١٠١

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

(دار المنظومة ـ المنهل ـ إبيسكو ـ أسك زاد ـ شمعة ـ العبيكان .. وغيرها)

((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد المائة وواحد .. سبتمبر ٢٠١٨م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : http://aae2018.org

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ.د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

((هيئة تحرير المجلة)):

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	عضواً
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضواً
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.م.د / شيرين محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ حسناء صبري عبد الحميد أحمد حلوة(جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ إيمان عبدالحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة)	عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضواً (مشرفاً تقنياً)
أ/ إسراء غرام عبد الجليل (جامعة القاهرة)	سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*
أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*
أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*
أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore*
أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*

Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية
Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية
Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.
Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا
Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية
Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.
Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا
Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)	أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا
Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.
Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*
أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*
أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته المراغي	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد علي شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل	-	جامعة الفيوم
أ.د / أمنية السيد الجندي	-	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسانين	-	جامعة سوهاج
أ.د / حمد بن خالد الخالدي	-	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة	-	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا	-	جامعة الطائف
أ.د / خليل يوسف الخليلي	-	جامعة البحرين
أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي	-	جامعة دمياط
أ.د / صفية محمد أحمد سلام	-	جامعة المنيا
أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدي	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله علي ابراهيم	-	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايبة	-	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي	-	جامعة طنطا
أ.د / عبد المنعم أحمد حسن	-	جامعة الأزهر
أ.د / عفت مصطفى الطناوي	-	جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	-	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادي	-	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده	-	جامعة بنها
أ.د / ليلى ابراهيم معوض	-	جامعة عين شمس

أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي - جامعة بغداد
أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية
أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
أ.د / محب محمود كامل الرافعي - معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف
أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

أ.د / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا
أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
أ.د / رضا مسعد السعيد عصر - جامعة دمياط
أ.د / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للامتحانات
أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
أ.د / محمود احمد محمود نصر - جامعة بنى سويف
أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
أ.د / وفاء مصطفى كفافي - جامعة القاهرة

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
أ.د / إبراهيم محمد المتولى عطا - جامعة القاهرة
أ.د / إيمان احمد هريدي - جامعة القاهرة
أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس

أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس
أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / عبد الرازق مختار محمود - جامعة أسيوط
أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
أ.د / نادية علي مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط
أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشى - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور

أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحي عطية سليمان - جامعة عين شمس

مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق

مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية
أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها
أ.د / ريما سعود الجرف - جامعة الملك سعود
أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالي - جامعة الأزهر
أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد علي - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيري عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات

أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :

أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس

أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس

أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس

أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس التجاري :

أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة

أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان

أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس

أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان

أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان

أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعي :

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية

أ.د / خالد جودة محمد - جامعة الزقازيق

أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان

أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس

أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :

أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان

أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز

أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر

أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال:

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة

أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى

أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية

أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف

أ.د / سمية عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة

أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام

أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان

أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية

أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس

أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة

أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا

التربية الفنية :

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس

أ.د / سرية عبد الرازق صدقي - جامعة حلوان

أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر

أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان

أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان

أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حلوان

التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان

أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان

أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان

أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان

أ.د / محسن سيد أحمد مرسي - جامعة حلوان

أ.د / محمد حيدر اليماني الناغي - جامعة حلوان

أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حلوان

التربية الرياضية :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق

أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان

أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية

أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا

أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط

أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

تكنولوجيا التعليم :

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية

أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة

أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان

أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا

أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس

أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان

أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان

أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا

أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس

أ.د / عادل السيد سرايا - جامعة العريش

أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان
أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان

أصول التربية :

أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسو
أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة الإسكندرية

أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم:

أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
أ.د / ناديه حسن السيد - جامعة بنها

تعليم الكبار :

أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

علم النفس التعليمى :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي على أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
أ.د / سامى محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د / نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

أ.د / أشرف محمد عبد الغني شريت - جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس على الخفاف - جامعة المستنصرية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
أ.د / صديقة علي أحمد يوسف - جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسى:

أ.د / أمال عبد السميع المليجى باظة - جامعة كفر الشيخ

أ.د / أمـــانـــي عبد المقصود عبد الوهـــاب - جـــامـــعـــة المنـــوفـــيـــة
أ.د / امـيـنـــة مـحـمـــد مـخـتـــار - جـــامـــعـــة بـنـــهـــا
أ.د / بـدريـة كـمـــال أحمد شـرابـيـــة - جـــامـــعـــة المنـــصـــورة
أ.د / خـــلـف أحمـــد مـبـــارك السـيـــد - جـــامـــعـــة ســـوهـــاج
أ.د / عـــادل عـــبـــد الله مـحـمـــد - جـــامـــعـــة الـزقـــازيـــق
أ.د / عـــلي محمـــود عـــلى شـعيب - جـــامـــعـــة المنـــوفـــيـــة
أ.د / مـحـمـــد إبـــراهيـــم عيـــد - جـــامـــعـــة عيـــن شـمـــس
أ.د / مـحـمـــد السـيـــد عبـــد الرحمن - جـــامـــعـــة الـزقـــازيـــق
أ.د / مـحـمـــد الـشـيـــخ حـــمـــود - جـــامـــعـــة السلطان قابوس
أ.د / مـحـمـــد عبـــد الظـــاهر الطـيب - جـــامـــعـــة طـنـــطـــا
أ.د / منـــال عبـــد الخـــالق جـــاب الله - جـــامـــعـــة بـنـــهـــا

التربيـــــــة الخاصـــــــة :

أ.د / حســـن مصـطفـــى عبد المعـطـي - جـــامـــعـــة طـيـبـــة
أ.د / زيـنـــب محـمـــود شـقـــير - جـــامـــعـــة طـنـــطـــا
أ.د / سـمـيـــرة أبـــو زيـــد نجـــدي - جـــامـــعـــة حـــلـــوان
أ.د / صـــلاح الـديـن فـــرج عطـــا الله - جـــامـــعـــة المـلك سعـــود
أ.د / طـــارق صـــالح محـمـــد الـريس - جـــامـــعـــة المـلك سعـــود
أ.د / عبـــد العـزيز السـيـــد الشخـــص - جـــامـــعـــة عيـن شـمـــس
أ.د / عبد العـــزيزعبد المعطي السرطـــاوي - جـــامـــعـــة الإمارات العـربية
أ.د / عبـــد الفـتاح رجـــب عـــلي مـــطر - جـــامـــعـــة الأزهـــــر
أ.د / عبـــد الناصـر أنيـــس عبد الوهـــاب - جـــامـــعـــة دمـــيـــاط
أ.د / منـــى صبـحـــي الحـديـدى - جـــامـــعـــة الأردنـيـــة
أ.د / نـــاديـــة بـــوضياف بـن زعمـــوش - جامعة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

أ.د / إبراهيـــم عبـــاس الزهيـــري - جـــامـــعـــة حلـــوان
أ.د / أحـمـــد إبـــراهيـــم أحـمـــد - جـــامـــعـــة بـنـــهـــا
أ.د / أمـال العـرباوي مـحـمـــد عبـــاس - جـــامـــعـــة بـورسـعـيـــد
أ.د / تـريـــز الهـــاشـم طـربـيـــة - جـــامـــعـــة اللبـنـــانـيـــة
أ.د / زيـنـــب عـــلـي الـجـبـــر - جـــامـــعـــة الكـــويـــت
أ.د / سعـــاد بسيونـي مـحـمـــد عـياد - جـــامـــعـــة عيـن شـمـــس
أ.د / عـــادل عبـــد الفـتاح ســـلامـــة - جـــامـــعـــة عيـن شـمـــس
أ.د / عبـد الجـــواد السـيـــد سـعـــد بكر - جـــامـــعـــة كـفـر الشـيـخ
أ.د / نـبـيـل سـعـــد خـلـيـــل - جـــامـــعـــة ســـوهـــاج
أ.د / نهـلـة سـيـــد حسـن أبـو عليـوة - جـــامـــعـــة حـــلـــوان
أ.د / هنـــداوي محـمـــد حـافظ رضـوان - جـــامـــعـــة حـــلـــوان

محتويات العدد (١٠١):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	**" برنامج مقترح لإعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء الحاجات المحلية والاتجاهات العالمية المعاصرة "** .. د/ عائشة بنت بكر آدم فلاته.	٢١ – ٤٠
٢)	**" درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته "** .. د/ عبدالسلام بن عمر الناجى.	٤١ – ٦٦
٣)	**" مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية معايير الجودة الشاملة في التعليم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل التعليمية "** .. أ/ زياد بن منصور التميمى ، د/ عبد المحسن بن سيف السيف.	٦٧ – ١٢٤
٤)	**" فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى "** .. م.م/ منار إسماعيل محمد الشيخ ، أ.د/ محمد عبد الرؤف الشيخ أ.د/ وحيد السيد حافظ ، أ.د/ سيد محمد سنجى .	١٢٥ – ١٦١
٥)	**" التعليم المدمج في التدريب التقني والمهني من وجهة نظر مدربات كلية التقنية للبنات بالرياض "** .. د/ منال بنت محمد العنزي أ/ شروق بنت عيد محمد العتيبى.	١٦٣ – ١٨٩
٦)	**" درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر مُديري المدارس "** .. د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم أ/ سعيد بن راشد بن على الشهومى.	١٩١ – ٢٢٦
٧)	**" إدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بالأمن النفسي لدي عينة من ربات الأسر "** .. أ.د/ ربيع محمود علي نوفل ، أ.د/ مايسة محمد أحمد الحبشى ، أ/ علياء عصام حسن عيسى.	٢٢٧ – ٢٦٤
٨)	**" الأفكار اللاعقلانية و الاتجاهات نحو التطرف لدى طلاب المرحلة الثانوية "** .. د/ نائف بن مطلق سعد الزهرانى.	٢٦٥ – ٢٩٥
٩)	**" الخلفية العلمية للقيم في التراث الإسلامي "** .. د/ أزهري التجاني عوض السيد.	٢٩٧– ٣٢٤

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالمملكة العربية السعودية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسساتالعلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة.
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠مستلاتونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير) .
- كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Romanمقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com:

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://aae2018.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد المائة وواحد من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد تسعة بحوث:

أولها بعنوان: " **برنامج مقترح لإعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء الحاجات المحلية والاتجاهات العالمية المعاصرة** ".. د/ عائشة بنت بكر آدم فلاته.

وثانيها بعنوان : " **درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته** " .. د/ عبدالسلام بن عمر الناجي.

وثالثها بعنوان : " **مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية معايير الجودة الشاملة في التعليم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل التعليمية** ".. أ/ زياد بن منصور التميمي ، د/ عبد المحسن بن سيف السيف.

ورابعها بعنوان : " **فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى** ".. م.م/ منار إسماعيل محمد الشيخ ، أ.د/ محمد عبد الرؤف الشيخ ، أ.د/ وحيد السيد حافظ أ.د/ سيد محمد سنجي.

وخامسها بعنوان : " **استخدام التعليم المدمج في التدريب التقني والمهني من وجهة نظر مدربات كلية التقنية للبنات بالرياض**".. د/ منال بنت محمد العنزي ، أ/ شروق بنت عيد محمد العتيبي.

وسادسها بعنوان : " **درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر مُديري المدارس** ".. د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم ، أ/ سعيد بن راشد بن علي الشهومي.

وسابعها بعنوان : " **إدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بالأمن النفسي لدي عينة من ربات الأسر** ".. أ.د/ ربيع محمود علي نوفل ، أ.د/ مايسة محمد أحمد الحبشي أ/ علياء عصام حسن عيسي.

وثامنها بعنوان : " **الأفكار اللاعقلانية و الاتجاهات نحو التطرف لدى طلاب المرحلة الثانوية** ".. د/ نائف بن مطلق سعد الزهراني .

وتاسعها بعنوان : " **الخلفية العلمية للقيم في التراث الإسلامي** ".. د/ أزهري التجاني عوض السيد.

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

" برنامج مقترح لإعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء الحاجات المحلية والاتجاهات العالمية المعاصرة "

إعداد :

د/ عائشة بنت بكر آدم فلاته

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك
كلية التربية جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية

برنامج مقترح لإعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء الحاجات المحلية والاتجاهات العالمية المعاصرة

د/ عائشة بنت بكر آدم فلاته

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى استحداث برنامج مقترح لإعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام في كليات التربية بالجامعات السعودية، في ضوء الحاجات المحلية والاتجاهات المعاصر. ولتحقيق أهداف البحث، تطرقت الباحثة إلى واقع برامج تأهيل القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام في كليات التربية بالجامعات السعودية، وبعض الجهات الحكومية المعنية بتدريب القيادات في المملكة، للوقوف على طبيعة البرامج التي تقدمها والاحتياجات التدريبية المتجددة للقادات، في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠). وبعد الاطلاع على الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد القياداتا الإداريةٍ لمؤسسات التعليم العام، تم تصميم البرنامج المقترح، بدءًا بتحديد أسسه ومنطلقاته، ومرورا بأهدافه ومحتواه ووسائل وأساليب تنفيذه، وانتهاءًا بتقويم مخرجاته ومقومات تطبيقه. ومن ثم استخلاص بعض التوصيات من أهمها: أن تبادر وزارة التعليم بالمملكة بإعطاء الأولوية في تولي المناصب القيادية في مؤسسات التعليم العام للحاصلين على شهادة الدبلوم العالي من خريجي البرنامج. أن تبادر وزارة التعليم بالتنسيق مع وزارة الخدمة المدنية بمنح درجة وظيفية أعلى للقيادات الحاصلة على شهادة الدبلوم التي يمنحها البرنامج. كما اقترحت الباحثة إجراء عدد من الدراسات المستقبلية، منها دراسة لإعداد القيادات في مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الحكومية الأخرى.

الكلمات المفتاحية : برنامج مقترح، إعداد القيادات الإدارية، مؤسسات التعليم العام،الاتجاهات المعاصرة.

A Proposed Program For Preparing Administrative Leaders of Public Schools at College of Education in Saudi Universities According to the Leaders Need and Current Global Trends

Dr.Aisha Fallatah

Abstract:

The study aimed to propose a program for preparing administrative leaders of puplic schools in Saudi Arabia at educational faculties in Saudi universities. To achieve the study objectives, the researcher investigated the national needs as well as the international trends regarding the process of preparing educational administrative leaders for puplic schools. The researcher discussed the foundation and premises of education in Saudi Arabia in relation to the vision (2030) of the Saudi Arabian kingdom, in order to propose a program including its objectives, contents, means, and implementation, and to evaluate its outcomes. At last, the researcher stated some recommendations and suggestions for future studies.

Keywords: Preparation Programs, Schools Leaders, Faculties of Education.

- **مقدمة:**

تحظى عملية الإعداد العلمي والتأهيل المهني للقيادات التربوية بأولوية بالغة الأهمية في المجتمعات المعاصرة، باعتبارها الوسيلة التي تُمكن المجتمعات من استثمار إمكاناتها البشرية المتاحة وتمكينها من إحداث التغييرات التنموية المطلوبة في المجتمع.

وتعتبر عملية إعداد وتأهيل القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام من أهم المطالب التي تسعى معظم دول العالم المعاصر إلى تحقيقها بهدف تزويد هذه القيادات بالمعارف والمهارات وكافة الخبرات المهنية التي تمكنها من تجويد أدائها الإداري والتعليمي والاجتماعي بكفاءة عالية، وتمكنها كذلك من معالجة ما يواجهها من مشكلات، وبالتالي تمكينها من المساهمة الفاعلة في تحقيق أهداف المؤسسات التربوية التي تتولى قيادتها.

وتشير دراسة (وسام، ٢٠١٩ : ص٤١) بأن : «كليات التربية في العالم العربي كان اهتمامها في الماضي منصباً على إعداد معلمي التعليم العام كونهم المسؤولين عن سير العملية التعليمية والتربوية في هذه المؤسسات وعن جودة مخرجاتها، متناسين بأن هؤلاء المعلمين لا يمكنهم الاضطلاع بمهامهم بالكفاءة المطلوبة، دون وجود قيادة إدارية واعية تساعد هؤلاء المعلمين على أداء مهامهم بجدارة عالية بما يضمن تحقيق أهداف هذه المؤسسات بالصورة المطلوبة».

والمتتبع لواقع كليات التربية في مجتمعنا السعودي . كما هو الحال في الجامعات العربية الأخرى . يلاحظ عدم تخصصها لبرنامج علمي ومهني مكثف لإعداد وتأهيل القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام في مجتمعنا السعودي حيث يلاحظ إن اهتمامها منصب؛ منذ وقت طويل . على إعداد وتأهيل معلمي ومعلمات التعليم العام، وتقديم بعض الدورات التدريبية السريعة لمدة فصل واحد، لبعض القيادات التعليمية من قائدي المدارس والمشرفين التربويين ومشرفي المناهج . مع غياب واضح لتدريب المعلمين الذين سبق وأن تم إعدادهم ليكونوا قيادات مستقبلية.

والحقيقة التي لا تقبل الشك، هي أن واقعنا التربوي والتعليمي اليوم في أمس الحاجة الى الاهتمام بإعداد وتأهيل القيادة الإدارية لمؤسسات التعليم العام في بلادنا، باعتبارهم المسؤولون عن متابعة سير العملية التربوية والتعليمية فيها وتفعيل المطالب الجديدة لهذه المؤسسات ،وحل مشكلاتها، ومتابعة التنمية المهنية لمنسوبيها من المعلمين والإداريين ، وصولاً الى تحقيق أهدافها ،وتجويد مخرجاتها وتطوير أدائها بما يحقق أهداف السياسة التعليمية الطموحة لبلادنا ويحقق بالتالي مطالب رؤيتها (٢٠٣٠) والتي تؤكد على أهمية الإعداد والتنمية المهنية المستدامة للقيادات التربوية في البلاد.

ومن خلال خبرة الباحثة الطويلة في مجال الادارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى ، ومن خلال اطلاعها وبحثها في مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية ، لم تجد إي دراسة علمية تشير الى أهمية تبني كليات التربية في جامعاتنا السعودية لبرنامج يختص بإعداد وتأهيل القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام مدته عامان دراسي كامل بعد مرحلة البكالوريوس ،يمنح الملتحقين به شهادة الدبلوم العالي في القيادة الادارية ..،لذلك تولدت لديها فكرة إعداد هذا البحث لعله يفتح أفاقاً لبحوث جديدة تتناول جوانب أخرى للموضوع.

وفي ضوء ما سبق تحدد السؤال الرئيس للبحث في الآتي: **ما البرنامج المقترح لإعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام بكليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء الاحتياجات المحلية والاتجاهات العالمية المعاصرة؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج إعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام ؟
- ما واقع برامج تأهيل القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام في كليات التربية بالجامعات السعودية ؟
- ما أسس ومنطلقات ومكونات ومتطلبات البرنامج المقترح لإعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام في كليات التربية بالجامعات السعودية ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي :

- إعداد برنامج مقترح لإعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام بكليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء الاحتياجات المحلية والاتجاهات العالمية المعاصرة.
- الوقوف على أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام في الدول المتقدمة.
- التعرف على واقع برامج إعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام في كليات التربية بالجامعات السعودية وأهم ما يواجهها من صعوبات.
- تحديد أسس ومنطلقات البرنامج المقترح لإعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام في كليات التربية بالجامعات السعودية، ومكوناته ، ومتطلباته ووسائل وأساليب تنفيذه، وتقويم مخرجاته.

- **أهمية البحث** :

- تنطلق أهمية البحث من أهمية محور موضوعه وهم القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام باعتبارهم مفاتيح رئيسة لأي إصلاح تربوي ينشده المجتمع.

- أهمية عملية الإعداد نفسها، باعتبارها وسيلة البناء المعرفي والمهاري للقيادات الإدارية الفاعلة القادرة على الاضطلاع بمهامها الإدارية والتعليمية والتربوية والاجتماعية باقتدار.
- قد يُسهم هذا البحث إلى توجيه نظر المسؤولين بوزارة التعليم إلى وضع استراتيجية وطنية طموحة للتخطيط والتنفيذ، والمتابعة والتقويم لبرامج إعداد وتدريب القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام من خلال كليات التربية في جامعاتنا السعودية تعزيزا لدورها الفاعل في تطوير العملية التعليمية في بلادنا الحبيبة.
- قد يسهم المركز في حال إنشاءه بالجامعات السعودية في دعم تمويلها الذاتي في حال منحها الاستقلالية.
- يتوقع أن يثير هذا البحث اهتمام المزيد من الباحثين في المجال التربوي لإجراء دراسات تتناول برامج إعداد قيادات ومؤسسات التعليم العالي أومؤسسات المجتمع الأخرى.

- **مصطلحات البحث** :

- **إعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام** :

يقصد بها «إعداد القيادات الإدارية علمياً ومعرفياً ومهارياً قبل الخدمة لتمكينها من الاضطلاع بمهامها القيادية الإدارية والتربوية، والتعليمية والاجتماعية بمهارة عالية، بما يمكنها من تحقيق الأهداف التي تنشد تحقيقها مؤسسات التعليم العام التي يتولون قيادتها وإدارتها».

- **تأهيل القيادات الإدارية أثناء الخدمة** :

يقصد بذلك «تدريب قيادات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية من خلال برامج تدريبية : ثقافية أو تجديدية، أو تأهيلية في مراكز الدورات التدريبية الملحقة بكليات التربية لمدة فصل دراسي واحد، يعطى الدارس بعد إتمامها شهادة حضور دورة تدريبية».

- **البرنامج المقترح لإعداد القيادات الإدارية مؤسسات التعليم العام** :

تعرفه الباحثة بأنه البرنامج التطويري الذي يُقترح أن تقدمه كليات التربية في جامعاتنا السعودية . بعد مرحلة البكالوريوس . ولمدة عام دراسي كامل، والذي يستهدف إعداد الدارسين من المعلمين والقيادات الإدارية في مدارس التعليم العام والحاصلين على درجة البكالوريوس مع الإعداد التربوي وتطوير قدرتهم المعرفية والعلمية والمهارية، وينمي اتجاهاتهم الإيجابية نحو مهنة القيادة الإدارية لمؤسسات التعليم العام، بما يمكنهم من تحقيق أهدافها وفقا لسياسة المملكة التعليمية ورؤيتها الطموحة (٢٠٣٠)، بحيث يمنح الخريج في نهايته شهادة الدبلوم العالي في القيادة الإدارية.

- **الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام**:

نظراً لما تكتنف حياتنا المعاصرة من متغيرات معرفية وتكنولوجية وما تواجهه من تحديات في مختلف نواحي الحياة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية

والسياسية بفعل مؤثرات العولمة، الأمر الذي يحتم على المؤسسات التعليمية أن تقوم بأدوار متجددة وغير تقليدية لمواجهة تلك المتغيرات والتحديات المختلفة وهذا لن يتأتى إلا من خلال إعداد قيادات إدارية واعية تستطيع القيام بأدوار فاعلة ومؤثرة لإعداد جيل من الطلاب الذي يمكنهم التصدي لتلك المشكلات والتحديات بوعي وفكر مستنير.

ونظراً لأهمية الدور التعليمي والتربوي الذي يتوقع أن تقوم به القيادات الإدارية في المؤسسات التعليمية المعاصرة، لذلك نادت العديد من المنظمات والجهات الدولية المعنية بالتربية والتعليم على ضرورة أن تبادر الهيئات الحكومية في جميع دول العالم من الأخذ بالمبادئ والاتجاهات العلمية المعاصرة عند التصدي لعملية الإعداد والتأهيل الكامل للقيادات الإدارية .. ولعل من أهم هذه المطالب :

- الاستجابة للنظريات والاتجاهات الحديثة والمعاصرة في الإدارة التربوية والتعليمية مثل : نظرية الادارة كعملية لها أبعاد اجتماعية، ونظرية الإدارة كعلاقات إنسانية، والإدارة كعملية اتخاذ قرار، ونظرية الاحتمالات أوالطوارئ، وإدارة الأزمات، والإدارة الاستراتيجية، وإدارة الجودة الشاملة، وإدارة المعرفة، وإدارة التغيير، والإدارة الالكترونية.
- الاستجابة لمطالب المنظمات الدولية المعنية بالتربية والتعليم كاليونسكو والتي تدعو إلى تطوير العملية التعليمية والجودة في عملياتها وتحسين أداء القائمين عليها.
- الأخذ بتوصيات المؤتمرات الدولية والإقليمية المعنية بالقضايا التعليمية والتي أوصت بضرورة رفع كفايات قادة المدارس من خلال جهات رسمية . كالجامعات مثلا . مهمتها تطوير القيادات الإدارية.

كما تشير معظم الابحاث والأدبيات في مجال القيادة وكذلك الممارسين لها الى أن هناك معارف ومهارات يحتاج اليها القادة للعمل بفعالية في ظل أدوارهم المتطورة والمتزايدة التعقيد. ومن ضمنها ما يلي:

- القدرة على وضع رؤية تنظيمية تركز على تحصيل الطلاب والقدرة على إيصال الرؤية لإصحاب المصلحة ذوي الصِّلة.
- القدرة على خلق ثقافة مؤسسية تدعم التدريس وتعزز التعلم لدى الطلاب.
- القدرة على ادارة الموارد المتاحة بكفاءة لتحقيق النتائج المرغوبة.
- القدرة على التعاون، التواصل ،المشاركة وتمكين الأخرين سواء داخل المؤسسة وفي المجتمع.
- القدرة على العمل بمصداقية والتزام بأخلاقيات المهنة والعدالة والمساواة .
- القدرة على اتخاذ القرارات المدروسة في ضوء أفضل المعلومات المتاحة.
- القدرة على التطور والنمو الذاتي ودعم وتطوير ممارسات الأخرين.

- **واقع برامج تأهيل القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام في كليات التربية بجامعاتنا السعودية وبعض الجهات الحكومية**:

في ضوء ما تمت الإشارة إليه في مقدمة البحث من عدم وجود برامج قائمة في كليات التربية بجامعاتنا السعودية لإعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام، فسوف تلجأ الباحثة إلى إلقاء الضوء في عجالة على واقع بعض برامج التنمية المهنية لتأهيل القيادات الإدارية، للوقوف على أهم ما تقدمه ـ تجاه هذه القيادات من جهود ـ تدريبية، وما تواجهه من صعوبات ومشكلات في هذا الصدد. وفيما يلي تفصيل ذلك :

- **جهود مركز التدريب التربوي بجامعة الملك سعود** :

أنشئَ مركز التدريب التربوي بجامعة الملك سعود عام ١٣٨٦هـ ملحقاً بكلية الآداب قبيل إنشاء كلية التربية، بادئاً نشاطه بمنح المتدربين الدبلوم العام في التربية، وفي عام ١٤٢٩/ ١٤٣٠هـ تم تغيير مسمى المركز إلى مركز تدريب القيادات التربوية، وتم بعد ذلك إيقاف برنامج الدبلوم التربوي، ليصار إلى تقديم برامج تدريبية مدتها فصل دراسي واحد لفئات قادة (المراحل الابتدائية والمتوسطة، والثانوية) والمشرفين التربويين، ومشرفي المناهج.

ومن أهم أهداف المركز :

- تنفيذ برامج تدريبية فاعلة للقيادات التربوية في الميدان لتحسين أدائهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية، وتطوير قدراتهم وتجديد معارفهم ومهاراتهم المهنية وتطوير اتجاهاتهم نحو عملية التعليم والتعلم.
- المساهمة في تحقيق رسالة الجامعة وكلية التربية في مجال تطوير التعليم والتدريب.
- التنمية المهنية المستدامة التي من شأنها رفع المستوى العام للخدمات التعليمية والإدارية، ولخدمة أكبر عدد ممكن من المناطق التعليمية في المملكة.
- بناء شراكة علمية في مجال التعليم والتدريب بين الجامعات والمؤسسات التعليمية الرائدة داخل المملكة وخارجها.

- **جهود مركز إعداد قيادات المستقبل بجامعة الملك عبد العزيز**:

إن من أهم ما يرنو إلى تحقيقه المركز من خدمات تدريبية ما يلي :

- تشخيص الحاجات التدريبية الفعلية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب وتصميم برامج التنمية القيادية اللازمة لهم.
- تصميم المشروعات والبرامج التدريبية اللازمة للارتقاء بالأداء القيادي داخل الجامعة وخارجها وتنفيذها وتقييمها.
- إجراء البحوث والدراسات التطويرية التي تساهم في الارتقاء بمجال إعداد القيادات الناجحة والمبدعة.

- إعداد المقاييس والأدوات والوسائل اللازمة لجمع المعلومات والبيانات التقويمية والتطويرية للأداء القيادي وتقويمه بشكل مستمر.
- إقامة وتنظيم المناشط والفاعليات المختلفة والمتعلقة بالقضايا والمشكلات العصرية في مجال القيادة الإدارية.

- **جهود مركز القيادة الأكاديمية بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن** :

أنشئ هذا المركز عام ١٤٣٠هـ بهدف خدمة المعاهد والجامعات والأفراد في مؤسسات التعليم العالي لتطوير ونشر ثقافة القيادة التي تعزز روح الابتكار والنجاح والتميز من خلال ما يقدمه من خدمات تتعلق بالقيادة والإدارة في مجال التعليم العالي.

ومنذ إنشائه وحتى اليوم، عقد المركز نحو (٣٤٣) ورشة عمل لأعضاء هيئة التدريس من الرجال؛ إضافة إلى (١٩٨) ورشة عمل لأعضاء هيئة التدريس من الأقسام النسائية.

وترى الكاتبة (فوزية أبا الخيل، ٢٠١٦م) «بأن المركز رغم بلوغه عامه التاسع إلا أن أثره في تطوير القيادات التربوية لا زال دون الطموحات. وتبرر الكاتبة السبب في هذا القصور إلى افتقار الجامعات السعودية لاستراتيجية موحدة أواستراتيجية خاصة بكل منها فيما يخص تطوير القيادات نتيجة غياب الإطار المنظم لذلك. حيث لم يول هذا الأمر القدر الكافي من الأهمية من قبل وزارة التعليم العالي (سابقا)، كما لم يكن من مهام مجلس التعليم العالي الملغي وهذا الواقع لا زال هو الحال في الجامعات السعودية حاليا».

- **جهود مركز الدورات التدريبية بجامعة أم القرى**:

يعتبر هذا المركز من أقدم المراكز التي أنشئت في الجامعة ملحقاً بكلية التربية .. ويُعنى المركز منذ إنشائه بتأهيل القيادات التربوية في المؤسسات التعليمية الحكومية من قادة المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية علاوة على المشرفين التربويين، ومسؤولي مراكز مصادر التعلم، ومسؤولي الإرشاد والتوجيه الطلابي، ومشرفي المناهج .. حيث يقدم لهم المركز دورات تدريبية مكثفة لمدة فصل دراسي واحد، يُمنح الدارسين بعد إتمامها «شهادة حضور دورة تدريبية» في مجال التخصصات آنفة الذكر.

والجدير بالذكر بأن المركز يشرف عليه مجلس إدارة خاص، يتكون أعضاؤه من رؤساء أقسام : علم النفس، والمناهج وطرق التدريس، والإدارة التربوية والتخطيط، والتربية الإسلامية، والتربية الفنية، والتربية البدنية، حيث يتولى الإشراف المباشر على تخطيط ومتابعة تنفيذ برامج الدورات، وحل مشكلاتهم وتقييم مخرجاتها وتطويرها نحو الأفضل، وذلك بالتعاون مع وزارة التعليم وإدارات التعليم في مناطق المملكة المختلفة.

- **جهود مركز إعداد وتطوير القيادات بمعهد الإدارة العامة** :

أنشئ هذا المركز بموجب قرار مجلس الوزراء رقم (٥٥٦) بتاريخ ٢٥/ ٢/ ١٤٣٧هـ بهدف الإسهام في تلبية الاحتياجات الوطنية من القيادات المؤهلة، حيث يسهم المركز إلى إعداد وتطوير القيادات الإدارية ورفع كفاءة القيادات الإدارية في الأجهزة الحكومية المختلفة بما في ذلك القيادات في المؤسسات التعليمية.

كما يقوم المركز بتنفيذ مبادرة البرنامج الوطني لإعداد وتطوير القيادات الإدارية، وهو أحد مبادرات التحول الوطني (٢٠٢٠).

ومن أهم ما يقوم به المركز تجاه تحقيق أهدافه ما يلي :

- تحديد الجدارات اللازمة لقيادات المستقبل بالتنسيق والتعاون مع الإدارات المختصة في المركز.
- الإشراف على تصميم وتنفيذ برامج وأنشطة تأهيلية للقيادات الواعدة بالتعاون مع المراكز العالمية.
- التنسيق والتعاون مع إدارة القياس والتقويم في إجراء تقييم برامج القيادات الواعدة.
- إجراء التقويم المستمر لبرامج إعداد القادة ودراسة مخرجات التقويم وتطويرها.

- **جهود برنامج تأهيل القيادات المدرسية في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام**:

أطلق المشروع من خلال شركة تطوير للخدمات التعليمية بالتعاون مع المعهد السنغافوري التربوي NIE برنامجا تدريبيا في سنغافورة لتأهيل عدد من القيادات المدرسية بالمملكة وهو ما يطلق عليه اسم LEPT وهو برنامج تدريبي لمدة أسبوعين وذلك لعرض أفضل الأفكار الحديثة للقيادة التربوية وكيفية تحقيقها للنجاح.

ويهدف البرنامج إلى تحقيق ما يلي :

- التطوير المهني للقيادات لتأهيلهم للأدوار التي يقومون بها لتحسين جودة مخرجات التعليم وتطوير الأداء في المدارس وصولا إلى الاقتصاد المعرفي.
- تمكينهم من عمليات التخطيط ومهارات التواصل وقيادة الموارد البشرية وفرق العمل.
- تمكين قيادات المدارس من :
  - ✓ قياس أداء المعلمين وتطويرهم وتقديم الدعم لهم.
  - ✓ إدارة جودة المخرجات والموارد المدرسية.
  - ✓ تهيئة قيادات مدرسية قادرة على تطوير العمليات الإجرائية، وإدارة التغيير في المدارس.

مما سبق يلاحظ أن جامعاتنا وغيرها من الجهات الحكومية الأخرى قد بذلت جهوداً كبيرة ومشكورة في تأهيل القيادات التربوية من خلال مراكزها وبرامجها التدريبية، إلا أن الملاحظ عليها ما يلي :

- إن معظم تلك البرامج لا تقوم عملية إعدادها أو تخطيطها في ضوء الاحتياجات التدريبية للمتدربين، رغم أهمية ذلك في ضوء ما أكدته الاتجاهات العالمية والأدبيات الحديثة في الميدان ..باستثناء برامج إعداد قيادات المستقبل في جامعة الملك عبد العزيز، وبرنامج تأهيل القيادات المدرسية في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم.
- افتقار معظم برامج التدريب في الجامعات إلى استراتيجية موحدة لتطوير القيادات نتيجة غياب الإطار المنظم لذلك رغم بلوغ كثير من الجامعات السعودية لمستويات متقدمة في الاعتمادات الأكاديمية العالمية.

ورغم ما تقدمه الدولة أيضاً من ميزانيات ضخمة سنوياً لذلك فإن الباحثة ترى بأن برامج التدريب بوضعها الحالي في جامعاتنا السعودية وغيرها من الأجهزة الحكومية لا تحقق طموحات قادتنا من خلال رؤية (٢٠٣٠)، وبرنامج التحول الوطني إلا إذا استطاعت التغلب على المشكلات التي تكتنف واقع البرامج التدريبية الحالية فيها.

وهذا ما يؤكد أهمية ما ذهبت إليه الباحثة من ضرورة استحداث برامج فاعلة في كليات التربية بجامعاتنا السعودية من أجل الإعداد العلمي والتأهيل المهني للقيادات الإدارية الكفؤة لمؤسسات التعليم العام في بلادنا الغالية.

- **البرنامج المقترح**:

استندت الباحثة في إعداد البرنامج المقترح على مراجعة الأدب النظري وواقع البرامج المقدمة لتدريب وتأهيل القادة في المملكة والاطلاع على التوجهات الإقليمية والعالمية في مجال اعداد القادة ومن ثم تصميم البرنامج بما يتناسب مع متطلبات القيادة المدرسية وبرنامج التحول الوطني ورؤية المملكة (٢٠٣٠) في ضوء التوجهات العالمية في اعداد القيادات المدرسية وعرضه على المختصين من أساتذة الجامعات في مجال الادارة التربوية والمناهج وطرق التدريس لتحكيمه وفي ضوء ما أبدوه من ملاحظات مرتبطة بالمقررات وعدد ساعاتها تم تعديله .وفيما يلي تفصيل للبرنامج المقترح من حيث أسسه ومنطلقاته ومكوناته ووسائل وأساليب تنفيذه وتقويمه.

- **أسس البرنامج**:

وتشمل:

- **الشريعة الإسلامية**: وما ورد بها من مضامين بشأن القيادة وخصائصها وكفاياتها العلمية والمهنية تعتبر المصدر الرئيس والأساس المتين الذي ينبثق منه البرنامج، حيث يتبين ذلك في الآية الكريمة: " وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا قَالُوا أَنَّى يَكُونُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِّنَ الْمَالِ قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ (٢٤٧) البقرة.

و يتبين ذلك أيضاً في طلب أبي ذر رضي الله عنه الرسول صلى الله عليه وسلم حين قال: يَا رَسُولَ اللهِ أَلا تَسْتَعْمِلُنِي؟ قالَ: فَضَرَبَ بِيَدِهِ عَلَى مَنْكِبِي. ثُمّ قالَ: (يَا أَبَا ذَرٍ إِنّكَ ضَعِيفٌ وَإِنّهَا أَمَانَةٌ، وَإِنّهَا يَوْمَ القِيَامَةِ خِزْيٌ وَنَدَامَةٌ، إلاّ مَنْ أَخَذَهَا بِحَقّهَا وَأَدّى الذِي عَلَيْهِ فِيهَا) .أخرجه الإمام مسلم وأحمد .

- **سياسة التعليم في المملكة:** حيث نصت وثيقة سياسة التعليم في المملكة على "ربط التربية والتعليم في جميع المراحل بخطة التنمية العامة للدولة" والتفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب بتتبعها والمشاركة فيها وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسانية بالخير والتقدم. "وجوب التفاعل مع المتغيرات العالمية بما يتفق مع حاجات المجتمع ويحافظ على هويته"

الخبرات العلمية والكفايات المهنية اللازمة للقيادات الادارية في ضوء الاتجاهات العالمية والتي تمكنهم من مواكبة مستجدات العصر ومواجهات تحدياته والتصدي للمشكلات التي تواجههم في مجال عملهم وسبل التغلب عليها.

- **منطلقات البرنامج**:

وتشمل:

- الواقع الحالي لبرامج تأهيل القيادات الإدارية في جامعاتنا السعودية، وما تتطلبه من تطوير يتناسب مع تطلعات السياسة التعليمية ومتطلبات التنمية الشاملة في البلاد.
- الإرادة السياسية الراسخة لحكومة المملكة العربية السعودية ودعمها اللامحدود لتطوير المنظومة التعليمية بمختلف مستوياتها ولعل تخصيصها ربع ميزانيتها السنوية له، لأكبر دليل على إيمانها العميق بالدور الفاعل الذي يلعبه التعليم وبخاصة التعليم العالي في تعزيز التنمية المستدامة للبلاد.
- وذلك ما أكدته أيضاً رؤية المملكة (٢٠٣٠) وبرنامج التحول الوطني (٢٠٢٠).

توصيات ملتقى "القيادة المدرسية ..رؤى مستقبلية "، والتي كان من أبرزها:

- إعداد برنامج لإعداد القادة يستهدف المعلمين والمعلمات ممن تتوفر لديهم السمات القيادية.
- تعزيز الدور الأساسي للقيادة المدرسية في مسؤولية قيادة التعليم والتعلم داخل المدرسة ودعمها بالإمكانات التي تحقق التغيير الإيجابي .
- الاستفادة من التجارب المحلية والإقليمية والعالمية في تطوير الأداء المدرسي.
- النظام الجديد للجامعات الذي اقترحته وزارة التعليم والذي يمنحها الاستقلالية الأكاديمية ، مما يتطلب أن يكون التطوير النوعي لبرامج الجامعات، ومنها البرامج التربوية، مكوناً رئيساً لمنظومة العمل الأكاديمي والتدريبي في جامعاتنا السعودية.

- الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال ما ينبغي أن تكون عليه برامج إعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام لتوائم ما يشهده العالم اليوم من تغيرات علمية وتكنولوجية متسارعة وتحديات معرفية وفكرية مختلفة تتطلب أن تقوم المؤسسات التعليمية بدور ريادي متجدد وفاعل لمواكبة هذه المتغيرات ومواجهة تلك التحديات المختلفة، بما تملكه من قيادات مؤهلة.

- **رؤية البرنامج** :

أن يكون البرنامج المقترح لإعداد القيادات الإدارية للمؤسسات التعليمية الرائد على المستوى المحلي والإقليمي في إعداد القيادات وتطوير أدائها وتجويد مخرجات مؤسساتنا التعليمية بما يحقق لها المنافسة العالمية.

- **رسالة البرنامج** :

يسعى البرنامج المقترح إلى تنمية قدرات ومهارات الملتحقين به، والارتقاء بأدائهم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، من خلال ما يقدمه لهم من خبرات علمية ومهارات مهنية تمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم ومواكبة المستجدات ومواجهة التحديات التي قد تواجههم أثناء ممارستهم للعملية الإدارية.

- **قيم البرنامج**:

يستند البرنامج المقترح لإعداد القيادات الإدارية بكلية التربية بالجامعات السعودية في تنفيذه على القيم التالية :

- الالتزام.
- الإتقان.
- المسؤولية.
- التعاون.
- التميز.

- **أهداف البرنامج** :

تتمثل الأهداف التي يسعى البرنامج المقترح إلى تحقيقها فيما يلي :

- إكساب الدارسين مهارات القيادة الإدارية الناجحة، وأنماطها ومبادئها.
- اطلاعهم على التجارب الإقليمية والعالمية في مجال القيادة الإدارية لمؤسسات التعليم العام.
- اطلاعهم على الاتجاهات الحديثة في تقويم وتطوير المناهج الدراسية.
- إيقافهم على طرق التدريس وأساليبه الحديثة، وبخاصة التعلم النشط وأنماطه المختلفة: كأسلوب حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني ... الخ.
- اطلاعهم على طرق توظيف التقنية في العمليات الإدارية.
- تدريبهم على مهارات البحث العلمي وأخلاقياته، وتمكينهم من تطبيقها في حل ما يواجههم من مشكلات إدارية، أو تعليمية أو اجتماعية.

- اطلاعهم على الأساليب الحديثة في الإرشاد والتوجيه الطلابي.
- تدريبهم على طرق تقويم الأداء المدرسي في ضوء معايير الجودة والأداء المتميز.
- تدريبهم على طرق إعداد الخطط الاستراتيجية للتطوير الشامل للعملية التعليمية في المدرسة.
- تنمية مهارات النمو الذاتي وطرق التواصل العلمي مع القيادات الإدارية الناجحة محليا، وإقليميا وعالميا، وذلك بتوظيف وسائل التواصل الحديثة.
- اطلاعهم على خصائص النمو لطلاب التعليم العام في مرحلة : (رياض الأطفال، والابتدائي، والمتوسط، والثانوي) وطرق الوفاء بمتطلباتها التنموية وحل مشكلاتها.

- **شروط ومعايير قبول الدارسين بالبرنامج** :

ينبغي أن تتوافر في المتقدم للدراسة في البرنامج الشروط والمعايير التالية :

- أن يكون حاصلاً على درجة البكالوريوس مع الإعداد التربوي بمعدل عام لا يقل عن جيد جدا. سواء أكان مستجدا أو على رأس العمل؛ معلما أو قائدا أوإداريا.
- أن يجتاز الاختبارات التحريرية والشفوية التي يجريها مركز إعداد القيادات الإدارية.
- أن يُحضر على الأقل توصيتين علميتين من أعضاء هيئة التدريس الذين تتلمذ عليهم.
- أن يُحضر شهادة حسن سيرة وسلوك.
- أن يُحضر ما يثبت تفرغه تفرغا كاملاً للدراسة.

- **محتوى البرنامج**:

يتكون البرنامج من (٣٠) وحدة دراسية معتمدة يقدمها المركز الملحق بكليات التربية (مركز إعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام) موزعة على فصلين دراسيين كاملين يمنح بعدها المتخرج «شهادة الدبلوم العالي في القيادة الإدارية».

ذلك بالتعاون مع بعض أقسام الدراسات العليا بالكلية وهي :

- قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
- قسم المناهج وطرق التدريس.
- قسم علم النفس.
- قسم التربية الإسلامية.

وفيما يلي تفصيل محتوى البرنامج ونصيب كل قسم من المقررات والساعات التدريسية:

- المقررات الأساسية (الإجبارية) وتُقدم عن طريق قسم الإدارة التربوية والتخطيط وهي كما يلي :

- ✓ القيادة الإدارية : أسسها ونظرياتها وتطبيقاتها (٣) ساعات معتمدة
- ✓ قضايا ومشكلات معاصرة في القيادة الإدارية ساعتان معتمدة
- ✓ قراءات في الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية ساعتان معتمدة باللغة الإنجليزية .
- ✓ إدارة الموارد البشرية والعلاقات الإنسانية. ساعتان معتمدة
- ✓ الاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية وتقييم الأداء . ساعتان معتمدة
- ✓ الزيارات الميدانية للمدارس الرائدة في القيادة الإدارية. (٤) ساعات معتمدة على مستوى المنطقة

◄◄ المقررات المساندة وتقدم من الأقسام التالية :

- ✓ قسم المناهج وطرق التدريس يقدم المقررات التالية :الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس وأساليبها ، (3) ساعات
- ✓ (التعلم النشط وأنماطه المختلفة، أساليب حل المشكلات، العصف الذهني والتعلم التعاوني ... الخ).
- ✓ التقنية الحديثة واستخداماتها في التعليم والعمليات الإدارية ساعتان معتمدة
- ✓ الاتجاهات المعاصرة في تقويم المناهج وتطويرها. ساعتان معتمدة
- ✓ قسم علم النفس، يقدم المقررات التالية : خصائص نمو طلاب مراحل التعليم العام : (روضة، ابتدائي، متوسط، وثانوي، وطرق الوفاء بمطالبها التنموية وحل مشكلاتها). (3) ساعات معتمدة (يختار الدارس إحدى المراحل بناء على رغبته) الاتجاهات الحديثة في الإرشاد والتوجيه الطلابي وتطبيقاته في مدارس التعليم العام. (3) ساعات معتمدة
- ✓ قسم التربية الإسلامية، يُقدَّم المقرر التالي : أخلاقيات القيادة في الإسلام. ساعتان معتمدة

- **الوسائل اللازمة لتنفيذ البرنامج**:

يتطلب تنفيذ البرنامج توافر الاتي:

◄◄ **إمكانات مادية** : ويقصد بها البنية التحتية، والتجهيزات والوسائل المعينة والأدوات اللازمة لتنفيذ البرنامج مثل : القاعات الدراسية المجهزة بمستلزمات التدريس الفعال، بالإضافة إلى مراكز مصادر التعلم، والأجهزة التقنية من حواسيب وأجهزة العرض ا(Data Show)

◄◄ **إمكانات بشرية وتشمل:** أعضاء هيئة التدريس الأكفاء المتخصصين في الميدان من الأساتذة والأساتذة المشاركين الذين يتمتعون بالخصائص الشخصية، علاوة على الكفايات العلمية، والمهنية المتميزة، الخبراء المتخصصين الذين يتم الاستعانة بهم ،الإداريون (السكرتارية والمنسقين).

- **أساليب واستراتيجيات التدريس المقترحة للبرنامج**:

يتطلب تنفيذ البرنامج، استخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية متنوعة وحديثة مثل :

- أسلوب المحاضرات : وتعتبر من أكثر الأساليب استخداماً.
- أسلوب لعب الأدوار.
- أسلوب التعلم التعاوني.
- أسلوب سلة القرارات .
- أسلوب المباريات الإدارية.
- أسلوب التدريب الحسي.
- أسلوب العصف الذهني.
- حلقات النقاش وورش العمل.
- الزيارات الميدانية.

وغيرها من الأساليب التدريسية المناسبة لطبيعة المقررات والمواقف التعليمية والتعلمية وطبيعة الدارسين، وذلك باستخدام كافة الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة المعنية على تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية المختلفة.

- **وسائل وأدوات تقييم الدارسين في البرنامج** :

ويتم في هذه المرحلة متابعة سير الدارسين في البرنامج للوقوف على الخبرات المعرفية والمهارية والاتجاهات الإيجابية التي اكتسبوها من البرنامج، وذلك باستخدام وسائل وأساليب التقويم المختلفة مثل :

- الاختبارات.
- التكليفات.
- التقارير الميدانية.
- المشاريع البحثية.
- ملف الإنجاز.

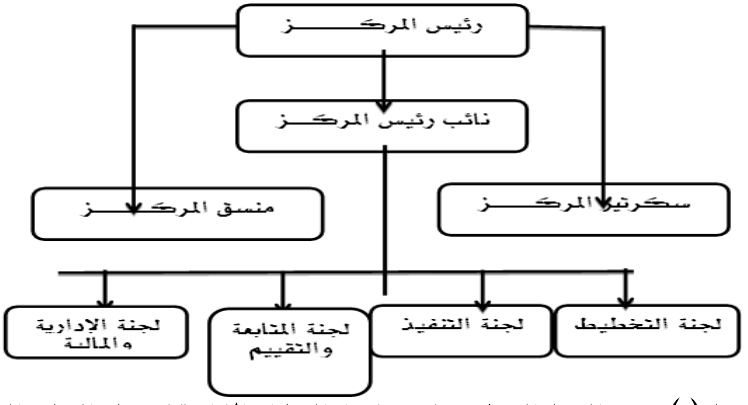
- **متطلبات تنفيذ البرنامج**:

يتم تنفيذ البرنامج المقترح لإعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام من خلال استحداث مركز مستقل ملحق بكلية التربية ويسمى: «مركز إعداد القيادات الإدارية بمؤسسات التعليم العام» يرأسه أحد أعضاء هيئة التدريس ممن هم على درجة أستاذ أو أستاذ مشارك من ذوي الخبرة في تخصص الإدارة التربوية أو القيادة الإدارية، وينوب عنه أحد أعضاء هيئة التدريس في الكلية من المتخصصين في مجال الإدارة التربوية أو القيادة الإدارية أيضاً على ألا تقل درجته العلمية عن أستاذ مشارك.

كما يتطلب البرنامج تشكيل لجان معنية بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم والإدارة المالية، يتكون أعضاؤها من الأقسام المعنية بتنفيذ البرنامج. بالإضافة إلى موظف إداري يتولى التنسيق لبرنامج المركز مع الأقسام المشاركة وأخر ليقوم بأعمال السكرتارية. (أنظر الشكل رقم (1) للهيكل التنظيمي للمركز). وفيما يلي تفصيل للجان ومهامها:

- **لجنة التخطيط ومن مهامها** :
  - وضع الإطار العام لخطط عمل البرنامج .
  - الاطلاع على معايير وسياسات القبول واختبارات قياس المعارف والمهارات والخبرات التي يمتلكها الدارسين واستمارات متابعة وتقيم البرنامج واعتمادها.
  - تحديد مواعيداجراء الاختبارات والمقابلة الشخصية ،وقت بدء تنفيذ البرنامج.
  - اقتراح الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج ورسوم الالتحاق به.
- **لجنة التنفيذ، ومن مهامها**:
  - إعداد اختبارات قبول الدارسين في البرنامج.
  - فحص وثائق المتقدمين للبرنامج وتدقيقها للتأكد من مدى استيفائهم لشروط ومعايير القبول .
  - اجراء الاختبارات والمقابلة الشخصية ورصد النتائج وإعلان أسماء المرشحين للالتحاق بالبرنامج في ضوء نتائج الاختبار .
  - توصيف مقررات البرنامج في ضوء معايير هيئة الاعتماد الأكاديمي.
  - (يتطلب تنفيذ البرنامج إعداد توصيف دقيق لكافة المقررات التي يقدمها المركز من كافة الأقسام المشاركة في تنفيذ البرنامج، وذلك في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والمتضمنة لـ : «اسم المقرر، ورمزه، وعدد ساعاته، وأهدافه وقائمة موضوعاته، ومتطلباته .وأساليب التقويم ...الخ)
  - توزيع الجدول الزمني للمحاضرات والانشطة اللازمة لتنفيذ البرنامج .
- **لجنة المتابعة والتقييم، ومن مهامها** :
  - متابعة سير البرنامج نحو تحقيق أهدافه في ضوء ما خطط له .
  - متابعة أليات التنفيذ والكشف عن أي صعوبات أومعوقات تواجه البرنامج والعمل على تذليلها .
  - تقويم البرنامج عن طريق : التحقق من مدى تحقيق البرنامج لأهدافه في ضوء ما خُطط له، والتعرف على أهم مواطن القوة والضعف في كافة جوانبه من مدخلات، وعمليات، ومخرجات. وذلك بهدف وضع الخطط التطويرية للبرنامج مستقبلا. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق :
    - ✓ استخدام استمارات تقييم البرنامج من قبل الدارسين أنفسهم.
    - ✓ متابعة الخريجين في الميدان ورصد انطباعات من حولهم عن مستوى أدائهم.
    - ✓ رصد ومتابعة الزيادة في عدد الملتحقين بالبرنامج .
- **اللجنة الادارية والمالية**:

من مهامها الإشراف الاداري والمالي على البرنامج وحسن استثمار وتوظيف الامكانات المادية المتاحة .



شكل (١) يوضح الهيكل التنظيمي لمركز إعداد القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العام

- **مقومات نجاح البرنامج المقترح** :

لكي يُحقق البرنامج أهدافه بالصورة المطلوبة ينبغي توافر المقومات التالية :

- الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ البرنامج على أرض الواقع.
- الكوادر البشرية المؤهلة لتنفيذ البنامج.
- الإرادة القوية لدى المسؤولين على مستوى القيادة العليا بالجامعات ووزارة التعليم لتوفير الدعم المادي والمعنوي المستمر للبرنامج .
- التقويم المستمر للبرنامج والاستفادة من نتائج التقويم بتوظيفها في إعداد الخطط التطويرية له مستقبلا.

- **التوصيـــــات**:

توصي الباحثة بما يلي :

- أن يتم اعتماد الشهادة الممنوحة للدارسين من البرنامج المقترح لإعداد القيادات الإدارية من قبل الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي.
- أن تبادر وزارة التعليم بإعطاء الأولوية في تولي المناصب القيادية في مؤسسات التعليم العام للحاصلين على شهادة دبلوم القيادة الإدارية تمهيدا لاعتبار الشهادة شرطا أساسيا لتولي المناصب القيادية.
- أن تبادر وزارة التعليم بالتنسيق مع وزارة الخدمة المدنية على إعطاء درجة وظيفية أعلى للقيادات الإدارية الحاصلة على شهادة الدبلوم للقيادة الإدارية لتكون حافزا للآخرين للالتحاق بالبرنامج.
- أن تبادر وزارة التعليم على منح خريجي البرنامج رخصة عمل على غرار رخصة المعلم.
- أن تعمل الوزارة على إيفاد الحاصلين على شهادة دبلوم القيادة الإدارية إلى الدول المتقدمة للحصول على مزيد من الخبرات العالمية في مجال القيادة الإدارية.

- **المقترحات لدراسات مستقبلية** :

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية :

- إجراء دراسة مماثلة حول إعداد القادة الإداريين لمؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الحكومية الأخرى.
- إجراء دراسة تقويمية لبرامج تدريب القادة الإداريين بكليات التربية بجامعات المملكة في حال تم تنفيذها لقياس فعاليتها ومدى تلبيتها لاحتياجات القيادات الإدارية ومواكبة مخرجاتها لمطالب رؤية المملكة (٢٠٣٠) وسياستها التعليمية بشكل عام.

- **المراجع** :

- القرآن الكريم.
- مسلم بن الحجاج ،(261-206هـ) صحيح مسلم القرن ٩ الطبعة ١ مطبعة العامرة , تركيا .
- حامد بن سلطان عادي المطيري(2003) معوقات التدريب الاداري للقيادات الادارية،رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الادارية ،أكاديمية نايف للعلوم الأمنية السعودية
- دليل كلية التربية . جامعة أم القرى،(١٤٣٠هـ). مكة المكرمة . المملكة العربية السعودية
- سامر عبيد عبد الله الصاعدي (2011) التدريب الذاتي لتنمية المهارات الادارية للقيادات الأمنية في المملكة العربية السعودية ط1،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض،السعودية.
- عائض شايع الأكلبي (2012) دور التدريب في إحداث التغيير في المنظمات العامة الحكومية ،كلية العلوم والآداب،جمعة الشرفاء، المجلدالثالث عشر ،العدد الثاني،السعودية،..
- عبد الرحيم، سامح (٢٠٠٧)، تأهيل القيادات الجامعية الأكاديمية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، مركز تطوير التعليم الجامعي، المؤتمر الخامس عشر بعنوان : «تأهيل القيادات التربوية» .
- فلاته، إبراهيم محمود حسين فلاته،(١٤٢٥هـ)، «العملية التربوية في المدرسة الابتدائية: أهدافها، وسائلها، وتقويمها، الطبعة الثانية، مطابع البهادر، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية» .
- فوزية محمد أبا الخيل (٢٠١٦) «نحو تطوير أفضل للقيادات الأكاديمية في المملكة: مقال في صحيفة الجزيرة الالكترونية : 16 2/ 2/ Al – Jazira. Com/ http. // www :ح.
- محمد أبو وردة، (٢٠١٥)، تصور مقترح لتطوير دور الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي في رفع كفايات المدارس الحكومية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية . جامعة الأزهر بغزة.
- مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم http// www. Tatweer. Sa/ content.
- الموقع الالكتروني لجامعة الملك عبد العزيز : http:// edu. Kau. Edu. sa.
- الموقع الالكتروني لكلية التربية بجامعة الملك سعود : https//education. Ksu. Edu. Sa/ ar/ content.

- الموقع الالكتروني لمعهد الإدارة العامة. الرياض، المملكة العربية السعودية .https:// ipa .Edu. Sa Arabic/ Services/ Advanced Program/ Paged/ about. aspx.

- وسام، محمد حسن، (٢٠١٤) «نموذج مقترح لتطوير واقع التربية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية.

****

البحث الثاني :

" درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته "

إعداد :

د / عبدالسلام بن عمر الناجي

أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز المملكة العربية السعودية

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته

د/ عبدالسلام بن عمر الناجي

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى: تحديد استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي المناسبة لأعضاء التدريس بكلية التربية ودرجة ممارستهم لها وأثر بعض المتغيرات على درجة الممارسة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة بعد تحكيمها وقياس صدقها الداخلي والخارجي وثباتها(باستخدام معادلة ألفا كرونباخ) لجمع المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من (١٩٦) عضو تدريس بكلية التربية بالخرج بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز استجاب منهم (٩٣) عضوا، ومن أهم نتائج الدراسة: تحديد ستة استراتيجيات وخمسة أدوات للتقويم الواقعي مناسبة لأعضاء التدريس بكلية التربية، وبيان أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي كانت كبيرة بنسبة (٣.٧٤)، وأن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة أعضاء التدريس لأدوات التقويم الواقعي كانت متوسطة بنسبة (٢.٩٦). وتضمنت الدراسة العديد من التوصيات منها: تضمين توصيف المقررات استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته وتخصيص درجات في كل مقرر مقابل هذه الاستراتيجيات والأدوات وذلك بحسب طبيعة كل مقرر، والاستفادة من قائمة استراتيجية التقويم الواقعي وأدواته وما تضمنته من ممارسات في بناء تقييم ذاتي لعضو التدريس أكثر تفصيلا وتحديدا في ممارسة هذه الاستراتيجيات والأدوات.

الكلمات المفتاحة: أدوات التقويم الواقعي ـ استراتيجيات التقويم الواقعي ـ التقويم البديل ـ التقويم الأصيل .

The Degree of the Staff Members in College of Education at Prince Sattam bin Abdulaziz University for Authentic Assessment Strategies and their Tools

Dr. Abdulssalam Omer Alnaji

Abstract:

The study aimed to identify the strategies and tools for authentic assessment suitable for members of the college of education and the degree of their practice and the impact of some variables on the degree of practice. The study used survey descriptive method, the questionnaire tool after arbitration it and measuring its internal and external validity and stability (using Alpha Kronbach equation) to collect information. The study sample consisted of (196) staff members of college of Education at Al-Kharj University, Prince Sattam Bin Abdulaziz University. The most important results of the study are: The identification of six strategies and five tools for authentic assessment suitable for teaching staff in the college of education indicating that the arithmetic mean of the degree of teaching practice of authentic assessment strategies was (3.74) and that the arithmetical mean of the degree of practicing teaching tools for the authentic assessment tools was medium (2.96). The study included several recommendations, including: the description of the courses authentic assessment strategies and tools and

the specification of degrees in each course versus these strategies and tools, depending on the nature of each course, and take advantage of the list of authentic evaluation strategy and tools and the included practices in building self-assessment of the member more detailed and specifically Practice these strategies and tools.

Keywords: Authentic Assessment Tools - Authentic Assessment Strategies - Alternative Evaluation - Original Evaluation.

- **مقدمة** :

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه وبعد ؛تكشف العديد من الدراسات أن التقويم في التعليم بشكل عام وفي المرحلة الجامعية بشكل خاص دون المستوى المطلوب من حيث أنواعه ووظائفه وأدواته واستراتيجياته، ويؤكد ذلك ما ذكره (الحربي، ١٤٣٤، ص٥١) حيث يقول: "تعاني المؤسسات التعليمية من استمرار الممارسات التقليدية في مجال التقويم الأكاديمي التي تكاد تقتصر على الاختبارات التحريرية والشفوية والتركيز على معرفة الناجحين والراسبين.." ويؤكده (عابدين،٢٠٠٧،ص ٥٤٩) بقوله: "تشهد الأوساط التربوية انتقادات متعاقبة لأنظمة تقويم الطلبة التقليدية وخصوصا الامتحانات التحريرية والاختبارات الروتينية .."

ويعد التقويم من أهم العمليات التي تسهم في إصلاح التعليم وتحسين جودة مخرجات التعلم، فالتقويم في الاتجاهات الحديثة توأم التعليم وجزء منه وليس منفصلا عنه، يؤكد هذا المعنى (عبدالوهاب،١٤٣٤، ص١٠٧٦) حيث يشير إلى أن التقويم التربوي أحد أهم عناصر ضمان الجودة في التعليم العالي، ويذكر (مقدم، ١٤٣٤، ١٥٥) "أن عملية التقويم بصورة عامة وتقويم الطلاب بصورة خاصة تعد من العناصر الأساسية في الجودة الشاملة للنظام التعليمي عامة والتعليم العالي خاصة". ويرى (الحكمي ، ١٤٢٨، ص١٤) أن سياسات وأساليب التقويم تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم.

ويؤكد موبلير (Mueller،2002) أن التقويم البديل يعد جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، كما أنه يرافق عمليتي التعلم والتعليم، ويربطهما معاً في جميع مراحلهما لتوفير التغذية الراجعة بقصد تحسينها، والكشف عن مدى بلوغ الطالب لنواتج التعلم المقصودة.

وقد ركزت العديد من المؤسسات التربوية في التعليم العالي جهودها لتحسين عمليات التقويم وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في استخدام وتوظيف المفاهيم الحديثة في التقويم.. سعياً لتحسين مخرجات التعلم، وتذكر (بصفر وآخرون، ٢٠١٠، ص١٢٠) أن الأمر يتطلب ضرورة إعادة النظر في أساليب تقويم الطلاب كمدخل أساسي وضروري لأجل تحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي.

وأشار(الحربي،١٤٣٤، ص٦١ ــ٦٢) و(عبدالوهاب، ١٤٣٤، ص١٠٨٠ ــ ١٠٨١) إلى أهم مسوغات ضرورة تحول الجامعات إلى التقويم الواقعي والبديل ومنها: التحول في أغراض التقويم فبدلاً من أن كان التقويم مقتصرا على إصدار الحكم النهائي على الطالب، أصبح تقويماً للتعلم يرتبط بواقع حياة الطالب ومشكلاته ويجعل التقويم جزءاً من التعلم، ومن المسوغات تغير طبيعة أهداف التعلم، فلم تعد قاصرة على المحتوى المعرفي، بل أصبحت تركز على مستويات عالية من الأداء في مجالات متعددة، تعتني بشخصية الطالب الشمولية، ومن المسوغات الرئيسة كذلك ضعف فاعلية التقويم التقليدي وأدواته الحالية.

ويعد تمكين أعضاء التدريس بشكل عام وفي كلية التربية بشكل خاص من استراتيجيات التقويم الواقعي مطلب ملح لتحسين مخرجات التعلم وتطوير العملية التعليمية، حيث أن الطالب في الغالب يعلم بالطريقة التي تعلم بها، فإذا كان عضو التدريس بكلية التربية مفعلاً للتقويم الواقعي وممارسا له بدرجة جيدة فإن ذلك سيؤثر على الطلاب وعلى حياتهم العملية المستقبلية، يذكر (الخناق،٢٠٠٧) أن أهم القدرات اللازم توفرها في أعضاء هيئة التدريس هي قدرات تقويم الأداء.

وتعزيزاً للتحول لاستراتيجيات التقويم الواقعي في التعليم العالي وبخاصة لأعضاء التدريس في كلية التربية، سعى الباحث إلى تحديد استراتيجيات التقويم وأدواته المناسبة لأعضاء التدريس ومدى ممارسة أعضاء التدريس لها.

- **أسئلة الدراسة** :

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الأتية :

- ما استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من وجهة نظر المختصين؟
- ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، تعزى لكل من المتغيرات التالية: الجنس ـ سنوات الخبرة ـ التخصص ـ الدرجة العلمية؟

- **أهداف الدراسة** :

سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهدافها من أهمها ما يلي:

- تحديد استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من وجهة نظر المختصين.
- معرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

- استكشاف أي استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته أكثر ممارسة، وأيها أقل ممارسة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية حسب متغيرات الدراسة.

- **أهمية الدراسة** :

تبينت أهمية الدراسة في أنها تسهم في تحديد استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في التعليم العالي، وبخاصة في كلية التربية وتستكشف واقع أعضاء هيئة التدريس في ممارسة هذه الاستراتيجيات والأدوات.. ليكون ذلك مدخلاً رئيساً في التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم الواقعي، ومعيناً على تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومن ثم بناء برامج التطوير والتدريب.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت هذه الدارسة على:

- **الحدود الموضوعية:** تحديد استراتيجيات التقويم الواقعي المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالخرج بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
- **الحدود الزمانية:** خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الثاني من عام ١٤٣٦هـ.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التقويم الواقعي**:

ويراد به في هذه الدراسة: تحديد مستوى أداء الطالب في المجال المعرفي والمهاري والنفسي من خلال استراتيجيات وأدوات مرتبطة بمواقف ومهمات حياتية واقعية يقوم بها، بهدف تحسين أدائه والتأكد من تحقق نتاجات التعلم.

- **استراتيجيات التقويم الواقعي**:

ويراد بها في هذه الدراسة: هي مجموعة من الطرق والتكاليف التي يستخدمها عضو هيئة التدريس لتشخيص أداء الطالب بهدف تحسين مستوى أدائه التعليمي، وتتمثل في: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ـ استراتيجية الملاحظة ـ استراتيجية التواصل ـ استراتيجية مراجعة الذات ـ استراتيجية تقييم الأقران ـ استراتيجية القلم والورقة.

- **أدوات التقويم الواقعي**:

ويراد بها في هذه الدراسة: هي مجموعة من النماذج التي يستخدمها عضو هيئة التدريس للتأكد من تحقق نتائج التعلم لدى الطالب، مبنية وفق استراتيجيات التقويم الواقعي التي يستخدمها، وتتمثل في السجل القصصي ـ سجل وصف سير التعلم ـ سلم التقدير ـ قواعد التصحيح ـ قوائم الرصد.

- **الإطار النظري** :

يتناول الإطار النظري جانبين من الدراسة، جانب المفاهيم والأسس التي انطلقت منها الدراسة وجانب الدراسات السابقة، وبيانها على النحو التالي:

- **مفهوم التقويم الواقعي**:

بالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي نلاحظ كثيرا من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لمفهوم التقويم الواقعي، مثل: التقويم البديل، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم السياقي، والتقويم الكيفي والتقويم المبحثي، وتقويم الكفاءة، والتقويم المتوازن، والتقويم المتضمن في المنهج، والتقويم المباشر، والتقويم الطبيعي، وغير ذلك (علام، ٢٠٠٤، ص٣١) (عابدين، ٢٠٠٧،ص ٥٥٠)

ويميز بعض التربويون بين تقويم الأداء والتقويم الواقعي، إذ لا يشترطون في التقويم القائم على الأداء أن تكون مهمة الأداء حقيقية، بينما التقويم الواقعي يشترطون أن يكون في سياق حقيقي واقعي وليس مصطنعا. (المزروع،٢٠٠٩، ص ١٢٩ ـ ١٣٠)

وبغض النظر عن المصطلحات المعبرة عن التقويم الواقعي، فإنه يمثل في جوهره تحولا من أساليب التقويم التقليدية إلى أساليب بديلة لها alternative تهدف إلى ربط التقويم بمشكلات الحياة الواقعية، وقيام المتعلم بأداء مهام ذات معنى ودلالة، تُظهر كفاءته وقدرته، وتوظف هذه الكفاءة في حل ما يواجهه من مشكلات، وتتيح الفرصة لتقديم مهام لكل طالب في ضوء مستوى قدراته. (علام ٢٠٠٤، ص١٣).

ويعرّف مولير (Mueller، 2002) التقويم الواقعي بأنّه نموذج لتقويم أداء الطلبة يركز على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة في بيئة حقيقية مرتبطة بالواقع.

ويعرفه (علام، ٢٠٠٤، ص٣٦) بأنه قيام الطلبة بأنشطة ومهام مماثلة لما يقوم به الفرد في العالم الواقعي، أي التطبيق الحقيقي للمهارة في الحياة الواقعية وليس فقط في الفصول الدراسية.

- **الفرق بين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي**:

لا يراد من وصف نوع من التقويم بالتقليدي عدم مناسبته بالكامل، وإنما التأكيد على عدم مناسبة الاقتصار عليه لوحده، ويمكن إبراز أهم الفروق بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي من خلال الجدول (١) من إعداد الباحث:

جدول (١) أهم الفروق بين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي

التقويم التقليدي	التقويم الواقعي
يعتمد في الأغلب على الاختبارات (الورقة والقلم)	يستخدم أدوات متعددة في التقويم
يركز على قياس التحصيل الدراسي	يقيس جوانب نمو الطالب المتعددة (قيمه واتجاهات – مهاراته – معارفه)
في الغالب يكون ختامي	يكون قبلي وتكويني وختامي
يكتفي بالقياس والحكم	تشخيصي وعلاجي
يقيس نواتج التعلم لدى المتعلم مقارنة بزملائه فقط	يقيس أداء المتعلم بنفسه من حيث مدى إتقانه للأداء المطلوب وتطوره في ضوء المحكات والمعايير المطلوبة
يقوم بعملية التقويم طرف خارجي	يشارك المتعلم في عملية التقويم
ترتبط أدواته بالمعرفة بشكل أكبر	ترتبط أدواته ومهامه الأدائية بحياة الطالب وواقعه

- **استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي** :

تناول عدد من الباحثين استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المعتمدة على الأداء بشكل عام، وبيانها على النحو التالي:

- **أولاً: استراتيجيات التقويم الواقعي وهي:**

- **استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: Performance Based Assessment**: قيام المتعلم بمهام متنوعة توضح فهمه وتطبيقه الواعي لمعارفه ومهاراته في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية تبين مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها.

وتعد كل من الفعاليات الآتية نموذجًا ملائمًا لتطبيق هذه الاستراتيجية: المشاريع ـ العروض ـ تمثيل الأدوار ـ المناقشة والحوار ـ خرائط المفاهيم ـ حل المشكلات. (الفريق الوطني للتقويم،٢٠٠٤) (السعدوي،١٤٣٢)

- **استراتيجية الملاحظة Observation** : عملية يخضع فيها الطالب لملاحظة الملاحظ لأجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وأدائه وأخلاقه وقيمه وطريقة تفكيره ، ويمكن تقسيمها إلى:
  - ✓ **الملاحظة التلقائية**، تتمثل في مشاهدة أفعال المتعلم في المواقف الحياتية الحقيقة.
  - ✓ **الملاحظة المنظمة**: تتمثل في مشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط مسبقاً آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة(الزمان ـ المكان ـ المعايير الخاصة).(الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤) (البشير وبرهم، ٢٠١٢)
- **استراتيجية التواصل Communication** :"جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل مع المتعلم، للتعرف على مدى التقدم الذي حققه وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات" (الفريق الوطني للتقويم،٢٠٠٤) وتعد كل من الفعاليات الآتية نموذجًا ملائمًا لتطبيق هذه الاستراتيجية: المقابلة ـ الأسئلة ـ المؤتمر.
- **استراتيجية مراجعة الذات Reflection** : تمعن المتعلم بشكل مقصود في الآراء، والمعتقدات، والمعارف، والخبرات من حيث أسسها، ومستنداتها وكذلك نواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة تعلم وخبرات على أسس من العقلانية والأدلة.

وتعد كل من الفعاليات الآتية نموذجًا ملائمًا لتطبيق هذه الاستراتيجية: التقييم الذاتي ـ ملف الإنجاز.(مهيدات والمحاسنة،١٤٣٠) (الفريق الوطني للتقويم،٢٠٠٤)

- **استراتيجية تقييم الأقران Peer assessment** : قيام طالب أو أكثر بتقييم أعمال ومهام قرينه أو أقرانه وفق محكات محددة، وهو مكمل للتقويم الذاتي. (عفانة، ١٤٣٢)

- **استراتيجية القلم والورقة Pencil And Paper :** وتشمل الاختبارات بأنواعها وهي طريقة منظمة تقيس قدرات ومهارات المتعلمين، في مجالات (المعرفة والفهم والقدرات العقلية العليا) ، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى التعلم.

وتعد الاختبارات التحريرية بأنواعها (المقالية والموضوعية) أنموذجاً ملائمًا لتطبيق هذه الاستراتيجية. (الفريق الوطني للتقويم،٢٠٠٤) (العبسي، ١٤٣٠)

- **ثانياً: أدوات التقويم الواقعي وهي:**

- **السجل القصصي Anecdotal Record :** عبارة عن وصف قصير من عضو هيئة التدريس بطريقة تراكمية؛ لأداء المتعلم في المهام والمواقف المرتبطة بجوانب تعلمه. (البلاونة. ٢٠١٠) (مهيدات والمحاسنة، ١٤٣٠)
- **سجل وصف سير التعلم Learning Log :** يسجل فيه الطالب وصفاً حراً لما يقوم به من أداء وتعلم، موضحاً لخطوات العمل الذي يقوم به، عارضا أفكاره وآرائه حول إنجازه للمهام والتعلم. (البلاونة،٢٠١٠) (مهيدات والمحاسنة ١٤٣٠)
- **سلم التقدير (الرقمي واللفظي) Rating Scale :** هو أداة بسيطة تظهر فيما إذا كانت مهارات المتعلم متدنية أو مرتفعة، حيث تخضع كل فقرة لتدريج من عدة فئات أو مستويات، حيث يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة الصفة التي نقدرها، ويمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها، وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها، ويعبر عنها بوحدات كمية أو كيفية أوكلاهما. (الفريق الوطني للتقويم،٢٠٠٤).
- **قواعد التصحيح Scoring Rubric :** عبارة عن مقياس ذو مستويات أداء متدرجة، يحدد لعضو التدريس والطالب تحديداً واضحاً مستويات الأداء المقبول وغير المقبول، ويتضمن صيغا كيفية وكمية تصف وصفا دقيقاً محتوى المهارات وعملياتها، ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب. (السعدوي،١٤٣٢) (عبدالوهاب، ١٤٣٤)
- **قوائم الرصد Check List :** عبارة عن قائمة الأفعال / السلوكات التي يرصدها المعلم، أو الطالب أثناء تنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية، يرصدها المعلم أو الطالب، وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية لدى الطلاب، ويستجاب على فقراتها باختيار إحدى الكلمتين من الأزواج التالية (على سبيل المثال): صح أو خطأ ـ مرض أو غير مرض ـ نعم أو لا ـ غالبًا أو نادرًا ـ موافق أو غير موافق ـ مناسب أو غير مناسب. ويجب ملاحظة عدم وجود تدريج في الإجابة على فقرات هذه القوائم. (العبسي،١٤٣٠)(السعدوي،١٤٣٢)

- **الدراسات السابقة** :

تناولت عدة دراسات التقويم الواقعي من مناظير وزوايا مختلفة، تركزت أكثرها في التعليم العام والبعض القليل منها في التعليم العالي، وبتحليل الحديث والمباشر من هذه الدراسات نلحظ ما يلي:

تناولت دراسة (عابدين، ٢٠٠٧) بدائل تقويم الطلبة في التعليم الجامعي" بكليات القدس" والاتجاهات نحوها، من خلال استبانة وزعت على ٢٠ من أعضاء التدريس و٥٪ من الطلاب، وأظهرت الدراسة أن أكثر الأساليب التقويم المستخدمة في الكليات الإنسانية من وجهة نظر أعضاء التدريس والطلاب كانت بالترتيب على النحو التالي: اختبار مقالي ـ اختبار موضوعي ـ إعداد البحث ـ تقديم جزء من المادة ـ المناقشة والحوار ـ إعداد تقرير ـ أداء الدور / الأداء العملي، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم البديل والواقعي.

وتناولت دراسة (المزروع،٢٠٠٩) وهي دراسة تجريبية بعوان فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة على فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي، وأنه للتقويم البديل أثر على فعالية الذات.

وتناولت ثلاثة من الدراسات ـ التقويم الواقعي ـ من خلال اعتمادها على الدراسات السابقة والأدب التربوي فقط وهي:

- دراسة (بصفر وآخرون،١٤٣١) التقويم التربوي بين الواقع والمأمول في مؤسسات التعليم العالي النوعي وانطلقت من فرضيتين؛ أن واقع التقويم التربوي لا يسهم في تطوير المتعلم في مؤسسات التعليم النوعي، وأن التعليم المتمركز حول المتعلم هو المأمول في مؤسسات التعليم العالي النوعي، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بعملية تقويم مخرجات التعلم والتقويم المتمركز حول المتعلم لتحسين وتطوير مؤسسات التعليم العالي النوعي.
- ودراسة (عبدالوهاب،١٤٣٤) التوجه نحو أساليب التقويم البديل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي: مقاييس التقدير المتدرجة نموذجا، وقد أكدت الورقة أن واقع التقويم في مؤسسات التعليم العالي الحالي يحتاج إلى تطوير وبين أهمية ومبررات التحول للتقويم البديل.
- ودراسة (الحربي، ١٤٣٤) استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ استراتيجيات التقويم الأكاديمي المعتمد على الأداء، والتقويم الذاتي والتقويم بالأقران، والتقويم بحلّ المشكلات؛ تعدّ من استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين مهارات الطلبة التي تتبناها عدد من المدارس والجامعات العالمية، وأوصت الدراسة بحث القيادات المدرسية

والجامعية لتبنّي استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات.

وتناولت دراسة ميدنا (Medina ,2015) تحليل الأنواع المختلفة لممارسات التقويم البديل وممارسات التقويم التقليدية والتي طبقت على مقرر في القراءة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لطلاب الدراسات العليا، واستخدمت هذه الدراسة مبادئ البحث النوعي، كما استخدمت دراسة الحالة كطريقة بحث، كما استخدمت خمس أدوات لجمع البيانات، وتشير النتائج إلى أن ممارسات التقويم المطبقة في هذا المقرر ساعدت الطلاب والمعلمين على التعرف على التعلم الذي تم، كما ساعدت ممارسي اللغة في أن يتعلموا أكثر عن عمليات التعلم والتعليم في تعلم اللغة الأجنبية.

ونلحظ من الدراسات السابقة أنها توصي وتؤكد أهمية استخدام التقويم الواقعي كما في دراسة (عابدين، ٢٠٠٧) و(بصفر وآخرون،١٤٣١) و(عبدالوهاب،١٤٣٤) و (الحربي، ١٤٣٤)، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأن الدراسة الحالية تسعى لتحديد استراتيجيات التقويم الواقعي المناسبة لأعضاء التدريس في كلية التربية ودرجة ممارستهم لها من خلال أداة الاستبانة والمنهج الوصفي المسحي.

- **منهج الدراسة** :

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.

وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالخرج بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز وعددهم إجمالاً (٢٢١)، وتم قصر مجتمع الدراسة على أعضاء التدريس الذين يقومون بالتدريس لطلاب البكالوريوس والذين هم على رأس العمل، ولهم علاقة مباشرة مع الكلية وقتٍ إجراء الدراسة وعددهم إجمالاً (١٩٦) عضو تدريس، استجاب منهم (٩٣) عضوا، وقد توزع أفراد الدراسة حسب متغيراتها على النحو التالي: ١٧,٢٪ منهم درجتهم العلمية محاضر، و ٧٦,٣٪ من أفراد الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مساعد، و ٦,٥٪ منهم درجتهم العلمية أستاذ مشارك، و٧٤,٢ ٪ من أفراد العينة من الإناث، و ٢٥,٨٪ منهم من الذكور. ونسبة أفراد العينة حسب التخصص كالتالي: تخصص اللغة العربية والتربية الخاصة وعلم النفس ١٨,٣٪ لكل منهم، وتخصص المناهج ١٤٪ وتخصص أصول تربية ٥,٤ ٪ وتخصص رياض الأطفال والإدارة التربوية ٥,٤٪ وتخصص التاريخ بنسبة ٢,٢٪. ونسبة ٥٢,٧٪ من أفراد العينة سنوات خبرتهم من ١ ــ ٥ سنوات، وأن ٣٠,١٪ منهم سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، وأن ١٧,٢٪ منهم سنوات خبرتهم من ١ ــ ١٠سنوات.

- **أدوات الدراسة** :

استخدم الباحث أداة الاستبانة بعد تحكيمها وقياس صدقها وثباتها (باستخدام معادلة ألفا كرونباخ).

وقياس صدق الاتساق الداخلي، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، وأن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

- **نتائج الدراسة** :

- **لإجابة السؤال الأول**:

ما استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من وجهة نظر المختصين؟ قام الباحث بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب التربوي وجمع استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي والفعاليات المعبرة عن كل استراتيجية، والتي يرى مناسبتها لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بمختلف تخصصاتهم، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين في المناهج وعلم النفس التربوي،(وقد توجه الباحث لتحكيم استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر المختصين وليس من وجهة نظر أعضاء التدريس بالكلية على اعتبار أن كلية التربية تضم أقساماً علمية (الدراسات الإسلامية واللغة العربية والتربية الخاصة ورياض الأطفال) وأعضاء التدريس المنتمين لهذه التخصصات غير تربويين وبالتالي فقد يكون تحديدهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته غير دقيقة)، وبعد اطلاع الباحث على استمارات المحكمين قام بالتعديل وفق آراء المحكمين فما توافق عليه ٩٠ ٪ من المحكمين أو كان مقنعاً علمياً عدله الباحث، وكانت النتيجة كالتالي:

- استراتيجيات الواقعي المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية:
  - ✓ التقويم المعتمد على الأداء (المهمات الأدائية ـ تمثيل الأدوار ـ العروض التوضيحية ـ خرائط المفاهيم ـ المشاريع ـ حل المشكلات) .
  - ✓ الملاحظة (ملاحظة تلقائية ـ ملاحظة منظمة) .
  - ✓ التواصل (المؤتمر ـ الأسئلة والأجوبة ـ المقابلة) .
  - ✓ مراجعة الذات (التقويم الذاتي ـ ملف الطالب) .
  - ✓ تقويم الأقران.
  - ✓ الورقة والقلم (الاختبارات التحريرية بأنواعها) .
- أدوات الواقعي المناسبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية:
  - ✓ سلم التقدير .
  - ✓ قواعد التصحيح.
  - ✓ قوائم الشطب.
  - ✓ سجل وصف سير التعلم.
  - ✓ السجل القصصي.

وتتفق استراتيجيات التقويم الواقعي التي توصلت لها الدراسة مع دراسة (الحربي، ١٤٣٤) وذلك في تحديد استراتيجيات التقويم الأكاديمي المعتمد على الأداء، والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران، والتقويم بحلّ المشكلات.

ويرى الباحث أن استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لم تغفل الأدوات التقليدية في التقويم مثل الاختبارات الورقية والملاحظة على اعتبار أنها أدواته مهم لقياس جوانب معينة من المتعلمين، وعلى اعتبار أن استخدام الربط بين استراتيجيات التقويم وأدواته يزيد من فاعلية الاستراتيجية ويجعلها أكثر قدرة على تقييم الأداء الحقيقي.

- **لإجابة السؤال الثاني**:

جدول(٢) الفعاليات والممارسات المناسبة لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي

م	الفعاليات	الممارسات
		استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء
١.	المشاريع	أطلب من الطلاب كتابة (بحث – مقال –تقرير – قصة – قصيدة ..) وأقدم لهم التغذية الراجعة عليه
٢.		أتعرف على قدرات محددة للطلاب من خلال تكليفهم بإعداد (خطة درس – خريطة – أسئلة اختبار ..)
٣.		أضع من ضمن متطلبات المقرر قيام الطالب (بتصميم تجربة – عمل فني –إعداد وسيلة – إنتاج معرفي – إصدار صوتي أو مرئي ...)
٤.	العروض	أهتم بمشاركة الطالب بعروض عملية توضيحية تعبر عن مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات
٥.		أشرك الطلاب في تقديم بعض أجزاء المحاضرات أو مواضيع ذات علاقة للتحقق من قدراتهم
٦.	تمثيل الأدوار	أطلب من الطلاب القيام بتمثيل أدوار أثناء التعلم لأتأكد من فهمهم واستيعابهم
٧.	المناقشة والحوار	أفتح نقاشات متعددة مع الطلاب للوقوف على ما لديهم من خبرات ومهارات
٨.		أطلب من الطلاب الحوار والتعليق على مواقف وآراء محددة للتعرف على فهمهم ومعرفتهم
٩.	خرائط المفاهيم	أطلب من الطلاب رسم خريطة لمفهوم محدد للتعرف على خبراتهم السابقة عنه
١٠.		أوجه الطلاب لتلخيص وتنظيم ما تعلموه في خريطة مفاهيمية
١١.	حل المشكلات	أطلب من الطلاب تقديم حلول لمشكلات حياتية واقعية
		استراتيجية الملاحظة
١٢.	مقننة	احرص على استخدام الملاحظة من خلال معايير ومحكات محددة
١٣.	غير مقننة	أهتم بملاحظة سلوك الطلاب العام أثناء المحاضرة والتحقق من استفادتهم وتعلمهم
		استراتيجية التواصل
١٤.	المقابلة	استخدم المقابلة الفردية في تقييم أداء الطالب
١٥.	الأسئلة	أثير أسئلة مع الطلاب للتأكد من تعلمهم.
١٦.	المؤتمر	أطبق مؤتمرات وندوات التعلم للتأكد من تحقق التعلم لدى الطلاب
		استراتيجية مراجعة الذات
١٧.	التقييم الذاتي	أعد استبانات تقويم ذاتي للطلاب تساعدهم على معرفة مستواهم
١٨.		أدرب الطلاب على تقييم ذواتهم
١٩.	ملف الإنجاز	أستخدم ملفات الإنجاز في تقويم الطلاب
		استراتيجية تقويم الأقران
٢٠.	تقييم الأقران	أدرب الطلاب وأوجههم لتقييم بعضهم البعض
٢١.		أطلب من الطلاب أن يقدموا تغذية راجعة مكتوبة على أعمال زملائهم
		استراتيجية الورقة والقلم
٢٢.	الاختبارات	استخدم الاختبارات الكتابية في تقويم الأداء النهائي للطلاب.
٢٣.		اطبق الاختبارات القصيرة لتقييم تعلم الطلاب
		أدوات التقويم الواقعي
٢٤.	السجل القصصي	أوظف السجل القصصي للتأكد من تقدم تعلم الطالب (السجل القصصي: وصف قصير لما يفعله الطالب في مواقف تعليمية تعلمية محددة)
٢٥.	سجل التعلم	أوجه كل طالب لكتابة ملاحظاته بشكل منتظم في اثناء دراسته.(سجل التعلم)
٢٦.	سلم التقدير (الرقمي واللفظي)	استخدم سلم التقدير الرقمي لتقييم النتاجات التعليمية التعلمية (مثال: مواقع المدن واضحة : ١ – ٢ – ٣)
٢٧.		أعد سلالم تقدير لفظية لتقويم أداء الطلاب في مهارات ومعارف مختلفة (مثال: يشرح الطالب الموضوع بدرجة كبيرة – متوسطة..)
٢٨.	قواعد التصحيح	أضع قواعد للتصحيح حسب طبيعة المهمة بحيث يكون هناك توصيف لمستويات مختلفة من الأداء ولكل مستوى من الأداء درجة محددة مثال لقاعدة تصحيح للأبعاد الأربعة التالية (التقدير – الحساب): قام بتقدير صحيح تماما، استخدم عمليات حسابية دون أخطاء (٥ درجات) قدم تقديرا جيدا، استخدم عمليات حسابية بأخطاء قليلة (٤ درجات)
٢٩.	قوائم الشطب	أستخدم قائمة الشطب لتقويم أداء الطلاب (مثال: يعبر الطالب عن رأيه بوضوح: نعم لا)

ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي؟للإجابة على السؤال قام الباحث بإعداد استبانة تتضمن ممارسات لكل فعالية من استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي المناسبة لأعضاء هيئة التدريس حسب نتيجة سؤال الدراسة الأول وتحكيمها، وكانت نتيجة التحكيم كما فى جدول (٢).

وعلى ضوء نتائج التحكيم تم إعداد الاستبانة التي ستوزع على أعضاء التدريس بكلية التربية أفراد الدراسة، وقد تضمنت الاستبانة بيانات أولية عن المستجيب، تضمنت متغيرات الدراسة (الجنس ـ سنوات الخبرة ـ التخصص ـ الدرجة العلمية) وفقرات الاستبانة المكونة من ثلاثة وعشرين ممارسة لاستراتيجيات التقويم الواقعي وستة ممارسات لأدوات التقويم الواقعي، على مقياس خماسي، ويعد تحليل نتائج استجابة أفراد الدراسة، كانت النتيجة كالتالي:

- **استراتيجيات التقويم الواقعي**:

يظهر جدول (٣) ترتيب ودرجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وذلك على النحو التالي:

جدول (٣) رأي أفراد العينة حول درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي

م	الاستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الممارسة (٪)	درجة الممارسة	الترتيب
١	التقويم المعتمد على الأداء	٣,٧٧	٠,٦٦٨	٧٥,٤	كبيرة	٣
٢	الملاحظة	٤,٢٤	٠,٧٣٢	٨٤,٨	كبيرة جدا	٢
٣	التواصل	٣,٥٤	٠,٦٨٥	٧٠,٨	كبيرة	٤
٤	مراجعة الذات	٣,٣٠	١,٠٠٥	٦٦	متوسطة	٥
٥	تقويم الاقران	٣,٠٦	١,١٥	٦١,٢	متوسطة	٦
٦	الورقة والقلم	٤,٥٢	٠,٧٣٤	٩٠,٤	كبيرة جداً	١
المتوسط الحسابى العام = ٣,٧٤ ، الانحراف المعيارى العام = ٠,٥٨٦ ، ونسبة (٧٤,٨٪)						

من جدول (٣) يتضح أن درجة ممارسة الاستراتيجيات لدى أفراد الدراسة تترتب وفق الترتيب التالي:

- الورقة والقلم حيثٍ بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٢) مما يدل على أن درجة الممارسة كبيرة جدا.
- الملاحظة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٤) مما يدل على أن درجة الممارسة كبيرة جدا.
- التقويم المعتمد على الأداء حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٧) مما يدل على أن درجة الممارسة كبيرة.
- التواصل حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٤) مما يدل على أن درجة الممارسة كبيرة.
- مراجعة الذات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٠) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.

- تقويم الاقران حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٦) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.
- ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٧٤) مما يدل على أن درجة الممارسة كبيرة.

وتوضح النتائج السابقة، ارتفاع متوسط درجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجية الملاحظة على الترتيب (غير المقننة، المقننة) واستراتيجية الورقة والقلم (الاختبارات)، بدرجة كبيرة جدا، وهو ما يؤكد شيوع استخدام الاختبارات بمفهومها العام في التقييم، وهذا يتفق مع دراسة (عابدين، ٢٠٠٧) ودراسة (الحربي،١٤٣٤) ويبرر سبب ارتفاع درجة الممارسة في استراتيجية الملاحظة واستراتيجية الورقة والقلم، أن هاتين الاستراتيجيتين مما يكثر تطبيقهما في التعليم، وتنص لوائح التعليم على استخدام الاختبارات كأداة رئيسة للتقييم ويوضع لها أكثر من نصف الدرجة المحددة للمقرر، والملاحظة هي الأداة الأسهل في تقييم مشاركات الطلاب وأدائهم .. ولذا كانت درجة ممارساتها بدرجة كبيرة جدا وبخاصة في ممارسة الملاحظة غير المقننة، كما أظهرت نتائج الدراسة.

وتوضح الدراسة كذلك أن متوسط درجة ممارسة استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كبيرة، حسب الترتيب التالي للممارسات: (العروض ــ المشاريع ـ حل المشكلات ـ المناقشة والحوار ـ خرائط المفاهيم)، و(تمثيل الأدوار) بدرجة ممارسة متوسطة، وكذلك أوضحت الدراسة أن متوسط درجة ممارسة استراتيجية التواصل كبيرة، حسب الترتيب التالي للممارسات: (الأسئلة) بدرجة كبيرة جدا، (المقابلة والمؤتمر) بدرجة متوسطة.

ويمكن عزو ذلك إلى تنامي الوعي بهذه الاستراتيجيات الحديثة في التقييم من خلال شيوع استخدام هذه الاستراتيجيات في برامج التدريب، وبحكم شيوع الوعي بها لدى أعضاء التدريس التربويين بخاصة، ووجود قنوات لتبادل الخبرات بين الأعضاء بشكل عام، كورش العمل وزيارة الأقران وإتاحة فرصة اطلاع عضو التدريس على نماذج التكاليف والمهام التي يستخدمها زميله عضو التدريس الآخر مع طلابه، كل ذلك يعزز تبادل الخبرات حول التقويم الواقعي.

ومن نتائج الدراسة كذلك أن متوسط درجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجية مراجعة الذات متوسطة، حسب الترتيب التالي للممارسات: (ملف الإنجاز) بدرجة كبيرة، و(التقييم الذاتي) بدرجة متوسطة.

وكذلك متوسط درجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجية تقويم الأقران متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك بأن بعض استراتيجيات التقويم الواقعي تحتاج مزيد من التدريب والتأهيل وزيادة الوعي بها وبطريقة تنفيذها وتتطلب جهدا أكبر

في الإعداد والمتابعة، إضافة إلى أن التقييم الذاتي وتقييم الأقران تحتاج تغيير في مستوى ثقة أعضاء التدريس بالطلاب، وبقدرتهم على التقييم لأنفسهم ولأقرانهم، وتحتاج تدريب متخصص لأعضاء التدريس في كيفية تطبيق هذه الممارسات، والاستفادة منها في تقييم وتقويم الطالب، وهذان الأمران يحتاجان مزيد من الوقت والجهد ونشر الثقافة والوعي والتدريب وهذا يتفق مع ما ذكرته دراسة (عابدين، ٢٠٠٧) من أن السبب خلف قلة استخدام استراتيجيات التقويم الأخرى ــ غير الورقة والقلم ــ عدم الخبرة بها أو التخوف من استخدامها أو ما تضيفه من عبء المتابعة والتعقيب وتقديم التغذية الراجعة.

- **أدوات التقويم**:

يظهر جدول (٤) ترتيب ودرجة ممارسة أعضاء التدريس لأدوات التقويم الواقعي، وذلك على النحو التالي:

جدول (٤) رأي أفراد العينة حول درجة ممارسة أدوات التقويم الواقعي

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الممارسة (٪)	درجة الممارسة	الترتيب
١	السجل القصصي	٢,٦٦	١,٢٩	٥٣,٢	متوسطة	٥
٢	سجل التعليم	٢,٨٤	١,٤١	٥٦,٨	متوسطة	٤
٣	سلم التقدير	٣,١٦	١,٣٨	٦٣,٢	متوسطة	٢
٤	قواعد التصحيح	٣,٢٠	١,٢٦	٦٤	متوسطة	١
٥	قوائم الشطب	٢,٩٢	١,٢٦	٥٨,٤	متوسطة	٣
المتوسط الحسابي العام = ٢,٩٦ الانحراف المعياري العام = ١,٠٦ ونسبة (٥٩,٢٪)						

من جدول (٤) يتضح لنا أن أدوات التقويم لدى أفراد العينة تترتب وفق الترتيب التالي:

- قواعد التصحيح حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٠) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.
- سلم التقدير حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٦) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.
- قوائم الشطب حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٢) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.
- سجل التعليم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٤) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.
- السجل القصصي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٦) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٩٦) مما يدل على أن درجة الممارسة متوسطة.

وتفسير توسط درجة ممارسة أعضاء التدريس لأدوات التقويم الواقعي، أن هذه الأدوات تحتاج تدريب متخصص عليها، وتتطلب جهد ووقت في إعدادها

وليست من الأدوات الشائعة في الاستخدام، ولا مما يمكن تناقله بشكل عام، بل يحتاج عضو التدريس لبناء أداة أو أكثر لكل ممارسة ضمن كل استراتيجية تقويم واقعي.

ويرى الباحث أن التباين في متوسط درجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي(كبيرة) وبين درجة ممارسة أدوات التقويم الواقعي (متوسطة)، يثير تساؤلا: إلى أي درجة كان فهم وحكم أعضاء التدريس على درجة ممارساتهم لاستراتيجيات التقويم وأدواته دقيقا وصحيحا؟ فالاستخدام الصحيح لاستراتيجيات التقويم الواقعي يقتضي استخدام أدوات التقويم الواقعي معها!، ويرى الباحث أن مرجع التباين هو أن كل عضو تدريس يحكم على درجة ممارسته بناء على تصوره الشخصي عن الاستراتيجية، وليس بالضرورة حكمه وفق التصور العلمي عنها.

ولذا قد يكون من المفيد تقييم درجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من خلال بطاقة ملاحظة يقوم بها طرف خارجي ومقارنة النتائج بنتائج الدراسة الحالية.

- **لإجابة السؤال الثالث**:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، تعزى لكل من المتغيرات التالية: الجنس ـ سنوات الخبرة ـ التخصص ـ الدرجة العلمية؟

لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير الدرجة العلمية، قام الباحث باختبار تحليل التباين وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥) اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الدرجة العلمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	٣,١٦٢	٢	١,٥٨١	٣,٧٥١	❖٠,٠٢٧
	داخل المجموعات	٣٧,٩٣٣	٩٢	٠,٤٢١		
استراتيجية الملاحظة	بين المجموعات	٠,٣١٣	٢	٠,١٥٧	٠,٢٨٧	٠,٧٥١
	داخل المجموعات	٤٨,٩٩٩	٩٢	٠,٥٤٤		
استراتيجية التواصل	بين المجموعات	٤,٣٥٧	٢	٢,١٧٨	٥,٠٣٦	❖٠,٠٠٨
	داخل المجموعات	٣٨,٩٢٩	٩٢	٠,٤٣٣		
استراتيجية مراجعة الذات	بين المجموعات	١١,٢٥٥	٢	٥,٦٢٨	٦,١٩٢	❖٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	٨١,٧٩٥	٩٢	٠,٩٠٩		
استراتيجية تقويم الأقران	بين المجموعات	٢,٩٠٨	٢	١,٤٥٤	١,٠٩٨	٠,٣٣٨
	داخل المجموعات	١١٩,٢٠٥	٩٢	١,٣٢٥		
استراتيجية الورقة والقلم	بين المجموعات	٢,٢٠٩	٢	١,١٠٥	٢,٠٩٧	٠,١٢٩
	داخل المجموعات	٤٧,٤٧٤	٩٢	٠,٥٢٧		
أدوات التقويم	بين المجموعات	٤,٢٦٥	٢	٢,١٣٢	١,٩٣٢	٠,١٥١
	داخل المجموعات	٩٩,٢٦٥	٩٢	١,١٠٤		

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من جدول (٥) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، حيث بلغ معامل F (٣,٧٥١) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠٢٧) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من درجتهم العلمية محاضر ومن درجتهم أستاذ مساعد لصالح من درجتهم العلمية أستاذ مساعد.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول استراتيجية الملاحظة، حيث بلغ معامل F (٠,٢٨٧) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٧٥١) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول استراتيجية التواصل، حيث بلغ معامل F (٥,٠٣٦) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠٠٨) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من درجتهم العلمية محاضر ومن درجتهم أستاذ مساعد لصالح من درجتهم العلمية أستاذ مساعد.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول استراتيجية مراجعة الذات، حيث بلغ معامل F (٦,١٩٢) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠٠٣) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من درجتهم العلمية محاضر ومن درجتهم أستاذ مساعد لصالح من درجتهم العلمية أستاذ مساعد.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:
  - ✓ استراتيجية تقويم الأقران، حيث بلغ معامل F (١,٠٩٨) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٣٣٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية الورقة والقلم، حيث بلغ معامل F (٢,٠٩٤) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,١٢٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ وأدوات التقويم، حيث بلغ معامل F (١,٩٣٢) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,١٥١) وهو أكبر من (٠,٠٥).

تشير النتائج السابقة؛ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متغير الدرجة العلمية لصالح الأستاذ المساعد في درجة ممارسة استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية التواصل واستراتيجية مراجعة الذات، وقد يبرر ذلك أن هذه الاستراتيجيات تتضمن ممارسات حديثة تنسجم بدرجة كبيرة مع النظرية البنائية، وتتضمن تفاصيل دقيقة قد تكون معرفة وتأهيل المحاضرين فيها غير كافية، ولم يتعرضوا لخبرات تدريسية متعددة مع زملائهم فيتعلمون منهم بالمعايشة.

بينما نجد أن الاستراتيجيات الأخرى (الملاحظة ــ الورقة والقلم ــ تقويم الأقران) لا يوجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ المساعد والمحاضر في درجة الممارسة، على اعتبار أن هذه الاستراتيجيات (الملاحظة والورقة والقلم) شائعة الاستخدام في العملية التعليمية والخبرات فيها وافرة، وهذا يتفق مع دراسة (عابدين،٢٠٠٧) و(الحربي ،١٤٣٤) حيث أشارا إلى شيوع استخدام الاختبارات في التقويم وقلة استخدام أساليب التقويم البديل. وكذلك في استراتيجية تقويم الأقران فإنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين الأستاذ المساعد والمحاضر، للاشتراك في مستوى التأهيل العام على هذه الاستراتيجية.

وتشير نتائج الدراسة كذلك بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ المساعد والمحاضر في ممارسة أدوات التقويم ويعزى ذلك للاشتراك في مستوى التأهيل العام على هذه الأدوات.

ولمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير الجنس، قام الباحث باختبار (T) وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦) اختبار (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الجنس

البيان	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	ذكر	٣,٦٤	٠,٥٧٦	٩١	– ١,١٦٢	٠,٢٤٨
	أنثى	٣,٨٢	٠,٦٩٥			
استراتيجية الملاحظة	ذكر	٤,٠٤	٠,٨٧١	٩١	– ١,٦١١	٠,١١١
	أنثى	٤,٣١	٠,٦٦٩			
استراتيجية التواصل	ذكر	٣,٥٦	٠,٦٧٠	٩١	٠,٢٠٣	٠,٨٣٩
	أنثى	٣,٥٣	٠,٦٩٥			
استراتيجية مراجعة الذات	ذكر	٣,٤٨	٠,٦٣١	٩١	١,٠٢١	٠,٣١٠
	أنثى	٣,٢٤	١,١٠			
استراتيجية تقويم الأقران	ذكر	٣,٢٧	١,٠٨	٩١	١,٠١٩	٠,٣١١
	أنثى	٢,٩٩	١,١٧			
استراتيجية الورقة والقلم	ذكر	٤,١٤	٠,٩٦٠	٩١	– ٣,٠٨٢	❖٠,٠٠٣
	أنثى	٤,٦٥	٠,٥٩٠			
أدوات التقويم	ذكر	٣,٠٢	٠,٨٧٩	٩١	٠,٣٤٠	٠,٧٣٥
	أنثى	٢,٩٣	١,١٢			

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من جدول (٦) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:
  - ✓ استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، حيث بلغ معامل T (–١,١٦٢) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,٢٤٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية الملاحظة، حيث بلغ معامل T (–١,٦١١) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,١١١) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية التواصل، حيث بلغ معامل T (٠,٢٠٣) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,٨٣٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).

- ✓ واستراتيجية مراجعة الذات، حيث بلغ معامل T (١,٠٢١) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,٣١٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- ✓ واستراتيجية تقويم الأقران، حيث بلغ معامل T (١,٠١٩) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,٣١١) وهو أكبر من (٠,٠٥).

◄◄ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:

- ✓ استراتيجية الورقة والقلم لصالح الإناث، حيث بلغ معامل T (– ٣,٠٨٢) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,٠٠٣) وهو أصغر من (٠,٠٥).

◄◄ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:

- ✓ أدوات التقويم، حيث بلغ معامل T (٠,٣٤٠) عند درجة حرية (٩١) ومستوى دلالة (٠,٧٣٥) وهو أكبر من (٠,٠٥).

تشير النتائج أن الجنس غير مؤثر في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ما عدا في اختبار الورقة والقلم، حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح النساء، وقد يعزى ذلك أن أعضاء التدريس النساء يميلون للتفصيل والدقة، ولذلك قد تكون الاختبارات القصيرة والنهائية أكثر مساعدة لهن على الحصول على درجة دقيقة ومحددة لمستوى الطالبات، ولذا ظهرت الفروق لصالحهن.

ولمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير التخصص، قام الباحث باختبار تحليل التباين وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧) اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير التخصص

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	٤,٢٩٩	٨	٠,٥٣٧	١,٢٢٧	٠,٢٩٤
	داخل المجموعات	٣٦,٧٩٦	٨٤	٠,٤٣٨		
استراتيجية الملاحظة	بين المجموعات	٩,٧٧٢	٨	١,٢٢١	٢,٥٩٥	❖٠,٠١٤
	داخل المجموعات	٣٩,٥٤٠	٨٤	٠,٤٧١		
استراتيجية التواصل	بين المجموعات	٣,٠٢٥	٨	٠,٣٧٨	٠,٧٨٩	٠,٦١٤
	داخل المجموعات	٤٠,٢٦١	٨٤	٠,٤٧٩		
استراتيجية مراجعة الذات	بين المجموعات	٥,٠٨٢	٨	٠,٦٣٥	٠,٦٠٧	٠,٧٧٠
	داخل المجموعات	٨٧,٩٦٨	٨٤	١,٠٤٧		
استراتيجية تقويم الأقران	بين المجموعات	١٢,٢٣٥	٨	١,٥٢٩	١,١٦٩	٠,٣٢٧
	داخل المجموعات	١٠,٩٨٧٨	٨٤	١,٣٠٨		
استراتيجية الورقة والقلم	بين المجموعات	١,٥٩٧	٨	٠,٢٠٠	٠,٣٤٩	٠,٩٤٤
	داخل المجموعات	٤٨,٠٨٦	٨٤	٠,٥٧٢		
أدوات التقويم	بين المجموعات	٥,٢٢٨	٨	٠,٦٥٣	٠,٥٥٨	٠,٨٠٩
	داخل المجموعات	٩٨,٣٩٣	٨٤	١,١٧١		

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من جدول (٧) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:
  - ✓ استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، حيث بلغ معامل F (١,٢٢٧) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٢٩٤) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:
  - ✓ استراتيجية الملاحظة، حيث بلغ معامل F (٢,٥٩٥) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠١٤) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من تخصصهم أصول تربية ومن تخصصهم رياض أطفال لصالح من تخصصهم رياض أطفال.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:
  - ✓ استراتيجية التواصل، حيث بلغ معامل F (٠,٧٨٩) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٦١٤) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية مراجعة الذات، حيث بلغ معامل F (٠,٦٠٧) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٧٧٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية تقويم الأقران، حيث بلغ معامل F (١,١٦٩) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٣٢٧) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية الورقة والقلم، حيث بلغ معامل F (٠,٣٤٩) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٩٤٤) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ وأدوات التقويم، حيث بلغ معامل F (٠,٥٥٨) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٨٠٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).

تشير نتائج الدراسة أن متغير التخصص لا يوجد له فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وقد يفسر ذلك أن التعامل مع استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعاملاً ظاهريا لا يراعي تفاصيل التطبيق والممارسة العلمية للاستراتيجيات والأدوات، وإلا لظهرت فروقا دالة إحصائيا بين أعضاء التدريس المتخصصين في التربية، وبالذات قسمي المناهج وعلم النفس وبين بقية التخصصات، على اعتبار أن هذين التخصصين أكثر التصاقا ومعرفة باستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، وقد يبنى على عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتخصص إلى أنه يمكن أن يخضع أعضاء التدريس من مختلف التخصصات لبرامج تدريبية متشابهة في أهدافها ومحتواها.

وقد أظهرت الدراسة كذلك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة استراتيجية الملاحظة بين تخصص رياض الأطفال وأصول التربية، وقد يعزى هذا إلى أن طبيعة الدراسة في تخصص رياض الأطفال وما تتضمنه من مقررات عملية وأدائية من الطالبات، يتطلب من عضو هيئة التدريس أن يكون أكثر

ممارسة لاستراتيجية الملاحظة، بينما تخصص أصول التربية فطبيعته تعتمد على الجوانب النظرية والفكرية بدرجة أكبر وبالتالي فعضو التدريس أقل حاجة لممارسة استراتيجية الملاحظة.

ولمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، قام الباحث باختبار تحليل التباين وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير سنوات الخبرة في التدريس الجامعي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	٢,١١٥	٢	١,٠٥٨	٢,٤٤٢	٠,٠٩٣
	داخل المجموعات	٣٨,٩٨٠	٩٠	٠,٤٣٣		
استراتيجية الملاحظة	بين المجموعات	٠,٧٢٥	٢	٠,٣٦٣	٠,٦٧٢	٠,٥١٣
	داخل المجموعات	٤٨,٥٨٧	٩٠	٠,٥٤٠		
استراتيجية التواصل	بين المجموعات	٠,٧٤٨	٢	٠,٣٧٤	٠,٧٩١	٠,٤٥٦
	داخل المجموعات	٤٢,٥٣٧	٩٠	٠,٤٧٣		
استراتيجية مراجعة الذات	بين المجموعات	٢,٧٥٧	٢	١,٣٧٩	١,٣٧٤	٠,٢٥٨
	داخل المجموعات	٩٠,٢٩٣	٩٠	١,٠٠٣		
استراتيجية تقويم الأقران	بين المجموعات	٨,٠٦١	٢	٤,٠٣٠	٣,١٨٠	❖٠,٠٤٦
	داخل المجموعات	١١٤,٠٥٢	٩٠	١,٢٦٧		
استراتيجية الورقة والقلم	بين المجموعات	٠,٥٤٨	٢	٠,٢٧٤	٠,٥٠٢	٠,٦٠٧
	داخل المجموعات	٤٩,١٣٥	٩٠	٠,٥٤٦		
أدوات التقويم	بين المجموعات	١,٥٣٢	٢	٠,٧٦٦	٠,٦٧٥	٠,٥١٢
	داخل المجموعات	١٠٢,٠٨٩	٩٠	١,١٣٤		

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من جدول (٨) ما يلي:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:**
  - ✓ استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، حيث بلغ معامل F (٢,٤٤٢) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠٩٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية الملاحظة، حيث بلغ معامل F (٠,٦٧٢) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٥١٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية التواصل، حيث بلغ معامل F (٠,٧٩١) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٤٥٦) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ واستراتيجية مراجعة الذات، حيث بلغ معامل F (١,٣٧٤) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٢٥٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول استراتيجية تقويم الأقران، حيث بلغ معامل F (٣,١٨٠) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٠٤٦) وهو أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه (Scheffe) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من سنوات خبرتهم من ١ ــ ٥ سنوات ومن خبرتهم من ٥ ــ ١٠ سنوات لصالح من خبرتهم من ٥ ــ ١٠ سنوات.**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول:
  - ✓ استراتيجية الورقة والقلم، حيث بلغ معامل F (٠,٥٠٢) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٦٠٧) وهو أكبر من (٠,٠٥).
  - ✓ وأدوات التقويم، حيث بلغ معامل F (٠,٦٧٥) عند درجة حرية (٩٢) ومستوى دلالة (٠,٥١٢) وهو أكبر من (٠,٠٥).

تشير نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته وهذا قد يكون دلالة على أن ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تتم بشكل ظاهري من قبل أعضاء التدريس، ولذلك ظهر الجميع في نفس درجة ممارسة ليست دالة إحصائياً مع تباين خبرتهم في التدريس، وبخاصة أن نتائج الدراسة أكدت وجود فروقا دالة إحصائيا بين المحاضر والأستاذ المساعد في استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية التواصل واستراتيجية مراجعة الذات.

وتشير الدارسة لوجود فرقاً ذا دلالة إحصائية في استراتيجية تقويم الأقران بين من سنوات خبرتهم من ١ ـ ٥ سنوات ومن خبرتهم من ٥ ـ ١٠ سنوات لصالح من خبرتهم من ٥ ـ ١٠ سنوات، وقد يفسر ذلك بأن الممارسات المضمنة لاستراتيجية تقويم الأقران تتطلب تمكن من المادة العلمية وثقة بالنفس عالية وهو ما قد يفتقده عضو هيئة التدريس ذو الخبرة القصيرة.

- **توصيات الدراسة** :

من خلال ما توصل إليه الباحث في دراسته من نتائج، يوصي بما يلي:

- زيادة تدريب وتأهيل أعضاء التدريس على الممارسات التفصيلية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.
- الاستفادة من قائمة استراتيجية التقويم الواقعي وأدواته وما تضمنته من ممارسات في بناء تقييم ذاتي لعضو التدريس أكثر تفصيلاً وتحديداً في ممارسة هذه الاستراتيجيات والأدوات.
- الاستفادة من قائمة استراتيجية التقويم الواقعي وأدواته في تصميم بنك نماذج متعددة من الاستراتيجيات والأدوات لمقررات مختلفة تقرب المحاكاة والفهم.
- تنظيم حلقات نقاش معمقة لأعضاء التدريس حول استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من حيث أهميتها وطرق تطبيقها حسب المقررات المختلفة.
- تضمين توصيف المقررات استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته وتخصيص درجات في كل مقرر، مقابل هذه الاستراتيجيات والأدوات وذلك بحسب طبيعة كل مقرر.

- **مقترحات الدراسة** :

من خلال ما توصل إليه الباحث من نتائج فإنه يقترح إجراء الدراسات التالية:

- **تقويم توصيف المقررات الدراسية في ضوء تضمنها لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي.**
- **تقييم درجة ممارسة أعضاء التدريس لاستراتيجيات التقويم والواقعي وأدواته، باستخدام بطاقة ملاحظة مقننة.**
- **قياس أثر برنامج تدريبي لأعضاء التدريس في استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته على تعلم الطلاب.**

- **المراجع**:

- البشير، أكرم و برهم، أريج (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية - الأردن مج ١٣، ج١ ، ٢٤١ - ٢٧٠.

- بصفر، خديجة و خليل، عزة (٢٠١٠). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول التربوي بين الواقع والمأمول في مؤسسات التعليم العالي النوعي، المؤتمر السنوي (العربي الخامس_ الدولي الثاني) الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، ١٤ -١٥ أبريل ، كلية التربية النوعية بالمنصورة، ١١٧ -١٣٥.

- البلاونة، فهمي (٢٠١٠). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) - فلسطين، مج ٢٤ ،(٨) ٢٢٢٨ - ٢٢٧٠.

- الحربي، محمد (١٤٣٤). استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس - السعودية ٤٩ -٨٠.

- الحكمي، علي (١٤٢٨). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم، ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. القصيم، ٢٨ – ٢٩ / ٤.

- الدوسري، إبراهيم مبارك(١٤٢١). الإطار المرجعي في التقويم. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- الرفاعي، عبير و طوالبة ، هادي و القاعود، إبراهيم(٢٠١٢) درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، - السعودية، مج٤،ع١، ٣٧٠ -٤٠٨ .

- زيتون، حسن حسين(١٤٢٨). أصول التقويم والقياس التربوي المفهوم والتطبيقات. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

- سالم، أحمد محمد أحمد وآخرون(١٤٢٧). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة الطالب في مصر، ورقة علمية مقدمة في اللقاء السنوي الثالث عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

- السعدوي، عبدالله(١٤٣٢) دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عابدين، محمد عبدالقادر(٢٠٠٧). بدائل تقويم الطلبة في التعليم الجامعي والاتجاهات نحوها، المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس) ٢٥ -٢٦ نوفمبر، ٥٤٩ - ٥٧١.
- عبد الباقي، إيمان سعيد (٢٠٠٥م). فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم على أساليب التقويم الواقعي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية.
- عبدالوهاب، عبد الناصر أنيس (١٤٣٤). التوجه نحو أساليب التقويم البديل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي: مقاييس التقدير المتدرجة نموذجا، المؤتمر العلمي الدولي الأول رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة المنعقد بكلية التربية جامعة المنصورة – بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، في الفترة من ٢٠ -٢١ فبراير.
- العبسي، محمد (١٤٣٠). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. الأردن: دار المسيرة.
- عفانة، محمد عطية (١٤٣٢) واقع استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث العالمية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة - فلسطين ، كلية التربية.
- علام، صلاح الدين .(٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل. مصر: دار الفكر العربي.
- العمر، عبدالعزيز سعود (١٤٢٨). لغة التربويين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- العمري، وصال وشحاده، فواز (٢٠١٠). درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، ع٣٤ ، ج١ ، ٢٤٩ - ٢٨٤ .
- الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤). استراتيجيات التقويم وأدواته، الإطار النظري. إدارة الاختبارات والامتحانات ،الأردن، وزارة التربية والتعليم.
- المزروع، هيا محمد (٢٠٠٩) فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا. مجلة اتحاد الجامعات العربية - مصر، ع٥٤، ١٢٧ -١٥٥.
- مقدم، عبدالحفيظ (١٤٣٠) الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب – السعودية، مج ٢٥ ع٤٩.
- مهيدات، عبدالحكيم و المحاسنة، إبراهيم (١٤٣٠). التقويم الواقعي. الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- Ferris, sharmila pixy; Overdorf, Virginia G. (2004)."Incorporting Assessment in to the culture of a university ".Assessment Update, V16, N5, P 7-9.
- Medina, Sergio A (2015). Effects of Classroom Assessment Practices in a Foreign Language Reading Course. Gist Education and Learning Research Journal. ISSN 1692-5777. No. 11, pp. 9-25.

- Mueller, J. (N.D). (2002). Authentic Assessment Toolbox: what is Authentic Assessment? Retrieved: 9-6-2013 http://jonathan.mueller .faculty .noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm
- Severino Machingambi and Newman Wadesango, (2011), University Lectuers' Perceptions of Students Evaluation of Their Instructional Practices, Kamla-Raj 2011 Anthropologist, 13(3): 167-174 (2011), Walter Sisulu Univesity, Center for Learning and Teaching Development, Republic of South Africa.
- Sylvia, C., W. (1999). Authentic assessment Knowedge and practice of selected second –year Massachusetts high school teachers. Ed.d. dissertation, Retrieved September 6, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 9941909) http://www.ncaaa.org.sa/Pages/default.aspx

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

" مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية معايير الجودة الشاملة في التعليم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل التعليمية "

إعداد :

أ/ زياد بن منصور التميمي

حاصل على الماجستير من قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية

د/ عبد المحسن بن سيف السيف

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك
كلية التربية جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية

مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية معايير الجودة الشاملة في التعليم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل التعليمية

أ/ زيـــاد بن منصور التميمي د/عبد المحسن بن سيف السيف

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى تعرف مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس ، وتحديد مدى اختلاف تطبيق معلمي العلوم الشرعية بمطقة حائل معايير الجودة الشاملة في التعليم باختلاف مدة الخبرة في التعليم ، وكذلك تحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المعلمين ومديري المدارس عينة البحث في وجهات نظرهم حول تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم . واستخدم البحث المنهج الوصفي حيث تم تطبيق استبانة على جميع معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل وعددهم (٢٧٦) ، وعلى جميع مديري المدارس المتوسطة بالمنطقة وعددهم (٩٦) ، كما تم تطبيق بطاقة ملاحظة على نسبة (١٥٪) من المعلمين لتحديد مدى تطبيقهم لمعايير الجودة الشاملة في التعليم . وتوصل البحث لعدة نتائج أهمها : أن مدة الخبرة لاتؤدي إلى فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم بالمرحلة المتوسطة ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيابين معلمي العلوم الشرعية ومديري المدارس بالمرحلة المتوسطة في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم (فيما يتعلق باستخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية ، التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم ، التنمية المهنية) ، بينما توجد فروق إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بينهما (فيما يتعلق بتقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم). وعند مستوى ٠.٠١ (فيما يتعلق بتخطيط وتصميم المواقف التعليمية ، توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه ، التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى ، التقويم الذاتي ، معايير الجودة الشاملة بصورة عامة)

الكلمات المفتاحية : معايير الجودة الشاملة في التعليم . معلمي العلوم الشرعية . المرحلة المتوسطة .

The Extent of Shari'a Sciences Teachers' Application of the Comprehensive Quality Standards in Education at the Middle Stage in Hail Educational Region

Ziad Ibn Mansour El-Tamimy

Dr.Abdel-Mohsen Ibn Saif ElSaif

Abstract :

The aim of the research is to identify the extent to which the teachers of Shari'a sciences at the intermediate stage have applied the comprehensive quality standards in education from the point of view of teachers and principals , determine the extent of difference to which the teachers of the Shari'a sciences apply in Hail the comprehensive quality standards in education according to the duration of the experience in education, as well as determining the significance of the statistical differences between the teachers and principals (the research sample) and their views on the application of the comprehensive quality standards in education. The

research used the descriptive method , where a questionnaire was applied to all teachers of Shari'a sciences in the intermediate stage in Hail region (N=276) and all middle school principals in the region (N=96).An observation Checklist was also applied to(15%) from teachers to identify their application of comprehensive Quality standards in Education. The results of the study are as follows: there is no statistically significant difference between teachers and their application of comprehensive standards quality in education according to the duration of experience at middle stage education. There is no statistically significant difference between teachers of Shrai'a sciences teachers and middle school principals in applying the comprehensive standards of quality in education (using the educational and instructional techniques, cooperating with their supervisors, colleagues, students and their parents, professional development), while there is no statistically significant difference at the level of 0.05 between them (in terms of students assessment and follow-up learning outcomes) and at the level of 0.01 (in terms of planning and designing of instructional situations, providing an appropriate educational atmosphere , mastering the scientific material, understanding its nature and integration with other materials, self-assessment, comprehensive quality standards in general).

Keywords: Comprehensive Quality Standards - Shrai'a Sciences Teachers – Middle Stage

- **مقدمة** :

يعد المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية ، ودوره أساسي ومهم جدا ، ولقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم أول معلم في الإسلام ؛ وقديما أدركت الأمة الإسلامية دور المعلم فاهتمت به في جميع العصور الإسلامية ، وحظي بدراسات تربوية كثيرة . ولقد دأبت الدول و الحكومات على حسن اختيار الذين يقومون بالتدريس ، وأعدتهم الإعداد الكافي ، في سبيل إيجاد المدرس الناجح الكفء . (يحي ، المنوفي ، ١٤١٩هـ ،ص٢٧٩).

ومهنة التدريس مهنة جليلة القدر ، عظيمة الأثر ، ترتكز على أسس ومقومات يجدر بالمعلم التحلي بها ، وبخاصة معلم العلوم الشرعية فعليه العبء الأكبر في تحمل المسؤولية كما يؤكد على ذلك البعض : " إن معلم العلوم الشرعية يعلم كلام الله وكلام رسوله صلى الله عليه وسلم ، ويشرحه ويوضحه ويبين الأحكام التي تتضمنها تلك الأقوال ؛ فهو مبلغ عن الله وعن رسوله صلى الله عليه وسلم . إن هو أخلص واجتهد فثوابه عظيم عند الله تعالى ، أما العقاب الذي يناله المقصر في هذا الجانب فهو شديد وذنبه عظيم " (الفرج ، ١٤٢٣هـ ص٢٢) .

كما " أن وظيفة المعلم من أشرف الوظائف وأعلاها . وكلما كانت المادة العلمية أشرف وأنفع ارتفع صاحبها شرفا ورفعة " (الشلهوب ، ١٤١٧هـ ، ص٧).

وبحسب شرف العلم تعظم المسؤولية الملقاة على عاتقه ، فهو مؤتمن على عقول الطلاب لذا فيجب أن يكون مراقبا لله تعالى ، مخلصا في أداء عمله .

وحيث إن العصر الذي نعيشه اليوم عصر مليء بالمتغيرات والمستجدات تحتم على المعلمين مجاراتها ومواكبتها ومحاولة تفعيل الجودة الشاملة في التعليم في زمن يعنى بالتميز والجودة .

والمتأمل في مفهوم الجودة الشاملة يجد أن الدين الحنيف قد حث على إتقان العمل وجودته، فهي تعد مطلبا إسلاميا وذلك لما لها من الأثر الكبير في تطوير الأداء التعليمي.

وتعد الجودة الشاملة في التعليم أحد المقومات الأساسية للعملية التربوية وهي كما أشارت لذلك كثير من الدراسات السابقة " تعتبر من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تطوير بيئة النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية بل أصبحت ضرورة ملحة وخياراً استراتيجيا تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر " (العارفة ،وقران، ١٤٢٨هـ ، ص١٨).

كما أكد على ذلك بعضهم " أن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم مطلبا ملحا من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي ، وتتزايد فيه حمى الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات " (البيلاوي، وآخرون،١٤٢٨هـ، ص١٤).

ولقد ظهر اهتمام المؤسسات التربوية في تطبيق الجودة الشاملة في التعليم وذلك للحصول على نوعية أفضل من التعلم ، إذ أن تطبيقها يشكل أهمية كبرى فهي تنعكس على جودة الأداء التعليمي .

وكون المعلم أحد عناصر العملية التعليمية المؤثرة كان يجب الأخذ بيديه لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم ، والتي تهدف للارتقاء بالمعلم بصورة مستمرة ، وترفع من مستوى أدائه بالكفاءة التي تحقق الطموحات والتطلعات المستقبلية.

- **مشكلة البحث** :

تلخصت مشكلة البحث في السؤال التالي : **ما مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل معايير الجودة الشاملة في التعليم ؟**

- **أهمية البحث** :

تبينت أهمية البحث فيما يأتي :

- أن هذه الدراسة تناولت موضوع معايير الجودة الشاملة في التعليم، وهو ما يريده المعلم الذي يسعى إلى التميز والجودة في العملية التعليمية .
- ستساعد معلم العلوم الشرعية على تحسين وتطوير أدائه، من خلال تطبيقه معايير الجودة الشاملة في التعليم .

- ستفيد هذه الدراسة ــ بمشيئة الله تعالى ــ المسؤولين عن التربية والتعليم بمنطقة حائل

- **أهداف البحث** :

تحددت أهداف البحث فيما يلي :

- تعرف مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين .
- تعرف مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر مديري المدارس .
- تعرف مدى اختلاف تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل معايير الجودة الشاملة في التعليم باختلاف مدة الخبرة في التعليم .
- تعرف دلالة الفروق الإحصائية بين وجهات نظر معلمي العلوم الشرعية ومديري المدارس في تطبيق معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل معايير الجودة الشاملة في التعليم.

- **أسئلة البحث** :

- ما مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظرهم؟
- ما مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر مديري المدارس؟
- هل يختلف مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية معايير الجودة الشاملة في التعليم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل باختلاف مدة الخبرة في التعليم ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمي العلوم الشرعية ومديري المدارس في تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل معايير الجودة الشاملة في التعليم؟

- **حدود البحث** :

- **الحدود الموضوعية :** تقتصر على دراسة معايير الجودة الشاملة الخاصة بالمعلم ، ومدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لها .
- **الحدود المكانية :** وتشمل جميع مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمنطقة حائل والبالغ عددها (١٤٣) مدرسة .

- **مصطلحات البحث** :

- **المعايير**:

جاء في المعجم الوسيط : " بأنه كل ما تقدر به الأشياء من كيل أو وزن والعيار : ما اتخذ أساساً للمقارنة و (المعيار) : العيار ، والمعيار في الفلسفة نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء ." (أنيس وآخرون، ١٤٢٥هـ ص٦٣٩).

وتعرف المعايير اصطلاحا بأنها " آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية ، يمكن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه ، أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي نقومه " (اللقاني والجمل ، ١٤٢٤هـ، ص ٢٧٩) .

- **التعريف الإجرائي** :

يعرف الباحث المعايير إجرائيا بأنها:" الدلالات التي من خلالها معرفة مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمعايير الجودة الشاملة أثناء ممارستهم عملية التدريس ."

- **الجودة الشاملة في التعليم**:

تعرف الجودة لغة بأن أصلها "جود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جُودة وجَودة أي صار جيدا ، وأجدت الشيء فجاد ، والتجويد مثله ، وقد جاد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول أو الفعل ." (ابن منظور،١٤٢٣هـ، ص٢٥٤ -٢٥٥).

أما في الاصطلاح فتعرف بأنها " مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بم في ذلك كل أبعادها مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع ." (البيلاوي، وآخرون ١٤٢٨هـ، ص٢١)

- **التعريف الإجرائي** :

يعرف الباحث الجودة الشاملة في التعليم إجرائيا بأنها " قيام المعلم بإتقان مهامه التربوية وفقا للمعايير الموضوعة في هذه الدراسة والتي تتكون من ثمانية معايير للجودة الشاملة ويتضمن كل معيار عددا من العبارات ويبلغ مجموعها (٤٤) عبارة ."

- **الدراسات السابقة** :

من البحوث والدراسات السابقة التي أتيح للباحث الاطلاع عليها ما يلي :

- **دراسة المهنا (١٤٢٣هـ)**:

والتي كانت بعنوان " العوامل المؤثرة على فعالية تطبيق إدارة الجودة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض."

وهدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة على فعالية تطبيق مبادئ إدارة الجودة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض، وقد اختار الباحث ستة مبادئ أساسية لإدارة الجودة الشاملة.وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دراسة الحالة وعليه تم استخدام أسلوبين من أساليب البحث العلمي:

- أسلوب البحث المكتبي الذي يقوم على مراجعة الكتب والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

- أسلوب البحث الميداني والذي يقوم على جمع وتحليل البيانات الميدانية للإجابة على تساؤلات الدراسة وذلك باستخدام أداة القياس (الاستبانة).

ومن خلال الدراسة تم التوصل إلى عدد من النتائج أهمها ما يلي:

- إن درجة فعالية مبادئ إدارة الجودة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض تراوحت بين فعالة إلى حد ما وفعالة بدرجة متوسطة.
- توصل إلى أن هناك ثلاث عوامل ذات علاقة يعتد بها إحصائيا بفعالية مبادئ إدارة الجودة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض.
- عدم وجود أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الشخصية للمجيبين وبين اتجاهاتهم نحو فعالية مبادئ إدارة الجودة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من سبق له المشاركة في لجان أو فرق عمل لتطبيق الجودة وبين من لم يسبق إليه المشاركة.

- **دراسة الورثان (١٤٢٧هـ)**

والتي كانت بعنوان " مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم."

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بحافظة الأحساء ، كما هدفت على التعرف على العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة والتعرف على المعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ويشمل أفراد العينة على(٨٨٦) معلما بمدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بجميع المراحل الدراسية بالأحساء.

أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

- حظيت جميع المعايير على تقبل بدرجة كبيرة من قبل المعلمين.
- حظيت جميع العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة من قبل المعلمين.
- حظيت (١٠ من ٢٠) من المعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين.

- **دراسة العلي (١٤٢٨هـ)**

والتي كانت بعنوان " تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي"

وهدفت الدراسة إلى تحديد معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة وتقويم واقع الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء المعايير المقترحة للأداء التدريسي، والتعرف على دلالة الفروق الإحصائية في الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي باختلاف متغيراتهن الشخصية، وطبق البحث على عينة

من معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج (٣٣) معلمة واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج:

- أن الأداء التدريسي متوسط في ضوء معيار القدرة على التواصل الاجتماعي ــ التمكن من المادة العلمية ــ الكفاءة في التدريس.
- أن الأداء التدريسي قليل في ضوء معيار القدرة على تنمية القدرات الإبداعية للطالبات.
- أن الأداء التدريسي كبير في ضوء معيار امتلاك السمات الشخصية وإدارة الذات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي في ضوء معايير القدرة على التواصل الاجتماعي، تنمية القدرات الإبداعية، التمكن من المادة العلمية ــ مادة التخصص، العلوم الشرعية ــ الكفاءة في التدريس، الأداء التدريسي الكلي باختلاف مؤهلاتهن العلمية.

- **دراسة العارفه وقران** (١٤٢٨هـ) :

والتي كانت بعنوان " معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية ."

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام وشملت عينة الدراسة (٣٥٨) فردا: (٤٤) مسئولا تربويا، و (١٠٢) مشرفا تربويا و(٢١٢) مدير مدرسة وزعت عليهم أداة الدراسة الاستبانة،وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- وجود العديد من المعوقات التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام فيما يتعلق بالإدارة التعليمية.
- وجود العديد من المعوقات التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام فيما يتعلق بالبيئة المدرسية.
- وجود العديد من المعوقات التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام فيما يتعلق بالمقررات الدراسية.
- وجود العديد من المعوقات التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام فيما يتعلق بالإدارة المدرسية.
- وجود العديد من المعوقات التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام فيما يتعلق بالمعلم.
- وجود العديد من المعوقات التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام فيما يتعلق بالطلاب.
- وجود العديد من المعوقات التي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العام فيما يتعلق بعلاقة المدرسة بالمجتمع.

- **دراسة الميمان** (١٤٢٨هـ) :

والتي كانت بعنوان " الجودة الشاملة في التعليم العام المفهوم والمبادئ والمتطلبات قراءة إسلامية."

وهدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم الجودة في التعليم، ومبادئها ومتطلباتها من منظور إسلامي. وتوصلت إلى ما يلي:

- أن مفهوم الجودة في التعليم في الإسلام مبني على الإحسان وإتقان العمل والدقة فيه.
- أن مبادئ الجودة التي اتفق عليها المهتمون بالجودة الشاملة في الإدارة هي مبادئ أساسية في العمل عامة في الإسلام وفي العمل التعليمي خاصة.
- أن متطلبات تحقيق إدارة الجودة الشاملة هي متطلبات للعمل عامة في التصور الإسلامي.

- **دراسة العنزي** (١٤٢٨هـ) :

والتي كانت بعنوان " تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام."

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الجودة في مجال التعليم العام والتعرف على الجوانب المختلفة لدور المعلم في ضوء معايير الجودة في النظام التعليمي العام. ووضع كفايات جديدة للمعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم العام، ووضع رؤية لإكساب المعلم الكفايات اللازمة في ضوء معايير الجودة في التعليم العام. وقد استخدمت الباحثة منهج التحليل الفلسفي لتحليل دور المعلم في ضوء تحديات الألفية الثالثة. ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- أنه تم تحديد معايير لجودة أداء المعلم.
- وضع الكفايات اللازمة للمعلم للقيام بجوانب أدواره المطلوبة منه.

- **دراسة بلجون**(١٤٢٨هـ) :

والتي كانت بعنوان " تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة"

وهدفت الدراسة إلى ضرورة أداء المعلمين بما فيهم معلمي العلوم والطلاب المعلمين لمعايير الجودة الشاملة، كما استخدمت الباحثة أداة الاستبانة، وبلغ أفراد العينة على (١٧٢) معلمة من معلمات العلوم بمنطقة مكة المكرمة ومجموعة من طالبات التربية العملية المقيدات بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة وعددهن (٥٤) طالبة.وأسفرت النتائج على ما يلي:

- أن هناك درجة عالية من التوافق بين تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لخصائص الجودة.
- أهمية التأثير النوعي للتفاعلات الصفية بين المعلمات وتلاميذهن على أنها أساسية لجودة معلم العلوم.
- وجود اختلاف بين تصورات المعلمات والطالبات المعلمات تدور حول ضرورة التعامل مع التلاميذ بالتساوي.

- **دراسة عماشة (١٤٢٨هـ)**

والتي كانت بعنوان " معايير الجودة في التعليم العام"

وهدفت الدراسة إلى إعداد معايير لتقييم الكفاءات المهنية للمعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية ممارسة لدى المعلم، والكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها أثر على الأحكام الصادرة من وجهة نظر القائمين على شؤون تقييم المعلم، وقد كانت الأداة عبارة عن بطاقة تقييم المعلمة، وشملت عينة البحث على فئة المعلمين وفئة القائمين على شؤون تقييم المعلم من المديرين والمشرفين التربويين، وفئة طالبات المرحلة الثانوية القادرين على تقييم أداء المعلمين.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إعداد قائمة بالمعايير التي يمكن أن تستخدم من قبل الطالب أو المقوم لتكون معايير الجودة الشاملة التي يمكن أن يقوم بها المعلم من خلالها في المجال التعليمي بمراحل التعليم العام.

- **دراسة الطس (١٤٣٠هـ)** :

والتي كانت بعنوان " آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة"

وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث.واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مطبقا أداة الاستبانة على (١٣٠) معلما وكان من أهم النتائج ما يلي :

- هناك درجة كبيرة من الأهمية لكل من المحاور: معيار جودة التخطيط طويلة المدى اللازمة لتدريس المادة، معايير جودة التخطيط قصيرة المدى معايير جودة تنفيذ تدريس مادة المكتبة، معايير جودة تفعيل استخدام المكتبة المدرسية، وجود صعوبات يواجهها المعلم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة نحو محاور معايير جودة التخطيط طويل المدى اللازمة لتدريس مادة المكتبة والبحث معايير جودة التخطيط قصيرة المدى اللازمة لتدريس المادة، معايير جودة تنفيذ تدريس مادة المكتبة، الصعوبات التي يواجهها معلم مادة المكتبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما محور معايير جودة تفعيل استخدام المكتبة المدرسية وجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **دراسة العمريطي (١٤٣٠هـ)** :

والتي كانت بعنوان " جودة التعليم من منظور التربية الإسلامية."

وهدفت الدراسة إلى تأصيل مفهوم جودة التعليم من خلال القرآن الكريم والسنة المطهرة، وسيرة الصحابة والعلماء المسلمين، واستنباط معايير لجودة

الأهداف التربوية، وجودة اختيار وإعداد المعلم، وجودة المحتوى وطرق التدريس والتقويم، نابعة من الإسلام، وبيان أوجه الاستفادة من معايير جودة التعليم في الإسلام في تطوير الواقع التربوي المعاصر. وخلصت الدراسة بعدة نتائج من أهمها :

- أصالة مصطلح الجودة على الرغم من ظهوره في العصر الحديث.
- سبق الإسلام إلى وضع معايير الجودة ودعوته إلى تحقيق هذه المعايير.
- الإشارة إلى معايير خاصة لتحقيق جودة المعلم، وجودة الطالب، وجودة طرق التدريس، إضافة إلى معايير المحتوى.
- دعوة الإسلام إلى التطوير والتجديد المستمرين والاستفادة من كل ما هو نافع ومفيد ويساعد في تحقيق جودة التعليم .

- **دراسة الغامدي** (١٤٣٠هـ) :

والتي كانت بعنوان " أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين"

وهدفت الدراسة إلى تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين المتعلقة بالجانب الشخصي ، والعلمي، والتربوي (المهني)، والاجتماعي.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة أما العينة فقد شملت أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في الجامعات بالمنطقة الغربية(جامعة أم القرى ــ جامعة الطائف ــ جامعة الملك عبد العزيز) والبالغ عددهم ١٥ عضو هيئة تدريس، وكذلك من مشرفي التربية الإسلامية وعددهم(٧٧) مشرفا.

- **أهم نتائج الدراسة**:

- حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الشخصي بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.
- حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب العلمي بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.
- حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب التربوي بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.
- حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الاجتماعي بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.

- **الإطار النظري** :

" أصبحت إدارة الجودة الشاملة ضرورة حتمية وملحة لتحقيق الجودة في الأداء ومساعدة المنظمات في التغلب على كثير من مشكلاتها لتستطيع أن تحتل مكانة متقدمة في ظل التنافس والتسابق الحاد لرفع مستوياتها الإنتاجية نوعا وكما".(المهنا، ١٤٢٣هـ،ص١٨)

- **لمحة تاريخية عن الجودة الشاملة في التعليم**:

يعد مفهوم الجودة الشاملة من المفاهيم التي سبق إليها العلماء الأمريكيون واليابانيون وذلك من خلال المنافسة الشديدة بينهم في تحسين السوق الإنتاجية يؤكد على ذلك البيلاوي في أن عقد التسعينات هو عقد الجودة الشاملة : بينما كانت السبعينيات والثمانينات عقدي الكفاية والفعالية . ومفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان جودة المنتج بل أيضا، وهو الأهم جودة العملية التي يتم من خلالها المنتج.(البيلاوي وآخرون،١٤٢٨،ص٢٥)

" وعند الحديث عن نشأة إدارة الجودة الشاملة لابد من التفريق بين أمرين الأول: إدارة الجودة الشاملة كمصطلح، والثاني: الممارسات والأنشطة ذات الصلة" (الجضعي، ١٤٢٦هـ،ص٢٠)

وقد ظهرت الجوانب النظرية المتعلقة بمفهوم الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية ثم تلاها العناية بالجوانب العملية للجودة الشاملة في اليابان. ويعتبر أبرز رواد إدارة الجودة الشاملة والذين كان لهم الأثر الكبير في الإسهام في تطوير إدارة الجودة الشاملة، ثلاثة مفكرين يأتي في مقدمتهم :

- إدوارد ديمنغ.(١٩٠٠م)
- جوزيف جوران.(١٩٠٤م)
- كروسبي.(١٩٢٦م)

حيث تأثر بهؤلاء اليابانيون، وذلك بعد انهزامهم في الحرب العالمية الثانية فتأثروا بمحاضراتهم، واستمعوا إليها بعد أن أعرض الأمريكيون عن الإصغاء لهم.

بينما طبق اليابانيون النظريات التي وضعها هؤلاء حتى بلغ اليابانيون في العصر الحديث إلى الذروة في التقدم العلمي، والتقني، والتكنولوجي والاقتصادي، وفي كافة القطاعات العامة والخاصة.

"وقد ركز ديمنغ على تطوير الجودة من خلال تطبيقات خرائط المراقبة الإحصائية، كما ركز على ضرورة قيام المنظمة بتقليل الانحرافات التي تحصل أثناء العمل" (محمود ،٢٠٠٩ ، ص٩١)

كما أشار جوران إلى تطوير المنتج بحيث أن الرقابة تعكس دور الصيانة التي يتم اتخاذها على مستوى جودة المنتج المعين .

أما كروسبي فيرى أن الجودة ما هي إلا انعكاسا لمدى معيارية القيادة وكذلك الأدوات الأخرى التي تعكس معايير الجودة.(محمود،٢٠٠٩م،٩٥)

- **أهمية الجودة الشاملة في التعليم** :

يلحظ المتتبع لواقعنا التربوي أننا بحاجة إلى إبراز أهمية الجودة الشاملة في التعليم أكثر من أي وقت مضى.نظرا لما يعيشه العالم من تطورات ونقلات حضارية واقتصادية وتعليمية، فأصبح التعليم بحاجة ماسة إلى النهوض به إلى سلم الرقي والمجد والحضارة.

(والمتتبع لواقع مدارسنا اليوم مع خضم التطورات العالمية المتسارعة في شتى المجالات يلحظ أنها أصبحت تواجه العديد من التحديات سواء على مستوى التطورات التقنية والانفتاح الثقافي، أو على مستوى الجانب الاقتصادي والاجتماعي، وكل ذلك وغيره يدعو المسؤولين والقائمين على التربية والتعليم إلى تغيير نظرة التربية التقليدية إلى مفهوم شامل وواسع يقوم على إدراك المستجدات والمتغيرات المتلاحقة ومحاولة القدرة على التعامل معها وتوظيفها التوظيف الأمثل بما يتماشى مع ثقافة وطبيعة المجتمع، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال بناء نظام تربوي يتبنى تقديم برامج تعليمية متميزة تطبق الجودة ومعاييرها وأدواتها في الحقل التربوي وتنهض بمستوى الفرد والمجتمع ليقوم عليها قائد مبدع، يوظف كل ما لديه من إمكانات وطاقات في خدمة تلاميذه وتحسين أدائهم العلمي والمهاري.) (الغامدي ،١٤٣٠هـ،ص٩٠)

وتكمن أهمية إدارة الجودة في التعليم في النقاط التالية:

- عالمية نظام الجودة سمة من سمات العصر الحديث.
- ارتباط الجودة بالإنتاجية وتحسين الإنتاج.
- اتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات.
- عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائدة في تحقيق الجودة المطلوبة.
- تدعيم الجودة لعملية تحسين المؤسسة التعليمية.
- تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة الغد.
- زيادة العمل وتقليل الهدر أو الفقد.
- الاستخدام الأمثل للموارد المالية والبشرية. (نظمي وآخرون،١٤٣١هـ،ص٩)

ويضيف الباحث إلى ذلك:

- احتساب الأجر من الله تعالى في إتقان العمل وجودته، لأن الجودة مبدأ حث عليه الدين الإسلامي.

- الوصول إلى مخرجات إيجابية وعملية تخدم قطاع التربية والتعليم.
- رفع مستوى الكفاءة العلمية والتربوية للعاملين في ميدان التربية والتعليم.

"وتعد الجودة هدفا جوهريا تسعى إلى تحقيقه جميع المؤسسات سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو تربوية، ومؤسسات التعليم بشكل عام ". (حسين ومحمد، ٢٠٠٧، ص٥٣٥)

ومما قيل في التأكيد على أهمية الجودة (يرى على جنبات طريق الجودة أناس يجفلون من الهمس، ويألمون من اللمس، يستظلون من حر الشمس، بمقولة دع ما كان، على ما كان، فثم الراحة والأمان.قد غاب عن الأذهان، أن هذا كان أيام زمان، يوم أن كان الحلاق يقوم مقام طبيب الأسنان. أما الآن فإما أن ترفع شعار الجودة والإتقان، وإما أن تخلي المكان.) (العيص،١٤٣١هـ)

- **مفهوم الجودة في التعليم**:

تعددت تعريفات الجودة في الميدان التربوي، مع أن جميع النخب التربوية قد اتفقت على ضرورة الاهتمام بها ويمكن بيان مفهوم الجودة الشاملة من خلال ما يلي:

تعرف الجودة لغةً بأن أصلها "جود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جُودة وجَودة أي صار جيدا ، وأجدت الشيء فجاد ، والتجويد مثله ، وقد جاد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول أو الفعل ." (ابن منظور،١٤٢٣هـ، ص٢٥٤ ـ ٢٥٥).

أما في الاصطلاح فتعرف بأنها " مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بم في ذلك كل أبعادها مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع ." (البيلاوي وآخرون ١٤٢٨هـ، ص٢١)

وتعرف أيضاً بأنها" عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي ولا يمكن اعتبارها عملية خيالية أو معقدة حيث تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء." (أحمد، ٢٠٠٣، ص١٧)

وتعرف كذلك بأنها " مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تطبيقها إلى تحقيق جميع أسس وغايات وأهداف السياسة التعليمية في المنظومة التعليمية والتربوية، بكل أبعادها من: مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وتفاعلها مع المتغيرات والتطورات العالمية التي تخدم خطط التنمية، وتحافظ على الثوابت والقيم للمجتمعات." (الألمعي،١٤٣٠،ص٣٨)

وتعرف " على أنها أحد الأساليب التطويرية الحديثة التي يمكن توظيفها واستثمارها لتطوير أنظمة ومخرجات العملية التعليمية والقائمة على تحري حاجات ورغبات العميل والسعي للتوافق معها." (رمضان ،٢٠٠٧م،ص٤٩٣)

كما تعرف بأنها" أسلوب شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل، ويشكل مسؤولية تضامنية للإدارة العليا والإدارات والأقسام وفرق العمل والأفراد ويشمل نظامها كافة مراحل التشغيل أو الأداء منذ التعامل مع المخرجات ومروراً بعمليات تشغيلها وإعمالها وتمثيلها خدميا وسلعيا بما في ذلك التعامل مع الأفراد وصولا إلى مخرجات عالية الجودة." (فرج،٢٠٠٧م،ص١٥٢)

- **الجودة من منظور إسلامي**:

امتن الله سبحانه وتعالى على عباده بدين عظيم، وأمر عباده بتوحيده وإخلاص العبادة له، وشرفهم بإنزال القرآن الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد، ومن عليهم إذ بعث خير الأنبياء، وأزكى الحنفاء، وإمام الأتقياء، محمد صلى الله عليه وسلم فختم به الرسالات

قال الله تعالى:
لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (آل عمران/ ١٦٤)

وجعل الله تعالى هذا المنهج منهجا إسلاميا يكفل من سار عليه سعادة الدارين وفلاح الحياتين، وبين لعباده أمور معاشهم ومعادهم في أمور دينهم ودنياهم وآخرتهم. وَيَوْمَ نَبْعَثُ فِي كُلِّ أُمَّةٍ شَهِيدًا عَلَيْهِمْ مِنْ أَنْفُسِهِمْ وَجِئْنَا بِكَ شَهِيدًا عَلَى هَؤُلَاءِ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ (النحل/٨٩)

كما حث الإسلام على إتقان العمل وجودته وقد أكد على ذلك الجويبر (١٤٢٩) بقوله: " لقد دعا القرآن الكريم إلى الإخلاص في العمل وإلى الإحسان في كل شيء والإتقان والجودة في أداء العمل الذي يأتي بإنتاج ونتائج ذات جودة ونوعية جيدة لصالح العامل وصاحب العمل والمستفيد من العمل ومن ثم للمجتمع." (ص٤٦)

قال الله تعالى:
الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ(الملك /٢) ولم يقل أكثر، بل قال أحسن مما يؤكد على العناية بالجودة المتمثلة في الإخلاص لله تعالى، والمتابعة لرسوله صلى الله عليه وسلم، مع أن الكثرة تكون إيجابية إذا اقترنت بالإخلاص والمتابعة.

قال الله تعالى: تَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ (النمل/٨٨)

ورتب على الإحسان في العمل الأجر والثواب إذا حقق شرطي العبادة. قال الله تعالى: لِلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَى وَزِيَادَةٌ وَلَا يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلَا ذِلَّةٌ

أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ ۖ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ (يونس /٢٦) وأكد على ضرورة إتمام العمل وإنجازه قال الله تعالى: وَأَتِمُّوا الْحَجَّ وَالْعُمْرَةَ لِلَّهِ ۚ فَإِنْ أُحْصِرْتُمْ فَمَا اسْتَيْسَرَ مِنَ الْهَدْيِ ۖ وَلَا تَحْلِقُوا رُءُوسَكُمْ حَتَّىٰ يَبْلُغَ الْهَدْيُ مَحِلَّهُ ۚ فَمَنْ كَانَ مِنْكُمْ مَرِيضًا أَوْ بِهِ أَذًى مِنْ رَأْسِهِ فَفِدْيَةٌ مِنْ صِيَامٍ أَوْ صَدَقَةٍ أَوْ نُسُكٍ ۚ فَإِذَا أَمِنْتُمْ فَمَنْ تَمَتَّعَ بِالْعُمْرَةِ إِلَى الْحَجِّ فَمَا اسْتَيْسَرَ مِنَ الْهَدْيِ ۚ فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ فِي الْحَجِّ وَسَبْعَةٍ إِذَا رَجَعْتُمْ ۗ تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ ۗ ذَٰلِكَ لِمَنْ لَمْ يَكُنْ أَهْلُهُ حَاضِرِي الْمَسْجِدِ الحرام وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ (البقرة /١٩٦)

وجاءت السنة كذلك بالحث على ذلك فقد قال صلى الله عليه وسلم:" إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" (صححه الألباني وذكر له شواهد،١١١٣)

وهذا فيه دلالة واضحة وصريحة على فضل جودة العمل وإتقانه.

وقال عليه الصلاة والسلام:" إن الله كتب الإحسان على كل شيء فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبح وليحد أحدكم شفرته فليرح ذبيحته." (رواه مسلم،١٩٥٥) وهذا فيه الأمر بالإحسان والإتقان والجودة عند أداء الأعمال.

ومن أعظم الأحاديث التي تؤكد على حث النبي صلى الله عليه وسلم على إتقان العمل ما جاء في حديث المسيء صلاته الذي أمره النبي صلى الله عليه وسلم بأن يعيد صلاته بقوله :" ارجع فصل فإنك لم تصل" (رواه مسلم،٣٩٧)

وعن أبي موسى ــ رضي الله عنه ــ أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:" ثلاثة لهم أجران رجل من أهل الكتاب آمن بنبيه، وآمن بمحمد صلى الله عليه وسلم، والعبد المملوك الذي أدى حق الله وحق مواليه، ورجل كانت عنده أمة يطؤها فأدبها فأحسن تأديبها وعلمها فأحسن تعليمها، ثم أعتقها فتزوجها فله أجران." (رواه البخاري،٩٧)

والشاهد من هذا الحديث" فأدبها فأحسن تأديبها وعلمها فأحسن تعليمها" وهذا فيه الحث على الجودة في التعليم.

(ولهذا نجد أن الجودة تتسم بعدة سمات مهمة منها:

- الجودة في الإسلام جزء من عقيدة كل مسلم لأنه مطالب ومأمور بالإحسان.
- تتسم الجودة في الإسلام بالشمولية، فتشمل جميع الأعمال.
- تعتمد على الرقابة: رقابة الله عز وجل، ورقابة المجتمع، والرقابة الذاتية لكل فرد). (العمريطي،١٤٣٠، ص١٠٩).

- **مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم**:

ترتكز الجودة الشاملة على مبادئ عدة يمكن تلخيصها في النقاط الرئيسية التالية:

- فهم وإدراك أهمية تطبيق نظام الجودة الشاملة.
- التركيز على العميل (ويقصد به الطالب في العملية التعليمية).
- التركيز على العمليات مثلما يتم التركيز على النتائج، والوقاية من الأخطاء قبل وقوعها.
- التعاون الجماعي بدلا من المنافسة، وشحن وتعبئة خبرات القوى العاملة.
- التغذية العكسية، واتخاذ القرارات المرتكزة على الحقائق.
- المشاركة الكاملة في عملية اتخاذ القرارات من خلال فريق العمل المستمر داخل العملية التعليمية.
- بناء فريق العمل، وتحديد مسؤولياته، والتركيز على برامج التدريب.
- التحسين والتطوير المستمر لكل الوظائف داخل الميدان التعليمي.
- التأكد من إمكانية تطبيق النظام، وتحديد وسائل الرقابة على نظام الجودة.
- التقويم لنظام الجودة الشاملة (المراجعة الداخلية ـ المراجعة الخارجية) والتعرف على النتائج التي تحققت والأسباب التي أدت إلى ذلك.

ومقارنة النتائج التي تحقق بالحالة التي كانت عليها قبل بدء برنامج الجودة في المؤسسة التربوية، مع مقارنة النتائج التي تحقق بما كان متوقعا من نتائج، وتقويم خطة التنفيذ، ومدى تحقيقها للأهداف والموضوعات التي حددت سلفا.(الألمعي، ١٤٣٠ ، ص٣٤).

- **متطلبات الجودة الشاملة**:

تحتاج المنظمة التعليمية لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم لبعض المتطلبات التي تقوم عليها، ومن خلال نظر الباحث إلى بعض الأدبيات في ذلك فيمكن أن نجملها فيما يلي :

- **دعم ومساندة الإدارة العليا لنظام الجودة الشاملة:** وذلك يستلزم أن تكون الجهة المشرفة تتسم الحنكة الإدارية، والمواصفات القيادية، التي تدعم تطبيق الجودة الشاملة، وتزيل العقبات والعوائق والصعاب التي تعيق مسيرتها.
- **نشر الوعي الكامل عن ثقافة الجودة:** " ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسية لتبني إدارة الجودة الشاملة، حيث أن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة تلعب دورا بارزا في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى المؤسسات التربوية." (حبتر،١٤٢٨هـ، ص٦٢٨).
- **تفعيل جميع الطاقات البشرية والعمل بروح الجماعة :** وذلك من خلال السعي لعلاج المشكلات وإيجاد الحلول لها، والعمل على تقسيم الطاقات إلى

مجموعات، وفرق عمل متعاونة مع بعضها البعض، الأمر الذي يؤدي " إلى زيادة الإنتاجية وتحسين جودة الخدمات التعليمية، ويزيد من فعالية المشاركة، والحد من التنافس والصراع غير الإيجابي بين العاملين، ويؤدي إلى زيادة فاعلية القرارات والارتقاء بنوعيتها، ويعمل على إشباع احتياجات العاملين ورفع روحهم المعنوية." (الميمان،١٤٢٨هـ،ص١٠٩)

- **العناية بتدريب العاملين :** يجب الاهتمام بتدريب العاملين، والحرص على إكسابهم المهارات اللازمة التي تؤهلهم للإتقان والجودة من خلال التميز في أداء العمل.
- **توفير البيئة الجيدة للعمل :** وذلك من خلال تهيئة البيئة المناسبة ، ومنح العاملين الثقة " وتشجيعهم على أداء العمل وتقدير المتميز منهم دون التدخل في كل صغيرة وكبيرة." (معتق،١٤٢٨هـ، ص٦٤٧)
- **العمل على توفير كافة الإمكانات :** وتشمل جميع الإمكانات المالية والإمكانات البشرية، والوسائل المهمة للوصول إلى الذروة في العمل الجاد المتقن.

- **معايير الجودة الشاملة**:

اهتمت القطاعات التعليمية في العالم العربي بمعايير الجودة والإتقان في العمل، انطلاقا من أهميتها في صنع المخرجات التعليمية المؤهلة، ولا يتأتى ذلك إلا بتوفيق من الله سبحانه وتعالى ثم بوضع معايير للجودة الشاملة.

ومن المعايير المستخدمة لقياس الجودة الشاملة ما يلي :

- معايير الجودة الشاملة عند ديمنغ.
- معايير الجودة الشاملة عند بلدريج.
- معايير الجودة الشاملة عند كروسبي
- معايير الجودة الشاملة ـ الآيزو.

- **معايير الجودة الشاملة عند ديمنغ (الورثان ١٤٢٧هـ)**:

يرتكز هذا النموذج على تحسين مستوى الأداء في المنشأة أو المؤسسة من خلال مبادئه الأربعة عشر المشهورة التي أصبحت أساسا لمفهوم الجودة الشاملة وهي على النحو التالي:

- وضع أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطالب وتزويده بخبرات تعليمية ممتعة تعمل على تنمية شخصيته بشكل متكامل.
- تبني الإدارة التعليمية لفلسفة جديدة تثير التحدي لكي يتعلم الطلاب تحمل المسؤولية والمبادرة.
- عدم الاعتماد على نظام الدرجات فقط كأساس لتحديد مستوى أداء الطالب.
- توثيق الارتباط بين المراحل التعليمية المختلفة بهدف تحسين الأداء لدى الطلاب خلال كل مرحلة وعند الانتقال من مرحلة لأخرى مع الاهتمام بتوفير سجل شامل لهذا الانتقال.

- التحسين الدائم للخدمات التعليمية المقدمة في المدارس من أجل تحسين الأداء لكل فرد في المجتمع بعد تخرجه.
- الاهتمام بالتدريب المستمر في مجال تحسين جودة الأداء لكل من الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب وبعض فئات المجتمع المهتمين بالعملية التعليمية.
- الاهتمام بإيجاد القيادة الفعالة من أجل مساعدة العاملين على حسن استخدام التقنيات والإمكانيات لتحقيق أداء أفضل يساعد الطلاب على الابتكار والإبداع.
- تجنب الشعور بالخوف حتى يتمكن كل فرد من أداء عمله في بيئة تربوية تتسم بالحرية وقادرة على مواجهة المشكلات.
- كسر الحواجز بين الأقسام العلمية وتشكيل فرق العمل من مختلف الأقسام والإدارات بشكل تعاوني بناء.
- التخلي عن ترديد الشعارات والنصائح المباشرة واستبدالها بالتحضير والحث بمختلف أساليبه.
- تشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد. النابع من دوافعهم الذاتية لتحسين الأداء.
- تحسين وتفعيل العلاقات من الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب بما يساعدهم على الاستمتاع بعملهم وزمالتهم لبعضهم البعض.
- إنشاء برنامج متكامل للاهتمام بالتدريب والتعليم الذاتي من قبل كل فرد.
- تدريب أفراد المجتمع على الاهتمام بإحداث عمليات التغيير اللازمة لتحقيق الجودة في مجالات العمل المختلفة.

- **معايير الجودة الشاملة عند بلدريج**:

يعتمد نظام بلدريج على مجموعة من القيم الأساسية التي توفر إطارا للتطوير المتكامل، وتتكون تلك القيم الأساسية من (١١) قيمة هي:

- التعليم محور التربية.
- التطوير المستمر والتعليم المؤسسي.
- المساهمة الجماعية في التطوير.
- الإدارة بالحقائق.
- مسؤولية المجتمع.
- أهمية القيادة في تطوير التعليم.
- مساهمة هيئة التدريس.
- تصميم الجودة ومنع الأخطاء.
- النظرة المستقبلية.
- الاستجابة السريعة للمتغيرات.
- الاهتمام بالنتائج.

- **معايير الجودة الشاملة عند كروسبي:**

يحدد كروسبي أربعة معايير لا بد منها لضمان وصول المؤسسات إلى الجودة الشاملة وهي على النحو الآتي:

- التكييف أو التعديل طبقا لمتطلبات الجودة.
- وصف نظام لتحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد/السيء، العالي/ المنخفض.
- تحديد مستويات الأداء للأفراد ومنع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الجيد.
- تقويم الجودة، فإذا ما تم تحقيق الجودة يتم تقويمها من خلال قياسها بناء على المعايير الموضوعية. (أحمد ،٢٠٠٣ ،ص١٧٣)

- **معايير الجودة الشاملة ـــ الآيزو:**

مصطلح الآيزو ٩٠٠٠ وغيره من معايير الجودة يعني أشياء كثيرة مثل المواصفات والمقاييس والضمانات والبيانات والفئات والشرائح والتجمعات والسلوكيات، لكن يقصد بها عادة المعايير التالية القائمة على أساس مبادئ ثمانية لإدارة الجودة:

- التركيز على الزبون.
- القيادة.
- الشراكة.
- أسلوب التشغيل.
- مدخل النظام بالنسبة للإدارة.
- التحسين المستمر.
- الطريقة المتبعة في اتخاذ القرار.
- العلاقات ذات المنفعة المتبادلة مع الموردين. (باهي،فياض،٢٠٠٩ ،٢١٠)

ولقد قام الورثان بوضع معايير خاصة بالمعلم وحدد ثمانية معايير للجودة الشاملة، كل معيار يحوي عددا من البنود وهي على النحو الآتي:

- المعيار الأول : تخطيط وتصميم المواقف التعليمية.
- المعيار الثاني: توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه.
- المعيار الثالث: التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى.
- المعيار الرابع : استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية.
- المعيار الخامس :تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم .
- المعيار السادس: التقويم الذاتي.
- المعيار السابع: التعاون مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء أمورهم.
- المعيار الثامن: التنمية المهنية.

ووجد الباحث أن هذه المعايير هي الأقرب لدراسته حيث قام الورثان بالمزج بين تلك المعايير وغيرها من المعايير واقتراح معايير للجودة الشاملة بم يلائم البيئة المحلية ومواكبة التطورات التي طرأت في المجال التربوي.

- **معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم**:

هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم فمن أهمها ما يلي :

- ضعف بنية نظام المعلومات في القطاع التربوي واعتماده على أساليب تقليدية في عملياته المحدودة.
- عدم توفر الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان إدارة الجودة الكلية في القطاع التربوي.
- المركزية في صنع السياسات التربوية واتخاذ القرار. (درباس ، ١٤١٤هـ ، ص ٤٣).

وقد أشار بعضهم إلى الكثير من المعوقات أهمها ما يلي": ضعف الصيانة الدورية للمبنى المدرسي، عزوف المعلم عن حضور البرامج التدريبية، وعدم قدرته على توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، وضعف تفاعل الطلاب الصفي وزيادة عدد الطلاب في الفصل الدراسي." (العارفة وقران ،١٤٢٨هـ، ص١٦، ١٧).

كما تشير الدراسات السابقة إلى عدد من المعوقات منها:

- الفجوة العلمية والتقنية بين دولنا والدول المتقدمة تمثل تحديا مهما لنظم التعليم.
- عدم مواكبة حركة تطوير المناهج لمتطلبات التطوير، وغياب التخطيط المستمر للمناهج بمعناها الشامل.
- قصور في القوة البشرية ذات الكفاءة العالية المسيرة لبرامج التعليم، بسبب ضعف جاذبية واستقطاب أنظمة التعليم لمثل هذه الكفاءات.
- تراجع للدور المؤثر الذي ينهض به المعلمون وشيوع الظواهر السلبية لضعف الإعداد وفقدان المعلم لمكانته المهنية والاجتماعية.(الدبي،١٤٢٨هـ، ص٨٩٦ ٨٩٧).

ومن المعوقات كذلك التضخم التنظيمي، والوظيفي، وسيادة الروتين وانعدام المرونة في العمل، وعدم الاقتناع بالنظام وجدواه. (البلاع،١٤٢٨هـ ص٤٣٥).

هذا مع استصحاب أن تطبيق الجودة يختلف باختلاف أنصبة المعلمين في الميدان التربوي، وتكليفهم ببعض الأعمال الإدارية التي قد تحول دون تطبيق معايير الجودة في التعليم بالإضافة إلى غياب البيئة التعليمية المناسبة في بعض المدارس المستأجرة والتي تعتبر معوقا في تطبيق معايير الجودة. علاوة على ذلك عدم مواكبة بعض المعلمين إلى المستجدات التي تطرأ على المجال التربوي.

- **المعلم**:

(يعد المعلم في التربية الحديثة بمثابة حجر الزاوية في العملية التعليمية فبالإضافة إلى قيامه بدوره التقليدي المتمثل في النشاط التعليمي، تقع عليه مسؤولية التربية الأخلاقية، فالمعلم يقوم بدور المربي الأخلاقي الذي يغرس القيم التي يحددها المعتقد السائد الذي يلتزم به المعلم بوصفه أحد أفراد الأمة وشخصية المعلم لها أثر كبير على طلابه، فهو يحاول من خلال مظهره وسلوكه وعلاقاته أن يكون قدوة لهم، ولذا فإن المعلم يجب أن يكون في مستوى المسؤولية المناطة به والآمال المعقودة عليه، صالحا في دينه وخلقه وعلمه وثقافته.) (الغامدي،١٤٢٣،ص١٤).

" ومعلم العلوم الشرعية يتأكد فيه ما سبق من باب أولى حيث تدرس الأخلاق والصفات الحميدة عن طريق مواد العلوم الشرعية. " (بادغشر،١٤٢٣هـ،ص٥٨)

فمعلم العلوم الشرعية هو العقل النير الذي يحمل بين جنباته نور الوحيين وعبق التراث المحمدي، وأريج العلم الشرعي، فبه بعد الله سبحانه وتعالى ينير لطلاب العلم ورامي المعرفة سبل تحقيقه وطرائق تحصيله فهو الحامل لكاهل الأمانة التي نأت عن حملها السماوات والأرض والذي تنشد من خلاله المجتمعات إلى مخرجات تعليمية تربوية تساهم في تحقيق العبودية لله وحده، وعمارة الأرض وتحقيق التقدم والرقي العلمي والاقتصادي والتكنولوجي مما يجعل الأمة قادرة على مواجهة التحديات وتحقيق الآمال والتطلعات.

- **صفات معلم العلوم الشرعية**:
  - إخلاص العلم لله.
  - صدق المعلم .
  - مطابقة القول للعمل.
  - العدل والمساواة.
  - التحلي بالأخلاق الفاضلة والحميدة. (الشلهوب،١٤١٧،ص١١)

وينبغي للمعلم أن يتخلق بالمحاسن التي ورد الشرع بها، والخصال الحميدة، والشيم المرضية التي أرشده الله إليها، من الزهادة في الدنيا، والتقلل منها، وعدم المبالاة بها وبأهلها. والسخاء والجود ومكارم الأخلاق، وطلاقة الوجه من غير خروج إلى حد الخلاعة، والحلم، والصبر، والتنزه عن دنيء المكاسب وملازمة الورع، والخشوع والسكينة، والوقار، والتواضع، والخضوع، وملازمة الوظائف الشرعية كالتنظيف بإزالة الأوساخ والشعور التي ورد الشارع بإزالتها: كقص الشارب، وتقليم الظفر، وتسريح اللحية، وإزالة الروائح الكريهة، والملابس المكروهة. وليحذر كل الحذر من الحسد والرياء، والعجب، واحتقار غيره وإن كان دونه.

وينبغي أن يستعمل الأحاديث الواردة في التسبيح والتهليل ونحوهما من الأذكار والدعوات، وأن يراقب الله سبحانه وتعالى في سره وعلانيته، ويحافظ على ذلك، وأن يكون تعويله في جميع أموره على الله تعالى.(النووي،١٤١٧هـ،ص٣٧، ٣٨).

أما في الوقت الحاضر فإن هناك مجموعة من الصفات التي يتصف بها المعلم: "يجعل التدريس شيقا، يلم بالمادة التي يدرسها، متحمس، منظم المادة، يشجع اشتراك التلاميذ، يستعين بالوسائل التعليمية، مرح، ودود، يهتم بالطلاب، صوته يبعث على الارتياح، نظيف الملابس،اتجاهه متزن وعملي". (المنوفي ، يحي، ١٤١٩ ص٢٨٢)

- **واجبات المعلم**:

- غرس العقيدة الصحيحة وتقوية الإيمان خلال التعليم.
- إسداء النصيحة للمتعلم، فعن تميم بن أوس الداري رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال:" الدين النصيحة" قلنا: لمن؟ قال: " لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم." (رواه مسلم،٥٥)

قال النووي رحمه الله تعالى: " ومن النصيحة لله تعالى ولكتابه إكرام قارئه وطالبه، وإرشاده إلى مصلحته، والرفق به، ومساعدته على طلبه بما أمكن وتأليف قلب الطالب، وأن يكون سمحا بتعليمه في رفق، متلطفا به، ومحرضا له على التعلم، وأن يعتني بمصالحه كاعتنائه بمصالح ولده، ومصالح نفسه ويُجري المتعلم مجرى ولده في الشفقة عليه، والصبر على جفائه وسوء أدبه ويعذره في قلة أدبه في بعض الأحيان، فإن الإنسان معرض للنقائص، لا سيما إن كان صغير السن." (النووي، ١٤١٧، ص٣٩ ــ ٤٠).

وأن يرفق بهم عند حدوث الخطأ والزلل وأن ينصحهم بالرفق واللين بعيدا عن أعين أقرانهم وزملائهم، فما كان الرفق في شيء إلا زانه وما نزع من شيء إلا شانه.

- عدم التصريح بالأسماء أثناء التوبيخ.
- إلقاء السلام على المتعلم قبل الدرس وبعده.
- تقديم المكافآت للمتعلم.(الشلهوب،١٤١٧،ص٦٥)
- نقد الفعل الخاطئ لا الفاعل.

- **خصائص معلم العلوم الشرعية** :

يختص معلم العلوم الشرعية بخصائص عدة من أهمها ما يلي :

- أن المعلومات التي يقوم بتعليمها للتلاميذ لا يستغنون عنها مدى الحياة، بل يجب أن تبقى معهم.
- أنه محاسب على كل سكناته وحركاته.

- أنه مبلغ عن رسول الله صلى الله عليه وسلم.
- أنه إن اجتهد وأصاب فله أجران، وإن اجتهد وأخطأ فله أجر، لكن إن قصر ــ والعياذ بالله ــ فعقابه أليم. (الفرج ،١٤١٢هـ،ص ١٩)

والتحلي بالسمات المعرفية وهي :

- المعرفة الشرعية وهو العلم الشرعي الذي لا بد منه لكل أحد لأن العلم الشرعي من أعظم وسائل تزكية النفس لكل من المعلم والمتعلم ولهذا أمر الله به وأوجبه قبل القول والعمل قال الله تعالى: فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرْ لِذَنْبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ ۗ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مُتَقَلَّبَكُمْ وَمَثْوَاكُمْ (محمد /١٩)
- المعرفة التخصصية يكاد أن يجمع المربون أن من عوامل نجاح المعلم في أداء رسالته التربوية إتقانه للعلم الذي تخصص فيه.
- المعرفة التربوية، وهي وسيلة فعالة في تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة لأنها تعين المعلم على الإلمام بطبائع التلاميذ واستعداداتهم وخصائصهم، وميولهم وقدراتهم.
- الثقافة العامة، إذ هي النافذة التي يطل منها على الواقع فيكون لديه طرف معرفة عن جوانب الحياة المختلفة.(الزهراني،١٤٢٠هـ،١١١)

ومن الخصائص كذلك التحلي بعمارة الظاهر والباطن بخشية الله تعالى محافظا على شعائر الله الإسلام، وإظهار السنة ونشرها بالعمل بها والدعوة إليها .وملاك ذلك كله خشية الله تعالى. (أبو زيد ،١٤٢٧هـ،١٢)

ويمكن إضافة ما يلي: أنه أولى الناس بامتثال ما يأمر به واجتناب ما ينهى عنه فهو يقرئ تلاميذه أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (البقرة/٤٤)

ويتلو حديث المصطفى صلى الله عليه وسلم الذي رواه أبي زيد أسامة بن زيد بن حارثة ــ رضي الله عنهما ــ قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: " يؤتى بالرجل يوم القيامة فيلقى في النار ، فتندلق أقتابُ بطنه، فيدور بها كما يدورُ الحمارُ بالرحى، فيجتمع إليه أهل النار فيقولون يا فلان مالك ؟ ألم تكن تأمرُ بالمعروف وتنهى عن المنكر ؟ فيقول : بلى كنت آمرُ بالمعروف ولا آتيه وأنهى عن المنكر وآتيه" أو كما قال صلى الله عليه وسلم(مسلم،٢٩٨٩) وغيرها من النصوص الواردة في هذا المعنى.

ومن الخصائص الجلية في معلم العلوم الشرعية أنه هو خير الناس بنص حديث المصطفى صلى الله عليه وسلم حيث قال:" خيركم من تعلم القرآن وعلمه" (رواه البخاري،٥٠٢٧).

إذا ما وافق النية الخالصة لله تعالى ابتغاء مرضاته ونيل ثوابه.ولا يتحصل على هذا الشرف إلا لمن تصدى لتعليم الناس كتاب الله سبحانه وتعالى حفظا، وتلاوة، وتدبرا، وعملا.

- **منهج البحث وخطواته** :

بعد أن حدد الباحث مشكلة البحث وأسئلته ، تبين أن المنهج الملائم لهذا البحث هو المنهج الوصفي . والذي " يهدف إلى عمل وصف دقيق لسمات فرد ما، أو موقف معين أو جماعة معينة باستخدام فروض استهلالية عن هذه السمات. " (عطيفة ،١٩٩٦م ص١١٤)

- **مجتمع البحث وعينته** :

يتكون مجتمع البحث : من جميع معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل والبالغ عددهم (٢٧٦) معلما، ومن جميع مديري مدارس المرحلة المتوسطة في المنطقة والبالغ عددهم (٩٠) مديرا. (إدارة التعليم بمنطقة حائل ، إحصائية غير منشورة ١٤٣٠هـ ـ ١٤٣١هـ).

ونظراً لتمكن الباحث من تغطية كامل مجتمع الدراسة، فقد تم أخذ جميع مجتمع الدراسة كعينة، وقد بلغ عدد المعلمين المستجيبين ١٧٨ معلم بنسبة ٦٤.٥٪، من المجتمع الأصلي، بينما بلغ عدد المدراء ٧٨ مدير بنسبة ٨٦.٧٪، من المجتمع الأصلي وقد أخذ الباحث ١٥٪ من المعلمين لتطبيق بطاقة ملاحظة للتعرف على مدى تطبيقهم معايير الجودة الشاملة في التعليم، والبالغ عددهم (٤٢) معلما.

- **أدوات البحث** :

بما أن منهج البحث هو المنهج الوصفي المسحي ، فإن الأدوات المستخدمة التي تحقق أهداف البحث هي الاستبانة وبطاقة ملاحظة. حيث قام الباحث بتبني الاستبانة في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها ، حيث قسم الأداة إلى قسمين :

- القسم الأول بيانات أولية عن أفراد عينة الدراسة، بينما اشتمل
- القسم الثاني على معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم ، والتي تتكون من ثمانية معايير للجودة الشاملة ويتضمن كل معيار عدد من العبارات ويبلغ مجموعها (٤٤) عبارة.

وقد أعد الباحث أداة أخرى وهي بطاقة ملاحظة وقسمها الباحث إلى قسمين: بيانات أولية، والقسم الثاني معايير الجودة الشاملة وهي جميع ما ذكر في أداة الاستبانة.

- **صدق أداة البحث** :

- **الصدق الظاهري للأداة** :

يعد الصدق من الأمور المطلوب توافرها في الأداة لبيان مدى قدرة كل عبارة من عباراتها على قياس ما وضعت لقياسه ، وقد اعتمد الباحث على أداة الورثان

(١٤٢٧ هـ) (الاستبانة)والتي تحوي المعايير الخاصة بالجودة الشاملة في التعليم حيث قام الباحث بمقابلته والتأكد من طريقته العلمية في إعداد الأداة حيث قام الورثان بتحكيم الاستبانة والتأكد من صدقها الظاهري ، واستند الباحث على هذه الأداة بعد التأكد من تحكيمها.

وقد قام الباحث بتحكيم بطاقة الملاحظة من قبل المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتوصل الباحث إلى الصيغة النهائية بعد ذلك. (ملحق رقم ٣)

- **صدق الاتساق الداخلي للأداة** :

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على بيانات عينة بلغت (١٩) فردا قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة وكانت جميع قِيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محاورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

- **ثبات أداة الدراسة** :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وتبين أن معامل الثبات العام لمحاور الاستبانة عال حيث بلغ (٠.٩٢٦٠) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

- **تطبيق أدوات لبحث** :

قام الباحث بأخذ كافة إجراءات الموافقة على تطبيق الاستبانة وبطاقة الملاحظة على عينة البحث من معلمي العلوم الشرعية ومديري المدارس المتوسطة بمنطقة حائل ، حيث استغرق تطبيق الاستبانة مدة شهرين ، واستغرق تطبيق بطاقة الملاحظة شهر ونصف ، وتم تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيا .

- **عرض نتائج البحث ومناقشتها** :

- **أولاً** : **النتائج المتعلقة بوصف عينة المعلمين** :

جدول (١) توزيع عينة الدراسة من المعلمين وفق متغير الخبرة

الفئة	التكرار	النسبة
من سنة إلى ٥ سنوات	٤١	٢٣.٠
من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات	٣٥	١٩.٧
من ١١ سنة إلى ١٥ سنة	٦٤	٣٦.٠
من ١٦ سنة فأكثر	٣٨	٢١.٣
المجموع	١٧٨	١٠٠.٠

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (١) يتضح أن (٦٤) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٣٦.٠٪ من إجمالي عينة الدراسة خبراتهم من ١١ سنة إلى ١٥ سنة بينما (٤١) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٢٣.٠٪ من إجمالي عينة الدراسة خبراتهم من سنة إلى ٥ سنوات ، مقابل (٣٨) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٢١.٣٪ من إجمالي عينة الدراسة خبراتهم من ١٦ سنة فأكثر ، بينما (٣٥) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ١٩.٧٪ من إجمالي عينة الدراسة خبراتهم من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات.

- **ثانيا : النتائج المتعلقة بأسئلة البحث :**

◄◄ السؤال الأول: " ما مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظرهم " ؟

- **أولاً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الأول :**

تخطيط وتصميم المواقف التعليمية من وجهة نظرهم: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الأول : تخطيط وتصميم المواقف التعليمية من وجهة نظرهم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الأول : تخطيط وتصميم المواقف التعليمية من وجهة نظرهم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢):

جدول (٢) استجابات أفراد الدراسة على عبارات معيار تخطيط وتصميم المواقف التعليمية مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
١	يخطط للتدريس بناء على معلوماته عن الموضوع الدراسي	ك	١٣٧	٣٨	٣	٢.٧٥	٠.٤٧	١
		٪	٧٧.٠	٢١.٣	١.٧			
٦	يشرك الطلاب في مواقف تعليمية متنوعة مراعيا الفروق الفردية فيما بينهم	ك	١١١	٥٩	٨	٢.٥٨	٠.٥٨	٢
		٪	٦٢.٤	٣٣.١	٤.٥			
٤	يخطط لإدارة سلوك الطلاب الصفي بفاعلية	ك	١٠٧	٦٣	٨	٢.٥٦	٠.٥٨	٣
		٪	٦٠.١	٣٥.٤	٤.٥			
٥	يختار طرائق التدريس وفقا لطبيعة الأهداف التي يراد تحقيقها	ك	١٠١	٦٩	٨	٢.٥٢	٠.٥٨	٤
		٪	٥٦.٧	٣٨.٨	٤.٥			
٣	يساعد الطلاب على اتخاذ القرارات في المواقف الحياتية اليومية	ك	١٠٠	٧١	٧	٢.٥٢	٠.٥٧	٥
		٪	٥٦.٢	٣٩.٩	٣.٩			
٢	يصمم أنشطة تعليمية تساعد على الاستقلال الذاتي	ك	٤٢	٩٥	٤١	٢.٠١	٠.٦٨	٦
		٪	٢٣.٦	٥٣.٤	٢٣.٠			
المتوسط العام						٢.٤٩	٠.٣٤٨	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل على تطبيقهم لمعيار تخطيط وتصميم المواقف التعليمية حيث تراوحت متوسطات تطبيقهم لمعيار تخطيط وتصميم المواقف التعليمية مابين (٢.٠١إلى ٢.٧٥) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية و الثالثة

من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية على تطبيقهم لمعيار تخطيط وتصميم المواقف التعليمية حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون خمسة من معايير تخطيط وتصميم المواقف التعليمية تتمثل في العبارات رقم (١ ، ٦ ، ٤ ، ٥ ، ٣) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لها. كما يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون إلى حد ما واحدا من معايير تخطيط وتصميم المواقف التعليمية تتمثل في العبارة رقم (٢) " يصمم أنشطة تعليمية تساعد على الاستقلال الذاتي " بمتوسط (٢.٠١ من ٣).

- **ثانياً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثاني :**

توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه من وجهة نظرهم: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثاني : توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه من وجهة نظرهم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثاني : توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه من وجهة نظرهم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٣):

جدول (٣) استجابات أفراد الدراسة على عبارات معيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
١	يحترم شخصية الطلاب	ك	١٦٦	١١	١	٢.٩٣	٠.٢٨	١
		٪	٩٣.٣	٦.٢	٠.٦			
٥	يوجه الطلاب لاحترام آراء الآخرين وإن اختلفوا معهم	ك	١٤٧	٢٩	٢	٢.٨١	٠.٤٢	٢
		٪	٨٢.٦	١٦.٣	١.١			
٣	يشجع إنجازات الطلاب واسهاماتهم ويساندها ويقدرها	ك	١٣٨	٣٨	٢	٢.٧٦	٠.٤٥	٣
		٪	٧٧.٥	٢١.٣	١.١			
٧	يهتم بمظهره وهيئته دون مبالغة	ك	١٣٦	٤١	١	٢.٧٦	٠.٤٤	٤
		٪	٧٦.٤	٢٣.٠	٠.٦			
٨	يلتزم باللوائح والأنظمةوالتعليمات المنظمة للأداء التعليمي	ك	١١٩	٥٤	٥	٢.٦٤	٠.٥٤	٥
		٪	٦٦.٩	٣٠.٣	٢.٨			
٢	يهيئ بيئة مناسبة داخل الفصل الدراسي لدعم أشكال التدريس والتعلم المقدمة	ك	١١٢	٦٠	٦	٢.٦٠	٠.٥٦	٦
		٪	٦٢.٩	٣٣.٧	٣.٤			
٤	يشجع الطلاب على العمل الجماعي	ك	١٠٦	٦٢	١٠	٢.٥٤	٠.٦٠	٧
		٪	٥٩.٦	٣٤.٨	٥.٦			
٦	يساعد الطلاب على حل مشكلاتهم الحياتية	ك	١٠٩	٥٤	١٥	٢.٥٣	٠.٦٥	٨
		٪	٦١.٢	٣٠.٣	٨.٤			
المتوسط العام						٢.٧٠	٠.٢٩٩	

يتضح من النتائج أن هناك تجانسًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه حيث تراوحت متوسطات

تطبيقهم لمعيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه مابين (٢.٥٣إلى ٢.٩٣) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (يطبق) مما يوضح التجانس في مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون ثمانية من معايير توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه أبرزها يتمثل في العبارات رقم (١ ، ٥ ، ٣ ، ٧ ، ٨) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب تطبيق أفراد الدراسة لها .

- **ثالثاً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثالث :**

التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى من وجهة نظرهم: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثالث : التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى من وجهة نظرهم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثالث : التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٤).

جدول (٤) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٧	يطرح أسئلة تمهيدية متنوعة لإثارة تفكير الطلاب	ك	١١٦	٥٧	٥	٢.٦٢	٠.٥٤	١
		٪	٦٥.٢	٣٢.٠	٢.٨			
٢	يستنتج معارف جديدة من معلومات متاحة لديه	ك	٩٤	٧٦	٨	٢.٤٨	٠.٥٨	٢
		٪	٥٢.٨	٤٢.٧	٤.٥			
٦	يربط التعليم بخبرات الطالب السابقة والخلفيات الأسرية الثقافية	ك	٩٦	٦٨	١٤	٢.٤٦	٠.٦٤	٣
		٪	٥٣.٩	٣٨.٢	٧.٩			
٥	يحقق أهداف الدرس خلال الزمن المخصص له بفاعلية	ك	٨٣	٩١	٤	٢.٤٤	٠.٥٤	٤
		٪	٤٦.٦	٥١.١	٢.٢			
١	يساعد الطلاب على تحليل محتوى الدرس للتوصل إلي استنتاجات صحيحة	ك	٧٨	٩٠	١٠	٢.٣٨	٠.٥٩	٥
		٪	٤٣.٨	٥٠.٦	٥.٦			
٣	يوضح العلاقة بين موضوعات مادته والمواد الأخرى	ك	٧٦	٨٩	١٣	٢.٣٥	٠.٦١	٦
		٪	٤٢.٧	٥٠.٠	٧.٣			
٨	يشجع الطلاب على الاكتشاف العلمي والمبادأة والإبداع	ك	٧٠	٩٣	١٥	٢.٣١	٠.٦٢	٧
		٪	٣٩.٣	٥٢.٢	٨.٤			
٤	يستخدم استراتيجيات متنوعة لشرح مفاهيم المادة الدراسية ومهاراتها	ك	٥٦	٩٩	٢٣	٢.١٩	٠.٦٤	٨
		٪	٣١.٥	٥٥.٦	١٢.٩			
المتوسط العام						٢.٤١	٠.٣٦٢	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى حيث تراوحت متوسطات تطبيقهم لمعيار التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع

المواد الأخرى مابين (٢.١٩إلى ٢.٦٢) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون ستة من معايير التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى أبرزها يتمثل في العبارات رقم (٧ ، ٢ ، ٦ ، ٥ ، ١) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد الدراسة على تطبيقها.

كما يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل يطبقون إلى حد ما اثنين من معايير التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى تتمثلان في العبارتين رقم (٨ ، ٤) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب موافقة أفراد الدراسة على تطبيقهما إلى حد ما.

- **رابعاً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الرابع :**

استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية من وجهة نظرهم: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الرابع : استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية من وجهة نظرهم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الرابع : استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥):

جدول (٥) استجابات أفراد الدراسة على عبارات معيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٢	يستخدم الموارد والتجهيزات المتاحة بصورة فعالة لتحقيق أهداف الدرس	ك	٥٠	٩٩	٢٩	٢.١٢	٠.٦٦	١
		٪	٢٨.١	٥٥.٦	١٦.٣			
٥	يوفر طرائق متنوعة لتقسيم الطلاب إلى مجموعات لتحسين تعلمهم	ك	٥٣	٨٩	٣٦	٢.١٠	٠.٧٠	٢
		٪	٢٩.٨	٥٠.٠	٢٠.٢			
١	يستخدم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل التعلم الذاتي والتعليم التعاوني والتعلم عن بعد .....الخ	ك	٤٢	٩١	٤٥	١.٩٨	٠.٧٠	٣
		٪	٢٣.٦	٥١.١	٢٥.٣			
٤	يستخدم التقنية الحديثة (الحاسوب مثلاً) كأداة لتعزيز تعلم الطلاب	ك	٤٠	٧٠	٦٨	١.٨٤	٠.٧٧	٤
		٪	٢٢.٥	٣٩.٣	٣٨.٢			
٦	يستخدم وسائل معينة لمساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	ك	٤١	٦٤	٧٣	١.٨٢	٠.٧٨	٥
		٪	٢٣.٠	٣٦.٠	٤١.٠			
٣	يصمم معينات سمعية وبصرية مناسبة للبيئة المدرسية	ك	٢٤	٧١	٨٣	١.٦٧	٠.٧٠	٦
		٪	١٣.٥	٣٩.٩	٤٦.٦			
المتوسط العام						١.٩٢	٠.٥٠٦	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تطبيقهم لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية مابين (١.٦٧إلى ٢.١٢) وهي متوسطات تقع في الفئتين الأولى و الثانية من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (لا يطبق / يطبق إلى حد ما) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة معلمي العلوم الشرعية على تطبيقهم لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون إلى حد ما خمسة من معايير استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية تتمثل في العبارات رقم (٢ ، ٥ ، ١ ، ٤ ، ٦) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة معلمي العلوم الشرعية على تطبيقها إلى حد ما.

كما يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لا يطبقون واحدا من معايير استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية تتمثل في العبارة رقم (٣) وهى" يصمم معينات سمعية وبصرية مناسبة للبيئة المدرسية " بمتوسط (١.٦٧ من ٣).

- **خامساً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الخامس :**

تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم من وجهة نظرهم: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الخامس: تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم من وجهة نظرهم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الخامس : تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٦):

جدول (٦) استجابات أفراد الدراسة على عبارات معيار تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٥	يستخدم الحوار والمناقشة كوسيلة مهمة للتعرف على خبرات الطلاب	ك	١٢٦	٤٩	٣	٢.٦٩	٠.٥٠	١
		٪	٧٠.٨	٢٧.٥	١.٧			
٢	يشخص نقاط القوة ونواحي الضعف لدى الطلاب	ك	٩٦	٧٣	٩	٢.٤٩	٠.٥٩	٢
		٪	٥٣.٩	٤١.٠	٥.١			
٤	يقوم الطلاب بصورة شمولية وبموضوعية	ك	٩٠	٨١	٧	٢.٤٧	٠.٥٧	٣
		٪	٥٠.٦	٤٥.٥	٣.٩			
١	يستخدم أساليب التقويم (مثل ملفات تقويم الطلاب ...الخ) باستمرار لمعرفة مستواهم	ك	٨٧	٦٩	٢٢	٢.٣٧	٠.٦٩	٤
		٪	٤٨.٩	٣٨.٨	١٢.٤			
٣	يشرك الأسرة في تقويم الطلاب بهدف تحسين تعلمهم وأدائهم	ك	٤٣	٨٢	٥٣	١.٩٤	٠.٧٣	٥
		٪	٢٤.٢	٤٦.١	٢٩.٨			
المتوسط العام						٢.٣٩	٠.٣٩٤	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعيار تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم حيث تراوحت متوسطات تطبيقهم لمعيار تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم مابين (١.٩٤إلى ٢.٦٩) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعيار تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون أربعة من معايير تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم تتمثل في العبارات رقم (٥ ، ٢ ، ٤ ، ١) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة معلمي العلوم الشرعية على تطبيقها.

كما يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل يطبقون إلى حد ما واحدا من معايير تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم تتمثل في العبارة رقم (٣) " يشرك الأسرة في تقويم الطلاب بهدف تحسين تعلمهم وأدائهم " بمتوسط (١.٩٤من ٣).

- **سادساً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السادس :**

التقويم الذاتي من وجهة نظرهم: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السادس : التقويم الذاتي من وجهة نظرهم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السادس : التقويم الذاتي التعلم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٧):

جدول (٧) استجابات أفراد الدراسة على عبارات معيار التقويم الذاتي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٢	يشجع الطلاب على تقويم ذاتهم وبعضهم البعض	ك	٨٢	٧١	٢٥	٢.٣٢	٠.٧١	١
		٪	٤٦.١	٣٩.٩	١٤.٠			
١	يستخدم أساليب وأدوات مختلفة لتقويم أدائه	ك	٧٢	٨٨	١٨	٢.٣٠	٠.٦٤	٢
		٪	٤٠.٤	٤٩.٤	١٠.١			
٣	يستعين بآراء الطلاب وتقويمهم له لتحسين أدائه	ك	٦٠	٨١	٣٧	٢.١٣	٠.٧٣	٣
		٪	٣٣.٧	٤٥.٥	٢٠.٨			
المتوسط العام						٢.٢٥	٠.٥١٤	

يتضح من النتائج أن هناك تجانسًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التقويم الذاتي حيث تراوحت متوسطات تطبيقهم مابين (٢.١٣ إلى ٢.٣٢) وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (يطبق

إلى حد ما) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التقويم الذاتي حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون إلى حد ما ثلاثة من معايير التقويم الذاتي تتمثل في العبارات رقم (٢ ، ١ ، ٣) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد الدراسة على تطبيقها إلى حد ما.

- **سابعاً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السابع**:

التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم من وجهة نظرهم: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السابع : التعاون مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء أمورهم من وجهة نظرهم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السابع : التعاون مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء أمورهم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٨):

جدول (٨) استجابات أفراد الدراسة على عبارات معيار التعاون مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء أمورهم تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٥	يلتزم بالقيام بالأعمال المسند إليه من قبل رؤسائه لما تقتضيه مصلحة العمل	ك	١٤٤	٣١	٣	٢.٧٩	٠.٤٥	١
		٪	٨٠.٩	١٧.٤	١.٧			
٤	يستمع إلي وجهات النظر المختلفة من زملائه والاختيارات البديلة	ك	١٠٨	٥٧	١٣	٢.٥٣	٠.٦٣	٢
		٪	٦٠.٧	٣٢.٠	٧.٣			
٣	يشجع الطلاب على التأمل والتفكير في حياتهم وخبراتهم الشخصية	ك	٩٧	٦٧	١٤	٢.٤٧	٠.٦٤	٣
		٪	٥٤.٥	٣٧.٦	٧.٩			
٢	يساعد الطلاب في التعرف على المصادر والمراجع من المكتبات وغيرها	ك	٣٩	٩٦	٤٣	١.٩٨	٠.٦٨	٤
		٪	٢١.٩	٥٣.٩	٢٤.٢			
١	يتواصل مع أولياء أمور الطلاب بصورة مستمرة	ك	٤٠	٨٢	٥٦	١.٩١	٠.٧٣	٥
		٪	٢٢.٥	٤٦.١	٣١.٥			
المتوسط العام						٢.٣٤	٠.٤٣٢	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعيار التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم حيث تراوحت متوسطات تطبيقهم لمعيار التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم مابين (١.٩١إلى ٢.٧٩) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية و الثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم حيث يتضح من

النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون ثلاثة من معايير التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم تتمثل في العبارات رقم (٥ ، ٤ ، ٣) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد الدراسة على تطبيقها.

كما يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل يطبقون إلى حد ما اثنين من معايير التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم تتمثلان في العبارتين رقم (٢ ، ١) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب موافقة أفراد الدراسة على تطبيقهما إلى حد ما.

- **ثامناً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثامن :**

التنمية المهنية من وجهة نظرهم: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثامن : التنمية المهنية من وجهة نظرهم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثامن : التنمية المهنية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٩).

جدول (٩) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور التنمية المهنية تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٣	يتبادل الخبرات مع زملائه ورؤسائه	ك	١٠٧	٦٥	٦	٢.٥٧	٠.٥٦	١
		٪	٦٠.١	٣٦.٥	٣.٤			
٢	يواكب ما يستجد من نظريات وممارسات تربوية في مادة تخصصه	ك	٧٦	٨٩	١٣	٢.٣٥	٠.٦١	٢
		٪	٤٢.٧	٥٠.٠	٧.٣			
١	يشارك في أنشطة التنمية المهنية المناسبة له بصورة مستمرة	ك	٥٩	٩٧	٢٢	٢.٢١	٠.٦٤	٣
		٪	٣٣.١	٥٤.٥	١٢.٤			
المتوسط العام						٢.٣٨	٠.٤٥٩	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التنمية المهنية حيث تراوحت متوسطات تطبيقهم لمعيار التنمية المهنية مابين (٢.٢١إلى ٢.٥٧) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية و الثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التنمية المهنية حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية موافقون على تطبيقهم لاثنين من معايير التنمية المهنية تتمثلان في العبارتين رقم (٣ ، ٢) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب موافقة أفراد الدراسة على تطبيقهما. كما يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل يطبقون إلى حد ما واحداً من معايير التنمية المهنية تتمثل في العبارة رقم (١) " يشارك في أنشطة التنمية المهنية المناسبة له بصورة مستمرة " بمتوسط (٢.٢١ من ٣).

السؤال الثاني: " ما مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر مديري المدارس"؟

- **أولاً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الأول :**

تخطيط وتصميم المواقف التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الأول : تخطيط وتصميم المواقف التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مديري المدارس على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الأول : تخطيط وتصميم المواقف التعليمية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٠):

جدول (١٠) استجابات مديري المدارس على عبارات معيار تخطيط وتصميم المواقف التعليمية مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
١	يخطط للتدريس بناء على معلوماته عن الموضوع الدراسي	ك	٤٥	٣٢	١	٢.٥٦	٠.٥٢	١
		٪	٥٧.٧	٤١.٠	١.٣			
٥	يختار طرائق التدريس وفقاً لطبيعة الأهداف التي يراد تحقيقها	ك	٤٠	٣٥	٣	٢.٤٧	٠.٥٧	٢
		٪	٥١.٣	٤٤.٩	٣.٨			
٦	يشرك الطلاب في مواقف تعليمية متنوعة مراعياً الفروق الفردية فيما بينهم	ك	٣٧	٣٩	٢	٢.٤٥	٠.٥٥	٣
		٪	٤٧.٤	٥٠.٠	٢.٦			
٤	يخطط لإدارة سلوك الطلاب الصفي بفاعلية	ك	٣٢	٤١	٥	٢.٣٥	٠.٦٠	٤
		٪	٤١.٠	٥٢.٦	٦.٤			
٣	يساعد الطلاب على اتخاذ القرارات في المواقف الحياتية اليومية	ك	٢٦	٤٧	٥	٢.٢٧	٠.٥٧	٥
		٪	٣٣.٣	٦٠.٣	٦.٤			
٢	يصمم أنشطة تعليمية تساعد على الاستقلال الذاتي	ك	١٤	٥١	١٣	٢.٠١	٠.٥٩	٦
		٪	١٧.٩	٦٥.٤	١٦.٧			
المتوسط العام						٢.٣٥	٠.٣٥٨	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في موافقة مديري المدارس على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار تخطيط وتصميم المواقف التعليمية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار تخطيط وتصميم المواقف التعليمية مابين (٢.٠١إلى ٢.٥٦) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة مديري المدارس على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار تخطيط وتصميم المواقف التعليمية حيث يتضح من النتائج أن مديري المدارس موافقون على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لأربعة من معايير تخطيط وتصميم المواقف التعليمية تتمثل في

العبارات رقم (١ ، ٥ ، ٦ ، ٤) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مديري المدارس على تطبيقها.

كما يتضح من النتائج أن مديري المدارس موافقون إلى حد ما على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لاثنين من معايير تخطيط وتصميم المواقف التعليمية تتمثلان في العبارتين رقم (٣ ، ٢) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب موافقة مديري المدارس على تطبيقهما إلى حد ما.

- **ثانياً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثاني :**

توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه من وجهة نظر مديري المدارس: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثاني : توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه من وجهة نظر مديري المدارس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مديري المدارس على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثاني : توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١١):

جدول (١١) استجابات مديري المدارس على عبارات معيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
١	يحترم شخصية الطلاب	ك	٦٢	١٦	–	٢.٧٩	٠.٤١	١
		٪	٧٩.٥	٢٠.٥	–			
٧	يهتم بمظهره وهيئته دون مبالغة	ك	٥٦	٢٢	–	٢.٧٢	٠.٤٥	٢
		٪	٧١.٨	٢٨.٢	–			
٥	يوجه الطلاب لاحترام آراء الآخرين وإن اختلفوا معهم	ك	٤٩	٢٨	١	٢.٦٢	٠.٥٢	٣
		٪	٦٢.٨	٣٥.٩	١.٣			
٨	يلتزم باللوائح والأنظمة والتعليمات المنظمة للأداء التعليمي	ك	٥٠	٢٦	٢	٢.٦٢	٠.٥٤	٤
		٪	٦٤.١	٣٣.٣	٢.٦			
٣	يشجع إنجازات الطلاب وإسهاماتهم ويساندها ويقدرها	ك	٤٢	٣٥	١	٢.٥٣	٠.٥٣	٥
		٪	٥٣.٨	٤٤.٩	١.٣			
٤	يشجع الطلاب على العمل الجماعي	ك	٤٠	٣٢	٦	٢.٤٤	٠.٦٤	٦
		٪	٥١.٣	٤١.٠	٧.٧			
٢	يهيئ بيئة مناسبة داخل الفصل الدراسي لدعم أشكال التدريس والتعلم المقدمة	ك	٣٤	٤١	٣	٢.٤٠	٠.٥٧	٧
		٪	٤٣.٦	٥٢.٦	٣.٨			
٦	يساعد الطلاب على حل مشكلاتهم الحياتية	ك	٣٧	٣٢	٩	٢.٣٦	٠.٦٨	٨
		٪	٤٧.٤	٤١.٠	١١.٥			
المتوسط العام						٢.٥٦	٠.٣٥٦	

يتضح من النتائج أن هناك تجانسًا في موافقة مديري المدارس على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تطبيق معلمي العلوم الشرعية

لمعيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه مابين (٢.٠٣٦إلى ٢.٧٩) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة مديري المدارس على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه حيث يتضح من النتائج أن مديري المدارس موافقون على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لثمانية من معايير توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه أبرزها يتمثل في العبارات رقم (١ ، ٧ ، ٥ ، ٨ ، ٣) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مديري المدارس على تطبيقها.

- **ثالثاً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثالث :**

التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى من وجهة نظر مديري المدارس : للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثالث : التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى من وجهة نظر مديري المدارس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مديري المدارس على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثالث : التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٢):

جدول (١٢) استجابات مديري المدارس على عبارات محور التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا ينطبق			
٧	يطرح أسئلة تمهيدية متنوعة لإثارة تفكير الطلاب	ك	٤٣	٣٣	٢	٢.٥٣	٠.٥٥	١
		٪	٥٥.١	٤٢.٣	٢.٦			
٥	يحقق أهداف الدرس خلال الزمن المخصص له بفاعلية	ك	٣٩	٣٧	٢	٢.٤٧	٠.٥٥	٢
		٪	٥٠.٠	٤٧.٤	٢.٦			
١	يساعد الطلاب على تحليل محتوى الدرس للتوصل إلي استنتاجات صحيحة	ك	٣١	٤٣	٤	٢.٣٥	٠.٥٨	٣
		٪	٣٩.٧	٥٥.١	٥.١			
٢	يستنتج معارف جديدة من معلومات متاحة لديه	ك	٣٠	٣٨	١٠	٢.٢٦	٠.٦٧	٤
		٪	٣٨.٥	٤٨.٧	١٢.٨			
٦	يربط التعليم بخبرات الطالب السابقة والخلفيات الأسرية الثقافية	ك	٢٥	٤٠	١٣	٢.١٥	٠.٦٩	٥
		٪	٣٢.١	٥١.٣	١٦.٧			
٨	يشجع الطلاب على الاكتشاف العلمى والمبادأة والإبداع	ك	٢٣	٣٩	١٦	٢.٠٩	٠.٧١	٦
		٪	٢٩.٥	٥٠.٠	٢٠.٥			
٣	يوضح العلاقة بين موضوعات مادته والمواد الأخرى	ك	١٧	٥٠	١١	٢.٠٨	٠.٦٠	٧
		٪	٢١.٨	٦٤.١	١٤.١			
٤	يستخدم استراتيجيات متنوعة لشرح مفاهيم المادة الدراسية ومهاراتها	ك	١٦	٥٠	١٢	٢.٠٥	٠.٦٠	٨
		٪	٢٠.٥	٦٤.١	١٥.٤			
المتوسط العام						٢.٢٥	٠.٣٩٦	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر مديري المدارس لمعيار التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تطبيق

معلمي العلوم الشرعية لمعيار التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى مابين(٢.٠٥إلى ٢.٥٣) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة مديري المدارس على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى حيث يتضح من النتائج أن مديري المدارس موافقون على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لثلاثة من معايير التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى تتمثل في العبارات رقم (٧ ، ٥ ، ١) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مديري المدارس على تطبيقها.

كما يتضح من النتائج أن مديري المدارس موافقون إلى حد ما على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لخمسة من معايير التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى تتمثل في العبارات رقم (٢ ، ٦ ، ٨ ، ٣ ، ٤) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مديري المدارس على تطبيقها إلى حد ما.

- **رابعاً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الرابع :**

استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الرابع : استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مديري المدارس على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الرابع : استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٣):

جدول (١٣) استجابات مديري المدارس على عبارات معيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٢	يستخدم الموارد والتجهيزات المتاحة بصورة فعالة لتحقيق أهداف الدرس	ك	٢٤	٤٦	٨	٢.٢١	٠.٦١	١
		٪	٣٠.٨	٥٩.٠	١٠.٣			
٥	يوفر طرائق متنوعة لتقسيم الطلاب إلي مجموعات لتحسين تعلمهم	ك	٢٠	٤٤	١٤	٢.٠٨	٠.٦٦	٢
		٪	٢٥.٦	٥٦.٤	١٧.٩			
١	يستخدم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل التعلم الذاتي والتعليم التعاوني والتعلم عن بعد .....الخ	ك	١٤	٤٥	١٩	١.٩٤	٠.٦٥	٣
		٪	١٧.٩	٥٧.٧	٢٤.٤			
٤	يستخدم التقنية الحديثة (الحاسوب مثلاً) كأداة لتعزيز تعلم الطلاب	ك	١٩	٣٥	٢٤	١.٩٤	٠.٧٤	٤
		٪	٢٤.٤	٤٤.٩	٣٠.٨			
٦	يستخدم وسائل معينة لمساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	ك	١٦	٣٤	٢٨	١.٨٥	٠.٧٤	٥
		٪	٢٠.٥	٤٣.٦	٣٥.٩			
٣	يصمم معينات سمعية وبصرية مناسبة للبيئة المدرسية	ك	١٠	٣٠	٣٨	١.٦٤	٠.٧٠	٦
		٪	١٢.٨	٣٨.٥	٤٨.٧			
المتوسط العام						١.٩٤	٠.٥٠٨	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في موافقة مديري المدارس على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية مابين (١.٦٤إلى ٢.٢١) وهي متوسطات تقع في الفئتين الأولى و الثانية من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (لا يطبق / يطبق إلى حد ما) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة مديري المدارس على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية حيث يتضح من النتائج أن مديري المدارس موافقون إلى حد ما على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لخمسة من معايير استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية تتمثل في العبارات رقم (٢ ، ٥ ، ١ ، ٤ ، ٦) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مديري المدارس على تطبيقها إلى حد ما.كما يتضح من النتائج أن مديري المدارس غير موافقين في عدم تطبيق معلمي العلوم الشرعية لواحد من معايير استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية تتمثل في العبارة رقم (٣) " يصمم معينات سمعية وبصرية مناسبة للبيئة المدرسية " بمتوسط (١.٦٤ من ٣).

- **خامساً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الخامس :**

تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الخامس : تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مديري المدارس على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الخامس: تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٤):

جدول (١٤) استجابات مديري المدارس على عبارات معيار تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٥	يستخدم الحوار والمناقشة كوسيلة مهمة للتعرف على خبرات الطلاب	ك	٤١	٣٦	١	٢.٥١	٠.٥٣	١
		٪	٥٢.٦	٤٦.٢	١.٣			
٢	يشخص نقاط القوة ونواحي الضعف لدى الطلاب	ك	٣٨	٣٧	٣	٢.٤٥	٠.٥٧	٢
		٪	٤٨.٧	٤٧.٤	٣.٨			
٤	يقوم الطلاب بصورة شمولية وبموضوعية	ك	٣٤	٤٠	٤	٢.٣٨	٠.٥٩	٣
		٪	٤٣.٦	٥١.٣	٥.١			
١	يستخدم أساليب التقويم (مثل ملفات تقويم الطلاب ...الخ) باستمرار لمعرفة مستواهم	ك	٢٧	٤٢	٩	٢.٢٣	٠.٦٤	٤
		٪	٣٤.٦	٥٣.٨	١١.٥			
٣	يشرك الأسرة في تقويم الطلاب بهدف تحسين تعلمهم وأدائهم	ك	١٣	٣٩	٢٦	١.٨٣	٠.٦٩	٥
		٪	١٦.٧	٥٠.٠	٣٣.٣			
المتوسط العام						٢.٢٨	٠.٤١٥	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم من وجهة نظر مديري المدارس حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم مابين (١.٨٣إلى ٢.٥١) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة مديري المدارس على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم حيث يتضح من النتائج أن مديري المدارس موافقون على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لثلاثة من معايير تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم تتمثل في العبارات رقم (٥ ، ٢ ، ٤) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مديري المدارس على تطبيقها.

كما يتضح من النتائج أن مديري المدارس موافقون إلى حد ما على تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لاثنين من معايير تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم تتمثلان في العبارتين رقم (١ ، ٣) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب موافقة مديري المدارس على تطبيقهما إلى حد ما.

- **سادساً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السادس :**

التقويم الذاتي من وجهة نظر مديري المدارس: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السادس : التقويم الذاتي من وجهة نظر مديري المدارس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مديري المدارس على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السادس : التقويم الذاتي التعلم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٥):

جدول (١٥) استجابات مديري المدارس على عبارات معيار التقويم الذاتي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
١	يستخدم أساليب وأدوات مختلفة لتقويم أدائه	ك	١٩	٤٦	١٣	٢.٠٨	٠.٦٤	١
		٪	٢٤.٤	٥٩.٠	١٦.٧			
٢	يشجع الطلاب على تقويم ذاتهم وبعضهم البعض	ك	٢٠	٤٢	١٦	٢.٠٥	٠.٦٨	٢
		٪	٢٥.٦	٥٣.٨	٢٠.٥			
٣	يستعين بآراء الطلاب وتقويمهم له لتحسين أدائه	ك	٢٣	٣١	٢٤	١.٩٩	٠.٧٨	٣
		٪	٢٩.٥	٣٩.٧	٣٠.٨			
المتوسط العام						٢.٠٤	٠.٥٨٤	

يتضح من النتائج أن هناك تجانسًا في موافقة مديري المدارس على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التقويم الذاتي حيث تراوحت متوسطات موافقتهم

على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التقويم الذاتي مابين (١.٩٩إلى ٢.٠٨) وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (يطبق إلى حد ما) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التقويم الذاتي من وجهة نظر مديري المدارس حيث يتضح من النتائج أن مديري المدارس موافقون إلى حد ما على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لثلاثة من معايير التقويم الذاتي تتمثل في العبارات رقم (١ ، ٢ ، ٣) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مديري المدارس على تطبيقها إلى حد ما .

- **سابعاً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السابع:**

التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم من وجهة نظر مديري المدارس: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السابع : التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم من وجهة نظر مديري المدارس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مديري المدارس على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السابع : التعاون مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء أمورهم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٦):

جدول (١٦) استجابات مديري المدارس على عبارات معيار التعاون مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء أمورهم تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٥	يلتزم بالقيام بالأعمال المسند إليه من قبل رؤسائه لما تقتضيه مصلحة العمل	ك	٥٣	٢٥	–	٢.٦٨	٠.٧٤	١
		٪	٦٧.٩	٣٢.١	–			
٤	يستمع إلى وجهات النظر المختلفة من زملائه والاختيارات البديلة	ك	٣٧	٣٩	٢	٢.٤٥	٠.٥٥	٢
		٪	٤٧.٤	٥٠.٠	٢.٦			
٣	يشجع الطلاب على التأمل والتفكير في حياتهم وخبراتهم الشخصية	ك	٢٢	٥٢	٤	٢.٢٣	٠.٥٣	٣
		٪	٢٨.٢	٦٦.٧	٥.١			
١	يتواصل مع أولياء أمور الطلاب بصورة مستمرة	ك	١١	٥٢	١٥	١.٩٥	٠.٥٨	٤
		٪	١٤.١	٦٦.٧	١٩.٢			
٢	يساعد الطلاب في التعرف على المصادر والمراجع من المكتبات وغيرها	ك	١٣	٤١	٢٤	١.٨٦	٠.٦٨	٥
		٪	١٦.٧	٥٢.٦	٣٠.٨			
المتوسط العام						٢.٢٣	٠.٣٧٤	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في موافقة مديري المدارس على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم مابين (١.٨٦إلى

٢.٦٨) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية و الثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة مديري المدارس على تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعيار التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم حيث يتضح من النتائج أن مديري المدارس موافقون على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لاثنين من معايير التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم تتمثلان في العبارتين رقم (٥ ، ٤) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب موافقة مديري المدارس على تطبيقهما.

كما يتضح من النتائج أن مديري المدارس موافقون إلى حد ما على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لثلاثة من معايير التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم تتمثل في العبارات رقم (٣ ، ١ ، ٢) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة مديري المدارس على تطبيقها إلى حد ما.

- **ثامناً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثامن :**

التنمية المهنية من وجهة نظر مديري المدارس: للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثامن : التنمية المهنية من وجهة نظر مديري المدارس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مديري المدارس على عبارات مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثامن : التنمية المهنية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٧):

جدول (١٧) استجابات مديري المدارس على عبارات معيار التنمية المهنية تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٣	يتبادل الخبرات مع زملائه ورؤسائه	ك	٣٦	٣٨	٤	٢.٤١	٠.٥٩	١
		٪	٤٦.٢	٤٨.٧	٥.١			
٢	يواكب ما يستجد من نظريات وممارسات تربوية في مادة تخصصه	ك	٣١	٣٨	٩	٢.٢٨	٠.٦٦	٢
		٪	٣٩.٧	٤٨.٧	١١.٥			
١	يشارك في أنشطة التنمية المهنية المناسبة له بصورة مستمرة	ك	٢١	٤٧	١٠	٢.١٤	٠.٦٢	٣
		٪	٢٦.٩	٦٠.٣	١٢.٨			
المتوسط العام						٢.٢٨	٠.٤٧٦	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في موافقة مديري المدارس على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التنمية المهنية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التنمية المهنية مابين (٢.١٤إلى ٢.٤١) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية و الثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة مديري المدارس على تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة

لمعيار التنمية المهنية حيث يتضح من النتائج أن مديري المدارس موافقون على تطبيق معلمي العلوم الشرعية لواحد من معايير التنمية المهنية تتمثل في العبارة رقم (٣) وهى" يتبادل الخبرات مع زملائه ورؤسائه " بمتوسط (٢.٤١ من ٣).

كما يتضح من النتائج أن مديري المدارس موافقون إلى حد ما على تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لاثنين من معايير التنمية المهنية تتمثلان في العبارتين رقم (٢ ، ١) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب موافقة مديري المدارس على تطبيقهما إلى حد ما.

- **نتائج بطاقة الملاحظة** :

- **أولاً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الأول : تخطيط وتصميم المواقف التعليمية**:

للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الأول : تخطيط وتصميم المواقف التعليمية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الأول : تخطيط وتصميم المواقف التعليمية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٨):

جدول (١٨) ملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعيار تخطيط وتصميم المواقف التعليمية مرتبة تنازليا حسب متوسطات التطبيق

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسبة ٪	درجة التطابق: يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يخطط للتدريس بناء على معلوماته عن الموضوع الدراسي	ك	١٣٧	٣٨	٣	٢.٧٥	٠.٤٧	١
		٪	٧٧.٠	٢١.٣	١.٧			
٦	يشرك الطلاب في مواقف تعليمية متنوعة مراعيا الفروق الفردية فيما بينهم	ك	١١١	٥٩	٨	٢.٥٨	٠.٥٨	٢
		٪	٦٢.٤	٣٣.١	٤.٥			
٤	يخطط لإدارة سلوك الطلاب الصفى بفاعلية	ك	١٠٧	٦٣	٨	٢.٥٦	٠.٥٨	٣
		٪	٦٠.١	٣٥.٤	٤.٥			
٥	يختار طرائق التدريس وفقاً لطبيعة الأهداف التي يراد تحقيقها	ك	١٠١	٦٩	٨	٢.٥٢	٠.٥٨	٤
		٪	٥٦.٧	٣٨.٨	٤.٥			
٣	يساعد الطلاب على اتخاذ القرارات في المواقف الحياتية اليومية	ك	١٠٠	٧١	٧	٢.٥٢	٠.٥٧	٥
		٪	٥٦.٢	٣٩.٩	٣.٩			
٢	يصمم أنشطة تعليمية تساعد على الاستقلال الذاتي	ك	٤٢	٩٥	٤١	٢.٠١	٠.٦٨	٦
		٪	٢٣.٦	٥٣.٤	٢٣.٠			
المتوسط العام						٢.٣٣	٠.٣٧٤	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار تخطيط وتصميم المواقف التعليمية حيث تراوحت متوسطات تطبيق معلمي العلوم الشرعية لهذا المعيار مابين (٢.٠١إلى ٢.٧٥) مما يوضح التفاوت في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار تخطيط وتصميم المواقف التعليمية حيث يتضح

من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون خمسة من معايير تخطيط وتصميم المواقف التعليمية تتمثل في العبارات رقم (١ ، ٦ ، ٤ ، ٥ ، ٣) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط تطبيق معلمي العلوم الشرعية لها.

كما يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون إلى حد ما معياراً واحداً من معايير تخطيط وتصميم المواقف التعليمية يتمثل في العبارة رقم (٢) " يصمم أنشطة تعليمية تساعد على الاستقلال الذاتي " بمتوسط (٢.٠١ من ٣).

- **ثانياً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثاني :**

توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه : للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثاني : توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثاني : توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٩):

جدول (١٩) ملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه مرتبة تنازلياً حسب متوسطات التطبيق

رقم العبارة	العبارة	التكرار / النسبة ٪	درجة الموافقة: يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٧	يهتم بمظهره وهيئته أمام الطلاب	ك	٣٦	٦	–	٢.٨٦	٠.٣٥	١
		٪	٨٥.٧	١٤.٣	–			
١	يحترم شخصية الطلاب	ك	٣٦	٦	–	٢.٨٦	٠.٣٥	٢
		٪	٨٥.٧	١٤.٣	–			
٨	يلتزم باللوائح والأنظمة والتعليمات المنظمة للأداء التعليمي	ك	٢٩	١٣	–	٢.٦٩	٠.٤٧	٣
		٪	٦٩.٠	٣١.٠	–			
٥	يوجه الطلاب لاحترام آراء الآخرين وإن اختلفوا معهم	ك	٢٠	١٧	٥	٢.٣٦	٠.٦٩	٤
		٪	٤٧.٦	٤٠.٥	١١.٩			
٦	يساعد الطلاب على حل مشكلاتهم الحياتية	ك	١٤	٢٣	٥	٢.٢١	٠.٦٥	٥
		٪	٣٣.٣	٥٤.٨	١١.٩			
٢	يهيئ بيئة مناسبة داخل الفصل الدراسي لدعم أشكال التدريس والتعلم المقدمة	ك	١٠	٣٠	٢	٢.١٩	٠.٥١	٦
		٪	٢٣.٨	٧١.٤	٤.٨			
٣	يشجع إنجازات الطلاب وإسهاماتهم ويساندها ويقدرها	ك	٩	١٨	١٥	١.٨٦	٠.٧٥	٧
		٪	٢١.٤	٤٢.٩	٣٥.٧			
٤	يشجع الطلاب على العمل الجماعي	ك	٧	٢٢	١٣	١.٨٦	٠.٦٨	٨
		٪	١٦.٧	٥٢.٤	٣١.٠			
المتوسط العام						٢.٣٦	٠.٢٩٩	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه حيث تراوحت متوسطات تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه مابين (١.٨٦إلى ٢.٨٦) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما /

يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل يطبقون أربعة من معايير توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه تتمثل في العبارات رقم (٧ ، ١ ، ٨ ، ٥) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لها.

كما يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون إلى حد ما أربعة من معايير توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه تتمثل في العبارات رقم (٦ ، ٢ ، ٣ ، ٤) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لها إلى حد ما.

- **ثالثاً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثالث :**

التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى : للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثالث : التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثالث : التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٠):

جدول (٢٠) ملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعيار التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى مرتبة تنازلياً حسب متوسطات التطبيق

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٥	يحقق أهداف الدرس خلال الزمن المخصص له بفاعلية	ك	٤٠	٢	–	٢.٩٥	٠.٢٢	١
		٪	٩٥.٢	٤.٨	–			
٧	يطرح أسئلة تمهيدية متنوعة لإثارة تفكير الطلاب	ك	٣٢	٨	٢	٢.٧١	٠.٥٥	٢
		٪	٧٦.٢	١٩.٠	٤.٨			
٢	يستنتج معارف جديدة من معلومات متاحة لديه	ك	٢٧	١٤	١	٢.٦٢	٠.٥٤	٣
		٪	٦٤.٣	٣٣.٣	٢.٤			
١	يساعد الطلاب على تحليل محتوى الدرس للتوصل إلي استنتاجات صحيحة	ك	٢٧	١٣	٢	٢.٦٠	٠.٥٩	٤
		٪	٦٤.٣	٣١.٠	٤.٨			
٨	يشجع الطلاب على الاكتشاف العلمي والمبادرة والإبداع	ك	٢٣	١٤	٥	٢.٤٣	٠.٧٠	٥
		٪	٥٤.٨	٣٣.٣	١١.٩			
٦	يربط التعليم بخبرات الطالب السابقة والخلفيات الأسرية الثقافية	ك	٢١	١٦	٥	٢.٣٨	٠.٧٠	٦
		٪	٥٠.٠	٣٨.١	١١.٩			
٣	يوضح العلاقة بين موضوعات مادته والمواد الأخرى	ك	١٩	١٢	١١	٢.١٩	٠.٨٣	٧
		٪	٤٥.٢	٢٨.٦	٢٦.٢			
٤	يستخدم استراتيجيات متنوعة لشرح مفاهيم المادة الدراسية ومهاراتها	ك	٩	٢٧	٦	٢.٠٧	٠.٦٠	٨
		٪	٢١.٤	٦٤.٣	١٤.٣			
المتوسط العام						٢.٤٩	٠.٤١١	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى حيث تراوحت متوسطات تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى ما بين (٢.٠٧إلى ٢.٩٥) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعيار التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون ستة من معايير التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى أبرزها يتمثل في العبارات رقم (٥ ، ٧ ، ٢ ، ١ ، ٨) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موسط تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لها .

كما يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون إلى حد ما اثنين من معايير التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى تتمثلان في العبارتين رقم (٣ ، ٤) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب تطبيق معلمي العلوم الشرعية لهما إلى حد ما.

- **رابعاً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الرابع :**

استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية : للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الرابع : استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الرابع : استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢١):

جدول (٢١) ملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية مرتبة تنازليا حسب متوسطات التطبيق

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٢	يستخدم الموارد والتجهيزات المتاحة بصورة فاعلة لتحقيق أهداف الدرس	ك	٦	٢٧	٩	١.٩٣	٠.٦٠	١
		٪	١٤.٣	٦٤.٣	٢١.٤			
٣	يصمم معينات سمعية وبصرية مناسبة للبيئة المدرسية	ك	٣	٢١	١٨	١.٦٤	٠.٦٢	٢
		٪	٧.١	٥٠.٠	٤٢.٩			
٦	يستخدم وسائل خاصة لمساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	ك	٤	١٣	٢٥	١.٥٠	٠.٦٧	٣
		٪	٩.٥	٣١.٠	٥٩.٥			
٥	يوفر طرائق متنوعة لتقسيم الطلاب إلى مجموعات لتحسين تعلمهم	ك	٤	٩	٢٩	١.٤٠	٠.٦٦	٤
		٪	٩.٥	٢١.٤	٦٩.٠			
٤	يستخدم التقنية الحديثة (الحاسوب مثلاً) كأداة لتعزيز تعلم الطلاب	ك	٤	٥	٣٣	١.٣١	٠.٦٤	٥
		٪	٩.٥	١١.٩	٧٨.٦			
١	يستخدم استراتيجيات تدريسية الحديثة مثل التعلم الذاتي والتعليم التعاوني والتعلم عن بعد .....الخ	ك	٣	٤	٣٥	١.٢٤	٠.٥٨	٦
		٪	٧.١	٩.٥	٨٣.٣			
المتوسط العام						١.٥٠	٠.٤١١	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية حيث تراوحت متوسطات تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية مابين (١.٠٢٤إلى ١.٩٣) وهي متوسطات تقع في الفئتين الأولى و الثانية من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (لا يطبق / يطبق إلى حد ما) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون إلى حد ما واحد من معايير استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية يتمثل في العبارة رقم (٢) " يستخدم الموارد والتجهيزات المتاحة بصورة فاعلة لتحقيق أهداف الدرس " بمتوسط (١.٩٣ من ٣).

كما يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية لا يطبقون خمسة من معايير استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية تتمثل في العبارات رقم (١ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٣) والتي تم ترتيبها تصاعديا حسب عدم تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لها.

- **خامساً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الخامس :**

تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم : للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الخامس : تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الخامس : تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٢):

جدول (٢٢) ملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعيار تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم مرتبة تنازليا حسب متوسطات التطبيق

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٥	يستخدم الحوار والمناقشة كوسيلة مهمة للتعرف علي خبرات الطلاب	ك	٣٠	١١	١	٢.٦٩	٠.٥٢	١
		٪	٧١.٤	٢٦.٢	٢.٤			
٤	يقوم الطلاب بصورة شمولية وبموضوعية	ك	٢٧	١٢	٣	٢.٥٧	٠.٦٣	٢
		٪	٦٤.٣	٢٨.٦	٧.١			
١	يستخدم أساليب التقويم (مثل ملفات تقويم الطلاب ...الخ) باستمرار لمعرفة مستواهم	ك	٢٤	١٤	٤	٢.٤٨	٠.٦٧	٣
		٪	٥٧.١	٣٣.٣	٩.٥			
٢	يشخص نقاط القوة ونواحي الضعف لدى الطلاب	ك	١٧	٢٤	١	٢.٣٨	٠.٥٤	٤
		٪	٤٠.٥	٥٧.١	٢.٤			
٣	يشرك الأسرة في تقويم الطلاب بهدف تحسين تعلمهم وأدائهم	ك	٧	١٦	١٩	١.٧١	٠.٧٤	٥
		٪	١٦.٧	٣٨.١	٤٥.٢			
المتوسط العام						٢.٣٧	٠.٣٠٩	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم حيث تراوحت متوسطات تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم مابين (١.٧١إلى ٢.٦٩) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون أربعة من معايير تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم تتمثل في العبارات رقم (٥ ، ٤ ، ١ ، ٢) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد الدراسة على تطبيقها .

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل يطبقون إلى حد ما واحدا من معايير تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم يتمثل في العبارة رقم (٣) " يشرك الأسرة في تقويم الطلاب بهدف تحسين تعلمهم وأدائهم " بمتوسط (١.٧١من ٣).

- **سادساً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السادس :**

التقويم الذاتي : للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السادس : التقويم الذاتي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السادس : التقويم الذاتي التعلم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٣):

جدول (٢٣) ملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعيار التقويم الذاتي تنازليا حسب متوسطات التطبيق

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة ٪	درجة الموافقة: يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢	يشجع الطلاب على تقويم أنفسهم وبعضهم البعض	ك	١٨	١٨	٦	٢.٢٩	٠.٧١	١
		٪	٤٢.٩	٤٢.٩	١٤.٣			
٣	يستعين بآراء الطلاب وتقويمهم له لتحسين أدائه	ك	١٤	١٤	١٤	٢.٠٠	٠.٨٣	٢
		٪	٣٣.٣	٣٣.٣	٣٣.٣			
١	يستخدم أساليب وأدوات مختلفة لتقويم أدائه	ك	٩	٢٣	١٠	١.٩٨	٠.٦٨	٣
		٪	٢١.٤	٥٤.٨	٢٣.٨			
المتوسط العام						٢.٠٩	٠.٤٨٩	

يتضح من النتائج أن هناك تجانسًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التقويم الذاتي حيث تراوحت متوسطات تطبيق معلمي العلوم الشرعية لهذا المعيار مابين (١.٩٨إلى ٢.٢٩) وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى (يطبق إلى حد ما) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل

لمعيار التقويم الذاتي حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل يطبقون إلى حد ما ثلاثة من معايير التقويم الذاتي تتمثل في العبارات رقم (٢ ، ٣ ، ١) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل إلى حد ما لها .

- **سابعاً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السابع:**

التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم : للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السابع : التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار السابع : التعاون مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء أمورهم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٤):

جدول (٢٤) ملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعيار التعاون مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء أمورهم تنازليا حسب متوسطات التطبيق

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٤	يستمع إلى وجهات النظر المختلفة من زملائه والاختيارات البديلة	ك	٣٨	٤	–	٢.٩٠	٠.٣٠	١
		٪	٩٠.٥	٩.٥	–			
٥	يلتزم بالقيام بالأعمال المسندة إليه من قبل رؤسائه لما تقتضيه مصلحة العمل	ك	٣٧	٥	–	٢.٨٨	٠.٣٣	٢
		٪	٨٨.١	١١.٩	–			
٣	يشجع الطلاب على التأمل والتفكير في حياتهم وخبراتهم الشخصية	ك	٣٠	١٠	٢	٢.٦٧	٠.٥٧	٣
		٪	٧١.٤	٢٣.٨	٤.٨			
٢	يساعد الطلاب في التعرف على المصادر والمراجع من المكتبات وغيرها	ك	١٢	١٩	١١	٢.٠٢	٠.٧٥	٤
		٪	٢٨.٦	٤٥.٢	٢٦.٢			
١	يتواصل مع أولياء أمور الطلاب بصورة مستمرة	ك	٧	٢٧	٨	١.٩٨	٠.٦٠	٥
		٪	١٦.٧	٦٤.٣	١٩.٠			
المتوسط العام						٢.٤٩	٠.٢٥٥	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التعاون مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء أمورهم حيث تراوحت متوسطات تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التعاون مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء أمورهم مابين (١.٩٨إلى ٢.٩٠) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية و الثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التعاون مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء أمورهم حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون ثلاثة من معايير التعاون مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء أمورهم تتمثل في العبارات رقم (٤ ، ٥ ، ٣) والتي تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لها .

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة معلمي العلوم الشرعية يطبقون إلى حد ما اثنين من معايير التعاون مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء أمورهم تتمثلان في العبارتين رقم (٢ ، ١) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب تطبيق معلمي العلوم الشرعية لها إلى حد ما.

- **ثامناً : مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثامن :**

التنمية المهنية : للتعرف على مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثامن : التنمية المهنية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل المعيار الثامن : التنمية المهنية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٥):

جدول (٢٥) ملاحظات الباحث لمدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعيار التنمية المهنية تنازليا حسب متوسطات التطبيق

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطابق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	يطبق	يطبق إلى حد ما	لا يطبق			
٣	يتبادل الخبرات مع زملائه ورؤسائه	ك	١٠٧	٦٥	٦	٢.٥٧	٠.٥٦	١
		٪	٦٠.١	٣٦.٥	٣.٤			
٢	يواكب ما يستجد من نظريات وممارسات تربوية في مادة تخصصه	ك	٧٦	٨٩	١٣	٢.٣٥	٠.٦١	٢
		٪	٤٢.٧	٥٠.٠	٧.٣			
١	يشارك في أنشطة التنمية المهنية المناسبة له بصورة مستمرة	ك	٥٩	٩٧	٢٢	٢.٢١	٠.٦٤	٣
		٪	٣٣.١	٥٤.٥	١٢.٤			
المتوسط العام						٢.٣٥	٠.٥٣٦	

يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التنمية المهنية حيث تراوحت متوسطات تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التنمية المهنية مابين (٢.٢١إلى ٢.٥٧) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (يطبق إلى حد ما / يطبق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار التنمية المهنية حيث يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون اثنين من معايير التنمية المهنية تتمثلان في العبارتين رقم (٣ ، ٢) واللتين تم ترتيبهما تنازليا حسب متوسط تطبيق معلمي العلوم الشرعية لها .

كما يتضح من النتائج أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون إلى حد ما واحد من معايير التنمية المهنية يتمثل في العبارة رقم (١) " يشارك في أنشطة التنمية المهنية المناسبة له بصورة مستمرة " بمتوسط (٢.٢١ من ٣).

- **السؤال الثالث: " هل يختلف مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل باختلاف مدة الخبرة في التعليم " ؟**

للتعرف على مدى اختلاف تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل باختلاف مدة الخبرة في التعليم تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتحديد صالح الفروق باختلاف متغير الخبرة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٦):

جدول (٢٦) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتحديد صالح الفروق باختلاف متغير الخبرة

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تخطيط وتصميم المواقف التعليمية	بين المجموعات	٠.٣٦٦	٣	٠.١٢٢	١.٠٠٧	٠.٣٩١
	داخل المجموعات	٢١.٠٨٧	١٧٤	٠.١٢١		
	المجموع	٢١.٤٥٣	١٧٧	-		
توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه	بين المجموعات	٠.٤١	٣	٠.١٥٤	١.٧٤٦	٠.١٥٩
	داخل المجموعات	١٥.٣١٥	١٧٤	٠.٠٨٨٠٢		
	المجموع	١٥.٧٧٦	١٧٧	-		
التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى	بين المجموعات	٠.٧١٤	٣	٠.٢٣٨	١.٨٤٣	٠.١٤١
	داخل المجموعات	٢٢.٤٨٣	١٧٤	٠.١٢٩		
	المجموع	٢٣.١٩٧	١٧٧	-		
استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية	بين المجموعات	٠.٥١٠	٣	٠.١٧٠	٠.٦٦١	٠.٥٧٧
	داخل المجموعات	٤٤.٧٢٢	١٧٤	٠.٢٥٧		
	المجموع	٤٥.٢٣٢	١٧٧	-		
تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم	بين المجموعات	٠.٢٧٦	٣	٠.٠٩١٩٨	٠.٥٨٨	٠.٦٢٤
	داخل المجموعات	٢٧.٢٣٠	١٧٤	٠.١٥٦		
	المجموع	٢٧.٥٠٦	١٧٧	-		
التقويم الذاتي	بين المجموعات	٠.٦٣٢	٣	٠.٢١١	٠.٧٩٥	٠.٤٩٨
	داخل المجموعات	٤٦.١٥٩	١٧٤	٠.٢٦٥		
	المجموع	٤٦.٧٩٢	١٧٧	-		
التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم	بين المجموعات	١.٠١٥	٣	٠.٣٣٨	١.٨٤١	٠.١٤٢
	داخل المجموعات	٣١.٩٧٥	١٧٤	٠.١٨٤		
	المجموع	٣٢.٩٩٠	١٧٧	-		
التنمية المهنية	بين المجموعات	٠.٢٥٨	٣	٠.٠٨٥٨٤	٠.٤٠٣	٠.٧٥١
	داخل المجموعات	٣٧.٠٧٩	١٧٤	٠.٢١٣		
	المجموع	٣٧.٣٣٦	١٧٧	-		
معايير الجودة الشاملة	بين المجموعات	٠.٢٥٦	٣	٠.٠٨٥٤٢	٠.٨٧١	٠.٤٥٨
	داخل المجموعات	١٧.٠٧٢	١٧٤	٠.٠٩٨١١		
	المجموع	١٧.٣٢٨	١٧٧	-		

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل في تطبيقهم لمعايير الجودة الشاملة في التعليم (تخطيط وتصميم المواقف التعليمية ، توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه ، التمكن من

المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى ، استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية ، تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم ، التقويم الذاتي ، التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم ، التنمية المهنية ، معايير الجودة الشاملة بصورة عامة) باختلاف مدة الخبرة في التعليم. وهذا يعني أن مدة الخبرة في التعليم لا تؤثر على تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم حيث بلغت الدلالة الإحصائية ٤٥٨, وهي غير دالة إحصائيا.

◄◄ السؤال الرابع: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمي العلوم الشرعية ومديري المدارس في تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل معايير الجودة الشاملة في التعليم " ؟

للتعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمي العلوم الشرعية ومديري المدارس في تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل معايير الجودة الشاملة في التعليم تم استخدام اختبار (ت) : لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-TEST) لتحديد صالح الفروق بين معلمي العلوم الشرعية ومديري المدارس في تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل معايير الجودة الشاملة في التعليم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٧):

جدول (٢٧) نتائج اختبار (ت : لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-TEST) لتحديد صالح الفروق بين معلمي العلوم الشرعية ومديري المدارس في تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل معايير الجودة الشاملة في التعليم

المعيار	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
تخطيط وتصميم المواقف التعليمية	معلم	١٧٨	٢.٤٩	٠.٣٥	٢.٨٧٥	❖❖٠.٠٠٤
	مدير	٧٨	٢.٣٥	٠.٣٦		
توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه	معلم	١٧٨	٢.٧٠	٠.٣٠	٢.٩٩٧	❖❖٠.٠٠٣
	مدير	٧٨	٢.٥٦	٠.٣٦		
التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى	معلم	١٧٨	٢.٤١	٠.٣٦	٣.١٣١	❖❖٠.٠٠٢
	مدير	٧٨	٢.٢٥	٠.٤٠		
استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية	معلم	١٧٨	١.٩٢	٠.٥١	ـ ٠.٢٧٤	٠.٧٨٤
	مدير	٧٨	١.٩٤	٠.٥١		
تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم	معلم	١٧٨	٢.٣٩	٠.٣٩	٢.٠٠٤	❖٠.٠٤٦
	مدير	٧٨	٢.٢٨	٠.٤١		
التقويم الذاتي	معلم	١٧٨	٢.٢٥	٠.٥١	٢.٩١٩	❖❖٠.٠٠٤
	مدير	٧٨	٢.٠٤	٠.٥٨		
التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم	معلم	١٧٨	٢.٣٤	٠.٤٣	١.٨٢١	٠.٠٧٠
	مدير	٧٨	٢.٢٣	٠.٣٧		
التنمية المهنية	معلم	١٧٨	٢.٣٨	٠.٤٦	١.٥٦٤	٠.١١٩
	مدير	٧٨	٢.٢٨	٠.٤٨		
معايير الجودة الشاملة	معلم	١٧٨	٢.٣٦	٠.٣١	٢.٧٠٦	❖❖٠.٠٠٧
	مدير	٧٨	٢.٢٤	٠.٣٣		

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل ومديري المدارس حول تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعايير الجودة الشاملة في التعليم (استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية ، التعاون مع رؤسائهم وزملائهم والطلاب وأولياء أمورهم ، التنمية المهنية).

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل ومديري المدارس حول تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعايير الجودة الشاملة في التعليم (تقويم الطلاب ومتابعة نتائج التعلم) لصالح معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل.

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل ومديري المدارس حول تطبيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل لمعايير الجودة الشاملة في التعليم (تخطيط وتصميم المواقف التعليمية توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه ، التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى ، التقويم الذاتي ، معايير الجودة الشاملة بصورة عامة) لصالح معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل.

وبعد أن تم توضيح كل العبارات وتحليلها يرى الباحث أن معيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه جاء في المرتبة الأولى من حيث استجابات أفراد العينتين مما يؤكد ضرورة الإهتمام بتوفير المناخ التعليمي لتعلم الطلاب وتفاعلهم مع ما يقدم لهم، وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرسومة وهذا ما أشار إليه (الورثان،١٤٢٧هـ،١١٤).

وجاء كذلك معيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية في المرتبة الأخيرة من حيث استجابات أفراد العينتين والتي تشير إلى أن معلمي العلوم الشرعية يطبقون هذا المعيار إلى حد ما.

وهذا يؤكد ضرورة تفعيل تطبيق استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية ووضع السبل للتغلب على المعوقات التي تحول دون الوصول إلى التطبيق بشكل أكبر ، والاهتمام بجانب تطوير أداء معلمي العلوم الشرعية في هذا الجانب من خلال عقد الدورات التدريبية لهم، واكتساب المهارات التدريسية العالية في استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية.

- **توصيات البحث** :

- ضرورة التأكيد على مفهوم تأصيل مبدأ الجودة في الدين الإسلامي.
- ذلك أن مفهوم الجودة مفهوم أصيل في الثقافة الإسلامية منبثق من منظومة القيم الإسلامية. (الميمان،١٤٢٨هـ،٧٣)
- الحرص على تطبيق معلم العلوم الشرعية لمعايير الجودة الشاملة مع محاولة وضع البرامج لتفعيل ذلك في الميدان التربوي.
- ضرورة توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه ، وتوفير بيئة مناسبة بالمؤسسات التعليمية لنشر مفهوم الجودة التربوية الشاملة، ومن ذلك توفير بيئة ثقافية وعلمية للطلاب والاهتمام بتنمية مهاراتهم وقدراتهم في شتى الميادين العلمية . (الورثان،١٤٢٧هـ،١٣١)
- ضرورة الاهتمام بتطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية.
- تعزيز استمرارية تطبيق جميع المعايير المتعلقة بالجودة الشاملة في التعليم.
- محاولة إيجاد الحلول المناسبة في المعوقات التي تحد من تطبيق معلمي العلوم الشرعية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم .ومعالجة المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة ، وتعترض سبل التطبيق في مدارسنا. (العارفة وقران،١٤٢٨هـ،٢١)
- عقد الدورات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية في مجال تطبيق معايير الجودة الشاملة.
- امتثال القدوة الحسنة وأن يكون على قدر عال من المسؤولية سواء كان داخل المدرسة أو خارجها. (الغامدي ،١٤٢٩هـ،٢١٩)
- العناية بوضع المكآفات المعنوية المحفزة لمعلمي العلوم الشرعية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم وقد أشارت إلى ذلك الدراسات السابقة كدراسة الورثان (١٤٢٦هـ) ودراسة الطس(١٤٢٩هـ) ودراسة الغامدي (١٤٢٩هـ).

- **مقترحات البحث** :

- القيام بدراسة تبحث كيفية تفعيل تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم ووضع الآلية المناسبة لذلك.
- إجراء دراسة تبحث في المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم.
- القيام بدراسة تعنى بالعوامل التي تشجع على تطبيق معلمي العلوم الشرعية معايير الجودة الشاملة في التعليم.
- القيام بدراسة تعنى بضرورة الارتقاء بطرائق التدريس وبخاصة فيما يتعلق بالقرآن الكريم وتفسيره.وذلك بعد ملاحظة الباحث لذلك أثناء القيام بتطبيق بطاقة الملاحظة.

- **المراجع** :

- القرآن الكريم.
- البخاري، محمد بن إسماعيل صحيح البخاري المكتبة السلفية القاهرة
- مسلم، مسلم بن الحجاج صحيح مسلم. دار إحياء الكتب العربية
- الألباني، محمد بن ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الصحيحة، مكتبة المعارف.
- أبو زيد، بكر بن عبد الله(١٤٢٧هـ) حلية طالب العلم. دار ألفا.
- الألمعي، علي عبده(١٤٣٠هـ) الجودة الشاملة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الدار العربية للعلوم.
- إدارة التعليم بمنطقة حائل ، إحصائية غير منشورة ١٤٣٠ هـ -١٤٣١هـ.
- إبراهيم، أحمد(١٤٢٣هـ) الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- أحمد، حافظ فرج (٢٠٠٧م) الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، عالم الكتب.
- ابن منظور ، جمال الدين محمد (١٤٢٣هـ) لسان العرب . القاهرة ، دار الحديث .
- أنيس ، إبراهيم ؛ وآخرون (١٤٢٥هـ) المعجم الوسيط .مكتبة الشروق الدولية ، ط٤.
- بادغشر، علي عمر (١٤٢٣هـ) المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة،رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة الملك سعود.
- باهي، مصطفى حسين ؛ فياض،ناهد خيري (٢٠٠٩م) اتجاهات التعليم العالي في ضوء الجودة الشاملة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- البلاع، فوزية محمد (١٤٢٨هـ) استراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) جامعة الملك سعود ، اللقاء السنوي الرابع عشر
- البيلاوي ،حسن حسين ؛ وآخرون (١٤٢٨هـ) الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد .عمان : دار المسيرة. ط٢.
- الجضعي،خالد(١٤٢٦هـ) إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية. دار الأصحاب للنشر والتوزيع.
- الجويبر، عبد الرحمن(١٤٢٩هـ)إدارة الجودة الشاملة الإتقان في الفكر الإسلامي المعاصر، مطابع الرشيد. ط٣.
- حبتر، أحلام عبد الله(١٤٢٨هـ)أسس ومتطلبات الجودة الشاملة في التعليم. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، جامعة الملك سعود ، اللقاء السنوي الرابع عشر
- حسين، حسين عباس؛ محمد،غادة زكي محمد(٢٠٠٧م) تقويم أداء معلمي الصحة المهنية والإسعافات الأولية بقسم الكيمياء والفيزياء ومعلمي أساسيات الصحة العامة بالتعليم الثانوي الفني في ضوء بعض مؤشرات الجودة الشاملة للعمل الصحي المهني. المؤتمر العلمي التاسع عشر. تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة

- الدبي،ليلى محمد (١٤٢٨هـ) معوقات ومشكلات تحقيق الجودة في التعليم. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، جامعة الملك سعود ، اللقاء السنوي الرابع عشر

- درباس، أحمد سعيد (١٤١٤هـ) إدارة الجودة الكلية مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي. رسالة الخليج العربي. العدد خمسون

- الزهراني، علي إبراهيم(١٤٢٠هـ) مهارات التدريس في الحلقات القرآنية . مكتبة الدار: المدينة المنورة.ط٢.

- سليمان، رمضان رفعت (٢٠٠٧م) برنامج مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة. المؤتمر العلمي التاسع عشر. تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة دار الضيافة.

- الشلهوب ، فؤاد عبد العزيز (١٤١٧هـ) المعلم الأول صلى الله عليه وسلم القدوة لكل معلم ومعلمة . الرياض : دار القاسم للنشر. ط٤.

- الطس ، فيصل بن محمد عمر (١٤٢٩هـ) آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

- العارفة ، عبد اللطيف عبد الله ؛ وقران ، أحمد عبد الله (١٤٢٨هـ) معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام . مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، جامعة الملك سعود ، اللقاء السنوي الرابع عشر

- عطيفة،حمدي أبو الفتوح(١٤١٧هـ) منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية: القاهرة. دار النشر للجامعات.ط١.

- العلي ، ريم بنت عبد العزيز (١٤٢٧هـ) تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود : الرياض .

- العنزي ، بشرى بنت خلف (١٤٢٨هـ) تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام . مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، جامعة الملك سعود ، اللقاء الرابع عشر

- العمريطي ، إيمان بنت إبراهيم محمد (١٤٣٠هـ) جودة التعليم من منظور التربية الإسلامية .رسالة دكتوراه غير منشورة . قسم التربية الإسلامية والمقارنة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

- العيص، زيد (١٤٣١هـ) الجودة في التعليم العالي عناوين ومضامين. جامعة الملك سعود. النشر العلمي والمطابع.ط١.

- الغامدي ، أحمد حمدان(١٤٢٣هـ) ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربية . رسالة الخليج العربي. العدد ٨٣

- الغامدي ، عادل بن مشعل بن عزيز (١٤٢٩هـ) أهمية معايير الجودة الشاملة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

- الفرج ، عبد الرحمن مبارك (١٤٢٣هـ) أساليب وطرق تدريس مواد التربية الإسلامية . الرياض : مكتبة دار الحميضي. ط٣.

- اللقاني ، أحمد ؛ الجمل ، علي (١٤٢٤هـ) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة : عالم الكتب. ط٣.
- محمود، خضير كاظم(٢٠٠٩م) إدارة الجودة الشاملة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.ط٤.
- معتق، حسين محمد (١٤٢٨هـ) أسس ومتطلبات الجودة في التعليم العام. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، جامعة الملك سعود ، اللقاء الرابع عشر
- المهنا، محمد عبد الرحمن، (١٤٢٣هـ). العوامل المؤثرة على فعالية تطبيق إدارة الجودة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة العامة، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود: الرياض
- الميمان، بدرية صالح(١٤٢٨هـ) الجودة الشاملة في التعليم العام المفهوم والمبادئ والمتطلبات(قراءة إسلامية) . مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) جامعة الملك سعود ، اللقاء الرابع عشر
- النووي، أبي زكريا يحي بن شرف (١٤١٧هـ) التبيان في آداب حملة القرآن. دار ابن حزم.ط٤.
- نظمي، رانيا ؛وآخرون(١٤٣١هـ) نشر ثقافة الجودة بين طلاب قسم الثقافة الإسلامية الحقيبة الثامنة.
- الورثان ، عدنان بن أحمد (١٤٢٧هـ) مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم . دراسة ميدانية بمحافظة الأحساء .رسالة ماجستير غير منشورة قسم التربية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود : الرياض .
- يحي ، حسن عايل أحمد ؛ المنوفي ، سعيد جابر (١٤١٩هـ) المدخل إلى التدريس الفعال . الرياض : دار الصولتية للتربية. ط٢.

البحث الرابع :

" فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى "

إعداد :

م. م/ منـار إسماعيـــل محمد الشيخ
المدرس المساعد بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية جامعة بنها

أ.د/ محمد عبد الرؤف الشيخ
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعميد الكلية السابق
كلية التربية جامعة طنطا

أ.د/ وحيد السيد حافظ
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية جامعة بنها

أ.د/ سيد محمد سنجي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية جامعة بنها

فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى

م. م/ منار إسماعيل محمد الشيخ أ.د/ محمد عبد الرؤف الشيخ

أ.د/ وحيد السيد حافظ أ.د/ سيد محمد سنجي

• **المستخلص**:

استهدف هذا البحث تنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى، وذلك باستخدام المدخل الكلي، وقد تحددت مهارات القراءة والكتابة في اثنتي عشرة مهارة فرعية، تندرج تحت أربعة مجالات رئيسة، هي: التواصل اللغوي في مرحلة العلاج والمتابعة، التواصل اللغوي في مجال خدمة المجتمع، التواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية،التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية، كما أعد اختبار للقراءة والكتابة مكون من ١٢ سؤالا، وقد اعتمدت الباحثة على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة وكانت مجموعة الدراسة من دارسي الطب الماليزيين الناطقين بغير العربية بجامعة الأزهر الشريف، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة في اختبار مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى المتضمنة في المجالات الآتية: التواصل اللغوي في مرحلة العلاج والمتابعة، التواصل اللغوي في مجال خدمة المجتمع، التواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية، التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية، ومهاراتهم الفرعية وذلك لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: المدخل الكلي ،القراءة والكتابة ،الأغراض الطبية ، الناطقين بلغات أخرى.

The Effectiveness of a Program Based on the Whole Language Approach for Developing Reading and Writing Skills among Non-Arabic Speakers.

Manar Ismail Mohammed El-Sheikh

Dr. Mohammad Abdul-Raouf El-Sheikh

Dr. Waheed El-Sayed Hafez

Dr. Sayed Mohammad Sengy

Abstract

The research aimed at developing reading and writing skills for medical purposes of non-Arabic speakers through the whole Language Approach. Moreover, reading and writing skills were defined in 12 sub-skills, that covered four main areas: Language communication in the treatment and follow-up phase, Language communication in the community service, language communication with administrators and employees of the medical institution and language communication for self and professional development. The study researcher designed a reading and writing test consisted of 12 questions. She also, used a quasi-experimental design of one group. The study sample consisted of Malaysian non-Arabic speakers who study medicine at Al-Azhar University. The study asserted that, there was a

statistically significant differences in the pre-post assessment of reading and writing test for medical purposes among non-Arabic speakers in the following fields: language communication in the treatment and follow-up phase, community service, communication with administrators and employees of the medical institutions and self and professional development in their sub-skills in favour of the post-assessment.

Key words: Whole-Language, Reading and Writing, Medical purposes, Non-Arabic Speakers.

- **المقدمة والإحساس بالمشكلة** :

تبوأت اللغة العربية مكانة عالمية قديمًا وحديثًا لدى الناطقين بغيرها، حيث أصبحت العربية لغة عمل دولية سنة ١٩٦٩م فصارت إحدى اللغات المعتمدة في الاستخدام بالأمم المتحدة (United Nation, 1973: 149). كما تأتي العربية ـ الآن ـ في المرتبة الخامسة على مستوى العالم من حيث عدد الدارسين بعد الإنجليزية، والأسبانية، والألمانية، والبرتغالية (مونتغمري ، ٢٠١٤: ٨٠).

ويتضح ذلك على المستوى العالمي؛ حيث أصبحت اللغة العربية لغةً رسميةً لكثيرٍ من المؤسسات والمنظمات العالمية، كما عنيت جامعات ومؤسسات كثيرة في أوربا بتعليم اللغة العربية، وكذلك أدخلت الجامعات الأمريكية وعدد من المدارس الثانوية الأمريكية اللغة العربية ضمن اللغات الحية التي يختار من بينها الطالب؛ ليتعلمها (السيد، ٢٠٠٨: ٢). أما على المستوى العربي، فيظهر ذلك في افتتاح معاهد داخل الوطن العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، ولإعداد المعلمين المتخصصين في ذلك وتدريبهم،مثل:(معهد جامعة أم القرى بمكة المكرمة، معهد جامعة الملك سعود بالرياض، معهد اللغة العربية بالكويت، وغيرهم) (مدكور، وهريدي، ٢٠٠٦: ١٢٥).

وتنقسم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى إلى نوعين، هما: برامج لتعليم العربية للحياة، وهي البرامج العامة التي تهدف إلى تزويد الدارس بمهارات اللغة الأساسية التي تمكنه من استخدام اللغة العربية للتواصل في مواقف الحياة المختلفة. أما النوع الثاني: برامج لتعليم العربية لأغراضٍ خاصة وهي البرامج النوعية التي تهدف إلى التركيز على حاجات الدارس في مجال تخصصه، أي ما الذي يحتاجه من اللغة في مجال تخصصه؟ (طعيمة، والناقة ٢٠٠٣: ١).

وتتشعب برامج اللغة العربية لأغراضٍ خاصة، إلى حقول متعددة تبعًا لتخصصات الدارسين، فأصبح هناك العربية لأغراض أكاديمية (AAP) والعربية لأغراضٍ وظيفية (AOP)، والعربية لأغراضٍ دبلوماسية (ADP) والعربية لأغراضٍ دينية (ARP)، والعربية لأغراض سياحية (ATP)، والعربية لرجال الأعمال (ABP)، والعربية لأغراض اقتصادية (AEP)، والعربية لأغراض طبية (AMP) (تشيك، ٢٠٠٧: ٦).

ويُعد تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية مجالًا من مجالات تعليمها لأغراضٍ خاصة. وتمثل الأغراض الطبية مكانة عظيمة في حياتنا عامة، وحياة المريض خاصة، باعتبارها القادرة على تقديم خدمة علاجية ووقائية يستفيد منها معظم أفراد المجتمع، إن لم يكن كله (الأدغم، ٢٠٠٣: ٣).

وتزداد أهمية تعليم اللغة العربية لأغراض طبية في المجتمعات العربية بصفة عامة وفي مصر بصفة خاصة لدى الدارسين الناطقين بلغاتٍ أخرى ممن يدرسون بكليات الطب؛ حيث تتزايد أعدادهم سنويًا خاصة من دول جنوب شرق آسيا حيث بلغ عدد الطلاب الماليزيين على سبيل المثال في العام الجامعي (٢٠١٥ـ٢٠١٦ م) [٥٢٤٤] طالبًا؛ الأمر الذي يتطلب تعلمهم للغة العربية لمواصلة دراستهم النظرية والعلمية، حيث يدرس الطلاب بعض المقررات الطبية كمادة (General History & examination) مدعمة باللغة الإنجليزية والعربية معًا (Allam, 2015) لتُيسر فهم محتواها التخصصي تمهيدًا لانتقالهم إلى الجانب العملي التطبيقي الذي يستوجب التعامل باللغة العربية للتواصل مع المرضى والممرضين استماعًا وتحدثًا وقراءة وكتابة.

ونظرًا لأهمية مجال تعليم اللغة لأغراض طبية، فقد نالها اهتمام الباحثين سواء في مجال تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، أو تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى بصفةٍ خاصة؛ حيث اهتمت بها العديد من الدراسات منها: دراسة (الأدغم، ٢٠٠٣)، ودراسة فهيم ونور محمدي (Fahim & Noormohammadi,2014)، ودراسة لي (Li, 2014)، ودراسة (مجيد،٢٠١٥).

ويُعد المدخل الكلي من مداخل تعليم اللغات وتعلمها، حيث يعد العالم التربوي (روجيرو) (Ruggiero) أول من استخدمه في ثمانينيات القرن الماضي ويتميز هذا المدخل باهتمامه بتكامل مهارات اللغة، ويؤكد العلاقات المتبادلة بينها، وهذا التكامل وتلك العلاقات عملية منطقية؛ لأنه لا يمكن تنمية أية مهارة بمعزل عن مهارات اللغة الأخرى، كما أن التحسن في أية مهارة يؤدي إلى التحسين في باقي المهارات، فالاستماع مرتبط بالتحدث، والقراءة أساس لاكتساب الكتابة (Gloria, 2000: 5)؛ لذا فإن ممارسة هذه المهارات لابد أن ترتبط بوظائفٍ حقيقية يؤديها الناطقون بغير العربية في ضوء دوافعهم واهتماماتهم وأغراضهم الخاصة من تعليم اللغة العربية. ولا يتأتى ذلك إلا من خلال اكتسابٍ كلي لمهارات الأداء بها في ضوء جميع مجالات ومهام الاستخدام الحقيقي.

ويستند المدخل الكلي إلى عدد من نظريات التعلم، التي يمكن الإفادة منها في وصف عمليات اكتساب اللغة، وفي اشتقاق أسس تعليمها، ومن هذه النظريات: نظرية الجشطلت التي تؤكد ممارسة جميع مهارات اللغة في الموقف التعليمي الواحد، والنظرية البنائية التي تؤكد أهمية الخبرات اللغوية السابقة في

اكتساب الخبرات اللغوية الجديدة، ونظرية أوزوبل للتعلم ذي المعنى التي تؤكد تعليم اللغة في مواقفٍ اتصاليةٍ حقيقية مرتبطة بدوافع المتعلم (شحاتة، ٢٠١٥: ١٧٠).

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة: (Jenkins, 1994) (Hollingworth, 1998)، (Tomas, 2000)، (Dawid, 2004)، (Salem, 2011) إلى فاعلية استخدام المدخل الكلي في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، كما أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات اللغة المختلفة (الاستماع، التحدث القراءة، الكتابة)، ولم توجد دراسة عربية ــ في حدود علم الباحثة ــ حاولت استخدام المدخل الكلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى. ومن ثم نبعت فكرة الدراسة الحالية وهيَ بناء برنامج قائم على المدخل الكلي لتمية مهارت القراءة والكتابة للأغراض طبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى.

- **تحديد المشكلة** :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في افتقار الناطقين بغير العربية في المجال الطبي إلى برامج تعليمية تلبي احتياجاتهم الوظيفية والمهنية وتكسبهم المهارات اللغوية التي تؤهلهم للنجاح المهني، وذلك باستخدام مداخل تدريسية ملائمة.

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الاحتياجات المرتبطة بمواقف الاتصال المهني اللازمة لتعليم اللغة العربية لأغراض طبية للناطقين بلغاتٍ أخرى؟
- ما المجالات اللغوية اللازمة لتنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية للناطقين بلغاتٍ أخرى؟
- ما البرنامج القائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى؟

- **حدود الدراسة** :

سوف يقتصر البحث الحالي على ما يأتي:

- الناطقين بلغاتٍ أخرى من الملتحقين بكليات الطب البشري الذين اجتازوا المستوى المبتدئ على الأقل من مستويات تعليم العربية للحياة؛ وذلك حتى يمكنهم دراسة البرنامج المقترح في تعليم العربية لأغراض طبية، ومن ثم النجاح الأكاديمي والأداء المهني سواء في فترة التدريب العملّي أثناء الدراسة وبعد التخرج.
- الناطقين بلغاتٍ أخرى المنتمين لدول جنوب شرق آسيا؛ حيث تشير الإحصاءات إلى تزايد أعداد كبيرة منهم للالتحاق بكليات الطب في الجامعات المصرية.

- **تحديد المصطلحات** :

- **المدخل الكلي The Whole Language Approach** :

يُعرف إجرائيًا في هذا البحث: تنظيم منطقي للخبرات اللغوية يتضمن مجموعة من العناصر المترابطة وهي (الأهداف ــ المحتوى ــ استراتيجيات التدريس ـ الوسائل التعليمية ـ الأنشطة ـ أساليب التقويم) ويستهدف تنمية قدرة الدارس في المجال الطبي على تكوين رؤية كلية لطبيعة الاستخدام الصحيح للغة العربية في مواقف وظيفية ترتبط باحتياجاتهم المهنية.

- **مهارات القراءة**:

وتُعرف إجرائياً: بأنها قدرة دارسي الطب الناطقين بغير العربية على تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم وحل المشكلات، ومن ثم اكتساب المعرفة والثقافة الصحية في الإسلام، والتعرف على إسهامات الحضارة العربية، وأهم علمائها، والأدوية التي اخترعوها. وتقاس مدى توافر هذه المهارات لدى هؤلاء الدارسين من خلال اختبار مُعد لذلك الغرض.

- **مهارات الكتابة**:

وتُعرف إجرائياً: بأنها قدرة دارسي الطب الناطقين بغير العربية على استخدام ألفاظ ذات معان واضحة كتابيا، وإنشاء جمل وتراكيب تمكنهم من ممارسة اللغة للتواصل مع المرضى لكتابة البرنامج العلاجي والغذائي المناسب لحالة المريض، أو لأداء دورهم ورسالتهم في خدمة المجتمع من خلال كتابة بعض النشرات الطبية لتنمية وعي الجمهور ببعض القضايا الصحية، أو لكتابة سيرة ذاتية أو طلبًا لجهة إدارية،وتقاس مدى توافر هذه المهارات لدى هؤلاء الدارسين من خلال اختبار مُعد لذلك الغرض .

- **الأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى**:

ويُقصد بتنمية مهارات القراءة والكتابة لأغراض طبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى في الدراسة الحالية: مجموعة من الخبرات اللغوية والوظيفية المرتبطة بالمجال الطبي التي تؤهل الدارس للتواصل المهني الفعال لأداء رسالتهم السامية.

- **إجراءات البحث** :

- **أولاً: للإجابة عن السؤال الأول للبحث ونصه**:

ما الاحتياجات المرتبطة بمواقف الاتصال المهني اللازمة لتعليم اللغة العربية لأغراض طبية للناطقين بلغاتٍ أخرى؟ قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- دراسة البحوث السابقة والأدبيات التي تناولت تحديد الاحتياجات اللغوية والمهنية لتعليم اللغة لأغراض طبية.
- فحص بعض الكتب والمقررات الدراسية بكليات الطب للوقوف على المفردات والمصطلحات الطبية الشائعة وتحليل المهام المتضمنة في الجانب المهني بالقطاع الطبي.

- استطلاع آراء المتخصصين والخبراء في القطاع الطبي.
- استطلاع آراء عينة من الدارسين بكليات الطب الناطقين بلغاتٍ أخرى.
- إعداد قائمة بالاحتياجات اللازمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى لأغراض طبية، وضبطها.

- **ثانيًا: للإجابة عن السؤال الثاني للبحث ونصه:**

ما المجالات اللغوية اللازمة لتعليم اللغة العربية لأغراض طبية للناطقين بلغاتٍ أخرى؟ قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- دراسة البحوث السابقة والأدبيات التي تناولت مجالات ومواقف اللغة العربية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في الأغراض الطبية، في ضوء دوافعهم وأغراضهم العلمية والعملية.
- مراجعة المعايير العالمية لتعليم اللغة لأغراضٍ طبية.
- إعداد استبانة مبدئية بالمجالات المناسبة لهم، ثم عرض الاستبانة على بعض الخبراء والعاملين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى وفي المجال الطبي لمعرفة مدى مناسبتها للدارسين.
- التوصل إلى القائمة النهائية بالمجالات اللغوية اللازمة لتعليم اللغة العربية لأغراضٍ طبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى، وضبطها.

- **ثالثًا: للإجابة عن السؤال الثالث للبحث ونصه:**

ما البرنامج القائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى؟ قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- تحديد الأسس التي يُعد البرنامج في ضوئها.
- تحديد المعايير الخاصة بعناصر البرنامج(الأهداف ـــ المحتوى ـــ الاستراتيجيات ـ التقويم).
- تحديد محتوى البرنامج (ويتضمن كتاب الطالب ودليل للمعلم).
- تحديد طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج في ضوء المدخل الكلي.
- تحديد الأنشطة والوسائل المستخدمة في البرنامج.
- تحديد نظام التقويم المتبع في البرنامج.

- **رابعًا: للإجابة عن السؤال الرابع للبحث ونصه:**

ما فاعلية البرنامج القائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى؟ قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- إعداد اختبار لقياس بعض مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى، وضبطه من خلال تطبيقه استطلاعيًا.
- اختيار مجموعة الدراسة والتصميم التجريبي (نموذج المجموعة الواحدة).

- تطبيق الاختبار القبلي ورصد نتائجه.
- تدريس البرنامج القائم على المدخل الكلي لمجموعة الدراسة.
- تطبيق الاختبار البعدي وإجراء الأساليب الإحصائية.
- تحليل النتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

وسوف يتم تناول هذه الخطوات بالتفصيل فيما بعد.

- **أهمية الدراسة** :

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يمكن أن تُسهم به في إفادة الفئات الآتية:

- **أولًا: دارسو اللغة العربية لأغراض طبية الناطقون بلغاتٍ أخرى:** حيث يساعدهم البرنامج المقترح على ممارسة اللغة العربية بجميع مهاراتها في تخصصهم الطبي؛ بما يعينهم على مواصلة تقدمهم العلمي وأداء رسالتهم وممارسة مهنة الطب والتواصل الفعَّال مع المرضى والعاملين في المجال الطبي.
- **ثانيًا: معلمو اللغة العربية لأغراض طبية للناطقين بلغاتٍ أخرى:** وذلك بإمدادهم بالبرنامج المقترح الذي يتضمن محتوى أكاديميًا للأغراض الطبية، ودليلًا إرشاديًا لإجراءات التدريس، وأنشطة لغوية تعلم الدارس اللغة العربية في ضوء رؤية كلية لمهاراتها وفنونها بما يحقق التكامل بين تلك المهارات والفنون وبما يساعد على تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في المجال الطبي.
- **ثالثًا: القائمون على مراكز تعليم اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى:** وذلك بإمدادهم بالبرنامج المقترح لتعليم اللغة العربية لأغراضٍ طبية حيث تفتقر تلك المراكز إلى هذا النوع من البرامج، وذلك بسبب تركيزها على تقديم برامج لتعليم اللغة العربية للحياة الأمر الذي يمكنها من تطوير تعليم العربية للأغراض الطبية.
- **رابعًا: الباحثون في مجال تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية:** وذلك لإجراء دراسات مستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية لأغراض طبية للناطقين بلغاتٍ أخرى.

وفيما يلي عرض تفصيلي لأهم إجراءات البحث:

- **المحور الأول/ أولاً: تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية للناطقين بلغاتٍ أخرى**:
- **مفهوم تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية للناطقين بلغاتٍ أخرى**:

لم يَنلْ مفهوم تعليم اللغة للأغراض الطبية عمومًا الاهتمام الكافي؛ من حيث طبيعته، سَعْيًا للوقوف على تعريف شامل له، فيما عدا تعريف قدمته ألوم (Allum, 2012: 10) للغة الإنجليزية للأغراض الطبية، حيث عرّفته بأنه: "أحد

مجالات تعليم الإنجليزية للأغراض الخاصة، والتي تسعى لتسهيل التواصل سواء مع المرضى أو زملاء العمل سعيًا لتقديم رعاية آمنة للمرضى".

وتأسيسًا على ما سبق تُعرِّف الباحثة تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية بأنها: "إحدى برامج تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة، وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات اللغوية والوظيفية المرتبطة بالمجال الطبي؛ لتأهيل مُتعلمي الطب الناطقين بغير العربية سواء للدراسة النظرية لبعض المواد الدراسية، أو للتواصل الفعّال لأداء رسالتهم السامية مع المرضى سواء في مرحلة ما قبل التشخيص، أو الكشف، أو العلاج، أو متابعة الحالات، أو مع زملاء العمل".

- **طبيعة تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية للناطقين بلغاتٍ أخرى**:

إن تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية يهدف إلى إكساب الدارسين مهارات اللغة (الاستماع ــ التحدث ــ القراءة ــ الكتابة)، بما يتناسب مع احتياجات هؤلاء الدارسين في المجال الطبي.

لكن، ماذا يُقصد بمهارتي القراءة والكتابة ــ وهي بيت القصيد في الدراسة الحالية ــ والمهارات الفرعية لهما؟ وما توجيهات تعليمهما؟ هذا ما سيتم تناوله فيما يلي:

- **القراءة: مفهومها، ومهاراتها، وأسس واعتبارات تعليمها**:

تُعد القراءة من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والمجتمع، فهي تأتي في المرتبة الأولى من الشيوع بعد الاستماع والتحدث، وهي تمثل أداة الفرد في اكتساب المعرفة والثقافة، كما أنها وسيلته في الاتصال بما ينتج للعقل البشري من ثقافة وفكر، ومن ثم فهي أساس في عملية البناء الثقافي في حياة كل إنسان (الناقة، وحافظ، ٢٠٠٢، "ج١": ٢٠٠٠).

وتحتل القراءة مكانة مهمة في حياة الدارس الناطق بغير العربية في المجال الطبي، فمن خلالها يستطيع الطبيب اكتساب المعرفة والثقافة الصحية في الإسلام، والتعرف على إسهامات الحضارة العربية، وأهم علمائها، والأدوية التي اخترعوها، وكذلك القراءة في أمهات كتب التراث عن حقوق المريض في الإسلام.

- **مفهوم القراءة**:

هي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات (شحاتة، ٢٠٠٨: ١٠٥).

- **مهارات القراءة**:

لقد حددت الأدبيات عددًا من المهارات الفرعية للقراءة ــ والتي يُمكن تطويعها للدارسين الناطقين بغير العربية في المجال الطبي ــ وقد انحصرت هذه المهارات فيما يلي (يونس، والشيخ، ٢٠٠٣: ٦٦، ٦٨)، (الناقة، ٢٠١٧، "أ": ١٦٤ ــ ٢١٦):

(يحدد المعنى المناسب للكلمة من السياق، يحدد مرادف الكلمة، يحدد الفكرة الرئيسة للفقرة، يحدد الأفكار الفرعية للنص، يدرك الترتيب الزماني، يدرك الترتيب حسب الأهمية، يستنتج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص، يستخدم القواميس والمعاجم ودوائر المعارف العربية، يحصل على المعلومات من مصادرها العامة، مثل: المكتبة العامة، مكتبة المعهد.... إلخ، يكتسب معلومات ومعاني واسعة من الصحف والمجلات والدورات العلمية المتخصصة، يُكوِّن رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص).

- **أسس واعتبارات (توجيهات) تعليم القراءة:**

هناك عدد من الأسس والاعتبارات التي ينبغي أن يُراعيها المعلم عند تعليمه مهارات القراءة للدارسين الناطقين بغير العربية ــ والتي يمكن تطويعها في المجال الطبي ــ ولعل من أهم هذه الأسس والاعتبارات (التوجيهات) ما يلي (طعيمة، ١٩٨٦، ج٢: ٥٦٢: ٥٦٥) (الناقة، ٢٠١٧، "ب": ١٤١):

- **تحديد الأهداف:** ينبغي على المعلم أن يوضح للدارسين الهدف من القراءة هل للحصول على معرفة معينة، أو فكرة ما، أو طلب التمييز بين الفكرة الرئيسة والثانوية... إلخ؛ وذلك لأن معرفة الدارسين بالهدف من القراءة يساعدهم على تنمية الميل نحوها وزيادة الرغبة في تعلمها.
- **اللغة الأم أو الوسيطة:** ينبغي على المعلم أن يشجع الدارسين على الابتعاد تمامًا عن اللغة الأم أو الوسيطة في أثناء القراءة، وذلك بالتفكير مباشرة في اللغة العربية، ومع الاستمرار في هذا تتكون لدى الدارسين ثقة بالنفس وقدرة على التقاط المعنى العام ومناقشة المعنى وتحليله باللغة العربية.
- **المعجم الثنائي:** ومن ثم ينبغي على المعلم ألا يعطي للدارسين فرصة استخدام المعجم الثنائي، بل يشجعهم على استخلاص المعنى العام معتمدين على السياق وعلى قدراتهم اللغوية.
- **المدلولات الحسية:** ينبغي على المعلم ربط النص المقروء بمدلولاته الحسية وذلك عن طريق الإكثار من استخدام الوسائل التعليمية المرتبطة بهذا النص المقروء.
- **كلية المهارات:** يجب أن يُراعي المعلم تشابه المادة المقروءة مع مواد تعليم الكتابة، فهذا يسهل من عملية القراءة.

- **الكتابة: مفهومها، ومهاراتها، وأسس واعتبارات تعليمها:**

تُعد الكتابة المهارة اللغوية الرابعة، فهي وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي وأداة الفرد لإشباع حاجاته الاتصالية والفكرية والتعبير عن أحاسيسه ومشاعره وخواطره ونفثات صدره؛ ومن ثم فهي ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والوقوف على أفكار الآخرين على امتداد بُعدي الزمان والمكان (طعيمة، ١٩٨٦ ج٢: ٥٨٨) (الناقة، ٢٠١٧، "ب": ٣٣٧).

وتقوم الكتابة في حياة الدارس الناطق بغير العربية في المجال الطبي بدور غاية في الأهمية فهي أداته للتواصل مع المرضى لكتابة البرنامج العلاجي والغذائي المناسب لحالة المريض، أو لأداء دوره ورسالته في خدمة المجتمع من خلال كتابة بعض النشرات الطبية لتنمية وعي الجمهور ببعض القضايا الصحية، أو لكتابة سبورة ذاتية أو طلبًا لجهة إدارية.

- **مفهوم الكتابة**:

هي قدرة حركية يدعمها إدراك بصري دقيق، وتصور ذهني صحيح وثابت للشكل (خط وإملاء "هجاء")، ثم تصور عقلي للفكرة يدعمه وعاء لغوي سليم يتمكن الدارس من خلاله التعبير عن حاجاته ونقل أفكاره وآراءه ومشاعره (الناقة، وحافظ، ٢٠٠٢ "ج٢": ١٢).

- **مهارات الكتابة**:

لقد حددت الأدبيات عددًا من المهارات الفرعية للكتابة ـ والتي يُمكن تطويعها للدارسين الناطقين بغير العربية في المجال الطبي ـ وقد انحصرت هذه المهارات فيما يلي (يونس، والشيخ، ٢٠٠٣: ٦٧): (يوظف معاني بعض الكلمات في جمل تامة توضح معناها، يملأ البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية، يكتب مقدمة تجذب الانتباه، يكتب خاتمة تلخص الموضوع، يلخص موضوع يقرؤه تلخيصًا كتابيًا صحيحًا ومستوفٍ، يكتب طلبًا لجهة حكومية، يكتب ردًا على خطاب رسمي، يكتب سيرة ذاتية، يكتب تقريرًا عن حالة مرضية، يكتب نشرة طبية).

- **أسس واعتبارات (توجيهات) تعليم الكتابة**:

هناك عدد من الأسس والاعتبارات التي ينبغي أن يُراعيها المعلم عند تعليمه مهارات الكتابة للدارسين الناطقين بغير العربية ـ والتي يمكن تطويعها في المجال الطبي ـ ولعل من أهم هذه الأسس والاعتبارات (التوجيهات) ما يلي (طعيمة ١٩٨٦، ج٢: ٦٠٢)، (الناقة، ٢٠١٧، "أ": ٤١٦):

- **دوافع الدارسين:** يجب أن يُراعي المعلم دوافع الدارسين عند تخير الموضوعات التي يرغبون في كتابتها أو التحدث فيها، وألا يفرض عليهم موضوعًا.
- **المواقف الحياتية:** ينبغي أن تكون مواقف التدريب على الكتابة مواقف حياتية يحتاجها الدارسون، ومن ثم تكون مواقف طبيعية (تحكي الجانب الوظيفي التي يحتاج فيها الطبيب للكتابة بالعربية).
- **تنويع الأنشطة اللغوية:** يجب أن يُراعي المعلم تنويع الأنشطة اللغوية؛ بحيث تشمل على عرض التقارير، وكتابة الطلبات، والتلخيص، وملء الاستمارات وكتابة السيرة الذاتية، وغيرها من الأنشطة التي يمكن للدارس ممارسة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي من خلالها.
- **ضوابط الكتابة:** ينبغي على المعلم الاهتمام بتقديم مجموعة من القواعد والشروط والضوابط التي يجب أن يعرفها الدارسون عن أشكال الكتابة وفنونها قبل تدريبهم على إتقان مهاراتها.

- **مبررات تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية للناطقين بلغاتٍ أخرى:**

تزداد دواعي ومبررات تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية في المجتمعات العربية بصفة عامة، وفي مصر بصفة خاصة لدى المتعلمين الناطقين بلغاتٍ أخرى ممن يدرسون بكليات الطب للأسباب التالية:

- **بالنسبة لأعدادهم:** حيث تزداد أعدادهم سنويًا خاصةً من دول جنوب شرق آسيا، حيث بلغ عدد الطلاب الماليزيين على سبيل المثال في العام الجامعي (٢٠١٦ ــ ٢٠١٧م) [٤٢٢١] طالبًا؛ وهذا العدد في تزايد مستمر ــ الأمر الذي يتطلب تعلمهم للغة العربية لمواصلة دراستهم النظرية والعملية.
- **بالنسبة للدراسة النظرية:** حيث توجد بعض المواد التي تُدرس في كليات الطب في مصر باللغة العربية، مثل: (حقوق الإنسان Human Rights) والتي توضح حقوق الطبيب والمريض، ما له وما عليه. كما توجد بعض المواد التي تُدرس في كليات الطب في مصر مُدعمة باللغة العربية والإنجليزية معًا لتيسير فهم محتواها التخصصي تمهيدًا لانتقالهم إلى الجانب العملي التطبيقي، مثل: التاريخ العام والفحص (Allam, 2015, General History & Examination), (Abd-Salam, 2016, Clinical Differential Diagnosis Instruments).
- **بالنسبة للجانب العملي التطبيقي:** حيث تأخذ الدراسة في كليات الطب في مصر السنوات الثلاثة الأخيرة من كلية الطب طابعًا تطبيقيًا، يتطلب التعامل المباشر باللغة العربية سواء مع المرضى، أو المرضين، أو فني المختبرات الطبية، أو مصوري الأشعة، والإداريين في التخصصات المختلفة حيث تكون الدراسة بالسنة الرابعة في تخصص الرمد والأنف والأذن، أما بالسنة الخامسة فتكون في تخصص الباطنةٍ والأطفال، ثم بالسنة السادسة فتكون في تخصص الجراحة والنساء، إضافة إلى سنة الامتياز التي يقضيها الدارس في المستشفيات كتطبيق عام على جميع التخصصات.

- **أهمية تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية للناطقين بلغاتٍ أخرى:**

يُعد تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية للناطقين بلغاتٍ أخرى ضرورة مُلحة لهذه الفئة؛ لما تُمثله لهم من أهمية في الجوانب التالية:

- **فبصفةٍ عامةٍ:** تحتل برامج تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية مكانةً مهمةً؛ حيث تسهم هذه البرامج في إبراز على إسهامات الحضارة العربية ودورها الرائد في المجال الطبي، من خلال التعرُّف على أهم علمائها، والأدوية التي اخترعوها، ومؤلفاتهم السَّباقة في هذا المجال والتي بقي صداها حتى الآن.
- **وبصفةٍ خاصةٍ:** تمثل الأغراض الطبية مكانةً عظيمةً في حياتنا عامة، وحياة المريض خاصة، باعتبارها القادرة على تقديم خدمة علاجية ووقائية يستفيد منها معظم أفراد المجتمع، إن لم يكن كله (الأدغم، ٢٠٠٣: ٣).

حيث كشف (طعيمة، ٢٠٠٣: ١٠) خلال مقابلة أجراها مع العاملين في مستشفى "توام" بمدينة العين.عن أن الأطباء الأجانب أنفسهم قد عبروا عن حاجاتهم لتعلم اللغة العربية، وطالبوا ببرامج خاصة للأغراض الطبية تتعدى حدود العربية للحياة إلى العربية للأغراض الخاصة.

ونظرًا لأهمية مجال تعليم اللغة لأغراض طبية، فقد نالها اهتمام الباحثين سواء في مجال تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، أو تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصفةٍ خاصة؛ حيث اهتمت بها العديد من الدراسات منها: ودراسة ماركوفيل وماروزان (Marković& Marosan, 2011)، ودراسة هادافي وهاشمي (Hadavi & Hashemi, 2014) ،ودراسة (مجيد، ٢٠١٥)

- **خصائص الدارسين واحتياجاتهم لتعليم اللغة العربية للأغراض الطبية**:
- **الخصائص اللغوية**:

تتمثل الخصائص اللغوية في إتقان واستخدام مهارات اللغة العربية؛ ونظرًا لأن هؤلاء الدارسين قد سبق لهم أن التحقوا ببرامج تعليم اللغة العربية للحياة ومنهم من وصل للمستوى المتوسط، وآخرون قد انتهوا من المستوى المتقدم. مما يعني أنهم قد اكتسبوا المهارات الأساسية للغة العربية والتي تمكنهم من التواصل بها (استماعًا، تحدثًا، قراءة، كتابة) في مواقف الحياة العامة.

إلا أن هؤلاء الدارسين ما زالوا في حاجة ماسة إلى تعلم كيفية استخدام مهارات اللغة العربية ـ الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ـ في المجال الطبي حتى يتمكنوا من أداء رسالتهم السامية في علاج المرضى ونشر التثقيف الصحي في المجتمع، ولن يتأتى ذلك إلا من خلالٍ تمكنهم من التواصل مع المرضى بلغة عربية واضحة دون أي وسيط بينهم حفاظا على خصوصية المرضى بحيث يتمكن الطبيب من فهم الأعراض التي يشكو منها المريض بوضوح، والتواصل معه للاستفسار عن تاريخه المرضي وبعض المعلومات الشخصية المتعلقة به والتي من شأنها أن تساعد الطبيب في التشخيص الدقيق، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة وصف البرنامج العلاجي والغذائي المناسب لحالة المريض الصحية وكذا الثقافة الصحية لمرضه، إضافة لحاجته للتواصل باللغة العربية سواء مع بعض زملاء العمل حول حالة مرضية معينة، أو الإداريين بالمستشفى لتقديم طلبٍ ما وكذلك قراءة بعض النشرات الطبية باللغة العربية، أو حتى القراءة في أمهات كتب التراث العربي عن حقوق المريض في الإسلام، وإسهامات أهم العلماء العرب في هذا المجال.

- **الخصائص العقلية**:

تتمثل الخصائص العقلية في مستواهم الفكري وقدراتهم الذهنية؛ ونظرًا لأن هؤلاء الدارسين هم ممن التحقوا للدراسة بكليات الطب في مصر بناءً على منحة حصلوا عليها من بلادهم بعد أن أنهوا الدراسة الثانوية بمجموعٍ عالٍ يؤهلهم

للقبول في هذه المنحة، ومن ثم تتراوح أعمارهم ما بين (١٨ إلى ٢٥) عامًا. مما يعني أنهم قد وصلوا لمرحلة من النضج ومستوى من القدرات العقلية التي تؤهلهم لاستخدام مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والاستنتاج...) وغيرها.

ومن ثم يتم هؤلاء الدارسين بازدياد ثقتهم بأنفسهم، ووجود دافعية قوية نابعة من إحساسهم بالمسؤولية، وربط تعلمهم للعربية بطموحاتهم وحاجة المجتمع إليهم لأداء رسالتهم تجاهه ـ إضافة لقدراتهم على الفهم العميق للغة العربية، والمشاركة الحية في ألوان النشاط المختلفة، والبحث العلمي. وكذلك قدرتهم على تحقيق الإنجاز عن طريق مسايرة الأقران والتفاعل الجماعي من خلال الأنشطة. وتمكنهم من معرفة مستواهم الحقيقي ومدى تقدمهم في تحصيل اللغة ومعارفها وذلك من خلال استعمال معيار تقييم الذات.

- **الخصائص الاجتماعية [الثقافية]:**

تتمثل الخصائص الاجتماعية [الثقافية] في خلفيتهم الإسلامية وعاداتهم وتقاليدهم؛ ونظرًا لانتماء هؤلاء الدارسين لبيئة إسلامية، فقد انعكس ذلك على سلوكياتهم في حياتهم العامة، وكذلك في تعاملهم مع المرضى في حياتهم العملية. هذا بالإضافة إلى انتمائهم لمجتمع تعتبر اللغة العربية فيه لغة أجنبية إلا أنه وبحكم دراستهم في مصر وتعاملهم مع مرضى يتحدثون اللغة العربية فهم في حاجة ماسة لتعلم اللغة العربية للتواصل مع المرضى دون وسيط بينهم.

ومن ثم، يتسم هؤلاء الدارسين من الناحية الدينية بوزعة إسلامية تظهر في الإحسان في التعامل مع غيرهم، والكلمة الطيبة، والالتزام بتعاليم الدين الحنيف، وإتقان العمل؛ الأمر الذي حثهم على التمكن من مهارات اللغة العربية لتؤهلهم على أداء رسالتهم السامية في المجتمع.

وفي ضوء الخصائص السالف ذكرها للدارسين الناطقين بغير العربية للأغراض الطبية (دارسي الطب الناطقين بغير العربية)، فإن هناك مجموعة من الاحتياجات الواجب مراعاتها عند بناء البرنامج المقدَّم وتدريسه؛ مما تساعد على زيادة حماس ودافعية وإقبال الدارسين على دراسة البرنامج إذ يُلبي لديهم حاجات تُمكنهم من التواصل الفعّال مع المرضى وأداء رسالتهم السامية في المجتمع، وتتمثل هذه الحاجات في الآتي: (الحاجة إلى التواصل اللغوي الفعّال مع المرضى، الحاجة للتواصل اللغوي في مجال خدمة المجتمع، الحاجة للتواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية، الحاجة للتواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية).

- **مجالات تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية للناطقين بلغاتٍ أخرى:**

في ضوء خصائص دارسي الطب واحتياجاتهم لتعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبرؤية منطقية للواقع في المجال الطبي، قد تم تحديد مجالات تعليم اللغة العربية للأغراض الطبية لهذه الفئة من خلال ما يلي:

- فحص مجموعة متنوعة من كتب الطب بجامعة الأزهر في الفرق المختلفة حتى تشمل جميع التخصصات ـ وتم الاستعانة بمتخصصين في هذا الفحص ـ إضافة لمجموعة متنوعة من الكتب في المجال الطبي بصفة عامة.
- استطلاع رأي مفتوح حول الاحتياجات اللغوية للناطقين بغير العربية للأغراض الطبية للفئات الأخرى: (بعض أساتذة كلية الطب البشري المتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الطلاب الماليزيين الملتحقين بكلية الطب البري بجامعة الأزهر، طلاب كليات التمريض).

ومن ثم فبتحليل الواقع الميداني على المستوى المهني والوظيفي لدارسي الطب الناطقين بغير العربية، يتضح مدى حاجة هذه الفئة سواء في مرحلة الدراسة أوبعد التخرج إلى استخدام اللغة العربية سواء مع المرضى أو زملاء العمل؛ لأداء رسالتهم السامية، ومن ثم فهي تأخذ أكثر من بُعد، والتي يمكن مبدئيًا حصرها في مجموعة من المجالات، ويرتبط بكل مجال عدة مواقف لغوية، وهي كالآتي:

- التواصل اللغوي في مرحلة ما قبل التشخيص، ويتضمن المواقف الآتية:
  - ✓ يُدون المعلومات الخاصة بالمريض في ملف ورقي وإلكتروني.
- التواصل اللغوي في مرحلة العلاج والمتابعة، ويتضمن المواقف الآتية:
  - ✓ يكتب الفحوصات والأشعات اللازمة للمريض، وكيفية إجرائها بخط واضح.
  - ✓ يكتب تحويلًا طبيًا للمريض في ضوء حالته الصحية.
- التواصل اللغوي مع الطاقم الطبي/ زملاء العمل، ويتضمن المواقف الآتية:
  - ✓ يُقدم ملخصًا لمؤتمر طبي لمناقشة آخر المستجدات الطبية إقليميًا وعالميًا لزملائه من الأطباء وللفنيين.
  - ✓ يكتب طلبًا لاستكمال صنفا من الأدوية.
  - ✓ يُقدم تقريرًا مكتوبًا عن كل حالة أثناء الاجتماع اليومي لجميع أطباء القسم لتسليم وتسلم الحالات القادمة.
- التواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية، ويتضمن المواقف الآتية:
  - ✓ يكتب الوثائق المتعلقة باحتياجاته الوظيفية الشخصية باللغة العربية (سيرة ذاتية، طلب للحصول على أجازة، مستندات خاصة بجواز السفر ـ طلب إقامة ـ مفردات مرتب ـ بيان حالة ـ تصديق سفارة ـ مرور سيارة ـ شهادة خبرة).
  - ✓ يقرأ دليلًا إرشاديًا حول نظام العمل الأساسي والإضافي والنوبتجيات.
- التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية، ويتضمن المواقف الآتية:
  - ✓ الأخلاقيات: يُلخص وثيقة حقوق المريض، يقرأ في مصادر التراث العربي عن أخلاقيات مهنة الطب والقيم الثقافية والدينية المؤثرة على الرعاية الصحية.

- ✓ تطبيقات تكنولوجيا المعلومات: يقرأ التعميمات والنشرات مُركزًا على مضمونها العام وتفاصيلها الفرعية، وملخصًا لأهم ما ورد فيها.

- **ثانياً: المدخل الكلي اللغة:**

- **مفهوم المدخل الكلي اللغة:**

تُعرِّف الباحثة المدخل الكلي للغة في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من المسلمات والافتراضات التي تمثل رؤية فلسفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى للأغراض الطبية، حيث ينطلق من ثلاثة جوانب كلية هي: (كلية اللغة ـ وكلية المتعلم ــ وكلية الموقف)؛ بحيث يجب أن تتكامل مهارات اللغة الأربع بما يتوافق مع طبيعتها الكلية، وأن تتمركز الخبرات التعليمية حول الدارس وتلبي احتياجاته وميوله ورغباته، بحيث يتم تقديم تلك الخبرات في مواقف وظيفية ذات معنى للطبيب تساعده على أدار رسالته.

- **الأسس النظرية للمدخل الكلي للغة:**

يستند المدخل الكلي إلى عدد من نظريات التعليم والتعلم، التي يمكن الإفادة منها في وصف عمليات اكتساب اللغة، وفي اشتقاق أسس تعليمها وفقا لها. ومن أبرز نظريات التعليم والتعلم التي يستند إليها هذا المدخل (شحاتة، ٢٠١٥: ١٧٠ ــ ١٧٥):

- **نظرية الجشطلت:** ورائدها سكنر، والتي تؤكد ممارسة جميع مهارات اللغة في الموقف التعليمي الواحد.
- **النظرية البنائية:** ورائدها بياجيه، والتي تؤكد أهمية الخبرات اللغوية السابقة في اكتساب الخبرات اللغوية الجديدة.
- **نظرية التعلم ذي المعنى:** ورائدها أوزبل، والتي تؤكدعلى ضرورة تعليم اللغة في مواقف اتصالية حقيقية مرتبطة بدوافع المتعلم.

يستند المدخل الكلي إلى عدة مبادئ ــ اتفقت عليها الأدبيات والدراسات التربوية ـ (Goodman, 1986: 1)، (شرادقة، ٢٠٠٤: ٤١)، (هلالي، ٢٠٠٦: ٧٥ ــ ٨٠) (Al-Saleem, 2008: 3)، (شحاتة، ٢٠١٥: ١٧٥ـ ١٧٩)، هي: (تعليم اللغة يبدأ من الكل إلى الجزء، تعليم مهارات اللغة على نحو متكامل، الاهتمام بجميع جوانب التعلم، اعتبار المتعلم محورًا لعملية تعلم اللغة، تعليم مهارات اللغة يكون ذا معنى وهدف للدارسين، تعليم اللغة يتم من خلال التفاعل الاجتماعي، الثقة في قدرات الدارسين، التعاون والمرونة في ممارسة اللغة، تطبيق نُظم فعّالة للتقييم.

- **استراتيجيات المدخل الكلي للغة:**

باستقراء الباحثة للأدبيات والدراسات التربوية التي تناولت المدخل الكلي للغة، يتضح أن هذا المدخل يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات وهي:(استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية تعليم الأقران، استراتيجية التعلم الذاتي، استراتيجية لعب الأدوار، استراتيجية التدريس المباشر، استراتيجية المناقشة).

- **مراحل تنفيذ المدخل الكلي للغة** :

يتم تنفيذ الاستراتيجيات المتضمنة في هذا المدخل من خلال إطار عام يشتمل على ثلاث مراحل أساسية، هي (بيومي، ٢٠٠٩: ٦٠١ ــ ٦٠٣)، (طعيمة، ومدكور وهريدي، ٢٠١٠: ٣٢١ ــ ٣٢٢)، (البراوي، ٢٠١٣: ٣٢٤ ــ ٣٣٧):

- **المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط**:

ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتحديد أهداف الدرس التي يسعى لتحقيقها وقراءة المحتوى الذي يتعلق بتحقيق هذه الأهداف، ومن الممكن أن يستعين بمراجع أخرى في نفس الموضوع، وإعداد خطة العرض، وكذا تحديد استراتيجيات التدريس والأدوات والوسائل والأنشطة التي سوف يستعين بها في ضوء ملاءمتها للأهداف.

- **المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ**:

وتتضمن هذه المرحلة مجموعة من الخطوات، وهي:

- **التهيئة الحافزة المثيرة**:

يتم تهيئة المتعلم لموقف التعلم عن طريق استدعاء خبراته السابقة التي ترتبط من قريب أو بعيد بالموضوع الحالي؛ والتي تُعد نقطة انطلاق موفقة لبداية تفاعل مثمر بين المعلم والمتعلم للخروج بموقف تعليمي ينتج تعلمًا ناجحًا.

- **عرض النص اللغوي**:

قد يكون هذا النص قصة أو فقرة من مقال أو كتاب أو رسالة، وربما يكون برنامجا إذاعيًا أو تليفزيونيًا أو نشرة أخبار، ومهما اختلفت طبيعة هذا النص فإنه يكون محورًا تدور حوله بقية التدريبات المتنوعة عن مهارات اللغة المختلفة. ويتم تناول هذه النصوص بالدراسة والفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم، من خلال الإجراءات التالية:

- **الاستماع إلى النص:** منطوقًا نطقًا نموذجيًا ممثلًا للمعنى من خلال المعلم أومسجل مرة أو مرتين، ثم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسة، يعقبها إعطاء أنشطة للاستماع.
- **التحدث عن النص:** من خلال إعطاء فرصة للمتعلمين للتعبير عما فهموا ذلك لأن الانطلاق في التحدث، وإتاحة الفرصة للتعبير عن الخيال من أهم الأهداف في تعلم اللغة.

- **الأنشطة الإثرائية**:

يتم تنفيذ هذه الأنشطة عقب دراسة كل موضوع؛ من خلال مناقشة القضايا المهمة في كل درس، أو جعل المتعلمون يقترحون قضية أو موضوعًا مرتبطًا بالدرس، حيث تسهم هذه الأنشطة ــ إذا أحسن إعدادها ــ في تنمية مهارات اللغة استماعًا وتحدثًا وقراءة وكتابة؛ ومنها:

- تمثيل بعض المواقف المرتبطة بالنص اللغوي لبعض أفكاره أو مضمونه.
- ورشة عمل لكتابة بعض اللافتات واللوحات في البطاقات للتوعية بمشكل ما.
- إعداد ندوة متعلقة بموضوع الدرس في الموضوعات التي تتضمن مشكلات عامة.

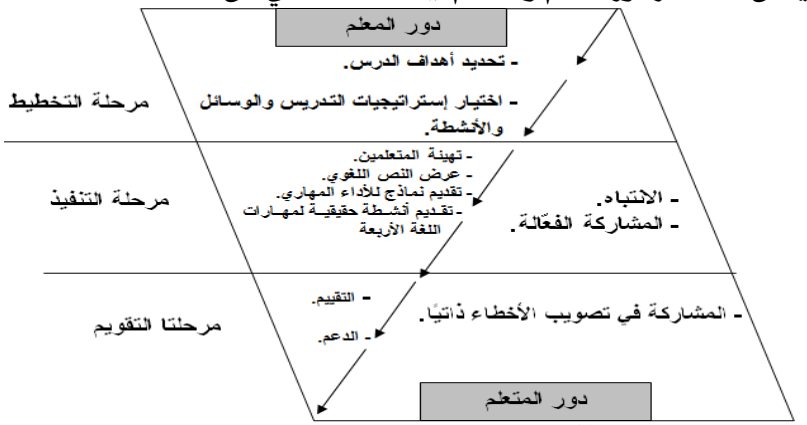
- **المرحلة الثالثة: التقويم:**

حيث يصاحب الخطوات الثلاثة السابقة تقويم مرحلي للمهارات المتعلمة في كل خطوة، وهو ما يتوافق مع فلسفة المدخل الكلي للغة؛ حيث يُؤكد على ضرورة استمرارية التقويم فلا يجب أن يقتصر على نهاية البرنامج فقط.

- **دور المعلم والمتعلم في المدخل الكلي للغة:**

يعتبر المدخل الكلي من أفضل المداخل الوظيفية التي تمنح المعلم دورًا فعالًا في تعليم اللغة؛ حيث يقوم بمهام متعددة ومتنوعة تشتق من مبادئ ونظريات التعلم التي يبنى عليها المدخل الكلي. كما يوفر للمتعلم فرصة المشاركة في تعلمه وإتخاذ القرار، ومن ثم فهناك دور تعليمي لكل من المعلم والمتعلم يمكن توضيحها فيما يلي وفقا لمراحل المدخل الكلي للغة (البراوي، ٢٠١٣: ٧٥ ــ ٧٨) (شحاتة، ٢٠١٥: ١٨٣ ــ ١٨٥).

ويمكن اختصار دور المعلم والمتعلم في المدخل الكلي من خلال الشكل (١):



شكل (١) دور المعلم والدارس في إطار المدخل الكلي للغة

- **الدراسات والبحوث التي تناولت المدخل الكلي للغة:**

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت المدخل الكلي، ومن هذه الدراسات: دراسة (هلالي، ٢٠٠٦)، (بيومي، ٢٠٠٩)، (المعولية، ٢٠١٢)، (البراوي، ٢٠١٣).

- **المحور الثاني/ أولاً: إجراءات بناء برنامج لتنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى:**

تم استخدام المدخل الكلي للغة في تنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات:

- إجراءات الإجابة عن السؤال الأول الخاص بتحديد الاحتياجات المرتبطة بمواقف الاتصال المهني اللازمة لتعليم مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية للناطقين بلغاتٍ أخرى؟ قامت الباحثة بالإجراءات التالية:
  - ✓ فحص مجموعة متنوعة من كتب الطب بجامعة الأزهر في الفرق المختلفة حتى تشمل جميع التخصصات ـ وتم الاستعانة بمتخصصين في هذا الفحص ـ دراسة البحوث السابقة والأدبيات التي تناولت تحديد الاحتياجات اللغوية والمهنية لتعليم اللغة لأغراض طبية.
  - ✓ فحص مجموعة متنوعة من الكتب في المجال الطبي بصفة عامة.
  - ✓ استطلاع رأي مفتوح حول الاحتياجات اللغوية للناطقين بغير العربية للأغراض الطبية. للفئات التالية: (بعض أساتذة كلية الطب البشري المتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى الطلاب الماليزيين الملتحقين بكلية الطب البشري بجامعة الأزهر، طلاب كليات التمريض).
- إجراءات الإجابة عن السؤال الثاني الخاص بتحديد المجالات والمواقف والمهارات اللغوية للأغراض الطبية المناسبة للناطقين بلغاتٍ أخرى.

قامت الباحثة بحصر هذه المجالات والمواقف والمهارات اللغوية ووضعها في صورة قائمة، وفيما يلي عرض للإجراءات والخطوات التي اتبعت في إعداد هذه القائمة.

- **تحديد الهدف من القائمة**:

هدفت القائمة إلى تحديد المجالات والمواقف ومهارات الاستماع والتحدث للأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى؛ بغية تنميتها باستخدام المدخل الكلي للغة.

- **تحديد مصادر اشتقاق القائمة**:

تم اشتقاق القائمة من المصادر الآتية: (المستويات المعيارية العالمية لتعليم العلوم الصحية (١، ٢) (هيئة التعليم بولاية إنديانا بالولايات المتحدة الأمريكية لعام ٢٠١٣)، الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية في مجال تعليم اللغة للأغراض الطبية للناطقين بلغاتٍ أخرى، قائمة الاحتياجات المرتبطة بمواقف الاتصال المهني اللازمة لتعليم اللغة العربية لأغراض طبية للناطقين بلغاتٍ أخرى).

- **الصورة المبدئية للقائمة**:

تضمنت الصورة المبدئية خمسة مجالات، احدى عشر موقف لغوي مابين القراءة والكتابة.

- **ضبط القائمة**:

للتأكد من مدى مناسبة المجالات والمواقف والمهارات اللغوية للأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى تم وضع القائمة في صورة استبانة وعرضت على

مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة؛ وفي مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بصفة خاصة، وبعض أساتذة كلية الطب البشري، وطلب منهم إبداء الرأي حول الآتي: (مدى مناسبة المجال لتعليم اللغة العربية للأغراض الطبية للناطقين بلغاتٍ أخرى، انتماء كل موقف للمجال الذي يندرج تحته،أهمية الموقف بالنسبة للدارسين، نوع المهارة التي يقيسها كل موقف).

وقامت الباحثة بإجراء التعديلات المقدمة من قبل السادة المحكمين ، وتم التوصل إلى قائمة نهائية لمهارات التحدث،حيث شملت خمسة مجالات، إحدى عشر موقف لغوي مابين القراءة والكتابة، هي:

المجال	المواقف اللغوية	المهارات الفرعية	المهارة
تابع التواصل اللغوي في مرحلة العلاج والمتابعة	يستخدم تراكيب لغوية صحيحة في وصف البرنامج العلاجي والغذائي المناسب لحالة المريض.	يُدون البرنامج العلاجي والغذائي المناسب لحالة المريض مستخدمًا تراكيب لغوية صحيحة.	كتابة
التواصل اللغوي في مجال خدمة المجتمع	يكتب نشرات لتنمية وعي الجمهور بالقضايا الصحية الشائعة.	يكتب النشرات لتنمية وعي الجمهور بالقضايا الصحية الشائعة.	كتابة
التواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية.	يكتب الوثائق المتعلقة باحتياجاته الوظيفية الشخصية باللغة العربية (سيرة ذاتية، طلب للحصول على أجازة، مستندات خاصة بجواز السفر ـ طلب إقامة ـ مفردات مرتب ـ بيان حالة ـ تصديق سفارة ـ مرور سيارة، شهادة خبرة).	يكتب سيرة ذاتية. يكتب طلبًا لجهة إدارية بشكل صحيح.	كتابة
التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية	يقرأ التعميمات والنشرات مركزًا على مضمونها العام وتفاصيلها الفرعية، وملخصًا لأهم ما ورد فيها.	ينمي ثروته اللغوية من خلال تعرف معاني المصطلحات الطبية في القواميس المتخصصة. يوظف معاني بعض المصطلحات الطبية في جمل تامة توضح معناها. يحدد الفكرة الرئيسة في النص المقروء. يحدد الأفكار الفرعية في النص المقروء. يلخص مضمون النص المقروء في حدود ثلاثة أسطر.	قراءة كتابة قراءة قراءة كتابة
	يقرأ في مصادر التراث العربي والإسلامي عن أخلاقيات مهنة الطب والقيم الثقافية والدينية المؤثرة على الرعاية الصحية.	يعيد ترتيب الأفكار الواردة في النص في ضوء معايير معينة (ترتيب زماني/مكاني/حسب أهميتها). يستنتج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.	قراءة
	يُلخص وثيقة حقوق المريض.	يعلق على وثيقة حقوق المريض.	كتابة

- **ثالثًا: إجراءات الإجابة عن السؤال الثالث الخاص ببناء البرنامج القائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات التواصل الشفهي للأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى.**

قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- بتحديد أهداف البرنامج.
- تحديد محتوى البرنامج والذي تضمن(كتاب الدارس، ودليل المعلم).
- اختيار الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج.
- تحديد الأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج.
- تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج.
- تحديد أدوات التقويم.

- **رابعًا: إجراءات الإجابة عن السؤال الرابع الخاص ببيان فاعلية البرنامج القائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات التواصل الشفهي للأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى.**

قامت الباحثة بالإجراءات التالية: (إعداد أداة القياس، تحديد عينة الدراسة،التصميم التجريبي، التطبيق القبلي لاختبار مهارات اللغة العربية للأغراض الطبية (أداة القياس)، تدريس برنامج الدراسة، التطبيق البعدي لاختبار مهارات اللغة العربية للأغراض الطبية (أداة القياس)).

- **المحور الثالث/ نتائج البحث وتفسيرها** :

بيان فاعلية المدخل الكلي في تنمية مهارات القراءة والكتابة للأغراض الطبية للناطقين بلغات أخرى من خلال المقارنة بين الأداء القبلي للمجموعة التجريبية والأداءالبعدي لها: وللتأكد من ذلك، فقد صيغت الفروض الآتية:

- **الفرض الأول للدراسة**:

والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة في اختبار مهارات اللغة العربية للأغراض الطبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى المتضمنة في مجال التواصل اللغوي في مرحلة العلاج والمتابعة، ومهاراته الفرعية وذلك لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي". والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilkoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في (مجال التواصل اللغوي في مرحلة العلاج والمتابعة)، وعند مهاراته الفرعية في التطبيقين القبلي والبعدي

المهارات	نوع المهارة	الإشارات (البعدي - القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
يُدون البرنامج العلاجي والغذائي المناسب لحالة المريض مستخدمًا تراكيب لغوية صحيحة.	كتابة	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٠	٠.٠١	١	قوى جدًا
		الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦.٠٠				
		صفرية	٠						
		صفرية	٢						
مجال (التواصل اللغوي في مرحلة العلاج والمتابعة) ككل.		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٠	٠.٠١	١	قوى جدًا
		الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦.٠٠				
		صفرية	٠						

يتضح من الجدول (١) ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في المجال السالف ذكره ومهارته الفرعية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي. أي أن متوسطات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في هذا المجال، والمهارة السالف ذكرها أعلى بدلالة إحصائية عن نظائرها في القياس القبلي.
- وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) التي تساوي: إلى وجود تأثير قوي جدًا لـ(البرنامج القائم على المدخل الكلي) في تنمية المجال السالف ذكره والمهارة الفرعية لدى مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي.

وهذا يعني أنه قد حدث تحسن في مستوى أداء الدارسين "عينة الدراسة" بعد دراستهم للبرنامج القائم على المدخل الكلي، وذلك في مجال (التواصل اللغوي في مرحلة العلاج والمتابعة) ككل، ومهارته الفرعية، وقد يرجع هذا التحسن إلى:(حرص المعلم على تحديد مهارات الكتابة للدارسين وشرحها تفصيليًا وتقديم نمذجة عليهم قبل الانتقال للأنشطة، ما راعاه البرنامج الحالي من تدريب الدارسين على صحة الأداء الكتابي، من خلال توفير أنشطة تساعدهم على توظيف تراكيب لغوية صحيحة في بعض المجالات الوظيفية في تخصصهم الطبي).

وللتحقق من فاعلية (البرنامج القائم على المدخل الكلي) في مجال (التواصل اللغوي في مرحلة العلاج والمتابعة)، قد تم حساب الكسب المعدل لـ"بلاك"، ونسبة الكسب المصححة لـ"عزت"، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) نسبة الكسب المُعدل لـ(Blake)، ونسبة الكسب المصححة لـ(عزت) في مجال (التواصل اللغوي في مرحلة العلاج والمتابعة)، ومهاراته الفرعية لدى مجموعة الدراسة

المهارات	نوع المهارة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب(❖)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
يُدون البرنامج العلاجي والغذائي المناسب لحالة المريض مستخدمًا تراكيب لغوية صحيحة.	كتابة	١.٠٠	٢.٩٤	٣	١.٩٤	١.٦٢	٢.٢٨
مجال (التواصل اللغوي في مرحلة العلاج والمتابعة) ككل		١.٠٠	٢.٩٤	٣	١.٩٤	١.٦٢	٢.٢٨

يتضح من الجدول (٢) ما يأتي:

(❖) درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي).

- أن قيمة نسبة الكسب المُعدلة لـ"بلاك" تساوي (١.٦٢)، في المجال السالف ذكره ومهارته الفرعية، وهي قيم أكبر من القيم (١.٢) التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج. مما يُشير إلى أن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) فعّال في تنمية هذا المجال ومهارته الفرعية لدى مجموعة الدراسة.
- أن قيم نسبة الكسب المصححة لـ"عزت" تساوي (٢.٢٨) في المجال السالف ذكره ومهارته الفرعية، وهي قيم أكبر من القيمة (١.٨) التي اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج. مما يُشير إلى أن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) فعّال في تنمية هذا المجال ومهارته الفرعية لدى مجموعة الدراسة.
- ومن إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنه قد تحقق في مجال السالف ذكره، ومهارته الفرعية، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في المجال ككل، والمهارة السالف ذكرها لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي وأن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) له تأثير قوي جدًا وفعّال في تنمية المجال السالف ذكره ومهارته الفرعية لدى لمجموعة الدراسة.

- **الفرض الثاني للدراسة** :

والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة في اختبار مهارات اللغة العربية للأغراض الطبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى المتضمنة في مجال التواصل اللغوي في مجال خدمة المجتمع، ومهاراته الفرعية وذلك لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي". والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilkoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في (مجال التواصل اللغوي في مجال خدمة المجتمع)، وعند مهاراته الفرعية في التطبيقين القبلي والبعدي

المهارات	نوع المهارة	الإشارات (البعدي – القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
يكتب النشرات لتنمية وعي الجمهور بالقضايا الصحية الشائعة.	كتابة	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٦٧	٠.٠١	١	قوى جدًا
		الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦.٠٠				
		صفرية	٠						
مجال (التواصل اللغوي في مجال خدمة المجتمع) ككل		السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٦٧	٠.٠١	١	قوى جدًا
		الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦.٠٠				
		صفرية	٠						

يتضح من الجدول (٣) ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في المجال السالف ذكره ومهارته الفرعيةلصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي. أي أن متوسطات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في هذا المجال ككل، والمهارة السالف ذكرها أعلى بدلالة إحصائية عند نظائرها في القياس القبلي.
- وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb)، التي تساوي: إلى وجود تأثير قوي جدًا لـ(البرنامج القائم على المدخل الكلي) في تنمية المجال السالف ذكره ومهارته الفرعية لدى مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي.

وهذا يعني أنه قد حدث تحسن في مستوى أداء الدارسين "عينة الدراسة" بعد دراستهم للبرنامج القائم على المدخل الكلي، وذلك في مجال (التواصل اللغوي في مجال خدمة المجتمع) ككل، ومهارته الفرعية.وقد يرجع هذا التحسن إلى:

- موازنة الدارسين بين ما لديهم من معلومات ومعارف سابقة ترتبط بالتحدث وبين المعلومات الجديدة التي اكتسبوها سواء في المجال الطبي أو على مستوى الأداء اللغوي للمهارات.
- التدريب على مهارات الكتابة من خلال مواقف وظيفية في تخصصهم الطبي يحتاجها هؤلاء الدارسين، بحيث تلقي اهتمامًا شخصيًا لديهم، مثل: (كتابة النشرات الطبية، البرنامج العلاجي، الغذائي...).

وللتحقق من فاعلية (البرنامج القائم على المدخل الكلي) في مجال (التواصل اللغوي في مجال خدمة المجتمع)، قد تم حساب نسبة الكسب المعدل لـ"بلاك" ونسبة الكسب المصححة لـ"عزت"، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) نسبة الكسب المُعدل لـ(Blake)، ونسبة الكسب المصححة لـ(عزت) في مجال (التواصل اللغوي في مجال خدمة المجتمع)، ومهارته الفرعية لدى مجموعة الدراسة

المهارات	نوع المهارة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب(❖)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
يكتب النشرات لتنمية وعي الجمهور بالقضايا الصحية الشائعة.	كتابة	١.٠٠	٢.٦٩	٣	١.٦٩	١.٤١	٢.٠٤
مجال (التواصل اللغوي في مجال خدمة المجتمع) ككل		١.٠٠	٢.٦٩	٣	١.٦٩	١.٤١	٢.٠٤

يتضح من الجدول (٤)ما يأتي:

- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ"بلاك" تساوي (١.٤١) في المجال السالف ذكره ومهارته الفرعية، وهي قيم أكبر من القيمة (١.٢) التي اقترحها "بلاك"

(❖) درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي - متوسط التطبيق القبلي).

للحكم على فاعلية البرنامج. مما يُشير إلى أن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) فعّال في تنمية هذا مجال ومهارته الفرعية لدى مجموعة الدراسة.

- أن قيم نسبة الكسب المصححة لـ"عزت" تساوي (٢.٠٤) في في المجال السالف ذكره ومهارته ، وهي قيم أكبر من القيمة (١.٨) التي اقترحها "عزت" للحكم على فاعلية البرنامج. مما يُشير إلى أن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) فعّال في تنمية هذا مجال ومهارته الفرعية لدى مجموعة الدراسة.
- ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه قد تحقق في المجال السالف ذكره ومهارته الفرعية، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في المجال ككل، والمهارة السالف ذكرها لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي. وأن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) له تأثير قوي جداً وفعّال في تنمية هذا المجال، ومهارته الفرعية في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي لمجموعة الدراسة.

- **الفرض الثالث للدراسة** :

والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة في اختبار مهارات اللغة العربية للأغراض الطبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى المتضمنة في مجال التواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية ومهارتيه الفرعيتين، وذلك لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي". والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilkoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في (مجال التواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية)، وعند مهاراتيه الفرعيتين في التطبيقين القبلي والبعدي

المهارات	نوع المهارة	الإشارات (البعدي - القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
يكتب سيرة ذاتية.	كتابة	السالبة(❖)	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٤.٠٠	٠.٠١	١	قوى جداً
		الموجبة(❖❖)	١٦	٨.٥٠	١٣٦.٠٠				
		صفرية(❖❖❖)	٠						
يكتب طلبًا لجهة إدارية بشكل صحيح.	كتابة	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٠	٠.٠١	١	قوى جداً
		الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦.٠٠				
		صفرية	٠						
مجال (التواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية) ككل.	كل المهارات	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٠	٠.٠١	١	قوى جداً
		الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦.٠٠				
		صفرية	٠						

(❖) الإشارة السالبة: عندما يكون: البعدي < القبلي.

(❖❖) الإشارة الموجبة: عندما يكون: البعدي > القبلي.

(❖❖❖) الإشارة صفرية: عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول (٥) ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مجال السالف ذكره وكذلك مهاراتيه الفرعيتين لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي. أي أن متوسطات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في هذا المجال ككل والمهارتين السالف ذكرهما أعلى بدلالة إحصائية عن نظائرها في القياس القبلي.
- وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb)، التي تساوي: إلى وجود تأثير قوي جدًا لـ(البرنامج القائم على المدخل الكلي) في تنمية هذا المجال وكذلك مهارتيه الفرعيتين لدى مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي.

وهذا يعني أنه قد حدث تحسن في مستوى أداء الدارسين "عينة الدراسة" بعد دراستهم للبرنامج القائم على المدخل الكلي، وذلك في مجال (التواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية) ككل، ومهارتيه الفرعيتين، وقد يرجع هذا التحسن إلى: (حرص المعلم على تقديم المساندة والدعم، عندما يشعر بأن الدارسين غير قادرين على كتابة موضوع معين في مجال تخصصهم الطبي، أو تحديد أفكارهم وكتابتها، إعادة تقديم الأنشطة الكتابية مرة أخرى، وخاصة التي يُظهر فيها الدارسين مستوى متدنيًا).

وللتحقق فاعلية (البرنامج القائم على المدخل الكلي) في مجال (التواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية)، تم حساب نسبة الكسب المعدل لـ"بلاك"، ونسبة الكسب المصححة لـ"عزت"، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) نسبة الكسب المُعدل لـ(Blake)، ونسبة الكسب المصححة لـ(عزت) في مجال (التواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية)، ومهارتيه الفرعيتين لدى مجموعة الدراسة

المهارات	نوع المهارة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدى	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب(❖)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
يكتب سيرة ذاتية.	كتابة	١.٠٠	٣.٠٠	٣	٢.٠٠	١.٦٧	٢.٣٣
يكتب طلبًا لجهة إدارية بشكل صحيح.	كتابة	١.٠٠	٢.٩٤	٣	٢.٩٤	١.٦٢	٢.٢٨
مجال (التواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية) ككل.	كل المهارات	٢.٠٠	٥.٩٤	٦	٣.٩٤	١.٦٤	٢.٣٠

(❖) درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي).

يتضح من الجدول (٦) ما يأتي:

- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ"بلاك" تساوي (١.٦٧)، (١.٦٢)، (١.٦٤) في مجال(التواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية) ككل ومهارتيه الفرعيتين، وهي قيم أكبر من القيمة (١.٢) التي اقترحها "بلاك" للحكم على فاعلية البرنامج. مما يُشير إلى أن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) فعّال في تنمية مجال (التواصل اللغوي مع الإداريين والعاملين في المؤسسة الطبية)، وعند مهارتيه الفرعيتين لدى مجموعة الدراسة.
- أن قيم نسبة الكسب المصححة لـ"عزت" تساوي (٢.٣٣)، (٢.٢٨)، (٢.٣٠)، في المجال السالف ذكره ككل ومهارتيه الفرعيتين، وهي قيم أكبر من القيمة (١.٨) التي اقترحها "عزت" للحكم على فاعلية البرنامج. مما يُشير إلى أن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) فعّال في تنمية هذا المجال، وعند مهارتيه الفرعيتين لدى مجموعة الدراسة.
- ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق في مجال السالف ذكره ككل، وفي مهاراتيه الفرعيتين، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في المجال ككل، والمهارتين السالف ذكرهما لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي. وأن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) له تأثير قوي جدًا وفعّال في تنمية هذا المجال ومهارتيه الفرعيتين السالف ذكرهما.

- **الفرض الرابع للدراسة** :

والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة في اختبار مهارات اللغة العربية للأغراض الطبية لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى المتضمنة في مجال التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية، ومهاراته الفرعية وذلك لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي". والجدول (٧) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (٧) ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية) ككل، وكذلك مهارات:(ينمي ثروته اللغوية من خلال تعرف معاني المصطلحات الطبية في القواميس المتخصصة) (يوظف معاني بعض المصطلحات الطبية في جمل تامة توضح معناها)، (يحدد الأفكار الفرعية في النص المقروء)، (يلخص مضمون النص المقروء في حدود ثلاثة أسطر)، (يُعيد ترتيب الأفكار الواردة في النص في ضوء معايير معينة "ترتيب

زماني/ مكاني/ حسب أهميتها")، (يستنتج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص)، (يعلق على وثيقة حقوق المريض) لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي في جميع الحالات. أي أن متوسطات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في هذا المجال ككل والمهارات السالف ذكرها أعلى بدلالة إحصائية عند نظائرها في القياس القبلي.

جدول (٧) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilkoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في (مجال التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية)، وعند مهاراته الفرعية في التطبيقين القبلي والبعدي

المهارات	نوع المهارة	الإشارات (البعدي - القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
ينمي ثروته اللغوية من خلال تعرف معاني المصطلحات الطبية في القواميس المتخصصة.	قراءة	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١٠	٠.٠١	٠.١٥	ضعيف
		الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
		صفرية	٤						
يوظف معاني بعض المصطلحات الطبية في جمل تامة توضح معناها.	كتابة	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٢	٠.٠١	٠.٧٦	قوى
		الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠				
		صفرية	١						
يحدد الفكرة الرئيسة في النص المقروء.	قراءة	السالبة	٢	٦.٥٠	١٣.٠٠	٣.٣١	٠.٠٥	-٠.٠٤	ضعيف
		الموجبة	١٠	٦.٥٠	٦٥.٠٠				
		صفرية	٤						
يحدد الأفكار الفرعية في النص المقروء.	قراءة	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٦	٠.٠١	٠.١٥	ضعيف
		الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
		صفرية	٤						
يلخص مضمون النص المقروء في حدود ثلاثة أسطر.	كتابة	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٦٢	٠.٠١	١	قوى جدًا
		الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦.٠٠				
		صفرية	٠						
يعيد ترتيب الأفكار الواردة في النص في ضوء معايير معينة (ترتيب زماني/ مكاني/ حسب أهميتها).	قراءة	السالبة	١	٦.٥٠	٦.٥٠	٢.٨٩	٠.٠١	٠.٠٥	ضعيف
		الموجبة	١١	٦.٥٠	٧١.٥٠				
		صفرية	٤						
يستنتج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.	قراءة	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٦	٠.٠١	٠.١٥	ضعيف
		الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
		صفرية	٤						
يعلق على وثيقة حقوق المريض.	كتابة	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٦٧	٠.٠١	١	قوى جدًا
		الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦.٠٠				
		صفرية	٠						
مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية) ككل	كل المهارات	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٥٢	٠.٠١	١	قوى جدًا
		الموجبة	١٦	٨.٥٠	١٣٦.٠٠				
		صفرية	٠						

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة من في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة (يحدد الفكرة الرئيسة في النص المقروء) لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي. أي أن متوسطات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في هذه المهارة أعلى بدلالة إحصائية عن نظيرتها في القياس القبلي.
- وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb)، التي تساوي: إلى وجود تأثير قوي جدًا لـ(البرنامج القائم على المدخل الكلي) في تنمية مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية) ككل، وكذلك مهارات(يُلخص مضمون النص في حدود ثلاثة أسطر)، (يُعلق على وثيقة حقوق المريض) لدى مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي.
- (٠.٧٦) إلى وجود تأثير قوي لـ(البرنامج القائم على المدخل الكلي) في تنمية مهارة (يوظف معاني بعض المصطلحات الطبية في جمل تامة توضح معناها) لدى مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي.
- (-٠.٠٤)، (٠.٠٥) إلى وجود تأثير ضعيف لـ(البرنامج القائم على المدخل الكلي) في تنمية مهارات(يحدد الفكرة الرئيسة في النص المقروء)، (يُعيد ترتيب الأفكار الواردة في النص في ضوء معايير معينة "ترتيب زماني/ مكاني/ حسب أهميتها")، ونفس التأثير عند (٠.١٥) في مهارات (ينمي ثروته اللغوية من خلال تعرف المصطلحات الطبية في القواميس المتخصصة)، (يحدد الأفكار الفرعية في النص المقروء)، (يستنتج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص) لدى مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي.

وهذا يعني أنه قد حدث تحسن في مستوى أداء الدارسين "عينة الدراسة" بعد دراستهم للبرنامج القائم على المدخل الكلي، وذلك في مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية) ككل ومهاراته الفرعية، وقد يرجع هذا التحسن إلى:

- تضمين البرنامج لمعجم يساعد على فهم المصطلحات الطبية الجديدة.
- تضمين البرنامج للعديد من الصور والفيديوهات التي تساعد على تنشيط خبراتهم السابقة المتعلقة بالموضوع المقروء، ومن ثم التنبؤ بمحتواه.
- ما راعاه البرنامج من أنشطة تساعد الدارسين على وضع تصور ذهني للعديد من الأفكار للمادة المقروءة، والاتجاهات والقيم الشائعة به.
- التدريب على المهارة الواحدة من مهارات الكتابة في أكثر من موضع في دروس البرنامج.

وللتحقق من فعالية (البرنامج القائم على المدخل الكلي) في مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية)، قد تم حساب نسبة الكسب المعدل لـ"بلاك" ونسبة الكسب المصححة لـ"عزت"، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) نسبة الكسب المُعدل لـ(Blake)، ونسبة الكسب المصححة لـ(عزت) في مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية)، ومهاراته الفرعية لدى مجموعة الدراسة

المهارات	نوع المهارة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب(❖)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
ينمي ثروته اللغوية من خلال تعرف معاني المصطلحات الطبية في القواميس المتخصصة.	قراءة	٣.٣٨	٤.٩٤	٦	١.٥٦	٠.٨٦	١.١٧
يوظف معاني بعض المصطلحات الطبية في جمل تامة توضح معناها.	كتابة	٦.٤٤	١٥.٦٣	١٨	٩.١٩	١.٣١	١.٨٩
يحدد الفكرة الرئيسة في النص المقروء.	قراءة	٠.٢٥	٠.٧٥	١	٠.٥٠	١.١٢	١.٨٣
يحدد الأفكار الفرعية في النص المقروء.	قراءة	٠.٢٥	١.٠٠	١	٠.٧٥	١.٧٥	٢.٥٠
يلخص مضمون النص المقروء في حدود ثلاثة أسطر.	كتابة	١.٠٠	٢.٥٦	٣	١.٥٦	١.٣٠	١.٩١
يعيد ترتيب الأفكار الواردة في النص في ضوء معايير معينة (ترتيب زماني/ مكاني/ حسب أهميتها).	قراءة	٠.٠٦	٠.٦٩	١	٠.٦٣	١.٣٠	٢.٢١
يستنتج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.	قراءة	٠.٠٦٣	٠.٨١	١	٠.٧٥	١.٥٤	٢.٤٧
يعلق على وثيقة حقوق المريض.	كتابة	١.٠٠	٢.٣١	٣	١.٣١	١.٠٩	١.٦٦
مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية) ككل	كل المهارات	١٦.٦٣	٣٨.٨٨	٤٥	٢٢.٢٥	١.٢٨	١.٨٥

يتضح من الجدول (٨) ما يأتي:

- **أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ"بلاك" تساوي (١.٣١)، (١.٧٥)، (١.٥٤)، (١.٢٨) في مهارات: (يوظف معاني بعض المصطلحات الطبية في جمل تامة توضح معناها)، (يحدد الأفكار الفرعية في النص المقروء)، (يستنتج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص)، وكذلك مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية) ككل على الترتيب، كما بلغت قيمة (١.٣٠) في مهارتي: (يلخص مضمون النص المقروء في حدود ثلاثة أسطر)، (يُعيد ترتيب الأفكار الواردة في النص في ضوء معايير معينة "ترتيب زماني/ مكاني/ حسب أهميتها") وجميعها قيم أكبر من القيمة (١.٢) التي اقترحها "بلاك" للحكم**

(❖) درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي).

على فاعلية البرنامج. مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) فعّال في تنمية مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية) ككل وعند مهاراته السالف ذكرها الفرعية لدى مجموعة الدراسة. بينما قيم نسبة الكسب المعدل لـ"بلاك" تساوي (٠.٨٦)، (١.١٢)، (١.٠٩) في حالة مهارات (ينمي ثروته اللغوية من خلال تعرف معاني المصطلحات الطبية في القواميس المتخصصة) (يحدد الفكرة الرئيسة في النص المقروء)، (يعلق على وثيقة حقوق المريض) وهي قيم قريبة من القيمة (١) أو أكبر منها وهي القيمة التي اقترحها بلاك للحكم على أن البرنامج مقبول الفاعلية. مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) مقبول الفاعلية في تنمية المهارات السالف ذكرها لدى مجموعة الدراسة.

- أن قيم نسبة الكسب المصححة لـ"عزت" تساوي (١.٨٩)، (١.٨٣)، (٢.٥٠)، (١.٩١) (٢.٢١)، (٢.٤٧)، (٢.١٠)، (٢.١٢)، (١.٨٥) في مهارات:(يوظف معاني بعض المصطلحات الطبية في جمل تامة توضح معناها)، (يحدد الفكرة الرئيسة في النص المقروء)، (يحدد الأفكار الفرعية في النص المقروء)، (يلخص مضمون النص المقروء في حدود ثلاثة أسطر)، (يُعيد ترتيب الأفكار الواردة في النص في ضوء معايير معينة "ترتيب زماني/ مكاني/ حسب أهميتها")، (يستنتج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص)، وكذلك مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية) ككل على الترتيب، وهي قيم أكبر من القيمة (١.٨) التي اقترحها "عزت" للحكم على فاعلية البرنامج. مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) فعّال في تنمية مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية)، وعند مهاراته الفرعية السالف ذكرها لدى مجموعة الدراسة. بينما قيم نسبة الكسب المُصححة لـ"عزت" تساوي (١.١٧) (١.٦٦) في مهارات: (يُنمي ثروته اللغوية من خلال تعرُّف معاني المصطلحات الطبية في القواميس المتخصصة)، (يعلق على وثيقة حقوق المريض) وهي قيم قريبة من القيمة (١.٥) أو أكبر منها وهي القيمة التي اقترحها "عزت" للحكم على أن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) مقبول الفاعلية في تنمية المهارات السالف ذكرها لدى مجموعة الدراسة.

وهذا يعني أنه بالرغم من حدوث تحسن في مستوى أداء الدارسين "عينة الدراسة" في مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية) ككل، إلا أن نسبة التحسن أو الكسب المعدل لهؤلاء الدارسين في مهارات:(ينمي ثروته اللغوية من خلال تعرُّف معاني المصطلحات الطبية في القواميس المتخصصة)، (يحدد الفكرة الرئيسة في النص المقروء)، (يعلق على وثيقة حقوق المريض) لم تصل إلى النسبة المقبولة عند بلاك، وقد يرجع تفسير ذلك إلى:

- أن متوسطات درجات الدارسين في القياس القبلي كانت مرتفعة:

- ✓ حيث بلغت (١) في مهارة (يعلق على وثيقة حقوق المريض) أي ما يقرب من منتصف المجموع الكلي للمهارة في حين بلغت متوسطات درجات الدارسين في القياس البعدي (٢)، (٢.٣١) على الترتيب وهو ما يقرب من المجموع الكلي للمهارة.
- ✓ كما بلغت (٣.٣٨) في مهارة (ينمي ثروته اللغوية من خلال تعرف معاني المصطلحات الطبية في القواميس المتخصصة) أي ما يزيد عن منتصف المجموع الكلي للمهارة في حين بلغت متوسطات درجات الدارسين في القياس البعدي (٤.٩٤) وهو ما يقرب من المجموع الكلي للمهارة.
- ✓ وبلغت أيضًا (٠.٢٥) في مهارة (يحدد الفكرة الرئيسة في النص المقروء) أي ما يقرب من منتصف المجموع الكلي للمهارة في حين بلغت متوسطات درجات الدارسين في القياس البعدي (٠.٧٥) وهو ما يقرب من المجموع الكلي للمهارة، ومن ثم فمن الصعوبة بمكان أن يحقق هؤلاء الدارسين كمتعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية النسبة المقبولة للكسب المعدل (١.٢).

- ◄◄ صعوبة تنمية مهارات القراءة بقدر كبير في فترة وجيزة خاصة مع الدارسين "عينة الدراسة" فكانت تحتاج لفترة زمنية كبيرة تفوق التطبيق بمراحل حتى يتم تعديلها بقدر كبير لا سيما مع هؤلاء الدارسين، لذا لم يصل هؤلاء الدارسين إلى النسبة المقبولة من الكسب المعدل في مهارات القراءة.
- ◄◄ أن مهارات الكتابة مهارات مركبة تتطلب قدرة حركية وإدراك بصري دقيق وتصور ذهني صحيح للرموز المكتوبة، كما تتطلب تصورًا عقليًا للفكرة المراد التعبير عنها كتابيًا في جمل تتسم بالصحة الهجائية واللغوية، وكل هذه المتطلبات يصعب على مثل هؤلاء الدارسين الإلمام بها، وتنفيذها بالصورة المرجوة في فترة ووجيزة، مثل فترة التطبيق.

ومن إجمالي نتائج الفرض الرابع يتضح أنه قد تحقق في مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية) ككل، وفي مهاراته الفرعية. حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في المجال ككل، ومهاراته الفرعية السالف ذكرها لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي ورغم أن (البرنامج القائم على المدخل الكلي) فعّال في تنمية مجال (التواصل اللغوي للتنمية الذاتية والمهنية) ككل ومهاراته مهاراته الفرعية.

- **المحور الرابع/ توصيات البحث** :

بعد عرض نتائج البحث الحالي وتفسيراتها يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ◄◄ ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين على توظيف المدخل الكلي للغة في تنمية مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) بصورة كلية للناطقين بلغات أخرى سواء في برامج تعليم اللغة العربية للحياة أولأغراض خاصة.

- ضرورة تصميم مناهج لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة للناطقين بلغات أخرى بحيث تراعي خصائصهم وتلبي احتياجات ودوافع الدارسين المتنوعة.
- ضرورة إعداد أدلة لإرشاد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على كيفية توظيف استراتيجيات المدخل الكلي لتنمية مهارات اللغة العربية بصورة كلية.
- الإكثار من الأنشطة الإثرائية التي تساعد الدارس على ممارسة مهارات اللغة العربية في مواقف تحاكي المواقف الوظيفية في مجال تخصصهم.
- ضرورة اختيار المحتوى الثقافي الخاص بمجال تخصيص الدارسين؛ من خلال استطلاع آرائهم حوله، وفحص الكتب المتخصصة في الميدان.

- **المحور الخامس/ مقترحات البحث** :

انطلاقاً من نتائج البحث الحالي وتفسيراتها، تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات الآتية:

- برنامج قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية للأغراض الدبلوماسية للناطقين بلغات أخرى.
- برنامج قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية للأغراض الدينية للناطقين بلغات أخرى.
- برنامج قائم على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية للأغراض التجارية للناطقين بلغات أخرى.
- برنامج قائم على المدخل الكلي لتنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- **المراجع** :

- الأدغم، رضا أحمد حافظ (٢٠٠٣). الحاجات اللغوية اللازمة للعاملين بالقطاع الطبي في برامج تعليم العربية لغير الناطقين. مجلة كلية التربية بدمياط: جامعة المنصورة، (٤٤) يوليو، ١ -٧٨.
- السيد، هداية إبراهيم (٢٠٠٨). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.
- بيومي، نشأت عبد العزيز (٢٠٠٩). برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ضوء المدخل الكلي. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.
- تشيك، عبد الرحمن (٢٠٠٧). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: من التخطيط إلى التنفيذ. ندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات: اللغة العربية أداءً وإبداعًا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٨ -٩ يونيو.
- - شحاتة، حسن (٢٠٠٨). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن سيد (٢٠١٥). استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل (٢٠٠٣). تعليم اللغة لأغراض خاصة: مفاهيمه ومنهجياته "المشكلة ومسوغات الحركة". معهد اللغة العربية: جامعة أمّ القرى.
- مجيد، نورغل (٢٠١٥). اللغة العربية لأغراض طبية، المؤتمر الدولي الأول"تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب". اسطنبول، ٢٥ -٢٦ إبريل.
- مونتغمري، سكوت (٢٠١٤). هل يحتاج العلم إلى لغة عالمية؟ اللغة الإنجليزية ومستقبل البحث العلمي. ترجمة فؤاد عبد المطلب، سلسة عالم المعرفة، العدد(٤١٩)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- البراوي، إيمان عبد الله (٢٠١٣). استراتيجية قائمة على مدخل كل اللغة لتنمية مهارات التعبير التحريري والتحرير العربي لدى طلاب المدارس الفنية الصناعية المتقدمة نظام السنوات الخمس في ضوء احتياجاتهم. رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.
- شرادقة، خالد عبد القادر (٢٠٠٤). فاعلية المدخل اللغوي الكلي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٦). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، ج٢ مكة المكرمة، معهد اللغة العربية: جامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٣). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، السودان: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- طعيمة، رشدي أحمد، ومدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد (٢٠٠٦). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.
- المعولية، هاجر حمود (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على المدخل الكلي في علاج صعوبات تعلم اللغة العربية لتلاميذ الصف الرابع في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.
- الناقة، محمود كامل (٢٠١٧). "أ" تعليم اللغة العربية لأبنائها "المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة"، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الناقة، محمود كامل (٢٠١٧): "ب" المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). "ج١" تعليم اللغة العربية في التعليم العام، (مداخله وفنياته)، بنها: مطبعة الإخلاص.
- الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). "ج٢" تعليم اللغة العربية في التعليم العام، (مداخله وفنياته)، بنها: مطبعة الإخلاص
- هلالي، هدى محمد (٢٠٠٦). فاعلية استراتيجية "كل اللغة" في استيعاب المقروء والأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية: جامعة حلوان.
- يونس، فتحي علي، والشيخ، محمد عبد الرؤف (٢٠٠٣). المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، القاهرة: مكتبة وهبة.
- Allam, M. (2015).Allams Medical book series: General history and examination and Cardio Vascular system. Cairo: Alazhar University.

- Dawid, D. (2004). A Whole language Approach for foreign language writing using computers.Unpublished master thesis, State university of New York.
- Goodman, K. (1986). What's whole in whole in language? A parent/ Teacher Guide to children's learning. Portsmouth, NH: Heinemann Education Books, USA.
- Hollingaworth, P.M. (1998). Whole language with LD Children .Eric, 23 (5), 447.
- Li, H. (2014). Examining Taiwanese nursing students at the junior college level's communicative competence when interacting with English- speaking patients for medical purposes. Unpublished doctoral dissertation, University of Lowell.
- Tomas, W. (2000). Whole language, Phonics or Balanced Approach to Reading Instruction: Preference of kinder garten Through Third- Grad Teacher in one AlabamaSchool District. Unpublished doctoral
- United Nations (1973)."United Nation Decision, 28 Sessions: New York.
- Abd El- Salam, M. (2016). Spotlights on obstetrics and gynecology: clinical Differential Diagnosis Instruments. Faculty of Medicine: Banha University.
- Al – Saleem, A. (2008). The Effect of whole Approach in Developing English writing skills for the first year secondary school student in Saudi Arabia. Unpublished doctoral dissertation, Cairo University, Institute of Educational Studies.
- Allum, Virginia. (2012). Teaching English for Medical purposes. Cambridge press. Available online at http://www.squidoo.com/emp-english-formedicalpuposes.pdf. Related on 24/11/2016
- Fahim, M., & Noor Mohammadi, R. (2014). The Learner's Side of Foreign Language Learning: Predicting Language Learning Strategies from Language Learning Styles among Iranian Medical Students. Journal of Language Teaching & Research, 5 (6), 1424-1434.
- Gloria, L. (2000). Exploring gender issues across cultures: A literature Based whole language Approach. (An online ERIC database Full text no. ED. 445514).

- Hadavi, M. &Hashemi, Z. (2014). Comparative analysis of vocabulary learning strategies in learning English as a foreign language among freshmen and senior medical sciences students across different fields of study. Malaysian Journal of El T Research, 10 (2), 19-33.
- Jenkins, R. (1994). Effects of A whole and Ability Grouped Reading/ writing program on first Grade students. Unpublished master thesis, university of Virginia.
- Salem, A. (2011). The Effectiveness of a whole language Approach and E-mail on Developing English writing skills for 1st year secondary school students in Libya ad their Attitudes towards English language. Unpublished doctoral dissertation, Cairo University, Faculty of Education.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" استخدام التعليم المدمج في التدريب التقني والمهني من وجهة نظر مدربات كلية التقنية للبنات بالرياض "

إعداد :

د/ منال بنت محمد العنزي

استاذ مساعد بقسم تقنيات التعليم

كلية التربيةجامعة الملك سعود الرياض المملكة العربية السعودية

أ / شروق بنت عيد محمد العتيبي

المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني

الكلية التقنية للبنات الرياض المملكة العربية السعودية

استخدام التعليم المدمج في التدريب التقني والمهني من وجهة نظر مدربات كلية التقنية للبنات بالرياض

د/ منـــال بنت محمـــد العنـــزي أ/ شروق بنت عيد محمد العتيبي

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة للتعرف على أهمية استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر مدربات الكلية التقنية للبنات بالرياض ومدى توفر المتطلبات الأساسية في تفعيله وكذلك الكشف عن معوقات استخدامه واقتراح الحلول لهذه المعوقات. أستخدم المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة من خلال استبانة إلكترونية تم تصميمها من قبل الباحثتان لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (٣١) مدربة طبقن التعليم المدمج في مقرراتهن في الكلية التقنية بالرياض خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧ ــ ١٤٣٨ه، و أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير المدربات لأهمية استخدام التعليم المدمج في مقرراتهن ومدى توفر المتطلبات الأساسية لتطبيقة جاءت بدرجة مرتفعة (م= ٣,٨٩ ، ع= ٠,٤٥)، بينما جاء تقدير معوقات استخدام التعليم المدمج بدرجة متوسطة (م= ٣,١٨ ، ع= ٠,٤٩). كما اقترحت المدربات عددا من الحلول للتغلب على تلك المعوقات منها توفير فرص تدريب وتنمية مهنية مستمرة للمدربات لإكسابهن المهارات الأساسية في تطبيق استراتيجيات التعليم المدمج، تطبيق معايير تصميم المقررات المدمجة وتطوير محتواها وضبط جودتها وانتاجها، وتفعيل برنامج خدمات صندوق المتدربات بالكلية والذي يعنى بتقديم خدمات إضافية للمتدربات في مختلف المجالات لدعم بيئة التعليم المدمج في الكلية. وتضمنت توصيات الدراسة ضرورة تحديث أساليب تنفيذ البرامج التدريبية المقدمة في الكلية التقنية ومواكبة التطورات والمستجدات الحديثة في استخدام التكنولوجيا الحديثة في البرامج التدريبية من خلال تبني استخدام أسلوب التعليم المدمج كأساس لتطبيق البرامج التدريبية في الكلية التقنية وذلك لما له من أثر إيجابي على العملية التدريبية وتحسين مستوى أداء المتدربات، التأكد من توافر كافة متطلبات تطبيق التعليم المدمج في العملية التدريبية واستدراك النواقص التي تظهر أثناء تبني هذا النوع من التعليم مثل توفير شبكة اتصال لاسلكي للمتدربات وكذلك توفير محتوى تعليمي الكتروني مصمم وفق معايير الجودة.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج ، الكلية التقنية للبنات ، التعليم الالكتروني ، التعليم التقليدي ، التدريب .

Using Blended Learning in Technical and Vocational Training from Trainers' Perspective at The Girls' Technical College in Riyadh

Dr. Manal Mohammad Alanazy

Shrouq Eid Moahammad Alotibi

Abstract:

The purpose of this study is to investgate the implementaion of blended learning at the Girls' Technical College in Riyadh from the trainers' perspectives. The study also aims to identify their precpetives toward the availability of the basic requirements for applying blended learning as well as the obstacles and the particpants suggestion to overcome these obstacles. The descriptive-survey method was used in this study through an electronic

questionnaire designed by the researchers to collect data. The paricpants in the study consisted of (31) trainers who used blended learning in their courses. The results of the study showed that the participants' overall estimation for the importance of using the blended learning in their courses came to a high degree (M=3.86, SD=0.65), while the degree of their overall estimations for the obstacles of using blended learning was medium (M=3.18, SD=0.49). Moreover, the trainers suggested a number of solutions to overcome these obstacles such as providing continuous training and professional development for trainers on blended learing. applying the standards of blended courses design and developing, and activating the Trainee Fund Services Program to support the blended learning environment in the collage. The recommendations of the study included the need for improving the training programs at the Girls' Technical College by adapting blended learning strategy as the main stratrgy because of its positive impact on the training process, ensuring the avaiblity of the essential requirements for implementing blended leanded, and applying solutions to overcome the obsticals that appear in the process of implementing blened learning such as providing the trainees with free wireless network, and high quality online learning content.

Keywords: Blended Learning, Girls' Technical College, E-Learning, Traditional Learning, Training

- **مقدمة** :

يعيش العالم الآن عصر صناعة المعلومات بما فيها من تقنيات الاتصال والمعلومات التي أثرت على أسلوب الحياة والعمل والتعليم. التدريب أحد تلك المجالات التي تأثرت بهذه المستحدثات الجديدة والتي لم تعد سياساتها واستراتيجياتها ووسائلها التقليدية تلبي متطلباتٍ عصر الإنفجار المعلوماتي والتكنولوجي الرقمي؛ حيث يعتبر التدريب مجالاً لتحقيق التنمية البشرية المستدامة في ظل اقتصاد عالمي يرتكز على المعرفة (الشهري، ٢٠١١). لذلك طرأت مؤخراً تغييرات وتطورات واسعة على مجال التدريب لتلبي حاجات سوق العمل من خلال هذا الاقتصاد الجديد الذي فرض توجهات واختصاصات مستحدثة وبالتالي فإن أدوات التدريب المساندة لهذه التوجهات هي الأخرى بحاجة لإعادة نظر لتواكب هذه الاحتياجات. إن توفير الأساليب التدريبية الجديدة القادرة على قهر عُنصُري الزمن والمسافة من خلال الإنترنت وسهولة الوصول للمعلومات هو مطلب أساسي في هذا العصر، ويسهم في التفوق على التدريب التقليدي من خلال توفير فرصة أكبر للراغبين في تطوير معارفهم (أبو النصر، ٢٠٠٩).

وبالنظر إلى العملية التدريبية في عالمنا العربي نجد أنها مازالت تؤدى بالطرق التقليدية وتعتمد على التفاعل المباشر ما بين المدرب والمتدرب مستندة على المادة التدريبية والقاعات التدريبية التقليدية والوسائل التعليمية، وهذا الأسلوب لا يتناسب مع الألفية الثالثة وما تُتيحه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من إمكانيات متطورة وهائلة (الزنبقي، ٢٠١١).

إن حاجة المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني إلى التدريب والتأهيل والتعايش مع التقنيات الحديثة جعلتها مؤخرا تستبدل أساليبها التقليدية المتبعة في التدريب، بأنماط تتواكب مع تطلعات الجيل الجديد ومهاراته المكتسبة. حيث خطت خطوات حثيثة نحو تطبيق التعليم المدمج وذلك انسجاماً مع طبيعة عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي يحتم تخريج مواطنين صالحين قادرين على التعايش في ظل تلك المستجدات (المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، ٢٠١٤).

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

بناء على توجه المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني على التكيف مع نظم التعلم في ضوء التطورات الحديثة المتمثلة في التغيير الدائم في معطيات التقنية والثورة المعلوماتية والاتصالية، وما نتج عن ظهور طرق جديدة ومشوقة للتعليم والتدريب، فقد قامت المؤسسة بتطبيق بعض الأساليب والتقنيات الحديثة في التدريب منها التعليم المدمج في عدد من المقررات التدريبية (صحيفة المدينة ٢٠١٤). وحيث تعتبر هذه التجربة لاتزال في البدايات، لم تقام عليها دراسات لقياس وجهة نظر المدربات في استخدام التعليم المدمج أو تحديد ما اذا كان هناك معوقات تحول دون تفعيلها بشكل صحيح حسب علم الباحثتان. فبالنظر الى تجارب الجامعات والمؤسسات التعليمية التي استخدام التعليم المدمج نجد أن هناك عدة معوقات في استخدام او تفعيل التعليم المدمج كالمعوقات المادية والفنية، والبنية التحتية، بالاضافة الى عدم تأهيل الكوادر البشرية من أعضاء هيئة التدريس وغيرهم (الشهراني والتركي، ٢٠١٥؛ العتيبي، ٢٠١١؛ أدكيدك ٢٠١١؛ الشيوخ، صالح، والعجب، ٢٠٠٨؛ شوملي، ٢٠٠٧). وأشارت دراسة أدكيدك (٢٠١١) أن اتجاه المدربين نحو استخدام التعليم المدمج تأثرت بالمعوقات. ومن جانب أخر أوصى الشهراني والتركي (٢٠١٥) في دراسته التي طبقت على الجامعة السعودية الالكترونية الى العمل على تحديد المعوقات وذلك من خلال عمل دراسات أخرى. ومن منطلق أن أي تجربة جديدة بحاجة إلى دراسة وبحث في مدخلاتها وسير العمل فيها ومخرجاتها من أجل تحديد نقاط الضعف والعمل على تطويرها، جاءت الدراسة الحاليه للكشف عن وجهة نظر مدربات الكلية التقنية للبنات بالرياض نحو استخدام التعليم المدمج في التدريب، والكشف عن المعوقات التي تواجه المدربات، والخروج بحلول ومقترحات لهذه المعوقات وذلك من خلال الاجابة على أسئلة الدرسة التالية:

- ما أهمية استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات؟
- ما مدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات؟

- ما معوقات استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات؟
- ما الحلول المقترحة للتغلب على معوقات استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهةٍ نظر المدربات؟
- هل توجد فروق دلالة إحصائيا في إجابات مفردات مجتمع الدراسة نحو (أهمية استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات، مدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض، معوقات استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات) في ضوء المتغيرات التالية (المستوى التعليمي، التخصص العلمي، عدد المقررات التي قامت المدربة باستخدام أسلوب التعليم المدمج، عدد الفصول التدريبية التي استخدمت فيها أسلوب التعليم المدمج).

- **أهداف الدراسة** :

بما أن تجربة التعليم المدمج في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني حديثة العهد ؛ فإن الدراسة الحالية تهدف للتعرف على وجهة نظر المدربات نحو استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات ومقارنتها بالتجارب الناجحة وذلك من خلال التعرف على:

- أهمية استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات.
- مدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات.
- معوقات استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات.
- الحلول المقترحة للتغلب على معوقات استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض.
- التعرف على العوامل المؤثرة في مدى تقدير مدربات كلية التقنية للبنات بالرياض لأهمية استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض، ومدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج ومعوقات تطبيقه في الكلية.

- **أهمية الدراسة** :

تبرز أهمية الدراسة الحالية في توفير معلومات شاملة عن وجهة نظر المدربات حول تجربة استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض والكشف عن معوقات استخدامه لضمان تطبيقه بالشكل المناسب. كما أنه يساعد مطوري ومصممي البرامج التدريبية بالمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني على اتخاذ إجراءات وقرارات أكثر دقة وفاعلية فيما يتعلق بتطويرها وتلافي الأخطاء وتذليل المعوقات.

- **حدود الدراسة** :

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في تقييم فاعلية التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض ورصد اتجاهات المدربات نحو هذه التجربة .
- **الحدود البشرية:** مدربات الكلية التقنية للبنات بالرياض اللاتي طبقن مقررات التعليم المدمج .
- **الحدود المكانية:** الكلية التقنية للبنات بالرياض .
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الاستبانة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧ ـ ١٤٣٨هـ.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

يتناول هذا المحور الإطار النظري مدعوم الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة، وتناول هذا المحور التعليم المدمج، أبعاده، مميزات التعليم المدمج وأهميته، وأخيراً معوقات التعليم المدمج.

- **التعليم المدمج** :

في نهاية التسعينات من القرن العشرين بدأت الموجة الأولى للتعلم الإلكتروني، وهذه الموجة تركز على إدخال التكنولوجيات المتطورة في التدريس. وقد تحمس الكثير من المربيين له على أساس أنه الحل السحري لجميع المشكلات التعليمية لدرجة أن بعضهم توقع اختفاء الفصول التقليدية وإحلال الفصول الافتراضية مكانها، وأن الجامعات التقليدية ستحل محلها جامعات شبكية أوجامعات افتراضية. وفي تلك الفتره ظهر نمط أو أسلوب جديد في التعليم ألا وهو التعليم المدمج فهذا النوع من التعليم يدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي الصفي العادي بحيث لا يلغي أحدهما الآخر. ويقصد به مزج أو خلط أدوار المعلم التقليدية في الفصول التقليدية في الفصول الدراسية مع أدوار المعلم الإلكتروني في الفصول الافتراضية، بحيث يستخدم التطور التكنولوجي بشكل وظيفي في الفصول العادية أو في المعامل الدراسية (سلامة ٢٠٠٥). ويعرف (Graham, 2013) التعلم المدمج بأنه دمج التعلم التقليدي والالكتروني ، كما يعرفه (عبدالعاطي، ٢٠١٦) بأنه استراتيجية تعليمية تقوم على الدمج بين ثلاثة أساليب تعليمية هي أسلوب التدريب الذاتي القائم على تطوير محتوى تدريبي متوفر على أسطوانة تعليمية، وأسلوب التدريب المباشر الموجه من قبل المعلم في مختبر الكمبيوتر، وأسلوب المحادثة الإلكترونية المباشرة Chatting.

إن التطورات التكنولوجية الحديثة والمتلاحقة التي نشهدها في الوقت الحالي في كافة المجالات لا تترك مجالاً للمؤسسات التعليمية إلا أن تستجيب لها. لذلك تسعى المؤسسات التعليمية إلى التركيز على القيمة التعليمية والتربوية للتكنولوجيا وإمكانيتها في تحسين العملية التعليمية. وبالتالي نجد أن الحديث

عن تطور التعليم والتدريب لا يتوقف بسبب إيمان الكثيرين بأن النهضة الحقيقية في أي بلد لا تأتي إلا بنهضة حقيقية للتعليم وللتدريب. فالتعليم والتدريب الجيد يؤدي إلى استثمار جيد ونهضة كبيرة للمجتمع والدولة، لذا بدأت العديد من الدول التفكير في تغيير أنظمتها التعليمية والتدريبية والتحول من التعليم التقليدي القائم على المعلم كمصدر أساسي ووحيد للمعلومات إلى التعليم الإلكتروني الذي يعتمد المعلم فيه على مصادر الويب ويكون مساعد وموجه للتعليم (عماشة، ٢٠٠٧). وعليه، نجد أن المملكة العربية السعودية من الدول التي خطت خطوات عملية في هذا التحول حيث أطلقت وزارة التعليم مبادرة "التحول نحو التعليم الرقمي لدعم تقدم الطالب والمعلم" من برنامج التحول الوطني٢٠٢٠ (وزارة التعليم، ٢٠١٧).

ومن أجل تطبيق التعليم المدمج فلابد من الاشارة الى أن تصميم بيئة التعليم المدمج تعتمد على التكامل بين الأسس والمبادئ النظرية لنمطي التعليم التقليدي والإلكتروني، وعادة ما تستند بيئة التعليم التقليدي في التصميم على مبادئ النظرية السلوكية، في حين يبنى التعليم الإلكتروني على مبادئ النظرية البنائية التي تعتمد على بناء الطالب للمعرفة بنفسه ومشاركتها مع الآخرين باستخدام أدوات التفاعل المختلفة (الباتع، ٢٠٠٨). ونظرا لأن التعليم أو التدريب المدمج يعتمد على التكامل بين بيئتي التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني فإن هذا النوع من التعليم يسعى لإيجاد نقطة التقاء بين هاتين النظريتين بحيث تسمح بيئة التعلم أو التدريب المدمج للمتعلم بأن يبني معرفته بنفسه من خلال البحث والاستكشاف عبر مصادر التعلم المختلفة التي تُتيحها بيئة التعلم الإلكتروني ومن خلال التفاعل مع السياق التعاوني مع الأقران وجها لوجه.

- **أبعاد التعليم المدمج** :

ذكر كلا من شواهين (٢٠١٦)، وعبد العاطي (٢٠١٦) أن للتعليم المدمج أبعاد متعددة منها البعد المؤسسي والذي يسهم في التخطيط لبرنامج التعلم من خلال طرح الأسئلة المتعلقة باستعداد المؤسسة والبنية الأساسية؛ البعد التربوي ويتعلق ببنية المحتوى الذي يقدم للطلاب وفقا لاحتياجاته وأهداف التعلم؛ البعد التكنولوجي ويهتم بتصميم بيئة التعلم وأدواته والتقنيات المستخدمة في تقديم برامج التعلم؛ بعد تصميم الواجهة الذي يشترط في تصميمها السماح بمزج عناصر التعلم المدمج المختلفة واستيعاب كل من التعليم الإلكتروني والتقليدي بصورة متساوية؛ البعد التقويمي يركز على تقويم كل من فاعلية البرنامج وأداء الطلاب؛ البعد الإداري ويهتم بإدارة البرنامج مثل البنية الأساسية لتقديم البرنامج بطرق متعددة تتنوع بين عناصر التعلم الإلكتروني والتقليدي، بُعد دعم الموارد ويهتم هذا البعد بتوفير وتنظيم أشكال متعددة من الموارد للطلاب سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة؛ وأخيرا البعد الأخلاقي الذي

يهتم بتكافؤ الفرص، وأن يصمم البرنامج بأسلوب يتجنب ضيق أو إزعاج الطلاب وفي الوقت ذاته يقدم خيارات متعددة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أضاف عماشة (٢٠٠٧) إلى الأبعاد السابقة توفر بعض المتطلبات البشرية في المعلم كأن يكون لدى المعلم القدرة على التدريس التقليدي ثم تطبيق ما تم تدريسه عن طريق الكمبيوتر، تحويل كل ما يشرحه من رموز لفظية إلى مصادر مثيرة لانتباه الطلاب عن طريق الوسائط المتعددة والفائقة المتاحة عبر الإنترنت من خلال توظيف وسائط التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي حسب الموقف التعليمي، لذلك يجب أن يمتلك المعلم مهارات تصميم المقررات الإلكترونية وكذلك القدرة على تصميم الاختبارات بنفسه وتحويلها إلى صورة إلكترونية من خلال البرامج الجاهزة المعدة لذلك. بالإضافة إلى القدرة على إدارة التعلم / التدريب المدمج.

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى تأثير هذه الأبعاد في التعليم المدمج، منها دراسة الشهراني والتركي (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التعليم المدمج في الجامعة السعودية الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وذلك باستخدام الاستبانة التي جاءت نتائجها أن أفراد العينة يتفقون على توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج في الجامعة السعودية الإلكترونية بمتوسط ٣,٩٨ حيث أكدوا على ضرورة توفر تعليمات واضحة حول كيفية البدء وأماكن وجود المكونات المختلفة للمقرر وأدوات كالفصول الافتراضية ونظم إدارة التعلم والاتصالات والبريد الإلكتروني، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة توفير النشرات والكتب التي تساعد عضو هيئة التدريس على كيفية دمج تقنيات التعلم الإلكتروني بالتعليم.

أما في دراسة سليم (٢٠١٣) فقد كشفت النتائج عن فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث جاءت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة المكونة من ٥٥ عضو هيئة تدريس درسوا مقرر اللغة الإنجليزية ومقرر الحاسوب في أربع كليات حول فاعلية التعليم المدمج في مجال المتطلبات البشرية عالية (٣,٦٠)، ثم تلاه مجال أهداف التعليم المدمج في الأكاديمية بمتوسط حسابي (٣,٥٥)، ثم طرائق وأساليب التدريس والتقييم بمتوسط حسابي (٣,٤٥)، ثم المتطلبات التقنية والفنية بمتوسط حسابي (٣,٤٠)، وأخيرا مجال المحتوى / المقرر الدراسي بمتوسط حسابي (٣,١٢). اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وذلك من خلال استخدام الاستبانة التي تضمنت ٣٠ فقرة موزعة على ستة مجالات؛ هي الأهداف والمقررات الدراسية وطرائق التدريس والمتطلبات البشرية والتقنية والفنية في الأكاديمية.

وفي دراسة غراب، والخالدي، وغراب (٢٠١٣) التي هدفت إلى تقويم برنامج التعليم المدمج في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر المدرسين حيث تكونت عينة الدراسة القصدية لصغر حجمها من (١٠) مدرسين درسوا ضمن برنامج التعليم المدمج. واستخدم الباحثون استبانة تقويم برنامج التعليم المدمج الخاصة بالمدرسين من إعدادهم، وقد أظهرت نتائج المحور الثاني المتعلق بتقويم المدرسين للتجهيزات الخاصة بالتعليم المدمج حيث حصل على متوسط نقاط ٣,٠٩ وبمعدل ٦١,٩ ٪ أي متوسط. وأوصت الدراسة للكلية بالاهتمام بهذه التجهيزات لكي تكتمل حلقة الحاجات الخاصة لإنجاح هذا النوع من التعليم في عصر التقنية والتكنولوجيا الحديثة، وأيضاً أوصت بأهمية توفير مختبرات حرة للطلبة تساعدهم على قضاء وقت أكبر أمام أجهزة الحاسوب لإتمام فروضهم في التعليم المدمج. ومن توصية الدراسة التأكيد على أن وعي المدرسين بأهمية التعليم المدمج له دور مهم في إنجاح أسلوب التدريس بالتعليم المدمج، لذلك يجب على إدارة الكلية تعزيز هذا الوعي لدى المدرسين بدفعهم إلى استخدامها بالشكل الأنسب.

وكشفت دراسة العتيبي (٢٠١١) في واقع استخدام التعلم الإلكتروني المدمج في التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعودعن وجود تفاوت في نسبة موافقة أفراد عينة الدراسة على توافر المتطلبات التعليمية والتقنية والفنية الخاصة باستخدام التعلم الإلكتروني المدمج حيث تراوح المتوسط الحسابي ما بين ٢,٧٣ إلى ٤,٣٩ . وكانت أبرز المتطلبات التعليمية والتقنية والفنية الخاصة باستخدام التعليم المدمج المتوفرة في عمادة السنة التحضيرية أجهزة عرض البيانات، وصفحة إلكترونية للتواصل مع الطلاب وتعريفهم بخططهم وجداولهم الدراسية، وكذلك امكانية تواصلهم مع أعضاء هيئة التدريس من خلالها. أوصت الدراسة بالعمل على توفير جميع الأجهزة والبر مجيات اللازمة لتنفيذ التعلم المدمج في عمادة السنة التحضيرية، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية على إنشاء صفحات علمية تهتم بالمجالات البحثية، وتوفير الدعم الفني اللازم.

أما نتائج دراسة ادكيدك (٢٠١١) التي هدفت إلى مقاربة سلبيات وإيجابيات التعلم المدعم إلكترونياً من وجهة نظر المعلمين الذين طوروا مساقات مدعمة إلكترونياً ونفذوها في صفوفهم، كشفت نتائجها عن العديد من إيجابيات المساقات المدعمة إلكترونياً منها أن هذه التجربة زودت المعلمين بخبرات تربوية في عدة مجالات كصياغة الأهداف التربوية؛ وتصميم إستراتيجيات التعليم؛ وبناء حقائب التقييم ورزم الأنشطة، مما انعكس إيجابياً على ممارساتهم التعليمية والصفية؛ حيث ساعدهم على الانتقال من بيداغوجيا المعلومة إلى بيداغوجيا الطريقة وأكسبهم معارف ومهارات وتوجهات ذات قيمة عالية في حقل

البيداغوجيا. أُتبع المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة حيث جمعت البيانات من خلال المقابلات، المجموعات البؤرية ، وأيضا الزيارات الصفية للصفوف التقليدية لبيئة المودل الافتراضية، والاستبانة. وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة دعم البنية التحتية للتعلم الإلكتروني في الجامعات، وتخفيف العبء الأكاديمي عن المعلمين الذين ينخرطون في تجارب تعلم إلكتروني، وتزويد المساقات بأنشطة تعليمية متزامنة.

وأظهرت دراسة مخلوف (٢٠١٠) إلى أن التعليم المدمج أسهم في إكساب المشرفين والطلاب المهارات الضرورية اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا، وتوفير بيئة تعلم تفاعلية قائمة على المتعة في التعلم ، وعلى جهد المتعلم في البحث والاستقصاء. فقد هدفت الدراسة إلى بناء وتطوير معايير لتصميم المقررات المدمجة وتطوير محتواها وضبط جودتها بأنماط التعلم المختلفة التي تشكل محتوى النموذج التعليمي في جامعة القدس، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال عرض وتحليل أهم مكونات نقاط المقارنة المرجعية ذات الصلة التي طورها مركز التعلم المفتوح عن بعد في الجامعة وصولا إلى تصميم وتطوير وتطبيق معايير الجودة لأنماط التعلم المدمج وتشمل: الأنشطة الإلكترونية، التعيينات الإلكترونية، البث الفيديو، القالب الإلكتروني، تقنية الصفوف الافتراضية. وقد حاولت هذه الدراسة التركيز على وضع وتوضيح الآلية التي يتم من خلالها توثيق وضبط متابعة هذه المعايير وذلك بالاستناد إلى أفضل الممارسات العالمية في التعلم المفتوح عن بعد، لتكون نموذجا يمكن الاعتماد عليه في مؤسسات التعليم العالي المفتوح عن بعد ومؤسسات التعليم العالي التقليدية التي تتجه نحو تطبيق التعلم المدمج في برامجها الأكاديمية، واستخدمت أدوات القياس للتقويم الذاتي مع إداريين وأكاديميين في الجامعة يبلغ عدهم ١٦٠ أكاديمي وإداري في ١٠٥ مقرر إلكتروني التابعة لمشروع بناء القدرات في جامعة القدس.

كما أكدت العديد التجارب الناجحة في التعلم المدمج على أهمية الدعم من قبل المؤسسة لاعادة بناء وتصميم المقررات (Moskal et al. 2103; Dringus and Seagull, 2015; Picciano, 2009; Tynan et al. 2015).

- **مميزات التعليم المدمج وأهميته** :

أشار شواهين (٢٠١٦)، والباتع، والسيد (٢٠٠٨) إلى العديد من مميزات التعليم المدمج منها تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين فيما بينهم، تساعد المقررات المدمجة على تعزيز تفاعل المعلمين مع طلابهم، تساعد في زيادة كفاءة التعلم من خلال دمج طرق التعليم المتنوعة، فاعلية التعلم / التدريب المدمج في تنمية مجالات الأهداف الثلاثة المعرفي والنفسحركي والوجداني من خلال الاتصال الدائم بالمعرفة ومصادرها

مرونته ليقابل الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى مختلف المتعلمين يستفيد من التقدم التكنولوجي في التصميم والتنفيذ والاستخدام، وإثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية، ومن ثم جودة المنتج؛ يجمع مزايا التعليم الإلكتروني، ومزايا التعليم التقليدي؛ يساعد على تدريب الطلاب المتعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني أثناء التعليم مما يتيح لهم إمكانية تنويع طرق التدريس بالوسائط التكنولوجية المختلفة، والتغلب على مشكلة التغيير الدائم في محتوى المواد التعليمية حيث أصبحت المعلومات والأرقام تتبدل باستمرار مما يجعل التعليم المدمج مساعدا في البحث عن المعلومة بوقت سريع وإمكانية العودة لها في أي وقت.

وقد تطرقت بعض الدراسات السابقة إلى مميزات استخدام التعليم المدمج ففي دراسة مخلص (٢٠١٥) التي هدفت إلى الاستفادة من خبرة المملكة العربية السعودية ممثلة في الجامعة السعودية الإلكترونية في التعليم المدمج بهدف تطوير التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية والتي استخدم فيها البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات وتحليلها فقد أشار إلى المميزات التي تمتع بها التعلم المدمج في الجامعة السعودية الإلكترونية من حيث شعور المدرس بأن له دور في العملية التعليمة وأن دوره لم يسلب، ويقوم بتوفير الوقت لكل من المعلم والطالب، بالإضافة إلى أنه يعالج كثيرا من مشاكل عدم توفر الإمكانات لدى بعض الطلاب، ووقت التعلم المحدد بالزمان والمكان وهذا ما يفضله الطلاب حاليا وأخيرا يحافظ على الروابط الأصيلة بين الطالب والمعلم وهو أساس تقوم عليه العملية التعليمية .

وفي دراسة غراب وآخرون (٢٠١٣) التي هدفت إلى تقويم برنامج التعليم المدمج في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر المدرسين والطلبة فقد حصل المحور الأول والمتعلق بتقويم المعلم للطالب وفعاليته في برنامج التعليم المدمج على متوسط نقاط ٢,٨١ وبمعدل ٥٦,٢ ٪ وهي نتيجة غير دالة إحصائيا ويعزو الباحثون ذلك لكون تجربة التعليم المدمج جديدة في الكلية وتحتاج لفترة لكي ينسجم الطالب مع البرنامج ومتطلباته، وأكدت النتيجة في هذا المحور على قدرة الطلبة على التعلم التعاوني وكذلك التعلم الذاتي وهذه النتيجة تؤكد نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه في هاتين المهارتين الهامتين.

كما كشفت دراسة ادكيدك (٢٠١١) إلى أن التعليم المدمج ساعد على انخراط فعال للمتعلمين في فعاليات وأنشطة المساق، كما أشار المعلمون إلى أن هذه المساقات ساعدتهم على وضع التعليم في سياق وربط التعليم بالحياة.

إن أهمية التعليم المدمج تتمثل في مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة في استخدام المستحدثات التكنولوجية المتقدمة في العملية التعليمية بما يمكن أن

يسهم في زيادة فعاليتها. ويساعد استخدام مدخل التعليم المدمج المتعلمين في تكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات مما يكون له أثر إيجابي في حياتهم المستقبلية في عصر المعلوماتية (عبدالعاطي، ٢٠١٦).

أشار كل من النمري، وكفافي (٢٠١٥) في دراستهم التجريبية على ٥٠ معلمة عن فاعلية اختلاف نمطي التدريب المدمج والتدريب الإلكتروني في تنمية مهارات إنتاج الدروس التفاعلية لمعلمات الحاسب الآلي بمدينة الطائف إلى تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت التدريب المدمج على المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت التدريب الإلكتروني في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي والأدائي لصالح المجموعة التجريبية الثانية حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي والاختبار الأدائي أكبر من متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى في اختبار التحصيل المعرفي والأدائي البعدي.

كما توصلت دراسة كلاً من الشهراني والتركي (٢٠١٥) والعتيبي (٢٠١١) إلى أن وجهة نظر أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة على أهمية استخدام التعليم المدمج في الجامعة السعودية الإلكترونية بمتوسط حسابي (٤,٤٥) لكلا من الدراستين.

وأثبتت دراسة أبو موسى، والصوص (٢٠١٠) التجريبية التي امتدت إلى ثلاث سنوات تم خلالها تدريب ١٢٠ مشاركا ومشاركة لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيج في قدرة المشاركين على تصميم وإنتاج وسائط تعليمية متعددة، أن البرنامج التدريبي فعال في الإسهام بسد الفجوة التمويلية بين البيداغوجيا والتكنولوجيا من خلال اعتماد المشاركين على أنفسهم في تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية والعمل على تطوير نماذجهم التدريسية المختلفة.

كما اشارت العديد من الدراسات الأجنبية لأهمية التعليم المدمج في نجاح ورضا الطلاب بالإضافة الى تنمية الشعور بالانتماء الاجتماعي (Rovai and Jordan, 2004; Dziuban et al. 2011; Means et al. 2013).

- **معوقات التعليم المدمج** :

إن النتائج المرجوة من تطبيق التعليم المدمج لا يمكن أن تحقق النجاح ما لم يسبقها توفير البيئة التعليمية الملائمة؛ التي تراعي ما وصلت إليه التكنولوجيا من تطور وخاصة في وسائل الاتصال. ولكي تتحقق الأهداف من تطبيق التعليم المدمج في أي برنامج يجب التخطيط المناسب والمتكامل له قبل التنفيذ، وأن يراعى في هذا التخطيط المعوقات المحتملة التي قد تقف حائلا أمام تطبيق هذا النوع من التعليم (عبدالعاطي، ٢٠١٦). ومن المعوقات التي يجب النظر إليها بعين

الاعتبار عند تطبيق التعليم المدمج، أن بعض الطلاب أو المتدربين تنقصهم الخبرة أو المهارة الكافية للتعامل مع أجهزة الكمبيوتر والشبكات وخاصة إذا كنا نتكلم عن نوع من التعلم الذاتي، صعوبات في أنظمة وسرعات الشبكات والاتصالات في أماكن الدراسة؛ لا يوجد ضمان بأن تكون أجهزة المتعلمين أوالمتدربين في منازلهم أو في أماكن التدريب على نفس الكفاءة والقدرة والسرعة ومناسبتها للمحتوى المقرر؛ صعوبات تقويم ومراقبة وتصحيح ومتابعة حضور المتدربين؛ التغذية الراجعة تكون مفقودة أحيانا؛ عدم توافر الكوادر المؤهلة للتعليم المدمج (سلامة، ٢٠٠٥).

وفي هذا الصدد أشار الشهراني والتركي (٢٠١٥) في دراسته أن هناك تجانسا في موافقة أفراد العينة على المعوقات الفنية لاستخدام التعليم المدمج في الجامعة السعودية الإلكترونية حيث تراوحت متوسطات الإجابات ما بين (٢,٩٠ إلى ٣,٣٧) أي بدرجة متوسطة، وكذلك يتضح موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة، على المعوقات المادية لاستخدام التعليم المدمج في الجامعة السعودية الإلكترونية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على المعوقات المادية ما بين (٢,٦٧ إلى ٣,١٨). وأوصت الدراسة إلى العمل على كل ما يحد من معوقات استخدام التعليم المدمج في الجامعة السعودية الإلكترونية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية على استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني، وتوفير النشرات والكتب التي تساعد عضو هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية على كيفية دمج تقنيات التعلم الإلكتروني بالتعليم. وكذلك إجراء تقويم دوري لواقع استخدام التعليم المدمج في الجامعة السعودية الإلكترونية.

وفي دراسة العتيبي (٢٠١١) جاءت موافقة أعضاء هيئة التدريس على خمسة معوقات لاستخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلم الإلكتروني المدمج بدرجة عالية تراوحت ما بين (٣,٤٤الى ٣,٧٩)، أهمها غياب المكافآت والحوافز التشجيعية لأعضاء هيئة التدريس، المدة الزمنية الذي يتطلبه تصميم مقرر دراسي إلكتروني بجودة جيدة. وقد أوصت الدراسة إلى العمل على توفير جميع الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتنفيذ التعلم المدمج في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، وتوفير الدورات التدريبية والتأهيلية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات تصميم الاختبارات الإلكترونية، ونشر المقررات الإلكترونية، وتصميم المواقع واعتمادها. أيضا أوصت على وضع السبل المناسبة للحد من معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلم الإلكتروني المدمج وتوفير الدعم الفني اللازم لخدمة مستخدمي التعلم الإلكتروني في عمادة السنة التحضيرية.

كما أشارت دراسة ادكيدك (٢٠١١) إلى العديد من السلبيات وواجهت معيقات موضوعية وأخرى ذاتية، تمثلت في ضعف مقومات البنية التحتية للتعلم

الإلكتروني، والأعداد الكبيرة من الطلاب المسجلين في المساقات الإلكترونية، ولهذا فقد شكل ذلك عبئا كبيرا على المعلمين وصعوبة في متابعة إنجازات الطلاب وعلى الطلاب في الانخراط في الموقف التعليمي، والتي أثرت في اتجاهاتهم نحو التعليم المدمج.

وخلصت دراسة شوملي (٢٠٠٧) ذات المنهج الوصفي المسحي في إمكانية استخدام التعليم المدمج من خلال تطوير مهارات استخدام الكمبيوتر لدى الهيئة التدريسية في جامعة بيت لحم، إلى أن أهم المشكلات التي واجهت أفراد العينة تتمثل في معوقات مادية: نقص أجهزة الكمبيوتر والبرمجيات، وضعف الشبكة المحلية في الجامعة والقيود المفروضة على المساحات المخصصة للاستعمال أو الدخول على شبكة الإنترنت، في حين تمثلت المعوقات البشرية: عدم توفر الخدمات الفنية في المختبرات الموجودة من أجل إرشاد وتوجيه الطلبة في مجال استخدام التقنيات الجديدة وأن التعليم المدمج يحتاج إلى تدريب مستمر للطلبة والمدرسين وفقا لتجدد الوسائل التقنية.

كشفت الدراسة الوصفية المسحية التي أجراها الشيوخ، صالح، والعجب (٢٠٠٨) عن العديد من المعوقات التي تحول دون تطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين والمعلمات بالدمام أهمها الموارد التجهيزية والبشرية والموارد المتعلقة بالمحتوى التعليمي. وكما يعتبر غياب الدعم المالي المعوق الحقيقي لتنفيذ هذا النوع من التعليم. وقدٍ أشارت الدراسة الى أن تأمين البرمجيات والأجهزة لأغراض الدمج لم تكن عائقا إلا أنها تحتاج الى توظيف وتفعيل من قبل العاملين بتلك الكليات.

ويبرز مما سبق أن البحث الحالي يتميز عن الدراسات السابقة من حيث هدفها الذي تسعى من خلاله الباحثتان للتعرف على وجهة نظر المدربات نحو استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض والتعرف على متطلبات تطبيقهٍ والمعوقات التي يواجهها هذا النوع من التعليم من وجهة نظر المدربات خصوصا بعدما مر على تفعيله ستة فصول دراسية. بالإضافة إلى ندرة الدراسات العربية حول تطبيق هذه التجربة في مجال التدريب؛ فقد نشأت فكرة هذا الدراسة من خلال تسليط الضوء على واقع استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض؛ وبهدف فتح فرصه لتطوير هذه التجربة في المستقبل.

- **منهجية الدراسة واجراءتها** :

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، للحصول على وصف شامل ودقيق حول استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر المدربات. يعتبر هذا المنهج بأنه "البحث الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال جمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة" (عباس، نوفل، العبسي، وأبو عواد، ٢٠١٤، ص. ٧٤).

- **مجتمع وعينة الدراسة** :

تكون مجتمع الدارسة من جميع المدربات في الكلية التقنية للبنات بالرياض اللاتي طبقن التعليم المدمج وعددهن ٣١ مدربة؛ وقد تم اختيار كلية التقنية للبنات بالرياض كمجتمع للدراسة لكونها من أوائل الكليات التي مر على بداية تطبيق التعليم المدمج على عدد من المقررات التدريبية ستة فصول (أ.نداء العمار، مقابلة شخصية، ١٠صفر، ١٤٣٨هـ). وأعتمدت الباحثتان أسلوب الحصر الشامل لاختيار عينة الدراسة وهو بنسبة ١٠٠٪ من مجتمع الدراسة. حيث قامت الباحثتين بتوزيع الاستبانة إلكترونيا من خلال البريد الالكتروني على مجتمع الدراسة، وقد تم تفحص الاستجابات للتأكد من تحقق الشروط المطلوبة للإجابة على الاستبانة، وكان عدد الاستجابات المستوفاة للشروط والخاضعة للدراسة (٣١) استجابة.

- **أداة الدراسة** :

استخدمت الباحثتان الاستبانة الإلكترونية كأداة رئيسية لجمع المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة وذلك لكونها فعّالة في التعرف على الآراء عندما تتوفر معرفة دقيقة بالمطلوب، وبكيفية قياس المتغيرات المرغوب دراستها حيث أنها "إحدى الوسائل للحصول على البيانات والمعلومات المرتبطة بدافع معين، وهي أكثر صدقاً وثباتاً، كما أنها مقنّنة من فرد لآخر ويمكن ضمان سرية الاستجابات" (أبو علام، ٢٠٠٤، ص. ٣٧١). وقد تم تصميمها استناداً على الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث احتوت على مجموعة من الأسئلة التي اعتمدت ردودها على مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة ـ موافق ـ موافق إلى حد ما ـ غير موافق ـ غير موافق بشدة). وتكونت الاستبانة من جزأين:

- **الجزء الأول:** اشتمل على المعلومات الأولية: المستوى التعليمي، والتخصص العلمي، عدد المقررات التي قامت المدربة فيها باستخدام التعليم المدمج
- **الجزء الثاني:** اشتمل على مفردات الاستبانة، وهي من ثلاثة محاور:
  - ✓ أهمية استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات (١١ عبارة)، وسؤال مفتوح.
  - ✓ مدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات (١٦ عبارة)، وسؤال مفتوح.
  - ✓ معوقات استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات (١٩ عبارة)، وسؤال مفتوح.

- **صدق وثبات أداة الدراسة** :

تحققت الباحثتان من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) باتباع طريقتين:

- **الصدق الظاهري للأداة:** حُكم من (١٣) مختص في مجال تقنيات التعليم وذلك بإجرائهم التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين بنسبة اتفاق (٨٠٪).

صدق الاتساق الداخلي للأداة: بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، ثم حساب معامل الارتباط "Pearson Correlation" بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور استبانة والدرجة الكلية، حيث طبقت على عينة الدراسة وجاءت جميعها مرتبطة ارتباطاً موجبا ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وصالحه لقياس ما وضعت لأجله.

كما تحققت الباحثتان من ثبات الأداة من خلال حساب معامل ثبات ألفاكرونباخ حيث تراوحت المحاور بين (٠,٨٢ ـ ٠,٨٨) وهي معاملات ثبات مرتفعة تدل على تحقق ثبات الإستبانة بشكل عام (جدول١).

جدول(١) قيم معاملات ثبات محاور استبانة المدربات نحو استخدام التعليم المدمج وإجمالي الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحاور	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
أهمية استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض	١١	٠,٨٩
مدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض	١٦	٠,٨٧
معوقات استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض	١٩	٠,٨٢

- **المعالجة الإحصائية:**

استخدم الباحثتين رزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء المعالجات التحليلية الإحصائية للإجابة على أسئلة الدراسة، حيث استخدمت التكرارات والنسب المئوية بالإضافة لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات ولكل محور من محاور الدراسة، كما تم استخدام اختبار (ت) Independent Samples T Test أو اختبار المقارنة بين مجموعتين مستقلتين (اختبار (ف) أو تحليل التباينOne Way Anova)؛ لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات مفردات مجتمع الدراسة باختلاف الخصائص الأولية، بالأضافة الى استخدام اختبار (LSD) البعدي لتحديد صالح الفروق ذات الدلالة الإحصائية لأي فئة من فئات المتغيرات الأولية لمفردات مجتمع الدراسة، كما تم استخدام معامل الارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ لقياس صدق وثبات أداة الدراسة.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

بالنظر الى الجدول (٢) نجد أن معظم المدربات في عينة الدراسة يحملن درجة البكالوريس حيث بلغت نسبتهم ٥٨,١٪، أما من جانب التخصصات نجد أن مدربات الحاسب الآلي شكلن النسبة الأكبر من العينة بنسبة ٥١,٦٪. توضح النتائج أيضا أستخدام ٤٨,٤٪ من العينة للتعليم المدمج في مقرر واحد في حين مدربة واحدة فقط استخدمت التعليم المدمج في أكثر من ثلاثة مقررات. أما

من ناحية الفترة الزمنية نجد أن أغلبية المدربات استخدمن التعليم المدمج لأكثر من من ثلاثة فصول دراسية وبنسبة ٤١,٩٣٪.

جدول(٢) توزيع أفراد عينة الدراسة المدربات وفق متغير الدراسة

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريس	١٨	٥٨.١
	ماجستير	١٣	٤١.٩
التخصص العلمي	الحاسب الآلي	١٦	٥١.٦١
	اللغة الانجليزية	٨	٢٥.٨
	إدارة الأعمال	٧	٢٢.٥٩
عدد المقررا ت التي استخدمت المدربة نمط التعليم المدمج	مقرر واحد	١٥	٤٨.٤
	مقررين دراسيين	١١	٣٥.٤٨
	ثلاثة مقررات	٤	١٢.٩
	أكثر من ثلاثة مقررات	١	٣.٢٢
المدة الزمنية التي استخدمت المدربة نمط التعليم المدمج	فصل دراسي واحد	٥	١٦.١٣
	فصلين دراسيين	٦	١٩.٣٥
	ثلاثة فصول دراسة	٧	٢٢.٦
	أكثر من ثلاثة فصول دراسية	١٣	٤١.٩٣
المجموع		٣١	١٠٠٪

- **السؤال الأول**:

ما أهمية استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات؟

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإستجابات مدربات الكلية التقنية بالرياض حول أهمية استخدام التعليم المدمج من وجهة نظرهن

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي(م)	الانحراف المعياري(ع)	درجة الموافقة
١	١	يساعد على تنويع مصادر التعلم	٤.١٦	٠.٧٨	موافق
٢	٥	يسهل عملية أرشفة وحفظ المصادر التعليمية التي قد أحتاجها مستقبلا	٣.٩٦	٠.٨٤	موافق
٣	٩	يساعد على تحرير المعارف التي حصلت عليها من خلال البحث الإلكتروني	٣.٦١	٠.٩٥	موافق
٤	١٠	يساعد على تقديم عرض مميز للمحتوى التدريبي	٣.٦١	١.٠٢	موافق
٥	٧	يساعد على التواصل الفعال مع المتدربات	٣.٨٣	٠.٩٣	موافق
٦	٨	يتيح الفرصة لإدارة نقاش هادف مع المتدربات من خلال خدمة المحادثة الإلكترونية	٣.٦٧	١.٠٤	موافق
٧	٣	يوفر بيئة خصبة لتطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني بين المتدربات	٤.٠٦	٠.٨٩	موافق
٨	٤	يوفر المرونة في اختيار مكان التدريب	٤.٠٦	٠.٩٦	موافق
٩	٢	يوفر المرونة في اختيار زمن التدريب	٤.٠٩	٠.٩٤	موافق
١٠	١١	يؤمن أدوات فاعلة لتقويم المتدربات	٣.٥٤	١.١٢	موافق
١١	٦	يفسح المجال لذوي الاحتياجات الخاصة بالاندماج في التعليم والتدريب	٣.٩٦	٠.٩١	موافق
المتوسط الحسابي العام			٣.٨٧	٠.٦٥	موافق

من أبرز النتائج التي توصلت إليها الباحثتان أن تقديرات المدربات لأهمية استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية بالرياض جاءت بدرجة مرتفعة (م=

٣,٨٦ ،ع= ٠,٦٥) والتي تتفق مع نتيجة دراسة كلاً من الشهراني والتركي (٢٠١٥) والعتيبي (٢٠١١). ويتضح وعي العينة من خلال ترتيب العبارات في الجدول(٣) حيث جاءت تنوع المصادر و مرونة الوقت في المقدمة. وأيضاً من خلال إجابة إحدى المدربات على السؤال المفتوح بالتالي "التعليم المدمج طريقه ممتازة في التعليم"، وكتبت أخرى "أسلوب تعليم جميل ويظهر مهارات المتدربات ويسمح بالتفاعل بين المدربة ومتدرباتها .. أنصح به"، بينما أضافت إحداهن عن أهميته للمتدربات بأنه "يساعد على التعلم الذاتي و البحث عن المعلومة مما يزيد من ثقة المتدربة".

- **السؤال الثاني**:

ما مدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات؟

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مدربات الكلية التقنية بالرياض حول مدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي(م)	الانحراف المعياري(ع)	درجة الموافقة
١	١٠	يتوفر نظام إدارة تعلم.	٣.٩٠	٠.٩٤	موافق
٢	٦	يتوفر نظام الفصول الافتراضية.	٤.٣٥	٠.٧٥	موافق
٣	٣	يتوفر بريد إلكتروني للمدربات.	٤.٣٥	٠.٧٥	موافق بشدة
٤	٤	يتوفر بريد إلكتروني للمتدربات.	٤.٢٩	٠.٧٤	موافق بشدة
٥	٨	تحصلت على التدريب اللازم للتعامل مع نظام إدارة التعلم.	٤.٠٣	٠.٨٤	موافق
٦	٩	تحصلت على التدريب المناسب لتطبيق أسلوب التعليم المدمج	٣.٩٠	٠.٨٧٠	موافق
٧	١	يتوفر لدي جهاز حاسب آلي	٤.٥١	٠.٥٧	موافق بشدة
٨	٧	يتوفر لدي البرامج والتطبيقات الضرورية للتدريب بنظام التعليم المدمج.	٤.٠٦	٠.٩٦	موافق
٩	٢	يتوفر لدي شبكة انترنت.	٤.٣٨	٠.٧١	موافق بشدة
١٠	٥	يتوفر للمتدربات معامل حاسب آلي يتوفر بها شبكة إنترنت للدخول لنظام إدارة التعلم	٤.١٢	٠.٨٠	موافق
١١	١٦	يتوفر للمتدربات شبكة لاسلكية في الكلية للدخول على النظام من الأجهزة المحمولة.	٢.٩٣	١.٠٩	موافق الى حد ما
١٢	١٢	يتوفر للمتدربات التدريب اللازم للتعامل مع نظام إدارة التعلم.	٣.٧٤	١.٠٣	موافق
١٣	١٣	يتوفر في الكلية خدمة الدعم الفني لنظام إدارة التعلم.	٣.٦٧	١.١٦	موافق
١٤	١٥	يتوفر محتوى تعليمي (مقرر – أنشطة – واجبات – تمارين وغيرها) تم تصميمها بجودة عالية.	٣.١٩	١.١٠	موافق الى حد ما
١٥	١٤	يتوفر مقرر تم تصميمه بحيث يحتوي على جزء تقليدي وجزء إلكتروني.	٣.٤١	١.٠٢	موافق
١٦	١١	يتوفر للمتدربات تعليمات واضحة بخصوص كيفية التعلم (سياسة الحضور والغياب – سياسة التقويم – أوقات تسليم التطبيقات. وغيرها).	٣.٧٧	١.١١	موافق
		المتوسط الحسابي العام	٣.٨٩	٠.٤٥	موافق

وجاءت نتائج الدراسة الحالية لمدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات بدرجة مرتفعة (م= ٣,٨٩ ، ع= ٠,٤٥) ومتفقة مع نتائج دراستي الشهراني والتركي (٢٠١٥) والعتيبي (٢٠١١). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور ما بين (٢,٩٣ ـ ٤,٥١) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تقع في الفئات الثالثة والرابعة والخامسة والتي تشير إلى (درجة موافقة متوسطة / درجة موافقة مرتفعة / درجة موافقة مرتفعة جداً) على التوالي. ويتضح من جدول (٤) أن عينة الدراسة أكدن على توفر جهاز حاسب آلي، شبكة انترنت، بريد إلكتروني لهن، وبريد إلكتروني للمتدربات، إلا أن هناك تابين حول توفر محتوى تعليمي (مقرر ـ أنشطة ـ واجبات ـ تمارين وغيرها) تم تصميمها بجودة عالية، وكذلك توفر شبكة لاسلكية خاصة للمتدربات في الكلية للدخول على النظام من الأجهزة المحمولة.

- **السؤال الثالث**:

ما معوقات استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات؟

أما حول معوقات استخدام التعليم المدمج فقد جاءت تقديرات مجتمع الدراسة لتلك المعوقات بدرجة متوسطة (م= ٣,١٨ ، ع= ٠,٤٩) حيث تتفق هذه النتائج مع دراسة كلاً من الشيوخ، صالح، والعجب (٢٠٠٨)، الشهراني والتركي (٢٠١٥)، والعتيبي(٢٠١١) من جانب تدني نوع وجودة المقررات التعليمية، غياب الحوافز المادية للمدربات، الأعباء المضافة إلى المدربات، وعدم توفر الدعم الفني. وبالنظر إلى جدول (٥) يمكن ملاحظة أكثر المعوقات التي تواجهها المدربة في استخدام التعليم المدمج من خلال ترتيب العبارات.

ويؤكدن المدربات على المعوقات التي يواجهونها أثناء استخدام التعليم المدمج من خلال إجابة إحدى المدربات على السؤال المفتوح حيث قالت: "محتوى المقرر ضعيف جدا وطريقة عرضه أيضا في بعض الوحدات غيرملائمة كذلك التمارين والأنشطة الصفية غير ملائمة للأعداد الكبيرة من المتدربات ، حيث إن العائق الأساسي من الاستفادة من تقنيات التعليم المدمج في الفصل التدريبي وأيضا في المتابعة المنزلية للمتدربات هو العدد الكبيرجدا للمتدربات ،فتقنيات التعليم المدمج ملائمة وتحقق الاستفادة القصوى مع فصل تدريبي لايتجاوزعدده العشرين متدربة، بينما الواقع خلاف ذلك فالفصل التدريبي في الغالب لايقل عن ٤٠ متدربة"، وأضافت أخرى: "الخلل فقط في التطبيق وعدم توفر بيئة مناسبة لمثل هذا التعليم وعدم وجود متابعة ودعم مستمر بالإضافة إلى نقل محتوى تدريبي كما هو دون تعديل وتنسيق بما يتوافق مع بيئة المجتمع المطبق به."

جدول(٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب إستجابات مدربات الكلية التقنية بالرياض حول معوقات استخدام التعليم المدمج من وجهة نظرهن

رقم العبارة	ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	١٩	ضعف الوعي بأهمية توظيف تقنية التعليم المدمج في العملية التدريبية لدى المدربات	٢,٦٤	١,٠١	موافق إلى حد ما
٢	١٥	عدم توفر التدريب اللازم للمدربات	٢,٧٧	١,٠٥	موافق إلى حد ما
٣	١٢	عدم توفر التدريب اللازم للمتدربات	٣,٠٣	١,١١	موافق إلى حد ما
٤	١٤	ارتفاع التكلفة الاقتصادية للتعليم المدمج مقارنة بالتعليم الصفي التقليدي بالنسبة للكلية التقنية للبنات بالرياض	٢,٨٧	٠,٨٨	موافق إلى حد ما
٥	٦	ضعف البنية التحتية التقنية اللازمة لتطبيق واستخدام التعليم المدمج	٣,٤٥	١,٢٠	موافق
٦	١٣	قلة الكوادر البشرية المؤهلة لإنجاح التعليم المدمج	٢,٩٦	١,٠١	موافق إلى حد ما
٧	١٩	تدني مستوى مهارات التعامل مع الحاسب الآلي لدى النسبة الغالبة من المدربات	٢,٣٢	٠,٨٣	غير موافق
٨	١٨	تدني مستوى مهارات التعامل مع الشبكات المعلوماتية الحديثة لدى النسبة الغالبة من المدربات	٢,٣٥	٠,٨٤	غير موافق
٩	٨	تدني مستوى مهارات التعامل مع الشبكات المعلوماتية الحديثة لدى النسبة الغالبة من المتدربات	٣,٣٨	١,٠٥	موافق إلى حد ما
١٠	٥	تدني مستوى مهارات التعامل مع الشبكات المعلوماتية الحديثة لدى النسبة الغالبة من المتدربات	٣,٥١	٠,٩٦	موافق
١١	١٠	يفسح المجال لذوي الاحتياجات الخاصة بالاندماج في التعليم والتدريب	٣,٢٢	٠,٨٨	موافق إلى حد ما
١٢	٩	صعوبة التخلي عن النظرة التقليدية للتدريب	٣,٣٢	١,١٠	موافق إلى حد ما
١٣	٣	غياب المكافآت والحوافز التشجيعية للمدربات لاستخدام التعليم المدمج	٣,٧٧	١,٢٠	موافق
١٤	٧	عدم توفر الدعم الفني اللازم للمدربات والمتدربات	٣,٤١	٠,٩٦	موافق
١٥	١	طول المدة التي يتطلبها تصميم مقرر تدريبي إلكتروني بمعايير جيدة	٤,٠٦	٠,٧٣	موافق
١٦	١١	عدم وضوح اللوائح والأنظمة المتعلقة بالتدريب الإلكتروني	٣,٢٢	٠,٩٥	موافق إلى حد ما
١٧	٢	عدم وجود معايير واضحة لجودة تصميم المقررات المدمجة	٣,٩٣	٠,٨٩	موافق
١٨	١٧	النظرة السلبية في المجتمع تجاه التعليم الإلكتروني	٢,٥٨	١,٢٠	غير موافق
١٩	٤	الأعباء الإضافية على المدربات في المقررات المدمجة (المتابعة المستمرة للمتدربات - تصميم المقررات وغيرها)	٣,٦١	١,١٤	موافق
المتوسط الحسابي العام			٣,١٨	٠,٤٩	موافق إلى حد ما

- **السؤال الرابع**:

ما الحلول المقترحة للتغلب على معوقات استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات؟

أوضح تحليل نتائج السؤال الرابع أقتراح المدربات لعدد من الحلول لتذليل المعوقات في استخدام التعليم المدمج، وكانت العبارات الأكثر تكرارا تطبيق معايير لتصميم المقررات المدمجة لضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها(١٢ مرة)، توفير فرص تدريب ونمو مهني مستمر للمدربات والمتدربات لإكسابهن المهارات الأساسية لاستخدام التعليم المدمج(٨ مرات)، وتفعيل برنامج

خدمات صندوق المتدربات بالكلية والذي يعنى بتقديم خدمات إضافية للمتدربات في مختلف المجالات والمناشط ومن بينها تقديم العون المادي (٧ مرات)، تخفيف الأعباء المضافة على المدربات حتى يتسنى لهم العمل بالأسلوب الصحيح والمرجو(٧ مرات)، توفير قسم خاص للدعم الفني ويعمل على مدار الساعة (٥ مرات). وتتفق هذه النتائج مع الدراسات التي تؤكد على أهمية دعم المؤسسة خاصة فيما يتعلق في إعادة بناء وتصميم المقررات لانجاح عملية تطبيق التعليم المدمج (Moskal et al. 2103; Dringus and Seagull, 2015; Picciano, 2009; Tynan et al. 2015).

- **السؤال الخامس**:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في إجابات مفردات مجتمع الدراسة نحو (أهمية استخدام التعليم المدمج في الكلية من وجهة نظرهن، مدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج في الكلية، معوقات استخدام التعليم المدمج في الكلية من وجهة نظرهن) في ضوء المتغيرات التالية (المستوى التعليمي التخصص العلمي، عدد المقررات التي قامت المدربة باستخدام أسلوب التعليم المدمج، عدد الفصول التدريبية التي استخدمت فيها أسلوب التعليم المدمج).

للإجابة على السؤال الخامس ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات مجتمع الدراسة تجاه محاور الدراسة (أهمية استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات، مدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض، معوقات استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات) تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار " ت " لعينتين مستقلتين، وقد أظهرت النتائج كما يتضح في الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات مجتمع الدراسة تجاه محور (معوقات استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات)، باختلاف متغير المؤهل العلمي حيث أظهرت نتائج الجدول السابق وجود دلالة إحصائية لقيمة (ت) الخاصة به إذ بلغت قيمة (ت) الخاصة به (٢,٢٦٢) بمستوى دلالة بلغ (٠,٠٣١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وأن الفروق جاءت لصالح مفردات مجتمع الدراسة الحاصلات على درجة الماجستير.

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات مفردات مجتمع الدراسة تجاه محور معوقات استخدام التعليم المدمج تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معوقات استخدام التعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض من وجهة نظر المدربات	بكالوريوس	١٨	٣,٠٢	٠,٤٤٥	٢,٢٦٢	٠,٠٣١
	ماجستير	١٣	٣,٤٠	٠,٤٨٦		

من ناحية اخرى تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات

مفردات مجتمع الدراسة نحو محاور الدراسة تعزى لمتغير التخصص العلمي أوعدد المقررات التي استخدم فيها أسلوب التعليم المدمج أو عدد الفصول التدريبية التي استخدم فيها أسلوب التعليم المدمج، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات مجتمع الدراسة تجاه محور (مدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض)، باختلاف متغير التخصص العلمي حيث أظهرت نتائج الجدول (٦) وجود دلالة إحصائية لقيمة (ف) الخاصة به، إذ بلغت قيمة (ف) الخاصة به (٤,١٤٦) بمستوى دلالة بلغ (٠,٠٢٦)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٧):

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات إستجابات مفردات مجتمع الدراسة تجاه مدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج تبعاً لمتغير التخصص العلمي

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض	بين المجموعات	٢,٠٠٤	٢	١,٠٠٢	٤,١٤٦	٠,٠٢٦
	داخل المجموعات	٦,٧٦٧	٢٨	٠,٢٤٢		
	المجموع	٨,٧٧١	٣٠			

ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير التخصص العلمي، تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٨):

جدول (٨): نتائج اختبار (LSD) للفروق بين متوسطات استجابات مفردات مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير التخصص العلمي

المحور	التخصص العلمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التخصص العلمي		
					الحاسب الآلي	اللغة الإنجليزية	إدارة الأعمال
مدى توافر المتطلبات الأساسية للتعليم المدمج في الكلية التقنية للبنات بالرياض	الحاسب الآلي	١٦	٤,٠٣	٠,٤٧٢			
	اللغة الإنجليزية	٨	٤,٠٤	٠,٦٤٦			
	إدارة الأعمال	٧	٣,٨٩	٠,٢٨٥	❖	❖	

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (٨) والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات مفردات مجتمع الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير التخصص العلمي أن الفروق جاءت بين مفردات مجتمع الدراسة ذوات التخصص (إدارة الأعمال) وكلّ من مفردات مجتمع الدراسة ذوات (الحاسب الآلي) و(اللغة الإنجليزية)، وذلك لصالح مفردات مجتمع الدراسة ذوات التخصص (الحاسب الآلي) و(اللغة الإنجليزية). ويمكن تفسير هذه النتيجة بسهولة تعامل المتخصصات في مجال الحاسب مع تقنيات التعليم المدمج والموقف الإيجابي من التقنية بشكل عام.

- **توصيات الدراسة** :

تهدف الدراسة الحاليه للكشف عن وجهة نظر مدربات الكلية التقنية للبنات بالرياض نحو استخدام التعليم المدمج في التدريب، ومدى توافر المتطلبات الأساسية لتطبيقه والكشف عن المعوقات التي تواجه المدربات، والخروج بحلول ومقترحات لهذه المعوقات، وبناء على ماتم التوصل إليه من نتائج، اقترحت الدراسة التوصيات التالية:

- ضرورة تبني استخدام أسلوب التعليم المدمج كأساس لتطبيق البرامج التدريبية في الكلية التقنية وذلك لما له من أثر إيجابي على تحسين مستوى أداء المتدربات.
- التأكد من توافر كافة المتطلبات لاستخدام أسلوب التعليم المدمج.
- عقد برامج تدريبية متخصصة في مجال استخدام أسلوب التعليم المدمج في العملية التدريبية في الكلية التقنية.
- زيادة وعي القيادات الإدارية والمدربات بأهمية استخدام أسلوب التعليم المدمج لتطبيق البرامج التدريبية من خلال عقد ندوات ومحاضرات وورش عمل للنقاش توضح أهميتها.
- توفير فريق للدعم الفني وصيانة الأجهزة.
- ضرورة تطوير المناهج التدريبية لمواكبة تطور التقنيات المستخدمة في التدريب.
- وضع الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع المدربات على الالتحاق بالبرامج التدريبية المتخصصة في مجال التقنيات التدريبية الحديثة.
- توفير النشرات والكتيبات التي تساعد المدربات على كيفية دمج تقنيات التعلم الإلكتروني في العملية التدريبية.
- الاستعانة بالخبراء والمتخصصين لتقديم برامج تدريبية في مجال تصميم المقررات التدريبية الإلكترونية للمدربات.
- الاهتمام بتطبيق معايير الجودة التي يتم في ضوئها تصميم كافة مكونات منظومة التعليم المدمج بالكلية التقنية للبنات بالرياض.

أما فيما يتعلق بالأبحاث المقترحة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فهي كما يلي:

- إجراء دراسة حول أثر استخدام أسلوب التعليم المدمج على مخرجات العملية التدريبية.
- إجراء دراسة لقياس أراء المتدربات حول مدى فاعلية استخدام التعليم المدمج.
- تكرار البحث على مجموعات أخرى من أعضاء هيئة التدريب والمتدربين في الكليات التقنية الأخرى.

- **المراجع** :

- الباتع، ح.، والسيد، ع.(٢٠٠٨). التعليم الإلكتروني الرقمي (النظرية - التصميم - الإنتاج). الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

- أبو علام، ر.م. (٢٠٠٤). مناهج البحث في العلوم الإنسانية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبو موسى، م.ا.، والصوص، س.ع. (٢٠١٠، ديسمبر). أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيج في قدرة المعلمين على تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية. بحث مقدم في المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتقنيات التعليم بعنوان"التعلم المزيج والمتنقل: الإمكانات والتحديات"، سلطنة عمان، ص ص.١ -٣٢.
- أبو النصر، م. (٢٠٠٩). مراحل العملية التدريبية: تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- جريدة المدينة. (٢٠١٤). إدارة التدريب التقني للبنات تطلق مبادرة التعلم المدمج في ست كليات. استرجعت من http://www.al-madina.com/article/330804/
- ادكيدك، ب. (٢٠١١). الدروس المستفادة من تجارب التعليم المدمج في جامعة القدس وكلية العلوم التربوية الإيجابيات. السلبيات. الممارسات من منظور المعلمين والمتعلمين (بحث غير منشور). جامعة بيرزيت ومؤسسة الأونروا وجامعة القدس، فلسطين.
- الزنبقي، ح.س. (٢٠١١). التدريب الإلكتروني. عمان: دار المسيرة.
- المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، مركز التدرب الإلكتروني ومصادر التدريب. (٢٠١٤). نبذه عن المركز. استرجعت من http://www.tvtc.gov.sa /Arabic/ Departments/Departments/elearning/Pages/عن-المركز-.aspx
- الشيوخ، غ.س.م.، صالح، ف.ع.، و العجب، ا.م .(2008) .معوقات استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلمين و المعلمات بالدمام في المملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة. استرجعت من http://search.mandumah.com/Record/728464
- سلامة، ح. (٢٠٠٥). التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٢٢، ص ص. ٥١ -٦٤.
- سليم، ت.ا. (٢٠١٣، فبراير). فاعلية التعليم المدمج في أكاديمية البلقاء الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض. استرجعت من http://kenanaonline.com/files/0100/100417/rp259_0.pdf
- الشهراني، ع.م.، والتركي، خ.أ. (٢٠١٥). واقع استخدام التعليم المدمج في الجامعة السعودية الإلكترونية ومعوقات استخدامه والحلول المقترحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الشهري، ع.م. (٢٠١١). برامج التعلم والتدريب الإلكتروني: غياب النموذج يبطئ من التقدم. مجلة التدريب والتقنية، ١٥٥، استرجعت من http://altadreeb.net/ articleDetails .php?id=374&issueNo=14
- شواهين، خ.س. (٢٠١٦). التعلم المدمج... والمناهج المدرسية. اربد: عالم الكتب الحديث.
- شوملي، ق. (٢٠٠٧، ابريل). الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب، في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية -ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، لبنان. استرجعت من https://www.scribd.com /document /2215582/الأنماط -الحديثة -في -التعليم -العالي.

- عبد العاطي، م. ب.(٢٠١٦). تكنولوجيا التعليم المدمج. الإسكندرية: المكتبة التربوية.
- العتيبي، ف. م. (٢٠١١). التعلم الإلكتروني المدمج في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود واتجاهات الطلبة نحوه (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود الرياض.
- عماشة، م. ع.(٢٠٠٧). التعليم الإلكتروني المدمج. مجلة المعلوماتية.٢١، ص ص. ١٢ -١٤.
- غراب، ه. ا.، الخالدي، ج. خ.، وغراب، ا. ص. (٢٠١٣، سبتمبر). تقويم برنامج التعليم المدمج في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية من وجهة نظر المدرسين والطلبة. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الأول للعلوم التطبيقية. غزة، فلسطين. استرجعت من http://www.ucas.edu.ps/sru/topic.aspx?id=104
- ClasseraME. (٣٠، مارس، ٢٠١٧). بوابة المستقبل -برنامج التحول نحو التعلم الرقمي بالمملكة العربية السعودية. [ملف فيديو] مقتبس من https://youtu.be/ t0rOC1i0muM
- مخلص، م. م. م. (٢٠١٥). تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في التعليم المدمج و الاستفادة منها في تطوير التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع٥٩ ، ١٠٩ - ١٤٦. مسترجع من http://search. mandumah .com /Record/ 654302
- مخلوف، ش. (٢٠١٠). معايير الجودة في التعلم المدمج جامعة القدس المفتوحة نموذجا. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٠، ص ص. ٢٩١ -٣٣٥. استرجعت من http://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy/article/view/ 1092
- النمري، م. م.، وكفافي، و. م. (٢٠١٥، مارس). فاعلية اختلاف نمطي التدريب (الإلكتروني والمدمج) على تنمية مهارات إنتاج الدروس التفاعلية لدى معلمات الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض. استرجعت من http://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14163
- سعيد، غ. (٢٠٠٨). معوقات استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلمين والمعلمات بالدمام في المملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي بالبحرين، المنامة.
- وزارة التعليم (٢٠١٧). اطلاق مبادرة التحول الرقمي في التعليم. متاح على الرابط https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/future-gate-launch.aspx
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), Handbook of distance education, (3rd ed., pp. 333–350). New York: Routledge.
- Dringus, L. P., and A. B. Seagull. 2015. A five-year study of sustaining blended learning initiatives to enhance academic engagement in computer and information sciences campus courses. In Blended learning: Research perspectives. Vol. 2. Edited by A. G. Picciano, C. D. Dziuban, and C. R. Graham, 122-140. New York: Routledge.
- Dziuban, C., Hartman, J., Cavanagh, T., & Moskal, P. (2011). Blended courses as drivers of institutional transformation. In A.

Kitchenham (Ed.), Blended learning across disciplines: Models for implementation, (pp. 17–37). Hershey: IGI Global.

- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. Teachers College Record, 115(3), 1–47.
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? The Internet and Higher Education, 18, 15–23.
- Picciano, A. G. (2009). Blending with purpose: The multimodal model. Journal of Asynchronous Learning Networks, 13(1), 7–18.
- Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. International Review of Research in Open and Distance Learning, 5(2), 1–13.
- Tynan, B., Ryan, Y., & Lamont-Mills, A. (2015). Examining workload models in online and blended teaching. British Journal of Educational Technology, 46(1), 5–15.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر مُديري المدارس "

إعداد :

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
دكتور باحث بشعبة بحوث التخطيط التربوي في المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية مصر (باحث رئيس).

أ/ سعيد بن راشد بن علي الشهومي
وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان (باحث مشارك)

درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر مُديري المدارس

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم أ/ سعيد بن راشد بن علي الشهومي

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر مّديري المدارس ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٣٥) مديراً ومديرة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر مّديري المدارس جاء ت كبيرة بشكل عام، كما جاءت كبيرة في معايير تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلبة، تسهيل التطوير في التدريس وتعلم الطلبة وتشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية، وتحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع، وتحمس المعلم ومدافعته عن تعلم الطلبة والمهنة؛ بينما جاءت متوسطة في معياري استخدام البحوث لتحسين الخبرات والممارسة التعليمية وتعلم الطلبة، تعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر، و كشفت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: معايير قيادة المعلمين ، مّديرو المدارس، سلطنة عُمان.

The Availability Dgree of Teacher Leadership Standards in the Sultanate of Oman from the School Principals'Viewpoint.

Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammad Ibrahim
Said bin Rashid bin Ali Al Shuhumi

Abstract :

The present study aimed to dentify The availability dgree of teacher leadership standards in the Sultanate of Oman from the School Principals'Viewpoint, study used a descriptive method also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (135) School Principals'. The findings of the study showed that The availability dgree of teacher leadership standards in the Sultanate of Oman from the School Principals'Viewpoint was came generally high; They also came high of standards Promoting a collaborative culture to support teacher development and student learning, facilitating the development of teaching and learning, encouraging the use of assessments and data to improve the school and the learning district, improving communication and collaboration with families and the community; While came Medium in the standard of use of research to improve teaching experience and practice and student learning, promoting professional learning for continuous improvement and development; Results also showed that there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the study variables which are gender, Years of experience and academic level.

KeyWords: Teacher leadership standards -School principals - Sultanate of Oman.

- **مقدمة**:

يُعتبر المعلم ركيزة أساسية في العملية التعليمية لما يقوم من مهام ومسئوليات وأدوار مُتعددة الأهداف والعمليات والأساليب داخل قاعات الدروس وخارجها، فهو مسئول عن تربية وتعليم الطلبة وتشكيل وتنمية شخصياتهم المُتكاملة والمتوازنة، وترسيخ القيم الأخلاقية السامية في نفوسهم ولا سيما قيم المواطنة، وتوجيههم إلى استخدام الأسلوب العلمي في التفكير الذي يعتمد على التحليل والتفسير والنقد والإبداع والابتكار، وذلك حتى يتمكنون من التكيف مع التغيرات المحلية والعالمية ويكون لهم دور متميز في تنمية المجتمع وتطويره.

ولم يعُد أدوار المُعلم قاصراً فقط على ما يقوم به داخل قاعات الدروس من عمليات التعليم والتعلم، بل امتد إلى كثير من مجالات وميادين العمل المدرسي، وذلك من خلال قيادته الفعالة في المجتمع المدرسي، فقيادة المعلمين عملية يُمارس فيها المعلمون أدوار القيادة ويتمكنون من التأثير في تغيير الممارسات التعليمية في قاعات الدروس، والثقافة المدرسية، والعلاقات المجتمعية والسياسات والنظم المدرسية.(Germuth& Works, 2012, 7)

وتُعطي قيادة المُعلم فرصة لمُديري المدارس لتطبيق أسلوب القيادة الموزعة في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي، واحترام وتقدير صوت المعلمين وما يمكن أن يقدموه من أفكار ورؤى وتصورات يمكن أن تساعد في تحسين وتطوير العملية التعليمية. (Fennell,2016,7)

كما تُعد قيادة المعلمين عملية يكون فيها المعلمون قادة فعالين ويتحملون مجموعة متنوعة من المسئوليات تتمثل في دعم التعلم المهني في المجتمع المدرسي والمشاركة في صُنع واتخاذ القرارات التي تُحسن وتُطور الممارسات التعليمية وذلك من خلال التعاون مع الزملاء والإدارة المدرسية وغيرهم من المهتمين والمُستفيدين من العملية التعليمية. (Basich, 2017,4)

إن المعلم القائد يتشارك مع زملائه بشكل جماعي في المعارف والخبرات والتجارب المتخصصة ، ويقدمون الدعم والعون والمساعدة لمديري المدارس في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، ويتحملون كثير من المهام والمسئوليات الإدارية لتيسير وتسهيل العمل المدرسي ، كما يهتمون بالاستراتيجيات التعليمية المتمركز حول الطلبة التي تهتم بالجوانب العملية التطبيقية، ومُشاركة الطلبة في كافة الأنشطة التعليمية داخل وخارج المدرسة (Lumpkin et.al.,2012, 59) .

ويقوم المُعلم القائد بعديد من الأدوار فهو اختصاصي المناهج الدراسية في التحديد والتصميم والتنفيذ والتقويم، والمدرب الذي يتولى مسئولية تدريب

زملائه من المعلمين وهيئة العاملين بالمدرسة على استراتيجيات وطرائق وأساليب وممارسات التعليم، والمرشد والموجه الذي يقدم النصح والإرشاد للمعلمين القدامى والجدد، ورئيس القسم الذي يُدير قسمه في المدرسة، وقائد البرامج التعليمية المتخصصة، والمشرف الذي يتولى الإشراف على زملائه. (Illinois State Board of Educatio,2011,2)

كما يتولى المُعلم القائد مسئولية قيادة زملائه من المعلمين وهيئة العاملين والطلبة وغيرهم من المشاركين في العملية التعليمية ، والعمل كمراقب وناصح ومسهل لإيجاد مداخل وأساليب جديدة في العمل، وقيادة المجموعات الدراسية وقيادة المهام التشغيلية من خلال العمل كمعلم أول وعضو في اللجان وكباحث عمل؛ والمساهمة الفعالة في قيادة عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي بالإضافة إلى المشاركة في تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين وتشجيعهم المستمر على الإبداع والابتكار، والمشاركة في صُنع واتخاذ القرارات وبناء الشراكات الفعالة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي ، والمشاركة في إعداد وإقرار قواعد الترقي والتقدم في الوظيفة، والمشاركة في إقرار ميزانية المدرسة ومتابعة إنفاقها، والمشاركة في تقويم أداء زملائه من المعلمين، والمشاركة في اختيار المديرين والمعلمين الجدد ؛ فضلا عن القيادة الفعالة في تدريسه من خلال اختيار الكتب الدراسية والمواد التعليمية والأنشطة المصاحبة، وتصميم الاختبارات وتنفيذها وتقييمها، وإقرار بعض أنظمة الانضباط الخاصة بسلوك الطلبة. (Jumani& Malik,2017,23-25)

ويقوم المُعلم القائد بتسخير المعرفة الجماعية للمعلمين للتأثير على عمليات التعليم والتعلم ونجاح الطلاب والمدارس، وتعزيز الحوكمة والقيادة المشتركة في المدارس من خلال العمل بفعالية مع هيئة العاملين والطلبة في المدرسة ، مع التركيز المستمر على تعلم الطلاب وإنجازهم ، وتقديم نموذجا يُحتذى به في التدريس مع وجود أساس قوي في تحسين مناخ المدارس والفصول الدراسية والمناهج الدراسية والتعليم والتقييم والتدخل، وتقديم الدعم للمعلمين لتحسين فعالية التعليم والتعلم ؛ و تعزيز والتأثير على التغيير لتحسين نتائج المدارس والطلاب. (Reilly & Kasperski,2016,11)

ويتميز المعلِم القائد بعديد من السمات والخصائص فهو محاور مٌتميز ويستمع جيدا إلى الآخرين، وعلى استعداد دائم للتعلم، ويسعى باستمرار لتحسين ممارساته وخبراته الشخصية، ويسعى إلى نشر أفكاره ونظرياته الخاصة بين المعلمين، ومنفتح العقل ومُحايد، ويتعامل مع أفكار وآراء الاخرين بمرونة وانفتاحية، ورائد في مجال عمله، ونموذج يُحتذى به من قبل الآخرين، ولديه قدرة على الإقناع والتأثير في الآخرين. (Uribe& et.al.,2014, 7)

إن المعلم القائد يجب أن يكون لديه القدرة على التعاون والتجارب لتحسين تعلم الطلبة، والتأثير في الآخرين من خلال المشاركة في أفضل الممارسات

ومواجهة الأخطار وبناء العلاقات، ويُشارك ويتعاون ويُحفز ويُلهم الزملاء والطلاب، ويحلل ويستخدم البيانات لبناء خطط تعليمية قصيرة وبعيدة المدى ويبني الالتزام والإجماع حول القضايا المرتبطة بتحسين تعلم الطلبة، كما يجب أن يؤمن بأن جميع الطلبة لهم الحق في تعليم مُتميز شريطة توفير لهم الدعم المناسب، وأن التعليم المتميز عملية مُستمرة تعتمد على التفكير في الممارسات وممكن تحسينها وتطويرها من خلال العمل الشاق والصعب، فضلا عن الاهتمام بالتعاون ووضع الأهداف، وإعطاء واستقبال التغذية الراجعة بطرائق رسمية وغير رسمية، والتأمل الذاتي. (McQueen,2015,21)

وتتطلب قيادة المعلمين عدد من الشروط والإجراءات أهمها القيادة المشتركة من خلال المناقشات المنظمة التي تركز على المواءمة عبر مستويات القيادة المدرسية، وإحساس المعلمين وشعورهم بأن لديهم سلطات وصلاحيات للوفاء بمسئولياتهم والقيام بمهامهم وواجباتهم الوظيفية بكفاءة وفعالية، والثقة التي تُدعم تبادل المعلومات والأفكار بسهولة، وكذا توافرالوقت لديهم وتوظيفه واستخدامه بشكل مُتميز في العمل. (Musselman et.al.,2014,22-30)

كما تتطلب قيادة المعلمين التركيز على مستوى التعليم والتعلم في شتى ميادين ومجالات المدرسة، وتقدير واحترام آراء المعلمين وأفكارهم وجهودهم وتشجيع مُديري المدارس التعاون والدعم بين المعلمين، وكذا تشجيعهم على طرح المبادرات . (Uribe& et.al.,2014, 2)

وهناك عدد من المبادئ التي يجب أن تتوافر لدعم قيادة المُعلمين في المدارس تتمثل في الشراكة الفعالة بين المدارس والمؤسسات المجتمعية، والدعم المتبادل من خلال العضوية في كافة تشكيلات وتنظيمات العمل الجماعي من فرق ومجالس ولجان وجماعات، وبناء ثقافة مهنية لدى أعضاء المجتمع المدرسي تُدعم قيادة المعلمين، وإتاحة الفرص للمناقشات والحوارات المفتوحة حول القيم والاستراتيجيات والقيادة، وتسهيل الوصول إلى الأدلة والأدبيات المتعلقة بقيادة المعلمين، ووجود إرشادات وتوجيهات لاستراتيجيات القيادة، ووجود إرشادات وتوجيهات حول الأساليب والطرائق لجمع الأدلة التي تقود إلى التغيير، ووجود دعم من السلطات العليا سواء على المستوى المدرسي أو المحلي، ووجود شبكات للتواصل مع كافة المشاركين في العملية التعليمية بعد انتهاء اليوم الدراسي. (Frost,2011,11)

وأصبحت المعايير المهنية للمعلمين وبرامج إعدادهم وتنميتهم مهنياً تركز على قيادة المعلم حيث يتم إعدادهم وتدريبهم على أنواع القيادة وأساليبها ومهاراتها، ومهارات ريادة الأعمال، والإبداع والابتكار، والإنتاجية، المخاطرة والتفاؤل ، وصنع واتخاذ القرار، وإدارة الموارد، والمهارات الإدارية، والإدارة المالية وإدارة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والمسائلة والمحاسبة، والتمكين وتفويض

السلطات، والتخطيط الاستراتيجي بما يتضمنه من بناء الرؤية والرسالة المدرسية، وقيم النزاهة والعدالة والثقة والحسم، والمشاركة و تحمل المسئولية وبناء وتشكيل فرق العمل، واستخدام البحوث لتحسين تعلم الطلاب، وإدارة الآداء، وبناء القدرات، وتحسين التواصل والتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، والدفاع عن تعلم الطلبة ومهنة التدريس ومكانتها في المجتمع. (Wells et.al. 2016, 2-6) (Norwani et.al.,2016, 377-388)

ونظراً للدور الكبير الذي يقوم بها المعلمون القادة اهتم كثير من الباحثين بوضع نماذج لقيادة المعلم لتكون موجة ومرشدة لهم في كافة ممارساتهم القيادية التعليمية، ومن هذه النماذج نموذج يورك ودك York & Duke عام ٢٠٠٤م ويركز على القيام بمهام فردية وجماعية بهدف تحسين تعليم وتعلم الطلبة، ونموذج ديلنسون Danielson عام ٢٠٠٦م والذي اهتم بمكونات قيادة المعلم وتأثيرها على الثقافة المدرسية من خلال إيجاد علاقات جديدة مع الزملاء والإدارة والمجتمع المحلي لتمكين المعلمين من التعامل بفعالية مع تحديات القرن الحادي والعشرين، أما النموذج الثالث فهو لكروزر Crowther عام ٢٠٠٨م والذي يركز على مبادئ قيادة المعلمين، في حين كان النموذج الرابع هو نموذج : الائتلاف الاستكشافي لقيادة المعلم Teacher Leadership Exploratory Consortium عام ٢٠١١م والذي تضمن سبعة معايير تركز على المعارف والمهارات والكفاءات الخاصة بقيادة المعلمين، وأخيراً كان نموذج فير مان وماكنزي Fairman & Mackenzie عام ٢٠١٤م والذي ركز على دور المعلمين القادة في التعلم المهني لتحسين تعلم الطلبة. (Hamzah& et.al.,2016, 187)

ويُعتبر نموذج الائتلاف الاستكشافي لقيادة المعلم من أشهر نماذج قيادة المُعلم ففي عام ٢٠٠٨م اجتمع مجموعة من المربين لمناقشة قيادة المعلم وتأثيره الإيجابي على تحسين وتطوير العملية التعليمية عامة وإنجاز الطلبة خاصة، وقاموا بجمع البيانات والمعلومات من خلال البحوث والدراسات والمقابلات والاجتماعات والحوارات والنقاشات لمدة ثلاث سنوات. (Cosenza,2015, 81-82)

وتم إصدار نموذج الائتلاف الاستكشافي لقيادة المعلم عام ٢٠١١م بمشاركة مجموعة ٣٧ من المؤسسات والمنظمات الوكالات المهتمة بقيادة المعلم مثل: الجامعات والكليات، وأقسام التربية في الولايات، والجمعيات المهنية التعليمية والمناطق التعليمية، والمدارس، والمجالس والمراكز التعليمية، والاتحادات الفيدرالية التعليمية. (Hammond &et.al.,2011, 7)

وتضمن نموذج الائتلاف الاستكشافي لقيادة المعلم سبعة معايير، واشتمل المعيار الأول على تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلبة من خلال توفير بيئة مدرسية تدعم قيم الاحترام والثقة والتعاون بين الزملاء وتراعي التنوع الثقافي والفروق الفردية بين الطلبة. (Jumani& Malik,2017, 26) . وتناول المعيار الثاني الوصول إلى البحوث واستخدامها لتحسين الخبرات

والممارسة التعليمية للزملاء وتعلم الطلبة. (Cosenza,2015, 82) أما المعيار الثالث فتضمن تعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر من خلال التعاون مع الزملاء والإدارة المدرسية. (Carter,2016, 32) . وتناول المعيار الرابع تسهيل التحسين والتطوير في التدريس وتعلم الطلبة من خلال جمع وتحليل واستخدام البيانات المدرسية . (Soglin& et.al.,2016, 4)

في حين اشتمل المعيار الخامس على تشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية من خلال التعاون مع الزملاء في تصميم وتنفيذ أدوات التقييم واستخدام النتائج التي تم الحصول عليها في حل المشكلات التعليمية. (Berg& et.al.,2014, 213). وتضمن المعيار السادس تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع المحلي لتحسين النظام التعليمي عامة وتعلم الطلبة خاصة. (Teacher Leadership Exploratory Consortium,2010, 4). أما المعيار السابع فتناول الدفاع عن توفير تعلم متميز للطلبة، والحفاظ على كرامة ومكانة مهنة التدريس. (Dalton & Dowdy ,2012, 3)

وفي سلطنة عُمان اهتمت وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٩ ، ١٨ـ٢٣) اهتماماً ملحوظاً بقيادة المعلمين في المدارس ويتضح ذلك من خلال مشروع رؤية المعلم الأول كمشرف مقيم وهذا المشروع ساعد على البعد عن المركزية، وتفويض الصلاحيات ، حيث يقوم المعلم الأول بالدور الأكبر في الإشراف على عمليتي التعليم والتعلم لأنه الأكثر قدرة على معرفة احتياجات زملائه المهنية والتدريبية ومعرفة معوقات العمل، وتقديم الدعم اللازم لهم ، كما يتولى المعلم الأول مسئولية المساهمة في تقويم المناهج الدراسية وتطويرها، وتنفيذ الزيارات الصفية وتنويعها وتقديم التغذية الراجعة، وتحليل عينات من أعمال الطلاب من كل صف دراسي وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين، وتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير في المادة الدراسية، وإدراجها ضمن خطة المدرسة، والمشاركة في وضع خطة الإنماء المهني للمعلمين في ضوء الاحتياجات التدريبية وتنفيذها وتقويمها، ومتابعة أثر التدريب، والعمل على تقويم أداء معلمي مادته .

كما حدد دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها الصادر عن وزارة التربية والتعليم(٢٠١٥، ١٧ـ ١٩) عدداً من المهام والمسئوليات القيادية لمعلم المادة أو المجال تتمثل في تقديم دروساً تطبيقية في مادته على مستوى المدرسة ورعاية الطلبة تعليمياً وتربوياً وإرشادهم إلى أفضل سبل التعليم والتعلم والمشاركة مع مُعلمي مادته في وضع برامج الإنماء المهني، والإشراف على جماعات الأنشطة المدرسية والمجالس الطلابية التي تسند إليه، والمشاركة في دعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والمشاركة في إعداد البحوث والدراسات الميدانية وتوظيف نتائجها وتوصياتها في مجال عمله، والعمل على التجديد

والتطوير وتقديم المُقترحات، والمُشاركة في كافة عمليات تقويم أداء المدرسة والعمل على تعزيز الانتماء والولاء الوطني والوظيفي، وغرس القيم والأخلاق الحميدة في المدرسة.

ونظراً لأهمية قيادة المعلمين في المدارس اهتمت بها كثير من الدراسات السابقة العربية حيث توصلت نتائج دراسة المهدي (٢٠٠٧) إلى أن تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي بمصر يواجهه كثير من المعوقات مثل: قلة برامج التدريب في مجال صنع واتخاذ القرار، وزيادة الأعباء المهنية على المعلمين وضعف إلثقة في المعلم سواء من جانب الإدارة أو الزملاء أو أولياء الأمور، وضعف الدعم المقدم له سواء من داخل المدرسة أو خارجها، وخوف المعلم من إبداء الرأي وتحمل المسئولية، وضعف العمل الجماعي، وقلة الثقة في قدرة المعلم على المشاركة والاستقلالية في العمل، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولكن توجد هذه الفروق في الجنس ولصالح الذكور، وسنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى.

وأكدت نتائج دراسة الرشيدي (٢٠٠٩) ضعف مشاركة معلمي التربية الإسلامية في تطوير مناهجها في سلطنة عمان، وأن أكثر الأساليب التي يفضلها معلمو التربية الإسلامية للمشاركة في تطوير مناهجها هي الأساليب التقليدية والمكتوبة والتي لا تحتاج منهم إلى بذل الجهود، والوقت، بينما نجدهم بعيدين عن تفضيل الأساليب الحديثة كالإسهام بالدراسات التربوية والبحوث العلمية، والمشاركة عبر شبكة الإنترنت، ووجود مجموعة من التحديات تحد من مشاركة معلمي التربية الإسلامية في تطوير مناهجها في العبء المدرسي وضعف الإعداد، وقلة التشجيع، وضيق الوقت، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدور معلمي التربية الإسلامية في تطوىرمناهجها تُعزى إلى متغيري الجنس والخبرة.

وبينت دراسة سلوم والمخلافي (٢٠١٠) توافر كثير من الكفايات التي ترتكز عليها قيادة المعلمين في سلطنة عُمان بدرجة كبيرة تتمثل في قيادة الصف الدراسي، والتعاون مع الزملاء، ومتابعة المستجدات التربوية، والاهتمام بالنمو المهني والتنمية المهنية المستمرة، والرصانة والترتيب في المظهر، وتقديم نموذج إيجابي في السلوك، والتوازن الانفعالي والثقة بالنفس، وتوثيق العلاقة بين البيئة والصف الدراسي، وتوظيف المادة العلمية في خدمة المجتمع وتنميته والتوصل الفعال مع أولياء الأمور، والإسهام في حل مشكلات المجتمع، كما بينت عدم وجود فروق ذاتِ دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس.

وكشفت نتائج دراسة الضامري (٢٠١١) أن تمكين المعلمين بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطة عمان جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، كما

جاءت متوسطة في جميع محاور الدراسة وهي: الإشراف والتقويم، والعمل الجماعي بما يتضمنه من مجالس ولجان وجماعات،والمناهج والأنشطة، واتخاذ القرارات، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس ولصالح الإناث، وسنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى، بينما لا توجد هذه الفروق في متغير المؤهل العلمي .

وخلصت نتائج دراسة الحراصي (٢٠١١) إلى أن فاعلية دور المعلم الأول بوصفه مشرفا مقيما في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان جاء بدرجة عالية بشكل عام، وفي جميع مجالات الدراسة وهي: المتابعة الميدانية، والتخطيط والتقويم، والاختبارات، والمناهج، والتدريب، والإدارة، والبيئة المدرسية والمجتمع المحلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس ولصالح الإناث .

وأظهرت نتائج دراسة الحمادية (٢٠١٤) أن دور المشرفين التربويين في التنمية المهنية لمعلمات الفنون التشكيلية في محافظتي جنوب وشمال الباطنة بسلطنة عمان في مجال القيادة كان كبيراً وتمثل في تشجيع المعلمات على تحمل المسؤولية، وتنمية ثقة المعلمات بأنفسهن، والإعتزاز بمهنة التعليم، ومساعدة المعلمات الجدد على معرفة على المستجدات التربوية، وتفعيل إدارة الصف بكفاءة وفعالية، وإرشاد المعلمات إلى كيفية مواجهة المواقف الصعبة أثناء التدريس. وتشجيع المعلمات على التعبير عن آرائهن في الموضوعات التربوية المختلفة بشفافية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغير الخبرة .

وأشارت نتائج دراسة الزجدالية (٢٠١٦) أن درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عُمان لأدوارهم التدريسية في ضوء الاقتصاد المعرفي جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، وجاء دور المعلم المبدع والقدوة بدرجة كبيرة، بينما جاءت باقي الأدوار بدرجة متوسطة وهي: الديمقراطي في الموقف الصفي والمصمم لنموذج العمل والتعلم في عصر المعرفة ، والموظف لمهارات الاتصال والتواصل ، والمحافظ على النمو المهني والقيادة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لا توجد هذه الفروق في متغير الخبرة .

وأبرزت نتائج دراسة القصابية (٢٠١٧) أن دور المعلم الأول في عملية تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان كان بدرجة كبيرة ، وأصبحت عملية التقويم أكثر مصداقية ويتم بناؤها على أساس

موضوعي وقياس علمي، وأن المعلم الأول أصبح على اطلاع دائم بمستوى أداء معلميه، وتقديم الدعم لهم بصورة مُستمرة .

كما اهتمت كثير من الدراسات السابقة الأجنبية بقيادة المعلمين ، حيث توصلت نتائج دراسة جرانت وآخرون (Grantet.al.,2010) إلى اهتمام نظام التعليم بجمهورية جنوب أفريقيا منذ عام ١٩٩٤ م بقيادة المعلمين في المدارس، وأن قيادة المعلمين تدعم نشر القيادة الديمقراطية التشاركية والموزعة على كافة المستويات المدرسية في مدينة كوازولو ناتال ، وأن قيادة المعلمين تتخطى عملية التعليم والتعلم داخل قاعات الدروس وتمتد إلى المناهج الدراسية والأنشطة اللاصفية وعمليات التحسين والتطوير المدرسي ودعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، كما توصلت الدراسة إلى وجود إيمان قوي وفهم واضح لدى المعلمين لدورهم القيادي المدرسي.

وكشفت نتائج دراسة عباس (Abbas,2012) قلة اهتمام مُديري المدارس بقيادة المُعلمين في المدارس وتمكينهم من خلال منحهم الصلاحيات والسلطات التي تتناسب مع دورهم القيادي في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة، كما أن الثقافة التنظيمية بالمدارس لا تهتم بالدور القيادي للمعلم مما يعوق الإبداع والابتكار في العملية التعليمية المدارس.

وأكدت نتائج دراسة تشانج وتشانج (Chang,2013) وجود اهتمام بقيادة المُعلم في المدارس الابتدائية والثانوية في مدينة تايبيه الصينية، واعتماد قيادة المُعلمين على التعاون والشراكة بين الوحدات التعليمية والإدارية المُختلفة المتمثلة في الأقسام واللجان وجماعات العمل والمجالس المدرسية، بالإضافة إلى اعتمادها على منح المعلمين السلطات والصلاحيات للقيام بالأعمال، وتنميتهم مهنياً في مجال القيادة، وتمكينهم من المُشاركة في عمليات الإصلاح المدرسي كما اكدت نتائج الدراسة وجود مُشكلات تواجه قيادة المعلم تتمثل في زيادة أعباء العمل، وقلة الوقت لإنجاز بعض المهام والأعمال، ورفض بعض المعلمين للقيام بأعمال تشاركية وتعاونية مع زملائهم.

وأشارت نتائج دراسة خان ومالك (Khan& Malik,2013) إلى أن قيادة المعلمين في المدارس الباكستانية ترتكز على مساعدة الزملاء على استخدام أساليب واستراتيجيات تدريس حديثة في قاعات التدريس، وتصميم برامج تنمية مهنية مُستمرة لهم، والمشاركة في تقويم أدائهم الوظيفي ، وتكوين علاقات بناءة بين كافة المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية، والارتقاء بإنجاز الطلاب من خلال مُراعاة فروقهم الفردية، وحل مُشكلاتهم، وتشجيعهم على تحمل المسئوليات ومواجهة الصعوبات، وتحفيزهم بصورة مستمرة في تحقيق الجودة والتميز في أدائهم.

وأبرزت نتائج دراسة سنوكي (Sanocki,2013) أن قيادة المعلمين في مدارس وسط غرب ولاية ميتشجان الأمريكية تدعم أسلوب القيادة الموزعة لدى مُديري المدارس، وتهتم بجوانب القيادة داخل قاعات الدروس والتأثير الإيجابي على الطلبة، واختيار وتصميم المحتوى الدراسي واستراتيجيات وأساليب التدريس والتقويم، وإعداد الأدوات والأجهزة المساندة، كما تهتم بجوانب القيادة خارج قاعات الدروس مثل: دعم ومساعدة الزملاء في حل مشكلاتهم وإزالة مخاوفهم والمشاركة في عمليات التنمية المهنية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، ودعم التعاون والتواصل الفعال في مجتمعات التعلم المدرسية، والمشاركة في عمليات التحسين والتطوير المدرسي .

وأظهرت نتائج دراسة مونرو (Munroe,2014) أن قيادة المُعلم في المدارس الابتدائية الكندية تُمكن المعلمين من إيجاد موارد يمكن للآخرين استخدامها والتفكير في المواقف التي تمثل تحدياً لهم، وتساهم في تحسين أداء المدرسة عامة وإنجاز الطلبة خاصة، وترتكز على تنمية الوعي المهني المتبادل بين المعلمين والدعم والتمكين من مُديري المدارس والسلطات التعليمية المحلية.

وبينت نتائج دراسة آدمز (Adams,2015) اهتمام المناطق التعليمية في انجلترا بدعم قيادة المعلمين بالمدارس حيث منحتهم السلطات والصلاحيات لتنفيذ التحسينات والتطوير في العملية التعليمية، وتعتمد قيادة المعلم على تقديم الدعم للزملاء، والعمل في فرق تعاونية متماسكة، وإدارة الصراعات وحل المشكلات، والمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتنفيذها وتقويمها.

وأوضحت نتائج دراسة كلينيك وآخرون (Kilinc et.al.,2015) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين احتراف المعلين وأبعاد قيادتهم في مجالات التطوير المؤسسي، والتنمية المهنية، والتعاون بين الزملاء في المدارس الابتدائية بولاية كاستمونو Kastamonuالتركية، ولكنها كانت سلبية بين الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلمون وبين أبعاد قيادتهم في مجالات التطوير والتحسين المؤسسي، والتنمية المهنية، والتعاون بين الزملاء.

وخلصت نتائج دراسة يت وآخرون (Yuet et.al.,2016) إلى تطوير مقياس لفعالية قيادة المعلم في المدارس الثانوية الماليزية تضمن أربعة معايير هي تعزيز الثقافة التعاونية من خلال توظيف البيانات في اتخاذ القرارات وتقاسم المسئوليات، وتعزيز العمل التعاوني، وتقديم التغذية الراجعة ، وتسهيل عمليات التطوير والتحسين وبناء ووضع المعايير من خلال وضع معايير لسلوك الطلبة وسياسات إدارة الفصول الدراسية وممارسة التعلم مدى الحياة، ونمذجة سمات ومهارات القيادة من خلال مساعدة الطلبة في بناء شخصياتهم وتعزيز قدراتهم القيادية وغرس القيم الأخلاقية في نفوسهم، ودوره كقائد مرجعي في قيادة المجموعات وورش العمل، والتوجيه، وتعليم الكبار وبحوث الفعل، ودعم التغيير

والإبداع والابتكار التنظيمي، وحصل المقياس على درجة موافقة عالية من قبل عينة الدراسة من المعلمين .

وكشفت نتائج دراسة ليونيدوفنا (Leonidovna,2017) إلى عدد من السمات لقيادة المعلم في المدارس الروسية تتضمن كونه مُلهماً للآخرين في سلوكياتهم وممارساتهم الشخصية والمهنية، ولديه قدرة على التوقعات، ومُنفتح الذهن ويُسخر خياله لخدمة العملية التعليمية، وتمكين الآخرين من العمل، ويتمثل الأخلاق الفاضلة، ولديه أهداف مُحددة في العمل، ويتعلم جيداً من الفشل والبعد عن إلقاء اللوم على الآخرين، ويوجد رؤية مُشتركة للجميع تجمعهم على أهداف واضحة، ويدعم العمل بروح الفريق، ويُشجع الآخرين على الإبداع والابتكار، ويستمع بفعالية إلى الآخرين، ولديه رغبة في التغيير.

وتوصلت نتائج دراسة دوفال وآخرون (Duvalet,2017) إلى وجود دعم ومساندة لقيادة المعلمين من إدارات المدارس الدولية في الولايات المتحدة الأمريكية، كما تهتم هذه الإدارات بقيادة المعلم في شروط اختيار المعلمين وتقويم أدائهم الوظيفي، كما توفر للمعلمين برامج تنمية مهنية في مجال القيادة، كما كشفت الدراسة عن توافر معايير قيادة المعلمين في تلك المدارس بدرجة عالية وهي التعاون، والاتصال، والمهارات الشخصية والالتزامات والاستعدادات، ونظم المعرفة بإدارة الموارد وصنع القرارات، ومعرفة المحتوى التربوي الخاص باستراتيجيات التدريس وموضوعات المناهج الدراسية .

ويتضح من عرض الدراسات السابقة اهتمامها بقيادة المُعلمين في مجالات متنوعة تتمثل في تقديم الدعم والمساندة للزملاء، واستخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة ومتنوعة ترتكز على إبداع وابتكار المعلمين بمشاركة الطلبة، والاعتماد على الإدارة الديمقراطية للبيئة الصفية والمشاركة الفعالة في عمليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة والرقابة وتقويم الأداء، والمشاركة في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي ولا سيما ما يتعلق بالمناهج الدراسية، وقيادة جماعات وفرق العمل المدرسية، ودعم برامج لتنمية المهنية المدرسية، والاهتمام بحل مُشكلات العملية التعليمية بالتعاون مع كافة المهتمين بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها.

- **مشكلة الدراسة**:

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في دعم قيادة المعلمين في المدارس إلا أن الواقع يُشير إلى وجود بعض من المشكلات تحد من هذا الدور، وهذا ما أشارت إليه وأكدته كثير من الدراسات السابقة حيث توصلت نتائج دراسة الضامري (٢٠١١) إلى قصور دور المعلمين بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في مجالات الإشراف والتقويم

تتمثل في قلة تنظيم برامج للزيارات المُتبادلة والمُشاركة الفعالة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، وفي مجال العمل الجماعي يتضمن ضعف المُشاركة الفعالة في المجالس ولجان وجماعات العمل ، وفي مجال المُشاركة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي تتمثل في ندرة دعوة أولياء الأمور والمجتمع المحلي للمشاركة في الأنشطة المدرسية.

وأبرزت نتائج دراسة الحاتمي (٢٠١٤، ٥٢ ــ ٥٥) قصور في اهتمام المعلمين بتدعيم العلاقات مع زملائهم بالمدرسة، والشعور بأن بعض الأعمال المدرسية تستنفذ الطاقات وتسبب لهم شيء من الهموم وأحياناً يُسبب الإحباط، وقصور في تهيئة بيئة مدرسية جاذبة للطلاب والزملاء وغيرهم من المشاركين في العملية التعليمية، وقصور في مواجهة مُشكلات طلبتهم بطرائق إيجابية فعالة.

وأشارت نتائج دراسة الزجدالية (٢٠١٦، ٧٥) إلى وجود قصور في درجة وعي معلمي التربية الإسلامية لأدوار الديمقراطي في الموقف الصفي ، والمصمم لنموذج العمل والتعلم في عصر المعرفة ، والموظف لمهارات الاتصال والتواصل والمحافظ على النمو المهني والقيادة. وأكدت نتائج جبارة وجبارة (٢٠١٦، ٢٠١٠) قصور في تحمل المعلمين للمسؤولية في المواقف الحياتية المتنوعة، والاتزان في التعامل مع الزملاء وأولياء الأمور، وإقامة علاقات ودية مع الطلبة، والهدوء والضبط الانفعالي، ومعالجة وحل المشاكل الصفية، والتنوع في استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة، وربط الأنشطة المنهجية بالحياة العملية للطلبة والصبر في مواقف كثيرة، والرغبة في مهنة التدريس، والتمكن من التكنولوجيا وتوظيفيا في العمل، والتجديد والتهية للمناخ المساعد على الإبداع والابتكار، والتواصل مع أولياء الأمور، والمشاركة في الدورات واللقاءات التربوية، والمساهمة الفعالة في المشروعات البحثية.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

- ما درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر مُديري المدارس ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من مُديري المدارس تُعزى إلى متغيرات الجنس ، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي ؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر مُديري المدارس.
- تحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من مُديري المدارس تُعزى إلى متغيرات الجنس ، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي.

- **أهمية الدراسة** :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد المُعلمين ومُديري المدارس وغيرهم من العاملين بالمدارس في التعرف على معايير قيادة المعلمين التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلمين والتي تساهم في تحقيق الجودة والتميز في عملهم ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفعالية، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمثله من أهمية للمسئولين في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها من توفير المتطلبات المادية والبشرية لهذه المعايير ولا سيما في برامج التنمية المهنية المستمرة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

- **حدود الدراسة** :

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

- **الحدود الموضوعية:** حيث اقتصرت على معايير قيادة المعلمين التي وضعها الائتلاف الاستكشافي لقيادة المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية.
- **الحدود البشرية:** حيث اقتصرت على مّديري المدارس.
- **الحدود المكانية:** حيث اقتصرت على المدارس الحكومية بمرحلة التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عُمان في محافظات مسقط، وشمال الباطنة، وجنوب الباطنة، وشمال الشرقية، وجنوب الشرقية، والداخلية والظاهرة، والبريمي، والوسطى .
- **الحدود الزمنية:** حيث أجريت الدراسة الميدانية في الفصل الثاني من العام الدراسي٢٠١٧/٢٠١٨م.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **معايير قيادة المعلم**:

هي مستويات للأداء وضعها الائتلاف الاستكشافي لقيادة المعلم في الولايات المُتحدة الأمريكية وتتضمن سبعة معايير هي: تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلاب، والوصول إلى البحوث واستخدامها لتحسين الممارسة وتعلم الطلاب، وتعزيز التعلم المهني للتحسين المستمر، وتسهيل التطوير في التدريس وتعلم الطلبة، وتشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية، وتحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع المحلي والتحمس والدفاع عن تعلم الطلبة والمهنة. (Hammond &et.al.,2011, 9)

- **الإجراءات المنهجية للدراسة** :

وتتمثل تلك الإجراءات فيما يأتي:

- **منهج الدراسة**:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على البحث والتقصي حول الظواهر التعليمية كما هي قائمة في الحاضر، ووصفها وصفاً دقيقاً، وتشخيصها، وتحليلها، وتفسيرها، بهدف اكتشاف العلاقات بين

عناصرها أو بينها وبين الظواهر التعليمية الأخرى، والتوصل من خلال ذلك إلى تعميمات ذات معنى بالنسبة لها. (جابر وكاظم، ٢٠١١، ٦٤ ـ ٦٥).

- **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس في مرحلتي التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عُمان والبالغ عددهم ١١٢٥مديراً ومديرة وفقا لإحصاء وزارة التربية والتعليم(٢٠١٧) للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م .

- **عينة الدراسة**:

تم أخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (١٥٠) مديراً ومديرة في تسع محافظات ، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (١٣٩)، وتم استبعاد (٤) لعدم اكتمال البيانات، وأصبحت العينة النهائية (١٣٥) أي بنسبة (١٢٪) من مجتمع الدراسة ، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) مجتمع الدراسة وعينتها بصورة إجمالية

المحافظة	مسقط	جنوب الباطنة	شمال الباطنة	جنوب الشرقية	شمال الشرقية	الوسطى	الداخلية	الظاهرة	البريمي	ظفار	مسندم	المجموع
المجتمع	١٠٩	١٢٣	١٨٩	٩١	٩٣	٢٦	١٥٠	٨٢	٣٠	١٥٤	١٨	١١٢٥
العينة	١٨	١٥	٢٢	١٤	١٣	٨	٢١	١٥	٩	–	–	١٣٥

والجدول (٢) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (٢) عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة (٪)
النوع	ذكر	٧٤	٥٤.٨
	انثى	٦١	٤٥.٢
	المجموع	١٣٥	١٠٠
المؤهل	بكالوريوس	٩٤	٦٩.٦
	دراسات عليا	٤١	٣٠.٤
	المجموع	١٣٥	١٠٠
سنوات الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٥	٣.٧
	من ٥ الى اقل من ١٠ سنوات	٣٣	٢٤.٤
	١٠ سنوات واكثر	٩٧	٧١.٩
	المجموع	١٣٥	١٠٠

- **أداة الدراسة**:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بالاعتماد على معايير قيادة المعلمين التي أعدها الائتلاف الاستكشافي لقيادة المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية وتكونت من سبعة معايير، وكل معيار يندرج تحته عدد من المؤشرات حيث تكونت الاستبانة من (٥٠) فقرة بعد التحكيم. والجدول (٣) يوضح المحاور الخمسة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (٣) توزيع محاور الدراسة و فقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات

م	المحور	عدد الفقرات	النسبة المئوية (٪)
١	تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلبة	٦	٪١٢
٢	استخدام البحوث لتحسين الخبرات والممارسة التعليمية وتعلم الطلبة	٥	٪١٠
٣	تعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر	٩	٪١٨
٤	تسهيل التطوير في التدريس وتعلم الطلبة	١٢	٪٢٤
٥	تشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية	٦	٪١٠
٦	تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع	٦	٪١٢
٧	تحمس المعلم ومدافعته عن تعلم الطلبة والمهنة	٦	٪١٢
	المجموع	٥٠	٪١٠٠

- **صدق الأداة**:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في المحاور الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم سبعة محكمين وذلك في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب.

- **ثبات أداة للدراسة**:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج الجدول (٤) توضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلبة	٦	٠.٧٥
٢	استخدام البحوث لتحسين الخبرات والممارسة التعليمية وتعلم الطلبة	٥	٠.٧٨
٣	تعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر	٩	٠.٨٦
٤	تسهيل التطوير في التدريس وتعلم الطلبة	١٢	٠.٨٦
٥	تشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية	٦	٠.٧٨
٦	تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع	٦	٠.٥٠
٧	تحمس المعلم ومدافعته عن تعلم الطلبة والمهنة	٦	٠.٧٧
	المجموع	٥٠	٠.٩٤

يوضح الجدول (٤) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠.٩٤)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

- **المعالجات الإحصائية** :

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

- **نتائج الدراسة**:

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ؟**

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج و البيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقا المعيار الآتي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول الخلايا وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي ، وتم حساب المدى (٣ ــ ١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠.٦٦) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

جدول (٥) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي(طول الخلية)
قليلة	من ١ إلى أقل من ١.٦٦
متوسطة	من ١.٦٦ إلى أقل من ٢.٣٣
كبيرة	من ٢.٣٣ إلى ٣

بعد تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة توافر المعايير السبعة للدراسة، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الدراسة

الرتبة	م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٦	تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع	٢.٥٢	٠.٤٧	كبيرة
٢	١	تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلبة	٢.٤٦	٠.٣٥	كبيرة
٣	٧	تحمس المعلم ومدافعته عن تعلم الطلبة والمهنة	٢.٤٥	٠.٤١	كبيرة
٤	٥	تشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية	٢.٣٨	٠.٤٢	كبيرة
٥	٤	تسهيل التطوير في التدريس وتعلم الطلبة	٢.٣٣	٠.٣٩	كبيرة
٦	٣	تعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر	٢.٢٧	٠.٤٥	متوسطة
٧	٢	استخدام البحوث لتحسين الخبرات والممارسة التعليمية وتعلم الطلبة	٢.١٤	٠.٥٠	متوسطة
المجموع الكلي العام			٢.٣٦	٠.٣٢	كبيرة

يتضح من الجدول (٦) أن درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس بالنسبة لمعايير الدراسة ككل كان ضمن الدرجة الكبيرة حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٢.٣٦) ، والانحرافات المعيارية (٠.٣٢)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين(٢.٥٢ ـ ٢.١٤) والانحرافات المعيارية بين(٠.٥٠ ـ ٠.٣٥) أي بين درجة التوافر الكبيرة والمتوسطة وجاء في المرتبة الأولى معيار تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٢) وانحراف معياري قدره (٠.٤٧) وبدرجة توافر كبيرة، يليه في المرتبة الثانية معيار تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلبة بمتوسطٍ حسابي بلغ (٢.٤٦) وانحراف معياري قدره (٠.٣٥) وبدرجة توافر كبيرة أيضاً، أما معيار تحمس المعلم ومدافعته عن تعلم الطلبة والمهنة فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٥) وانحراف معياري قدره (٠.٤١) وبدرجة توافر كبيرة، وجاء معيار تشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٨) وانحراف معياري قدره (٠.٤٢) وبدرجة توافر كبيرة، أما معيار تسهيل التطوير في التدريس وتعلم الطلبة فجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسطٍ حسابي بلغ (٢.٣٣) وانحراف معياري قدره (٠.٣٩) وبدرجة توافر كبيرة أيضاً، في حين جاء معيار تعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٧) وانحراف معياري قدره (٠.٤٥) وبدرجة توافر متوسطة، وجاء معيار استخدام البحوث لتحسين الخبرات والممارسة التعليمية وتعلم الطلبة في المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسطٍ حسابي بلغ (٢.١٤) وانحراف معياري قدره (٠.٥٠) وبدرجة توافر متوسطة أيضاً.

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة سوف يتم تناول كل معيار على حده وذلك كما يأتي:

- **المعيار الأول: تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلبة:**

ويوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور .

يتضح من الجدول (٧) أن درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس بالنسبة لمعيار تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلبة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٦٤ ــ ٢.٣١) وانحرافاتها المعيارية بين (٠.٥٥ ــ ٠.٥١) أي بين درجة التوافر الكبيرة والمتوسطة وجاءت الفقرة(١) التي نصها " يساعد الزملاء في العمل بشكل تعاوني لحل المشكلات واتخاذ القرارات وإدارة الصراعات وتشجيع التغيير الهادف" في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢.٦٤) وانحراف معياري قدره (٠.٥١) وبدرجة توافر كبيرة ، بينما جاءت الفقرة(٣) التي نصها " يحدد

احتياجاته واحتياجات الزملاء بدقة لتعزيز تعلمهم المهني " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢.٣١) وانحراف معياري قدره (٠.٣٥) وبدرجة توافر متوسطة.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات معيار تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلبة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	١	يساعد الزملاء في العمل بشكل تعاوني لحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وإدارة الصراعات، وتشجيع التغيير الهادف.	٢.٦٤	٠.٥١	كبيرة
٢	٤	يساهم في إيجاد بيئة مدرسية تقدر الاحترام والثقة والتعاون لتدعيم التحسين المستمر لعمليات تعليم وتعلم الطلبة.	٢.٦٠	٠.٥١	كبيرة
٣	٢	يمتلك مهارات فعالة في الاستماع، وعرض الأفكار، والمناقشات، والتوضيح.	٢.٤٣	٠.٥٠	كبيرة
٤	٥	يُدعم ثقافة شاملة تحترم مختلف الآراء لمواجهة التحديات والمشكلات والمواقف الصعبة.	٢.٤٠	٠.٥٥	كبيرة
٥	٦	يستخدم المعرفة والفهم الخاص بالثقافات المتنوعة لتعزيز التفاعل بين الزملاء.	٢.٣٦	٠.٥٥	كبيرة
٦	٣	يُحدد احتياجاته واحتياجات الزملاء بدقة لتعزيز تعلمهم المهني.	٢.٣١	٠.٥٥	متوسطة
		المجموع الكلي العام	٢.٤٦	٠.٣٥	كبيرة

- **المعيار الثاني: استخدام البحوث لتحسين الخبرات والممارسة التعليمية وتعلم الطلبة:**

ويوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المعيار .

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات معيار استخدام البحوث لتحسين الخبرات والممارسة التعليمية وتعلم الطلبة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٢	يساعد الزملاء في جمع وتحليل بيانات إنجاز الطلبة وتفسير نتائجها واستخدامها في تحسين عمليات التعليم والتعلم.	٢.٢٨	٠.٦٢	متوسطة
٢	١	يساعد الزملاء في الوصول إلى البحوث واستخدامها من أجل اختيار أفضل الاستراتيجيات التي تحقق أعلى مستويات تعلم الطلبة.	٢.١٨	٠.٦٩	متوسطة
٣	٤	يفهم كيفية إيجاد المعرفة الجديدة باستخدام البحوث والسياسات لتعزيز عمليات تعليم وتعلم الطلبة.	٢.١٢	٠.٦٤	متوسطة
٤	٥	يدعم الزملاء ليتعلموا كيف يمكن أن يكون البحث جزءًا من تعلمهم ونموهم المهني المستمر.	٢.١٠	٠.٧٢	متوسطة
٥	٣	يدعم الزملاء في التعاون مع مؤسسات التعليم العالي والمنظمات الأخرى للبحث في القضايا والمشكلات التعليمية المهمة.	٢.٠٤	٠.٧١	متوسطة
		المجموع الكلي العام	٢.١٤	٠.٥٠	متوسطة

يتضح من الجدول (٨) أن درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس بالنسبة لمعيار استخدام البحوث لتحسين

الخبرات والممارسة التعليمية وتعلم الطلبة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٢٨ ــ ٢.٠٤) وانحرافاتها المعيارية بين (٠.٧٢ ــ ٠.٦٢) أي بين بدرجة توافر متوسطة ، وجاءت الفقرة(٢) التي نصها " يساعد الزملاء في جمع وتحليل بيانات إنجاز الطلبة وتفسير نتائجها واستخدامها في تحسين عمليات التعليم والتعلم " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢.٢٨) وانحراف معياري قدره (٠.٦٢) وبدرجة توافر متوسطة ، بينما جاءت الفقرة(٣) التي نصها " يدعم الزملاء في التعاون مع مؤسسات التعليم العالي والمنظمات الأخرى للبحث في القضايا والمشكلات التعليمية المهمة " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢.٠٤) وانحراف معياري قدره (٠.٧١) وبدرجة توافر متوسطة.

- **المعيار الثالث**: **تعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر**:

ويوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المعيار .

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات معيار تعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٣	يحدد التقنيات المناسبة ويستخدمها لتعزيز التعلم المهني التعاوني مع الزملاء.	٢.٣٩	٠.٦٦	كبيرة
٢	٦	يقدم للزملاء التغذية الراجعة البناءة لتعزيز ممارستهم التدريسية.	٢.٣٩	٠.٦٥	كبيرة
٣	١	يتعاون مع الزملاء والإدارة المدرسية في تخطيط التعلم الاحترافي الذي يعتمد على الفريق والدمج الوظيفي والتنمية المستمرة.	٢.٣٥	٠.٦٥	كبيرة
٤	٥	يعمل على توفير الوقت للزملاء حتى ينخرطوا في فرق تعلم مهنية.	٢.٣٠	٠.٦٣	متوسطة
٥	٤	يعمل مع الزملاء لجمع وتحليل ونشر البيانات المتعلقة بجودة التعلم المهني.	٢.٢٩	٠.٦٧	متوسطة
٦	٢	يستخدم مبادئ التعلم الفعال في الاستجابة لاحتياجات الزملاء المتنوعة.	٢.٢٣	٠.٦٣	متوسطة
٧	٩	يحدد الفروق الفردية بين الزملاء ويدعمهم عن طريق تعزيز المهام التفاضلية.	٢.٢٣	٠.٦٨	متوسطة
٨	٧	يوظف الاتجاهات التربوية الحديثة في التخطيط لبرامج التعلم المهني.	٢.٢٢	٠.٦٧	متوسطة
٩	٨	يقدم ابتكارات جديدة تدعم المجتمعات التكنولوجية المدرسية.	٢.٠٦	٠.٦٧	متوسطة
		المجموع الكلي العام	٢.٢٧	٠.٤٥	متوسطة

يتضح من الجدول (٩) أن درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس بالنسبة لمعيار تعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٣٩ ــ ٢.٠٦) وانحرافاتها المعيارية بين (٠.٦٧ــ ٠.٦٣) أي بين درجة التوافر الكبيرة والمتوسطة ، وجاءت

الفقرة(٣) التي نصها " يحدد التقنيات المناسبة ويستخدمها لتعزيز التعلم المهني التعاوني مع الزملاء " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢.٣٩) وانحراف معياري قدره (٠.٦٦) وبدرجة توافر كبيرة ، بينما جاءت الفقرة(٨) التي نصها " يقدم ابتكارات جديدة تدعم المجتمعات التكنولوجية المدرسية " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢.٠٦) وانحراف معياري قدره (٠.٦٧) وبدرجة توافر متوسطة.

- **المعيار الرابع: تسهيل التطوير في التدريس وتعلم الطلبة:**

ويوضح الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المعيار .

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات معيار تسهيل التطوير في التدريس وتعلم الطلبة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٧	يستخدم وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز التعلم التعاوني، والتواصل مع الأفراد.	٢.٥٣	٠.٦٠	كبيرة
٢	٢	يشارك في حوارات تأملية مع الزملاء استنادًا إلى ملاحظة التدريس وأعمال الطلبة وبيانات التقييم.	٢.٤١	٠.٦٢	كبيرة
٣	١	يسهل جمع وتحليل واستخدام البيانات المدرسية لتحسين المناهج الدراسية.	٢.٤١	٠.٦٣	كبيرة
٤	٩	يضمن أن تظل احتياجات التعلم الفردية للطلبة هي المحور الرئيس للتدريس.	٢.٤١	٠.٥٨	كبيرة
٥	٦	يستخدم المعرفة التكنولوجية الحديثة لتوجيه الزملاء في مساعدة الطلبة على اتباع طرائق مناسبة في عالم المعرفة المتاح على الإنترنت.	٢.٣٥	٠.٥٩	كبيرة
٦	٨	يعزز الاستراتيجيات التعليمية التي تتناول قضايا التنوع والمساواة في قاعات الدروس.	٢.٣٥	٠.٥٨	كبيرة
٧	٤	يقدم المساعدة إلى الزملاء لتحقيق النمو المهني الجماعي من خلال القيام بأدوار متعددة مثل: الموجه، والمدرب، وميسر المحتوى الدراسي.	٢.٣٣	٠.٦١	كبيرة
٨	١١	يضمن أن جميع ممارسات التدريس تتوائم مع الرؤية المشتركة للمدرسة.	٢.٢٩	٠.٥٨	متوسطة
٩	٥	يقود فريق المعلمين لتوظيف مهاراتهم وخبراتهم ومعارفهم لتحسين تعلم الطلبة وتطوير المناهج الدراسية.	٢.٢٨	٠.٦٣	متوسطة
١٠	١٠	يوفر التنمية المهنية المستمرة لزملائه عن طريق نماذج من الممارسات التأملية.	٢.٢٤	٠.٦٠	متوسطة
١١	١٢	يسهل استخدام زملائه للممارسات القائمة على البحوث لتحسين عمليات التعليم والتعلم	٢.٢٤	٠.٦٧	متوسطة
١٢	٣	يساعد في بناء روابط للممارسات الفعالة القائمة على الأبحاث.	٢.١٠	٠.٦٦	متوسطة
		المجموع الكلي العام	٢.٣٣	٠.٣٩	كبيرة

يتضح من الجدول (١٠) أن درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس بالنسبة لمعيار تسهيل التطوير في التدريس وتعلم

الطلبة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٥٣ ــ ٢.١٠) وانحرافاتها المعيارية بين (٠.٦٧ ــ ٠.٥٨) أي بين درجة التوافر الكبيرة والمتوسطة ، وجاءت الفقرة(٧) التي نصها " يستخدم وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز التعلم التعاوني والتواصل مع الأفراد " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢.٥٣) وانحراف معياري قدره (٠.٦٠) وبدرجة توافر كبيرة ، بينما جاءت الفقرة(٣) التي نصها " يساعد في بناء روابط للممارسات الفعالة القائمة على الأبحاث " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢.١٠) وانحراف معياري قدره (٠.٦٦) وبدرجة توافر متوسطة.

- **المعيار الخامس: تشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية:**

ويوضح الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المعيار .

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات معيار تشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٦	يشارك الزملاء في استخدام التقييمات لاتخاذ قرارات تمكن من تحسين تعلم الطلبة وتقدمهم الدراسي العام.	٢.٤٧	٠.٦١	كبيرة
٢	٣	يوجد مناخًا من الثقة والتفكير النقدي لمشاركة الزملاء في المحادثات والمناقشات الخاصة بقضايا الطلبة التعليمية.	٢.٤٢	٠.٦٣	كبيرة
٣	٤	يعمل مع الزملاء على استخدام التقييم ونتائج البيانات لتعزيز التغييرات في الممارسات التعليمية أو الهياكل التنظيمية المدرسية.	٢.٣٩	٠.٦٠	كبيرة
٤	١	يساهم في زيادة قدرة الزملاء على تحديد واستخدام أدوات تقييم متعددة تتوائم مع معايير جودة التعليم الوطنية والعالمية.	٢.٣٦	٠.٦١	كبيرة
٥	٥	يمتلك المهارات المتعلقة بالاستخدام الفعال لأساليب التقييم التكويني والختامي.	٢.٣٥	٠.٦٤	كبيرة
٦	٢	يتعاون مع الزملاء في تصميم وتنفيذ أدوات التقييم واستخدام النتائج التي تم الحصول عليها في حل المشكلات التعليمية المحددة.	٢.٣١	٠.٥٩	متوسطة
		المجموع الكلي العام	٢.٢٨	٠.٤٢	كبيرة

يتضح من الجدول (١١) أن درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس بالنسبة لمعيار تشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٤٧ ــ ٢.٣١) وانحرافاتها المعيارية بين (٠.٦٤ ــ ٠.٥٩) أي بين درجة التوافر الكبيرة والمتوسطة ، وجاءت الفقرة(٦) التي نصها " يشارك الزملاء في استخدام التقييمات لاتخاذ قرارات تمكن من تحسين تعلم الطلبة وتقدمهم الدراسي العام." في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢.٤٧) وانحراف معياري قدره (٠.٦١) وبدرجة توافر كبيرة ، بينما جاءت الفقرة(٢) التي

نصها " يتعاون مع الزملاء في تصميم وتنفيذ أدوات التقييم واستخدام النتائج التي تم الحصول عليها في حل المشكلات التعليمية المحددة. " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢.٣١) وانحراف معياري قدره (٠.٥٩) وبدرجة توافر متوسطة.

- **المعيار السادس**: **تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع**:

ويوضح الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المعيار .

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات معيار تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	١	يمتلك المعرفة والفهم للخلفيات الثقافات المتنوعة في المجتمع المدرسي لتعزيز التفاعل بين الزملاء والأسر والمجتمع المحلي.	٢.٧٦	٠.٧٦	كبيرة
٢	٥	يعي جيدا تأثير ثقافات الأسر والمجتمع المحلي على التعليم وإنجاز الطلبة.	٢.٥٥	٠.٥٤	كبيرة
٣	٦	يعمل مع الزملاء لتعزيز التعاون بين الأسر والمجتمع المحلي لتحسين النظام التعليمي عامة وتعلم الطلبة خاصة.	٢.٥٢	٠.٥٦	كبيرة
٤	٢	ينمي مهارات التواصل والتعاون الفعالة مع الأسر وكافة المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية.	٢.٤٩	٠.٥٦	كبيرة
٥	٣	يساعد الزملاء على تطوير استراتيجيات ثقافية مجتمعية متنوعة لإثراء الخبرات التعليمية للطلبة.	٢.٤٣	٠.٥٧	كبيرة
٦	٤	ينمي فهما مشتركا بين الزملاء لمعرفة الاحتياجات التعليمية المتنوعة للأسر والمجتمع.	٢.٣٩	٠.٥٢	كبيرة
		المجموع الكلي العام	٢.٥٢	٠.٤٧	كبيرة

يتضح من الجدول (١٢) أن درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس بالنسبة لمعيار تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٧٦ ــ ٢.٣٩) وانحرافاتها المعيارية بين (٠.٧٦ ــ ٠.٥٢) أي بدرجة توافر كبيرة ، وجاءت الفقرة(١) التي نصها " يمتلك المعرفة والفهم للخلفيات الثقافات المتنوعة في المجتمع المدرسي لتعزيز التفاعل بين الزملاء والأسر والمجتمع المحلي." في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢.٧٦) وانحراف معياري قدره (٠.٧٦) وبدرجة توافر كبيرة ، بينما جاءت الفقرة(٤) التي نصها " ينمي فهما مشتركا بين الزملاء لمعرفة الاحتياجات التعليمية المتنوعة للأسر والمجتمع. " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢.٣٩) وانحراف معياري قدره (٠.٥٢) ولكن بدرجة توافر كبيرة أيضا.

- **المعيار السابع**: **تحمس المعلم ومدافعته عن تعلم الطلبة والمهنة**:

ويوضح الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المعيار .

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات تحمس المعلم ومدافعته عن تعلم الطلبة والمهنة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٥	يمثل المهنة ويدافع عن مكانتها في المجتمع المحلي.	٢.٥٦	٠.٥٤	كبيرة
٢	٢	يتعاون مع الزملاء للدفاع عن حقوق الطلبة واحتياجاتهم المتنوعة التي تعزز تعلمهم.	٢.٤٨	٠.٦٠	كبيرة
٣	١	يتبادل المعلومات مع الزملاء حول تأثير السياسات التعليمية على الخبرات والممارسات في قاعات الدروس.	٢.٤٦	٠.٦٢	كبيرة
٤	٣	يتعاون مع الزملاء في تأمين موارد مادية وبشرية تدعم تعلم الطلبة.	٢.٤٥	٠٦٣	كبيرة
٥	٤	يعمل على توفير الموارد المهنية التي تسمح بتطوير مجتمع تعلم مهني يركز على تحسين الأداء المدرسي.	٢.٤٠	٠.٦٠	كبيرة
٦	٦	يتفهم كيفية صنع السياسات التعليمية ودور مديري المدارس والمعلمين وغيرهم من المشاركين والمستفيدين في تشكيلها.	٢.٣٧	٠.٦٢	كبيرة
المتوسط الحسابي العام			٢.٤٥	٠.٤١	كبيرة

يتضح من الجدول (١٣) أن درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس بالنسبة لمعيار تحمس المعلم ومدافعته عن تعلم الطلبة والمهنة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٥٦ ــ ٢.٣٧) وانحرافاتها المعيارية بين (٠.٦٣ ــ ٠.٥٤) أي بدرجة توافر كبيرة ، وجاءت الفقرة(٥) التي نصها " يمثل المهنة ويدافع عن مكانتها في المجتمع المحلي." في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢.٥٦) وانحراف معياري قدره (٠.٥٤) وبدرجة توافر كبيرة ، بينما جاءت الفقرة(٦) التي نصها " يتفهم كيفية صنع السياسات التعليمية ودور مديري المدارس والمعلمين وغيرهم من المشاركين والمستفيدين في تشكيلها. " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢.٣٧) وانحراف معياري قدره (٠.٦٢) ولكن بدرجة توافر كبيرة أيضا.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي ؟

وسوف يتم عرض نتائج كل مُتغير على حده على النحو الآتي:

- **أولاً: متغير الجنس** :

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفقا لمتغير الجنس (ذكر، انثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (١٤).

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من مديري المدارس بسلطنة عُمان في جميع المعايير تُعزى لمتغير الجنس(ذكر ــ إنثى)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للجنس في استجاباتهم.

جدول (١٤) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المعيار	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) احصائيا
تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع	ذكر	٧٤	٢.٤٤	٠.٣٨	−٠.٣٨	٠.٦٩	غير دال احصائيا
	انثى	٦١	٢.٤٦	٠.٣٢			
تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلبة	ذكر	٧٤	٢.١٢	٠.٥١	−٠.٥٣	٠.٦٠	غير دال احصائيا
	انثى	٦١	٢.١٢	٠.٤٩			
تحمس المعلم ومدافعته عن تعلم الطلبة والمهنة	ذكر	٧٤	٢.٢٥	٠.٤٧	−٠.٦٠	٠.٥٥	غير دال احصائيا
	انثى	٦١	٢.٢٩	٠.٤٢			
تشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية	ذكر	٧٤	٢.٣٣	٠.٣٩	−٠.١٤	٠.٨٩	غير دال احصائيا
	انثى	٦١	٢.٣٢	٠.٣٨			
تسهيل التطوير في التدريس وتعلم الطلبة	ذكر	٧٤	٢.٣٦	٠.٣٤	−٠.٥٤	٠.٥٩	غير دال احصائيا
	انثى	٦١	٢.٤٠	٠.٤٢			
تعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر	ذكر	٧٤	٢.٤٧	٠.٣٧	−١.٢٠	٠.٢٣	غير دال احصائيا
	انثى	٦١	٢.٥٧	٠.٥٦			
استخدام البحوث لتحسين الخبرات والممارسة التعليمية وتعلم الطلبة	ذكر	٧٤	٢.٤٥	٠.٤٠	−٠.١٣	٠.٩٠	غير دال احصائيا
	انثى	٦١	٢.٤٤	٠.٤٢			
المحور الكلي (قيادة المعلمين)	ذكر	٧٤	٢.٣٤	٠.٣٣	−٠.٥٢	٠.٦٠	غير دال احصائيا
	انثى	٦١	٢.٣٧	٠.٣٠			

- **ثانياً: متغير سنوات الخبرة:**

جدول (١٥) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول أثر سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع	بين المجموعات	٠.٠٠٨	٢	٠.٠٠٤	٠.٣٢	٠.٧٣	غير دال احصائيا
	داخل المجموعات	١٦.٧٠	١٣٢	٠.١٣			
	المجموع	١٦.٧٨	١٣٤				
تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلبة	بين المجموعات	٠.٠٠٥	٢	٠.٠٠٣	٠.١٠	٠.٩١	غير دال احصائيا
	داخل المجموعات	٣٣.٧٠	١٣٢	٠.٢٦			
	المجموع	٣٣.٧٥	١٣٤				
تحمس المعلم ومدافعته عن تعلم الطلبة والمهنة	بين المجموعات	٠.٧٠	٢	٠.٣٤	١.٦٩	٠.١٩	غير دال احصائيا
	داخل المجموعات	٢٦.٥٣	١٣٢	٠.٢٠			
	المجموع	٢٧.٢٠	١٣٤				
تشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية	بين المجموعات	٠.١٣	٢	٠.٠٧	٠.٤٤	٠.٦٥	غير دال احصائيا
	داخل المجموعات	١٩.٨٧	١٣٢	٠.١٥			
	المجموع	٢٠.٠٠	١٣٤				
تسهيل التطوير في التدريس وتعلم الطلبة	بين المجموعات	٠.٣٢	٢	٠.١٦	٠.٩٠	٠.٤١	غير دال احصائيا
	داخل المجموعات	٢٣.٨٥	١٣٢	٠.١٨			
	المجموع	٢٤.١٧	١٣٤				
تعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر	بين المجموعات	٠.٠٨٠	٢	٠.٠٤	٠.١٨	٠.٤٨	غير دال احصائيا
	داخل المجموعات	٢٩.٠٦	١٣٢	٠.٢٢			
	المجموع	٢٩.١٤	١٣٤				
استخدام البحوث لتحسين الخبرات والممارسة التعليمية وتعلم الطلبة	بين المجموعات	٠.٢٢	٢	٠.١١	٠.٦٦	٠.٥٢	غير دال احصائيا
	داخل المجموعات	٢٢.٢٦	١٣٢	٠.١٧			
	المجموع	٢٢.٤٨	١٣٤				
المحور الكلي (قيادة المعلمين)	بين المجموعات	٠.٠٥	٢	٠.٠٣	٠.٢٦	٠.٧٧	غير دال احصائيا
	داخل المجموعات	١٣.٥٥	١٣٢	٠.١٠			
	المجموع	١٣.٦٠	١٣٤				

قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٥) يبين نتائج هذا التحليل.

يتضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من مديري المدارس بسلطنة عُمان في جميع المحاور تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (من عام إلى أقل من خمسة أعوام ــ من خمسة أعوام إلى أقل من عشرة أعوام ــ من عشرة أعوام فأكثر)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم.

- **ثالثاً: متغير المؤهل العلمي:**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفقا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (١٦).

جدول (١٦) نتائج اختبارت(T-test) للكشف عن أثر المؤهل العلمي على وجهات نظر افراد عينة الدراسة

المحور	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) احصائيا
تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع	بكالوريوس	٩٤	٢.٤٣	٠.٣٦	−٠.٨٨	٠.٣٨	غير دال احصائيا
	ماجستير فأعلى	٤١	٢.٤٩	٠.٣٣			
تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلبة	بكالوريوس	٩٤	٢.١٢	٠.٤٩	−٠.٤٣	٠.٦٧	غير دال احصائيا
	ماجستير فأعلى	٤١	٢.١٧	٠.٥٢			
تحمس المعلم ومدافعته عن تعلم الطلبة والمهنة	بكالوريوس	٩٤	٢.٢٥	٠.٤٤	−٠.٥٤	٠.٥٩	غير دال احصائيا
	ماجستير فأعلى	٤١	٢.٣٠	٠.٤٨			
تشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية	بكالوريوس	٩٤	٢.٣٢	٠.٣٩	−٠.٠٥	٠.٩٦	غير دال احصائيا
	ماجستير فأعلى	٤١	٢.٣٣	٠.٣٨			
تسهيل التطوير في التدريس وتعلم الطلبة	بكالوريوس	٩٤	٢.٣٥	٠.٤٣	−١.١١	٠.٢٧	غير دال احصائيا
	ماجستير فأعلى	٤١	٢.٤٤	٠.١٤			
تعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر	بكالوريوس	٩٤	٢.٥٣	٠.٥١	−٠.٥٤	٠.٥٩	غير دال احصائيا
	ماجستير فأعلى	٤١	٢.٤٩	٠.٣٦			
استخدام البحوث لتحسين الخبرات والممارسة التعليمية وتعلم الطلبة	بكالوريوس	٩٤	٢.٤٢	٠.٤١	−١.٠٤	٠.٣٠	غير دال احصائيا
	ماجستير فأعلى	٤١	٢.٥٠	٠.٤١			
المحور الكلي (قيادة المعلمين)	بكالوريوس	٩٤	٢.٣٤	٠.٣٢	−٠.٥٩	٠.٥٦	غير دال احصائيا
	ماجستير فأعلى	٤١	٢.٣٨	٠.٣٢			

يتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من مديري المدارس بسلطنة عُمان في جميع المعايير تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ــ ماجستير فأعلى)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

- **مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها** :

- **أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول** :

الذي نصه: ما درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر مّديري المدارس؟

خلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر مّديري المدارس بالنسبة لمعايير الدراسة ككل كانت ضمن درجة التوافر الكبيرة، كما تراوح المتوسط الحسابي للمعايير بين درجة التوافر الكبيرة والمتوسطة، وجاء في المرتبة الأولى معيار تحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع بدرجة توافر كبيرة، يليه في المرتبة الثانية معيار تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين وتعلم الطلبة بدرجة توافر كبيرة، بينما جاء معيار تحمس المعلم ومدافعته عن تعلم الطلبة والمهنة في المرتبة الثالثة بدرجة توافر كبيرة، في حين جاء معيار تشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية في المرتبة الرابعة بدرجة توافر كبيرة، وجاء معيار تسهيل التطوير في التدريس وتعلم الطلبة في المرتبة الخامسة بدرجة توافر كبيرة أيضا.

وقد يُعزى ذلك إلى الجهود الكبيرة والمتنوعة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في تنمية ودعم الدور القيادي للمعلمين في المدارس العُمانية من خلال برامج التنشئة التنظيمية للمعلمين وتنميتهم مهنيا في المركز التخصصي للمعلمين التابع للوزارة، وكذا برامج ترقية المعلمين إلى مُعلمين أوائل ومشرفين تربويين يدعمون قيادة المعلمين ، بالإضافة إلى برامج التنمية المهنية من خلال مركز التدريب الرئيس التابع لوزارة التربية والتعليم ومراكز التدريب التابعة للمُديريات العامة للتربية والتعليم، فضلا عن وجود مشروع المدرسة وحدة مستقلة للإنماء المهني الذي يُدعم الدور القيادي للمعلمين من موقع المدرسة وتوفير كثير من الأدلة الاسترشادية للمعلمين مثل: دليل عمل مدارس التعليم الأساسي، ودليل نظام تطوير الأداء المدرسي، ودليل الوظائف والأنصبة المُعتمدة ودليل المجالس واللجان المدرسية، ودليل مجالس الآباء والأمهات، ودليل مشروع تواصل لدعم الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع ، ودليل المدسة وحدة للانماء المهني، والبرنامج التفاعلي للمدرسة كوحدة للانماء المهني، ودليل فلسفة التعليم في سلطنة عمان، ودليل الخطة الخمسية التاسعة ٢٠١٦ ــ ٢٠٢٠م ودليل المؤشرات التربوية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من سلوم والمخلافي (٢٠١٠) والحراصي (٢٠١١)، والحمادية (٢٠١٤)، والقصابية (٢٠١٧)، وجرانت وآخرون (Grantet.al.,2010)، وتشانج وتشانج (Chang,2013)، وخان ومالك (Khan& Malik,2013)، وسنوكي ((Sanocki,2013)، ومونرو (Munroe,2014)، وآدمز (Adams,2015)، وكلينيك وآخرون (Kilinc et.al.,2015)، ويت وآخرون (Yuet et.al.,2016)، وليونيدوفنا (Leonidovna,2017)، ودوفال وآخرون (Duvalet,2017) والتي كشفت نتائجها عن توافر الدور القيادي للمعلمين بدرجة كبيرة في المدارس.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من المهدي (٢٠٠٧) والرشيدي (٢٠٠٩) ، والضامري (٢٠١١)، والزجدالية (٢٠١٦)، وعباس (Abbas,2012) والتي توصلت نتائجها إلى قصور وضعف في الدور القيادي للمعلمين في المدارس.

أما معيار تعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر فقد جاء في المرتبة السادسة بدرجة توافر متوسطة، يليه في المرتبة السابعة والأخيرة معيار استخدام البحوث لتحسين الخبرات والممارسة التعليمية وتعلم الطلبة بدرجة توافر متوسطة أيضا، وقد يُعزى ذلك إلى تركيز المعلمين في المقام الأول على عمليات تعليم وتعلم الطلبة والارتقاء بإنجازهم وتحصيلهم العلمي ، وربما يُعزى ذلك إلى ضعف مهاراتهم البحثية وقلة الوقت لديهم لإجراء البحوث أو المشاركة فيها كثرة أعبائهم الوظيفية، وقد يرجع ذلك أيضا إلى تركيز إجراء البحوث على المشكلات الاجتماعية والنفسية للطلبة والتي يقوم بها الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من المهدي (٢٠٠٧) والرشيدي (٢٠٠٩)، والضامري (٢٠١١) ، والزجدالية (٢٠١٦)، وعباس (Abbas,2012) والتي أبرزت نتائجها قصور وضعف في الدور القيادي للمعلمين في المدارس.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلسلوم والمخلافي (٢٠١٠) والحراصي (٢٠١١)، والحمادية (٢٠١٤)، والقصابية (٢٠١٧)، وجرانت وآخرون (Grantet.al.,2010)، وتشانج وتشانج (Chang,2013)، وخان ومالك (Khan& Malik,2013)، وسنوكي ((Sanocki,2013)، ومونرو (Munroe,2014)، وآدمز (Adams,2015)، وكلينيك وآخرون (Kilinc et.al.,2015)، ويت وآخرون (Yuet et.al.,2016)، وليونيدوفنا (Leonidovna,2017)، ودوفال وآخرون (Duvalet,2017) والتي خلصت نتائجها إلى توافر الدور القيادي للمعلمين بدرجة كبيرة في المدارس.

- **ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني** :

الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من مُديري المدارس تُعزى إلى متغيرات الجنس

وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي ؟ وسوف يتم مُناقشة كل مُتغير على حده كما يأتي:

- **مُتغير الجنس**:

خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من مُديري المدارس نحو درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان في جميع المعايير تُعزى لمُتغير الجنس(ذكر ـ إنثى)، وقد يُعزى ذلك إلى أن مُديري المدارس سواء أكانوا ذكورا أم إناثا يعملون في مناخ تنظيمي واحد، ولديهم ثقافة تنظيمية مدرسية متشابهة في كثير من الجوانب ، ويوجه عملهم مجموعة واحدة من اللوائح والتشريعات والقوانين والقرارات الوزارية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي الرشيدي (٢٠٠٩)، وسلوم والمخلافي (٢٠١٠) حيث أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المهدي (٢٠٠٧) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس(ذكر ـ إنثى) ولصالح الذكور. كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات الضامري (٢٠١١)، والحراصي (٢٠١١) والزجدالية (٢٠١٦) وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس(ذكر ـ إنثى) ولصالح الإناث.

- **مُتغير سنوات الخبرة**:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من مُديري المدارس نحو درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان في جميع المعايير تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمسة أعوام ـ من خمسة أعوام إلى أقل من عشرة أعوام - من عشرة أعوام فأكثر). وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع مُديري المدارس على تنوع سنوات الخبرة لديهم واختلافها يقومون بنفس الأدوار المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية، ويعملون في بيئات تنظيمية متشابهة في الهياكل التنظيمية ومتقاربة المناخ والثقافة التنظيمية .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات الرشيدي (٢٠٠٩)، والحمادية (٢٠١٤) الزجدالية (٢٠١٦) وأبرزت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراستي المهدي (٢٠٠٧) ، والضامري (٢٠١١) وأظهرتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$

0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة ولصالح الخبرة الأعلى.

- **مُتغير المؤهل العلمي**:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من مُديري المدارس نحو درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان في جميع المعايير تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ــ ماجستير فأعلى). وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع مُديري المدارس على تنوع مؤهلاتهم العلمية يخضعون لبرامج تنمية مهنية مستمرة تراعي احتياجاتهم المهنية المتنوعة سواء على مستوى الوزارة أوالمديريات التعليمية . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المهدي (٢٠٠٧) والضامري (٢٠١١) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بالآتي:

- اهتمام برامج إعداد المعلمين في سلطنة عُمان بقيادة المُعلمين سواء من خلال مواد دراسية مستقلة أو موضوعات ضمن مواد الإدارة التعليمية والمناهج وطرائق التدريس في مؤسسات الإعداد.
- اهتمام السلطات التعليمية المسئولة عن برامج التنمية المهنية للمعلمين سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم أو المديريات التعليمية التابعة لها أوالمدارس بأن تكون قيادة المعلمين محورا رئيسا في هذه البرامج.
- تركيز مُديري المدارس في عملهم على اتباع أساليب القيادة التشاركية وتفويض وتمكين المعلمين ومنحهم مزيد من السلطات حتى يتمكنوا من أداء واجباتهم الوظيفة بإبداع وابتكار في مختلف جوانب العملية التعليمية.
- حرص مُديري المدارس على تحقيق العدالة والمساواة بين المعلمين في إسناد لهم الأدوار والمهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية ولا سيما الإدارية منها.
- قيام مُديري المدارس بتنظيم زيارات خارجية للمُعلمين في المدارس المشهود لها بوجود خبرات وكفاءات قيادية لدى معلميها، والاستفادة منها في تطوير أساليب العمل في مدارسهم.
- اهتمام المعلمين بتحديد احتياجاتهم واحتياجات زملائهم المهنية بدقة وتوصيلها للمسئولين للعمل على تلبيتها والوفاء بها حتى لا تؤثر سلباً على أدائهم.
- تركيز المعلمين في عملهم على أن تكون متوائمة مع رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية.

- تعاون المعلمين الفعال مع زملائهم في تصميم وتنفيذ أدوات تقويم تواكب الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم.
- حرص المعلمين على توظيف المؤشرات التربوية الخاصة بإنجاز الطلبة واستخدامها في تحسين عمليات تعليمهم وتعلمهم.
- اهتمام المعلمين بالاطلاع على كافة المستجدات والمستحدثات التربوية المتعلقة بالعملية التعليمية بالمدارس ولا سيما ما يتعلق بتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لتحسين وتطوير أدائهم المهني.
- تشجيع كافة المسئولين عن العملية التعليمية سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم أو المديريات التعليمية التابعة لها أو المدارس المعلمين عن القيام بأبحاث لتطوير العملية التعليمية وحل مشكلاتها، وقيام المسئولين بتوفير كافة الموارد المادية والبشرية للقيام بذلك.
- توفير المسئولين عن العملية التعليمية سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم أو المديريات التعليمية التابعة لها أو المدارس للمعلمين فرص متنوعة لحضور الندوات والمؤتمرات والملتقيات العلمية، والمشاركة بأبحاث أوأوراق عمل لتنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية.
- عقد وزارة التربية والتعليم شراكات بحثية مع مؤسسات التعليم العالي تتيح للمعلمين المشاركة الفعالة في أبحاث تطور العملية التعليمية وتساهم بشكل فعال في حل مشكلاتها.
- قيام وزارة التربية والتعليم بعقد مسابقات بحثية سنوية لتشجيع المعلمين على القيام بأبحاث فردية أو جماعية تساهم في الارتقاء بمهاراتهم البحثية وتنمي وتطور أدائهم المهني وتساهم بشكل فعال في حل المشكلات التي تواجههم في العملية التعليمية.

- **المراجع** :

- جابر، عبد الحميد جابر؛ كاظم، أحمد خيري. (٢٠١١). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الكويت: دار الزهراء.
- جبارة ، كوثر ؛ جبارة ، تميم.(٢٠١٦). مشكلات التدريس التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة البريمي ، مجلة البحوث التربوية والنفسية - العراق، (٥١) ١٩٦ -٢٢١.
- الحاتمي، سليمان بن علي بن محمد بن راشد.(٢٠١٤). الاحتراق النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات لدى المعلمين العُمانيين في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان.
- الحراصي، راشد بن علي بن حمد. (٢٠١١). فاعلية دور المعلم الأول بوصفه مشرفا مقيماً في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان.
- الحمادية، ليلى بنت علي بن صالح. (٢٠١١). دور المشرفين التربويين في التنمية المهنية لمعلمات الفنون التشكيلية في محافظتي جنوب وشمال الباطنة بسلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان.

- الرشيدي،جميلة بنت مرهون بن جميل.(٢٠٠٩). دور معلمي التربية الإسلامية في تطوير مناهجها في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس - سلطنة عُمان.
- الزدجالية، ميمونة بنت درويش. (٢٠١٦). مدى وعي معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عُمان لأدوارهم التدريسية في ضوء الاقتصاد المعرفي ،المجلة الدولية للأبحاث التربوية – جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٤٠(١)، ٥٨ -٨٣..
- الزدجالية، ميمونة بنت درويش. (٢٠١٦). مدى وعي معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عُمان لأدوارهم التدريسية في ضوء الاقتصاد المعرفي ،المجلة الدولية للأبحاث التربوية – جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٤٠(١)، ٥٨ -٨٣..
- سلوم ،طاهر عبد الكريم؛ المخلافي، عبد المجيد غالب (٢٠١٠). تقويم كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين، ١١(١)، ٢٢٩ - ٢٦٣.
- الضامري ، مالك بن جمعة. (٢٠١١). تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي (حلقية ثانية) بسلطة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان.
- القصابية، أحلام بنت حمد بن علي. (٢٠١٧). دور المعلم الأول في عملية تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان.
- المهدي ، ياس فتحي الهنداوي. (٢٠٠٧). تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس - مصر، ٢(٣١)، ٩ -٥٦ .
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان .(٢٠٠٩). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي ، مسقط: دائرة تطوير الأداء المدرسي.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٥). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها ، مسقط :المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٧ب). كتاب الإحصاء السنوي ، مسقط.
- Abbas, Syed. (2012).Teacher Leadership and Educational Reforms in UAE, Global Journal of Management and Business Research, 12(22), 1-4.
- Adams, Anda M. (2015). Developing Teaming Capacity of District- Level Teacher Leaders in Service of System Coherence.Un Puplished Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education, Harvard University, UK.
- Basich, Chris. (2017). Ohio Teacher Leadership Framework, Ohio: Ohio Department of Education.
- Berg, Jill; Carver, Cynthia L.; Melinda M., Mangin. (2014). Teacher Leader Model Standards: Implications for Preparation, Policy, and Practice, Journal of Research on Leadership Education, 9(2), 195–217.

- Carter, Ashley P. (2016). Teacher Leadership: A Content Analysis Assessing the Impact on District Policies and Practices, Un Puplished Dessertation Doctoral, East Tennessee State University-USA .
- Chang, Derray; Chang, Su-Chen. (2013).Teacher Leadership Operation and Its Influencing Factors, Effects and Difficulties in Taipei Elementary and Secondary Schools: Taking Mentor Teachers as Examples, Journal of Educational Administration and Evaluation June, (15), 1-30.
- Cosenza, Michael N. (2015). Defining Teacher Leadership Affirming the Teacher Leader Model Standards, Issues in Teacher Education, 24(2), 79-99.
- Cosenza, Michael N. (2015). Defining Teacher Leadership Affirming the Teacher Leader Model Standards, Issues in Teacher Education, 24(2), 79-99.
- Dalton, Margaret; Dowdy, Ray. (2012). Developing a Specialist Degree for Teacher Leaders, National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 30(4), 1-10.
- Duval, James. (2017).Teacher Leadership in the Context of International Schools: They Key Attributes and Development of Teacher Leaders,Un puplished Dessertation Doctoral, Lehigh University,USA.
- Fennell, Maddie. (2016). What Is Teacher Leadership, Journal for Success in High-Need Schools, 12(2), 5-6.
- Frost, David. (2011). supporting teacher leadership in 15 countries International Teacher Leadership project, Cambridge: Cambridge.
- Germuth, Amy A.; Works, Eval. (2012). Empowering Teacher Leaders: The Impact of Graduate Programs Connecting Mind, Brain, and Education Research to Teacher Leadership, Winter Park: Florida.
- Grant,Callie; Gardner,Karen; Kajee,Farhana; Moodley,Ronnie; Somaroo,Sharila.(2010).Teacher leadership: a survey analysis of KwaZulu-Natal teachers' perceptions, South African Journal of Education, (30), 401-419.
- Hammond, Linda&et.al. (2011). Teacher Leader Model Standards, United States: Teacher Leadership Exploratory Consortium.

- Hammond, Linda&et.al. (2011). Teacher Leader Model Standards, United States: Teacher Leadership Exploratory Consortium.

- Hamzah, Nurulain; Noor, Mohd; Yusof; Hamidah. (2016). Teacher Leadership Concept: A Review of Literature, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 6(12), 185-189.
- Illinois State Board of Educatio.(2011). Teacher Leadership Recommendations to Illinois State Board of Education, Illinois: Illinois P-20 Council.
- Jumani, Nabi; Malik, Samina. (2017). Promoting Teachers' Leadership through Autonomy and Accountability. In The Teacher Empowerment toward Professional Development and Practices: Perspectives across Borders, Amzat, Hussein, Valdez, Nena P. (Eds.). New York: Springer Publishing Company, Chapter 2, pages 21-41.
- Jumani, Nabi; Malik, Samina. (2017). Promoting Teachers' Leadership through Autonomy and Accountability. In The Teacher Empowerment toward Professional Development and Practices: Perspectives across Borders, Amzat, Hussein, Valdez, Nena P. (Eds.). New York: Springer Publishing Company, Chapter 2, pages 21-41.
- Khan, Sumera; Malik, Sufiana. (2013). Is Teacher Leadership A Fantasy or Reality? A Review, Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 3(3), 66-72.
- Kilinc, Ali ; Necati,Cemaloglu;Savas,Gokhan.(2015).The Relationship Between Teacher Leadership, Teacher Professionalism, and Perceived Stress, Eurasian Journal of Educational Research,(58), 1-26.
- Leonidovna, Kalinina. (2017). Teacher-Leader Conception: Imposed and Inherent Purposes in Foreign Language Learning Cases, Electronic Scientific Journal, 1(37), 1-9.
- Lumpkin, Angela; Claxton, Heather; Wilson, Amanda. (2012) Key Characteristics of Teacher Leaders in Schools, Administrative Issues Journal, 4 (2), 58-67.
- McQueen, Candice. (2015). Teacher Leader Guidebook 2014-15 Tennessee Teacher Leader Network, Tennessee: Tennessee Department of Education.
- Munroe, Elizabeth. (2014).Snakes or Ladders? An Examination of the Experinces of Two Teacher Leaders Returning to Classroom Teaching, Canadian Journal of Educational Administration and Policy, (160), 1-27.

- Musselman, Meagan R. ; Crittenden, Meg A. ; Lyons, Robert P... (2014). Comparison of Collaborative Practice and Teacher Leadership Between Low-Performing and High-Performing Rural Ke+ntucky High Schools, Rural Educator ,35(3), 22-30.
- Norwani, Norlia; Yusof, Hamidah; Mansor, Mahaliza; Daud, Wan. (2016).International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 6(12), 374- 388.
- Reilly,Pam ; Kasperski,Deb.(2016).Teacher Leadership and the Evolution of Education: Teachers Leading Change for Student Success, Journal for Success in High-Need Schools, 12(2),7-24.
- Sanocki, Steven J... (2013). The Process of How Teachers Become Teacher Leaders and How Teacher Leadership Becomes Distributed within a School: A Grounded Theory Research Study, UN puplished Dessertation Doctoral, Western Michigan University, USA.
- Soglin, Audrey; Hunt, Erika; Reilly, Pam. (2016). Teacher leadership Report: P-20 Teacher and Leadership Effectiveness Committee، Illinois :Illinois State Board of Education.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2010). Model Teacher Leader Standards, https://www. ets.org/s/education _topics/ teaching _ quality/pdf/teacher_leader_model_standards.pdf.5/1/2018
- Uribe, Lida J.; Al-Rawashdeh, Amneh; Morales, Sara. (2014). Perceptions about Teacher Leadership: Do Teacher Leaders and Administrators Share a Common Ground? Journal of International Education and Leadership, 4(1), 1-15.
- Uribe, Lida J.; Al-Rawashdeh, Amneh; Morales, Sara. (2014). Perceptions about Teacher Leadership: Do Teacher Leaders and Administrators Share a Common Ground? Journal of International Education and Leadership, 4(1), 1-15.
- Wells, Caryn M.; Marc, Shelton; Marshall, Ralph L. (2012). Developing a National Perspective of Interrelated Preparation: Educational Administration Leading Teacher Leadership Programs, Michigan: National Council of Professors of Educational Administration.
- Yuet, Fanny; Yusof, Hamidah, Mohamad, Syed. (2016). Development and Validation of the Teacher Leadership Competency Scale, Malaysian Journal of Learning and Instruction, 13 (2), 43-69.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

" إدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بالأمن النفسي لدي عينة من ربات الأسر "

إعداد :

أ.د/ ربيع محمود علي نوفل
أستاذ إدارة المنزل والمؤسسات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية
أ.د/ مايسة محمد أحمد الحبشي
أستاذ إدارة المنزل والمؤسسات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية
أ/ علياء عصام حسن عيسي
باحثة بقسم إدارة المنزل والمؤسسات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية

إدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بالأمن النفسي لدي عينة من ربات الأسر

د/ ربيـــع محمـــود علي نوفـــل د / مايسة محمد أحمد الحبشي

أ/عليـــاء عصـــام حســـن عيســـي

• **المستخلص** :

تهدف الدراسة الحالية إلي الكشف عن طبيعة العلاقة بين إدارة الأزمات الأسرية بمحاورها الأربعة (التنبؤ بالأزمة ، التخطيط لمواجهة الأزمة ، مواجهة الأزمة ، تقييم ما بعد الأزمة) والأمن النفسي بأبعاده (الطمأنينة النفسية ، الاستقرار الاجتماعي ، تحقيق الذات)، تحديد الفروق بين كل من ربات أسر الريف والحضر ، وربات الأسر العاملات والغير عاملات في كل من إدارة الأزمات الأسرية بمحاورها والأمن النفسي بأبعاده ، الكشف عن الاختلافات بين عينة الدراسة في كل من إدارة الأزمات الأسرية بمحاورها الأربعة والأمن النفسي بأبعاده الثلاثة تبعا لكل من طبيعة السكن ، و حجم الأسرة ، وسن رب وربة الأسرة ، ومدة الزواج ، والمستوي التعليمي لرب وربة الأسرة ،و فئات الدخل الشهري للأسرة. وتضمنت أدوات الدراسة إستمارة البيانات العامة لربة الأسرة ، والأسرة التي تنتمي إليها، واستبيان إداراة الأزمات الأسرية بمحاورها الأربعة ،واستبيان الأمن النفسي بأبعاده الثلاثة ،وطبقت علي عينة تكونت من ٢٧٠ ربة أسرة من محافظة المنوفية وبعض قراها تم اختيارهم بطريقة صدفية من الريف والحضر ومن مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة. وتمثلت أهم نتائج الدراسة في أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الأزمات الأسرية بمحاورها الأربعة والأمن النفسي بأبعاده الثلاثة عند مستوي دلالة ٠,٠١، توجد علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الأزمات الأسرية والمستوي التعليمي لكل من رب وربة الأسرة عند مستوي دلالة ٠,٠١ ، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الأزمات وكل من (حجم الأسرة . سن رب وربة الأسرة ،مدة الزواج ،الدخل الشهري) توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند ٠,٠١ بين الأمن النفسي بأبعاده وكل من (المستوي التعليمي لرب الأسرة و المستوي التعليمي لربة الأسرة) بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وكل من (حجم الأسرة . سن رب وربة الأسرة ،مدة الزواج ،الدخل الشهري). توجد فروق دالة إحصائيا عند ٠,٠١ بين إدارة الأزمات الأسرية وربات الأسر العاملات والغير عاملات لصالح ربات الأسر العاملات، بينما لا توجد فروق دالة احصائيا بين ربات الأسر العاملات والغير عاملات في الأمن النفسي .وجود تباين دال احصائيا عند ٠,٠٠١ بين عينة الدراسة في محاور إدارة الأزمات الأسرية تبعا للمستوي التعليمي لربة الأسرة لصالح ربات الأسر الحاصلات علي الدكتوراة . ويوجد تباين دال احصائيا عند ٠,٠٠١ بين عينة الدراسة في الأمن النفسي تبعا للمستوي التعليمي لربة الأسرة لصالح ربات الأسر الحاصلات علي الأبتدائية .

الكلمات المفتاحية : إدارة ، الأزمات ، الأزمات الأسرية ، الأمن ، الأمن النفسي

Management of Family Crises and Their Relationship to Psychological Security in a Sample of Female Heads of Households

Dr. Rabee Mahmoud Ali Nofal

Dr. Maisa Mohamed Ahmed Al Habashi

Alia Issam Hassan Issa

Abstract

The present study aims at revealing the nature of the relationship between family crisis management and its four dimensions (crisis

forecasting, crisis planning, crisis response, post-crisis assessment) and psychological security in its dimensions (psychological reassurance, social stability, self-realization) To identify the differences between each of the heads of rural and urban families, the heads of the working families and the non-workers in each of the family crisis management in its dimensions and the psychological security in its dimensions. To find the differences between the sample of the study in each of the four crises and the psychological security by its three dimensions depending on the nature of the housing, The size of the family, the age of the head and the head of the family, the duration of marriage, the educational level of the Lord and the head of the family, and the monthly income categories of the family. The study tools included the general data form for the household head and the family to which it belongs, the family crisis management questionnaire in its four axes, and the psychological security questionnaire in its three dimensions. It was applied to a sample of 270 female heads of the governorate of Menoufia and some of its villages. Different. The most important results of the study were that there is a positive correlation between family crisis management and its four dimensions and psychosocial security at the level of significance of 0.01, there is a positive correlative relationship between the family crisis management and the educational level of both the head and the family head at 0.01 level There is no correlation between crisis management and family size, age of the head of household, duration of marriage, monthly income. There is a statistically significant positive correlation between 0.01 and psychological security in both dimensions (educational level of the head of the household and the level of education of the head of the family), while there is no relationship between psychological security and family size, age of the head of household, duration of marriage, monthly income). There are statistically significant differences between 0.01% between family crisis management and female heads of working and non-working families in favor of female heads of working families, while there are no statistically significant differences between female heads of household and non-workers in psychological security. There was a statistically significant discrepancy at 0.001 between the sample of the study in the family crisis management axes according to the level of education of the head of the family in favor of the heads of families with PhDs. There is a statistically significant difference of 0.001 between the sample of the study in the psychological security according to the educational level of the head of the family in favor of the heads of families with primary.

Key Words: ***Management, Family Crises, Psychological Security.***

- **مقدمة :**

الأسرة هي اللبنة الأولى لتكوين المجتمع ، وهي نقطة الانطلاق في إنشاء وتنشئة العنصر الإنساني ، ونقطة البدء المؤثرة في جميع مرافق المجتمع ومراحل سيره الايجابية والسلبية .(مرسي ، ٢٠٠٨ :٢٢) ويعتبر الرجل والمرأة هما عنصرا الحياة الاجتماعية ومنهما تنشأ وتتكون الوحدة الأساسية في المجتمع (الأسرة)

ومن الطبيعي أن يعمل الرجل والمرأة ضمن هذه الوحدة للحفاظ علي استقرارها ونموها عبر أدائهما لوظائفهما . (حسن : ٢٠١٢، ٥)

ولا تحقق الحياة الزوجية أهدافها بوحي من النوايا الطيبة فحسب وإنما يقتضي ذلك فهما وإدراكا ومعرفة بمعني الحياة الزوجية و الأسرية والمسؤليات المتوقعة والوظائف الأساسية والأدوار التي يلعبها كل طرف في هذه الحياة لكي تسير الحياة الزوجية والأسرية سيرها الطبيعي الذي يقوم علي الأمن والاطمئنان والمودة والتراحم .(شوقي : ٢٠٠٠ ، ٣٥)

لقد تغير دور المرأة جذرياً خلال الربع الأخير من القرن العشرين في مجتمعاتنا العربية، فقد أصبحت المرأة تشارك أسرتها في تحمل المسؤولية وأعباء الحياة ، والضغوط التي تنعكس على كل أفراد الأسرة بشكل عام وعلى ربة الأسرة بشكل خاص لتعدد أدوارها داخل المنزل وخارجه ، وكلما ازداد وعي ربة الأسرة وخبرتها كانت قادرة على تجاوز أزمات الأسرة واختيار أساليب علمية في التعامل معها. (الحلبي : ٢٠١١، ٨٠١)

وترتبط الأزمات الأسرية بالأحداث اليومية، وتتعرض الزوجات لها يومياً من مصادرمختلفة، فالضغوط الخارجية تلاحقها في البيت والشارع والعمل والتعاملات المالية وتسبب لها في بعض الأحيان أزمات، مما يضطرها للبحث عن سبيل لحلها، وربما تتعقد هذه الأزمات، فتقف أمامها عاجزة عن إيجاد الحلول.وتتراوح الأزمات التي تواجه الزوجة بين البساطة والتعقيد، فقد تكون مجرد خلاف بسيط ، يحل بتفهم الزوجة لوجهة نظر الطرف الآخر، وقد تكون معقدة لا يمكن حلها ببساطة . (ابن عميرة ، ١٤٣٠: ٨) ومن ثم يتضح أن الأزمة واقع حتمي تواجهه ربة الأسرة وسط التغيرات البيئية المتعددة، والمتسارعة التي تهدد كيان الأسرة، وقيمها، وسلامة أفرادها، وممتلكاتها.(الدهمان، ١٤١٠: ٦٩)

ولأن الأسرة السعيدة قادرة على تخطي وعلاج الأزمات التي تقع فيها فإن ذلك بمثابة لبنة متينة في صناعة مستقبل مشرق وسعيد ، ومن ثم ضرورة البحث عن وسائل وطرق لإدارتها بشكل يحد من آثارها السلبية.وإن لم تتمتع ربة الأسرة بالحكمة والقدرة علي إدارة تلك الأزمات وتوظيفها فقدت إحساسها بالأمن والطمأنينة الداخلية.(سعد ،٢٠١١: ١٨)

وتعد إدارة المنزل القوة المحركة التي يتم بها إنجاز مسؤليات ربة الأسرة بجميع جوانب حياة الأسرة الاقتصادية والاجتماعية والنفسية ،وفي سبيل ذلك تستخدم ربة الأسرة ما لديها من معرفة وخبرة وقدرات في حل المشكلات الأسرية والمنزلية التي تواجهها في التغلب علي الصعوبات التي تعترضها. (نوفل ، ٢٠٠٦ : ٢٠٣)

وتحدد مدي كفاءة ربة الأسرة بكيفية التعامل مع الأزمات الصعبة والتي تتوقف علي مدي علم ، ومعرفة ، وخبرة ربة الأسرة الناجحة وتحدد قدراتها علي

مواجهة الأحداث الصعبة ،والقدرة علي التحليل السريع الصائب والشجاعة في اتخاذ القرار، وعدم التنصل من المسؤلية كل هذا وغيرة لا يتم الحكم عليه إلا من خلال الأزمة. (الخضيري ، ٢٠٠٣ : ١٤٦)

ومن ثم فإن الإدارة العلمية لأزمات الأسرة هي السبيل للتغلب علي تلك الأزمات سواء كانت اقتصادية او اجتماعية من خلال حسن استغلال الموارد والإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف المرجوة ،وحدوث التوافق مع الأزمات الأسرية يعتمد علي مدي فاعلية أداء أفراد الأسرة لأدوارهم ،حيث أن الحياة الأسرية الهادئة ولغة التفاهم بين الزوجين واحترام كل منهما لدور الاخر له أثره الإيجابي علي التوافق الأسري. (رقبان :٢٠٠٨ ، ٢٧١) وإن لم تتمتع ربة الأسرة بالحكمة والقدرة علي إدارة تلك الأزمات وتوظيفها فقدت إحساسها بالأمن والطمأنينة الداخلية.

ولقد أوضحت (الحلبي ، ٢٠١١: ٩٨) أنه على الرغم من تعدد وتباين الأزمات التي تتعرض لها الأسرة، فلكل أزمة من الأزمات الخصائص المميزة لها التي تتطلب أسلوباً معيناً لإدارتها يتوافق مع طبيعتها.

إن كل الأزمات تخضع لعمليات منهجية علمية مشتركة في إدارتها، لتجنب وقوعها، أو التخفيف من نتائجها السلبية. والقدرة على إدارة الأزمات هي مهارة يحتاج لها معظم أفراد الأسرة للتدريب عليها بهدف تحقيق درجة استجابة عالية وفعالة أثناء الأزمة وأيضاً درءها قبل وقوعها واتخاذ القرارات المناسبة لمواجهتها وتقليص أضرارها، ولأن الأستشعار بالأزمات والتنبؤ بها قبل وقوعها ورصدها ومعرفة عناصرها لإعداد سيناريو للتعامل معها.(الخضيري، ٢٠٠٣ : ٣٤)

وفي ظل ضعف انتشار ثقافة الأزمات ، والافتقار إلى وجود فرق متخصصة في إدارة الأزمات يتوقف التعامل معها والقدرة على احتوائها ، والاستفادة منها كفرص للتعلم حيث تخضع بعض ربات الأسر أثناء تعاملهم مع الأزمة للعشوائية ، وسياسة رد الفعل مما قد يتسبب في إحداث الخسائر المادية والبشرية ، ويهدد بقاء الأسرة في حين تخضع بعض ربات الأسرفي تعاملهم مع الأزمة للعمليات المنهجية العلمية السليمة لإدارة الأزمة مما يسهم في منعها والحد من آثارها السلبية(حسن، ٢٠١٢ :١٥).

وربة الأسرة هي صاحبة الدور الفعال في إدارة شئون الأسرة وعلي ذلك فان إدراك الزوجة لمصدر قراراتها في الأزمات المفاجئة فيما يتعلق بالأمور المادية تربية الأبناء ، العلاقات الاجتماعية والأزمات الأسرية بشكل عام يرتبط بأثره الإيجابي علي الترابط الأسري والذي يتضح مداه علي أمنها النفسي ويعد الشعور بالطمأنينة النفسية أحد مظاهر الصحة النفسية الإيجابية وأول مؤشراتها، فلقد تحدث الكثير من العلماء والمفكرين عن أبرز المؤشرات الإيجابية

للصحة النفسية والتي منها شعور الفرد بالأمن النفسي والنجاح في إقامة علاقات مع الآخرين وتحقيق الأمن النفسي والانفتاح على الآخرين والبعد عن التصلب. (زهران ، ٢٠٠٣: ١٦)

حيث يعتبر الأمن غاية كل فرد في هذه الحياة، ولهذا تسعي ربة الأسرة جاهده بما أوتيت من أدوات ووسائل لتحقيق هذه الغاية ، لكي تجنب نفسها على وجه الخصوص وتجنب من حولها نوع وحجم الخطر أو الأزمة ويعتبر مواجهة الأزمات والحالات الطارئة سواء بالاستعداد لها أو توقعها أو التعامل معها إذا ما حدثت يقع على وحدة إدارة الأزمات لضمان توفير الحماية الشاملة لأفراد الأسرة (Nafaa& Eltanahi,2011,104) .

إن الحاجة إلى الأمن كالحاجات الفسيولوجية حاجة أولية من حيث نشأتها فهي تظهر في حياتنا اليومية، و إذا ما طرأ تغير على هذا الروتين بحيث يؤدي إلى حدوث اضطراب في إشباع حاجته إلى الأمن فإن ذلك يثير انفعال الخوف والقلق لدى الشخص، أما الأشخاص الذين يعانون في المراحل الأولى من حياة الفرد حيث يألف إشباع تلك الحاجة منذ الطفولة وفقا لروتين حياته من التهديد اللاشعوري للأمن بحكم ما تعرضوا له من ظروف خلال حياتهم فإنهم يلجئون إلى القيام بتصرفات تعويضية يحمون بها أنفسهم ضد أخطار مجهولة لا سند من حقيقة ولا مبرر لها من واقع(بدر، ٢٠١٢، ٢٧٥).

فالأمن النفسي حاجة مهمة للإنسان وإن تحقيق هذه الحاجة يوفر للفرد الطمأنينة والاستقرار في المواقف التي يتفاعل مع نفسه وأسرته ومجتمعه. ويعد إشباع هذه الحاجة أساس حصول الفرد على التكيف والتوافق مع بيئته ، لأن ذلك يؤدي إلى الاتزان الشخصي والتمتع بالصحة النفسية والشخصية السوية في المجتمع (راضي ، ٢٠١٠ : ٣٠١).

وما يترتب علي ذلك من إحساس بالأمن والطمأنينة الداخلية لدى أفراد الأسرة والزوجة بشكل خاص باعتبار إنها المؤثر الرئيسي في أفراد أسرتها ومن ثم فإن شعورها بالأمن النفسي هو المحرك الرئيسي لإكمال رسالتها داخل أسرتها وهذا ما أكده السهلي(٢٠٠٧ :٣٢) ، واتفق كل من (علي،٢٠١٦ ــ سعد ،٢٠١١) في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة بعض الأزمات الأسرية والتوافق الزواجي والأمن النفسي .

يرى(أبو بكر: ٢٠١٠ ، ١٢٥) أن عدم شعور المرأة بالأمن النفسي يؤدي إلى شعورها بالضيق مما يؤثر علي الأداء الوظيفي لها وعلى ثقتها بنفسها وبقدراتها، وبناء عليه يخلق حالة من القلق لدى المرأة تنعكس في شكل أنماط سلوكية معينة بما يستلزم من إدارة العمل على تجنب مثل هذا النوع من الإحساس بعدم الأمن النفسي.

واثبتت دراسة (الرشيدي ،٢٠٠١) إن عمل المرأة وكثرة أدوارها يؤثر علي أمنها النفسي وقدرتها علي تحقيق ذاتها وشعورها بالثقة .

ويذكر (اقرع : ٢٠٠٥ ، ٣٢) أن الأمن النفسي بأبعاده المختلفة (الاستقرار الاجتماعي،تحقيق الذات ،الطمأنينة النفسية) يعد من الحاجات الهامة لبناء الشخصية الإنسانية حيث أن جذوره تمتد من الطفولة وتستمر عبر المراحل العمرية المختلفة، فالإنسان العادي الذي يعيش في أسرة آمنة يتطور لديه الأمن النفسي بتسلسل منطقي، ولكن أمنه يصبح مهددا إذا ما تعرض إلى ضغوطات نفسية واجتماعية في أي مرحلة من تلك المراحل، مما يؤدي إلى حدوث اضطرابات نفسية، أو قيامه بسلوك عدواني تجاه مصادر إحباطه ، أو اتخاذه أنماط سلوكية غير سوية من أجل الحصول على الأمن الذي يفتقر إليه.

والأمن النفسي لربة الأسرة يؤدي إلى الاستقرار النفسي ورفع الروح المعنوية وبالتالي تحسين الأداء الوظيفي وتوثيق الولاء للأسرة، وهذا يعني منحها الاستقرار الفكري وتجنيبها القلق مما يؤدي إلى رفع روحها المعنوية، وتحسين أدائها الوظيفي. (كاظم، ٢٠٠٢ ، ٢٥)

ولقد اثبتت دراسة كل من (عامر ، ٢٠٠٨ : ١٦٥) ، (إبراهيم ، ٢٠٠٣: ٥٨) إن الطمأنينة النفسية والاستقرار الاجتماعي تؤثر بطريقة ما علي قدرة ربة الأسرة علي تخطي الأزمات والعكس أيضا.

ومن ذلك يتضح أن الأزمات التي تمر بها ربة الأسرة نقطة حرجة، وحاسمة في كيان الأسرة تختلط فيها الأسباب بالنتائج مما يفقد الزوجة قدرتها على التعامل معها، واتخاذ القرارالمناسب حيالها، الأمر الذي يؤدي إلى إعاقة الأسرة عن تحقيق أهدافها، وإحداث الخسائر المادية والنفسية التي تتسبب في شعورها بعدم الأمن والخوف من المستقبل فينعكس ذلك سلبا علي الحياه الأسرية .

ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الاتية :

- ما مستوي إدارة ربة الأسرة للأزمات الاسرية بمراحلها (التنبؤ بالأزمة التخطيط لمواجهة الأزمة ، مواجهة الأزمة ، تقييم الأزمة)؟
- ما مستوي الأمن النفسي للمرأة بأبعاده (الطمأنينة النفسية ، الاستقرار الاجتماعي ، تحقيق الذات)؟
- مالعلاقة بين إدارة ربة الأسرة للأزمات الأسرية وأمنها النفسي؟
- ما العلاقة بين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية (السن ــ عدد أفراد الأسرة ــ المستوى التعليمي للأم ــ الدخل الشهري للأسرة) وإدارة الأزمات الأسرية بمراحلها والأمن النفسي بأبعاده؟
- ما الفرق بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات في أدارة الأزمات بمراحلها والأمن النفسي بأبعاده ؟

- ما أوجه التباين بين ربات الأسرعينة الدراسة في مستوى إدارة الأزمات بمراحلها والأمن النفسي بأبعاده تبعا للمستويات التعليمية لربة الأسرة؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة بصفة رئيسية إلي دراسة العلاقة بين إدارة الأزمات الأسرية بمراحلها والأمن النفسي لربة الأسرة بأبعاده) وذلك من خلال عدة أهداف فرعية :

- تحديد مستوى إدارة ربة الأسرة للأزمات الأسرية بمراحلها (التنبؤ بالأزمة التخطيط لمواجهة الأزمة ، مواجهة الأزمة ، تقييم الأزمة) .
- تحديد مستوي الأمن النفسي للمرأة بأبعاده (الطمأنينة النفسية الاستقرار الاجتماعي ، تحقيق الذات)تحديد العلاقة بين إدارة الأزمات الأسرية والأمن النفسي لربة الأسرة .
- تحديد العلاقة بين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية (السن ـ عدد أفراد الأسرة ـ المستوى التعليمي للأم ـ الدخل الشهري للأسرة) وإدارة الأزمات الأسرية بمراحلها والأمن النفسي بأبعاده
- تحديد الفروق بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات في إدارة الأزمات بمراحلها والأمن النفسي بأبعاده
- تحديد التباين بين ربات الأسرعينة الدراسة في مستوى إدارة الأزمات بمراحلها والأمن النفسي بأبعاده تبعا للمستويات التعليمية لربة الأسرة .

- **أهمية الدراسة**

- **أهمية الدراسة بالنسبة لخدمة المجتمع المحلى** :

- إلقاء الضوء علي أهميه إدارة ربة الأسرة للأزمات الأسرية وتأثيرها علي أمنها النفسي .
- الاستفادة من نتائج البحث لإعداد برامج إرشادية لتوعية ربات الأسر بأساليب إدارة الأزمات الأسرية وكيفية التعامل معها.
- الاهتمام بنشرالوعي بأهمية الأمن النفسي للفرد وأثره علي علاقاته مع الأخرين

- **أهمية الدراسة بالنسبة لخدمة مجال التخصص** :

- إن هذا الموضوع من الجوانب التي يهتم بها في تخصص إدارة المنزل والمؤسسات والتي يمكن الاستفاده من نتائجه في التركيز علي أهميه إدارة ربة الأسرة للأزمات الأسرية وعلاقته بأمنها النفسي.
- إلقاء الضوء علي الدور الحيوي الذي يمكن أن يقوم به متخصص إدارة المنزل والمؤسسات في عمليه الإرشاد الأسري من أجل زياده الوعي بأهميه توفير تنشأة اجتماعية حسنة للأبناء.

- العمل علي إثراء المكتبات بمثل هذه البحوث لفائدة الأسرة والمجتمع ومحاولة إخلق أجيال واعية.

- **الاسلوب البحثي** :
- **اولاً: المصطلحات والمفاهيم الإجرائية** :
- **الادارة Management**:

هي عملية تخطيط وتنظيم وقيادة ورقابة مجهود أفراد الأسرة كافة والتنسيق بين جميع الموارد البشرية وغير البشرية المتاحة للأسرة حتي يمكن التوصل للهدف المطلوب بأقصى كفاءة ممكنة (رقبان :٢٠٠٨، ١٢) ويعرفها (نوفل ٢٠٠٦ : ٢٠) بأنها عملية توجيه وقيادة للجهود البشرية لتحقيق هدف معين وأن الإدارة كعلم من العلوم الاجتماعية يعتمد علي نواحي عديدة فالبعض يحدد التعريف منطلقا من افتراض إنها نشاط والبعض يفترض إنها مجموعة أفراد كما يفترض آخرون أنها تنظيم.

وتعرف الإدارة إجرائيا بأنها الاستغلال الأمثل لموارد الأسرة من اجل تحقيق أهدافها عن طريق التأثير في سلوك أفراد الأسرة والإدارة تعني كيفية الموازنة بين موارد الأسرة وأهدافها فهي عملية عقلية.

- **الازمة Crisis**:

هي لحظة حرجة وحاسمة يصاب بها الفرد مشكلة بذلك صعوبة حادة في التصرف وتجعله في حيرة بالغة وغير قادر علي اتخاذ قرار صحيح (الخضيري : ٢٠٠٣ ،٥٣).والأزمة واقع حتمي تواجهه الأسر وسط التغيرات البيئية المتعددة والمتسارعة التي تهدد كيان الأسرة، وقيمها، وسلامة أفرادها وممتلكاتها(الدهمان، ١٤١٠ ،٦٩). وتعرف أنها موقف غير اعتيادي يهدد أعمال وسمعة وصورة وعلاقات المنظمة ويضر بجمهورها (Falkheimer&Heide,2006:181)

وتعرف الأزمة إجرائيا بأنها حالة مؤقتة من الاضطراب في حياة الفرد بحيث تتسبب له في قصور في المعرفة واختلاط الأسباب بالنتائج مما يسبب للفرد الشعور بعدم الطمأنينة والخوف من المستقبل .

- **إدارة الأزمات Crisis Management**:

هي العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار ورصد المتغيرات البيئية المولدة للأزمات وتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر ممكن من الفاعلية وأقل ضرر ممكن (عثمان :٢٠١٠، ١٢٩). فإدارة الأزمات "نشاط هادف يقوم على الدراسة والحصول على المعلومات اللازمة التي تمكن الإدارة من التنبؤ بأماكن واتجاهات الأزمة المتوقعة، وتهيئة المكان المناسب للتعامل معها، عن طريق اتخاذ التدابير اللازمة

المتوقعة والقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المنظمة (أحمد: ٢٠٠٢، ٣٥) وإدارة الأزمة هي علم وفن السيطرة على الموقف وتوجيهه بما يخدم أهداف مشروعة من خلال إدارة الأزمة ذاتها من أجل التحكم في ضغطها ومسارها وأتجاهاتها (Trtiz ,2001:86).

وتعرف إدارة الأزمات إجرائيا بأنها كافة الوسائل والأنشطة التي تنفذها الأسرة في مراحل ما قبل الأزمة وخلالها وبعد وقوعها والتي تهدف الي منع وقوع الأزمة ومواجهاتها والحد من خسائرها قدر الإمكان .

وتم تقسيم إدارة الأزمات في الدراسة الي المحاور الآتية :

- **التنبؤ بالأزمة Crisis Prediction** :

وهي مرحلة تبدأ الأزمة الوليدة في الظهور لأول مرة في شكل إحساس مبهم قلق بوجود شيء ما يلوح في الأفق (نصر :٢٠١٧، ١٤). و تمثل فترة محددة غير ظاهرة للعالم الخارجي تسبق الأزمة وتشير الي بدايتها وبداية الألم الذي يزداد ببطء في هذه المرحلة (سالم :٢٠١٥، ٢٢).

ويعرف التنبؤ بالأزمة إجرائيا بأنه مرحلة استشعار وتوقع ربة الأسرة لحدوث خطر او اضطراب في الأسرة يؤثر علي استقرارها وهدوء وطمأنينة أفرادها .

- **التخطيط لمواجهة الأزمة Crisis Planning:**

وتسمي مرحلة التحضير للأزمة ،عندما لا ينجح منع حدوث الأزمة وذلك بوضع خطة للتعامل مع النتائج المتوقعة إذا وقعت الأزمة(الدليمي ،٢٠٠٨ : ٤١). وتنشأ نتيجة لعدم معالجة المرحلة الأولي وفيها يتعاظم الإحساس بالأزمة وعلي متخذ القرار التدخل من أجل إفقاد الأزمة روافدها (الحارثي ، ١٤٣٢: ١٣١)

ويمكن تعريف التخطيط مواجهة الأزمة إجرائيا بأنها مرحلة يتم فيها تحديد أهداف الأسرة وترتيبها حسب أهميتها بالنسبة للأسرة ثم وضعها في مجموعات تمثل بنود يتناقش في وضعها أفراد الأسرة لإكسابهم الخبرة ويتم حصر موارد الأسرة المختلفة وتوظيفها للتصدي للأزمة .

- **مواجهة الأزمة Facing The crisis:**

تسمي مرحلة اللاعودة تمتاز بالسرعة والحدة والتدفق السريع للأحداث ويرتفع حجم تأثيرها في الإدارة كذلك مستوي الألم إلى أعلي نقطة (سالم ٢٠١٥ : ٢٤)،وذكر (الدليمي :٢٠٠٨، ٤٣) أنها مرحلة إدراك الأزمة وتتطبيق ما تم التخطيط له لمجابهة الأزمة وتعرف بالصدمة وعدم التأكد وفقدان الأمل . ولابد من فريق لإدارة الأزمة لإيجاد الحلول واتخاذ إجراء فاعل) , Gundel 2005)

وتعرف إجرائيا بأنها مرحلة تحويل الخطة من الصورة النظرية إلي التطبيقية حيث تتحول الخطوات إلى عمل ويجب أن يصاحب التنفيذ رقابة

مستمرة ومقارنة بين الأداء الفعلي والأداء المخطط له وذلك لتعديل أي إنحرافات عن الخطة.

- **تقييم ما بعد الأزمة Post – Crisis assessment** :

وهي المرحلة التي تبدأ فيها الأزمة في التلاشي وتمتد حتي تنتهي ماما ويتم فيها عملية التقويم وتلافي الأثار(جميل ، ٢٠١٨ : ٦٥) وهي مرحلة حصر الخسائر فى الأفراد والمنشآت و التأهيل وإعادة البناء و تقييم الإجراءات التي تمّ اتخاذها للتعامل مع الكارثة والخروج بالدروس المستفادة كما يتم توثيق الحدث و تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة وأيضا تحديث الخطط وفقا للمستجدات من أجل إدارة أفضل. (محمد : ٢٠١١، ٥٠)

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها مرحلة حصر النتائج ومقارنتها بالأهداف الموضوعة وتدوين نقاط الضعف والقوة اثناء الأزمة لتكون مرجع يؤخذ به في المستقبل .

- **الأمن Security**:

وهو الحالة التي يكون فيها الإنسان محمياً ضد أو بعيداً عن خطر يتهدده أوهو إحساس يتملك الإنسان التحرر من الخوف(اقرع ،٢٠٠٥ :٧٨) .وهو النشاط الذي يهدف إلى استقرار الأمن والطمأنينة في داخل الفرد(خويطر ،٢٠١٠ : ٦٣).

ويعرف إجرائيا بأنه الشعور بالطمأنينة والسكينة الداخلية والذي يتأثر بما توفره البيئة المحيطة من مسببات.

- **الأمن النفسي Psychological Security** :

ترى (شقير ،٢٠٠٥: ٦ ـ٧) أن الأمن النفسي هو شعور مركب يحمل في طياته شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان، وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماءٍ للآخرين، مع إدراكه لاهتمام الآخرين به وثقتهم فيه حتى يستشعر قدراً كبيراً من الدفء والمودة ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار. ويذهب (Fenniman, 2010: 35) إلى أن الأمن النفسي يقصد به شعور الفرد بالقدرة على مواجهة المخاطر بدون الخوف من العواقب والنتائج المترتبة.

ويمكن تعريفه إجرائيا هو شعور الفرد بالثقه وتحقيق الذات والراحة النفسية من دون خوف او رهبة مما يضمن له إقامة علاقات متزنة مع الآخرين.

وتم تقسيم الأمن النفسي لربات الأسر في هذا البحث الي المحاور الآتية :

- **الطمأنينة النفسية Mental reassurance** :

هي شعور الفرد بالاطمئنان، والأمن، والهدوء، والاستقرار، والسلامة، وعدم الخوف من قبل الجماعات الإنسانية التي ينتمي إليها(مظلوم ، ٢٠١٤ :٨).

ويشير (AlDomi, 2012: 52) إلى أنها الإحساس بالراحة والهدوء وراحة البال تأتي في مصاف الأولويات الأولى للإنسان، وإن كل فرد يحاول الوصول إليها.

وتعرف إجرائيا بأنها درجة الأمن والسكون الداخلي والرضا الذي تشعر به ربة الأسرة نتيجة استقرار علاقتها مع أفراد أسرتها وعلاقتها الاجتماعية خارج الأسرة .

- **الاستقرار الاجتماعي Social Stability**:

عندما يشعر الفرد أن هناك من يشد أزره ويقف بجانبه ويساعد في اجتياز المحن والصعاب والعقبات ينمو لديه الإحساس بالأمن (عبدالمجيد ،٢٠١١: ٢٩٢).

ويعرف إجرائيا بأنه حاجة ربة الأسرة للشعور بأنها محبوبة من الآخرين ومتفاعلة مع الأفراد الأسرة وإقامة علاقات اجتماعية متزنة قائمة علي الثقة والاحترام.

- **تحقيق الذات Self-actualization**:

يميل الفرد إلى معرفة وتحقيق ذاته بدافع من الحاجة إلى التقدير والمكانة والاستقلالية والاعتماد على النفس. كل هذه الحاجات وسواها تدفع الفرد إلى السعي لتحقيق المركز والمكانة والقيمة الاجتماعية(خويطر ،٢٠١٠ :٢٦).

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه استخدام ربة الأسرة لمهاراتها وقدراتها لتحقيق أهدافها الشخصية وطموحها والمكانه الاجتماعية التي ترجوها لذاتها.

- **ثانيا : فروض الدراسة** :

تم صياغة فروض الدراسة الحلية بصورة صفرية كما يلى :

- لا توجدعلاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الأزمات الأسرية والأمن النفسي لربة الأسرة .
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية (السن ـ عدد أفراد الأسرة ـ المستوى التعليمي للأم ـ الدخل الشهري للأسرة) وإدارة الأزمات الأسرية بمراحلها .
- لا توجد علاقة ارتباطية بين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية (السن ـ عدد أفراد الأسرة ـ المستوى التعليمي للأم ـ الدخل الشهري للأسرة) والأمن النفسي بإبعاده.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائيا بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات في إدارة الأزمات بمراحلها والأمن النفسي بإبعاده .
- لا يوجد تباين بين ربات الأسرعينة الدراسة في مستوى إدارة الأزمات بمراحلها والأمن النفسي بإبعاده تبعا للمستويات التعليمية لربة الأسرة.

- **ثالثا : منهج الدراسة** :

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج الذي يقوم علي الوصف الدقيق والتفصيلي للظاهره قيد البحث وصفا كميا او وصفيا نوعيا وبالتالي

فهو يهدف الي جمع بيانات ومعلومات كافيه ودقيقه عن الظاهرة ومن ثم دراسة وتحليل ما تم جمعه بطريقة موضوعية وصولا إلى العوامل المؤثرة علي تلك الظاهرة(القاضي ، البياني : ٢٠٠٨ ، ٦٦).

- **رابعا** : **حدود الدراسة** :

وتشمل :

- **الحدود البشرية :** اشتملت عينة البحث على ٢٧٠ الزوجات العاملات وغير العاملات في كل من الريف والحضر من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة تم اختيارهن بطريقة صدفية غرضية بشرط أن يكون الزوجان مستمرين في حياتهما الزوجية .
- **الحدود الزمانية :**استغرقت الدراسة الميدانية حوالي شهرين ابتدءا من أغسطس حتي شهر نوفمبر .
- **الحدود المكانية :** أجريت الدراسة على ربات أسر في بعض مدن محافظة المنوفية وهي شبين الكوم وقويسنا وبركة السبع و بعض قراها وذلك بالمرور علي بعض المؤسسات والمنازل.

- **خامسا** : **تصميم وبناء وتقنين أدوات الدراسة** :

تكونت أدوات الدراسة الحالية والتي قام بإعدادها الباحثين مما يلي:

- إستمارة جمع البيانات العامة .
- استبيان إدارة الإزمات الأسرية.
- استبيان الأمن النفسي .

- **إستمارة جمع البيانات العامة** :

كان الهدف من إعداد إستمارة جمع البيانات العامة للأسرة جمع بيانات عن ربات الأسرعينة البحث و أسرهم للتحقق من صحة الفروض وتحقيق أهداف الدراسة وتضمنت الإستمارة ما يخص الأسرة :

- **متغيرات السكن** :
  - مكان السكن قسم إلى (ريف ـ حضر) ٠
  - نوع السكن قسم إلى (شقة ـ منزل مستقل ـ منزل مشترك) ٠
  - طبيعة السكن قسم إلى (ملك ـ إيجار) ٠

- **متغيرات اجتماعية** :
  - حجم الاسرة وتم تقسيمه إلى ثلاثة فئات (حتي ٤ افراد ـ من ٥ : ٧ افراد ـ اكثر من ٧ افراد).
  - السن وقد تم تقسيمة الي سن رب الاسرة وسن ربة الاسرة والاختيار بين الفئات الاتية (اقل من ٢٠ سنة ـ من ٢٠ حتي اقل من٤٠ سنة ـ من ٣٠ حتي اقل من ٤٠ سنة ـ من ٤٠ حتي اقل من ٥٠ ـ فوق ٥٠ سنة).
  - مدة الزواج وتم تقسيمه الي اربع فئات (اقل من ٥ سنوات ـ من ٥: ١٥ سنه ـ من ١٥ : ٢٥ سنه ـ اكثر من ٢٥ سنه).

- المهنة وقد تم تقسيمة الي مهنة رب الاسرة ومهنة ربة الاسرة والاختيار بين الفئات الاتية (موظف حكومي ــ قطاع خاص ــ عمل حر ــ بالمعاش ــ لا يعمل).

- **متغيرات اقتصادية** :

فئات الدخل المالي للاسرة وتم تقسيمها الي ثماني فئات (اقل من ١٠٠٠ ــ من ١٠٠٠ حتي اقل من ٢٠٠٠ ــ من ٢٠٠٠ حتي اقل من ٣٠٠٠ ــ من ٣٠٠٠ حتي اقل من ٤٠٠٠ ــ من ٤٠٠٠ حتي اقل من ٥٠٠٠ ــ من ٥٠٠٠ حتي اقل من ٦٠٠٠ ــ من ٦٠٠٠ حتي اقل من ٧٠٠٠ ــ ٧٠٠٠ فاكثر).

- **استبيان إدارة الأزمات الأسرية** :

وكان الهدف من هذا الاستبيان التعرف علي إدارة الأزمات الأسرية لدي ربات الأسر عينه الدراسة كما تستخدم نتائج الاستبيان للتحقق من صحة الفروض ولبناء الاستبيان تم الإطلاع علي الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة ، وتكون الاستبيان في صورته الأولية من (٨٠) عبارة مقسمة علي أربعة محتور هي التنبؤ بالأزمة ، التخطيط لمواجهة الأزمة ، مواجهة الأزمة ، تقييم ما بعد الأزمة وقد روعي عند صياغة العبارات أن تكون مرتبطة بموضوع الدراسة ومحددة وواضحة.

وقام الباحثين بحساب صدق الاستبيان بطريقتين هما :

- **صدق محتوي الاستبيان (الظاهري)**:

ويهدف الي التحقق من مدي تمثيل الاستبيان للهدف الذي يقيسه ولتحقيق ذلك تم عرض الاستبيان في صورتة الاولية علي مجموعة من الأساتذة المتخصصين وبلغ عددهم (١٧) محكم وطلب من سيادتهم الحكم علي مدي مناسبة كل عبارة للمحور الخاص به وكذلك صياغة العبارات ،وتم حساب نسب الاتفاق لدي المحكمين علي كل عبارة من عبارات الاستبيان حيث تراوحت نسب اتفاق المحكمين علي العبارات بين ٨٤,٦٪ الي ١٠٠٪.

- **صدق التكوين (الإتساق الداخلي)** :

حيث تم تطبيق الاستبيان علي عينه مكونة من ٤٠ ربة أسرة تنطبق عليهم نفس شروط العينة الأساسية ،وتم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة له وجدول (١) يوضح ذلك .

يتبين من جدول (١) وجود علاقات ارتباطية موجبة عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين أغلب عبارات كل محاور الاستبيان ماعدا العبارات ارقام (٢ ، ٤، ٥، ٦ ،٩، ١٠ ١١، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١,٢٢)بالمحور الأول الخاص بالتنبؤ بالأزمات ،والعبارة (١٧) بالمحور الثاني الخاص بالتخطيط لمواجهة الأزمات ، والعبارات (٢ ،٣ ، ٤، ٦ ١٠ ،١٢، ١٥، ١٦، ١٧) بالمحور الثالث والخاص بمواجهة الأزمة والعبارة (١) بالمحور الرابع الخاص بتقييم ما بعد الأزمة.

جدول (١) معاملات الارتباط بين عبارات محاور إدارة الازمات الاسرية والمجموع الكلي للمحاور

التنبؤ بالأزمة				التخطيط لمواجهة الأزمة				مواجهة الأزمة				تقييم ما بعد الأزمة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٣٠٦	١٤	.١٧٣	١	٠.٤٥٥	١٤	٠.٦٨٥	١	٠.٤١٨	١٤	٠.٤٩٩	١	.١٨٩
٢	.٠٨٤	١٥	.١٨٣	٢	٠.٤٥٧	١٥	٠.٥٤٩	٢	.٢٢٨	١٥	.١٣٨	٢	٠.٦٠٣
٣	٠.٣٦٦	١٦	.١١٣	٣	٠.٤٨١	١٦	٠.٣٦١	٣	.١٤٥	١٦	.١٠١	٣	٠.٤٨٣
٤	.٢٠٧	١٧	٠.٥٣٥	٤	٠.٦٣٠	١٧	.٢٤١	٤	.٢٨٤	١٧	.٢٨٠	٤	٠.٦٧١
٥	.٠٢٢	١٨	٠.٤٢٤	٥	٠.٥١٧	١٨	٠.٣٨٢	٥	٠.٣٨٠	١٨	٠.٥٥٣	٥	٠.٥٣٥
٦	.١٤٢	١٩	.١٧٢	٦	٠.٤٠٣	١٩	٠.٤٦٧	٦	.٢٤٧	١٩	٠.٣٥٧	٦	٠.٥٢٠
٧	٠.٣٨٥	٢٠	.٠٦٥	٧	٠.٣٣٧	٢٠	٠.٥١٤	٧	٠.٥٠٠	٢٠	٠.٥٢٤	٧	٠.٣٢١
٨	٠.٣٨٦	٢١	.٢٥٢	٨	٠.٣٩٧	٢١	٠.٣٧٨	٨	٠.٣١٥			٨	٠.٥٧٠
٩	.٠٦٨	٢٢	.١٧٦	٩	٠.٤١٦	٢٢	٠.٦٣٢	٩	٠.٥١٠			٩	٠.٥٥٦
١٠	.٤٢٢			١٠	٠.٤٩٠	٢٣	٠.٤٢٣	١٠	.١٩٧			١٠	٠.٦٣٩
١١	.٣٠٥			١١	٠.٥١٦	٢٥	٠.٣٣٢	١١	٠.٤٥٣			١١	٠.٦٣٤
١٢	٠.٣٦٤			١٢	٠.٦٥٢	٢٦	.٢٥٢	١٢	.١٥٧				
١٣	٠.٥٤٢			١٣	٠.٤٧٧	٢٧	٠.٦٦٨	١٣	.١٧٧				

كما قام الباحثين بحساب ثبات الاستبيان reliability بطريقتين هما :

- **الطريقة الأولي:** باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach حيث تم حساب معامل ألفا لكل محور علي حده كما تم حساب معامل ألفا للاستبيان ككل وكانت قيم معامل ألفا للمحاور الأربعة وللاستبيان ككل هي ٠,٥٥٢ ،٠,٨٥٥ ،٠,٥٦٤ ،٠,٧٥٨ ،٠,٨٨٥ وتعتبر قيم عالية تؤكد اتساق الاستبيان لقياس إدارة الأزمات الأسرية ، كما يتضح من جدول (٢) .

جدول (٢) معاملات ثبات استبيان إدارة الأزمات الأسرية لدي ربات الأسر

معامل الثبات / الاستبيان	عدد العبارات	معامل ألفا	التجزئة النصفية	
			معادلة سبيرمان براون	معادلة جتمان
التنبؤ بالأزمة	٨	٠,٥٥٢	٠,٣٦٢	٠,٣٦٢
التخطيط لمواجهة الأزمة	٢٦	٠,٨٥٥	٠,٨٢٠	٠,٨١٢
مواجهة الأزمة	١٢	٠,٥٦٤	٠,٥٣٢	٠,٥٢٩
تقييم ما بعد الأزمة	١٠	٠,٧٥٨	٠,٧٤٦	٠,٧٤٦
مجموع إدارة الأزمات الأسرية	٥٦	٠,٨٨٥	٠,٧٤٤	٠,٧٤١

- **الطريقة الثانية :** استخدام اختبار التجزئة النصفية للاستبيان Half –Split وذلك علي أساس تقسيم كل محور من المحاور الثلاثة وأيضا الاستبيان بأكمله إلى عبارات فردية وأخرى زوجية ثم حساب قيمة معامل الارتباط بين القسمين ويوضح جدول (٢) قيمة معاملات الارتباط لعبارات الاستبيان ككل وهي ٠,٧٤٤ ، ٠,٧٤١ لكل من طريقة سبيرمان ـ براون وأيضا جتمان ،وهي قيم عالية بالنسبة لهذا النوع من الثبات وتدل علي ثبات الاستبيان .

وبذلك أصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من ٥٦ عبارة شملت أربعة محاور هي التنبؤ بالأزمة (٨) عبارات ،التخطيط لمواجهة الأزمة (٢٦) عبارة

مواجهة الأزمة (١٢)عبارة ،تقييم ما بعد الأزمة (١٠) عبارات، وبلغ عدد العبارات الموجبة (٤٦) والعبارات السالبة (١٠) .وكانت الاجابات علي الاستبيان (نعم احيانا ، لا)علي مقياس متصل (٣، ٢ ،١) للعبارات موجبة الأتجاه ، (١ ، ٢ ،٣) للعبارات سالبة الأتجاه وقد نصت تعليمات الاستبيان بوضع علامة ()أمام إجابة واحدة لكل عبارة .

جدول (٣) القراءات الصغري والكبري والمدي وطول الفئة والمستويات لعينه الدراسة وفقا للاستجابة علي استبيان إدارة الأزمات الأسرية

البيان / محاور الاستبيان	القراءة الصغرى	القراءة الكبرى	المدي	طول الفئة	المستوي المنخفض	المستوي المتوسط	المستوي المرتفع
التنبؤ بالأزمة	١٠	٢٤	١٤	٥	١٠ -١٤	١٥ -١٩	٢٠ -٢٤
التخطيط لمواجهة الأزمة	٣٧	٧٧	٤٠	١٣	٣٧ -٥٠	٥١ - ٦٤	٦٥ -٧٧
مواجهة الأزمة	١٦	٣٠	١٤	٥	١٦ - ٢٠	٢١ - ٢٥	٢٦ - ٣٠
تقييم ما بعد الأزمة	١٥	٣٠	١٥	٥	١٥ - ١٩	٢٠ -٢٤	٢٥ -٣٠
مجموع إدارة الأزمات الأسرية	٨٦	١٥٤	٦٨	٢٣	٨٦ - ١٠٨	١٠٩ - ١٣١	١٣٢ - ١٥٤

يتضح من جدول (٣) أن أعلي درجة حصل عليها المبحوثين في استبيان إدارة الأزمات الأسرية لدي ربات الأسر بمحاوره الأربعة كانت ١٥٤ درجة وأقل درجة كانت ٨٦ درجة والمدي ٦٨ وطول الفئة ٢٣ وبذلك أمكن تقسيم درجات الاستبيان إلى ثلاثة مستويات (منخفض ـ متوسط ـ مرتفع).

- **استبيان الأمن النفسي** :

وكان الهدف من هذا الاستبيان التعرف علي الأمن النفسي لدي ربات الأسر عينه الدراسة كما تستخدم نتائج الاستبيان للتحقق من صحة الفروض ولبناء الاستبيان تم الاطلاع علي الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة وتكون الاستبيان في صورته الأولية من (٦٣) عبارة مقسمة علي أربعة محاور هي الطمأنينة النفسية ، الاستقرار الاجتماعي ، تحقيق الذات. وقد روعي عند صياغة العبارات ان تكون مرتبطة بموضوع الدراسة ومحددة وواضحة.

وقام الباحثين بحساب صدق الاستبيان بطريقتين هما :

- **صدق محتوي الاستبيان (الظاهري)**: ويهدف الي التحقق من مدي تمثيل الاستبيان للهدف الذي يقيسه ولتحقيق ذلك تم عرض الاستبيان في صورتة الاولية علي مجموعة من الاساتذة المتخصصين وبلغ عددهم (١٧) محكم وطلب من سيادتهم الحكم علي مدي مناسبة كل عبارة للمحور الخاص به وكذلك صياغة العبارات ،وتم حساب نسب الاتفاق لدي المحكمين علي كل عبارة من عبارات الاستبيان حيث تراوحت نسب اتفاق المحكمين علي العبارات بين ٨٤,٦٪ الي ١٠٠٪.
- **صدق التكوين (الاتساق الداخلي)** :حيث تم تطبيق الاستبيان علي عينه مكونة من ٤٠ ربة اسرة تنطبق عليهم نفس شروط العينة الاساسية ،وتم

حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة له وجدول (٤) يوضح ذلك :

جدول (٤) معاملات الارتباط بين عبارات ابعاد الامن النفسي والمجموع الكلي للابعاد

الطمأنينة النفسية			الاستقرار الاجتماعي			تحقيق الذات			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	.١٩٥	١٧	.٠٨٣	١	❖❖.٦٦٢	١	❖❖.٤٥٣	١٧	❖❖.٥٠٢
٢	.٢٠٧	١٨	❖❖.٥٠٠	٢	❖❖.٦٦٨	٢	❖❖.٤٨٣	١٨	❖❖.٤٠٥
٣	.❖٣٨٠	١٩	❖❖.٤٥٦	٣	❖.٣٤٤	٣	❖❖.٥٥٨	١٩	.٠٧٨
٤	.٢٤٣	٢٠	❖❖.٥٧٠	٤	❖.٣٢٥	٤	❖.٣٨٢	٢٠	❖❖.٣١١
٥	.❖٣٦٥	٢١	❖❖.٤٨٠	٥	❖❖.٦٠٧	٥	❖❖.٦٦٠		
٦	.❖٣٥٠	٢٢	❖❖.٥٣٨	٦	❖❖.٦٥٨	٦	❖❖.٣٣٠		
٧	.❖❖٥٢٥	٢٣	.١٥٢	٧	❖❖.٤٥٥	٧	❖❖.٤٩٨		
٨	❖❖.٤٧٩	٢٤	.١٨٣	٨	❖❖.٥٥١	٨	❖❖.٤٧٧		
٩	.❖❖٥٢٢	٢٥	❖.٣٩٧	٩	.٠٥٩	٩	❖❖.٤٣٩		
١٠	.❖❖٦٤٥	٢٦	❖.٣١٩	١٠	❖❖.٧٦٦	١٠	.١٨٥		
١١	.❖❖٦٩٦	٢٧	.١٤٣	١١	❖❖.٤٩٠	١١	❖❖.٥٤٧		
١٢	❖❖.٦٤٧			١٢	❖❖.٥٨٢	١٢	.١٦٠		
١٣	❖❖.٤٩٢			١٣	❖❖.٥٣٤	١٣	❖.٣٦٩		
١٤	❖❖.٦٥٠			١٤	.١٥٦	١٤	.١٨٠		
١٥	❖❖.٥٠٧			١٥	❖❖.٥١٠	١٥	❖❖.٣٧٨		
١٦	❖.٣٥٢			١٦	.٢٠٣	١٦	❖.٣١٧		

يتبين من جدول (٤) :وجود علاقات ارتباطية موجبة عند مستوي دلالة (٠,٠١)بين عبارات الاستبيان والدرجة الكلية لاستبيان الامن النفسي ولذلك تم استبعاد العبارات (١ ،٢ ،٤، ١٧، ٢٣ ،٢٤ ،٢٧) بمحور الطمأنينة النفسية ،وعبارات (٩ ١٤، ١٦، ٢٢)بمحور الاستقرار الاجتماعي ، وعبارات (١٠، ١٢ ،١٤ ،١٩) بمحور تحقيق الذات.

كما قام الباحثين بحساب ثبات الاستبيان reliability بطريقتين هما :

- **الطريقة الاولي:** باستخدام معادلة الفا كرونباخ Alpha-Cronbach حيث تم حساب معامل الفا لكل محور علي حده كما تم حساب معامل الفا للاستبيان ككل وكانت قيم معامل الفا للمحاور الثلاثة وللاستبيان ككل هي وتعتبر قيم عالية تؤكد اتساق الاستبيان لقياس الامن النفسي ، كما يتضح من جدول (٥) .

جدول (٥) معاملات ثبات استبيان الامن النفسي لدي ربات الاسر

معامل الثبات / الاستبيان	عدد العبارات	معامل الفا	التجزئة النصفية	
			معادلة سبيرمان براون	معادلة جتمان
الطمأنينة النفسية	٢٠	٠,٨٤٣	٠,٨٤٦	٠,٨٤٥
الاستقرار الاجتماعي	٢٣	٠,٨٧٣	٠,٨٢٠	٠,٨١٧
تحقيق الذات	١٦	٠,٧٤٧	٠,٧١٤	٠,٧١٤
مجموع الامن النفسي	٥٩	٠,٩١٨	٠,٨٠٨	٠,٧٨٢

الطريقة الثانية :استخدام اختبار التجزئة النصفية للاستبيان Half –Split وذلك علي اساس تقسيم كل محور من المحاور الثلاثة وايضا الاستبيان باكمله الي عبارات فردية واخري زوجية ثم حساب قيمة معامل الارتباط بين القسمين ويوضح جدول (٥) قيمة معاملات الارتباط لعبارات الاستبيان ككل وهي ٠,٨٤٣، ٠,٨٧٣، ٠,٧٤٧، ٠,٩١٨ لكل من طريقة سبيرمان ــ براون وايضا جتمان ، وهي قيم عالية بالنسبة لهذا النوع من الثبات وتدل علي ثبات الاستبيان .

وبذلك اصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من ٥٩ عبارة شملت ثلاثة محاور الطمأنينة النفسية (٢٠) عبارات ،الاستقرار الاجتماعي (٢٣) عبارة تحقيق الذات (١٦)عبارة ، وبلغ عدد العبارات الموجبة (٣٥) والعبارات السالبة (٢٤) .وكانت الاجابات علي الاستبيان (نعم ،احيانا ، لا)علي مقياس متصل (٣، ٢ ١) للعبارات موجبة الاتجاه ، (١ ، ٢ ،٣) للعبارات سالبة الاتجاه وقد نصت تعليمات الاستبيان بوضع علامة ()امام اجابة واحدة لكل عبارة .

جدول (٦) القراءات الصغري والكبري والمدي وكول الفئة والمستويات لعينة الدراسة وفقا للاستجابة علي استبيان الامن النفسي بأبعاده الثلاثة

البيان / محاور الاستبيان	القراءة الصغرى	القراءة الكبرى	المدي	طول الفئة	المستوي المنخفض	المستوي المتوسط	المستوي المرتفع
الطمأنينة النفسية	٢٦	٥٦	٣٠	١٠	٢٦ – ٣٥	٣٦ –٤٥	٤٦ –٥٦
الاستقرار الاجتماعي	٣٩	٨١	٤٢	١٤	٣٩ – ٥٢	٥٣ –٦٦	٦٧ –٨١
تحقيق الذات	٢٣	٤٨	٢٥	٨	٢٣ –٣١	٣٢ –٤٠	٤١ –٤٨
مجموع الامن النفسي بمحاوره	٩٦	١٨٢	٨٥	٢٨	٩٦ – ١٢٤	١٢٥ – ١٥٣	١٥٤ – ١٨٢

ويتضح من جدول (٦) ان اعلي درجة حصل عليها المبحوثين في استبيان ادارة الازمات الاسرية لدي ربات الاسر بمحاوره الاربعة كانت ١٨٢ درجة واقل درجة كانت ٢٦ درجة والمدي ٨٥ وطول الفئة ٢٨ وبذلك امكن تقسيم درجات الاستبيان الي ثلاثة مستويات (منخفض ـ متوسط ــ مرتفع).

- **سادساً : أسلوب جمع وتحليل البيانات** :

تم تطبيق ادوات الدراسة علي عينة الدراسة من ربات الاسر العاملات وغير العاملات في كل من الريف والحضر من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة تم اختيارهن بطريقة صدفية غرضية بشرط ان يكون الزوجان مستمران في حياتهما الزوجية و أجريت الدراسة على ربات اسر في بعض مدن محافظة المنوفية وهي شبين الكوم وقويسنا وبركة السبع و بعض قراها وذلك بالمرور علي بعض المؤسسات والمنازل وتم توزيع ٣٠٠ استمارة وتجميعهم وبعد مراجعتهم تم استبعاد ٣٠ استمارة لعدم الجدية في تعبئة البيانات او نقص بعض البيانات العامة او لعدم استكمال تعبئة الاستبيانات وبذلك يصبح العدد النهائي ٢٧٠ استمارة.

- **سابعاً : المعاملات الاحصائية المستخدمة :**

تم تحليل البيانات واجراء المعالجة الاحصائية بأستخدام برنامج (Spss) لتحليل النتائج ، حيث تم ترميز البيانات وتعريفها علي اوراق خاصة ومراجعتها بعد ادخالها للحاسب من اجل ضمان صحة النتائج ودقتها ، وفيما يلي بعض الاساليب الاحصائية لكشف العلاقة بين متغيرات الدراسة واختبار صحة الفروض :

- حساب التكرارات والنسب المئوية لكل متغيرات الدراسة .
- حساب صدق محتوي الاستبيان (الاتساق الداخلي) من خلال معاملات الارتباط بين العبارات ومحاور الاستبيان .
- القراءات الصغري والكبري والمدي وطول الفئة ومستويات إدراة الأزمات الأسرية بمحاورها (التنبؤ بالأزمة ، التخطيط لمواجهة الأزمة ، مواجهة الأزمة تقييم ما بعد الأزمة) والأمن النفسي بأبعاده (الطمأنينة النفسية الأستقرار الاجتماعي ، تحقيق الذات).
- معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات استبيان ادارة الازمات الاسرية بمحاوره (التنبؤ بالازمة ، التخطيط لمواجهة الازمة ، مواجهة الازمة تقييم ما بعد الازمة) ، وثبات استبيان الامن النفسي بابعاده (الطمأنينة النفسية ، الاستقرار الاجتماعي ،تحقيق الذات).
- معاملات الارتباط بأستخدام معادلة بيرسون بين كل من استبيان ادارة الازمات الاسرية بمحاوره الاربعة واستبيان الامن النفسي بابعاده ،وكل منهما وبعض المتغيرات الاقتصاديه والاجتماعية.
- اختبار (ت) T test للوقوف علي دلالة الفروق بين متوسطات كل من (الريف والحضر ، العاملات وغير العاملات) في كل من ادارة الازمات الاسرية بمحاوره والامن النفسي لربات الاسر بأبعاده.
- تحليل التباين (ANOVA) في اتجاه واحد لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في كل من ادارة الازمات الاسرية بمحاورها والامن النفسي بابعاده تبعا لعدد افراد الاسرة ،مدة الزواج ، والسن ،والمستوي التعليمي وفئات الدخل الشهري للاسرة وفي حالة وجود فروق تم تطبيق اختبار Sheffe لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات .

- **نتائج الدراسة الميدانية :**

- **اولا :وصف عينة الدراسة :**

فيما يلي وصف لعينة الدراسة الميدانية والتي بلغت ٢٧٠ ربة اسرة تم اختيارهم بطريقة صدفية من مدن محافظة المنوفية وبعض قراها وجدول (٧) يوضح ذلك :

جدول (٧) التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقا لبعض الخصائص الاسرية

البيان	الفئة	العدد		النسبة المئوية	
بيئة السكن	ريف	١٠٩		٤٠.٤	
	حضر	١٦١		٥٩.٦	
طبيعة السكن	شقة	١٢٣		٤٥.٦	
	منزل مستقل	٨٤		٣١.١	
	مسكن مشترك	٦٣		٢٣.٣	
حجم الاسرة	حتى ٤ افراد	٢٠٠		٧٤.١	
	من (٥ : ٧) افراد	٦٩		٢٥.٦	
	اكثر من ٧ افراد	١		٤.	
السن	اقل من ٢٠ سنه	رب الاسرة	ربة الاسرة	رب الاسرة	ربة الاسرة
		٠	٢	٠	٧.
	من ٢٠: ٣٠ سنه	٣٠	٥١	١١.١	١٨.٩
	من ٣٠ : ٤٠ سنه	٨٤	٩٧	٣١.١	٣٥.٩
	من ٤٠ :٥٠ سنه	٧٦	٧٦	٢٨.١	٢٨.١
	فوق ٥٠ سنه	٨٠	٤٤	٢٩.٦	١٦.٣
مدة الزواج	اقل من ٥ سنوات	٣١		١١.٥	
	٥ : ١٥ سنه	٩٩		٣٦.٧	
	١٥ : ٢٥ سنه	٨٥		٣١.٥	
	اكثر من ٢٥ سنه	٥٥		٢٠.٤	
المستوي التعليمي	امي	رب الاسرة	ربة الاسرة	رب الاسرة	ربة الاسرة
		٦	٨	٢.٢	٣.٠
	يقرأ ويكتب	٤	٨	١.٥	٣.٠
	ابتدائية	٧	٢	٢.٦	٧.
	اعدادية	٨	٢	٣.٠	٧.
	ثانوية او ما يعادلها	١٠٥	١١٥	٣٨.٩	٤٢.٦
	جامعي	١٢٥	١٢٤	٤٦.٣	٤٥.٩
	ماجستير	١٣	٧	٤.٨	٢.٦
	دكتوراة	٢	٤	٧.	١.٥
المهنة		رب الاسرة	ربة الاسرة	رب الاسرة	ربة الاسرة
	موظف حكومي	١٤٥	١٤٩	٥٣.٧	٥٥.٢
	قطاع خاص	٣٩	١٥	١٤.٤	٥.٦
	عمل حر	٥٤	١٥	٢٠.٠	٥.٦
	بالمعاش	٢٧	٥	١٠.٠	١.٩
	لايعمل	٥	٨٦	١.٩	٣١.٩
الدخل الشهري	اقل من ١٠٠٠	١٤		٥.٢	
	من ١٠٠٠ حتى اقل ٢٠٠٠	٩٣		٣٤.٤	
	من ٢٠٠٠ حتى اقل من ٣٠٠٠	٧٦		٢٨.١	
	من ٣٠٠٠ حتى اقل من ٤٠٠٠	٣٧		١٣.٧	
	من ٤٠٠٠ حتى اقل من ٥٠٠٠	٢٧		١٠.٠	
	من ٥٠٠٠ حتى اقل من ٦٠٠٠	١١		٤.١	
	من ٦٠٠٠ حتى اقل من ٧٠٠٠	٥		١.٩	
	٧٠٠٠ فأكثر	٧		٢.٦	

يكشف جدول (٧) عن الآتي :

- تقارب نسبة ربات الاسر عينة الدراسة المقيمين في كل من الحضر والريف حيث بلغت نسبتهم ٥٩,٦٪ ، ٤٠,٤٪ علي الترتيب.

- زيادة نسبة ربات الاسر عينة الدراسة من الاسر صغيرة الحجم التي تتراوح اعدادهم حتي ٤ افراد حيث بلغت نسبتهم ٧٤٪ وكانت نسبة ربات الاسر عينة الدراسة من الاسر متوسطة الحجم والتي تتراوح اعدادهم م (٥: ٧) افراد ٢٥٪ بينما انخفضت نسبة ربات الاسر عينة الدراسة من الاسر كبيرة الحجم الذي كان عددهم اكثر من ٧ افراد ٠,٤٪.
- زيادة نسبة ربات الاسر عينة و ارباب الاسرالدراسة والتي تراوحت اعمارهم من (٣٠ : ٤٠)سنة حيث بلغت نسبتهم ٣٥,٩٪ ـ ٣١,١٪ بالترتيب ويليها ربات الاسرو ارباب الاسر التي تراوحت اعمارهم من (٤٠ : ٥٠) سنة وبلغت نسبتهم ٢٨,١٪ ثم ربات الاسر وارباب الاسر من (٢٠ : ٣٠) سنه والتي بلغت نسبتهم ١٨,٩٪ ـ ١١,١٪ بالترتيب ويليها الاسر فوق ٥٠ سنة وكانت نسبتهم ١٦,٣٪ ـ ٢٩,٦٪ علي الترتيب بينما انخفضت نسبة ربات الاسر عينة الدراسة الاتي كن اقل من ٢٠ سنة وبلغت نسبتهم ٠,٧٪، مما سبق يتضح تقارب اعمار ربات الاسر وارباب الاسر عينة الدراسة .
- ارتفاع نسبة ربات الاسر التي كانت مدة زواجهم من (٥ :١٥) سنه وبلغت نسبتهم ٣٦,٧٪ ويليها ربات الاسر التي كانت مدة زواجهم (١٥ : ٢٥) سنه وبلغت نسبهم ٣١.٥٪ ثم ربات الاسر كانت مدة زواجهم اكثر من ٢٥ سنه وبلغت نسبتهم ٢٠,٤٪ بينما كانت اقل نسبة لربات الاسر كانت مدة زواجهم اقل من ٥ سنوات وبلغت نسبتهم ١١,٥٪.
- زيادة نسبة ربات الاسر وارباب الاسر عينة الدراسة والحاصلين علي تعليم جامعي حيث بلغت نسبتهم ٤٥,٩ ٪ -٤٦,٣ ٪ علي الترتيب تليها نسبة الحاصلين علي الثانوية العامة او ما يعادله ٤٢,٦٪ -٣٨,٩٪ ويتضح من الجدول تقارب مستوي التعليم بين الآباء والامعات عينة الدراسة كما يدل علي ارتفاع المستوي التعليمي لكل من الآباء والامهات عينة الدراسة.
- زيادة نسبة ربات وارباب الاسر العاملين بوظيفة حكومية حيث بلغت نسبتهم ٥٥,٢ ٪ ـ ٥٣,٧٪ علي الترتيب ، وبلغت نسبة ربات الاسر الاتي لا تعملن ٣١,٩٪ وكانت نسبة ارباب الاسر اللذين لا يعملون ١,٩٪ وبلغت نسبة ربات الاسر العاملين في القطاع الخاص او عمل حر كانت ٥,٦٪ وكانت اقل نسبة لربات الاسر بالمعاش وبلغت نسبتهم ١,٩٪.
- ارتفاع نسبة ربات الاسر عينة الدراسة من الاسر ذات الدخول (من ١٠٠٠ حتي اقل من ٢٠٠٠) وبلغت نسبتهم ٣٤,٤٪ ويليها نسبة ربات الاسر عينة الدراسة من الاسر ذات الدخول (من ٢٠٠٠ حتي اقل من ٣٠٠٠) حيث بلغت نسبتهم ٢٨,١٪ ويليها نسبة ربات الاسر عينة الدراسة من الاسر ذات الدخول (٣٠٠٠ حتي اقل من ٤٠٠٠) وبلغت نسبتهم١٣,٧ ٪ ثم نسبة ربات الاسر عينة الدراسة من الاسر ذات الدخول (٤٠٠٠ حتي اقل من ٥٠٠٠) وبلغت نسبتهم ١٠٪ ويليها نسبة ربات الاسر عينة الدراسة من الاسر ذات الدخول اقل من ١٠٠٠ وبلغت نسبتهم ٥,٢٪

ويليها نسبة ربات الاسر عينة الدراسة من الاسر ذات الدخل ٧٠٠٠ فأكثر وبلغت نسبتهم ٢,٦٪ وكانت اقل نسبة لربات الاسر عينة الدراسة من الاسر ذات الدخول (من ٦٠٠٠ حتي اقل من ٧٠٠٠) وبلغت نسبتهم ١,٩.

- **ثانيا التوزيع النسبي لاستجابات عينة الدراسة علي ادوات الدراسة** :

فيما يلي التوزيع النسبي لاستجابات عينة الدراسة علي ادوات الدراسة ، والجداول (٨، ٩) يوضحا ذلك :

◄◄ التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقا للاستجابات علي استبيان ادارة الازمات الاسرية بمحاوره الاربعة.

جدول (٨)التوزيع النسبي لربات الاسر عينة الدراسة وفقا لمستوي الاستجابات علي استبيان ادارة الازمات الاسرية بمحاوره

البيان / محاور الاستبيان	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
التنبؤ بالازمة	٢٠	٧,٤	١٦٨	٦٢,٢	٨٢	٣٠,٣
التخطيط لمواجهة الازمة	٣٦	١٣,٣	١٧٧	٦٥,٥	٥٨	٢١,٢
مواجهة الازمة	٥٩	٢١,٨	١٤٤	٥٣,٣	٦٧	٢٤,٨
تقييم ما بعد الازمة	١٤	٥,١	٨٧	٣٢,٢	١٦٩	٦٢,٥
مجموع ادارة الازمات الاسرية	٢٠	٧,٤	١٣٤	٤٩,٦	١١٤	٤٢,٢

يتبين من جدول (٨) ان اعلي نسبة لاستجابات العينة من ربات الاسر عينة الدراسة علي استبيان ادارة الازمات الاسرية كانت في المستوي المتوسط حيث بلغت ٤٩,٦٪ يليها المستوي المرتفع بنسبة ٤٢,٢٪ واخيرا المستوي المنخفض من الاستجابات بنسبة ٧,٤٪.

◄◄ التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقا للاستجابات علي استبيان الامن النفسي بابعاده الثلاثة .

جدول(٩) التوزيع النسبي لربات الاسر عينة الدراسة وفقا لمستوي الاستجابات علي استبيان الامن النفسي بابعاده

البيان / محاور الاستبيان	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
الطمأنينة النفسية	٤٠	١٤,٨	١٤١	٥٢,٢	٨٩	٣٢,٩
الاستقرار الاجتماعي	٦	٢,٢	٨٥	٣١,٤	١٧٩	٦٦,٢
تحقيق الذات	١٨	٦,٦	١٠٨	٤٠	١٤٥	٥٣,٧
مجموع الامن النفسي بمحاوره	١٧	٦,٢	١٢٣	٤٥,٥	١٣٠	٤٨,١

يتبين من جدول (٩) ان اعلي نسبة لاستجابات العينة من ربات الاسر عينة الدراسة علي استبيان الامن النفسي كانت في المستوي المترتفع حيث بلغت ٤٨,١٪ يليها المستوي المتوسط بنسبة ٤٥,٥٪ واخيرا المستوي المنخفض من الاستجابات بنسبة ٦,٢٪.

- **ثالثا النتائج في ضوء فروض الدراسة** :

- **النتائج في ضوء الفرض الاول** :

ينص الفرض الاول علي انه " لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين ادارة الازمات الاسرية بمحاورها والامن النفسي لربات الاسر" .وللتحقق من صحة

الفرض احصائيا تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات الخاصة بالدراسة المتمثلة في ادارة الازمات الاسرية بمحاورها الاربعة (التنبؤ بالأزمة التخطيط لمواجهة الازمة ، مواجهة الازمة ، تقييم الازمة) والامن النفسي بأبعاده الثلاثة (الطمأنينة النفسية ، الاستقرار الاجتماعي ، تحقيق الذات) .

جدول (١٠) معامل الارتباط بيرسون للإدارة الازمات الاسرية وعلاقتها بالامن النفسي لربة الاسرة

ادارة الأزمات / الامن النفسي	التنبؤ بالأزمة	التخطيط لمواجهة الازمة	مواجهة الازمة	تقييم الازمة	مجموع محاور الاستبيان ادارة الازمات
الطمأنينة النفسية	٠,١٩٨ ❖❖	٠,٣٧١ ❖❖	٠,٣٠٢ ❖❖	٠,٣٠٠ ❖❖	٠,٣٩٢ ❖❖
الاستقرار النفسي	٠,٢٨٧ ❖❖	٠,٥٥٢ ❖❖	٠,٣٩٢ ❖❖	٠,٤٥٢ ❖❖	٠,٥٨١ ❖❖
تحقيق الذات	٠,٢٧٣ ❖❖	٠,٥٤٤ ❖❖	٠,٤٠٢ ❖❖	٠,٥٨٧ ❖❖	٠,٦٢٣ ❖❖
مجموع ابعاد الامن النفسي	٠,٣٠٥ ❖❖	٠,٥٨٩ ❖❖	٠,٤٣٩ ❖❖	٠,٥٢٣ ❖❖	٠,٦٣٦ ❖❖

القيم دالة عند ٠,٠١

يوضح جدول (١٠) ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند ٠,٠١ بين محور التنبؤ بالأزمة والامن النفسي بأبعاده الثلاثة (الطمأنينة النفسية ، الاستقرار الاجتماعي ، تحقيق الذات) حيث كانت قيم معاملات الارتباط ٠,١٩٨ ❖❖ ، ٠,٢٨٧ ❖❖ ، ٠,٢٧٣ ❖❖ علي الترتيب وهذا يعني انه كلما زاد التنبؤ بالازمة كلما زاد الامن النفسي والعكس صحيح.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند ٠,٠١ بين محور التخطيط لمواجهة الازمة والامن النفسي بأبعاده الثلاثة (الطمأنينة النفسية الاستقرار الاجتماعي ، تحقيق الذات) حيث كانت قيم معاملات الارتباط ٠,٣٧١ ❖❖ ، ٠,٥٥٢ ❖❖ ، ٠,٥٤٤ ❖❖ علي الترتيب وهذا يعني انه كلما زاد التخطيط لمواجهة الازمة كلما زاد الام النفسي والعكس صحيح .
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند ٠,٠١ بين محور مواجهة الازمة والامن النفسي بأبعاده الثلاثة (الطمأنينة النفسية ، الاستقرار الاجتماعي ، تحقيق الذات) حيث ٠,٣٠٢ ❖❖ ، ٠,٣٩٢ ❖❖ ، ٠,٤٠٢ ❖❖ علي الترتيب وهذا يعني انه كلما زادت مواجهة الازمة والامن النفسي والعكس صحيح.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند ٠,٠١ بين محور تقييم الازمة والامن النفسي بأبعاده الثلاثة (الطمأنينة النفسية ، الاستقرار الاجتماعي تحقيق الذات) ٠,٣٠٠ ❖❖ ، ٠,٤٥٢ ❖❖ ، ٠,٥٨٧ ❖❖ علي الترتيب وهذا يعني انه زاد تقييم ما بعد الازمة كلما زاد الامن النفسي والعكس صحيح .
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند ٠,٠١بين ادارة الازمات الاسرية والامن النفسي لربة الاسرة واتفقت هذه النتائج مع دراسة(عامر ٢٠٠٨ : ٢١٨)حيث اثبتت وجود علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين مراحل إدارة الأزمات الأسرية وجوانب الامن النفسي لدى ربات الأسر كما اتفقت هذه

النتائج مع دراسة (علي ،٢٠١٦ : ١٥٢) حيث اثبتت وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مراحل ادارة الازمات والتوافق بين الزوجين. بينما اختلفت هذه النتائج مع دراسة (زاكور ،٢٠٠٥: ١٨٣) حيث اثبتت انه لا توجد علاقة ارتباطية بين ابعاد الممارسات الادارية (ادارة الغذاء، الملبس ، المسكن ، الازمات) والامن النفسي .

مما سبق يتضح انه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند ٠,٠١ بين ادارة الازمات الاسرية بمحاورها والامن النفسي لربة الاسرة بأبعاده، وبالتالي لايتحقق الفرض الاول .

- **النتائج في ضوء الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني علي انه " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية بين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية وادارة الازمات الاسرية بمراحلها" . وللتحقق من صحة الفرض احصائيا تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات الخاصة بالدراسة المتمثلة في ادارة الازمات الاسرية بمحاورها الاربعة (التنبؤ بالأزمة ، التخطيط لمواجهة الازمة ، مواجهة الازمة ، تقييم الازمة) والمتغيرات الكمية للدراسة المتمثلة في (حجم الاسرة ، سن رب وربة الاسرة ، مدة الزواج . المستوي التعليمي لرب و ربة الاسرة ، الدخل الشهري للاسرة).

جدول (١١) معامل ارتباط بيرسون للإدارة الازمات الاسرية وبعض متغيرات المستوي الاجتماعي والاقتصادي

إدارة الازمات / المتغيرات	التنبؤ بالأزمة	التخطيط لمواجهة الازمة	مواجهة الازمة	تقييم الازمة	مجموع محاور الاستبيان ادارة الازمات
حجم الاسرة	-٠,١٨٦❖❖	-٠,٠٠١	٠,١٨٩❖❖	٠,٠٥٦	٠,٠٠١
سن رب الاسرة	-٠,١٨٣❖❖	٠,٠١٨	٠,٠٧٥	٠,٠٧٣	٠,٠١٧
سن ربة الاسرة	-٠,٠٧٦	٠,٠١٠	-٠,٠٨٩	-٠,٠٦٥	-٠,٠٣٩
مدة الزواج	-٠,١٩٩❖❖	٠,٠٦٣	٠,١٤٥❖❖	٠,٠٩١	٠,٠٧٥
المستوي التعليمي لرب الاسرة	٠,٢٧٨❖❖	٠,٢٨١❖❖	٠,٠٧٤	٠,٢٠١❖❖	٠,٢٨٤❖❖
المستوي التعليمي لربة الاسرة	٠,٣١٠❖❖	٠,٢٣٣❖❖	٠,٠٨٩	٠,٢٢٢❖❖	٠,٢٧٢❖❖
الدخل الشهري للأسرة	-٠,١٠٨❖	٠,٠٣٢	-٠,٠٨٣	-٠,١٣٠❖❖	-٠,٠٥٢

❖❖ دالة عند٠,٠١ ، ❖ دالة عند ٠,٠٥

يوضح جدول (١١) ما يلي :

- توجد علاقة ارتباطية سالبة عند ٠,٠١ بين محور التنبؤ بالأزمة وكل من (حجم الاسرة ،سن رب الاسرة ، مدة الزواج، الدخل الشهري للأسرة) حيث كانت قيم معاملات الارتباط ـ ٠,١٨٦❖❖ ، ـ ٠,١٨٣❖❖ ، ـ ٠,١٩٩❖❖ ، ـ ٠,١٠٨❖ علي الترتيب ، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة عند ٠,٠١ بين محور التنبؤ بالأزمة وكل من (المستوي التعليمي لرب وربة الاسرة)وكانت قيمة معاملات الارتباط ٠,٢٧٨ ❖❖ ، ٠,٣١٠❖❖ علي الترتيب ولا توجد علاقة

ارتباطية بين محور التنبؤ بالأزمة و(سن ربة الاسرة) وكانت قيمة معامل الاتباط ـ ٠,٠٧٦وهي قيمة غير دالة احصائيا.

- وتوجد علاقة ارتباطية موجبة عند ٠,٠١ بين محور التخطيط لمواجهة الأزمة وكل من (المستوي التعليمي لرب الاسرة ، والمستوي التعليمي لربة الاسرة) وكانت قيم معاملات الارتباط ٠,٢٨١ ❖❖ ،٠,٢٣٣ ❖❖ علي الترتيب ولا توجد علاقة ارتباطية بين محور التخطيط لمواجهة الازمة وكل من (حجم الاسرة سن رب الاسرة ،سن ربة الاسرة ، مدة الزواج ، الدخل الشهري للأسرة) وكانت قيم معاملات الارتباط ــ ٠,٠٠١، ٠,٠١٨، ٠,٠٦٣، ٠,٠٣٢ وهي قيم غير دالة احصائيا .
- وتوجد علاقة ارتباطية موجبة عند ٠,٠١بين محور مواجهة الأزمة وكل من (حجم الاسرة، مدة الزواج) وكانت قيم معاملات الارتباط ٠,١٨٩ ❖❖ ٠,١٤٥ ❖❖ علي الترتيب ولا توجد علاقة ارتباطية بين محور التخطيط لمواجهة الازمة وكل من (سن رب الاسرة ،سن ربة الاسرة ، المستوي التعليمي لرب الاسرة، المستوي التعليمي لربة الاسرة ، الدخل الشهري للأسرة) فكانت قيم معاملات الارتباط ٠,٠٧٥ ، ــ ٠,٠٨٩ ، ٠,٠٧٤ ، ٠,٠٨٩، ــ ٠,٠٨٣ علي الترتيب وهي قيم غير دالة احصائيا.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة عند ٠,٠١ بين محور تقييم الأزمة وكل من (المستوي التعليمي لرب الاسرة ، المستوي التعليمي لربة الاسرة) وكانت قيمة معاملات الارتباط ٠,٢٠١ ❖❖ ، ٠,٢٢٢ ❖❖وتوجد علاقة ارتباطية سالبة عند ٠,٠٥ بين محور تقييم الأزمة وكل من (الدخل الشهري للأسرة) وكانت قيمة معاملات الارتباط -٠,١٣٠❖❖ ولا توجد علاقة ارتباطية بين محور التخطيط لمواجهة الازمة وكل من (حجم الاسرة ، سن رب الاسرة ،سن ربة الاسرة ، مدة الزواج)وكانت قيمة معاملات الارتباط ٠,٠٥٦، ٠,٠٧٣، ٠,٠٦٥، ٠,٠٩١ وهي قيم غير دالة احصائيا .
- توجد علاقة ارتباطية موجبة عند ٠,٠١بين مجموع محاور استبيان ادارة الازمات الاسرية وكل من (المستوي التعليمي لرب الاسرة ، المستوي التعليمي لربة الاسرة) وكانت قيم معاملات الارتباط ٠,٢٨٤ ❖❖ ،٠,٢٧٢ ❖❖ علي الترتيب ولا توجد علاقة ارتباطية بين مجموع محاور استبيان ادارة الازمات الاسرية وكل من (حجم الاسرة، سن رب الاسرة ،سن ربة الاسرة ، مدة الزواج الدخل الشهري للأسرة) ٠,٠٠١، ٠,٠١٧، ــ ٠,٠٣٩، ٠,٠٧٥، ــ ٠,٠٥٢ وهي قيم غير دالة احصائيا. واتفقت هذه النتائج مع دراسة (الدويك ،٢٠٠٩: ٢٣٢)حيث اثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين ادارة شئون الاسرة بمراحلها وبعض متغيرات المستوي الاجتماعي والاقتصادي للاسرة (كما اتفقت مع دراسة زاكور ،٢٠٠٥: ١٨٧) حيث اثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين تعليم رب الاسرة ودخل الاسرة وادارة كل من المسكن والازمات

واتفقت مع دراسة(علي ،٢٠١٦: ١٥٤) حيث اثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين كفاءة ربة الاسرة في ادارة الازمة وكل من الدخل والمستوي التعليمي .

مما سبق يتضح انه توجد علاقة ارتباطية داله إحصائيا عند ٠,٠١ بين إدارة الازمات الاسرية والمستوي التعليمي لرب وربة الاسرة ، بينما لايوجد علاقة ارتباطية بين إدارة الازمات الاسرية و كل من (حجم الاسرة ،السن ، مدة الزواج الدخل الشهري) . وبالتالي يتحقق الفرض الثاني جزئيا.

- **النتائج في ضوء الفرض الثالث**:

ينص الفرض الثالث علي انه "لا توجد علاقة ارتباطية بين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية (السن ـ عدد أفراد الأسرة ـ المستوى التعليمي للأم ـ الدخل الشهري للأسرة) والامن النفسي بأبعاده". وللتحقق من صحة الفرض احصائيا تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين للامن النفسي بأبعاده الثلاثة والمتغيرات الكمية للدراسة المتمثلة في (حجم الاسرة ، سن رب وربة الاسرة ، مدة الزواج . المستوي التعليمي لرب و ربة الاسرة ، الدخل الشهري للاسرة).

جدول (١٢) معامل ارتباط بيرسون للامن النفسي بأبعاده الثلاثة و بعض متغيرات المستوي الاجتماعي والاقتصادي

الامن النفسي / المتغيرات	الطمأنينة النفسية	الاستقرار النفسي	تحقيق الذات	مجموع محاور استبيان الامن النفسي
حجم الاسرة	٠,٠٥٠ -	-٠,٠١٢	٠,٠٢٤	-٠,٠٣٤
سن رب الاسرة	-٠,٠٣٤	٠,٠٠٥	-٠,٠١٩	٠,٠١٨
سن ربة الاسرة	-٠,٠٤٩	٠,٠٣٠	٠,٠٣٩	-٠,٠٤٧
مدة الزواج	-٠,٠١٢	٠,٠٠٥	٠,٠٩٠	٠,٠٢٥
المستوى التعليمي لرب الاسرة	٠,٢٧٤❖❖	٠,٢٥٠❖❖	٠,١٧١❖❖	٠,٢٨٨❖❖
المستوى التعليمي لربة الاسرة	٠,١٥٤❖❖	٠,٢٣٧❖❖	٠,٢١٨❖❖	٠,٢٤٦❖❖
الدخل الشهري للأسرة	-٠,١٨٨	-٠,٠١١	٠,٠٣١	-٠,٠٣٩

❖❖ دالة عند٠,٠١ ، ❖ دالة عند ٠,٠٥

يوضح جدول (١٢) ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند ٠١. بين بعد الطمأنينة النفسية وكل من (المستوي التعليمي لرب الاسرة و المستوي التعليمي لربة الاسرة) ، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الطمأنينة النفسية وكل من (حجم الاسرة ، سن رب الاسرة ، سن ربة الاسرة ، مدة الزواج ، الدخل الشهري للأسرة).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند ٠١. بين بعد الاستقرار الاجتماعي وكل من (المستوي التعليمي لرب الاسرة و المستوي التعليمي لربة الاسرة) ، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الطمأنينة النفسية وكل من (حجم الاسرة ، سن رب الاسرة ، سن ربة الاسرة ، مدة الزواج الدخل الشهري للأسرة).

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند ٠١. بين بعد تحقيق الذات وكل من (المستوي التعليمي لرب الاسرة و المستوي التعليمي لربة الاسرة) بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الطمأنينة النفسية وكل من (حجم الاسرة ، سن رب الاسرة ، سن ربة الاسرة ، مدة الزواج ، الدخل الشهري للأسرة).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند ٠١. بين بعد مجموع محاور استبيان الامن النفسي وكل من (المستوي التعليمي لرب الاسرة و المستوي التعليمي لربة الاسرة) ، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الطمأنينة النفسية وكل من (حجم الاسرة ، سن رب الاسرة ، سن ربة الاسرة ، مدة الزواج ، الدخل الشهري للأسرة) واتفقت هذه النتائج مع دراسة (بركات ٢٠٠٩ : ٢٠٠) حيث اثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الامن النفسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية كما اتفقت مع دراسة (خويطر ٢٠١٠: ٢٠١) حيث اثبتت وجود علاقة ارتباطية بين الامن النفسي بأبعاده والمستوي التعليمي لربة الاسرة ،واختلفت هذه النتائج مع دراسة (القحماني ٢٠١٥ : ١٣١)حيث اثبتت الدراسة انه لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الامن النفسي بأبعاده وبعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية

مما سبق يتضح انه. توجد علاقة ارتباطية داله إحصائيا عند ٠,٠١ بين الأمن النفسي والمستوي التعليمي لرب وربة الاسرة ، بينما لايوجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي و كل من (حجم الاسرة ،السن ، مدة الزواج ، الدخل الشهري) وبالتالي يتحقق الفرض الثالث جزئيا.

- **النتائج في ضوء الفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع علي انه " لا توجد فروق ذات دلاله احصائيا بين ربات الاسر العاملات وغير العاملات في ادارة الازمات بمراحلها والامن النفسي بأبعاده" وللتحقق من صحة الفرض احصائيا تم ايجاد قيمة (ت) بين متوسط درجات ربات الاسر العاملات وغير العاملات في استبيان ادارة الازمات الاسرية و استبيان الامن النفسي ويوضح ذلك جدولي ١٣ ، ١٤.

يوضح جدول (١٣) ما يلي:

- لا توجد فروق دالة احصائيا بين ربات الاسر العاملات والغير عاملات في محور التنبؤ بالازمة حيث بلغت قيمة ت ـ ٠,٤٣٤وهي قيمة غير دالة احصائيا.
- يزيد متوسط درجات ربات الاسر عينة الدراسة العاملات عن ربات الاسر الغير عاملات بمقدار ـ ٦,٨٣٧حيث بلغت قيمة ت ـ ٢,٦٠وهي قيمة دالة احصائيا عند ٠,٠٥مما يعني انه توجد فروق بين ربات الاسر العاملات والغير عاملات لصالح ربات الاسر العاملات في محور التخطيط للازمة.
- يزيد متوسط درجات ربات الاسر عينة الدراسة العاملات عن ربات الاسر الغير عاملات بمقدار ـ ٣,١١٣حيث بلغت قيمة ت ـ ٢,٤١وهي قيمة دالة احصائيا

عند ٠,٠١مما يعني انه توجد فروق بين ربات الاسر العاملات والغير عاملات لصالح ربات الاسر العاملات في محور مواجهة الازمة.

- يزيد متوسط درجات ربات الاسر عينة الدراسة العاملات عن ربات الاسر الغير عاملات بمقدار ـ ٤,٣٧٣حيث بلغت قيمة ت ـ ٣,٠٧٢وهي قيمة دالة احصائيا عند ٠,٠١مما يعني انه توجد فروق بين ربات الاسر العاملات والغير عاملات لصالح ربات الاسر العاملات في محور التقييم للازمة.
- يزيد متوسط درجات ربات الاسر عينة الدراسة العاملات عن ربات الاسر الغير عاملات بمقدار ـ ١٥,٥٨١حيث بلغت قيمة ت ـ ٢,٨٨وهي قيمة دالة احصائيا عند ٠,٠١مما يعني انه توجد فروق بين ربات الاسر العاملات والغير عاملات لصالح ربات الاسر العاملات في مجموع محاور ادارة الازمات الاسرية .

جدول (١٣) دلالة الفروق بين ربات الاسر العاملات والغير عاملات في استبيان ادارة الازمات الاسرية بمحاوره

البيان / المحور	غير عاملات (ن=٥)		عاملات(ن=٢٦٥)		الفروق بين المتوسطات	قيمة ت	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التنبؤ بالأزمة	١٧,٨٠٠	٣,١١٤	١٨,٢٦٧	٢,٣٧٧	-٠,٤٦٧	-٠,٤٣٤	٠,٦٦٥غير دالة
التخطيط للازمة	٥٢,٠٠٠	٩,٣٨٠	٥٨,٨٣٨	٦,٩٠١	-٦,٨٣٧	-٢,٦٠	٠,٠٣٠دالة عند ٠,٠٥
مواجهة الازمة	١٩,٦٠٠	٢,٣٠٢	٢٢,٨١١	٢,٩٥٧	-٣,١١٣	-٢,٤١	٠,٠١٧ دالة عند ٠,٠١
تقييم الازمة	٢١,٢٠٠	٤,٣٢٤	٢٥,٥٧٣	٣,١٣٢	-٤,٣٧٣	-٣,٠٧٢	٠,٠٠٢ دالة عند ٠,٠١
مجموع محاور ادارة الازمات	١١٢,٢٠٠	١٦,٣١٥	١٢٧,٧٨١	١١,٩٠٧	-١٥,٥٨١	-٢,٨٨	٠,٠٠٤ دالة عند ٠,٠١

اتفقت هذه النتائج مع دراسة (سعد : ٢٠١١، ٨٧) في انه لا توجد فروق بين ربات الاسر العاملات والغير عاملات في محور التنبؤ بالأزمة ،كما اتفقت مع دراسة (محمد: ٢٠١١ ،١٩٨) حيث اثبتت الدراسة وجود فروق بين ربات الاسر العاملات والغير عاملات في محور التقييم للازمة لصالح ربات الاسر العاملات بينما اختلفت هذه النتائج مع دراسة (الحلبي ، ٢٠١١ : ١١٢) حيث اثبتت انه لا توجد فروق بين ربات الاسر العاملات والغير عاملات بين محاور ادارة الازمات الاسرية .

جدول (١٤) دلالة الفروق بين ربات الاسر العاملات والغير عاملات في استبيان الامن النفسي بأبعاده

البيان / اللابعاد	غير عاملات (ن=٥)		عاملات (ن=٢٦٥)		الفروق بين المتوسطات	قيمة ت	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الطمأنينة النفسية	٤٤,٢٠٠	٧,٤٦٣	٤٢,٤٨٦	٦,٧٤٥	١,٧١٣	٠,٥٦٢	٠,٥٧٥ غير دالة
الاستقرار الاجتماعي	٦٥,٢٠٠	١١,٠٣١	٦٩,٣٩٢	٧,٨٤٥	-٤,١٩٢	-١,١٧٥	٠,٢٤١غير دالة
تحقيق الذات	٣٤,٤٠٠	٦,٩٨٥	٤٠,٠٦٧	٤,٧٧٦	-٥,٦٦٧	-٢,٦٠٧	٠,٠١٠دالة عند ٠,٠١
مجموع ابعاد الامن النفسي	١٤٣,٨٠٠	٢١,١٣٥	١٥١,٩٤٧	١٦,٠٦٩	-٨,١٤٧	-١,١١٧	٠,٢٦٥غير دالة

ويتضح من جدول (١٤) ما يلي:

- لا توجد فروق دالة احصائيا بين ربات الاسر العاملات والغير عاملات في بعد الطمأنينة النفسية حيث بلغت قيمة ت ٠,٥٦٢وهي قيمة غير دالة احصائيا .
- لا توجد فروق دالة احصائيا بين ربات الاسر العاملات والغير عاملات في بعد الاستقرار الاجتماعي حيث بلغت قيمة ت ـــ١,١٧٥وهي قيمة غير دالة احصائيا.
- يزيد متوسط درجات ربات الاسر عينة الدراسة الغير عاملات عن ربات الاسر العاملات بمقدار ـ ٥,٦٦٧حيث بلغت قيمة ت ـ ٢,٦٠٧ وهي قيمة دالة احصائيا عند ٠,٠١ مما يعني انه توجد فروق بين ربات اسر العاملات والغير عاملات في بعد تحقيق الذات لصالح ربات الاسر العاملات .
- لا توجد فروق دالة احصائيا بين ربات الاسر العاملات والغيرعاملات في مجموع ابعاد الامن النفسي حيث بلغت قيمة ت ـ ١,١١٧ وهي قيمة غير دالة احصائيا مما يعني انه لا توجد فروق بين ربات اسر العاملات والغير عاملات.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (عاشور: ٢٠١٥ ، ٩٤) حيث اثبتت انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الزوجات العاملات والغير عاملات في الامن النفسي ببعديه الطمأنينة النفسية والاستقرار الاجتماعي ، واتفقت ايضا مع نتائج دراسة (2006, Rocach , Ami) (1995, Robert and John) حيث اثبتت وجود فروق دالة احصائيا بين ربات الاسر العاملات وغير العاملات لصالح ربات الاسر العاملات في بعد تحقيق الذات .

مما سبق يتضح انه توجد فروق دالة إحصائيا عند ٠,٠١ بين إدارة الازمات الاسري وربات الاسر العاملات والغير عاملات لصالح ربات الاسر العاملات. لا توجد فروق دالة احصائيا بين ربات الاسر العاملات والغير عاملات في الامن النفسي وبالتالي يتحقق الفرض الرابع جزئيا.

- **النتائج في ضوء الفرض الخامس** :

ينص الفرض الخامس انه "لا يوجد تباين بين ربات الاسرعينة الدراسة في مستوى ادارة الازمات بمراحلها والامن النفسي بابعاده تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة" . وللتحقق من صحة الفرض احصائيا تم استخدام اسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA لمعرفة التباين بين عينة الدراسة في ادارة الازمات الاسرية بمحاورها الاربعة والامن النفسي بابعاده الثلاثة تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة وتم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات و يوضح ذلك جداول (١٥)،(١٦) .

يتضح من جدولي (١٥ ، ١٦) ما يلي:

- وجود تباين دال احصائيا بين عينة الدراسة في محور التنبؤ بالازمة تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة حيث كانت قيمة (ف)٥,٥٧٣ وهي قيمة دالة

احصائيا عند مستوي ٠,٠٠١ ولمعرفة الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار Tukey ووجد ان المتوسطات الحسابية تتدرج من ١٤,١٢٥٠ لربات اسر اميات حتي ٢٠,٧٥٠٠ لربات اسر حاصلات علي دكتوراة ، وهذا يعني انه يوجد تباين دال احصائيا بين عينة الدراسة في محور التنبؤ بالازمة عند مستوي دلالة ٠,٠٠١ تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة لصالح الحاصلات علي دكتوراة.

جدول (١٥) تحليل التباين في اتجاه واحد لربات الاسر في استبيان ادارة الازمات تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة

محور الاستبيان	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
التنبؤ بالأزمة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١٩٨,٥٢٥ ١٣٣٣,٣٢٧ ١٥٣١,٨٥٢	٧ ٢٦٢ ٢٦٩	٢٨,٣٦١ ٥,٠٨٩	٥,٥٧٣	٠,٠٠٠ داله عند ٠,٠٠١
التخطيط الازمة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١١٧٠,٥٣١ ١١٩٨٤,٩٣٦ ١٣١٥٥,٤٦٧	٧ ٢٦٢ ٢٦٩	١٦٧,٢١٩ ٤٥,٧٤٤	٣,٦٥٦	٠,٠٠١ داله عند ٠,٠٠١
مواجهة الازمة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٨٧,٢٧٨ ٢٢٩٣,٠٩٦ ٢٣٨٠,٣٧٤	٧ ٢٦٢ ٢٦٩	١٢,٤٦٨ ٨,٧٥٢	١,٤٢٥	٠,١٩٥ غير دالة
تقييم الازمة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢٥٨,٤٠٧ ٢٥٠١,٠٧٨ ٢٧٥٩,٤٨٥	٧ ٢٦٢ ٢٦٩	٣٦,٩١٥ ٩,٥٤٦	٣,٨٦٧	٠,٠٠١ دالة عند ٠,٠٠١
مجموع محاور استبيان ادارة الازمات	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٤١٢٣,٢٣٩ ٣٥٥٦٦,٢٤٦ ٣٩٦٨٩,٤٨٥	٧ ٢٦٢ ٢٦٩	٥٨٩,٠٣٤ ١٣٥,٧٤٩	٤,٣٣٩	٠,٠٠٠ دالة عند ٠,٠٠١

جدول (١٦) متوسط درجات عينة الدراسة في ادارة الازمات الاسرية بمحاوره الاربعة وفقا للمستوي التعليمي لربة الاسرة

المستوي التعليمي	العدد	التنبؤ بالأزمة	التخطيط لمواجهة الأزمة	مواجهة الأزمة	تقييم ما بعد الأزمة	مجموع محاور الازمات الاسرية
امي	٨	١٤,١٢٥٠	٥٣,٦٢٥٠	٢٣,٥٠٠٠	٢٣,٥٠٠٠	١١٧,٠٠٠٠
يقرأ ويكتب	٨	١٦,٣٧٥٠	٤٨,٦٢٥٠	٢١,٠٠٠	٢٠,٧٥٠٠	١٠٩,١٢٥٠
ابتدائية	٢	١٨,٠٠٠٠	٥٩,٥٠٠٠	٢٣,٠٠٠	٢٦,٠٠٠٠	١٢٩,٢٥٨١
اعدادية	٢	١٧,٥٠٠٠	٦٠,٠٠٠٠	٢٢,٠٠٠٠	٢٨,٠٠٠٠	١٣٠,٠٠٠٠
ثانوية أو ما يعادلها	١١٥	١٨,٤٣٤٨	٥٨,٧١٣٠	٢٢,٢٧٨٣	٢٥,٦٠٠٠	١٢٧,٣٨١٦
جامعي	١٢٤	١٨,٣٩٥٢	٥٩,٧٠٩٧	٢٣,٢٥٠٠	٢٥,٧١٧٧	١٢٩,٢٥٨١
ماجستير	٧	١٨,٧١٤٣	٥٧,١٤٢٩	٢٣,٠٠٠٠	٢٥,١٤٢٩	١٢٦,٥٧١٤
دكتوراة	٤	٢٠,٧٥٠٠	٥٩,٧٥٠٠	٢٢,٧٥٠٠	٢٨,٠٠٠٠	١٣٣,٢٥٠٠

- وجود تباين دال احصائيا بين عينة الدراسة في محور التخطيط لمواجهة الازمة تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة حيث كانت قيمة (ف)٣,٦٥٦ وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوي ٠,٠٠١ ولمعرفة الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار Tukey ووجد ان المتوسطات الحسابية تتدرج من ل ٥٣,٦٢٥٠ربات اسر اميات حتي ٦٠,٠٠٠٠لربات اسر حاصلات علي اعدادية وهذا يعني انه يوجد تباين دال احصائيا بين عينة الدراسة في محور التخطيط لمواجهة الازمة عند مستوي دلالة ٠,٠٠١ تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة لصالح الحاصلات علي اعدادية.

- عدم وجود تباين دال احصائيا بين عينة الدراسة في مواجهة الازمة تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة حيث كانت قيمة (ف) ١,٤٢٥ وهي قيمة غير دالة احصائيا .
- وجود تباين دال احصائيا بين عينة الدراسة في محور تقييم ما بعد الازمة تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة حيث كانت قيمة (ف)٣,٨٦٧ وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوي ٠,٠٠١ ولمعرفة الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار Tukey ووجد ان المتوسطات الحسابية تتدرج من ٢٠,٧٥٠٠ لربات اسرتقرأ وتكتب حتي ٢٨,٠٠٠٠ لربات اسر حاصلات علي دكتوراة ، وهذا يعني انه يوجد تباين دال احصائيا بين عينة الدراسة في محور التنبؤ بالازمة عند مستوي دلالة ٠,٠٠١ تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة لصالح الحاصلات علي دكتوراة .

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة(زاكور ،٢٠٠٥ :١٩٠) حيث اثبتت الدراسة وجود تباين دال احصائيا بين ادارة الازمات الاسرية بمحوريها التنبؤ بالازمة والتخطيط لمواجهة الازمة والمستويات التعليمية للزوجة ، كما اتفقت مع دراسة (Lee , 2000) حيث اثبتت الدراسة وجود تباين دال احصائيا عند مستوي ٠,٠٠١ بين ادارة الازمات وزيادة مستوي التعليم واتفقت مع دراسة (المرسي ٢٠١٠ : ١٤٩) حيث اثبتت الدراسة وجود فروق دالة احصائيا بين الوعي بأدارة الازمات وبين تعليم الام لصالح التعليم المرتفع .

جدول (١٧) تحليل التباين في اتجاه واحد لربات الاسر في استبيان الامن النفسي تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة

محور الاستبيان	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الطمأنينة النفسية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٩٠٧,٨٢٧ ١١٣٤١,٥٨٠ ١٢٢٤٩,٤٠٧	٧ ٢٦٢ ٢٦٩	١٢٩,٦٩٠ ٤٣,٢٨٨	٢,٩٩٦	٠,٠٠٥ دالة عند ٠,٠٠١
الاستقرارالاجتماعي	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١٨٠٤,٩٦٠ ١٥٠١٩,٢٨١ ١٦٨٢٤,٢٤١	٧ ٢٦٢ ٢٦٩	٢٥٧,٨٥١ ٥٧,٣٢٥	٤,٤٩٨	٠,٠٠٠ دالة عند ٠,٠٠١
تحقيق الذات	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٦٩٤,٧٧٦ ٥٦٨٠,٨٥٣ ٦٣٧٥,٦٣٠	٧ ٢٦٢ ٢٦٩	٩٩,٢٥٤ ٢١,٦٨٣	٤,٥٧٨	٠,٠٠٠ دالة عند ٠,٠٠١
مجموع محاور استبيان الامن النفسي	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٧٤٦١,٧١٦ ٦٢٨٢٦,٠٨ ٧٠٢٨,٧٩٧	٧ ٢٦٢ ٢٦٩	١٠٦٥,٩٥٩ ٢٣٩,٧٩٤	٤,٤٤٥	٠,٠٠٠ دالة عند ٠,٠٠١

جدول (١٨) متوسط درجات عينة الدراسة في الامن النفسي وفقا للمستوي التعليمي لربة الاسرة

المستوي التعليمي	العدد	الطمأنينة النفسية	الاستقرار الاجتماعي	تحقيق الذات	مجموع ابعاد الامن النفسي
امي	٨	٣٧,٧٥٠٠	٦١,٣٧٥٠	٣٨,٧٥٠٠	١٣٧,٨٧٥٠
يقرأ ويكتب	٨	٤١,٨٧٥٠	٦٠,٠٠٠٠	٣١,٨٧٥٠	١٣٣,٧٥٠٠
ابتدائية	٢	٥١,٥٠٠٠	٧٦,٥٠٠٠	٤٢,٠٠٠٠	١٧٠,٠٠٠٠
اعدادية	٢	٤٤,٠٠٠٠	٧٠,٥٠٠٠	٤٠,٠٠٠٠	١٥٤,٥٠٠٠
ثانوية او ما يعادلها	١١٥	٤١,٠٨٧٠	٦٨,٨٩٥٧	٣٩,٩٥٦٥	١٤٩,٩٣٩١
جامعي	١٢٤	٤٤,٠١٦١	٧٠,٩١٩٤	٤٠,٤٠٣٢	١٥٥,٣٣٨٧
ماجستير	٧	٤١,١٤٢٩	٦٤,٥٧١٤	٣٩,١٤٢٦	١٤٤,٨٥٧١
دكتوراة	٤	٤٥,٢٥٠٠	٧٠,٢٥٠٠	٤٥,٥٠٠٠	١٦١,٠٠٠٠

يتضح من جدولي (١٧، ١٨) ما يلي:

- وجود تباين دال احصائيا بين عينة الدراسة في محور الطمأنينة النفسية تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة حيث كانت قيمة (ف)٢,٩٩٦وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوي ٠,٠٠١ ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات تم استخدام اختبار Tukeyووجد ان المتوسطات الحسابية تتدرج من ٣٧,٧٥٠٠ لربات الاسر الاميات حتي ٥١,٥٠٠٠ لربات اسر حاصلات علي الابتدائية وهذا يعني انه يوجد تباين دال احصائيا لصالح ربات الاسر الحاصلات علي الابتدائية .
- وجود تباين دال احصائيا بين عينة الدراسة في بعد الاستقرار الاجتماعي تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة حيث كانت قيمة (ف)٤,٤٩٨وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوي ٠,٠٠١ ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات تم استخدام اختبار Tukeyووجد ان المتوسطات الحسابية تتدرج من ٦٠,٠٠٠٠ لربات الاسر يقرأن ويكتبن حتي ٧٦,٥٠٠٠ لربات اسر حاصلات علي الابتدائية وهذا يعني انه يوجد تباين دال احصائيا لصالح ربات الاسر الحاصلات علي الابتدائية .
- وجود تباين دال احصائيا بين عينة الدراسة في بعد تحقيق الذات تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة حيث كانت قيمة (ف) ٤,٥٧٨وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوي ٠,٠٠١ ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات تم استخدام اختبار Tukeyووجد ان المتوسطات الحسابية تتدرج من ٣٨,٧٥٠٠٠لربات الاسر يقرأن ويكتبن حتي ٤٥,٥٠٠٠ لربات اسر حاصلات علي الدكتوراة وهذا يعني انه يوجد تباين دال احصائيا لصالح ربات الاسر الحاصلات علي الابتدائية .

واتفقت هذه النتائج مع (علي ، ٢٠١٦ : ١٥٩) حيث اثبتت وجود تباين دال احصائيا بين الزوجات عينة الدراسة في الامن النفسي تبعا للمستوي التعليمي،واختلفت مع دراسة (Fisilogu , 2001) حيث اثبتت انه لا يوجد تباين في درجات الامن النفسي عند ربطهما بالمستوي التعليمي للزوجين .

مما سبق يتضح وجود تباين دال احصائيا عند ٠,٠٠١ بين عينة الدراسة في محاور إدارة الازمات الاسرية تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة لصالح ربات الاسر الحاصلات علي الدكتوراة. ويوجد تباين دال احصائيا عند ٠,٠٠١ بين عينة الدراسة في الامن النفسي تبعا للمستوي التعليمي لربة الاسرة لصالح ربات الاسر الحاصلات علي الابتدائية وبالتالي لا يتحقق الفرض الخامس.

- **رابعا توصيات الدراسة** :

في ضوء ما اسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن طرح عدد من التوصيات التي يعتقد ان الأخذ بها قد يسهم في وضع قضية إدارة الازمات الاسرية والامن النفسي ضمن أولويات المختصين بإدارة الشئون الاسرية ومن ذلك فأن الباحثين توصي بما يلي:

- **اولا توصيات خاصة بالاسرة** :

- علي ربة الاسرة حسن ادارة الازمات الاسرية والتخطيط لتخطيها وتجنبها وذلك للوصول الي الهدوء والاستقرار بالاسرة .
- ضرورة التعاون والمشاركة بين كافة افراد الاسرة في اداء المهام الاسرية المختلفة لخلق مناخ اسري يسوده الود والتراحم والامن النفسي .
- علي ربة الاسرة الاهتمام بتنمية ثقافتها واطلاعها علي الجديد في مجال ادارة الازمات و الاستعداد لها .
- ضرورة توعية افراد الاسرة باهمية مشاركة ربة الاسرة في اتخاذ القرارات الهامة بالاسرة والوقوف بجانبها .

- **ثانيا توصيات خاصة بمؤسسات رعاية الاسرة**:

- اقامة ندوات ودورات ارشادية موجهة لربات الاسر لزيادة وعيهن بادارة الازمات لما لها من تاثير علي افراد الاسرة .
- الاهتمام بعمل برامج ارشادية حول كيفية تحقيق الامن النفسي لربة الاسرة و بكافة ابعاده.
- عمل دورات تدريبية لكل من الزوجين تهدف الي تحقيق التوازن بين اهداف الاسرة ومواردها المتاحة عند مواجهة الازمات بما يضمن الوصول للامن النفسي لهما.
- ادراج موضوع ادارة الازمات الاسرية ضمن المناهج التعليمية لحث الابناء منذ الصغر علي التعامل مع الازمات بهدوء والقدرة علي تخطيها .
- تشجيع المقبلين علي الزواج لحضور الندوات والدورات التدريبية الهادفة الي تنمية الوعي بادارة الازمات وحل المشكلات .

- **ثالثا توصيات خاصة بوسائل الاعلام** :

- تقديم برامج تهتم بالمشكلات الاسرية وكيفية حلها بطرق علمية سليمة .
- حث وسائل الاعلام وخاصة الاعلام المرئي علي اهمية التوعية بأدارة الازمات واسرة علي الصحة النفسية لافراد الاسرة.
- توجيه ربة الاسرة لضرورة استشارة مراكز التوجيه الاسري عند مواجهة المشكلات الاسرية .
- الاهتمام بتقديم برامج التوعية بابعاد الامن النفسي ودوره في استقراروتنمية الاسرة والمجتمع ككل.

- **المراجع**:

- أحمد ، أحمد إبراهيم (٢٠٠٢): إدارة الازمات التعليمية في المدارس الأسباب والعلاج ،طبعة اولي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
- إبراهيم ، إيمان علي عبد الرحمن (٢٠٠٣) : إدارة الازمات الاسرية وعلاقتها بالموارد البشرية للشباب ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية الاقتصاد المنزلي ،قسم إدارة المنزل والمؤسسات جامعة المنوفية ، مصر .

- اقرع ، إياد محمد نادي (٢٠٠٥) : الشعوربالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدي طلبة جامعة النجاح الوطنية ، رسالة ماجستير (غيرمنشورة) ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية بنابلس .
- الحارثي ،شاهر بن فهد (١٤٣٢): بناء نموذج للمحاكاه بالحاسب الالي كمدخل لادارة الازمات المدرسية ، رسالة ماجستير ، قسم الادارة التربوية والتخطيط ، كلية التربية جامعة ام القري ، المملكة العربية السعودية .
- الحلبي ، حنان (٢٠١١) : الأزمات المهنية والاسرية واساليب الزوجات في التعامل معها دراسة ميدانية علي عينة من الزوجات في محافظة دمشق ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٧ – العدد الثالث +الرابع ، جامعة دمشق ، دمشق.
- الخضيري ،محسن احمد (٢٠٠٣) : إدارة الازمات ، الطبعة الاولي ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، مصر .
- الدليم ، فهد بن عبدالله بن علي (٢٠٠٥) : الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدي عينة من طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية بجامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- الدليمي ، حامد عبد حمد (٢٠٠٨): إدارة الازمات في بيئة العولمة ، استكمالا لمتطلبات درجة دكتوراة ، مدينة الفلوجة ، العراق.
- الدهمان ، أميمة (١٤١٠) : إدارة الازمات في المنظمات ، أبحاث اليرموك ، مجلة ٥ ،عدد٤ .
- الدويك ، عبير محمود علي (٢٠٠٩) :دور الابناء في إدارة شئون الاسرة وعلاقتها بالتوافق الاسري ، مجلة كلية الاقتصاد المنزلي ،مجلد ١٩ ، العدد ٣.
- الرشيدي ، محمد محمد (٢٠٠١) : حتميه التخطيط لعمل المرأه لتحقيق توافقها الاسري :" بحث مقدم لمؤتمر تنميه المرأه العربيه : الاشكاليات وآفاق المستقبل ، المركز العربي للتعليم والتنميه ، مركز دراسات الجنوب ، جامعه جنوب الوادي ، مصر
- السهلي ، ماجد الميع حمود (٢٠٠٧) : الأمن النفسي وعلاقته أداء الوظيفي لدي موظفي مجلس الشوري السعودي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا بجامعة نايف للعلوم الأمنية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- العقيلي ، عبد العزيز (٢٠٠٤) : العلاقة بين الاغتراب النفسي والأمن النفسي لدي طلاب جامعة الإمام محمد بن مسعود ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، المملكة العربية السعودية .
- القاضي .دلال ، البياني . محمود (٢٠٠٨) : منهجية وأساليب البحث العلمي وتحليل البيانات بإستخدام البرنامج الأحصائي spss ، دار الحامد للطبع والنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- القحماني ، مها حسن الحسن (٢٠١٥) : الأمن النفسي وانعكاسه علي محددات الأداء الوظيفي للمرأة في بيئة العمل ، رسالة دكتوراة ، كلية التصاميم ، قسم السكن وإدارة المنزل ، جامعة أم القري ، المملكة العربية السعودية .
- المرسي . دعاء عوضين ابراهيم (٢٠١٠) :" برنامج ارشادي لتنميه الوعي باداره الغذاء لدي طالبات كليه التربيه النوعيه بالمنصوره وفرعيها "، رساله ماجستير غير منشوره ، كليه التربيه النوعيه ، المنصوره .
- بدر، إبراهيم (٢٠١٢): الصحة النفسية وشباب ثورة ٢٥ يناير الأحرار الأسس النظرية والجوانب التطبيقية ، الطبعة الاولي ، دار طيبة للطباعة ، الجيزة ، مصر.

- بركات ، تغريد سيد احمد (٢٠٠٩) : " دور الام وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي للاطفال في مرحله الطفوله المتأخره "، رساله الماجستير غير منشوره ، كلبه الاقتصاد المنزلي ، جامعه المنوفيه .

- بن عميرة ، عقاب بن غازي (١٤٣٠): إدارة الأزمات الأسرية ، الطبعة الأولي ، الرياض المملكة العربية السعودية .

- جميل ، عبد الكريم احمد (٢٠١٨): إدارة الازمات والكوارث ، الطبعة الاولي ، المملكة الاردنية ، الاردن .

- حسن ، هايدي حسام الدين (٢٠١٢) : النوع الاجتماعي و إدارة الازمات الاجتماعية والاسرية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية لاداب ،قسم اجتماع ، جامعة المنيا.

- خويطر ، وفاء حسن علي (٢٠١٠): الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية ادي المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، قسم علي النفس ، الجامعة الاسلامية غزة .

- راضي ،احمد إبراهيم (٢٠١٠) : قياس الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة بابل مجلة القادسية للعلوم الانسانية - المجلد ١٣ ،العدد ٤ ، العراق.

- رقبان ، نعمة مصطفي (٢٠٠٨) : دليلك إلي الأدارة العلمية للشئون المنزلية ، مطبعة النسور ، مصر.

- زاكور ، رشا سعود حمزه (٢٠٠٥) : الممارسات الاداريه لدي المرأه السعوديه وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي ، رساله ماجستير غير منشوره ، كليه الاقتصاد المنزلي جامعه حلوان .

- زهران ، حامد عبد السلام (٢٠٠٣) : دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، عالم الكتب ، طبعة ٣ ، القاهرة ،مصر .

- سالم ، امنية (٢٠١٥): إدارة الأزمات والتخطيط الاستراتيجي ، الطبعة الاولي ، المكتب العربي للمعارف ، مصر الجديدة ، القاهرة.

- سعد ، نهي جلال محمد (٢٠١١) : علاقة الإدخار وإستثمار جزء من دخل الاسرة في حل الأزمات الأسرية الطارئة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية النوعية ،قسم الاقتصاد المنزلي جامعة المنصورة ، مصر.

- شقير ، زينب (٢٠٠٥) : مقياس الامن النفسي (الطمأنينة الأنفعالية) ، كراسة التعليمات ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .

- شوقي ، هناء احمد (٢٠٠٠):" ادراك الزوجه لمصدر قراراتها العائليه وعلاقته بالتوافق الزواجي ، رساله ماجستير ، كليه الاقتصاد المنزلي ، جامعه حلوان .

- عاشور ، دعاء محمد (٢٠١٥) : اساليب معاملة الزوج كما تدركها الزوجة وعلاقتهابالامن النفسي للابناء في مرحلة الطفولة المبكرة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية النوعية قسم الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنصورة ، مصر.

- عامر ، نادية عبد المنعم السيد (٢٠٠٨) : برنامج إرشادي لإدارة الأزمات الأسرية وعلاقته بالتوافق الزواجي ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية النوعية قسم الاقتصاد المنزلي جامعة المنصورة مصر .

- عثمان ، فاروق السيد (٢٠١٠): التفاوض وإدارة الازمات ، الطبعة الاولي ، دار الكتب والوثائق القومية المصرية ، القاهرة ، مصر .

- علي ، نسمة محمد همام (٢٠١٦) : أدارة الوجبات الغذائية وعلاقتها بالتوافق الاسري استكمالا لمتطلبات الحصول علي درجة الماجستير ، كلية التربية النوعية ،قسم الاقتصاد المنزلي ،جامعة بنها ، مصر.

- محمد ، أميرة حسن عبد العال (٢٠١١) : إدارة المرأة المعيلة للأزمات الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز ، رسالة ماجستير ، كلية التربية النوعية ، قسم الاقتصاد المنزلي جامعة المنصورة ، مصر .
- مظلوم ، مصطفي علي رمضان (٢٠١٤) : العلاقة بين الأمن النفسي والولاء للوطن لدي طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة بنها ، مصر.
- موسوعة علم النفس الشاملة (١٩٩٩): المجلد ٨ ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية القاهرة ، مصر .
- مرسي ، كمال إبراهيم (٢٠٠٨): الاسرة والتوافق الاسري ، الطبعة الاولي ، دار النشر للجامعات ،القاهرة ،مصر.
- نصر ،إياد (٢٠٠٧) : سيكولوجية إدارة الازمات ، طبعة ثانية – مكتب ٢ ، دار الخليج للصحافة والنشر ، عمان ، الاردن .
- محمد ، إيثار عبد الهادي (٢٠١١) : إستراتيجية إدارة الازمات علي وفق المنظور الاسلامي البحث منشور في مجلة العلوم الأقتصادية والأدارية ، المجلد (١٧) ،العدد (٦٤) كلية الادارة والاقتصاد ، جامعة بغداد.
- Al-Domi, M. M. (2012): Faith and psychological security in the Holy Quran. European Journal of Social Sciences, 32(1), 52-58.
- Ami Rokach (2007): the Effect of Age and Culture on the Causes of and loneliness. And Old AGE: Are the Childless More Vulnerable.
- Fenniman, A. (2010): Understanding each at work. An examination of the effects of perceived empathetic listining on psychological safety in the supervision – subordinate relationship. Unpublished dissertation, George Washington University.
- Fisiluglu. Hurol (2001): consanguineous marriage and maritaladjustment in turkey. Family Journal: Consulting & Therapy Couples & Families: 2001: v.9.n.p. 215 – 222
- Falkheimer, Jesper & Heide, Mats (2006)."Multicultural Crisis Communication: To wards a Social Constructionist Perspective". Journal of Contingencies &Crisis Management. Vol. (14), No. (4):180-189.
- Lee, Kyung-Jh (2000) : A Survey on the Status of the Homemakers' Meal Mangement in Jeonbuk Area, Journal of the Korean Society of Food Culutre, Volume 6, Issue 4 , 1991,pp.403-411
- Macneil , Wilson&Topping , keith , (2007) : Crisis management inschool : Evidence-based prevention, The Journal of Education Enquiry , Vol7 , No1

- Pardo. M. (1997) : Dual – Career Couples And It's Relation To Division Of Labor And Martial Adhustement , The Fielding Institue
- Nafaa, N., and El-Tanahi, N. (2011). Effect of cardio karate on some of tension and psychological security indications and its relationship with the aspiration level to the orphans. Ovidius University Annals, Romania, Series Physical Education and Sport / SCIENCE, MOVEMENT AND HEALTH 29 code CNCSIS category.
- Gundel, Stephan (2005). "Towards A New Typology of Crisis". Journal of Contingencies &Crisis Management. Vol .(13) , No .(3): 106-115
- Tritz, Trina Wolosek (2001)."Crisis Management Strategy Utilized By The United States Department Of Defense Following The Terrorist Attack On America: A case Study". Department Of Communication Studies: 83-94.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن :

" الأفكار اللاعقلانية و الاتجاهات نحو التطرف لدى طلاب المرحلة الثانوية "

إعداد :

د/ نائف بن مطلق سعد الزهراني
كلية الآداب والعلوم الانسانية جامعة الملك عبد العزيز جدة
المملكة العربية السعودية

الأفكار اللاعقلانية و الاتجاهات نحو التطرف لدى طلاب المرحلة الثانوية

د/ نائف بن مطلق سعد الزهراني

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة العلاقة بين الافكار اللاعقلانية والاتجاهات نحو التطرف وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة عشوائية من المراهقين طلاب المرحلة الثانوية عددها (٥٠٦) طالبا وقد قام الباحث بتطبيق استمارة البيانات الأولية ومقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس الاتجاه نحو التطرف وقد قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون واختبار (ت) للعينات المستقلة و الانحدار الخطي البسيط والتحليل العاملي . وقد توصل الباحث من دراسته الى النتائج الآتية : توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الأفكار اللاعقلانية واتجاهات المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية نحو التطرف بأشكالها المختلفة كما اتضح من نتائج الدراسة ان الأفكار اللاعقلانية تسهم بصورة دالة في التنبؤ بالاتجاهات نحو التطرف لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية. كما اشارت انتائج التحليل العاملي الى استخلاص سبعة عوامل جمعت بين بعض الافكار اللاعقلانية مع بعض محاور الاتجاهات نحو التطرف في ثلاثة عوامل منها. وقد انتهت الدراسة الى عدد من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : الأفكار اللاعقلانية ، الاتجاهات ، التطرف ، العدوان ، العنف ، الارهاب .

The Relationship between Irrational Thoughts and Attitudes towards Extremism with Secondary School Students

Dr.NAIF MUTLAQ SAAD AL - ZAHRANI

Abstract:

This study aimed at recognizing the relationship between the irrational ideas and attitudes towards extremism, the researcher used the descriptive liaison method on a random sample of (506) adolescents of Secondary School students. The researcher applied the preliminary data form, the irrational ideas scale and the scale of the attitude towards extremism. Researcher calculated the arithmetical frequencies, averages, standard deviations, Pearson correlation coefficient, T test for independent samples, simple linear regression, and global analysis. The researcher concluded the following results: There is a statistically significant relation between irrational ideas and the attitudes of Secondary School students towards extremism in various forms. The study showed that irrational ideas contribute to the prediction of attitudes towards extremism among Secondary School students, as the results of the global analysis indicated seven factors that combined some of the irrational ideas with some axes of attitudes towards extremism in three factors thereof. The study has reached a number of recommendations and proposals.

Key words: Attitudes, Extremism, Aggression, Violence, Terrorism: Key words irrational thoughts

• **مقدمة** :

حظيت المواضيع النفسية والمعرفية باهتمام كبير في خمسينات القرن العشرين وأدى ذلك إلى جذب اهتمام الباحثين إلى الجانب المعرفي من الشخصية في تقدير انفعالات الأفراد وتكيفهم النفسي والاجتماعي وبرزت النظريات التي اهتمت بمحاولة تفسير السلوك من خلال فهم الشعور والإدراك والتفكير . ومن أهم هذه النظريات نظرية آلبرت إليس (Ellis) حيث تركز هذه النظرية على نظام الأفكار والمعتقدات لدى الفرد وتفسير الأحداث في ضوء هذه الأفكار والمعتقدات . وبالتالي فإن تفسير الفرد للأحداث هو المسئول عن الاضطرابات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها (الطيب والشيخ ، ١٩٩٠).

و قدم إليس (Ellis) مجموعة من الآراء حول طبيعة البشر والاضطرابات الانفعالية التي قد يعانون منها ومن بين هذه الآراء انه نتيجة للتفكير غير العقلاني وغير المنطقي يحدث الاضطراب الانفعالي والنفسي (Patterson 5, 1986,) .

و يحتل موضوع الإتجاهات أهمية خاصة وذلك لأن الاتجاهات تعتبر ميول أونزعات ثابتة نسبياً ومكتسبة موجهة وضابطة ومنظمة للسلوك. فهو يمثل حلقة وصل بين الحالة النفسية للفرد وبين سلوكه وتفاعله مع عناصر البيئة و لا يمكن إغفال الاتجاهات كمؤثر فعال في سلوكيات الفرد فالاتجاهات تعمل على التوجيه النسبي لسلوك الفرد وأقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين(السيد وعبد الرحمن، ٢٠٠٦).

و يعتبر التطرف من أخطر الظواهر التي تعاني منها الكثير من المجتمعات في وقتنا الحالي فهو المحرك الرئيسي لما نراه من عنف وإرهاب طال الكثير من الدول ، فالتطرف يعني اتخاذ الفرد موقفا يتسم بالتشدد والخروج عن حد الاعتدال والبعد عن المألوف وتجاوز المعايير الفكرية والسلوكية والأخلاقية التي حددها وارتضاها المجتمع ، وهو بذلك انحراف فكري سلوكي ولا يعتبر نتاج شخصية محدده بل منهج فكري أكثر منه حاجة نفسية وقد يرتبط بأي منحى من مناحي الحياة طالما وجدت الظروف المناسبة لظهوره (عبد الله ، ١٩٩٦ و الحبيب ٢٠٠٣).

و يوجد ارتباط قوي بين الاتجاهات والسلوك لدى المتطرف مقارنة بغيرة من الأفراد وهذه أحد المظاهر الرئيسية المتعلقة بالتطرف ، فمعتقدات الفرد تقف وراء سلوكه وتشكل مجتمعة القاعدة التي يفسر من خلالها الاشياء (عيسى ١٩٩٨) .

ومن الملاحظ في الآونة الأخيرة ظهور الاتجاهات المتطرفة بشكل ملحوظ في المجتمع المحلي وحداثة سن من يتبنونها مما ينبئ بوجود مشكلة تتطلب الانتباه

لها ومعالجتها. ويأتي ربط الأفكار اللاعقلانية باتجاهات الفرد نحو التطرف في هذه الدراسة لاعتقاد الباحث أن أفكار الفرد ومعتقداته تلعب دورا مهما وأساسيا في تشكيل اتجاهاته فمتى كانت هذه الأفكار سلبية و لاعقلانية نتج عنها اتجاهات وأنماط سلوك سلبية تبتعد عن الوسطية و قد تصل إلى الاتجاهات نحو التطرف وما يتبعها من عنف وعدوان . لذا فقد سعت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية واتجاهات المراهقين نحو التطرف .

- **مشكلة الدراسة** :

تجتمع الأفكار والمعتقدات مع الانفعال والسلوك في تكوين الاتجاهات ، وتؤثر أفكار الفرد ومعتقداته على انفعالاته و اتجاهاته. وتكمن الخطورة في مرحلة المراهقة لأن المراهق يكون انتقائياً في إدراكه الأفكار حوله ، وسيبحث عن الأفكار التي تؤيد ما يكون لديه من اتجاهات وهذه الانتقائية تؤدي إلى تقوية اتجاهاته واستقرارها (الريماوي ، ٢٠٠٣) .

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في الخشية من ما قد تؤدي اليه الأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين من تبني اتجاهات غير سوية ومتطرفة قد تصل الى العنف والإرهاب . وما يترتب على ذلك من نتائج كارثية على الفرد والمجتمع . ونظراً لقلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة العوامل المرتبطة بالاتجاهات نحو التطرف في مرحلة المراهقة وعدم وجود دراسات سابقة على حد علم الباحث تناولت موضوع الدراسة الحالية ، وكون أفكار الفرد ومعتقداته أحد المتغيرات المهمة في تكوين اتجاهاته وطبيعتها تحدد بشكل كبير طبيعة اتجاهاته فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التحقق من وجود علاقة بين الافكار اللاعقلانية والاتجاهات نحو التطرف ومدى اسهام الافكار اللاعقلانية في تبني المراهقين اتجاهات متطرفة وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية واتجاه المراهق نحو التطرف.
- ما هي الأفكار اللاعقلانية ذات العلاقة بالاتجاهات نحو التطرف .
- هل يمكن لأفكار المراهق اللاعقلانية أن تنبئنا باتجاهاته نحو التطرف.
- ما شكل مصفوفة المكونات العاملية للأفكار اللاعقلانية والاتجاهات نحو التطرف .

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية الى :

- الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاتجاهات نحو التطرف لدى المراهقين .
- معرفة الأفكار اللاعقلانية المرتبطة باتجاهات المراهقين نحو التطرف.
- التحقق من إمكانية التنبؤ باتجاهات المراهقين نحو التطرف عن طريق أفكارهم اللاعقلانية.

- التعرف على شكل مصفوفة المكونات العاملية للأفكار اللاعقلانية والاتجاهات نحو التطرف .

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تناولتها و ما يمكن ان يترتب عليها من أثر على صحة المراهقين النفسية ومستقبلهم وبالتالي على المجتمع بشكل عام ، حيث يشكل فهم العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاتجاهات نحو التطرف أهمية كبرى في اكتشاف افكار المراهقين اللاعقلانية والتصدي لما قد تؤدي اليه من اتجاهات غير سوية مستقبلا. كما تبرز اهمية هذه الدراسة في أهمية المرحلة العمرية التي تناولتها (مرحلة المراهقة) فهي مرحلة تكوين الشخصية وتبلور الاتجاهات وهي فترة حرجة من حياة الفرد يصاحبها تغير في البناء والإدراك والسلوك. أما من الناحية التطبيقية تسهم نتائج هذه الدراسة في عملية التدخل المبكر للحد من نتائج الأفكار اللاعقلانية السلبية ، وتساعد في تصميم برامج ارشادية للتخلص من هذه الأفكار ، وأيضا قد تلفت انظار القائمين على العملية التربوية لبناء برامج تدريبية للمراهقين لتوجيه القدرات المعرفية إلى طرق عقلانية في التفكير كبديل عن الأفكار اللاعقلانية ، الأمر الذي قد يحد من الاتجاهات السلبية والغير سوية ايا كان نوعها ، ومن ثم استغلال طاقات هؤلاء المراهقين مستقبلا في تحقيق اهداف استراتيجية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ نحو جيل معتدل يحدوهم الأمل في صناعة المستقبل المشرق الذي ينتظره جميع السعوديين .

- **مفاهيم الدراسة** :

- **الأفكار اللاعقلانية Irrational Ideas**:

يعرف إليس (Ellis) الأفكار اللاعقلانية بأنها تلك المجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تتميز بعدم موضوعيتها والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة ، وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق مع الإمكانات الفعلية للفرد (Ellis ,1977: 2) .

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المراهق على مقياس الأفكار اللاعقلانية لسليمان الريحاني ، ١٩٨٥ المستخدم في الدراسة.

- **الاتجاهات Attitude**:

تعرف الاتجاهات بأنها الحالة الوجدانية القائمة خلف رأي الشخص أواعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين، من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض والقبول (Weiner et al, 2003:261).

- **التطرف Extremism**:

هو اتخاذ الفرد موقفاً يتسم بالتشدد والخروج عن حد الاعتدال والبعد عن المألوف وتجاوز المعايير الفكرية والسلوكية والقيم الأخلاقية التي حددها وارتضاها أفراد المجتمع (عبدالله ، ١٩٩٦).

- **الاتجاهات نحو التطرف Attitude Towards Extremity** :

هي رؤية الفرد لظاهرة التطرف الفكري و التطرف الديني و التطرف نحو العدوان و التطرف نحو العنف المسلح والإرهاب ، وموقف الفرد من هذه الظاهرة ومدى قبوله لها وموافقته عليها أو استهجانها ، وبذلك تعبر الاتجاهات عن النزعة نحو القيام بالسلوك الذي يمثل التطرف (عبدالله ، ١٩٩٦)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المراهق على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو التطرف المختصر لهشام عبد الله ، ١٩٩٦ المستخدم في الدراسة .

- **الاطار النظري والدراسات السابقة** :

- **مفهوم الأفكار اللاعقلانية** :

عند تتبع مفهوم الافكار اللاعقلانية في التراث السيكولوجي نجد له عمراً قصيرا نسبيا حيث بدأ هذا المفهوم على يد ألبرت أليس (Albert Ellis) في خمسينات القرن الماضي وأصبح بذالك مفهوم ذا معنى ودلالة علمية ، وقد قام أليس بوصف هذا المفهوم وتفسيره باعتباره أحد المكونات الأساسية للشخصية حيث ظهر هذا الوصف والتفسير بجلاء في نظريته التي سماها نظرية العلاج العقلاني الانفعالي (Ellis,1994) .

وتفترض هذه النظرية أن التفكير يقرر السلوك أي أن المشكلات التي تواجه الفرد تعود الى طريقة تفسيره للأحداث والمواقف ، وكذلك تفترض أن الناس يولدون ولديهم أفكار عقلانية وأخرى غير عقلانية . وهذه الافكار غير العقلانية تنشأ من خلال التعليم غير المنطقي المبكر الذي يكتسبه الفرد من والديه ومن المجتمع . كما ان الاضطراب الانفعالي والنفسي نتيجة للتفكير غير العقلاني وغير المنطقي ، وأن حالة الاضطراب هذه لا تتقرر بفعل الظروف والأحداث الخارجية التي تحيط بالفرد فقط وإنما تتحدد ايضاً من خلال ادراكات الفرد لهذه الأحداث واتجاهاته نحوها (بلان ، ٢٠١٥، ص ٢٣٤).

وتعبر هذه النظرية عن طريقة ارشادية تهدف الى مساعدة الفرد في تعديل أفكاره اللاعقلانية المسببة للاضطرابات الانفعالية إلى أفكار عقلانية تحقق له مستوى مناسب من الصحة النفسية (Ellis,1994).

- **الأفكار اللاعقلانية المسببة للاضطراب من وجهة نظر اليس** :

لقد أورد إليس إحدى عشرة فكرة لا عقلانية وغير منطقية (في المجتمع الأمريكي) تكمن وراء السلوك المضطرب والعصابي ، نوردها فيما يلي :

- **طلب الاستحسان** : يجب ان يكون الفرد محبوبا من الجميع وان يؤيد فيما يقول ويفعل.
- **اللوم الزائد للذات وللآخرين** : ان بعض التصرفات التي تصدر من الناس خاطئة أو شريرة أو مجرمة ، وأن الناس الذين تصدر عنهم هذه التصرفات يجب معاقبتهم بشدة .

- **توقع المصائب والكوارث** : انه اذا سارت الأمور على عكس ما نريد ونتمنى فإن الحياة تصبح مرعبة ولا تطاق .
- **التهور الانفعالية** : ان سبب الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الانسان هي تلك الظروف الخارجية التي لا يستطيع التحكم فيها او السيطرة عليها.
- **القلق الناتج عن الاهتمام الزائد** : يجب ان يهتم الانسان بالأشياء المفزعة والخطيرة ويجب ايضا ان يكون دائم التوقع لحدوثها .
- **تجنب المشكلات** :انه لا يمكن مواجهة صعوبات الحياة ومسؤولياتها ومن الأسهل على الإنسان ان يتجنبها بدلاً من مواجهتها .
- **الاعتمادية** : لا يمكن للفرد تحقيق اهدافه بنجاح إلا اذا اعتمد على اشخاص آخرين اكثر خبرة ليساعدوه في ذلك .
- **ابتغاء الكمال** : حتى يكون للفرد قيمة ومكانه فإنه يجب عليه ان يكون فعالاً ومنجزا بشكل يتصف بالكمال .
- **الشعور بالعجز وأهمية خبرات الماضي** : ان تأثير الأحداث السابقة التي حصلت في الماضي لا يمكن التخلص منه وهذا التأثير هو الذي يحدد سلوكنا الحاضر ويوجهه.
- **الانزعاج لمشاكل الآخرين** : يجب ان ينزعج الشخص ويحزن لمشكلات وأحزان الاخرين .
- **الحلول الكاملة** : لابد من ايجاد حل صحيح ومثالي لكل مشكلة يواجهها الفرد(الشناوي ، ١٩٩٥ :٩٨) (زهران ، ٢٠٠٤ : ٧١) (ابو اسعد وعربيات ، ٢٠١٢ : ٢٠٠) .

وقدا ضاف الريحاني الى الأفكار التي حددها اليس فكرتين لا عقلانيتين في المجتمعات العربية وهي كالتالي :

- **الرسمية والجدية** : حتى يكون الفرد ذا قيمة و مكانه بين الناس فإنه يجب عليه ان يتعامل معهم بجدية ورسمية .
- **مكانة الرجل في علاقته بالمرأة** : انه فيما يخص العلاقة بين الرجل والمرأة فإن مكانة الرجل هي الأهم في هذه العلاقة .

- **مصادر اكتساب الافكار اللاعقلانية** :

ربط اليس بين العوامل البيولوجية والعوامل البيئية والثقافية كمسببات لاكتساب الأفكار اللاعقلانية ، حيث تلعب البيئة التي يعيش فيها الفرد دوراً كبيراً في اكتسابه افكار لاعقلانية وذلك من خلال تأثير القائمين على التربية مثل : الوالدين ، الأصدقاء ، المدرسين ، وسائل الإعلام ، وفيما يلي عرضا لبعض مصادر اكتساب الافكار اللاعقلانية :

- **أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة** : يغرس الاباء في ابنائهم احياناً افكارا غير منطقية ، وذلك بإتباعهم اساليب معاملة والدية سلبية يكون لها دور كبير في اكتساب الاطفال هذه الافكار (الانصاري و مرسي ،٢٠٠٧ : ٢)

- **التعليم :** تعتبر المدرسة احد المصادر التي يستمد منها الفرد افكاره ، فأساليب التعليم السيئة والمناهج الدراسية غير المناسبة تهيئ الطالب لتعلم طرق خاطئة في التفكير واكتساب افكار غير منطقية (علام ، ٢٠١٢ : ١٢٠).
- **العزلة الاجتماعية :** تؤدي الى افتقاد الفرد للمعايير الاجتماعية في الحكم على افكاره ومعتقداته مما يساعد على اتسام شخصيته بالجمود الذي يحول دون تقييمه لأفكاره بشكل سليم و يسهم في تكوين افكار لاعقلانية لديه(حليمة ،٢٠١٥) .
- **ثقافة المجتمع :** ان الافكار المنتشرة في المجتمع تؤثر على الافراد داخل هذه المجتمع فعند انتشار افكار خاطئة وغير منطقية في مجتمع ما يتبنى الافراد داخله غالباً هذه الافكار .
- **وسائل الاعلام :** تؤثر وسائل الاعلام على افكار الافراد بما تقدمه من محتوى غير مسئول هدفه الأول جذب الافراد لتحقيق اكبر قدر من الربح المادي وفي ظل غياب الرقابة الاجتماعية والأخلاقية تتحول وسائل الاعلام الى مغذي للأفكار الخاطئة داخل المجتمع (علام ، ٢٠١٢ : ١٣٦) .

- **الاتجاهات** :

نطلق كلمة الاتجاه على العديد من المعاني في كثيرا من مجالات الحياة اليومية ، فنحن حين نعبر عن موقع مدينة من المدن او دولة من الدول نقول انها باتجاه الشرق مثلا ، وأيضا نستخدمه للدلالة على موقع القبلة أو وجهة الرياح أو الطائرة أو الطريق وهكذا .

نال موضوع الاتجاهات النفسية الكثير من الاهتمام والدراسة والبحث ، فالاتجاهات النفسية كانت ومازالت مجالاً خصبا للدراسات على جميع المستويات ، وذلك لما لها من أهمية . ان جوهر العمل في كثير من المجالات هو دعم الاتجاهات الميسرة لتحقيق اهدافها وإضعاف الاتجاهات التي تعيق تحقيق هذه الأهداف. حيث يصبح سلوك الفرد نمطياً ويسهل التنبؤ به ، عند تراكم الاتجاهات في ذهنه وزيادة اعتماده عليها (السيد وعبد الرحمن ،٢٠٠٦ : ٢٥٠) .

- **مكونات الاتجاهات** :

يتكون الاتجاه النفسي من ثلاثة عناصر تتفاعل فيما بينها لتعطي الشكل العام للاتجاه:

- **المكون المعرفي :** يتشكل كناتج للعمليات العقلية ويشمل مجموع الخبرات والمعلومات والمعارف بالإضافة إلى رصيد المعتقدات والتوقعات (السيد و عبد الرحمن ، ٢٠٠٦ : ٢٥٣ ـ ٣٥٤).
- **المكون الانفعالي :** ويتضمن مجموع مشاعر وعواطف الفرد وانفعالاته تجاه موضوع الاتجاه وهو الصفة المميز له والتي بناء على عمقها ودرجة كثافتها يمكننا تمييز الاتجاهات ومدى قوتها.

- **المكون السلوكي** : و يتمثل في ميل الفرد صاحب الاتجاه الى القيام بأنماط سلوكية متصلة بموضوع الاتجاه ، في حال دعت الحاجة الى مثل ذلك الإجراء أو في و جود موقف او مجال يجتمع فيه الفرد وموضوع اتجاهه . فعندما تتكامل جوانب الادراك بالإضافة الى رصيد الخبرة والمعرفة التي تساعد على تكوين الانفعال وتوجيهه يقوم الفرد بتقديم الاستجابة المناسبة لهذه المكونات (Moghaddam , 1998 : 101)(Sears et al , 1991 : 137 - 138).

- **ظاهرة التطرف Extremism** :

تعتبر ظاهرة التطرف من الظواهر العالمية الخطيرة التي اثارت جدلاً واسعا ونالت اهتماما كبيرا سواء على مستوى الدول أو الهيئات والمنضمات أوالمؤسسات الحكومية وغير الحكومية أو الباحثين في شتى المجالات ، وهي من القضايا الخطيرة والمعقدة التي استحوذت على اهتمام الكثير من المجتمعات في وقتنا الحالي ، حديثا عنها ومقاومة لها وتتبعا لأثارها ، وبحثا عن دوافعها ، ومع انها ظاهرة شاذة في كل المجتمعات ، وأن المتطرفين قليلو النسبة اذا ما قورنوا بعدد افراد الشعوب والمجتمعات ، إلا أن خطرهم لا يجوز النظر إليه من خلال ذلك لأن حجم الأثر والخطر يتجاوز حجم الظاهرة من حيث عدد أفرادها .

- **مفهوم التطرف** :

يعد مفهوم التطرف من المفاهيم شائعة الاستخدام متعددة المعاني وصعبة التحديد في العصر الحديث ، فهو من المفاهيم التي ترتبط بالعديد من القضايا وتتداخل مع الكثير من المفاهيم التي يصعب فصلها او الحديث عنها دون التطرق له كالتعصب والتصلب والجمود و الغلو والعنف والإرهاب وغيرها حيث يعتبر التطرف المغذي الرئيسي لكل تلك الظواهر .

ولكثرة معاني هذا المفهوم ، وتداخله مع العديد من المفاهيم السيكولوجية فقد وضع العلماء والمفكرين العديد من التعريفات التي حاولوا من خلالها تحديد مفهوم التطرف . ويتفق الباحث مع عبدالله (١٩٩٦ م) حيث يعرف التطرف بأنه " اتخاذ الفرد موقفا يتسم بالتشدد والخروج عن حد الاعتدال والبعد عن المألوف ، وتجاوز المعايير الفكرية والسلوكية والقيم الأخلاقية التي حددها وارتضاها افراد المجتمع ، وقد يكون التطرف إيجابيا في الاتجاه بمعنى الموافقة التامة ، أو سلبيا في الاتجاه بمعنى الرفض التام ، أما حد الاعتدال فيقع في وسط المسافة بين الموافقة التامة والرفض التام .

- **أشكال التطرف** :

التطرف لا يقتصر على شكل واحد او نوع محدد او مجال معين ولكن نجده في مختلف مجالات الحياة ، فهناك العديد من اشكال التطرف نورد بعضها في ما يلي :

- **التطرف الفكري :** وهو الجمود والانغلاق الفكري لدى الفرد ويكون ذلك بالخروج عن حد الاعتدال والبعد عن الوسطية الى الإيمان المطلق بصحة معتقداته والاستعداد للتضحية في سبيل هذه المعتقدات (علي ،١٩٩٨).
- **التطرف الديني :** يعرف التطرف الديني بأنه مجموعة قناعات دينية متعصبة ، تنشأ من أفكار خاطئة وفهم غير منطقي ، نابعة عن نقص في الوعي وتترجم في الفكر والسلوك السلبي للفرد ، كما ترتبط بمثيرات متعددة (عواج ، ٢٠١١).
- **العدوان :** ويعرف بأنه انتهاك للمعايير التي حددها المجتمع ، ويدل على الكراهية، ويسلك الشخص العدواني سلوكا معاكسا للقوانين المقبولة اجتماعيا(Bullock and Merrill , 1980 :p810). والعدوان سلوك عمدي بقصد إيذاء الغير أو الإضرار بهم ويأخذ صورا وأشكالا متعددة منها العدوان اللفظي ، والعدوان البدني ، ويتسم العدواني بانعدام الرشد والعقلانية ولديه افكار غير منطقية تدعم ممارسته لهذا السلوك (العقاد ،٢٠٠١ :٩٩).
- **العنف و الارهاب :** يشير اسماعيل (١٩٩٦) الى ان العنف والإرهاب هي حالة التعبير الواضح عن التطرف. ويعرف الارهاب بأنه العنف الذي يمارس من قبل أفراد أو جماعات أو دول بغيا وعدوانا على الإنسان (دينه ، ودمه ، وعقله ماله ، وعرضه) ويشمل أشكال التخويف والأذى والتهديد والقتل بغير حق وما يتصل بصور الحرابة وإخافة السبيل وقطع الطريق ، وكل فعل من أفعال العنف أو التهديد (عبد الحي ، ٢٠٠٨ : ٥٣).

- **المستويات النفسية للتطرف** :

للتطرف ثلاث مستويات وهي على النحو التالي :

- **المستوى العقلي أو المعرفي :** ويتميز هذا المستوى بوجود افكار ومعتقدات خاطئة وغير منطقية وجامدة يصعب مناقشتها وتغييرها وعدم تقبل اراء الآخرين .
- **المستوى الانفعالي أو الوجداني :** ويتميز بشدة الانفعال والتطرف فيه وبوجود شعور يدفع الفرد باتجاه الانحراف دون تبصر منه وربما يدفعه الى تدمير نفسه أو الآخرين من حوله .
- **المستوى السلوكي :** يتميز بسلوكيات تتجاوز المعايير المقبولة في المجتمع وهي ظاهر ومبالغ فيها ، وهذه السلوكيات تتكرر من الفرد بشكل نمطي بدون معنى او هدف ، ويتمثل في ممارسة العنف ضد الآخرين (اليوسف ،٢٠٠٤ : ١٣ ـ ١٤).

- **الاتجاهات النظرية في تفسير التطرف** :

- **النظرية المعرفية** :

تؤكد النظرية المعرفية في تفسيرها للأحداث على أهمية الروابط الموجودة بين سلوك الأفراد وكل من أفكارهم وخبراتهم السابقة وقدراتهم العقلية مثل أساليبهم في التفكير والتذكر والإدراك وغيرها من العمليات المعرفية .

فالمكونات المعرفية للفرد تعتبر هي المحور الرئيسي لشخصيته ، وهي مؤثر اساسي على مشاعره وسلوكه ، وتفسر النظرية المعرفية التطرف من خلال :

- **القوالب النمطية** :

حيث ترى أن المكون المعرفي للاتجاهات المتطرفة يتمثل في الأفكار والمعتقدات التي توجد لدى المتطرفين والتي تأخذ صورة القوالب النمطية تجاه الأشخاص أوالأشياء .

- **النسق ألاعتقادي الجامد** :

يركز هذا البعد على مفهوم أساسي وهو المعتقد ، و يرى المعرفيون ان الاشخاص المتطرفون يتسمون بوجود نسق اعتقادي جامد ، وغالبا ما يتصفون بالتشدد مع أصحاب المعتقدات المخالفة لهم (شلبي و الدسوقي ، ١٩٩٣ : ١٢ ـ١٣).

- **نظرية العلاج العقلاني الانفعالي كإطار لتفسير التطرف** :

و تعتبر من أهم النظريات التي اهتمت بالجانب المعرفي وحاولت تفسير كثير من السلوكيات وربط هذا الجانب بالتفكير اللاعقلاني ، حيث تركز هذه النظرية على نظام المعتقدات لدى الفرد وتفسيره للإحداث في ضوء معتقداته واتجاهاته نحو المواضيع والأحداث ، وبذلك فإن تفسير الفرد للأحداث التي تواجهه هو مسئول عن السواء والاضطراب لديه .

وترى هذه النظرية ان نشأة الأفكار اللاعقلانية تعود الى الاستعدادات البيولوجية للبشر بان يكونوا غير منطقيين وقاهرين لذواتهم ولخضوعهم للتأثير السلبي للبيئة المحيطة بهم والوالدين والأقران ، وبحكم العلاقة التبادلية بين الافكار والمشاعر والتصرفات وتأثير كل منها وتأثره بالآخر ، فإن افكار الفرد التي اكتسبها تؤثر بشكل مباشر في مشاعره وسلوكه .

ومما سبق يمكن تفسير الاتجاهات نحو التطرف في ضوء هذه النظرية بأن الشخصية التي تتبنى اتجاهات متطرفة تمتلك استعدادا بيولوجيا لأن تكون غير منطقية وإضافة الى ذلك تأثرت تأثيرا سلبيا من البيئة المحيطة والوالدين والأقران فتكونت لديها افكارا لاعقلانية ومتطرفة دعمتها وعملت على تنميتها بالحديث السلبي الى الذات .

- **تفسير التطرف في ضوء نظرية الاحباط / العدوان** :

ان من بين الاتجاهات التي تفسر بها النظرية السلوكية التطرف الاتجاه القائم على فرضية الاحباط و العدوان ، و تعتبر نظرية الاحباط / العدوان من النظريات الهامة في تفسير التطرف ، حيث يشير مؤيدي هذه النظرية الى أن الشعور بالإحباط قد يكون عائق يحول دون اشباع رغبات الفرد وتحقيق أهدافه وذلك ما يقود الفرد عادة الى الاتجاه السلبي في اتباع سلوك معين (النمر ، ٢٠٠٥ : ٨١).

وتفسر هذه النظرية التطرف بكونه اظهار العدوان او التنفيس المزاج الناتج عن الاحباط الذي يتعرض له الفرد (Robert,1985: 173).

- **الدراسات السابقة** :

في حدود علم الباحث لا يوجد دراسة واحده اهتمت بموضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر، لذلك سيتم تقسيم الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة إلى محورين وستعرض على النحو التالي:

- **أولاً : الدراسات التي تناولت الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات** :

دراسة موراي (Murray,1982) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات غير العقلانية وكل من العداء والقلق والاكتئاب لدى المراهقين وتكونت العينة من (٤٥) طالباً وتراوحت أعمارهم بين ١٢ ـ ١٨ سنة وطبق عليهم اختبار جونز للأفكار اللاعقلانية ، وقائمة سلوك الوجدان ، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة بين المعتقدات اللعقلانية والانفعالات المحبطة للذات و المتمثلة في القلق و العداء و الاكتئاب ، وأن هذه الانفعالات تزداد بتمسك هؤلاء الأفراد بمعتقداتهم ، و دراسة أحمد والشركسي (٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أشكال التطرف في المواقف الاجتماعية وبين أبعاد الأفكار اللاعقلانية ، واستخدم الباحثان مقياس التطرف الاجتماعي من إعداد الباحثين ومقياس الأفكار اللاعقلانية من أعداد الباحث الأول ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية السعوديين وتم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية من المدارس الأهلية بمدينة الدمام ، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين التطرف الاجتماعي وبين بعض أبعاد الأفكار اللاعقلانية ، وأن مرتفعي التطرف أكثر ميلاً للاستنتاجات السلبية و التأويل الشخصي للأمور و التهويل والمبالغة فيها و التشويه في فهم الناس وإدراكهم . وخلصت النتائج إلى أن بعض الأفكار اللاعقلانية تتنبأ بالتطرف في المواقف الاجتماعية ومن ثم تعد منبئات مهمة عن التطرف الاجتماعي ، و دراسة مالكي والرشيدي (٢٠١٢م) هدفت الدراسة إلى بحث علاقة الأفكار اللاعقلانية بالسلوك العدواني لدى (١٢٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل بالسعودية استخدمت الدراسة مقياس التفكير اللاعقلاني من إعداد الريحاني (١٩٨٥م) ومقياس السلوك العدواني إعداد عبدالله و أبو عباة (١٩٩٥م) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من الغضب ، العدوان اللفظي العدوان البدني ، العداوة ، السلوك العدواني لدى عينة الدراسة .

- **ثانياً: الدراسات التي تناولت اتجاهات نحو التطرف وعلاقته ببعض المتغيرات** :

دراسة فان دير وايزر (Van Der & Eiser,1980) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر السلبية والتطرف على تكوين العادات والسمات والطباع ، وتفترض هذه الدراسة أن السلوك المتطرف للفرد يرتبط بالنواحي المعرفية وسمات الشخصية

وقد شملت العينة (٤٧) فردا تراوحت أعمارهم بين ١٤ــ ١٥ سنة ، طبق عليهم مقياسا للسلبية والإيجابية المعرفية وآخر للاستجابة المتطرفة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن السمات المعرفية السلبية ترتبط بالأحكام المتطرفة أكثر من السمات الإيجابية وأشارت النتائج كذلك إلى أن السمات السلبية محدد واضح للمعلومات والتطرف الوصفي ، و دراسة عيسى (١٩٩٨م) هدفت الدراسة إلى التعرف على مصادر التطرف كما يدركها الشباب في مصر والكويت واستخدمت الدراسة استبانت من إعداد الباحث تتكون من ٤٣ بندا تشكل فيما بينها أسباب التطرف كما تشيع بين المهتمين بدراسة الظاهرة والتعامل معها تكونت عينة الدراسة من (١٩٦٢) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية بمحافظة المنيا وجامعتي المنيا والكويت ، وأشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن هناك أبعاد متداخلة تعزو إليها الظاهرة وتتمثل في: الخلل التربوي ، التفكك الأسري ، اتجاهات ات الرافضة ، المشاكل السياسية و الاقتصادية ، مشاكل الشباب التقليدية ، المشاكل الاجتماعية التقليدية ، وأظهرت الدراسة ميل الشباب إلى عزو التطرف إلى العوامل الخارجية ، وتمت مقارنة استجابات طلبة الجامعة في مصر والكويت ، وأسفرت قيم "ت" إلى دلالة الفروق بينهما مما يؤيد فرضية إغراءات الفرد بالبيئة الثقافية للمجتمع الذي يعيش فيه، و دراسة جمل الليل و الشميمري (٢٠١٣م) هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في كل من الاتجاه نحو التطرف وبعض الأعصبة النفسية بين طالبات كل من المرحلة المتوسطة و الثانوية و الجامعية ، في ضوء المرحلة الدراسية والدخل الأسري والمستوى الدراسي والترتيب الميلادي ، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٢١٥) طالبا تشمل طالبات المراحل الدراسية الثلاث . كما تم استخدام مقياس: الاتجاه نحو التطرف ، واستبانة ميدل سكس لقياس الأعصبة النفسية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في كل من الاتجاه نحو التطرف وفي الأعصبة النفسية بين الطالبات حسب المرحلة الدراسية و المستوى الدراسي في حين لم تظهر فروق في المتغيرين حسب الترتيب الميلادي و الدخل الشهري .

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

من خلال النظر الى الدراسات السابقة نلاحظ ان بعض الدراسات اتفقت في محاولتها الكشف عن العلاقة بين الافكار اللاعقلانية وبعض الاضطرابات النفسية دراسة (Murray,1982) و (مالكي والرشيدي ، ٢٠٠٩) و (احمد والشركسي ، ٢٠٠٩) فيما اختلفت عنهما دراسة (Van Der & Eiser,1980) فقد هدفت الى معرفة الاثار السلبية والتطرف على تكوين العادات والطباع و(عيسى ، ١٩٩٨) هدفت الى التعرف على مصادر التطرف و (جمل الليل والشميمري ، ٢٠١٣) هدفت الى التعرف على الفروق في كل من الاتجاه نحو التطرف وبعض الأعصبة النفسية في ضوء الدخل والمستوى الدراسي والترتيب الميلادي ، واتفقت جميع الدراسات السابقة في نوع العينة فقد تناولت جميع

الدراسات فترة المراهقة عدا دراسة (عيسى ، ١٩٩٨م) أضافت مرحلة الشباب الى مرحلة المراهقة و (جمل الليل والشميمري) فقد اضافت الطفولة المتأخرة والشباب الى مرحلة المراهقة ، وكان الاختلاف بين هذه الدراسات في احجام عينات الدراسة فقد تراوحت احجام العينات بين (٤٥) مراهقا في دراسة (Murray,1982) و (١٩٦٢) مراهقا في دراسة (عيسى ، ١٩٩٦) اما فيما يخص الأدوات فقد اختلفت الادوات المستخدمه باختلاف الدراسات ، وستتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في نوع العينة حيث ستتناول الدراسة الحالية (مرحلة المراهقة) ومن ناحية الأدوات ستتفق جزئياً مع دراسة (مالكي والرشيد ٢٠١٣) حيث استخدمت مقياس الأفكار اللاعقلانية لسليمان الريحاني والذي ستستخدمه الدراسة الحالية ، انه من الواضح ان للأفكار اللاعقلانية والاتجاهات نحو التطرف اثار سلبية على الفرد والمجتمع خصوصا في هذه المرحلة العمرية الحرجة وكما هوا ملاحظ من العرض السابق فإن الدراسات السابقة افتقدت الى دراسة العلاقة بين الافكار اللاعقلانية والاتجاهات نحو التطرف بشكل مباشر وذلك ما ستتناوله الدراسة الحالية حيث ستختلف هذه الدراسة عن ما سبقها من دراسات في أهدافها وذلك بمحاولة تحديد العلاقة بين أفكار المراهقين اللاعقلانية واتجاهاتهم نحو التطرف و معرفة اكثر الافكار علاقة بالاتجاهات نحو التطرف ومعرفة شكل مصفوفة المكونات العاملية لها والتحقق من امكانية التنبؤ باتجاهات المراهقين نحو التطرف من خلال أفكارهم اللاعقلانية .

- **فروض الدراسة** :

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية و اتجاهات المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية نحو التطرف.
- تسهم الأفكار اللاعقلانية بصورة دالة في التنبؤ بالاتجاهات نحو التطرف لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية.
- هناك اربعة محاور للأفكار اللاعقلانية والاتجاهات نحو التطرف .

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

- **أولاً : منهج الدراسة** :

تهتم هذه الدراسة بتحديد العلاقة التي تربط الافكار اللاعقلانية بالاتجاهات نحو التطرف ، وعلى ضوء أهداف الدراسة وفروضها تم استخدام المنهج الوصفي ألارتباطي والذي يهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً كما هي في الواقع ، وجمع البيانات وتفسيرها و تحليلها ، والتعبير عنها كمياً لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من صحة فروضها والإجابة على تساؤلاتها .

- **ثانيا : مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف للعام الدراسي ١٤٣٨ هـ ـ ١٤٣٩ هـ والبالغ عددهم (١٠٩٧٥) طالباً .

- **ثالثاً : عينة الدراسة :**

نظراً لكبر مجتمع الدراسة وعدم إمكانية اختيار العينة العشوائية من جميع أفراد المجتمع، فقد تم توزيع ١٦٠٠ استمارة على طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف ، ومن ثم تم استخدام الجداول العشوائية لترقيم الاستمارات بعد رصدها على برنامج الجداول الإلكترونية (Excel) لاختيار عينة عشوائية بنسبة ٥٪ من المجتمع الأصلي وقد بلغ حجم عينة الدراسة (٥٤٩) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف .

وانتهى الباحث الى اعتماد عينة نهائية عددها (٥٠٦) طالباً بنسبة بلغت ٤,٦٪ من المجتمع الأصلي للدراسة وذلك بعد استبعاد الاجابات غير المكتملة وغير الجادة .

- **وصف عينة الدراسة :**

تكونت عينة الدراسة من (٥٠٦) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف وكان توزيعهم على النحو التالي :

جدول (١) توزيع افراد العينة .

الصف	عدد الطلاب	النسبة المئوية
الأول ثانوي	١٧٢	٣٤٪
الثاني ثانوي	١٤٨	٢٩.٢٪
الثالث ثانوي	١٨٦	٣٦.٨٪
المجموع	٥٠٦	١٠٠٪

- **رابعاً : أدوات الدراسة :**

لجمع البيانات الخاصة بالدراسة الحالية استخدم الباحث الادوات التالية :

- **مقياس الأفكار اللاعقلانية : إعداد سليمان الريحاني (١٩٨٥ م) .**
- **وصف المقياس:**

يتكون مقياس الافكار اللاعقلانية في صورته الأجنبية من إحدى عشرة فكرة لا عقلانية وضعها البرت اليس ، وقام الريحاني (١٩٨٥) بترجمة المقياس وتقنينه على البيئة اللأردنية ، وأضاف فكرتين لا عقلانيتين يرى انهما منتشرتين في المجتمعات العربية وهذه الفكرتين هي :

- حتى يكون الفرد ذا قيمة و مكانه بين الناس فإنه يجب عليه ان يتعامل معهم بجدية ورسمية .
- انه فيما يخص العلاقة بين الرجل والمرأة فإن مكانة الرجل هي الأهم في هذه العلاقة.

وبذلك اصبحت (١٣) فكرة لاعقلانية تكون منها هذا المقياس ، وتشمل كل منها أربع فقرات ، نصفها ايجابي يتفق مع الفكرة ونصفها الآخر سلبي يختلف معها ، وقد وزعت فقرات المقياس على الافكار التي تعبر عنها بترتيب معين يضمن تباعد الفقرات التي تقيس البعد الواحد بشكل منتظم .

- **تصحيح المقياس و تفسير النتائج** :

عدد فقرات المقياس (٥٢) فقره تكون الاجابة عنها بنعم أو لا وقد اعطيت القيمة (٢) للإجابة التي تدل على قبول الطالب للفكرة اللاعقلانية التي تقيسها الفقرة ، والقيمة (١) للإجابة التي تدل على رفض الطالب للفكرة اللاعقلانية التي تقيسها الفقرة . وبذلك تتراوح الدرجات الكلية للمقياس بين (٥٢ ــ ١٠٤) : الحد الأدنى (٥٢) تعبر عن رفض الطالب لجميع الأفكار اللاعقلانية التي يمثلها المقياس أو تعبر عن درجة عليا من التفكير العقلي، الحد الأعلى (١٠٤) وهي تعبر عن قبول الطالب لجميع الأفكار اللاعقلانية التي يمثلها المقياس أو تعبر عن درجة عليا من التفكير اللاعقلاني. العلامة الكلية (٦٥) درجة عليا في العقلانية (٧٨) خط النمط العام ، العلامات الفرعية على المقياس عددها (١٣) علامة ، وهي تقيس أبعاد الاختبار الثلاثة عشر . تتراوح العلامة على كل بعد بين (٤ ـ ٨) علامات :الحد الأدنى (٤) تعبر عن درجة عليا من التفكير العقلاني. الحد الأعلى (٨) تعبر عن درجة عليا من التفكير اللاعقلاني . العلامة الفرعية من (٧ ـ ٨) لا عقلانية و من (٤ ــ ٥) الميل إلى العقلانية والعلامة . (٦) التأرجح بين العقلانية واللاعقلانية .

العلامة الفرعية يتم الحصول عليها بجمع أربع فقرات بشكل عمودي في ورقة الإجابة.

- **صدق وثبات المقياس في الدراسة الأصلية** :

توصل الريحاني (١٩٨٥ م) الى التحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق المنطقي والصدق العاملي ، وتحقق من ثباته عن طريق اعادة الاختبار والاتساق الداخلي .

وقد تم تقنين المقياس على البيئة المحلية وتم استخدامه في العديد من الدراسات السابقة مثل :

- الغامدي (٢٠٠٩ م) طلاب المرحلة الثانوية .
- الكثيري (٢٠١٥ م) المراهقين والشباب .

وذلك ما جعل الباحث يستخدم هذا المقياس باطمئنان نظرا لما يتمتع به من مستوى عالي من الصدق والثبات ، وتطابق المجتمع المحلي لعينات الدراسات المذكورة والدراسة الحالية .

وسيقوم الباحث بعرض نموذج من الخصائص السيكومترية للمقياس كما ظهرت في الدراسات المحلية : دراسة الكثيري (٢٠١٥ م) على عينة من المراهقين والشباب :

استخدم الكثيري مقياس الافكار اللاعقلانية للريحاني في دراسته بعنوان "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المراهقين والشباب دراسة

مقارنه بين العاديين ونزلاء مستشفى الأمل بجدة " وقد قام بالتحقق من صدق وثبات المقياس على عينة عشوائية قوامها (٤٠) طالبا

- **صدق المقياس**:

قام الكثيري (٢٠١٥م) بحساب الصدق بفكرة الاتساق الداخلي ، وقد ارتبطت جميع فقرات المقياس بالمجموع الكلي في ضوء كل فكرة تنتمي اليها كل فقرة .

- **ثبات المقياس** :

قام الكثيري باستخدام معامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية ، تراوحت قيم معامل الثبات بين (٠.٥١) و (٠.٩٠) وهي معاملات جيدة تعطي دلالة واضحة على صلاحية الأداة للتطبيق على البيئة المحلية .

- **ثانياً / مقياس الاتجاه نحو التطرف عبدالله (١٩٩٦م)**:

ويتكون في الأصل من ٦٠ عبارة موزعة على خمسة ابعاد : الاتجاه نحو التطرف الفكري ، الاتجاه نحو الديني ، الاتجاه نحو التطرف السياسي ، الاتجاه نحو العدوان، الاتجاه نحو العنف المسلح والارهاب .

قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاه نحو التطرف المختصر عبدالله (١٩٩٦م) والذي يتكون من اربعة ابعاد حيث تم حذف بعد الاتجاه نحو التطرف السياسي من قبل معد المقياس و يتكون المقياس من (٤٥) عبارة تناولت الأبعاد التالية :

جدول (٢) ابعاد مقياس الاتجاه نحو التطرف المختصر والعبارات التي تقيس كل بعد

الرقم	البعد	الفقرات التي تقيسه
١	الاتجاه نحو التطرف الفكري	١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٠
٢	الاتجاه نحو التطرف الديني	١١ - ١٢ - ١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦ - ١٧ ١٨ - ١٩ - ٢٠ - ٢١ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٤ - ٢٥
٣	الاتجاه نحو العدوان	٢٦ - ٢٧ ، ٢٨ - ٢٩ - ٣٠ - ٣١ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٤
٤	الاتجاه نحو العنف المسلح والإرهاب	٣٥ - ٣٦ - ٣٧ - ٣٨ - ٣٩ - ٤٠ - ٤١ - ٤٢ - ٤٣ - ٤٤ - ٤٥

- **وصف و تصحيح المقياس** :

يتكون المقياس من (٤٥) فقرة تكون الاجابة عليها وفقا لتدرج ليكرت الخماسي بوضع درجة الموافقة على متصل يمتد من موافق بشدة الى معارض بشدة في خمس استجابات (أوافق بشدة ــ أوافق ــ محايد ــ اعارض ــ اعارض بشدة) ووضع مفتاح تصحيح على النحو التالي :يتم اعطاء القيم التالية : الدرجة (٥) للاستجابة بـ أوافق بشدة ، الدرجة (٤) للاستجابة بـ أوافق ، الدرجة (٣) للاستجابة بـ محايد ، الدرجة (٢) للاستجابة بـ أعارض ، الدرجة (١) للاستجابة أعارض بشدة ، مع جميع العبارات التي جاءت متوافقة مع اتجاه المقياس وهي كما يلي : (١ ــ ٢ ــ ٣ ــ ٤ ــ ٥ ــ ٦ ــ ٧ ــ ٨ ــ ٩ ــ ١٥ ــ ٢٦ ــ ٢٧ ــ ٣٠ ــ ٣١) . بينما تعطى القيم التالية : الدرجة (١) للاستجابة أوافق بشدة ، الدرجة

(٢) للاستجابة بـ أوافق ، الدرجة (٣) للاستجابة بـ محايد ، الدرجة (٤) للاستجابة بـ أعارض ، والدرجة (٥) للاستجابة بـ أعارض بشدة . مع جميع العبارات التي جاءت غير متوافقة مع اتجاه المقياس وهي (١٠ ـ ١١ ـ ١٢ ـ ١٣ ـ ١٤ ـ ١٦ ـ ١٧ ـ ١٨ ـ ١٩ ـ ٢٠ ـ ٢١ ـ ٢٢ ـ ٢٣ ـ ٢٤ ـ ٢٥ ـ ٢٨ ـ ٢٩ -٣٢ ـ ٣٣ ـ ٣٤ ـ ٣٥ ـ ٣٦ ـ ٣٧ ـ ٣٨ ـ ٣٩ ـ ٤٠ ـ ٤١ ـ ٤٢ ـ ٤٣ ـ ٤٤ ـ ٤٥). وبذلك تعبر الدرجة المنخفضة في المقياس (أقل من الوسيط) عن الاتجاه السوي نحو التطرف بما يعني المعارضة والرفض وعدم القبول في حين تعتبر الدرجة المرتفعة (أعلى من الوسيط) عن الاتجاه غير السوي نحو التطرف والذي يتضمن الموافقة والقبول والتعاطف.

- **صدق وثبات المقياس في الدراسة الأصلية** :

توصل معد المقياس الى التحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري والصدق العاملي ، كما تحقق من ثباته عن طريق الاتساق الداخلي والتجزئة النصفيه .

وسيقوم الباحث بعرض نموذج من الخصائص السيكومترية للمقياس كما ظهرت في الدراسات المحلية : دراسة الشلاقي (٢٠١٦م) على عينة من طلاب المرحلة الثانوية :

استخدم الشلاقي (٢٠١٦ م) المقياس في دراسته بعنوان " أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاتجاه نحو التطرف لدى طلاب المرحلة الثانوية " وقد قام بحساب صِدق وثبات المقياس على البيئة المحلية على عينة استطلاعية قدرها (٥٥) طالباً كما يلي

- **صدق المقياس**:

قام الشلاقي (٢٠١٦م) بالتأكد من الصدق الفرضي وتبين أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة و الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠.٣٠٤) (٠.٦٧٧) ، وحساب معامل الارتباط وتبين أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة و درجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠.٣٨٨) ، (٠.٨٥٠) ، وحساب معامل الارتباط و تبين أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد و الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠.٧٢٣) ، (٠.٨٧٠) وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائيا ، مما يدل على صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق .

- **ثبات المقياس** :

قام الشلاقي (٢٠١٦م) بالتأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية لحساب معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو التطرف وجاءت النتائج كما يلي :

اظهرت النتائج أن معاملات الثبات للأبعاد باستخدام الطريقتين تراوحت ما بين (٠.٦٧٠) ، (٠.٨٩٨) . كما جاءت معاملات الثبات للمقياس ككل باستخدام

ألفا كرونباخ (٠.٩٢٧) ، وباستخدام التجزئة النصفية قيمة سبيرمان براون (٠.٦٨٦) ، وقيمة جتمان (٠.٦٨٥) ، وهي معاملات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق .

- **نتائج فروض الدراسة** :
- **نتائج الفرض الأول** :

ينص الفرض الاول على انه : توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الأفكار اللاعقلانية واتجاهات المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية نحو التطرف .

وللتحقق من صحة هذا الفرض سوف نستخدم معامل ارتباط بيرسون .

جدول (٣) العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاتجاهات نحو التطرف لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية باستخدام معامل ارتباط بيرسون (ن = ٥٠٦)

الاتجاهات نحو التطرف / الأفكار اللاعقلانية	الفكري	الديني	العدوان	العنف المسلح والإرهاب	الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التطرف
طلب الاستحسان	❖٠.١٠١	-٠.٠١٦	٠.٠٥٠	-٠.٠٦٥	٠.٠٢
ابتغاء الكمال الشخصي	❖٠.١٧٣	٠.٠٨٠	٠.٠٤٦	٠.٠٤٥	❖❖٠.١٤٨
اللوم القاسي للذات والآخرين	-٠.٠٣٣	-٠.٠٢٨	-٠.٠١٥	٠.٠١٤	-٠.٠٢٥
انه من المصائب والنكبات ان تسير الأمور عكس مايتمنى الفرد	❖٠.١٠٢	-٠.٠٤٠	❖٠.١٠٢	-٠.٠٧١	٠.٠١٩
التهور الانفعالي	❖❖٠.١٦١	-٠.٠٢٨	٠.٠٨٠	-٠.٠١٠	٠.٠٧٢
توقع الكوارث	٠.٠٦٩	❖٠.١١١	❖٠.١٠١	-٠.٠٢٢	❖٠.٠٩٨
تجنب المشكلات	❖❖٠.١٧٨	❖❖٠.١٢٨	❖٠.١٠٢	❖٠.١٠٦	❖❖٠.٢١٠
الاعتمادية	❖❖٠.٢٩٥	❖❖٠.١٢٦	❖❖٠.١٨٣	❖٠.٠٩٦	❖❖٠.٢٧٦
احداث الماضي هي التي تؤثر في سلوك الانسان	❖❖٠.٢٥٣	❖❖٠.١٥٦	❖❖٠.٢٣٤	٠.٠٨١	❖❖٠.٢٨٢
الانزعاج لمشاكل الآخرين	❖❖٠.١٦١	٠.٠٣٩	٠.٠٣١	٠.٠٠٥	❖٠.٠٩٨
ابتغاء الحلول الكاملة	-٠.٠١٤	٠.٠٦٥	٠.٠٤٤	❖❖٠.١٥٥	❖٠.١٠٤
الجدية والرسمية	❖❖٠.١٦٧	٠.٠٧١	٠.٠٥٤	٠.٠٤٦	❖❖٠.١٣٩
ان مكانة الرجل هي الأهم في علاقته بالمرأة	٠.٢٢٠	❖٠.٠٨٩	❖٠.١٠٨	٠.٠٦٣	❖❖٠.١٩٢
الدرجة الكلية للافكار اللاعقلانية	❖❖٠.٤١٣	❖❖٠.١٧٦	❖❖٠.٢٥٣	❖٠.١٠٦	❖❖٠.٣٧٢

❖ دال إحصائيا عند مستوى دلالى ٠.٠٥ // ❖❖ دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١

من بيانات الجدول رقم (٣) يتبين لنا أنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية والدرجة الكلية للاتجاهات نحو التطرف لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية ، حيث أن معامل الارتباط بيرسون جاء بقيمة (٠.٣٧٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ . ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن زيادة تبني الافكار اللاعقلانية تزيد من اتجاهات المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية نحو التطرف أي ان المراهق عند حمله افكار لاعقلانية واعتقادات غير منطقية وخاطئة فإن هذه الافكار تكوّن لديه اتجاهات نحو التطرف الفكري والتطرف الديني والعدوان والعنف المسلح والإرهاب.

وهناك عدد من الأبعاد لمقياس الاتجاهات نحو التطرف التي ترتبط مع عدد من الأبعاد لمقياس الافكار اللاعقلانية وهي كما يلي :

- بخصوص الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية :
  - ✓ توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية (بقيمة ٠.٤١٣ وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١) بين الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية و الاتجاه نحو التطرف الفكري لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية .
  - ✓ توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية (بقيمة ٠.١٧٦ و هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١) بين الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية و الاتجاه نحو التطرف الديني لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية .
  - ✓ توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية (بقيمة ٠.٢٥٣ وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١) بين الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية و الاتجاه نحو العدوان لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية .
  - ✓ توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية (بقيمة ٠.٤١٣ وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية و الاتجاه نحوا لعنف المسلح والإرهاب لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية .
- بخصوص ابعاد الافكار اللاعقلانية :
  - ✓ توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين كلأ من (تجنب المشكلات بقيمة ٠.١٧٨ ، و الاعتمادية بقيمة ٠.٢٩٥ ، و أن أحداث الماضي هي التي تؤثر في سلوك الإنسان بقيمة ٠.٢٣٥ ، و الجدية والرسمية بقيمة ٠.١٦٧ ،الانزعاج لمشاكل الآخرين بقيمة ٠.١٦١ ، التهور الانفعالي بقيمة ٠.١٦١) .كما توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين كلأ من (طلب الاستحسان بقيمة ٠.١٠١ وابتغاء الكمال بقيمة ٠.١٧٣ ، و أنه من المصائب والنكبات ان تسير الأمور عكس ما يتمنى الفرد بقيمة ٠.١٠٢) والاتجاه نحو التطرف الفكري لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية .
  - ✓ توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين كلأ من (تجنب المشكلات بقيمة ٠.١٢٨ ، و الاعتمادية بقيمة ٠.١٢٦ ، و أن أحداث الماضي هي التي تؤثر في سلوك الإنسان بقيمة ٠.١٥٦) . كما توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين كلأ من (توقع الكوارث بقيمة ٠.١١١ ، أن مكانة الرجل هي الأهم في علاقته بالمرأة بقيمة ٠.٠٨٩) و الاتجاه نحو التطرف الديني لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية .
  - ✓ توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين كلأ من (الاعتمادية بقيمة ٠.١٨٣ ، و أن أحداث الماضي هي التي تؤثر في سلوك الإنسان بقيمة ٠.٠٢٣٤) ، كما توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية

عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين كلأ من (انه من المصائب أن تسير الأمور عكس ما يتمنى الفرد بقيمة ٠.١٠٢ ، و توقع الكوارث بقيمة ٠.١٠١ ، وتجنب المشكلات بقيمة ٠.١٠٢ ، و أن مكانة الرجل هي الأهم في علاقته بالمرأة بقيمة (٠.١٠٨) و الاتجاه نحو العدوان لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية .

- ✓ توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين كلأ من (ابتغاء الحلول الكاملة بقيمة ٠.١٥٥) .كما توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين كلأ من (تجنب المشكلات بقيمة ٠.١٠٦ ، والاعتمادية بقيمة ٠.٠٩٦) و الاتجاه نحو العنف المسلح والإرهاب لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية .

وأما فيما يخص الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التطرف فإنه : توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين كلأ من (ابتغاء الكمال الشخصي بقيمة ٠.١٤٨ ، و تجنب المشكلات بقيمة ٠.٢١٠ ، و الاعتمادية بقيمة ٠.٢٧٦ ، و أن احداث الماضي هي التي تؤثر في سلوك الإنسان بقيمة ٠.٢٨٢ والجدية والرسمية بقيمة ٠.١٣٩ ، و ان مكانة الرجل هي الأهم في علاقته بالمرأة بقيمة ٠.١٩٢) ، كما توجد علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين كلأ من (توقع الكوارث بقيمة ٠.٠٩٨ . و الانزعاج لمشاكل الآخرين بقيمة ٠.٠٩٨ ، و ابتغاء الحلول الكاملة بقيمة ٠.١٠٤) و الدرجة الكلية للاتجاهات نحو التطرف لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية.

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص لفرض الثاني على انه :تسهم الأفكار اللاعقلانية بصورة دالة في التنبؤ بالاتجاهات نحو التطرف لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية :

وللتحقق من صحة هذا الفرض سوف نستخدم أسلوب الانحدار الخطي البسيط ، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج تلك المعالجة .

جدول (٤) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمتغير الاتجاهات نحو التطرف كمتغير تابع والأفكار اللاعقلانية كمتغير مستقل .

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة ت	مستوى الدلالة	المعاملات
الأفكار اللاعقلانية	الاتجاهات نحو التطرف	٠.٣٧٢	٠.١٣٨	٨٠.٧١	٠.٠٠٠	٨.٩٨	٠.٠٠٠	مقدار ثابت = ١٤.٣
								معامل الأفكار اللاعقلانية = ١.٢

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة ف بلغت ٨٠.٧ وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يشير الى أن هذا النموذج صالح لتفسير العلاقة بين

درجات الاتجاهات نحو التطرف والأفكار اللاعقلانية ويمكن الاعتماد عليه في ذلك ونجد ان معلمة الانحدار ذات معنوية إحصائية حيث بلغت قيمة ت ٨.٩٨ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ و عليه يمكن وصف العلاقة بين درجات الاتجاهات نحو التطرف ودرجات الأفكار اللاعقلانية في صورة معادلة تنبؤ بالمعادلة التالية: الاتجاهات نحو التطرف = ١٤.٣ +(١.٢ درجة الأفكار اللاعقلانية)

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث على انه : يمكن استخلاص عدد من العوامل المشتركة للأفكار اللاعقلانية ومحاور الاتجاهات نحو التطرف .

جدول (٥) مصفوفة العوامل بعد التدوير للأفكار اللاعقلانية ومحاور الاتجاهات نحو التطرف

الفكرة	العوامل المتغير	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
١	طلب الاستحسان	٠.١١	-٠.٠٩٦	٠.٠٧	٠.٠٦	❖٠.٧٦	٠.٠٢	-٠.٠٣
٢	ابتغاء الكمال الشخصي	٠.٢٦	٠.٠٢	-٠.١١	❖٠.٧٠	-٠.٠٣	-٠.٠٠	٠.٠١
٣	اللوم القاسي للذات والآخرين	٠.١٢	-٠.٠٤	-٠.١٢	-٠.٧٣	-٠.١١	٠.٠٧	٠.٠٥
٤	انه من المصائب والنكبات ان تسير الأمور عكس ما يتمنى الفرد	❖٠.٦١	-٠.٢٩	-٠.١٨	-٠.٠٠	-٠.١٧	-٠.٣٠	٠.٠٢
٥	التهور الانفعالي	٠.١٥	-٠١٠	❖٠.٥٨	-٠.١٢	٠.١٦	-٠.٠٣	-٠.١٦
٦	توقع الكوارث	٠.١٢	٠.٠٦	٠.١٨	-٠.٠٣	-٠.٠٣	٠.١٦	❖٠.٧٦
٧	تجنب المشكلات	❖٠.٣٤	٠.١٨	❖٠.٤٣	٠.٠٩	-٠.٤٢	-٠.٣١	٠.٠٩
٨	الاعتمادية	❖٠.٥٥	٠.٠٩	٠.١٥	٠.٢٢	٠.٢٤	٠.١٣	-٠.١٦
٩	احداث الماضي هي التي تؤثر في سلوك الانسان	❖٠.٥٦	٠.١٢	٠.١٠	-٠.٠٠	٠.١٥	٠.١٨	٠.١١
١٠	الانزعاج لمشاكل الآخرين	-٠.٠٣	-٠.٠١	❖٠.٦٧	٠.١٦	-٠.٠٥	٠.٠٧	٠.٢٠
١١	ابتغاء الحلول الكاملة	٠.٠٣	❖٠.٣٤	٠.٠٧	-٠.٠١	٠.٤٠	-٠.٤٤	٠.١٩
١٢	الجدية والرسمية	٠.١٦	٠.٠٩	٠.٠٥	-٠.٠٨	٠.٠٥	❖٠.٧٣	٠.١١
١٣	ان مكانة الرجل هي الأهم في علاقته بالمرأة	٠.١٩	٠.١٥	❖٠.٣١	-٠.١٣	-٠.٠٢	٠.١٧	-٠.٥٣
الاتجاه نحو التطرف الفكري		❖٠.٥٣	٠.٠١	❖٠.٣٥	٠.١٧	٠.٠٤	٠.٢٢	-٠.١٣
الاتجاه نحو التطرف الديني		٠.١٤	❖٠.٧٦	-٠.٠٢	٠.٠٦	-٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٠٧
الاتجاه نحو العدوان		❖٠.٥٦	٠.٢٣	٠.٠١	-٠.٠٩	٠.١٨	-٠.٠٢	٠.٠٤
الاتجاه نحوالعنف المسلح والإرهاب		٠.٠٣	❖٠.٨٠	-٠.٠٤	٠.٠١	-٠.٠٥	-٠.٠٤	-٠.١٠

نلاحظ من الجدول رقم (٥) انه قد تم استخلاص سبعة عوامل : و يتضح من الجدول رقم (٥) أن العامل الأول يجمع بين الاتجاه نحو التطرف الفكري

والاتجاه نحو العدوان و كلاً من الفكرة الرابعة (أنه من المصائب والنكبات أن تسير الأمور على عكس ما يتمنى الفرد) بقيمة تشبع ٠.٦١ والفكرة رقم تسعة (أحداث الماضي هي التي تؤثر في سلوك الإنسان) بقيمة تشبع ٠.٥٦ والفكرة رقم ثمانية (الاعتمادية) بقيمة تشبع ٠.٥٥ والفكرة رقم سبعة (تجنب المشكلات) بقيمة تشبع ٠.٣٤ وهذا يفيد بأنه كل ما زادت هذه الأفكار لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية زاد اتجاههم نحو التطرف الفكري واتجاههم نحو العدوان.

ونلاحظ أيضا ان العامل الثاني يجمع بين الاتجاه نحو التطرف الديني والاتجاه نحو العنف المسلح والإرهاب مع الفكرة رقم احدى عشرة (ابتغاء الحلول الكاملة) بقيمة تشبع ٠.٣٤ وهذا يعني انه كلما زاد مستوى التفكير اللاعقلاني في هذه الفكره زاد الاتجاه نحو التطرف الديني والاتجاه نحو العنف المسلح والإرهاب لدى عينة الدراسة.

أما العامل الثالث فنجد أنه يجمع بين الاتجاه نحو التطرف الفكري و كلاً من الفكرة رقم عشرة (الانزعاج لمشاكل الآخرين) بقيمة تشبع ٠.٦٧ والفكرة رقم خمسة (التهور الانفعالي) بقيمة تشبع ٠.٥٨ والفكرة السابعة (تجنب المشكلات) بقيمة تشبع ٠.٤٣ والفكرة الفكرة الثالثة عشر (أن مكانة الرجل هي الأهم في علاقته مع المرأة) بقيمة ٠.٣١ تشبع . وهذا يعني انه كلما زاد مستوى التفكير اللاعقلاني في هذه الأفكار زاد الاتجاه نحو التطرف الفكري

- **مناقشة نتائج الدراسة** :
- **مناقشة نتائج الفرض الأول** :

اظهرت نتائج الجدول (٣) وجود علاقة طرديه ذات دلالة احصائية بين الافكار اللاعقلانية والاتجاهات نحو التطرف لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية ، ويرى الباحث ان نتائج الجدول مؤشراً قوياً على ان الأفكار اللاعقلانية لها دور في تبني المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية اتجاهات موجبة نحو التطرف ، أي ان المراهق عند حمله افكاراً لاعقلانية واعتقادات خاطئة وغير منطقية يكون اكثر ميلاً واستعداداً للاتجاه نحو التطرف بأشكاله المختلفة فكري ، ديني ، عدوان ، عنف مسلح وإرهاب .

وقد أتت اكثر الأفكار اللاعقلانية ارتباطاً بالاتجاه الكلي نحو التطرف بناءً على نتائج الدراسة الحالية على الترتيب التالي : الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية ، الشعور بالعجز وأهمية خبرات الماضي ، الاعتمادية ، تجنب المشكلات ، أهمية مكانة الرجل في علاقته بالمرأة ، ابتغاء الكمال الشخصي الجدية والرسمية ، ابتغاء الحلول الكاملة ، توقع الكوارث ، الانزعاج لمشاكل الآخرين.

في حين أتت أكثر الافكار اللاعقلانية ارتباطا بالاتجاه نحو التطرف الفكري على النحو التالي: الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية ،الاعتمادية ، تجنب المشكلات ، الجدية والرسمية ،الانزعاج لمشاكل الآخرين ،اللامبالاة الانفعالية ابتغاء الكمال الشخصي ،انه من المصائب والنكبات ان تسير الأمور عكس ما يتمنى الفرد ،طلب الاستحسان .

واتت اكثر الافكار اللاعقلانية ارتباطاً بالاتجاه نحو التطرف الديني كما يلي : الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية ،الشعور بالعجز وأهمية خبرات الماضي تجنب المشكلات ،الاعتمادية ،توقع الكوارث ،أهمية مكانة الرجل في علاقته بالمرأة .

وتأتي اكثر الافكار اللاعقلانية ارتباطاً بالاتجاه نحو العدوان كما يلي : الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية ، الشعور بالعجز وأهمية خبرات الماضي الاعتمادية ، أهمية مكانة الرجل في علاقته بالمرأة ،تجنب المشكلات ،توقع الكوارث انه من المصائب والنكبات ان تسير الأمور عكس ما يتمنى الفرد .

وأظهرت نتائج الدراسة ايضا اكثر الافكار اللاعقلانية المرتبطة بالاتجاهات نحو العنف المسلح والإرهاب على النحو التالي : ابتغاء الحلول الكاملة ، الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية ، تجنب المشكلات ،الاعتمادية .

ومن خلال النتائج اتت اكثر محاور الاتجاهات نحو التطرف ارتباطا بالمجموع الكلي للأفكار اللاعقلانية مرتبة كما يلي : الاتجاه نحو التطرف الفكري ، الاتجاه نحو العدوان ، الاتجاه نحو التطرف الديني ، الاتجاه نحو العنف المسلح والإرهاب .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة بشكل جزئي مع دراسة (Murray,1982) والتي اسفرت نتائجها عن وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والانفعالات المحبطة للذات والمتمثلة في العداء والقلق والاكتئاب وأن هذه الانفعالات تزداد بتمسك الأفراد بمعتقداتهم ، ، ودراسة (احمد والشركسي ، ٢٠٠٩) والتي توصلت الى وجود علاقة بين الافكار اللاعقلانية والتطرف في المواقف الاجتماعية ، ودراسة (الرشيد ،٢٠١٠) التي كان من نتائجها وجود علاقة ذات دلالة بين الافكار اللاعقلانية وكل من التطرف السلوكي والاتجاهات التعصبية والاغتراب النفسي ، و دراسة (مالكي والرشيدي ، ٢٠١٢) والتي بينت نتائجها وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من الغضب ، العدوان اللفظي ، العدوان البدني العداوة ، السلوك العدواني لدى عينة الدراسة .

وتتماشى هذه النتائج مع افتراض اليس القائل أن التفكير يقرر السلوك ،و ان الاضطراب الانفعالي والنفسي ما هو إلا نتيجة للتفكير غير العقلاني وغير المنطقي ، وأن حالة الاضطراب هذه لا تتقرر بفعل الظروف والأحداث الخارجية التي تحيط بالفرد فقط وإنما تتحدد ايضاً من خلال ادراكات الفرد لهذه

الأحداث واتجاهاته نحوها (بلان ، ٢٠١٥، ص ٢٣٤) . وبطبيعة الحال فإنه قد يتبادر الى الاذهان ان الأحداث والخبرات التي يمر بها المراهقون في هذه المرحلة هي الوحيدة التي تؤدي الى مثل هذه الاتجاهات المتطرفة ، غير ان عينة الدراسة الحالية اجتمع فيها الإخوة وجماعة الرفاق وزملاء الدراسة الذين قد يمرون بأحداث وخبرات متشابهة الى حد كبير ومع ذلك تباينت درجة تبنيهم لهذه الاتجاهات المتطرفة ، وقد ويرجع السبب في ذلك الى طريقتهم في ادارك هذه الاحداث والخبرات ، وأفكارهم التي يكونوها عنها ، والتي بدورها تحدد اتجاهاتهم نحو التطرف او الاعتدال .

- **مناقشة نتائج الفرض الثاني** :

بينت نتائج الجدول رقم (٤) ان الأفكار اللاعقلانية يمكنها التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف ، وهذا يدل على انه يمكننا معرفة اتجاهات المراهق نحو التطرف من خلال ملاحظة افكاره اللاعقلانية ، وقد اتفقت نتائج هذه الفرض بشكل جزئي مع نتائج دراسة احمد والشركسي (٢٠٠٩) والتي خلصت الى ان بعض الافكار اللاعقلانية تتنبأ بالتطرف في المواقف الاجتماعية ومن ثم تعد منبئات مهمة عن التطرف الاجتماعي ، ودراسة (Van Der &Eiser,1980) والتي اشارت نتائجها الى ان السمات المعرفية السلبية محدد واضح للتطرف الوصفي) .

وتتسق هذه النتيجة مع ما اشار اليه روكيتش في تناوله للمعتقدات حيث يعتبر المعتقد تنظيم لتصورات الفرد وأفكاره ومعوماته ، حول شيء محدد ، كما يشتمل على الرأي والإيمان ، وهكذا تكون المعتقدات التي يتبناها الفرد أشبه بالتمثيل المعرفي لاتجاهاته (عبد الحميد ، ٢٠١٧: ٣٣)

وقد اشار كل من (السيد وعبد الرحمن ، ٢٠٠٦) إلى بعض النماذج التي تشرح طبيعة الاتجاه ومن هذ النماذج نموذج قيم التوقع Expectancy – Value (ايجلي ١٩٩٣)

والذي يتمحور حول أمر واحد وهوا ان الاتجاهات النفسية للفرد دالة عقيدته وهذا ما اكدته نتائج هذه الدراسة حيث انه يمكن التنبؤ بالاتجاه النفسي من خلال معتقدات المراهق .

- **مناقشة نتائج الفرض الثالث** :

تشير نتائج الجدول رقم (٥) الى استخلاص سبعة عوامل اشتركت بعض الافكار اللاعقلانية مع بعض محاور الاتجاهات نحو التطرف في ثلاثة عوامل منها وكان العامل الأول يجمع بين الاتجاه نحو العدوان والاتجاه نحو التطرف الفكري وكل من الفكرة الرابعة : أنه من المصائب والنكبات ان تسير الامور عكس ما يتمنى الفرد ، الفكرة التاسعة : ان احداث الماضي هي التي تؤثر في سلوك الإنسان ، الفكرة الثامنة : ان الفرد يجب ان يعتمد على الاخرين بشكل كامل

والفكرة رقم سبعة ، تجنب المشكلات ، ويقترح تسمية هذا العامل (اذا اتت الرياح بما لا نريد فالعدوان والفكر المخالف قد تفيد)

وتتفق هذه النتيجة مع ما اشار اليه (ناجم ،٢٠١٧ : ٢١٦) من ان اهم مظاهر التطرف الفكري النزعة الى العداء والانتقام ، و الميل الى الخلاف والتناقض الفكري والسلوكي ، وأن ظاهرة العنف والعدوان والإرهاب تعتبر نتاج لانتشار الفكر المتطرف .

ويشير العقاد (٢٠٠١ :١٩) إلى أننا اذ ا جزمنا ان السلوك العدواني نوع من الاضطرابات السلوكية نستطيع ان نفهم كيف يرتبط بالأفكار اللاعقلانية التي قد يحملها الفرد .

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المراهق الذي يتبنى هذه الافكار يكون استدلال وتصور خاطئ عن الظواهر والأحداث والأشخاص و يلجأ الى الاعتماد الكلي على الاقوياء من حوله ويشعر بالعجز وعدم الثقة بنفسه وهذا يؤدي الى انخفاض التقدير الذاتي وضعف الشخصية و تكوين افكار و مفاهيم مغلوطة عن الاشخاص و البيئة المحيطه و قد تصل به هذه الأفكار و المفاهيم الى تبني اتجاهات مضطربة و نزعة عدوانية من خلال تبريره لهذه الأمور وإسقاطاته على من حوله كأن يتهمهم بالسوء ويصب عدوانيته عليهم .

وجمع العامل الثاني بين الاتجاه نحو التطرف الديني والاتجاه نحو العنف المسلح والإرهاب و الفكرة الحادية عشر : ابتغاء الحلول الكاملة ويقترح تسمية هذا العامل (بالغلو والدمار نصل للكمال)

ويفسر الباحث هذه النتيجة ان المراهق في هذه المرحلة تتولد لديه رغبة ملحة في ان يكون مقبولا ومحبوبا ومرضي عنه من الكل وهذه الفكرة اللاعقلانية لا يمكن تحقيقها لان رضا الناس جميعا غاية لا تدرك ، فإذا اجتهد المراهق في سبيل الوصول إليه فقد يزداد اعتماده على من حوله ويفقد شعوره بالأمان مما يعرضه للإحباط وهذا الاحباط يؤدي به الى تبني اتجاهات مضطربة وبعيده عن الاعتدال .

وتتفق هذه النتيجة مع تفسير عكاشة للعنف بقوله : أن الإحباط اذا لم يؤدي الى العنف ، فإن كل عنف يسبقه على الأقل إحباط ، فالإحباط يقف عائقا دون تحقيق رغبات الفرد ، ويؤكد دسوقي (١٩٩٤) على أن من أهم العوامل المؤدية للإحباط اتساع الفجوة بين ما يتوقعه الفرد وما يحصل عليه ، وبذلك يكون الاحباط وسيلة فعالة لخلق العنف و العدوان (مهيوب ،٢٠٠٢)

في حين جمع العامل الثالث بين الاتجاه نحو التطرف الفكري وكل من الفكرة العاشرة : الانزعاج لمشاكل الاخرين والفكرة الخامسة التهور الانفعالي

والفكرة السابعة تجنب المشكلات والفكرة الثالثة عشر اهمية مكانة الرجل في علاقته بالمرأة ويقترح تسمية هذا العامل (التناقض والتهور في عالم الرجال تبعد تفكيرنا عن الاعتدال)

- **التوصيات** :

- تكثيف البرامج التي تهدف الى تفعيل مهارات التفكير السليم والايجابي لدى الطلاب .
- العمل على توفير نوادي اجتماعية ورياضية داخل الاحياء بإشراف مختصين لاحتواء المراهقين واستثمار أوقات الفراغ بما يعود عليهم بالنفع .
- تطوير فهم افضل لدى افراد المجتمع بماهية التطرف وأسبابه والأضرار المترتبة عليه .
- العمل على نشر ثقافة الحوار البناء والتسامح بين افراد المجتمع .
- الانفتاح على الثقافات الأخرى على اساس التعارف والتكامل والتفاهم بين الشعوب .
- العمل المشترك من قبل المختصين والأجهزة ذات العلاقة بالدولة على معرفة و ازالة مصادر الاحباط التي تتسبب في كثير من الاحيان الى تبني اتجاهات متطرفة .
- شرح وتوضيح النصوص الدينية والمناهج المدرسية المقدمة للطلاب شرحاً كتابياً صحيحا متوافقا مع المبادئ الاسلامية وأسباب النزول الصحيحة وذلك لعدم ترك التلاميذ لاجتهادات بعض المعلمين الذين قد يفسروا هذه النصوص تفسير خاطئ يتأثر به الطلاب .

- **المقترحات البحثية** :

يقترح الباحث بناء على ما توصلت اليه دراسته الحالية اجراء بحوث ودراسات عن المواضيع التالية:

- أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المراحل الابتدائية.
- فاعلية الارشاد العقلاني السلوكي في تعديل الاتجاهات المتطرفة لدى المراهقين .
- اثر الأنشطة اللا صفية في تنمية التفكير العقلاني لدى المراهقين .
- الاغتراب النفسي وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية .

- **المراجع** :

- ابو أسعد ، احمد عبد اللطيف ، عربيات ، احمد عبد الحميد (٢٠١٢ م) نظريات الإرشاد النفسي والتربوي ، ط٢ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الأنصاري ، سامية و مرسي ، جليلة (٢٠٠٧ م) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك العدواني في ضوء بعض أساليب المعاملة الوالدية في مرحلة الطفولة ، دراسات الطفولة – مصر ، المجلد (١٠) العدد (٣٦): ٢٥ – ٦١ .

- بلان ، كمال يوسف (٢٠١٥ م) نظريات الارشاد والعلاج النفسي ، عمان : دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع .

- جمل الليل ، محمد جعفر و الشميمري ، هدى بنت صالح (٢٠١٣م) الفروق في اتجاهات نحو التطرف وبعض الأعصبة النفسية لدى عينة من طالبات المراحل الدراسية المتوسطة والثانوية والجامعية في مدينة مكة المكرمة ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، المجلد الخامس – العدد الأول : ٣٧٣ -٤١٠ .

- الحبيب ، طارق بن علي (٢٠٠٣م) سمات الشخصية المتطرفة (محاضرة) ، الرياض : مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني ، ٢٧ -٣١ / ١٢ / ٢٠٠٣م .

- الرشيد ، لولوه صالح (٢٠١٠م) الاتجاهات التعصبية من حيث علاقتها بالتطرف السلوكي وبعض المتغيرات النفسية والمعرفية لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه ، جامعة القصيم ، القصيم .

- الريحاني ، سليمان (١٩٨٧م) الافكار اللاعقلانية عند الاردنيين والأمريكيين دراسة عبر ثقافية لنظرية إليس في العلاج العاطفي : مجلة دراسات ، الجلد الرابع عشر ، العدد الخامس : ٧٣ -١٠٢ .

- الريماوي ، حمد عودة (٢٠٠٣م) علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، عمان : دار المسيرة للطباعة والنشر .

- زهران ، سناء حامد (٢٠٠٤ م) ارشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب ، القاهرة ، عالم الكتب .

- السيد ، فؤاد البهي و عبد الرحمن سعد (٢٠٠٦م) علم النفس الاجتماعي : رؤية معاصرة القاهرة : دار الفكر العربي.

- الشلاقي ، سالم بن سعد (٢٠١٦ م) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاتجاه نحو التطرف لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مشروع بحث ماجستير ، معهد الدراسات العليا التربوية ، جامعة الملك عبد العزيز ، جدة.

- شلبي ، محمد أحمد ، الدسوقي ، محمد ابراهيم (١٩٩٣ م) المكونات المعرفية للتطرف دراسة حالة ، دراسات نفسية – مصر ، المجلد (٣) العدد (١) : ١١ - ٣٢ .

- الشناوي ، محمد محروس (١٩٩٥ م) نظريات الارشاد والعلاج النفسي ، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر .

- صابر ، احمد ممدوح و الشركسي ، احمد صابر (٢٠٠٩ م) التطرف الاجتماعي وعلاقته بالافكار اللاعقلانية ، مجلة دراسات عربية في علم النفس ، المجلد الثامن – العدد الرابع : ٧٩١ – ٨٢٩ .

- ضيف ، حليمة (٢٠١٥ م) الأفكار العقلانية واللاعقلانية حسب نظرية اليس ، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية - مركز جيل البحث العلمي ، الجزائر ، العدد (١٠) اغسطس : ١٧٣ -١٨٥ .

- الطيب ، محمد والشيخ ، محمد (١٩٩٠) الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من شباب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي ، القاهرة : بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية الجزء الأول : ٢٤٩ -٢٦٣ .

- عبد الحميد ، شاكر(٢٠١٧ م) التفسير النفسي للتطرف والإرهاب ، الإسكندرية ، مكتبة الاسكندرية ، وحدة الدراسات النفسية .

- عبد الحي ، رمزي أحمد (٢٠٠٨ م) التربية وظاهرة الإرهاب (دراسة في الأصول الثقافية للتربية) ط١ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- عبد الله ، هشام ابراهيم (١٩٩٦م) اتجاهات نحو التطرف وعلاقته بالحاجة للأمن النفسي لدى عينة من العاملين وغير العاملين ، جامعة عين شمس – مجلة الإرشاد النفسي السنة الرابعة ، العدد الخامس : ٢١ -٨٧ .
- العقاد ، عصام عبد اللطيف (٢٠٠١ م) سيكولوجية العدوانية وترويضها – منحى علاجي معرفي ، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر .
- علام ، منتصر (٢٠١٢ م) الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي السلوكي ، الاسكندرية المكتب الجامعي الحديث .
- علي ، ابراهيم اسماعيل (١٩٩٨ م) الشباب بين التطرف والانحراف ، القاهرة و مكتبة الدار العربية
- عواج ، كميلية (٢٠١١ م) التطرف الديني وأثره على التماسك الأسري ، رسالة ماجستير كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم السياسية ، جامعة الحاج خضر ، باتنة الجزائر .
- عيسى ، محمد رفقي (١٩٩٨م) مصادر التطرف كما يدركها الشباب في مصر والكويت " دراسة مقارنة " : مجلة مركز البحوث التربوية – قطر ، السنة السابعة ، العدد ١٣ : ٧٧ – ١٠٣ .
- الغامدي ، غرم الله عبد الرزاق (٢٠٠٩ م) التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة ، رسالة دكتوراه ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة .
- الكثيري ، سلطان معيض (٢٠١٥ م) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المراهقين والشباب دراسة مقارنة بين العاديين ونزلاء مستشفى الأمل بجدة ، رسالة ماجستير ، جامعة الملك عبد العزيز ، جدة .
- مالكي ، حمزه و الرشيدي ، شباب (٢٠١٢م) علاقة الأفكار اللاعقلانية بالسلوك العدواني لدى طلاب الثانوية : دراسات تربوية ونفسية ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد ٧٧ : ٢١٩ – ٢٧٦ .
- مهيوب ، سهير ابراهيم (٢٠٠٢ م) الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتطرف نحو العنف لدى الشباب المقيم بالمناطق السياحية ، مصر - مجلة التربية المعاصرة ، السنه (١٩) العدد (٦٢) :١٧٥ – ٢١٥
- ناجم ، مولاي (٢٠١٧ م) اثر التطرف الفكري على الفرد والمجتمع (قراءة في الأسباب وبحث عن طرق العلاج) مجلة العلوم الإسلامية والحضارة : العدد الخامس : ٢٠٣ – ٢٣٤ .
- النمر ، مصطفى علي (٢٠٠٥ م) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بكل من السلوك العدواني والنشاط الزائد ، رسالة دكتوراه ، كلية الآداب و جامعة المنيا ، مصر .
- اليوسف ، عبد الله عبد العزيز (٢٠٠٤ م) المفهوم الحديث للوقاية من الجريمة ، ندوة عن الاتجاهات الحديثة في توعية المواطن بطرق وأساليب الوقاية من الجريمة ، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية ، الرياض .
- Bullock, D. and Merrill, L. (1980): The impact of personal preference on consistency through time: The case of childhood aggression. Child Development, 51, pp 808-814.

- Ellis, A. (1977). Rational emotive therapy data the supports the clinical and personality hypotheses of rational emotive therapy and other modes of cognitive behavior therapy , Journal of Counseling Psychologist, 7, (1), 2 .
- Ellis, A. (1994).Rational Emotive Behavior Therapy in the Treatment of Stress. British Journal of Guidance and Counseling, 22.
- Moghaddam, F. M. (1998) Social Psychology Exploring universal across cultures. 1st Ed. New York: W.H. Freeman and company.
- Murry, P. (1982): relationship between specific irrational beliefs and hostility, anxiety, and depression in behaviorally disordered adolescents, Diss, Abst, Int 43 (2) .531.
- Patterson, C. H (1986): Theories of Counseling and Psychotherapy. New York: Harp-er m & Row Publishers.
- Robert, S.F. (1985): Social Psychology: Theories and applications, New York, McGraw Hill Bock Company.
- Sears, David O.; Letitia A. Peplau; Shelley E. Taylor (1991). Social Psychology (7th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Van Der, P., Eiser, R., (1980): Negativity and Descriptive Extremity in Impression Formation, European Journal of Social Psychology, vol. 10 (4) 415 -419.
- Weiner, I., Freedheim, D., Vel icer, W., Schinka, J., and Lerner, R. (2003): Handbook of Psychology, Volume 5, New York: John Wile and Sons. Inc.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

" الخلفية العلمية للقيم في التراث الإسلامي "

إعداد :

د/ أزهري التجاني عوض السيد

جامعة النيلين الخرطوم السودان

الخلفية العلمية للقيم في التراث الإسلامي

د/ أزهري التجاني عوض السيد

• **المستخلص**:

من الأسباب المهمة لاختيار عنوان الدراسة، الاتجاهات التي تبناها مخططو المناهج الدراسية في السودان عام ١٩٩٢م بإدخال القيم والأخلاق في السياسات التعليمية، واستيعابها في محتوى المناهج الدراسية. كان هذا اتجاه عام في الاقليم عربيا وأفريقيا. إن تخطيط المناهج الدراسية شديد الارتباط بفلسفة التربية بالمرجعيات الثقافية والاعتقادية للمجتمعات وموروثها الحضاري. من هنا تنشأ مشكلة تواجه مخططي المناهج، تكمن في الإجابة على سؤال الاختيار من بين المعارف والمفاهيم والقيم. طبيعة القرن الحادي والعشرين تجعل هذه المشكلة معقدة، بسبب غزارة الانتاج العلمي والمعرفي وسرعة وسائل الاتصال ودخول التقانة وسيطة مهما سهل انتقال المعلومات والقيم والسلوك وتأثرت المجتمعات ببعضها. في ضوء ذلك يصبح أمر تخطيط المناهج على أساس القيم الخلقية مهما وبالغ الصعوبة في نفس الوقت. تكمن الصعوبة في مواكبة التغيرات المتسارعة في المعلومات والمعرفة، والتزام الأصالة في الاستناد على الموروث الحضاري للمجتمع والمحافظة على الخصوصيات. ركزت الدراسة على التراث العلمي الإسلامي ونقده واستخراج كنوزه. اعتمدت الدراسة المنهج التاريخي والاستقراء والاستنباط لتتبع موضوع الدراسة في التراث الإسلامي. شملت الدراسة تمهيد أوضح إسهام المسلمين في تقدم العلم والمعرفة وإرساء قواعد البحث العلمي. في ذات الوقت اعترفت بدور الغرب في تطوير العلوم والنظريات والقوانين والتطبيقات التي ساهمت في النهضة العلمية المعاصرة. طرحت الدراسة أربعة مباحث هي: القيم الخلقية بين الفلسفة اليونانية والأصول الإسلامية، عرض جهود ستة من علماء المسلمين القدامى في موضوع الدراسة. أعمال علماء المسلمين المحدثين، والمقارنة بين جهود المسلمين القدامي وماطرحته وزارة التربية بالسودان أخيرا. قدمت الدراسة نتائج وتوصيات. أهم النتائج: إن جهود علماء المسلمين في شتى ضروب المعرفة وإرساء قواعد البحث العلمي شكلت نقطة إنطلاق للحضارة الغربية المعاصرة. استخلصت الدراسة القيم الخلقية من كتابات علماء المسلمين القدامى ورتبتها في قوائم. أجرت الدراسة مقارنة بين جهود علماء المسلمين القدامى وما وضعته وزارة التربية من قيم. القيم الخلقية عند علماء المسلمين قامت على تجارب عملية سلوكية ولم تكن نظرية كما عند اليونان. التوصيات: أوصت الدراسة بتشجيع الباحثين من الأجيال الجديدة بتقديم مزيد من البحوث والتنقيب في التراث الإسلامي. من المهم تكثيف الدراسات لتغطية المتغيرات وفهم العصر. أن يضع التربويون اعتبارا خاصا بالمتغيرات السريعة في سلوك المجتمعات، بسبب اختلاط اقيم وانتقال المعارف والسلوكيات بفعل التكنولوجيا. ان مجتمعات الشرق عموما في خطر ما لم تهتم بتطوير أنظمة التعليم والعناية بمعايير الجودة فيها.

الكلمات المفتاحية : الخلفية العلمية ، التراث الإسلامي .

The Scientific Background of Values in Islamic Tradition

Dr. Azhari Tijani Awad Al Sayed

Abstract:

The most significant reasons behind the selection of this research paper's title, are those trends which had been adopted by school curriculum planners in 1992, to introduce original values and morals in setting the education policies, in order to have them been included in the contents of the school curriculums. This is, however, being considered a general trend in

the Arab and African region. Planning for school curriculum is a process that is closely related to the education philosophy in the cultural and dogmatic and civilized inheritance references of the societies. Accordingly, the school curriculum planners would be faced by a problem that lies in the answer to the question of how to choose from among knowledge, concepts and values. The nature of the twenty-one century, on the other hand, renders this problem more complicated, due to the abundance of the scientific and epistemological production and the rapidity of the means of communication and the coming on the scene of the technology as effective means, which facilitates the transformation of the information, values, and behavior. This is in addition to the mutual influence between the societies. In light of these facts, the issue of curriculum planning-based on the moral values would be a matter of great concern and of grave difficulty at the same time. This difficulty, however, lies in how to keep pace with rapid changes that affect the information and knowledge, on one hand, and the commitment to the originality which is based upon the civilized inheritance of the society and the maintenance of the peculiarities, on the other. The research aimed to shed more light on the Islamic scientific tradition and criticize the same and extract its treasures. The research used the historical approach, the inductive approach and the deductive approach to review the research subject in the Islamic traction. The research comprised of an introduction in which the contribution of Muslims to the progress of science and knowledge and the establishment of the rules of scientific research have been thoroughly discussed. In this regard the research has recognized the role of the western civilization in the development of the sciences, theories, rules, and other applications, which contributed significantly to the contemporary scientific renaissance. In respect of the research conceptual framework, the research raised four topics, that is to say, moral values between Greek philosophy and Islamic fundamentalism. The research also reviewed the efforts made by six of ancient Muslims scholars regarding the research subject. In addition to that, the research reviewed a number of modern Muslims works and made a comparison between the efforts of ancient Muslims and what has been raised recently by the Ministry of Education. Based on this account, the research provided a number of research findings and recommendations as per the following: Research Findings: The efforts of Muslims scholars in all forms of knowledge and the establishment of the rules of scientific research had made a starting point for the modern western civilization. The research inferred the moral values from the writings of ancient Muslims and made lists to arrange them. The research as well, conducted a comparison between the efforts of ancient Muslims scholars and what has been laid down by the Ministry of Education as a set of standardized values. Moral values according to Muslims scholars had been based upon practical and behavioral experiences and not based upon mere theories as in the case of Greek civilization. Research Recommendations: The research recommended encouraging the new generation of researchers to conduct more research studies and look into the Islamic tradition. The research recommended doing extensive studies to cover the changes and

understand the dictation of time. The research recommended education planners to pay particular attention to the rapid changes in the behavior of the societies, owing to the confusion in the values and the transformation of knowledge and behaviors of other societies by the act of technology. Oriental societies in general, are in danger, unless they pay special attention to develop the systems of education and exert due care to maintain the standards of quality therein.

Key Words: Scientific Background, Islamic Tradition.

- **مقدمة**:

من مبرات إجراء هذه الدراسة أن وزارة التربية والتعليم في السودان، أقرت مناهج دراسية جديدة في مرحلة تعليم الأساس في عام ١٩٩٢م. مرحلة التعليم الأساس تمتد لـ٨ سنوات دراسية، للفئة العمرية من التلاميذ ما بين ٦ ـ ١٣ سنة هذه المناهج الدراسية خططت في ضوء "٦" قوائم قيمية شملت هذه القوائم في مجموعها "١٥٣" قيمة.

مخططو تلك المناهج الدراسية عام ١٩٩٢م استهدفوا تعزيز هذه القيم في مضمون المقررات الدراسية. الأهداف النهائية لمخططي المناهج هي تخريج أجيال من مرحلة التعليم الأساس تحمل القيم المخطط لها في نسقها القيمي.

أخذ الباحث هذه الفرصة لقراءة كل قوائم القيم وكتب المقررات. وآخر بأنه مشروع مهم. مشروع بهذه الأهمية لابد من النظر إليه في إطاره الزماني "القرن الحادي والعشرين" وتحدياته الكبيرة:

أشارت الدراسة إلي أن مشروعاً كهذا في مجال التربية والتعليم يتطلب جهوداً تحضيرية، خاصة فيما يلي البحث العلمي الذي يسبق تخطيط أو تحرير كتب ومقررات ويحتاج كذلك لدراسات تحضيرية حول طبيعة القرن العشرين والتغيرات المتسارعة في المعرفة، العلوم، التكنولوجيا، ويحتاج لدراسات تحضيرية في الجوانب النفسية والاجتماعية للمستهدفين، والنظر إلي آثار كل ذلك علي التخطيط التربوي.

الجانب الآخر المهم من الدراسات المطلوبة هو دراسة التراث الثقافي الإسلامي الغني. لا بد من بذل جهود جادة وبمدخل نقدي علمي لاستخلاص كنوز التراث الإسلامي من العلم والمعرفة في مجال القيم الخلقية وتصميم مشروع تربوي في ضوئها لبناء جيل جديد قادر علي التفاعل الايجابي مع القرن الـ٢١ وفي نفس الوقت يحافظ علي هويته الخاصة. وهو ما ترمي إليه هذه الدراسة.

- **أهمية الدراسة** :

- **تنبع أهمية هذه الدراسة من حيث أنها استنطاق وفحص للتراث الإسلامي في موضوع مهم لخطط التربية والمناهج التعليمية، القيم الخلقية.**

- تُعرَّف الدراسة الأجيال المعاصرة من الباحثين بغنى وثراء تراث الإسلام العلمي وتشجع علي دراسته.
- تعزز الدراسة ثقة الأجيال المعاصرة من المسلمين في تراثهم بالكشف عن إسهام علماء المسلمين الكبير في النهضة العلمية المعاصرة، ومناهج البحث العلمي.
- تبين الدراسة خطأ الانبهار السالب بإنجازات الحضارة الغربية الذي يكرس الانكسار الثقافي والنفسي وتحفز أجيال المسلمين الحاضرة للتفاعل مع الانتاج العلمي الغربي وبذل جهود أكبر في العلم والمعرفة.

- **أهداف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلي:

- بيان أن القرآن الكريم والسنة المطهرة تضمناً أصولاً واضحة للمفاهيم النظرية لعلم الأخلاق والقيم الخلقية.
- الإشارة إلى تراث الإسلام العلمي بصفة عامة وفيما يلي القيم الخلقية بصفة خاصة.
- عرض جهود علماء المسلمين في العلم والمعرفة وبصفة خاصة في مجال الدراسة.
- توضيح اثر القيم الخلقية الإيجابي في مناهج التربية والسلوك.
- بيان خطأ من يظن أن الإسلام لا يعرف المذاهب الأخلاقية، وأنه مواعظ وآداب فقط.

- **منهج الدراسة**:

اتبعت الدراسة المنهج التاريخي: بتتبع وقائع تاريخ الإسلام خاصة القرون الهجرية: الثاني والثالث والرابع ودراسة الوثائق المعرفية والعلمية "والكتب" التي خلفها علماء أفذاذ من علماء المسلمين، وعرض هذه المعارف.

- **المنهج الاستقرائي والاستنباطي**:

- **أدوات الدراسة**:
  - الوثيقة.
  - الملاحظة.

- **التمهيد**:

إنّ أهم ما تسعى لتأكيده هذه الدراسة هو الحقائق التالية:

- إن الغرب مستنداً على خلفية تراثه العلمي الفلسفي اليوناني أنتج علوماً ومعارفَ. استنبط نظريات وقوانين مكنته من إحداث نهضة حقيقية وتطبيقات في العلم طورت حياته وسهلت على الإنسان المعاصر سبل عيشه ووسعت مداركه ومعارفه.
- إنّ جهود علماء المسلمين في شتى فروع العلم، الرياضية، الطبية، الفلكية الطبيعية وغيرها كانت الذخيرة والقاعدة العلمية العريضة التي شكلت

نقطة الانطلاق للحضارة الغربية المعاصرة ونهضتها العلمية. من المهم أن تعرف أجيال المسلمين في الوقت الراهن أنّ بيكون وديكارت ومِلْ وغيرهم في الغرب كانوا تلاميذ لأمثال ابن الهيثم وجابر بن حيان وابن سينا وابن النفيس والخوارزمي وابن خلدونٍ وغيرهِم من علماء المسلمين، وأن ظهور جابر بن حيان وابن الهيثم كان ممهدا ولازما لظهور جاليليو، ونيوتن فلولم يظهر ابن الهيثم لاضطر نيوتن أن يبدأ من حيث بدأ ابن الهيثم ويتأخرإنتاجه العلمي كثيرا وكذلك لولم يظهر ابن حيان لتأخر جاليليو كثيرا. عليه يمكن القول لولا جهود العرب والمسلمين لبدأت النهضة الأوروبية في القرن الرابع عشر من النقطة التي بدأ فيها العرب نهضتهم العلمية في القرن الثامن الميلادي . أنّ هذه الحقيقة التاريخية اعترف بها كثير من علماء الغرب المنصفين والملتزمين بأمانة العلم، يقول سارطون مؤرخ العلم الشهير: "إنّ العرب كانوا أعظم معلمين في العالم في القرون الثلاثة : الثامن والحادي عشر والثاني عشر الميلادية".

- ومن بين الدراسات التي ظهرت في الغرب وصححت هذه الحقائق التاريخية دراسةٍ الباحثة الألمانية"زجفريد فوتكا"التي ذكرت: "أن الإغريقيين تقيدوا دائما بسيطرة الآراء النظرية، ولم يبدأ البحث العلمي القائم على الملاحظة والتجربة إلا عند العرب، فعندهم فقط بدأ البحث الدائب الذي يمكن الاعتماد عليه، يتدرج من الجزئيات إلى الكليات وأصبح منهج الاستنتاج هو الطريقة العلمية السليمة للباحثين وبرزت الحقائق العلمية الكثيرة نتيجة للجهود المضنية في القياس والملاحظة بصبر، وبالتجارب العلمية الدقيقة اختبر العرب، النظريات والقواعد والآراء العلمية مرارا وتكرارا فأثبتوا صحة الصحيح منها وعدلوا الخطأ في بعضها ووصفوا بديلا للخاطئ منها متمتعين في ذلك بتجربة كاملة في الفكر والبحث، وكان شعارهم في أبحاثهم أن الشك هو أول شروط المعرفة، تلك الكلمات التي عرفها الغرب بعدهم بثمانيةٍ قرون طِوال وعلى هذا الأساس العلمي سار العرب في العلوم الطبيعة شوطا كبيرا أثّر فيما بعد بطريق غير مباشر على مفكرى الغرب وعلمائه أمثال روجر بيكون وماجنوس وفيتيليو وليوناردو دانفنشى وجاليليو. زجفريد هوتكا "١٩٦٩م . ٤٠١"، وأمثال هذه الباحثة من الغربيين الذين أثبتوا ذلك كثيرين مثل غوستاف لوبون الذي كتب حضارة العرب.
- ساق الباحث كل هذا التمهيد حتى لا يقع طلاب العلم من أبناء المسلمين في حاجز انعدام الثقة بالنفس في المجال العلمي وحتى لا ينهزموا أمام النهضة العلمية الغربية ويفقدوا الثقة في ماضيهم العلمي الباهر الذي أسس لهذه النهضة.

- **شرح الكلمات المفتاحية في الدراسة** :

- **القيم**:
- لغة:الواحدة منها، قيمة وهي ثمن الشئ بالتقويم، وقوّم السلعة واستقامها أي قدرها

- في السلوك: أمة قائمة يعني متمسكة بدينها قائمة عليه.
- ✓ في الآية الكريمة: "ذلك الدين القيم" أي المستقيم الذي لا زيف فيه ولا ميل عن الحق.
- ✓ "فيها كتب قيمة" "سورة البينة" الآية "٣" يعني مستقيمة تبين الحق من الباطل علي استواء وبرهان
- ✓ الكلمة تنتمي إلي التقويم وهو الترجيح أو التفضيل.
- القيم: "الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدمه للموضوعات أوالأشياء وذلك في ضوء تقديره لهذه الموضوعات أو الأشياء وتتم هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد ومعارفه وخبراته وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه ويكتسب من خلاله الخبرات والمعارف"عبد اللطيف خليفة، ١٩٩٢م، ارتقاء القيم، ص ٥٩ ـ ٦٠"

- **الأخلاق**:
- لغة: واحدها خُلُق. قال الزاوي رحمه الله "الخلق بضمة واحدة وضمتين هو السجية والطبع والمروءة والدين"

قال "الأصفهاني" هو (أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، كتب الذريعة في مكارم الشريعة، توفي عام ٥٠٢هـ) "الطبع اسم للقوة التي لا يمكن تغيرها، والسجية اسم لما سجى عليه الإنسان وهي كذلك تستخدم لما لا يمكن تغييره. والخلق تارة يطلق علي الحالة التي طبع الله الناس عليها ولا تتغير وتارة علي ما يمكن أن يكتسبه الإنسان وقال أي الأصفهاني:"السجية فعل الخالق والعادة فعل المخلوق وهو ما يمكن تغيره".

الخُلُق "صفة مستقرة في النفس فطرية أو مكتسبة ذات آثار في السلوك محمودة أو مذمومة""عبد الرحمن حسن حنبكه الميداني، أسس الأخلاق الإسلامية، ١٤١٣هـ، ١٩٩٢ هـ، ص ١٠"

- **القيم الخلقية**:

ويعرفها الباحث في ضوء ما سبق إجرائياً: "هي أحكام الفرد التي يصدرها بالتفضيل أو عدم التفضيل فيما يلي المواقف أو السلوك الخلقي، سواء أكان السلوك أو الموقف الخلقي النفسي أو السلوك أو الموقف الخلقي الظاهر والقيم الخلقية مبادئ يحكم بها الإنسان علي صواب الغايات والأعمال" .

- **التراث الإسلامي ويعرفه الباحث إجرائياً**:

هو مصطلح شامل يتسع لكل ما أنتجته الحضارة الإسلامية والمجتمعات المنتمية لها من النصوص القرآنية والسنة النبوية واجتهادات العلماء. (الباحث)

- **المبحث الأول**: **القيم الخلقية بين الفلسفة اليونانية والأصول الإسلامية** :

هنا يثور سؤال خاص بهذه الدارسة هو هل للمسلمين علم أخلاق بقضاياه ومفاهيمه يمكن أن تنسب إليه القيم الخلقية العنصر المهم في المناهج الدراسية؟

والإجابة في هذه الدارسة هي نعم، للمسلمين تجربة واسعة في علم الأخلاق وتختلف هذه الدراسة مع بعض الدراسات المعاصرة والتي وقعت في شبهة أن الفكر الإسلامي إنّما أخذ الإطار النظري للأخلاق من اليونان.

فهذا هو الأستاذ أحمد أمين في كتابه الأخلاق يقول:"إنّ الإسلام لا يعرف المذاهب الأخلاقية وذلك أنّ القرآن الكريم والحديث كفيا المسلمين، النظر في المسائل الخلقية وأنّ ما في القرآن الكريم والحديث من توجيهات أخلاقية لا يصلح لإقامة مذهب أخلاقي بالمعني الفلسفي. إذ لا يعدو أن يكون طائفة حِكم وأمثال ومواعظ. وهذا اتجاه ينظر إلى علم الأخلاق كعلم لا جذور له في القرآن الكريم والسنة المطهرة ويرد جذوره وأسسه النظرية إلى اليونان ليحتاج المسلمون في الاستدلال على المسائل الخلقية إلى هذه الأسس النظرية التي وضعها "أرسطو" الذات الإلهية تماما عن مجال الأخلاق هو "فيلسوف يوناني، تلميذ أفلاطون، عاش ما بين ٣٨٤ ق.م ـ ٣٢٢ ق.م، شملت كتاباته الفيزياء، والمنطق والأخلاقيات، والسياسة"

والرد على هذا الاتجاه ظاهر وبَيِّن: فهذا "أندريه كرسون "وهو عالم غربي في كتابه"المشكلة الأخلاقية" الذي ترجمة الدكتور "عبد الحليم محمود"هو (إمام الأزهر الأسبق) يقول: "وإذا نظرنا إلى الشريعة الموسوية أو الشريعة النصرانية فإننا نجد مبدأ لا نزاع فيه هو أنّ الإنسان لا شان له باكتشاف القواعد الأخلاقية إذ أن حسب كرسون: هذا ليس شأن الإسلام بل هو شأن الشرائع ، وما عليه إذا أراد معرفتها إلا أنّ يتجه إلى النصوص المقدسة يقرأها و يتدبرها".

فإذا كان الدين هو مصدر الأخلاق حسب رأى هذا الباحث "في اليهودية والنصرانية" فإنّ هذه الحقيقة في الإسلام من وجهة نظر هذه الدراسة أكثر وضوحا ودلالة بحكم موقع الإسلام التاريخي بعد هذه الأديان السماوية. ففي القرآن الكريم والسنة المطهرة حديث كثيف عن الفضائل التي يقوم عليها بناء الشخصية الخلقية ومعايير السلوك وغيرها من مصطلحات علم الأخلاق وقضاياه ومفاهيمه التي أفرد لها الباحث دراسة مستقلة بعنوان الأخلاق الإسلامية ودورها في فلسفة التربية والمناهج الدراسية مما يجعل استبعاد وجود أسس نظرية لعلم الأخلاق في الإسلام أمر يجافى الحقيقة.

أَخْذُ المسلمين لنظرية الأخلاق من اليونان، جاءت حقيقة ثابتة في التاريخ الإسلامي بعد عصر الترجمة فإنّ بعض العلماء المشهورين وعلى رأسهم الغزالي أخذ بِأسس المنطق والفلسفة اليونانيين، وأخذ بالتقسيم الأرسطي للأخلاق فمثلا هم قالوا أصول الأخلاق أربعة"الحكمة ـ العفة ـ الشجاعة ـ العدل" وما عداها فرع عنها. وهذا تقسيم أرسطو. وبرغم ذلك فإنّ الغزالي وأمثاله ملئوا هذا الشكل بمضامين كلها مستمده من القرآن الكريم والسنة المطهرة، وبرغم

رجوع الغزالي ورفضه التام لأسس المنطق والفلسفة اليونانيين، وكتب ضدها، وبرغم الرد العلمي القوي لعلماء الإسلام من أمثال شيخ الإسلام ابن تيميه ونقضهم وهدمهم للمنطق والفلسفة اليونانية في كل قضاياها في "الحد" و"القياس"و"المثال"و"البرهان" بحجج عقلية وبناء منهجي كامل تمثل في أصول الفقه، برغم كل ذلك إلا أن هذه الشبهة ظلت غشاوة على العيون. يذكر أبو يزيد العجمي في تقديمه لكتاب "الرعاية لحقوق الله عز وجل" للإمام"المحاسبي": هو (أبو عبد الله الحارث بن أسد المحاسبي ت ٢٤٣ هـ) تفنيداً علمياً لهذا الأمر. "

أما الكتاب المحدثون فخطأهم نشأ من أنّهم عدوا بداية الفكر الأخلاقي عند المسلمين "بابن مسكويه" هو (احمد بن يعقوب أبو علي الملقب بمسكويه، وهو أديب إيراني برع في الفلسفة وعلم الأخلاق كتب تهذيب الأخلاق، عاش مابين ٣٢٠ ـ ٤٢١هـ) وتجاوزوا أعلاما قبله، منهم: الحارث بن أسد المحاسبى "ت ٢٤٣هـ" والجنيد البغدادي"ت ٢٩٨هـ"والحكيم "الترمذي"هو (محمد بن على، من رواة الحديث "ت ٢٨٥هـ") و"أبو سعيد الخراز" هو (أحمد بن عيسى الخراز، من علماء أهل السنة والتصوف السني في القرن الثالث الهجري عاش في بغداد، ت ٢٨٦هـ) وكل هؤلاء لهم كتابات بها مفاهيم أخلاقية واضحة لها من الأصول الإسلامية ما يبعدها عن الشبه بالمفاهيم اليونانية"، وهؤلاء جميعا تحدثوا عن الشخصية الخلقية وعن الفضائل والرذائل وعن السلوك الأخلاقي، وربطوا هذه المفاهيم وغيرها بواقع المسلمين المعاشي في زمانهم طلبا لإرجاعهم إلى حياة المسلمين في عهدهم الراشد ولا علاقة لهذه الأهداف من قريب ولا من بعيد بالفلسفة والمنطق اليونانيين النظريين.

- **المبحث الثاني: جهود علماء المسلمين القدامى** :

لأغراض بيان بعض التفاصيل وكذلك لأغراض الربط بينما طرحه علماء المسلمين من قوائم قيمية أو فضائل أو مكارم خلقية وما طرح من قيم في مناهج "مرحلة التعليم الأساس في السودان"، تعرض الدراسة فيما يلي أعمال بعض الأعلام من قادة الفكر الإسلامي القدامى، الذين أثروا التراث الإسلامي في هذا الموضوع:

الإمام الحارث بن أسد المحاسبي(هو أبو عبد الله الحارث بن أسد المحاسبي) جاء الإمام الحارث بن أسد المحاسبي في القرن الثالث الهجري. فالعلماء الذين حققوا في التاريخ الإسلامي بصفة عامة وتاريخ علوم الإسلام قالوا: إن القرن الأول الهجري قرن الرسول (ص) هو قرن التشريع وحفظ السنة قولاً وفعلاً وتقريرا عن الرسول (ص) وهو المبلغ عن ربّه الكامل في خلقه قال عنه الله تعالي "وإنّكَ لعلي خلق عظيم" سورة القلم الآية "٤". والكامل النفس والروح طهارة وفطرة على كمال الحق والخير والجمال ونفي للباطل والشر والقبح وهكذا كمله ربه ليكون مثالاً وقدوة للسلوك الإنساني وهو قدر الله لرسله .

والرسول (ص) ربّي أصحابه وأدبهم بأدب الإسلام وزكّاهم حتى أصبح قول الصحابي وعمله من أصول التشريع الإسلامي. وفى هذا القرن حدث الفتح ودخول أمم كثيرة في الإسلام وانتشار الصحابة في الأفاق أئمة يهدون الناس.

والقرن الثاني الهجري: أخذ علماؤه من الصحابة شفاهة تفسير القرآن والسنة وشرح العام والخاص والناسخ والمنسوخ، ولتفرق الصحابة في البلدان كانت مهمة علماء القرن الثاني الهجري هي مهمة المقارنة و التنظيم لما أخذ من الصحابة من تشريع الإسلام. وهذا هو أغنى القرون الإسلامية، فيه وضعت أصول العلوم الإسلامية، إلا أنّه لم يكن كافياً لاستيعاب فقه الكتاب والسنة وتأسيس أصول السلوك الإسلامي بل إنّ الوعي الروحي للإسلام في الجماهير العريضة في البلدان التي فتحت لم يتجذر في تربة الإسلام وأصوله.

أمّا القرن الثالث الهجري فهو عصر الجمع والفقه والتأهيل السلوكي وظهر فيه علماء الإسلام الأفذاذ من أمثال النعمان ومالك والشافعي وأحمد والسفيانان وابن المبارك والأوزاعي بالشام والليث بن سعد في مصر. وفى مجال السلوك الجنيد البغدادي ومعروف الكرخي وبشر الحافي وكان في مجال السلوك والعقيدة معا الإمام الحارث ابن أسد المحاسبي "فهو أول من تكلم في إثبات الصفات وتصدى للفلسفات الوافدة وضلالات الأمم المفتوحة التي ما تزال حينها تحن إلى وثنية زمنية قضى الإسلام على أصولها" الحارث بن أسد المحاسبي "الرعاية لحقوق الله عز وجل، ١٤٠٥هـ، ١٩٨٥م، ص ٥"، وهو كتاب المحاسبي المشهور.

والمحاسبي تخصص في التصوف علماً وذوقاً وحالاً. وتخصص في نفس الوقت في العقيدة ذوقاً واعتقاداً وعلماً. فهو كما ثبت في سيرته فقيه شافعي ضليع في الفقه ومحدث. وقد توسعت في عهد المحاسبي الدولة الإسلامية واضطرب فيه فكر الجمهور وسلوكهم واختلط الفكر بضلالات الفلسفة واهتز السلوك والقيم وكثرت الدعاوي ودخلت على المسلمين من جهة الحكم مجالس اللهو والغانيات ومجون الشعراء ووفدت أفكار هدامة. وكثر العلماء الذين يتملقون الجمهور ولا يحسنون إرشادهم فعمت الأهواء وكثرت الرذائل وغلب الهوى. وبإزاء هذا الواقع سجل التاريخ الإسلامي مدرستان للإصلاح: مدرسة أهل السنة: وهى بزعامة "الإمام أحمد بن حنبل"(هو صاحب المذهب وأحد أئمة أهل السنة والجماعة) وهى مدرسة تقوم على أنّ الدين عبارة عن نصوص تفسرها أسباب النزول. ومدرسة المعتزلة: وهى مدرسة تقوم على أنّ الدين نصوص يفسرها العقل.

وقد سجل التاريخ الإسلامي للمحاسبي أنّه وقف مدرسة ثالثة أخذت بأحسن ما في المدرستين السابقتين. "فقد ذكر عبد القادر أحمد عطا" في مقدمة تحقيقه لكتاب الرعاية: "ونحن وان كنا نعيب بعض مسالك المعتزلة ونؤيد

مذهب أهل السنة إذا تكامل نصه وأسباب نزوله بوجدان الإسلام العميق وسبحات الروح النفسية فليس للفكر الإسلامي غنى عن النص وأسباب النزول ولا غنى عن العقل وموازينه ولكّننا لا نجرد الإسلام الغني الفسيح الآفاق، العظيم في جوانب عديدة من وجوهه عن المدرسة الثالثة وهى مدرسة الذوق الروحي" وهى التي تجمع إلى النص والعقل ذوق الوجدان وكانت تلك المدرسة الثالثة بزعامة الحارث بن أسد المحاسبي. فالمعتزلي يطالب تلميذه بصفاء العقل، والسني يطالب تلميذه بصحة النص لصحة العبادة ولكن أيّاً من المدرستين لم يرسم الطريق لصفاء الروح الذي يعتبر بحق أساس الإصلاح لمجتمع يوشك على الفساد. وهذا هو الفراغ الذي سده المحاسبي بجدارة.

اهتم المحاسبي بفحص الدوافع والغايات، حين اكتفى فقهاء أهل السنة بإقامة ظاهر العبادات الدينية. فقد أسس المحاسبي مدرسته على تحديد الغاية وتطهير القلب وحمايته من هجمات النفس وأهوائها. واعتمد القدوة الحسنة الصادقة في إرشاد الجماهير فكان ينادي بالصدق في السلوك والعمل بالعلم والرغبة عمّا في أيدي الناس وازدراء هوي النفس.

ويركز المحاسبي على الوعي الروحي المنطلق من الكتاب والسنة والعقل وتصديه للإرشاد العام بصدق وقدوة حسنة. تجمع لديه عدد كبير من التلاميذ كانوا كما وصفهم أحد تلاميذه يجلسون بين يديه من بعد صلاة العشاء إلى منتصف الليل كأن على رؤوسهم الطير. وقد كسب المحاسبي بذلك خبره عميقة بالنفس البشرية في أطوائها العميقة المحيرة. وخبرة المحاسبي تتقاصر عنها قمم علم النفس التجريبي الذي لم يتزود بزاد الروح.

وكان فهم المحاسبي هو أنّ النجاة يوم القيامة هي الغاية وأخلاق النبوة والتحقق بها هي الوسيلة وقد ذكر ذلك في "الوصايا"(هو أحد كتبه المشهورة).

وقد خلص المحاسبي بعد رحلة طويلة مع النفس والمجتمع وإرشاده إلى ملاحظات هامة هي:

- لا خير في الخلاف ولا نجاة فيما فيه خلاف.
- لا جدوى من علوم العقل والنقل إذا لم تستند إلى وجدان روحي يصل الإنسان بربّه ويُعرفه قدر نفسه و يُلزمه حدود الورع والزهد.
- رعاية جماهير المسلمين أمر واجب بعد أن فقدوا الرعاية و أوشك أن يضل بهم السبيل في متاهات المدنيات الوافدة. "الحارث بن أسد المحاسبي، الرعاية لحقوق الله عز وجل١٤٠٥هـ، ١٩٨٧م ص١٥".

لذلك ذُكر في الرعاية أن المحاسبي لم يقتصر في دراسته لمجتمعه على طلاب العلم والعلماء بل إنّه دَرَّس طبقات التجار والمحاربين والقراء وغيرهم وأودع ملاحظات قيمة على هذه الطوائف الاجتماعية في كتابه "المكاسب" وكتاب "آداب النفوس" وكتابه "الوصايا".

وقد ذكر المحاسبي في منهجه كذلك وركز على أهمية حفظ العمل من آفاته فقد أكثر الحديث في كتبه عن آفات الأعمال وخداع النفوس وبين أدق الدسايس ومجاهل النفس بخبرة عميقة لذلك كان من وصاياه أن يراقب الإنسان عمله ويحفظه من هوى النفس لسنين بعد بدايته ويذكر إن الإنسان قد يبدأ صادقاً في عمله مخلصاً إرادته لربّه لكن بذور الكذب تكون مزروعة في طوايا نفسه كامنة في أعماقه.

وقد تتلمذ على المحاسبي وحمل لواء مدرسته من بعده على مر العصور أعلام ساروا على نهجه أشهرهم أبو طالب المكي و الحكيم الترمذي و"أبو سعيد الخراز" (تم توثيقه سابقا) و"الإمام أبو حامد الغزالي" هو (أبو حامد محمد بن محمد بن أحمد الغزالي الطوسي النيسابوري، ٤٥٠ ــ ٥٠٥هـ، ١٠٥٨ ــ ١١١١م) وهؤلاء تركوا تراثاً عظيماً عن النفس البشرية يجب على طلاب العلم من المسلمين بحثه وتنقيبه ومقارنته بعلم النفس الحديث.

ونذكر تراث المحاسبي بهذه الدراسة لنرى مدى صلة مناهج مرحلة الأساس السودانية فيما حددت من قيم بالتراث العلمي الإسلامي في مجال الأخلاق والقيم "القيم الخلقية" وبعد الاطلاع على كتب المحاسبي المشهورة التي حققت حتى الآن وجد الباحث إنّ المحاسبي أودع كتابه "الرعاية لحقوق الله عز وجل" نفائس تجربته العلمية مع النفس البشرية.

والمحاسبي كان دقيقاً عند ما جعل محور وصاياه الخلقية والقيمية "رعاية حقوق الله عز وجل" وكذلك كان خبيراً بتكوين الإنسان عندما بدأ الكتاب بالحث على: "حسن الاستماع" وهو بحق قيمة مفتاحيه في زراعة القيم حيث ينتج عنها "الفهم" وقد استدل على ذلك بقول الله تعالي "إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ" سورة ق الآية "٣٧". قيل في التفسير له قلب يعني له عقل. وألقي السمع وهو شهيد قال مجاهد شاهد بالقلب وهو لا يحدث نفسه بشئ، وليس بغائب.

وهى وصية الله سبحانه بشأن القرآن "وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ"سورة الأعراف الآية "٢٠٤" وذم آخرين بقوله تعالي "نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَسْتَمِعُونَ بِهِ إِذْ يَسْتَمِعُونَ إِلَيْكَ وَإِذْ هُمْ نَجْوَى" سورة الإسراء الآية "٤٧"، وإنّما أراد الباحث بذكر ذلك، لفت نظر الباحثين إلى هذه الدقة في التناول التي نهج عليها المحاسبي، ثم بعد حثه على حسن الاستماع ذكر المحاسبي "باب الرعاية لحقوق الله و القيام بها" وهى كبري الفضائل في حد ذاتها. ثم ذكر التقوى والحذر والورع ومحاسبة النفس والتوبة وعدم الإصرار وفيما يلي جملة ما ذكر المحاسبي من الفضائل الخلقية والقيم ، قام الباحث بجمعها وترتيبها في قائمة لتتم مقارنتها مع قائمة مناهج مرحلة التعليم الأساس السودانية،ولكن قبل

ذلك يمكن الإشارة إلى الترتيب المنهجي الذي تناول به المحاسبي هذه الفضائل إذ كل واحدة تشكل مدخلا للأخرى.

- **قائمة المحاسبي في رعاية حقوق الله عز وجل**:

جدول (١): قائمة المحاسبي القيمية

١.	حسن الاستماع	١٦.	مخالفة هوى النفس
٢.	رعاية حقوق الله و القيام بها	١٧.	الرجاء
٣.	التقوى	١٨.	التواضع
٤.	الحذر من الله عز وجل	١٩.	قوة الإخلاص
٥.	الورع	٢٠.	ترك الرياء
٦.	محاسبة النفس	٢١.	ترك المباهاة
٧.	التوبة وعدم الإصرار	٢٢.	ترك التفاخر
٨.	الخوف من وعيد الله	٢٣.	ترك الكبر
٩.	اجتماع الهم و عدم تفرقه	٢٤.	ترك حب الرياسة
١٠.	التذكر بمعرفة أصوله	٢٥.	التحاسد
١١.	الفزع إلى الله	٢٦.	حب الغلبة
١٢.	التوكل على الله	٢٧.	هوى النفس
١٣.	معرفة النفس	٢٨.	الإصرار على الذنوب
١٤.	التثبت	٢٩.	العجب
١٥.	الاستعداد للموت	٣٠.	العزة

المصدر: المحاسبي، الرعاية لحقوق الله عز وجل

- إنّ أبرز ما يلاحظ على ما عدده المحاسبي من فضائل ورذائل أنها معالجة لأدواء حقيقية في النفس بناها المحاسبي على تحليل علمي لمجتمعه وما فيه من اختلالات وواجه بها هذا الواقع.
- بدا المحاسبي أصيلا في كل ما طرح حيث أسند ظهره على القرآن و السنة وبني تجربته الفكرية ولم يتأثر بالفلسفات الوافدة في تقسيمه وتبويبه.
- وبناء على ذلك يتضح أنّ منهجه تربويا إرشاديا وليس تصنيفا علميا بحثيا نظريا.

الراغب الأصفهاني"(هو أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل المعروف بالراغب الأصفهاني . (توفي عام ٥٠٢هـ)

الأصفهاني أحد أعلام علماء اللغة والشريعة، برع فيهما. وقد كتب عن القرآن تأويله ومفرداته الكثير إلا أنّه من أبرز علماء المسلمين الذين تحدثوا عن الأخلاق والقيم بمنهج جيد. فقد أخذ "كما فعل ابن مسكويه" بأسلوب اليونان "أرسطو" تحديدا في تقسيم الفضائل والأخلاق. إلا أنهّ ملأ هذه الأقسام بعد هضمها، بفكر إسلامي أصيل يستند إلى القرآن والحديث مما يجعل إنتاجه من الناحية العلمية مستقلا عن الفلسفة اليونانية تماما وأصيلا في أخذه عن القرآن.

وقد لخص الأصفهاني فكره الأخلاقي في كتابه الذريعة إلى مكارم الشريعة الذي حققه الدكتور أبو اليزيد العجمي. وقد تحدث الأصفهاني في هذا الكتاب

عن أمهات قضايا الأخلاق، فقد تناول طبيعة تكوين الإنسان من نفس/ روح وجسم وهو أمر يترتب عليه كثير من تفريعات المسألة الأخلاقية، وتحدث طويلا عن خصائص الجسد.

كما تناول قوي الإنسان وجاري في ذلك اليونان حيث ذكر قوة الغذاء وقوة الحس وقوة التخيل وقوة النزوع وقوة الفكر. وتناول الحواس الخمس اللمس والشم والذوق والسمع والبصر. إلا أنّه أعمل فكره في دلالات القرآن الكريم وشرح هذه القوى شرحا إسلاميا لا يمت إلى الفلسفة اليونانية بصلةٍ بل يأخذ ويهتدي مباشرة بالقرآن الكريم مما يجعل الدارس له يطمئن من الناحية العلمية إلى أنّ ما اهتدي إليه الأصفهاني هو فهم مستنبط من نصوص القرآن والسنة بصورة أصيلة، وتناول كذلك تكريم الإنسان وتفضيله وهو أمر واضح وجلي في القرآن وتعاليمه وسنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم. ثم جاء الأصفهاني بمسألة جديدة تماما تفرد بها القرآن وهى خلافة الإنسان لله سبحانه وتعالي في الأرض وربط هذه المسالة بالمسألة الأخلاقية، من حيث أنّ شرط صحة الخلافة والذي يؤهل الإنسان إليها هو طهارة النفس. وانتهي بتحليل جيد إلى ما يحصل به طهارة النفس، فالنفس إنّما تطهر بالتعليم والممارسة من خلال تهذيب ثلاثة قوي من قوي الإنسان. تهذيب قوة الفكر وهو يؤدى إلى العلم والحكمة وهما من مكارم الشريعة وثمراتها، وتهذيب قوة الشهوة بضبطها حتى يحصل على العفة والجود وهما كذلك من مكارم الشريعة، وتهذيب قوة الحمية الغضبية باسلاسها حتى تنقاد للعقل فتحصل الشجاعة والحلم وهما كذلك من مكارم الشريعة. يذكر الأصفهاني أنّ تهذيب هذه القوى الثلاث ينتج عنه مباشرة العدالة والإحسان. ويقول إنّ هذه القوي الأربعة قوة الفكر، قوة الشهوة وقوة الحمية، و العدل من فسادها تنشأ كل الرذائل، ومن تهذيبها تنشأ كل الفضائل ورتب الأصفهاني على هذا العرض الجيد للمسألة الأخلاقية تقسيمه لقوائمه الخلقية على فصول هي ذاتها من وجهة نظر هذه الدراسة جديرة بالنظر العلمي المنصف فقد صنف فضائل الشريعة كما يلي:

- صنف تحت فضيلة العقل والعلم "قوة الفكر" .
- ما ينتج عن قوة الشهوة.
- ما ينتج عن القوة الغضب .
- ما ينتج عن قوة العدل.
- ما تتطلبه الصناعات .
- ما ينتج بالأفعال.

والجديد أنّه تحدث بعمق عن مناسبة جسم الإنسان للصناعات و أصولها وفيما يلي رصدٌ لهذه الفضائل، والأخلاق، أو القيم كما عرضها الأصفهاني لتقارن أخيرا بقائمة القيم في منهج مرحلة التعليم الأساس السوداني. رصد للفضائل عند الأصفهاني :

جدول (٢): الفضائل تحت قائمة قوة الفكر (العقل والعلم)

فضيلة العقل	الاشفاق
فضيلة العلم	الجدل
جودة الفكر	الكذب
جودة الفهم	البذاءة
جودة الحفظ	الغيبة والنميمة
طهارة النفس	الحلف
الأمانة	ا لشكر
التقوى	الصدق
الإيمان	الاقتصاد في المزاح
الإحسان	الطمع
الرحمة	

المصدر: الأصفهاني، الذريعة إلى مكارم الشريعة

جدول (٣): الفضائل تحت قائمة قوة الشهوة والقوة الغضبية

الفضائل تحت قائمة قوة الشهوة	الفضائل تحت قائمة القوة الغضبية
الحياة	الصبر
كبر الهمة	الشجاعة
الوفاء / الغدر	الجبن
المشاورة	العذر والتوبة
النصح	الحلم والعفو
كتمان السر	كظم الغيظ
التواضع والكبر	الغيرة والجوار
الفخر	الحسد
العجب	المنافسة
العفة	
القناعة والزهد	
الورع	

المصدر: السابق الأصفهاني .

جدول (٤): الفضائل تحت قائمة العدل، الصناعات، المكاسب والأفعال

الفضائل تحت قائمة قوة العدل	الفضائل تحت قائمة قوة الصناعات والمكاسب	الفضائل تحت قائمة القوة والأفعال
العدل	وجوب التكسب	الإبداع
الظلم	مدح السعي	
المحبة	ذم الكسل	
البغض	الإنفاق	
المكر	السخاء	
الخديعة	الجود	
الكبر	الشح	
الحيلة	البخل	
الصداقة		
العداوة		

المصدر: السابق الأصفهاني.

هذه هي الفضائل كما أوردها الأصفهاني وبنفس تصنيفها لم تفعل الدراسة شيئاً سوى تجميعها من داخل كل فصل، وتورد الدراسة عليها الملاحظات التالية:

- أولا: يُلاحظ جودة التبويب ومناسبته للجوانب التربوية فالأصفهاني وغيره كانوا مربين يزرعون هذه الفضائل في طلابهم.
- ثانيا: دقة الصياغة التي تميز بها الأصفهاني حتى على قائمة القيم التي طرحتها مناهج وزارة التربية في ١٩٩٢. وللقارئ أن يلاحظ دقة الصياغة في فضائل مثل: جودة الفكر جودة الفهم جودة الحفظ وكانت ترد عند غيره إن وجدت الفكر، الحفظ، الفهم، وهذه مفاهيم أكثر من أنها معايير قيمية.
- ثالثا: امتاز الأصفهاني بإعطاء تعريفات دقيقة لهذه الفضائل وهى ناتجة من أنّه أحد أعلام الإسلام في اللغة وفنونها. فقد عرّف الإبداع: هو إيجاد الشيء دفعة لا عن موجود ولا بترتيب ولا عن نقص إلى إكمال، وليس هذا إلا للباري سبحانه إلا أنّ العرب قد تستعمل الإبداع فيمن يُحفر بئرا في مكان لم يحفر فيه من قبل، أو فيمن نسج شعرا أو أورد كلاما لم يُنسج على منواله من قبل" الأصفهاني "الذريعة إلي مكارم الشريعة، ١٤٠٨هـ،١٩٨٧م، ص٤١٦". وهو كما يلاحظ تعريف دقيق ينسب الإبداع لله وكذلك لأفعال البشر مع تفاوت.
- رابعا: في هذا التصنيف رؤية تربوية شاملة في نظرتها لإعداد المتلقي حيث يلاحظ أنّ الأصفهاني كان منتبها لأنواع الفعل الإنساني كلها التي أستهدفها بالتربية فقد قال:"الفعل الإنساني نفساني وبدني وصناعي فمن النفساني الأفكار ومن البدني الحركات ومن الصناعي الحرف والصناعات ويتضافر عليها النفس والبدن". الأصفهاني "الذريعة إلي مكارم الشريعة، ١٤٠٨هـ،١٩٨٧م، ص٤١٦"
- خامسا: تصنيف الأصفهاني لباب الصناعات والمكاسب تصنيف جدير بالعناية بالذات في السودان حيث تضعف قيم العمل والكسب، وتزيد قيم الاتكالية والاعتماد على الغير في إطار الأسرة الممتدة، والقيم الاجتماعية السالبة التي تضعف فيها قيم مثل تقدير المسئولية والاعتماد على النفس ، وتقدير الوقت في بذل الجهد والكسب .
- سادسا: ملاحظة عامة أن أغلب فقهاء التراث الإسلامي لم يفرقوا بين الفضائل والأخلاق والقيم والمهارات، وقد أورد الأصفهاني عدة مهارات ضمن مجموعته، وكذلك فعل المحاسبي.

"أبو حامد الغزالي" هو (أبو حامد محمد بن محمد بن أحمد الغزالي الطوسي النيسابوري، فقيه، أصولي، وفيلسوف، أشهر كتبه إحياء علوم الدين عاش ما بين ٤٥٠ ــ ٥٠٥هـ، ١٠٥٨ ــ ١١١١م). الغزالي عاصر الأصفهاني وذكر

كثير من الباحثين أنّه كان معجباً بكتاب الذريعة إلى مكارم الشريعة للأصفهاني، وأنّه كان يحمله معه أينما حل وقد تأثر به كثيراً وكذلك تأثر الغزالي بالإمام الحارث بن أسد المحاسبي حتى جاءت أغلب أحاديثه في مجال الأخلاق مطابقة لما قاله المحاسبي: إلا أنّ الغزالي له ثقله فى عصره حيث تميز باتصال واسع بعلوم العصر اليونانية و الفارسية حتى ذكر عنه بعضهم "إنه ازدرد الفلسفة ولم يستطع أن يتقيأها" في إشارة إلى تأثره بالفلسفة، وقد جمع الغزالي أفكاره بل مكونات مدرسته التربوية الخلقية في كتابه إحياء علوم الدين الذي تحدث فيه عن مختلف علوم الدين ومن بينها حسن الخلق أو الفضائل وكذلك الرذائل وبوب الغزالي هذا الموضوع في قسمين أساسين:

- **قسم المهلكات** :

وقد تعرض لها في ثمانية كتب:

- كتاب كسر شهوة البطن و الفرج.
- كتاب آفات اللسان.
- كتاب كسر الغضب والحقد والحسد.
- كتاب ذم الدنيا وتفصيل خدعها.
- كتاب في ذم حب المال وذم البخل.
- كتاب ذم الرياء وحب الجاه.
- كتاب ذم الكبر والعجب.
- كتاب ذم مواقع الغرور.

- **قسم المنجيات** :

والمنجيات فضائل مُقرّبة إلى رضوان الله والجنة وقد قدم لها الغزالي بأفكار جيدة تتعلق بفلسفة الأخلاق فهو يرى أنّ المتجرد للخير "ملك" والمتجرد للشر "شيطان" والواقع في الشر النازع إلى الخير "إنسان". وهى نظرة واقعية وموضوعية لطبيعة الإنسان. تخالف رأى القائلين بأن الغزالي ازدرد الفلسفة ولم يستطع أن يتقيأها. فالفلسفات اليونانية القديمة والأوربية الحديثة اشتطت فى تصورها للإنسان إلى الطرفين فبعضها صوره ملكاً وطلب منه ما لا يتناسب مع طبيعته والبعض صوره شيطاناً وحمله ما ليس من خصائصه، تحدث عن الذنوب والخطايا بزاوية إسلامية تتفق مع القرآن الكريم وهديه و أحاديث الرسول الكريم (ص)، وقد اتفق الغزالي مع فقهاء المسلمين بأنّ الأخلاق تكتسب بالتربية وأسس مدرسة تربوية دقيقة في أسلوبها التربوي وفى تعليم السلوك. وفى تفسيره لبواعث السلوك فقد تأثر الغزالي بالفلسفة في تبويبه للموضوعات وكذلك منهج التناول الاستقرائي والاستنباطي. إلا أنّ القرآن الكريم والتراث الفقهي أفادا الغزالي كثيراً في توجيه استنتاجاته في كتاب احياء علوم الدين فقد كان إسلامي التفكير أصالة عندما استنتج من اجتماع شهوات البطن والفرج

وحب الحياة وحب المال مهلكات هي التنافس والحسد والرياء والتفاخر والتكاثر والكبر والعداوة والبغضاء والوقوع في المنكرات والفواحش. فهذه جميعا لها شواهدها المباشرة في القرآن والسنة التي تؤكدها، وفيما يلي رصدٌ للفضائل والرذائل التي أوردها الغزالي كما هي في كتابه إحياء علوم الدين، لنرى وجه التشابه بينها وبين قوائم القيم التي أوردتها مناهج مرحلة الأساس السودانية.

جدول (٥): قائمة المهلكات عند الغزالي :

شهوة البطن .	العداوة .
شهوة الفرج .	البغضاء.
شدة الرغبة في الحياة .	البغي.
شدة الرغبة في المال .	الوقوع في المنكرات والفواحش .
التنافس .	
الحسد.	
الرياء .	
الكبرياء .	
التكاثر .	

المصدر: الغزالي، إحياء علوم الدين .

جدول (٦): آفات اللسان :

الخوض في الحديث	الكلام فيما لا يعنى	فضول الكلام	ألمراء والجدل
الخصومة	التقعر في الكلام.	الفحش والسب وبذاءة اللسان	اللعن
الغناء	المزاح	السخرية	إفشاء السر
ذي اللسانين	المدح	الغفلة عن دقائق الخطأ في الكلام	الغيبة والنميمة

المصدر: السابق .

جدول (٧): قسم المنجيات :

التوبة	الصبر
الشكر	الخوف
الرجاء	الفقر
الزهد	الادخار
تحريم السؤال من غير ضرورة	التوحيد
التوكل	الاكتساب
حب العبد لله	شوق العبد لله
أنس العبد بالله	فضيلة الرضاء
النية	الإخلاص
الصدق	المراقبة
المحاسبة	التفكر
ذكر الموت	فضيلة الحلم
فضيلة الرفق	العفو والإحسان
الإنفاق	الإيثار
القناعة	الاقتصاد
التواضع	السخاء

المصدر: السابق ، ذكر الغزالي في قسم المهلكات مضادات لبعض المهلكات فحولها الباحث إلى المنجيات.

"الشيخ عبد القادر الجيلاني" هو (هو أبو محمد عبد القادر بن موسي بن عبد الله، ولد في جيلان وعاش في بغداد ٤٧٠ - ٥٦١ هـ، هو فقيه حنبلي وصوفي وهو صاحب الطريقة القادرية المشهورة والمنتشرة، أشهر كتبه الغنيه لطالبي طريق الله عز وجل).

اطلع الباحث في إطار هذه الدراسة على آثار عظيمة للشيخ "عبد القادر الجيلاني" فهو رجل علم ومعرفة، نهل علوما واسعة وتصدر للتدريس في مدرسةٍ ببغداد لثلاثة وثلاثين سنة فأحبّه النّاس وتحلقوا حوله في زمان كانت بغداد تعيش فتنا وضعفا في أداة الحكم وتنتشر فيها الفرق الباطنية والأفكار الوافدة.

وكان من أجود ما اطلع عليه الباحث كتابه "الغُنية لطالبي طريق الحق عز وجل" وهو كتاب حققه فرج توفيق الوليد الأستاذ المساعد بكلية الشريعة ببغداد. والغُنية كتاب نفيس تناول فيه الشيخ عبد القادر الجيلاني الحديث الفقه ،العقائد ،الفرق ، المواعظ والتصوف، ومن أقوى ما يشبه دراسات علم النفس الحديثة بل ويفوقها حديثه وهو يشرح الاستعاذة والبسملة، وذكره للخواطر التي ترد على الإنسان ومصادرها الستة وهي: النفس والشيطان والروح والملك والعقل واليقين وكيفية تمييز هذه الخواطر عن بعضها وهو بحث دقيق وعظيم الفائدة. والذي حمل الباحث على الاهتمام بما طرحه الشيخ عبد القادر الجيلاني أثر هذا الشيخ الكبير وانتشار مدرسته التربوية "القادرية" في بقاع واسعة من الدنيا وامتداد طريقته الصوفية في الزمان إلى يومنا هذا وكثرة أتباعه. وقد ذكرت مجلة مغربية أنّ المؤرخ الفرنسي دبيون والضابط الفرنسي كوبلاني ذكرا في كتابهما "الطريقة الصوفية" الذي نشر في مجلة دعوة الحق عدد٥٣: "أنّ الطريقة القادرية منتشرة في المغرب والجزائر وتونس وليبيا ومصر والسودان وأثيوبيا والصومال وغانا وغينيا والنيجر وتشاد والكاميرون وموزنبيق وسيراليون وموريتانيا والسنغال ومالي وتنزانيا وأوغندا وكينيا وأفغانستان والهند وبورما وباكستان وتايلاند وماليزيا وإندونيسيا والصين والاتحاد السوفيتي وألبانيا ويوغسلافيا. ولا تخلو مدينة من المدن الإسلامية من زاويةٍ قادريةٍ أو دار للقادرية تذكر فيها الأوراد القادرية الأسبوعية" عبد القادر الجيلاني "١٤٠٤هـ،١٩٨٣م، ص٢١". والحقيقة فإن هذا الانتشار الواسع للقادرية الذي يغطى كل شعوب العالم الإسلامي دليل قاطع على عمق هذه المدرسة وأصالتها وسعة علم وقوة إيمان مؤسسها الشيخ عبد القادر الجيلاني، الذي بتكامل منهجه التربوي الصوفي ونقاء منهجه وسلامته من شطحات الفكر الدخيل وجمعه في علومه ودروسه بين التوحيد والتجريد وبين الحقيقة والشوق والتوكل والإنابة والتوبة وذم الدنيا والتصوف.. أحدث كل هذه الجاذبية لطريقته. وقد اعتبر أحد الكتاب المعاصرين دروس ومنهج الشيخ عبد القادر الجيلاني مقدمة تربوية كانت نتيجتها المباشرة خروج جيل صلاح الدين

الأيوبي، هذا الجيل القوى الذي خَرَّج من بين الضعف والدسائس جيلاً قوىً الإيمان انتصر للإسلام ولدولته كما يخرج اللبن من بين فرث ودم، وقد جمع الباحث من بين صفحات كتاب الغنية الذي يقع في ثلاثة مجلدات كبيرة جملة القيم والأخلاق التي جاءت متفرقة تحدث عنها الشيخ عبد القادر الجيلاني ورصدها كما يلي:

جدول (٨) قائمة الشيخ عبد القادر الجيلاني

قوة الإرادة	الطاعة
النصح للنفس	الخشية
أدب السمع	أدب الصحبة
المجاهدة	المحاسبة
المراقبة	التسليم
التفويض	حسن الخلق
الشكر	الصبر
الرضا	الصدق
الاجتهاد	الإخلاص
الإنفاق	الكسب
حسن المعشر	صدق الوعد
التواضع	الحلف بالله صادقاً
التوبة	التقوى
اجتناب الكذب	عدم خلف الوعد
اجتناب المعاصي	ألا يضع على أحد مؤونه
عدم الدعاء على الخلق	ترك الشره في الأكل
٣٣. ترك السؤال (يعني ترك مسألة الناس)	

المصدر: الشيخ عبد القادر الجيلاني، كتاب الغنيه ، جمعها الباحث ورتبها من دروس الشيخ ذَكر في الآداب:

- إفشاء السلام .
- تشميت العاطس .
- نتف الشيب .
- تقليم الأظافر .
- القيام للاحترام .

ورغماً عن أنّ قائمة الشيخ عبد القادر شبيهةٍ بالقوائم السابقة مثل قائمة الإمام المحاسبي إلا أنّه حين بدأ بالإرادة حرر فهماً جميلاً وإشارات دقيقة تصحح وجهة"السالك" بلغتهم أو"المريد" منذ البداية وتجعل وجهته الله سبحانه وتعالى ورضوانه وتصحح الرغبات.كما أن قائمته جاءت متنوعة كتنوع قائمة الأصفهاني ـ حيث تعرض الشيخ عبد القادر لخصال الفطرة من نظافة وتقليم للأظافر وهي أمور كانت تهتم بها مدارسنا الابتدائية ويتابعها المدرسون في تلاميذهم ويحرصون عليها وتعرض لأخلاق مثل الكسب والإنفاق، وطلب آدابا مثل ترك الشره وعدم وضع المؤونة على الناس وعدم خلف الوعد، وصدق الوعد

واجتناب المعاصي وهي آداب تحتاجها الحياة الاجتماعية ويجب أن تطلبها مناهج الدراسة لتعزيزها في سلوك التلاميذ.

- **مدرسة السلف**:

"أحمد بن تيميه":(سبق توثيقه)، وتلميذه ابن القيم "أبى عبد الله محمد بن أبى بكر بن أيوب بن سعد الزراعي الدمشقي" هما مدرسة فريدة من مدارس الفكر الإسلامي. التزم الشيخان نهج أهل السنة والحديث "المدرسة السلفية" وتصديا لعصر كثرت فيه البدع والضلالات حتى طالت أصل الإيمان والتوحيد وتأثرت بالفلسفات الأجنبية كعقائد الحلول والتعطيل وغيرها.

وبرغم أنّ الشيخين ركزا على العقيدة إلا أنّ لهما أعمالاً جليلة تعلقت بموضوع هذه الدراسة: القيم والأخلاق والسلوك. فقد صنف شيخ الإسلام ابن تيمية ضمن فتاواه المشهورة كتاباً سماه "كتاب علم السلوك" وقال عنه هو نفسه: انه كلمات مختصرات في أعمال القلوب.

وهو كتاب ذو قيمة علمية كبيرة ركز علي مضي العبادة الحق لله عز وجل وأثرها على تربية الفرد وسلوكه "أنظر مجموع الفتاوى: أحمد بن تيمية بدون سنة نشر ص ٥ ـ ٦"

أما ما اختارته هذه الدراسة ليشكل خلفية علمية حقيقية لهذه الدراسة من مدرسة السلف فهو ما كتبه الإمام ابن القيم في كتابه "مدارج السالكين".

وفائدة الكتاب أنّه استدراك على كتاب "منازل السائرين" للإمام الهروى "أبى إسماعيل بن محمد بن على الأنصاري الهروي" توفي عام ٤٨١هـ. وهو فقيه حنبلي متصوف قسم السير إلى الله تعالي إلى مائة منزلة. وبرغم أنّ الشيخ حنبلي وفقيه وله أعمال جليلة إلا انه وقع في بعض شطحات الصوفية وتأثر بالعصر وما فيه من غزو ثقافي أجنبي ودسائس على العقيدة الإسلامية قصدت إلى تشويهها.

وقد جاء استدراك ابن القيم على "الإمام الهروي" بمدارج السالكين بنفع عظيم على الأمة. حيث انتهج ابن القيم بالرد على الإمام الهروي ما يمكن أن تعتبره الدراسة "منهجاً متكاملاً لمادة الأخلاق الإسلامية ومنهجا إضافياً لمادة العقيدة، يمكن أن يُدّرس في المدارس. هذا بالإضافة إلى ملاحظة الباحث إتباع ابن القيم للمنهج العلمي في التحقيق ومناقشة الحجج والإنصاف العلمي للهروي رغم مخالفته له حيث يثبت له ما يري أنّه أصاب فيه. قال ابن القيم: "صاحب المنازل ـ يعني الإمام الهروي ـ رحمه الله كان شديد الإثبات للأسماء والصفات مضادا للجهمية من كل وجه وله كتاب الفاروق استوعب فيه أحاديث الصفات وآثارها ولم يسبق إلى مثله. "ابن القيم""مدارج السالكين، ١٤٠٢هـ، ص٩" وذكر مرة أخرى "أنّ ما وقع فيه الهروى من مخالفة للصواب إنّما هو من الشطحات

التي ترجي مغفرتها بكثرة الحسنات، ويستغرقها كمال الصدق وصحة المعاملة وقوة الإخلاص وتجريد التوحيد ولم تضمن العصمة لبشر بعد رسول الله (ص) "ابن القيم "١٤٠٢هـ ـ ٩"، وفى هذا تصوير جيد من ناحية لما كان عليه عصر هؤلاء الأعلام من اختلاط القيم والأفكار الناجم عن اتصال المجتمع الإسلامي بالمجتمعات الأخرى ومن ناحية أخرى يبين ما وصل إليه علماء المسلمين من دقة في التحقيق العلمي والتجرد في طلب الحقيقة المحضة برغم مخالفة الرأي فابن القيم يثبت ما فيه نفع للأمة من كلام الإمام الهروى. ويرد عليه بأخلاق الإسلام ما يراه مجانباً للصواب.

أما منهج ابن القيم في مدارج السالكين فهو منهج سلفي على منهج أهل الحديث. ولكنّه بلغةٍ صوفيةٍ عميقةٍ تدل على سمو إيماني وروح شفاف متصل بالله سبحانه، وهى مدرسة باعتمادها على النص المنقول من القرآن والحديث مبرأة بلا شك من تهمة الوقوع في تقليد الفلسفات الأجنبية.

اختصر ابن القيم منازل الإمام الهروي المائة في ٦٦ منزلة أو درجة هي كما في الجدول (٩):

جدول (٩): منازل السالكين :

منزلة اليقظة	منزلة الخوف	منزلة الفتوة
منزلة الفكرة	منزلة الإشفاق	منزلة الإرادة
منزلة البصيرة	منزلة الإخبات	منزلة الأدب
منزلة العزم	منزلة الزهد	منزلة الفقر
منزلة المحاسبة	منزلة الورع	الذكر
منزلة التوبة	منزلة التبتل	منزلة اليقين
منزلة الإنابة	منزلة الرجاء	منزلة الاجتباء
منزلة التذكر	منزلة الرغبة	منزلة الإحسان
منزلة الاعتصام	منزلة المراقبة	منزلة العلم
منزلة الفرار	منزلة الحرمات	منزلة الفراسة
منزلة السماع	منزلة الإخلاص	منزلة التعظيم
منزلة الاستقامة	منزلة التهذيب	منزلة السكينة
منزلة التوكل	منزلة الطمأنينة	منزلة الغربة
منزلة الثقة	منزلة الهمة	منزلة التمكين
منزلة الصبر	منزلة المحبة	منزلة المعاينة
منزلة الرضا	منزلة الغيرة	منزلة الحياة
منزلة الشكر	منزلة الوجد	منزلة المعرفة
منزلة الحياء	منزلة البرق	منزلة رعاية الأسباب
منزلة الصدق	منزلة الذوق	منزلة استئناف التوبة
منزلة الإيثار	منزلة الصفاء	منزلة استئناف التوحيد
منزلة الخلق	منزلة الفرح	منزلة الشهادة
منزلة التواضع	منزلة السر	منزلة الخشوع

المصدر: ابن القيم، مدارج السالكين عند ابن القيم ، مما يدخل في موضوع هذه الدراسة الشرح الدقيق الذي قدمه ابن القيم لمنازل العبودية وهى أربعة:

- اليقظة.
- الفكرة.
- البصيرة.
- العزم.

واليقظة هي أولى منازل العبودية عندهم وهى استنارة فى القلب توقظه فينتبه لما هو عليه. وفيها يقف العبد على إساءته ونعم الله عليه "فمن اظلم ممن ذكر بآيات ربه فأعرض عنها ونسي ما قدمت يداه" "سورة الكهف" الآية "٥٧" واستحكام اليقظة يولد الفكرة وهى تحديق القلب إلى جهة المطلوب. والفكرة كما شرحها ابن القيم فكرتان فكرة تتعلق بالعلم والمعرفة وهى للتمييز بين الحق والباطل والثابت والمنفي ـ وفكرة تتعلق بالطلب والإرادة وهى التي تميز بين النافع والضار."ابن القيم""مدارج السالكين،١٤٠٢هـ، ص١٠٠٥"، وإذا صحت فكرته أوجبت له البصيرة وهى نور في القلب يبصر به الوعد والوعيد والجنة والنار وما أعد الله في هذه لأوليائه وفى هذه لأعدائه". "ابن القيم""مدارج السالكين،١٤٠٢هـ،ص ١٠٦"

- **ملاحظات الباحث علي قائمة بن القيم القيمية**:

- هي قائمة متفردة إذ يُلاحظ إنّ أول ما يميزها عن غيرها أنّها أشبه بالدرجات أو المراقي السلوكية .. فهي درجات، درجة بعد درجة ومنزلة بعد منزلة. والذي يدقق فيها يجدها عبارة عن كمالات إنسانية يتدرج فيها الإنسان بالتربية والرياضة النفسية والعبادة ومراقبة الخالق عز وجل، في أوامره ونواهيه، وفى نعمه وابتلاءاته سبحانه. وهى كذلك درجات في تحقيق الذات وتزكية النفس.
- وهى كذلك تشريح عميق لأحوال النفس الإنسانية يختلف عن التحليل النفسي عند الغربيين في نقطة أساسية هي أنّ قاعدة هذا التشريح اشراقات الروح والسمو النفسي، الذي ينبته الإيمان العميق بالله تعالي، والعبادة الحق له سبحانه وما ينتج عنها من خيرات. بينما التحليل النفسي يستند إلى التجريب المجرد والملاحظة الحسية الجامدة في عالم المحسوسات، وهو عالم بخس البضاعة إذا أرادوا سبر غور النفس.
- ومن عناوين بعض المنازل يبدو للدارس من أول وهلة كأنها شطحات صوفية وعبارات مجردة ، فمثلا "منزلة البرق، منزلة الوجد ، منزلة المعاينة".
- لكن عند تأملها وقراءة ما كتبوا فيها يجد فيها تعبيراً دقيقاً عن أحوال النفس الإنسانية أمراضها وكمالاتها. "يمكن مراجعتها في كتاب مدارج السالكين"
- يكتفي الباحث في هذا العرض الموجز بإشارة واحدة يمكن للقارئ أن يقيس عليها، وآمل أن تشجعه لقراءة كل ما كتب عن هذه المنازل: منزلة البرق: بماذا توحي لك؟

أما خلاصة الأمر عند ابن القيم فمن خلال دراسته للنفس الإنسانية وتفاعلها مع هدى الله ونور الإيمان، يصور هذا البرق بأنّه: نور لامع يلمع لقلب المؤمن من جهتين:

- من جهة: وعد الله لعباده في الدنيا والآخرة، في الدنيا من ولاية الله تعالى للعبد وتكريمه وعطائه. وفى الآخرة من وعده له بالجنة والرضوان والسعادة.
- ومن جهة: يبرق هذا البرق بوعيد الله في الدنيا بضيق العيش ونكده وفى الآخرة بالعذاب والنار.

وبالفعل فإنّ المتأمل في النفس المؤمنة فإنّها تراقب الله تعالى من خلال الوعد والوعيد والترغيب والترهيب وهى أدوات تربوية مهمة. فهذا هو البرق عند ابن القيم، قضية تربوية عملية يمكن إدخالها في دائرة ما يمكن أن نسميه التشريح النفسي في مقابل مدرسة التحليل النفسي، يكتفي الباحث بهذا القدر ويحيل القارئ إلى مدارج السالكين فهي مدارج قيمة ومفيدة.

- **المبحث الثالث: أعمال علماء المسلمين المحدثين في مجال الأخلاق والقيم:**

أشارت الدراسة إلى جهود معاصرة في موضوعها. انتظم علم الأخلاق الإسلامي في موسوعة فكريةٍ مكتملة لعلم أخلاقٍ مكتمل بأسسه وقضاياه ولعل أبرز من أسسوا لذلك حديثا:

- "محمد عبد الله دراز"(عالم مصري مشهور) في كتابه دستور الأخلاق في القرآن الكريم.
- "عبد الرحمن حسن حكنبة الميداني" (باحث معاصر)،الأخلاق الإسلامية وأسسها.
- وموسوعة الأخلاق الإسلامية للشرباصي (عالم معاصر). وأصدرت المملكة العربية السعودية أخيرا موسوعة علمية مكتملة بعنوان نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول "$" لمجموعة من العلماء.
- وقد اجتهد كذلك الأستاذ "عصام أحمد حسون"(رحمة الله) وهو (معلم سوداني خبير ووكيل سابق لوزارة التربية) فنظر في القرآن مباشرة واستخلص من نص القرآن جملة من القيم الخلقية وهي مخطوطة مكتملة اطلع عليها الباحث كأحد الأعمال الجيدة والمفيدة للغاية لطلاب العلم يأمل الباحث أن تجد طريقها إلي الطباعة وإلى مكتبات الجامعات.

- **المبحث الرابع: مقارنة بين جهود علماء المسلمين القدامى وجهود وزارة التربية والتعليم في السودان ١٩٩٢م.**

وفيما يلي يورد الباحث بعض أوجه الصلة والمقارنات بين القيم التي طرحتها مرحلة التعليم الأساس في المناهج الجديدة، "مناهج عام ١٩٩٢ المستمرة ضمن تاريخ هذه الدراسة" والقيم التي وردت عند علماء التراث الإسلامي.

- من خلال دراسة الباحث للقيم والفضائل والأخلاق التي أوردها علماء الإسلام في القرون الهجرية الثالث والرابع والخامس وما بعدها وبالتحديد ما طرحه

المحاسبي والأصفهاني والإمام الغزالي والشيخ عبد القادر الجيلاني وشيخ الإسلام ابن تيميه وابن قيم الجوزية، تبين بوضوح الارتباط الوثيق من حيث المضامين التربوية بين قوائم مرحلة التعليم الأساس والقوائم التي وردت في التراث الإسلامي مما يثبت أنّ قوائم التراث الإسلامي كانت مرجعيات أساسية لمخططي مناهج مرحلة التعليم الأساس. ثبت أن التراث ما يزال أغنى وأدق وأشمل إذ ما رصد فقط من قيم إضافات أساسية على قوائم مرحلة التعليم الأساس الحاضرة.

- يلاحظ أن علماء المسلمين المذكورين عالجوا موضوع القيم تحت عناوين مختلفة أشهرها الآداب العامة، السلوك، الفضائل، الأخلاق، الشمائل. برغم أن لفظ قيم ورد في القرآن الكريم. ويبدو للباحث أنّ مفهوم القيم بمدلولاته التربوية جاء لاحقاً لهذه الحقبة.. برغم ذلك فالأبعاد التربوية لما أشاروا إليه أغنى وأثرى وتحتاج لمجموعات عمل علمية دائبة لاستيعابها.
- يلاحظ أنّ قائمة القيم التي وضعتها مناهج مرحلة التعليم الأساس فى السودان استفادت من التراث العلمي الإسلامي والقضايا التربوية المعاصرة وقدمت قائمة شاملة وجيدة استوعبت قضايا إضافية مثل: الاعتدال التوسط، مقابل الغلو والتطرف، حب الإنسانية، حب الوطن. والاعتماد على الذات، الثقة بالنفس، احترام الوقت. من القيم التي تفرضها قضايا العصر وهى قيم كذلك لها مرجعيتها في النصوص الإسلامية.
- تميزت التجربة التاريخية في التراث العلمي الإسلامي بأنّها تجربة تربوية عملية وليست نظرية توجهت لتغيير سلوك المجتمع بغرس قيم وفضائل أخلاق معينة، عن طريق أساليب تربوية مثل: الإرشاد، القدوة الحسنة والتجارب العملية، وخالفت بذلك الفلسفات الوافدة الإغريقية بالذات التي كانت فلسفة نظرية تجريدية في تعاملها مع قضية الأخلاق والقيم.
- تجربة المناهج السودانية في مرحلة التعليم الأساسي خطت خطوة مقدرة في تخطيط المناهج الدراسية على قيم محددة، وتبقي عليها التحقيق العلمي الذي كان منهج السابقين ومتابعة هذه القيم لإدماجها في الموقف التعليمي ككل وتعزيزها في سلوك المتلقي بالوسائل التربوية المختلفة وهو أمر شاق وعسير لكنّه يسهل إذا وجد المتابعة الميدانية والتدريب والتقويم المستمر لكافة حلقات العملية التعليمية ووسائلها.
- يلاحظ أنّه بالرغم من الصياغة الجيدة أحياناً للقيم إلا أنّ قوائم القيم التي اعتمدتها مناهج التعليم الأساس السودانية في بعض الأحيان ليست دقيقة الصياغة. فمثلا: الخير/ الحق/ العدل هذه أقرب إلى المفاهيم منها إلى القيم وأفضل أن تصاغ هكذا مثلا: فعل الخير/ الثبات على الحق/ إقامة العدل لتأخذ السمة المعيارية للقيم، وليس التقريرية. مما يؤشر إلى أهمية ضبط صياغة هذه القيم.

- يلاحظ في الصياغات التي وردت في قوائم علماء الإسلام أنّها في الغالب أدق في صياغتها من القوائم الحديثة وأمثلة كثيرة يمكن الرجوع إليها في قوائم القيم التي أورها الباحث، إلا أنّه كذلك يلاحظ في بعض الأحيان الخلط بين القيم والمهارات. فالأصفهاني قال جودة الفهم ولم يقل الفهم والشيخ عبد القادر الجيلاني قال: قوة الإرادة ولم يقل الإرادة.

- **نتائج الدراسة** :

- اعترفت الدراسة بأن الغرب مستنداً إلي تراثه الفلسفي والعلمي اليوناني قد انتج كثيراً من النظريات والقوانين الطبيعية وأحدث نهضة علمية أفادت الإنسانية.
- إن جهود علماء المسلمين في شتى فروع العلم، الرياضية والطبية والفلكية والطبيعية كانت هي الذخيرة والقاعدة العريضة التي شكلت نقطة الانطلاق للحضارة الغربية المعاصرة، ونهضتها العلمية.
- إن علماء المسلمين في أول عهدهم اخذوا نظرية وعلم الأخلاق اليونانيين وأفادوا منها إلا أنهم رجعوا ونقضوا أسس المنطق والفلسفة اليونانية علمياً وأنشئوا علومهم الخاصة بهم وفيها طابعهم الأصيل في القيم الخلقية والأخلاق عموماً علي أصول القرآن الكريم والسنة المطهرة.
- أن القرن الثاني الهجري هو أغنى عصور تراث الإسلام لأنه أخذ من الصحابة مباشرة وكان أبرز سماته المقارنة بين المنقول من التراث وتمحيصه.
- القرن الثالث الهجري كان عصر الجمع والفقه والتأهيل السلوكي للأمة بعد انتشارها في الأمصار.
- كشفت الدراسة اهتمام علماء المسلمين بالدوافع والغايات اهتمامهم بتطهير القلب وحمايته من أهواء النفس وهجماتها.
- استخلصت الدراسة القيم الخلقية من كتابات علماء الصدر الإسلامي الأول ورتبتها في قوائم لتسهِّل علي الباحثين دراستها ومقارنتها.
- أجرت الدراسة مقارنة بين هذه القوائم والقوائم الحديثة وشرحت بعض مضامينها.
- أوضحت الدراسة الارتباط الوثيق بين قوائم العلماء القدامى وقوائم وزارة التربية السودانية التي وضعتها في عام ١٩٩٢م.
- القيم الخلقية عند علماء المسلمين قامت علي تجارب عملية سلوكية لعلماء الإسلام منطلقة من القرآن الكريم والهدي النبوي قصدت إلي تغيير سلوك المسلمين وإرجاعهم سلوكياً لعهد الإسلام الراشد. بعكس علم الأخلاق النظري الفلسفي عند اليونان.
- أشارت الدراسة إلي أن قوائم العلماء القدامى صاغت القيم بصياغات أدق من الصياغات الحديثة.

- التشريح الدقيق لأدواء النفس الإنسانية الذي قدمه علماء الإسلام يختلف عن التحليل النفسي لعلماء الغرب (فرويد) في أن جهد علماء المسلمين قاعدته إشراقات الروح والسمو النفسي الذي ينبته الإيمان بالله تعالى والعبادة الصادقة، أما التحليل النفسي فيستند إلي التجريب المجرد والملاحظة الحسية الجامدة في عالم الحس.

- **المراجع** :

- أبو عبد الله الحارث بن أسد المحاسبى، الرعاية لحقوق الله، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، الطبعة الرابعة، بيروت -لبنان: دار الكتب العلمية.
- أحمد بن تيمية، الفتاوى، كتاب السلوك، المملكة العربية السعودية: دار التقوى للنشر والتوزيع.
- الحارث بن أسد المحاسبى، العقل وفهم القرآن، (تحقيق حسين القوتلى) ١٣٩١هـ - ١٩٧١م طبعة أولى، بيروت: دار الكندى.
- د.السيد محمد عقيل بن علي المهدلى، الأخلاق عند الصوفية ، ١٤١٦هـ -١٩٩٦م، طبعة أولى، القاهرة: دار الحديث.
- الإمام ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب، "تحقيق عبد المنعم صالح العلي العزي"، تهذيب مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين ١٤٠٢هـ - ١٩٩٢م الطبعة الأولى، دولة الإمارات: مطبعة كاظم.
- ابن قيم الجوزية، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، "تحقيق محمد حامد الفقى"، بيروت: دار الكتاب العربي.
- الإمام أبو حامد الغزالى، محمد بن محمد بن أحمد الغزالي، إحياء علوم الدين دار الكتاب العربي.
- أ.د. مقداد بالجن، التربية الإسلامية والطبيعة الإنسانية، ١٤١٨هـ -١٩٩٧م طبعة أولى الرياض: دار عالم الكتاب.
- نوري محمد صبري المفتى، المدرسة القادرية، مكتبة المدرسة القادرية العامة طبعة ثانية العراق:لا توجد إشارة لدار النشر.
- سعيد حوي، مذكرات في منازل الصديقين والربانيين، الطبعة الحادية عشر بيروت - القاهرة: دار الشروق.
- عبد القادر الجيلاني الحسيني، الغُنية لطالبي طريق الحق عزّ وجلّ، بغداد: مكتبة دار المعرفة.

****