



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

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

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

العدد الثامن والتسعون .. يونيو ٢٠١٨م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : <http://aae2016.com>

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 الوسىمي (جامعة بنى 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.د.م/ 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 عبد الحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة) عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلي (طالبة دكتوراه بجامعة الملك سعود) 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/ آلان توماس روجارسون مدير معهد
CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland تدريب المعلمين، كاتبات بولندا

Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research
Ethics/ Professor of Health Psychology,
Sheffield Hallam University. (UK). أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة
شيفيلد هالم، بريطانيا

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/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة
سقاريا تركيا

Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of
the Learning Sciences, Associate Dean of
Educational Research Office. National Institute
of Education. Nanyang Technological
University. Singapore أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني
للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية،
سنغافورة

Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational
administration and planning. Cyprus
international university. Northern Cyprus. أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة
قبرص الدولية، شمال قبرص

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 بالولايات المتحدة الأمريكية

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 كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو
الولايات المتحدة الأمريكية

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
Mathematics Education, 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 الأمريكية.

Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).

أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA

أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته المراغى -	جامعة أسسيوط
أ.د / السيد على شهدة -	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل -	جامعة الفيوم
أ.د / أمينة السيد الجندي -	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسنين -	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 أمبوسعيدى -	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله على إبراهيم -	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايب -	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي -	جامعة طنطا
أ.د / عبد المنعم أحمد حسن -	جامعة الأزهر
أ.د / عفت مصطفى الطنطاوي -	جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف -	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادى -	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده -	جامعة بنها
أ.د / لىلى إبراهيم معوض -	جامعة عين شمس

- أ.د / ماجدة إبراهيم الباي - جامعة بغداد
 أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
 أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
 أ.د / نعيم حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
 أ.د / هادي 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 الرفاعي - 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 / سمير عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للاختبارات
 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 الانببار
 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 أحمد محمود نصر - جامعة بني سويف
 أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
 أ.د / وفاء مصطفى كفافى - جامعة القاهرة

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

- أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
 أ.د / إبراهيم محمد المتولي عطا - جامعة القاهرة
 أ.د / إيمان أحمد 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 الرزاق 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 سكين - جامعة طنطا
 أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
 أ.د / وجيه المرسى 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 القرشي - 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 / يحيى عطية سليمان - جامعة عين شمس
مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

- أ.د / إيمان حسن 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 بني شت
 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 / ريماسعود الجعفر - 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 / عياد 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 / خيرى عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
 أ.د / صبري عياد 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 الفتاح 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 جوده 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 أسسيوط
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 القنداح - جامعة المنصورة
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القري
أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية
أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
أ.د / سميرة 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 فـؤاد علي غبيش - جامعة المنيا
التربية الفنية :

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / سريته عبد الرزاق صدقي - جامعة حـلوان
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حـلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حـلوان
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حـلوان
التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حـلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حـلوان
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حـلوان
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حـلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسى - جامعة حـلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناعي - جامعة حـلوان
أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حـلوان
التربية الرياضية :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حـلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسـيوط
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 حـلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حـلوان
أ.د / رضا عبده القضاى - جامعة حـلوان
أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عادل السيد سـرايا - جامعة العـريش

- 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 / وضيفة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

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

- أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة
- التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم:**
- أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
- أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
- أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها
- تعليم الكبار:**
- أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
- أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة
- علم النفس التعليمي:**
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
- أ.د / أمل أحمد أحمد - جامعة دمشق
- أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
- أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
- أ.د / حمدي علي أحمد الضرماني - جامعة المنوفية
- أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
- أ.د / سامي 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 أبودنيا - جامعة حلوان
- علم نفس الطفل:**
- أ.د / أشرف محمد عبد الغني شريت - جامعة الإسكندرية
- أ.د / إيمان عباس علي الخفاف - جامعة المنوفية
- 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 النفسي:**
- أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظنة - جامعة كفر الشيخ

- أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
- أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها
- أ.د / بدريّة كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
- أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
- أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
- أ.د / علي محمود علي شعيب - جامعة المنوفية
- أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
- أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
- أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
- أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
- أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

- أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة
- أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
- أ.د / سميرة أبوزيد نجدي - جامعة حلوان
- أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
- أ.د / طارق صالح محمد الرئيس - جامعة الملك سعود
- أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
- أ.د / عبد العزيز عبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
- أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
- أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
- أ.د / منى صبحي الحديدي - جامعة الأردن
- أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

- أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان
- أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
- أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
- أ.د / تريس الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
- أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
- أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس
- أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
- أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
- أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
- أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
- أ.د / هند اوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

محتويات العدد (٩٨):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	" أثر استخدام استراتيجية عباءة الخبير لتدريس الجغرافيا في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي " .. د/ رحاب فتحى حسن شحاته.	٦٠ - ٢١
(٢)	" أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري على تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة - الإمارات " .. د/ جهاد فالح محمود بنى عيسى.	٩٢ - ٦١
(٣)	" المشكلات السلوكية والنفسية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلميه في ضوء بعض المتغيرات " .. د/ فاطمة أحمد المومنى.	١١٢ - ٩٣
(٤)	" فاعلية النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية بعض مهارات الثقافة المعلوماتية وبقاء أثر تعلمها لدى أطفال الروضة " .. د/ راندا عبد العليم أحمد المنير .	١٦٧ - ١١٣
(٥)	" درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة " .. أ/ فوزية حمدان الخالدي.	٢٠٩ - ١٦٩
(٦)	" العلاقة بين تسامي الذات وبعض عوامل الشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية " .. د/ نايف بن محمد الحربي.	٢٤٣ - ٢١١
(٧)	" درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان " .. د/ محمد سليمان الجرايدة ، أ/ أحمد عبدالله المنوري ، أ/ سعيد خلفان المياحي.	٢٧١ - ٢٤٥
(٨)	" تصور مقترح لمواجهة العنف المدرسي بالمدارس الثانوية العامة في ضوء المحاسبية التعليمية " .. د/ إبراهيم أحمد السيد إبراهيم.	٣٢٧ - ٢٧٣
(٩)	" اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي " .. د/ فريال محمود محمد الحاج محمود.	٣٤٨ - ٣٢٩
(١٠)	" واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة " .. د/ أشرف عبد التواب عبد المجيد ، د/ محمد عبد الوهاب إبراهيم رخا.	٣٨٣ - ٣٤٢٩

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 بالملكة 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.

يبدأ 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 المؤسسات العلمية 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 أعداد 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 المرسله 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 ١٠ مستلزمات نسخة 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 الرئيسية 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 Roman مقاس 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 - أتراب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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://aae2016.com>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثامن والتسعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد عشرة بحوث:

أولها بعنوان: " أثر استخدام استراتيجيات عباءة الخبير لتدريس الجغرافيا في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي " .. د/ رحاب فتحى حسن شحاته .

وثانيها بعنوان : " أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري على تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة – الإمارات " .. د/ جهاد فالح محمود بني عيسى .

وثالثها بعنوان : " المشكلات السلوكية والنفسية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم في ضوء بعض المتغيرات " .. د/ فاطمة أحمد المومني .

ورابعها بعنوان : " فاعلية النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية بعض مهارات الثقافة المعلوماتية وبقاء أثر تعلمها لدى أطفال الروضة " .. د/ راندا عبد العليم أحمد المنير .

وخامسها بعنوان : " درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة " .. أ/ فوزية حمدان الخالدي .

وسادسها بعنوان : " العلاقة بين تسامي الذات وبعض عوامل الشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية " .. د/ نايف بن محمد الحربي .

وسابعها بعنوان : " درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان " .. د/ محمد سليمان الجرايدة / أحمد عبدالله المنوري ، أ/ سعيد خلفان المياحي .

وثامنها بعنوان : " تصور مقترح لمواجهة العنف المدرسي بالمدارس الثانوية العامة في ضوء المحاسبية التعليمية " .. د/ إبراهيم أحمد السيد إبراهيم .

وتاسعها بعنوان : " اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي " .. د/ فريال محمود محمد الحاج محمود .

وعاشرها بعنوان : " واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة " .. د/ أشرف عبد التواب عبد المجيد ، د/ محمد عبد الوهاب إبراهيم رخا .

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 بأي 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:

” أثر استخدام استراتيجية عباءة الخبر لتدريس الجغرافيا في تنمية
المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني
الإعدادي ”

المصادر :

د/ رحاب فتحى حسن شحاته

مدرس المناهج وطرق تدريس الجغرافيا
كلية التربية جامعة العريش

أثر استخدام استراتيجية عباءة الخبير لتدريس الجغرافيا في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي

د/ رهاب فتحى حسن شحاته

• المستخلص:

هدف البحث الحالي التعرف على أثر استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس وحدة "خيرات وطننا العربي" لتنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. ولتحقيق هذا الهدف تم إعادة صياغة الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية عباءة الخبير، وإعداد دليل لمعلم الجغرافيا لتدريسها، بالإضافة إلى أوراق عمل للتلميذات، كما أعد اختباراً "للمرونة الفكرية، وآخر للمهارات الحياتية"، وبطاقة ملاحظة للمهارات البيئية الأدائية. وتم تنفيذ تجربة البحث في مدرسة (السيدة خديجة بنت خويلد الإعدادية بنات) في العام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧م باستخدام التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة من خلال التطبيقين القبلي والبعدي. وتوصلت نتائجها إلى أن استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الجغرافيا كان له أثر فعال في تنمية المرونة الفكرية، وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية عباءة الخبير، الجغرافيا، المرونة الفكرية، المهارات الحياتية.

The Effect of Using Mantle of the Expert Strategy for Geography Teaching on Developing Intellectual Flexibility and Some Life Skills among Second year Preparatory School Pupils

Dr.Rehab Fathy Hassan Shehata

Abstract:

The research aimed at identifying the effect of using mantle of the expert strategy for teaching the Unit of "Our Arab Countries" to develop the intellectual flexibility and some life skills among second year Preparatory School Pupils. To achieve this aim, the selected unit was redesigned using the expert's mantle strategy, a geography teacher's guide was prepared for teaching, student work sheets were also prepared, and a test for "intellectual flexibility, post-life skills" and an observation card for environmental practical skills. The research experiment was carried out at Khadija Bint Khuwailad Preparatory School for Girls in the academic year 2016/2017 using the experimental design of the one group Pre-Post test. The results found that the use of mantle of the expert strategy for geography teaching had an effective effect on developing intellectual flexibility and some of the life skills among second-year pupils.

Key Words: The mantle of the expert - geography - intellectual flexibility - life skills .

• مقدمة:

يشهد العالم في الآونة الأخيرة اهتماماً ملحوظاً بشأن تحسين وتطوير المناهج وطرائقها وأساليب تدريسها لتصبح أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف المنشودة

من تدريسها، لهذا توجب تغيير دور المعلم فبدلاً من كونه يعمل على حشو المعلومات في عقول التلاميذ أصبح مساعدا ومرشدا لهم.

وتعد مادة الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا خاصة من أهم المواد الدراسية المقررة على تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأكثرها ارتباطاً بالواقع الحياتي والمتغيرات الحياتية؛ لما لها من دور كبير في الحياة، وإسهامات في نهضة الأمم ورفيها (يسرى الجوهرى، ٢٠٠٤، ١٦). كما وتعد الجغرافيا أم العلوم وخادمتها فهي ضرورية لفهم الفروع الأخرى من المعرفة، فقد امتدت الاستخدامات المختلفة لها، حتى شملت كثيراً من المجالات التطبيقية في العلوم الاجتماعية، والإنسانية والاقتصادية، والسياسية، والتكنولوجية المتقدمة (منصور عبد المنعم؛ حسين عبد الباسط، ٢٠٠٦، ٢)، فبدون الجغرافيا لا نستطيع أن نحسم مسائل عديدة في حياتنا اليومية فهي تساعدنا على حل المشكلات الحياتية التي تواجهها.

وبما أن عناصر العملية التعليمية (المعلم/ المنهج) تهدف إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك التلاميذ، وإكسابهم المعلومات والاتجاهات والقيم والمهارات الحياتية المرجوة، يتوجب على المعلم المعرفة الواسعة باستراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه، وامتلاكه القدرة على استثمارها، وتوظيفها بكيفية مقصودة، مما يساعد على جعل العملية التعليمية عملية ممتعة، وشيقة ومناسبة لقدرات التلاميذ، ووثيقة الصلة بحياتهم وحاجاتهم، وميولهم ورغباتهم، وتطلعاتهم المستقبلية. ومختصو المناهج السعى إلى إدخال المهارات والقضايا المعاصرة ضمن المناهج التعليمية لتقوم بدورها في تحقيق التنمية البشرية، وتعتبر المهارات الحياتية من المهارات الأساسية التي تسعى التربية المعاصرة إلى تنميتها عند التلميذ، كما أشارت مثلاً بعض الدراسات السابقة مثل دراسة النقرشي إبراهيم (٢٠١٧)، دراسة أحمد داود؛ زيد العدوان (٢٠١٦) ودراسة جمال العمري (٢٠١٣) إلى أن التعليم ذا النوعية الجيدة هو التعليم الذي يهتم بتنمية المهارات الحياتية المختلفة لدى التلاميذ لإعدادهم للحياة ومساعدتهم على التفاعل الناجح والإيجابي مع المواقف والمشكلات اليومية التي تعترضه، وتنمية ثقته بنفسه وتحمل المسؤولية لديه، وإكسابه القدرة على التواصل الفعال مع الآخرين وتطوير ملكاته العقلية المرتبطة بالمرونة الفكرية والاكتشاف وحل المشكلات.

إذ ظهرت دعوات متكررة إلى تنويع وتطوير أساليب التدريس، والتي تركز على إشراك التلميذ في عمليتي التعلم والتعليم، وجعله المحور الرئيس في ذلك لنصل إلى تعلم نشط فعال يحث التلاميذ أن يستخدموا مهارات تفكير عليا واكتساب مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات والقيم، وتمكينهم من الاستقلالية في التعلم، والقدرة على حل المشكلات الحياتية، واتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات، ولا يأتي ذلك إلا أن يكون التلاميذ هم المحور الرئيس في

عمليتي التعليم والتعلم، وفي النقاش والتحليل والتفكير والاستنباط؛ لأنهم عنصر نشاط وتفاعل (فتحي قنوح، ٢٠١٦، ٣).

ويوضح كل من فتحي قنوح (٢٠١٦)، عبد الكريم فرج الله (٢٠١٢)، Swanson (2017) كيف تغيرت رؤية التعليم من التعليم التقليدي الذي كان ينظر للتلميذ وكأنه وعاء فارغ ومستقبل سلبي للمعرفة التي تملأ عليه، إلى تعليم نشط وفعال ينظر للطالب وكأنه بذور مزهرة تحتاج إلى بيئة غنية لتطورها.

ولعل هذا ما شجع البحث عن طرائق فاعلة في تدريس الجغرافيا، تركز على نشاط التلميذ وإيجابيته وتساوده في تنمية مهاراته، وتعزز روح المشاركة والتعاون لديه. وتعد النظرية البنائية بما تتضمنه من أسس ومبادئ من أبرز النظريات التعليمية في هذا المجال.

والبنائية هي إحدى النظريات التي وضعها المفكرون والفلاسفة محاولة منهم لمعرفة الفلسفة المتعلقة بالتعلم وحاجة التلاميذ لبناء فهمهم الخاص على أفكار جديدة من خلال اكتساب العمليات العقلية وتطويرها واستخداماتها وأول التفكير بالمعرفة وألية الحصول عليها. حيث تنظر للتلميذ كونه نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة (سوزان ريان، ٢٠١٠، ١٣).

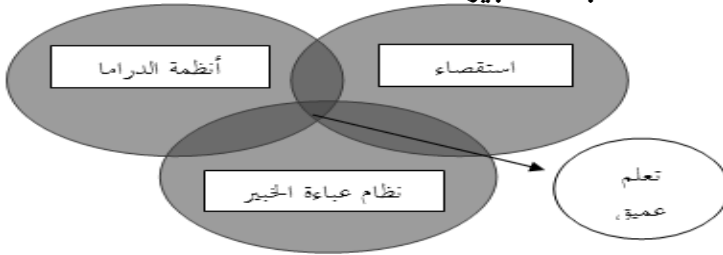
ومن الاستراتيجيات التي انطلقت من فكر البنائية، استراتيجية عباءة الخبير إذ ترجمت هذه الاستراتيجية أفكار البنائية في مجال تدريس المواد المختلفة معا ومبتكرها دورثي هيثكوت (Dorothy Heathcote) من أكبر مناصري البنائية الاجتماعية كما أشار (Bolton, 2003) في دراسته بالتفصيل.

وتعمل دراما عباءة الخبير على تحسين المخرجات التعليمية، ففيها يستخدم التلميذ أكثر من حاسة من حواسه في عملية التعلم - وأنه كلما زادت الحواس المستخدمة في عملية التعلم زاد التعلم رسوخاً وثباتاً - (Ngum, 2013) من خلال مشكلات تقدم له، فيعمل مع زملائه على إيجاد الحلول لها في مجموعات (بسام صالحة، ٢٠١٤، ١٠). وهذا ما أكد عليه (Swanson, 2016, p.2,3) أيضاً في دراسته أن التلاميذ في ظل هذه الاستراتيجية يكونون في نشاط ونهج تعاوني قائم على الدراما التربوية لتعلم المناهج الدراسية، ومدعون للمشاركة في التعلم المنهجي في إطار تحقيق درامي مستدام؛ مما يعطي لهم هدف للتعلم وحافز للإنتاج.

والمعلم داخل عباءة الخبير ينظم السلوك ويعرض المعلومات ويكون خارج عباءة الخبير مساعداً، فلم يعد يستخدم صوت الخبير الأمر بل هو اليوم الزميل المساعد، وأن التلاميذ داخل العباءة يمثلون ويعبرون عن مشاعرهم بحيث يعملون على تطوير المراقبة الذاتية؛ لأنهم يصنعون عالماً يتحكمون به ويعيشون فيه، بالإضافة أن كلا منهم ناضج ويتحمل مسؤوليات الكبار، بحيث يكون

اندماجهم في المهمات الموكلة لهم بمستوى اندماجهم الاجتماعي وخيالهم ومعلوماتهم (هيثكوت وبولتون، ٢٠١٣، ٥٩ - ٦٣). وتتكون هذه الاستراتيجية من عشرة عناصر أساسية وهي: "فريق مسؤول، المشروع، الزبون، التفويض، المهمة الخبراء، الموقع، التأمل، التخطيط الدرامي لمنع التوتر والعقبات، والمناقشة داخل الدور أو خارجه لانعكاس الأفكار" (Swanson, 2016, p.57,58) و (Aitken, 2013, p.40,41) تعمل على ترابط الموضوعات وتداخلها في علاقاتها الجانبية.

وفي العادة تقوم عباءة الخبير كإستراتيجية بنائية على عناصر متعددة آتية من حقول معرفية ومجالات حياتية مختلفة، تتضافر معا في سياق درامي يقدر على توظيف موضوعات متنوعة في المنهاج بطريقة تكاملية، يتخللها استكشاف واستقصاء وطرح أسئلة كي يصل التلميذ إلى أقصى قدراته في التعلم، مما يخلق له بعدا اجتماعيا للعمل كمهام قصيرة الأجل يتم إكمالها بشكل تعاوني، ثمكته من مواجهة المشكلات بحيوية وتحديها وحلها (Sayers, 2011, p.20,21). ويمكن توضيح ذلك في الشكل رقم (١) للهيكل التربوية الثلاث لعباءة الخبير:



شكل (١) الهيكل التربوية الثلاث لعباءة الخبير، المصدر: مقتبس من (Abbott, 2010, p.49) و (Aitken, 2013, p.36)

وبهذا فإن نهج عباءة الخبير يقصد المعلم العادي (Taylor, 2016, p.17) موفرا له إمكانية التفكير بنشاط حول الكيفية التي يرغب بها في تطوير وإثراء التجربة التي يقدمها لتلاميذه (Edmiston, 2007, p.8)، بحيث يشكل المجتمع الداعم والتفسيري، والتأملي من خلال نمط من العلاقات ومجموعة من المهام (Sayers, 2011, p.20).

وقد أشارا كلا من (Edmiston, 2007, p.8) و (Heathcote & Bolton, 1994, p.24) أن نهج عباءة الخبير هو أكثر بكثير من مجرد مجموعة من الأفكار أو الأنشطة. فهو نظام تربوي ربما الأكثر ابتكارا الذي يمكن أن يحدث ثورة في التعليم؛ لأن هناك هدف مستمر نحو رفع وعي التلاميذ وتنمية مهاراتهم الحياتية.

وبناء عليه تعد استراتيجيات عباءة الخبير من الاستراتيجيات الحديثة التي يمكن أن تسهم إيجابيا في هذا المجال انطلاقا من أن هدفها الأساسي مساعدة

التلاميذ على حل المشكلات التي تواجههم في مختلف المجالات. وقد خلصت عديد من الدراسات إلى فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية العديد من مخرجات التعلم ونواتجه منها: دراسة (فتحي قنوح، ٢٠١٦)، دراسة (هبة سعيد ٢٠١٦)، دراسة (Swanson, 2016)، دراسة (بسام صالحة، ٢٠١٤)، دراسة (Sayers, McGregor, et al, 2014)، دراسة (كريمة عوض الله، ٢٠١٣)، دراسة (Bolton, 2011)، دراسة (نادر وهبه، ٢٠١٠)، دراسة (Abbott, 2010)، ودراسة (2003).

وعليه تعد استراتيجية عباءة الخبير إطاراً فكرياً للتعامل مع المشكلات حيث تقدم آليات متنوعة للتعامل مع المشكلات (المواقف الحياتية) التي تواجه التلميذ.

وقد بات واضحاً أهمية الحاجة أكثر من قبل إلى استراتيجيات تعليم وتعلم تُمدُّنا بأفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة تساعد التلاميذ على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة (الفكرية والذهنية) التي تمكنهم من مواجهة المواقف الحياتية المختلفة من (مشكلات، وأحداث يومية) بعقلية منفتحة.

وهذا ما أشارت إليه دراسة راشد محمد (٢٠١٥) حيث يرى أن المرونة الفكرية لا تعبر فقط عن جوهر اتخاذ القرار السليم في مواجهة المواقف الحياتية، بل تعد مطلباً حياتياً يساعد التلميذ على التفاعل الإيجابي مع التطورات والتغيرات الاجتماعية المختلفة.

كما وأضاف صالح محمد (٢٠١٥، ١٧٥) في دراسته أن تنمية التفكير بمرونة – التفتح العقلي أحد مهارات عادات العقل – يُساعد في تنظيم المخزون المعرفي للتلميذ، وإدارة أفكاره بفاعلية، والنظر إلى المواقف بطريقة غير مألوفة لتنظيم المعارف الموجودة لحل المشكلات، وصنع القرار الذي يقتضي عدة مهارات معرفية منها: الملاحظة بدقة، وتخمين الأسباب، وترتيب الأولويات، والمقارنة بين الاختيارات البديلة، والتنبؤ بالنتائج، والاستنتاج؛ وإن كان التلميذ ممتلكاً لهذه المهارات، فإنه يكون لديه الميل لاستخدامها في الوضع المناسب.

والقدرة على المرونة الفكرية في اتخاذ القرار نحو مواجهة المواقف الحياتية يجب أن تتسم بالاستدامة وأن تكون جزءاً من شخصية التلميذ ومكونه له ولايتأتى ذلك إلا من خلال بيئة فكرية بعيدة المدى تمكن التلاميذ من توظيف مهارات التفكير في حياتهم اليومية، وتقع مسؤولية ذلك على عاتق التربية عامة كما أشارت بعض الدراسات مثل دراسة (زينب زيود، ٢٠١٦)، (أانيا محمد، ٢٠١٤) (سماء داخل؛ منير فيصل، ٢٠١٤)، و (نهلة جاد الحق، ٢٠٠٧)، إذ فمنهاج الجغرافيا عليها مسؤولية تنمية قدرات التلاميذ (العقلية، والأدائية) بالمهارات

الحياتية اللازمة التي تمكنهم من التصرف بفاعلية في مواجهة المواقف الحياتية اليومية بطرق إيجابية ومبتكرة.

ولعل سبب الاهتمام بالمهارات الحياتية يتمثل في كونها تُعد من الأهداف الرئيسية للتربية المعاصرة، ومن المهام الجديدة للمعلم في القرن الحادي والعشرين (آمنة الحايك، ٢٠١٥، ١٧٩)، وأحد أشكال التغير المطلوب إحداثه في التعليم؛ بهدف إعداد التلميذ إعداداً جيداً للحياة في المجتمع المحلي بصفة خاصة، والمجتمع العالمي بصفة عامة (سلوى حمادة، ٢٠١٢، ١٨٣).

فالمناهج القائمة على المهارات الحياتية تقوم على التقريب بين المواقف الحياتية اليومية من جهة، ومحتوى المادة التعليمية من جهة أخرى، وذلك في ضوء قدرات التلاميذ وخبراتهم والفروق الفردية بينهم (آمنة الحايك، ٢٠١٥، ١٨١). وتعد الجغرافيا من المواد الدراسية التي يمكن الاستفادة منها في تنمية المهارات الحياتية؛ لأن ميدانها ومحورها الأساسي هو الحياة وما يحدث فيها من علاقات وتفاعلات يمارس فيه التلاميذ نشاطهم لاكتساب المهارات الضرورية لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربطهم بهذه الحياة (أحمد السيد، ٢٠٠١، ١٧).

وعلى الرغم أن أغلب المواقف الحياتية المختلفة مواقف تحمل في طياتها خطراً كبيراً وتهديداً واضحاً لحياة التلاميذ وبالبيئة المحيطة، إلا أنه مازال هناك قصوراً واضحاً في معالجة مناهج الجغرافيا والواقع التدريس لها مثل هذه المواقف وإعداد التلاميذ وتجهيزهم لمواجهةها. وللمساهمة في تنمية قدرات التلاميذ على إدراك علاقتهم بالدور الحياتي الوظيفي، وربط المهارات الأساسية بالحياة العملية، يتطلب البحث عن نظريات واستراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة تقوم على ربط المحتوى العلمي للجغرافيا بالمهارات الحياتية، والتي من أبرزها استراتيجيات عباة الخبير مما يحتم علينا إعادة الفلسفة التعليمية لاستيعاب الخطوات التدريسية الخاصة بها.

وبناءً عليه يستهدف هذا البحث استخدام هذه الاستراتيجيات في تدريس منهج الدراسات الاجتماعية فرع (الجغرافيا) للصف الثاني الإعدادي لتنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلاميذها لتدريبهم على كيفية مواجهة بعض المواقف والمشكلات الحياتية المحيطة. وتم اختيار الصف الثاني الإعدادي خاصة لأن النمو العقلي لهذه المرحلة مناسب لاستيعاب الوعي بالقضايا والمشكلات الحياتية، وكما أكد أنور طاهر (٢٠١٢، ١١٩) في دراسته أن مفتاح التنمية هو التعليم الإلزامي وليس غيره من المراحل الأخرى كالجامعة مثلاً فالتعليم الإلزامي يشكل بداية التعليم والأساس المشترك بين أبناء البلد الذي لا بد منه في أي بلد من بلدان العالم، كما أن التعليم الإلزامي هو الأرض الخصبة التي يقام عليها مختلف الاختصاصات التي تلعب هي الأخرى دوراً أساسياً في أمر تعجيل التنمية.

• مشكلة البحث وتساؤلاته :

بتفحص محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية فرع (الجغرافيا) الحالية في المرحلة الإعدادية والواقع التدريسي لها يتم ملاحظة أنها تؤكد على ثقافة الذاكرة، وليس ثقافة التفكير؛ حيث تعالج المحتوى العلمي باعتباره غاية في حد ذاته، وليس باعتباره وسيلة أو سياقاً لتنمية مهارات التلاميذ وقدراتهم على التصرف السليم في مواجهة أحداث ومواقف الحياة اليومية.

وهذا ما أكد عليه كل من شيماء كاظم (٢٠١٦)، علياء حسب (٢٠١٦) باسم سلام (٢٠١٤)، صالح آل عارم (٢٠١٢)، أحمد كمال (٢٠٠٨)، سونيا قزامل (٢٠٠٧)، علي عطية (٢٠٠٧)، وحسين عبدالباسط (٢٠٠١) حيث أشاروا إلى أن هناك قصوراً في تدريس الجغرافيا والدراسات الاجتماعية بوجه عام، فهناك فجوة بين ما يتعلمه التلاميذ في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي وممارستهم لشتى نواحي الحياة اليومية.

علي الرغم أن مناهج الجغرافيا من أكثر المناهج التي يدرسها التلاميذ ارتباطاً بالمجتمع، وأكثرها مساعدة لهم على استبصار الحقائق وإدراك العلاقات وفهمها بعمق، وإكسابهم الكثير من المهارات والقدرات التي تساعدهم على ممارسة أنواع مختلفة من الأنشطة العملية والتطبيقات المفيدة في حياتهم اليومية والمستقبلية (صلاح الدين عرفه، ٢٠٠٥، ٥)، يتم تدريسها بمعزل عن المجتمع والبيئة المحلية التي تعد المعمل الحقيقي لكيفية مواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وإنها بذلك تفقد أهم خصائصها (غادة عبدالكريم، ٢٠٠٩، ٢).

وفي هذا الصدد يوصي عدداً من التربويين كدراسة النقرشي إبراهيم (٢٠١٧)، لبنى إبراهيم (٢٠١٤)، (McGregor, et al (2014)، منى طابع (٢٠١٣) أحمد سويلم (٢٠٠٩)، علي عطية (٢٠٠٧)، سناء مغاوري (٢٠٠٦)، وحسين عبدالباسط (٢٠٠٤) بإعادة النظر في مناهج الجغرافيا الحالية وتطويرها بغية تزويد التلاميذ بالمهارات العقلية الضرورية لمواجهة المتطلبات الحياتية المعاشة وتحديات القرن الحادي والعشرين.

وبالنظر أيضاً لواقع مناهج الجغرافيا وما يرتبط بها من أنشطة وممارسات تدريسية يمكن ملاحظة أن هناك نوعاً من الانفصال بينها وبين الواقع الذي يعيشه التلميذ أو يتوقع أن يعايشه في المستقبل القريب، ويدل على ذلك نتائج الدراسات والبحوث المرتبطة بذلك، كما أشارت دراسة كل من (ياسر الباجوري ٢٠١٦)، (أسامة عبد المولا، ٢٠١٠)، (هبة الله سعيد، ٢٠٠٣)، و(رضا جمعة، ٢٠٠٢) إلى أن مناهج الجغرافيا لا تساعد بشكل ملموس على تنمية مهارات التلاميذ في اتخاذ القرار السليم وقت المواقف والمشكلات الحياتية.

لذا أوصت تلك الدراسات السالفة الذكر بضرورة استخدام استراتيجيات تدريس حديثة في تعليم الجغرافيا لا تركز على المعرفة فقط بل تنمي العديد

من المهارات لدى التلميذ بحيث يصبح قادراً على اتخاذ القرارات المناسبة، ولديه القدرة على تحليل المعلومات، ونقدها، والاتصال الفعال، والمحافظة على البيئة وغيرها.

وفي ضوء ذلك تكمن مشكلة البحث الحالي في أن مناهج الجغرافيا الحالية في المرحلة الإعدادية والواقع التدريسي لها يستهدف بالدرجة الأولى اكتساب التلاميذ المعلومات والحقائق وعدم الاهتمام اللازم بتنمية الجانب المهاري بصفة عامة والمرونة الفكرية والمهارات الحياتية بصفة خاصة، وتبقى هذه المهارات من جوانب التعلم المهملة والتي لا تحظى باهتمام مقصود.

وبناءً عليه تتحدد مشكلة البحث الحالي في انخفاض مهارة المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية في مواجهة مواقف ومشكلات الحياة اليومية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتتلخص في "كيفية استخدام استراتيجية عباءة الخبير لتدريس منهج الجغرافيا في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي؟"

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ◀ ما المهارات الحياتية اللازم تنميتها لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي؟
- ◀ ما أثر استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تنمية المرونة الفكرية لدى تلميذات (مجموعة البحث)؟
- ◀ ما أثر استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلميذات (مجموعة البحث)؟

• أهداف البحث :

- وقد هدف إلى تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي من خلال إعداد:
- ◀ دليل لمعلم الجغرافيا لتدريس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية عباءة الخبير، وتقضي أثره في تنمية القدرة على المرونة الفكرية، واكتساب بعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي.
 - ◀ قائمة بأهم المهارات الحياتية اللازمة لتلميذات الصف الثاني الإعدادي.
 - ◀ اختباري في "المرونة الفكرية، والمهارات الحياتية"، وبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية.

• حدود البحث :

تمثلت فيما يلي:

• من حيث الموضوع:

- ◀ إعادة صياغة وحدة الجغرافيا (خيرات وطننا العربي) من كتاب الدراسات الاجتماعية الفصل الدراسي الثاني للصف الثاني من المرحلة الإعدادية باستخدام استراتيجية عباءة الخبير.

« قياس مهارة المرونة الفكرية، وبعض المهارات الحياتية مثل مهارة (حل المشكلات واتخاذ القرار، الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية، الصحة الوقائية، المهارات البيئية العقلية والأدائية)، ويرجع اختيارها إلى أن: تلك المهارات تمكن التلميذات القدرة على تحليل المعلومات، ونقدها، والاتصال الفعال، لاتخاذ القرارات المناسبة لمواجهة المواقف والمشكلات الحياتية المختلفة.

« إعداد دليل المعلم لوحدة الجغرافيا المختارة.

« تدريس الوحدة المختارة على تلميذات (مجموعة البحث) باستخدام استراتيجية عباءة الخبير.

• القائم بالتطبيق:

معلمة الفصل تحت إشراف الباحثة.

• المجال الزمني للتطبيق:

تم تخصيص وقت مستقل بجدول حصص التلميذات للعام الدراسي (٢٠١٧ - ٢٠١٨) لدراسة الوحدة المختارة لمدة ثلاث أسابيع متتالية بإجمالي (٩) ساعات دراسية.

• مصطلحات البحث :

• الاستراتيجية:

فن توظيف وتنسيق الفعاليات التعليمية التعليمية لتحقيق الأهداف، وهي مجموعة من الطرق والأساليب، والإمكانات، ويتحكم في آلية الإستراتيجية المعايير التالية: المعلم، الطلبة، الوقت، الإمكانات، الأهداف، والمهارات (بسام صالحة، ٢٠١٤، ٧)، (إحسان الأغا؛ فتحية اللولو، ٢٠٠٩، ١٦٤، ١٦٥).

ويقصد باستراتيجية التدريس تحركات المعلم داخل الفصل، وأفعاله ونشاطاته التي يقوم بها بشكل منظم ومترابط والتي تتكامل وتنسجم لتحقيق أهداف الدرس، ولكي تكون استراتيجية المعلم فعالة فلا بد أن يتوفر فيه بعض الخصائص مثل: "الحيوية والنشاط، الحركة داخل غرفة الفصل، تغيير طبقات الصوت أثناء التحدث، الإشارات، الانتقال بين مراكز التركيز الحسية التمثيل" (محمد حمادنه؛ خالد عبيدات، ٢٠١٢، ٤).

• التعريف الإجرائي لاستراتيجية التدريس :

هي: خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة التلميذات، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة؛ لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها.

• المرونة الفكرية:

تعرفه رولا أبوسعدة (٢٠١٤، ٦١) بأنه قدرة التلميذ على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة غير تلك الأفكار المتوقعة أو الشائعة لديه أو لدى البيئة التي يعيش فيها.

ويعرفا سماء داخل؛ منير فيصل (٢٠١٤، ١٤٧) المرونة التكيفية للمعاني بأنها قدرة التلميذ على تغيير وجهته الذهنية، التي ينظر بوساطتها إلى حل مشكلة محدودة، وفي هذا النوع من المرونة يحتاج إلى تعديل مقصود في السلوك يتفق مع الحل السليم، ويؤدي هذا النوع دورا مهما في حل المشكلات، ولا سيما تلك المشكلات التي تتطلب نبذ الاتجاهات غير المرغوبة.

ويعرفه راشد محمد (٢٠١٥، ٦٠) بأنه قدرة التلاميذ على إنتاج أفكار جديدة ومتنوعة تعبر عن (أنفسهم ومشاعرهم وعواطفهم) بمعان تتميز بأكبر قدر ممكن من المرونة الفكرية استجابة لموقف ما، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار المرونة الفكرية المعد لذلك.

• التعريف الإجرائي للمرونة الفكرية :

هو: قدرة التلميذة على تغيير تفكيرها أو حالتها النفسية أو العقلية إلى اتجاهات أخرى، وسهولة تحويلها للمعلومات المخزونة في ذاكرتها، وهي عكس التصلب العقلي التي تتجه التلميذة بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية محددة تواجه بها مواقف الحياة مهما تنوعت واختلفت.

• عباءة الخبير (Mantle of the Expert in Education):

عرفا Aitken (2013, p.35) و Heathcote (2009, p.1,2) عباءة الخبير بأنها ليست بعباءة الشخص لتغطيته، وإنما هي القيادة التي تحمل معايير السلوك، والأخلاق، والمسؤولية، والأساس الفكري لجميع الأعمال.

وتتفق كريمة عوض الله (٢٠١٣، ٥) مع تعريف Heathcote (2004, p.14) لدراما عباءة الخبير بأنه نهج قائم على الدراما المشوقة في عملية التعليم والتعلم، وتتضمن الفكرة الأساسية في ذلك أن التلاميذ يتعلمون المنهاج كما لو أنهم مجموعة متخيلة من الخبراء، وأنهم يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال تحمل مسؤوليات خاصة. وأن هذا النهج له مخرجات تعلم ناتجة لها علاقة بالنمو المعرفي والاجتماعي، إضافة إلى علاقتها باكتساب مهارات حياتية.

ويعرفه فتحي قنوح (٢٠١٦، ١١) بأنه بيئة تعليمية بحيث تكون الدراما جزءا أساسيا منه يتعلم فيها التلاميذ المادة الدراسية من خلال العمل التعاوني والتجريب وتطبيق المفاهيم والتعميمات واكتشافها، حيث يتعرض فيه التلميذ لمراحل استقصاء واستكشاف لموضوع ما، والتعمق فيه عبر الدراما، ويسهم في تغيير أدوار التلاميذ ليكونوا خبراء في الموضوع.

• التعريف الإجرائي لاستراتيجية عباءة الخبير:

هي: "نموذج تدريسي يتكون من خمس مراحل (التهيئة أو الدعوة – الاستكشاف – الشرح والتفسير – التوسع – التقويم) ويركز على إيجابية التلميذات وتفاعلهن الدرامي في بناء معرفتهن الجديدة في ضوء خبراتهن

السابقة، وذلك من خلال المواقف الحياتية التي يقومون بها لتنمية مهاراتهم الفكرية والحياتية".

• **المهارات الحياتية Life Skills:**

تعرفه كريمة عوض الله (٢٠١٣، ٦) بأنه اكتساب التلاميذ لمهارات متنوعة من شأنها أن تفيدهم في حياتهم العلمية والحياتية، مثل مهارة التفاوض والتعلم الذاتي والتعبير بأشكاله المختلفة سواء الشفوي أو الكتابي أو الجسدي.

ويعرفه أسامة عبد المولا (٢٠١٠، ١٤) بأنه الأداءات المرتبطة بالحياة العملية التي تساعد التلميذ على إدارة حياته والتعايش مع متطلباتها والتعامل بإيجابية مع مشكلاتها ومواجهة التحديات التي يفرضها العصر والاتصال الفعال مع الآخرين وذلك من خلال دراستهم للبرنامج، وتشمل قاعدة المهارات الحياتية: المهارات الاجتماعية كالتعاون، الاتصال الشخصي، ومهارة اكتساب المعرفة ومهارة رعاية الذات، ومهارة المحافظة على البيئة.

• **التعريف الإجرائي للمهارات الحياتية :**

هي: "الأداءات المرتبطة بالحياة العملية التي تساعد التلميذ على إدارة حياته والتعايش مع متطلباتها والتعامل بإيجابية مع مشكلاتها ومواجهة التحديات التي يفرضها العصر والاتصال الفعال مع الآخرين وذلك من خلال دراستهن للوحدة، وتشمل قاعدة المهارات الحياتية: "حل المشكلات واتخاذ القرار الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية، الصحة الوقائية، والمهارات البيئية".

• **أهمية البحث :**

تمثلت أهمية البحث الحالي في ناحيتين:

• **الناحية النظرية:**

« توجيه نظر التربويين نحو المواقف والمشكلات الحياتية المتوقعة والتي يمكن أن تواجه تلاميذ المرحلة الإعدادية عامة، وتلميذات الصف الثاني الإعدادي خاصة.

« توجيه نظر مخططي مناهج الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية عامة وبالصف الثاني الإعدادي خاصة نحو كيفية استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس المحتوى، من أجل التحسين والتطوير بمستوى تفكير ومهارات التلاميذ.

« توجيه نظر القائمين على تدريب معلمي الجغرافيا على كيفية استخدام استراتيجية عباءة الخبير لربط المحتوى الدراسي بالمواقف الحياتية بطريقة تنمي المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية وتلاءم مع مستوى النمو العقلي للتلميذات.

« يساعد تلميذات الصف الثاني الإعدادي على مواجهة مواقف ومشكلات الحياة اليومية وكيفية التغلب عليها والبحث عن حلول وبدائل لها من أجل مواكبة تحديات القرن الحادي العشرين.

• **الناحية التطبيقية:**

« تدريس وحدة دراسية لتلميذات الصف الثاني الإعدادي باستخدام استراتيجية عباءة الخبر (دليل المعلم).

« تقديم اختباري "المرونة الفكرية، والمهارات الحياتية"، وبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية والمتضمنة بالوحدة المختارة، مما قد يفيد منه المعلمون والباحثون والمهتمون بتقويم نواتج التعلم في الجغرافيا.

• **منهج البحث وإجراءاته :**

تمت الإجابة عن أسئلة البحث وفقاً للخطوات التالية:

• **منهج البحث:**

تم استخدام المنهج الوصفي عند مراجعة الدراسات والأدبيات ذات الصلة بمتغيرات البحث، وإعداد المواد التعليمية، وأدوات القياس، ووصف النتائج وتحليلها، بالإضافة للمنهج شبه التجريبي الذي يأخذ بتصميم المجموعة الواحدة باستخدام طريقة القياس القبلي والبعدي.

• **عينة البحث:**

تم اختيار مجموعة البحث من تلميذات المرحلة الإعدادية؛ باعتبارها نهاية السلم التعليمي لمرحلة التعليم الأساسي والإلزامي لعدد من التلميذات، ومرحلة تشعب لعدد آخر، وبداية احتكاك بمتغيرات العصر، لذلك تعد فرصة لتنمية قدراتهن على المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية، والتي تعد ضرورة للنجاح في الحياة بصفة عامة لمواجهة المتطلبات الحياتية المعاشة داخل بيئتهن، وقد بلغ عدد تلميذات العينة (٢٠) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة (خديجة بنت خويلد الإعدادية بنات) إدارة العريش التعليمية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ م.

• **إعداد المواد التعليمية :**

تم إعداد المواد التعليمية وفقاً لما يلي:

• **أولاً: قائمة المهارات الحياتية اللازم توافرها لتلميذات الصف الثاني الإعدادي:**

• **تحديد الهدف من القائمة:**

هدفت القائمة إلى تحديد المهارات الحياتية اللازمة لتلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية؛ وذلك لتضمينها في الوحدة المعاد صياغتها، بحيث يكون محتوى موضوعات الوحدة قابلة لتنمية المهارات الواردة بالقائمة، كما كان الهدف من القائمة توفير معيار لإعداد بنود اختبار المهارات الحياتية.

• **الإطلاع على الأدبيات:**

تم الإطلاع على أدبيات البحث لوضع قائمة مبدئية للمهارات الحياتية، والتي تمثلت في:

« بعض المراجع العلمية في مجال تدريس الجغرافيا، لاستخلاص الخصائص العامة لطبيعتها، تمهيدا لاختيار المهارات تلك الطبيعة مثل دراسة

- (Geography Standards, 2007)، (منصور عبد المنعم؛ حسين عبد الباسط (٢٠٠٦)، (صلاح الدين عرفه، ٢٠٠٥).
- ◀ بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت المهارات الحياتية في مجال الدراسات الاجتماعية والجغرافيا مثل دراسة (النقراشي إبراهيم، ٢٠١٧) (أسامة عبد المولا، ٢٠١٠).
- ◀ بعض الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت تحليل محتوى المناهج ومدى توظيف المهارات الحياتية فيها مثل دراسة (آمنة الحايك، ٢٠١٥) (منال مرسى؛ كنده مشهور، ٢٠١٢)، (مقبل الشرفات، ٢٠٠٩)، (هدى سعد الدين، ٢٠٠٧).
- ◀ بعض الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت بناء برامج تعليمية، ودراسة أثرها في تنمية المهارات الحياتية مثل دراسة (سلوى حمادة، ٢٠١٢)، (فؤاد عياد هدى سعد الدين، ٢٠١٠)، (أحمد السيد، ٢٠٠١).
- ◀ بعض الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت إكساب التلاميذ بالمهارات الحياتية اللازمة من خلال مواد دراسية أخرى مثل دراسة (زينب زيود، ٢٠١٦) (نجلاء منصور، ٢٠١٥)، (طيبة الزنيدى، ٢٠١٣)، (مرام البدي، ٢٠١٣)، (أحمد قشطة، ٢٠٠٨)، (عبير الشرقاوى، ٢٠٠٥).
- ◀ بعض الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت تطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة في ضوء المهارات الحياتية اللازمة مثل دراسة (شيماء كاظم (٢٠١٦)، (ميساء جمعه، ٢٠٠٩).

ومن خلال تلك المصادر وضعت القائمة في صورتها المبدئية.

• إعداد القائمة المبدئية للمهارات الحياتية، وضبطها:

- بعد الاطلاع على الأدبيات تم إعداد قائمة المهارات الحياتية اللازمة لتلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية في شكل استبيان (١)، وتضمنت الاستبانة أربع مهارات رئيسية تفرع منها مهارات فرعية كما يلي:
- ◀ **المهارة الأولى:** وهي مهارات النمو الشخصي وشمل (٥) مهارات و(٢٩) مهارة فرعية.
- ◀ **المهارة الثانية:** وهي المهارات الاجتماعية وشمل (٣) مهارات و(١٦) مهارة فرعية.
- ◀ **المهارة الثالثة:** وهي المهارات الصحية والوقائية وشمل (٤) مهارات و(١٧) مهارة فرعية.
- ◀ **المهارة الرابعة:** وهي المهارات البيئية وشمل (٣) مهارات و(١٨) مهارة فرعية.

◀ ملحوظة (٢) الصورة المبدئية لقائمة المهارات الحياتية اللازمة لتلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية.

• عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين:

تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين لتحديد مدى مناسبتها وصدقها وذلك لإبداء آرائهم في:

- ◀ درجة أهميتها في السياق المحلي بالنسبة للتلميذة (مهم/ غير مهم).
- ◀ ارتباطها بالمهارة الحياتية المحددة (مرتبط/ غير مرتبط).
- ◀ مناسبة كل مهارة للتلميذة (مناسب/ غير مناسب).
- ◀ دقة الصياغة العلمية واللغوية (دقيقة/ غير دقيقة).
- ◀ والمقضايا التي يمكن إضافتها أو حذفها أو تعديلها.

وطلب من كل محكم من السادة المحكمين وضع علامة (√) أمام كل مهارة في المكان المخصص لمستوى "الأهمية والارتباط والمناسبة والدقة" من وجهة نظره وقد أسفرت هذه الخطوة عن:

• حذف بعض المهارات الفرعية على النحو التالي:

◀ من مهارات النمو الشخصي تم حذف مهارة:

- ✓ التعلم الذاتي.
- ✓ التفكير الإبداعي.
- ✓ التفكير الناقد.
- ✓ التفكير والاكتشاف.

◀ من المهارات الاجتماعية تم حذف مهارة:

- ✓ التعاون والعمل الجماعي.
- ✓ إدارة الوقت.

◀ من المهارات الوقائية تم حذف مهارة: الوقاية من الحوادث.

◀ من المهارات البيئية تم حذف:

- ✓ من مهارة المحافظة على الموارد الطبيعية: "إطفاء النار بعد الرحلات البرية، الاستخدام العقلاني المستدام للطاقة، الامتناع عن قطع الأشجار الخضراء لاستخدامها في إشعال النار".
- ✓ من مهارة مكافحة التلوث: "مكافحة التلوث بشتى أنواعه، التعامل مع المخلفات الصلبة بطريقة آمنة، تشجيع البحوث العلمية للحد من أخطار التلوث".
- ✓ من مهارة المحافظة على التوازن البيئي: "الابتعاد عن نقل الكائنات الحية من بيئتها".

وترجع أسباب حذف المهارات السابقة إلى:

- ◀ غموض بعضها، مما جعلها عامة وغير محددة.
- ◀ وجود خلط كبير بينها، وبين مهارات أخرى موجودة بالقائمة.
- ◀ عدم مناسبة بعض منها مع الطبيعة العمرية لتلميذات الصف الثاني الإعدادي.

- ◀ أجمعوا على دقة الصياغة اللغوية لقائمة المهارات الحياتية.
- ◀ تم إضافة مهارة فرعية لمهارة الصحة الوقائية وهي: تجنب السلوكيات الضارة والوقاية من الأمراض.
- ◀ إعادة ترتيب المهارات الحياتية على النحو التالي، مهارة:
 - ◀ حل المشكلات واتخاذ القرار.
 - ◀ الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية.
 - ◀ الصحة الوقائية.
 - ◀ المهارات البيئية.

ويرجع السبب في ذلك لاتفاق هذا الترتيب، والتسلسل المنطقي للعمليات العقلية التي تتضمنها تلك المهارات.

• الصورة النهائية لقائمة المهارات الحياتية:

وفي ضوء ما أبداه السادة المحكمين – وهم "مجموعة من الدكاترة المتخصصين في علم الجغرافيا وقسم المناهج وطرق التدريس" – من آراء ومقترحات تم الأخذ بأغلبها وتم تعديل القائمة المبدئية في ضوءها، وأصبحت بذلك قائمة المهارات الحياتية اللازمة لتلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية في صورتها النهائية●●، وبالتالي أصبح المجموع الكلي للمهارات (٣٧) مهارة فرعية من (٤) مهارات رئيسية.

- ◀ المهارة الأولى: وهي حل المشكلات واتخاذ القرار، وشمل (٧) مهارات فرعية.
- ◀ المهارة الثانية: وهي الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية، وشمل (٦) مهارات فرعية.

- ◀ المهارة الثالثة: وهي الصحة الوقائية، وشمل (١٣) مهارة فرعية.
- ◀ المهارة الرابعة: وهي المهارات البيئية الأدائية، وشمل (١١) مهارة فرعية.

• ثانياً : إعداد أوراق العمل للتلميذات:

تم إعداد أوراق العمل الخاصة بالتلميذات، بحيث تتناسب مع طبيعة الوحدة وفلسفة استراتيجية عباءة الخبير في التدريس، حيث تم إعداد ورقة عمل لكل موضوع بموضوعات الوحدة (خبرات وطننا العربي)، وقد تنوعت ما بين تقديم بعض المعلومات البسيطة والأسئلة التالية لها والتي تركز على الأسئلة الخاصة بالاستراتيجية بغض النظر عن ترتيبها أو ضرورة وجود الأسئلة بأكملها.

• ثالثاً : إعداد دليل المعلم:

- ◀ تم إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة، وقد تضمن:
- ◀ مقدمة الدليل: عالجت مفهوم كل مهارة من المهارات الحياتية المتضمنة بالوحدة، إلى جانب توصيف الممارسات والإجراءات التدريسية المختلفة التي

●● ملحق (٣) الصورة النهائية لقائمة المهارات الحياتية اللازمة لتلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية.

تمكنه من القيام بها في ضوء خطوات استراتيجية عباءة الخبير التدريسية لتحقيق الأهداف بالوحدة.

« أهمية الدليل: عرض ما تناوله الوحدة من موضوعات حتى يكون ذلك بمثابة دافع وحافز للمعلم ليقوم بتدريسها على النحو المطلوب.

« أهداف الدليل: تضمن الأهداف الإجرائية بمستوياتها الثلاث (المعرفية/ الوجدانية/ المهارية).

« الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة: تضمن الدليل التوزيع الزمني لموضوعات الوحدة حتى يتسنى للمعلم الاستعانة به أثناء التدريس.

« مصادر التعليم والتعلم والوسائل التعليمية: تضمن الدليل قائمة بمصادر التعليم والتعلم والوسائل التعليمية التي يمكن أن يستعين بها المعلم في تدريس موضوعات الوحدة.

« إجراءات تنفيذ موضوعات الوحدة: تضمن الدليل آليات تنفيذ موضوعات الوحدة لتحقيق أهدافه، وبعد بناء الدليل تم عرض "أوراق عمل التلميذات ودليل المعلم" على مجموعه من السادة المحكمين المتخصصين لإبداء الرأي وللتأكد من صلاحيتهما للتطبيق، وبناءً على آرائهم تم عمل التعديلات المطلوبة، ومن ثم أصبحا في صورتها النهائية ١.

« إعداد أدوات البحث وضبطهما، وتتمثل في:

✓ اختبار المرونة الفكرية.

✓ اختبار لبعض المهارات الحياتية المرتبطة ببعض مواقف الحياة اليومية.

✓ بطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية.

وللتأكد من تحقيق الهدف الرئيس من وراء هذا البحث وهو "تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي في وحدة الجغرافيا التي تدرس باستخدام استراتيجية عباءة الخبير" كان من الضروري إعداد أدوات البحث، وقد تم ذلك وفقاً للخطوات التالية:

• أولاً: إعداد اختبار المرونة الفكرية:

مر إعداد اختبار المرونة الفكرية وفقاً للخطوات التالية:

« الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مهارة المرونة الفكرية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي.

« صياغة مفردات الاختبار: تمت الصياغة من نمط الأسئلة مفتوحة النهايات.

« صياغة تعليمات الاختبار: تمت الصياغة بحيث تكون بسيطة ومباشرة.

« طريقة تصحيح الاختبار: تقدر درجة التلميذة على أساس عدد الإجابات المتنوعة التي تذكرها، أي أن إجابات التلميذة المناسبة تصنف إلى فئات

١ ملحق (٤) دليل المعلم وفقاً لاستراتيجية عباءة الخبير لتدريس وحدة خيرات وطننا العربي
ملحق (٥) أوراق عمل التلميذات.

بحيث تعطي لكل فئة درجة واحدة ومجموع هذه الدرجات تمثل درجة المرونة الفكرية، لذلك تم تحديد الإجابات المحتملة لكل سؤال في ضوء استجابات التلميذات أنفسهن، وعليه تم تحديد الدرجة النهائية لكل سؤال، حيث قدمت التلميذات (٤) استجابات للسؤال الأول، و (٦) استجابات للسؤال الثاني، و (٣) استجابات للسؤال الثالث، و (٤) استجابات للسؤال الرابع، و (٤) استجابات للسؤال الخامس، و (٤) استجابات للسؤال السادس، و (٤) استجابات للسؤال السابع، و (٩) استجابات للسؤال الثامن، و (٤) استجابات للسؤال التاسع، وفي ضوء إجابات التلميذات السابقة عن أسئلة اختبار المرونة الفكرية تم تخصيص درجة واحدة لكل إجابة من هذه الإجابات، وعليه بلغت الدرجة النهائية لهذا الاختبار (٤٢) درجة.

« **صدق الاختبار:** عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأي في الاختبار من حيث: مناسبة المفردات لهدف الاختبار، ومستوى التلميذات، ودقة الصياغة اللغوية والعلمية بالإضافة إلى مقترحات التعديل، والإضافة، والحذف، وفي ضوء آرائهم تم عمل التعديلات اللازمة.

« **ثبات الاختبار:** بعد تطبيق الاختبار استطلاعاً على مجموعة مكونة من (١٠) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة فاطمة الزهراء الإعدادية إدارة شمال سيناء التعليمية، وباستخدام طريقة ألفا كرونباخ التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان لحساب ثبات الاختبار، بلغ معامل الثبات (٠.٥٥)؛ مما يشير إلى أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات.

« **زمن الإجابة عن الاختبار:** بلغ متوسط زمن الإجابة عن الاختبار (٣٠) دقيقة وقد تم الالتزام بهذا الزمن عند تطبيق الاختبار.

« **الصورة النهائية للاختبار:** تكون الاختبار في صورته النهائية من تسع مفردات وبناءً على طريقة تصحيح الاختبار بلغت النهائية العظمى لدرجة الاختبار (٤٢) درجة.

• ثانياً: إعداد اختبار المهارات الحياتية:

مر إعداد الاختبار بالخطوات التالية:

« **الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس المهارات الحياتية التالية: (حل المشكلات واتخاذ القرار / الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية/ الصحة الوقائية/ المهارات البيئية) في مواجهة المواقف والأحداث اليومية لدى التلميذات.

« **صياغة مفردات الاختبار:** تمت الصياغة في صورة الاختيار من متعدد، حيث تضمنت كل مفردة موقفاً حياتياً يليه أربعة بدائل، وعلى التلميذ أن يختار البديل المناسب، وقد روعي عند صياغة المفردات الأسس والقواعد المتعارف عليها لصياغة هذا النوع من المفردات.

« **صياغة تعليمات الاختبار:** تم صياغة تعليمات الاختبار بحيث تكون بسيطة ومباشرة، وأن تتضمن مثلاً يوضح كيفية الإجابة عن مفردات الاختبار.

- « **طريقة تصحيح الاختبار:** تم تخصيص درجة واحدة للاختبار الصحيح.
- « **صدق الاختبار:** من خلال عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأي في الاختبار من حيث: مناسبة المفردات لهدف الاختبار، ومستوى التلميذات، ودقة الصياغة لغوياً وعلمياً، بالإضافة إلى مقترحات التعديل والإضافة، والحذف، وفي ضوء آرائهم تم عمل التعديلات المطلوبة.
- « **ثبات الاختبار:** بعد تطبيق الاختبار استطلاعياً على مجموعة مكونة من (١٠) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة فاطمة الزهراء الإعدادية إدارة شمال سيناء التعليمية، وباستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) بلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٦٨)؛ مما يشير إلى أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات.
- « **حساب زمن الإجابة عن الاختبار:** بلغ متوسط زمن الإجابة عن الاختبار (٤٥) دقيقة، وقد تم الالتزام بهذا الزمن عند تطبيق الاختبار.
- « **الصورة النهائية للاختبار:** يتكون الاختبار في صورته النهائية من (٤٠) مفردة لكل مفردة درجة واحدة لتكون الدرجة النهائية للاختبار (٤٠) درجة.
- **ثالثاً: إعداد بطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية:**
مر إعداد البطاقة بالخطوات التالية:
- « **الهدف من البطاقة:** هدفت البطاقة إلى قياس درجة امتلاك التلميذة للمهارات البيئية الأدائية المرتبطة بالوحدة الدراسية الأولى (خيرات وطننا العربي) من كتاب الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا) للصف الثاني من المرحلة الإعدادية.
- « **الخصائص الفعلية التي تقيسها البطاقة:** تحددت في ثلاثة أبعاد: " استخدام النفايات، زراعة الأشجار، استخدام أساليب الري).
- « **صياغة بنود البطاقة:** تمت الصياغة في ثلاث أبعاد، تضمنت (١٨ مهارة فرعية) في الصورة المبدئية، وعلى التلميذة أن تؤدي المهارة حسب قدراتها، وقد روعي عند صياغة البنود قائمة المهارات البيئية الأدائية التي تم إعدادها، وأبعادها والبحوث والدراسات السابقة، واهتمامات واحتياجات التلميذات، والدقة العلمية واللغوية.
- « **صياغة تعليمات البطاقة:** تم صياغة تعليمات البطاقة بحيث تكون بسيطة ومباشرة، وأن تتضمن مثلاً يوضح كيفية أداء مهارات البطاقة.
- « **طريقة تصحيح البطاقة:** تم تحديد شكل البنود التي تتضمنها البطاقة في صورة سلم تقدير عددي (٤ - ٣ - ٢ - ١) مستوى أداء رئيس للمهارة، وقد أعطيت الدرجات وفقاً لمستوى أداء المهارة في ضوء Model Rubric؛ وذلك بهدف التغلب على ذاتية الملاحظ وهي:
- ✓ **الدرجة (٤):** تؤدي المهارة بصورة صحيحة ومتسلسلة، وتنجز المطلوب في الوقت المحدد (دقيقتان).

✓ **الدرجة (٣):** تؤدي المهارة بمساعدة زملائها بطريقة صحيحة، وتنجز في وقت أطول (٥ دقائق).

✓ **الدرجة (٢):** تؤدي جزءاً من المهارة بطريقة صحيحة، ولا تنجز المطلوب (٦ دقائق).

✓ **الدرجة (١):** تحاول أن تؤدي المهارة، ولا تنجز المطلوب (٧ دقائق).

◀ **صدق البطاقة:** من خلال عرض البطاقة على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأي في البطاقة من حيث: مناسبة المهارات لهدف البطاقة، ومستوى التلميذات، ودقة الصياغة لغوياً وعلمياً، بالإضافة إلى مقترحات التعديل والإضافة، والحذف، وفي ضوء آرائهم تم عمل التعديلات المطلوبة.

◀ **ثبات البطاقة:** بعد تطبيق البطاقة استطلاعياً على مجموعة مكونة من (١٢) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة فاطمة الزهراء الإعدادية التابعة لإدارة شمال سيناء التعليمية، وباستخدام معادلة (سبيرمان) للتجزئة النصفية بلغ معامل الثبات (٠.٥٩)، مما يشير إلى أن البطاقة على درجة مقبولة من الثبات.

◀ **حساب زمن أداء مهارات بطاقة الملاحظة:** بلغ متوسط الزمن (٧٣) دقيقة، وقد تم الالتزام بهذا الزمن عند تطبيق الاختبار.

◀ **الصورة النهائية للبطاقة:** تتكون البطاقة في صورتها النهائية من ثلاثة أبعاد تشمل (١٤) مهارة، وبناءً على طريقة تصحيح البطاقة بلغت الدرجة النهائية للبطاقة (٥٦) درجة.

• **تنفيذ تجربة البحث :**

مر تنفيذ تجربة البحث بالخطوات التالية:

• **أولاً: التطبيق القبلي لأدوات البحث:**

تم تطبيق أدوات القياس اختباري (المرونة الفكرية، المهارات الحياتية)، وبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية على مجموعة البحث قبلياً.

• **ثانياً: تدريس الوحدة باستخدام استراتيجية عباءة الخبر:**

بعد التطبيق القبلي لأدوات البحث تم تنفيذ عملية التدريس، وفقاً للجدول الزمني للوحدة، وتولى عملية التدريس إحدى مدرسات الدراسات الاجتماعية تخصص جغرافيا بالمدرسة.

• **ثالثاً: التطبيق البعدي لأدوات البحث:**

بعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق أدوات البحث مباشرةً.

• **النتائج ومناقشتها :**

• **الفروض الأول:**

◀ **الفرض الصفري H0:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المرونة الفكرية.

«الفرض البديل H_a : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المرونة الفكرية.

تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين وذلك بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المرونة الفكرية، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول (١):

جدول (١) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلميذات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المرونة الفكرية

البيان / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (ن - ١)	معامل الارتباط	قيمة (ت)	Sig.	مستوى الدلالة عند ٠.٠١
قبلي	٢٠	٢٧.١٠٠	٤.٩٩٤	١٩	٠.٠٩٧	٧.٣٦٠	٠.٠٠٠	دالة
بعدي		٣٦.٩٥٠	٣.٨١٨					

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجة حرية (١٩)، مما يدل على وجود فرق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المرونة الفكرية، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي بفارق وصل إلى (٩.٨٥).

وعليه يمكن الحكم بأن الاستراتيجية المستخدمة قد أسهمت بالفعل في تنمية المرونة الفكرية لدى تلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية. ويمكن تفسير ذلك إلى أن الاستراتيجية وفرت فرصاً للحوار والمناقشة والعصف الذهني والبحث والدراسة وإعمال العقل والتخيل ولعب الأدوار، مما ساعد التلميذة على رؤية المشكلة وإدراكها من جوانب مختلفة ومتعددة، وطرح الفروض وتقديم المقترحات والحلول المتنوعة للمشكلات؛ مما انعكس بشكل إيجابي على المرونة الفكرية.

بالإضافة إلى أن تدريس وحدة الجغرافيا باستخدام استراتيجية عباءة الخبير تقوم على الدراما والتشويق وجذب انتباه التلميذات، بالإضافة إلى جو الحرية الذي ساد الموقف التدريسي، الأمر الذي ساعد في زيادة ثقة التلميذات في أنفسهن والشعور بالإنجاز وحب الاستطلاع المعرفي للموضوعات المطروحة الأكثر ارتباطاً بحياتهن اليومية، مما أدى إلى زيادة قدرتهن على طرح أكبر كم من الأفكار الجديدة ذات الطابع المرن لديهم؛ مما انعكس بشكل إيجابي على المرونة الفكرية.

كما أن المواقف التعليمية تم تصميمها على شكل مشكلات ومواقف حياتية بالإضافة إلى مصادر التعلم والوسائل التعليمية الحديثة والمتنوعة، شجع

التلميذات على الاستماع والتحدث والمشاهدة والكتابة والقراءة والملاحظة والاستنتاج؛ مما انعكس بشكل إيجابي على المرونة الفكرية. وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليها دراسة كل من (راشد محمد، ٢٠١٥)، (صالح محمد، ٢٠١٥) (أحمد إبراهيم، ٢٠١٤)، (رولا أبوسعدة، ٢٠١٤)، (ابتسام محمد، ٢٠١٣).

• الفروض الثاني:

«الفرض الصفري H_0 : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية.

«الفرض البديل H_a : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية.

تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين مرتبطتين وذلك بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول (٢):

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلميذات في مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية

مستوى الدلالة عند ٠.٠١	Sig.	قيمة (ت)	معامل الارتباط	درجة الحرية (ن - ١)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	العدد (ن)	البيان التطبيق
دالة	٠.٠٠٠	٨.٧٢٥	٠.٠١١	١٩	١.٠٨٩	٦.٦٥٠	٢٠	قبلي
					٠.٨٨٣	٩.٤٠٠		بعدي

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجة حرية (١٩)، مما يدل على وجود فرق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي بفارق وصل إلى (٢.٧٥).

وعليه يمكن الحكم بأن الاستراتيجية المستخدمة قد أسهمت بالفعل في تنمية مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار لدى تلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية. ويمكن تفسير ذلك إلى أن الاستراتيجية تعمل على زيادة الإنتاجية

الإبداعية لدى التلميذات، باستثارة أفكارهن، وتنمية قدراتهن الذهنية والأدائية وتشجيعهن على المشاركة بفاعلية في اتخاذ القرار وحل المشكلات بطرق متعددة وأصيلة.

كما أن الاستراتيجية وفرت فرصاً للحوار وللمناقشات بين التلميذات وبعضهن البعض وبينهن وبين المعلم، مما عزز مشاركتهن في الموقف الحياتي التعليمي فالحوار والمناقشة والتفاعل الاجتماعي وطرح الأسئلة التوضيحية وتلقي التغذية الراجعة كان له الأثر الإيجابي على تنمية قدرة التلميذات على حل المشكلات واتخاذ القرار السليم.

إلى جانب ذلك كانت التلميذة في حالة نشاط مستمر في أثناء المواقف الحياتية التعليمية فبنت معارفها وفق قدراتها واستعداداتها، مما زاد من دافعيته وحماسها نحو التعلم وإظهار طاقاتها الكامنة في إيجاد الحلول والتوصل للقرار السليم.

كما أن ممارسة التلميذة لخطوات حل المشكلات الحياتية نمت لديها القدرة على تحديد المشكلة، والمرونة الفكرية في تقويم هذه البدائل ومن ثم اتخاذ القرار السليم. وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليها دراسة كل من (أحمد سيد ٢٠١٦)، (ياسر الباجوري، ٢٠١٦)، (باسم سلام، ٢٠١٤)، (بسام صالحة، ٢٠١٤)، (حمدان الأغا، ٢٠١٢)، (عباس علام، ٢٠١٢)، (السعيد عبدالرازق، ٢٠١٠) (Stevenson, 2009)، (نهلة جاد الحق، ٢٠٠٧)، (فايزة محمد، ٢٠٠٥)، (جيهان السيد، ٢٠٠٢).

• الفروض الثالث:

« الفرض الصفري H_0 : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في مهارة الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية.

« الفرض البديل H_a : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في مهارة الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية.

تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين وذلك بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في مهارة الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول (٣):

جدول (٣) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلميذات في مهارة الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية

البيان / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (ن - ١)	معامل الارتباط	قيمة (ت)	Sig.	مستوى الدلالة عند ٠.٠١
قبلي	٢٠	٥.٨٥٠	١.٢٦٨	١٩	٠.٠٥٩	١٠.٦٥٥	٠.٠٠٠	دالة
بعدي	٢٠	٩.٣٥٠	٠.٦٧١					

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجة حرية (١٩)، مما يدل على وجود فرق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في مهارة الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي بفارق وصل إلى (٣.٥).

وعليه يمكن الحكم بأن استراتيجية عباءة الخبير قد أسهمت بالفعل في تنمية مهارة الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية لدى تلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية. ويمكن تفسير ذلك إلى أن الاستراتيجية تعزز العلاقة التفاعلية الإيجابية بين المعلم والتلميذات من جهة، وبين التلميذات أنفسهن من جهة أخرى، حيث وفرت فرصاً للحوار والمناقشة والعصف الذهني والبحث والدراسة وإعمال العقل في ضوء مجموعة من المعايير وتنفيذ الأدلة والحجج وقدر معقول من الرعاية والاهتمام والثقة بالنفس لدى التلميذات، وذلك بهدف استثمار كل طاقاتهم وإمكانياتهم الذاتية استثماراً إبداعياً وخلقاً إلى أقصى الدرجات والحدود؛ مما انعكس بشكل إيجابي على تنمية قدرة التلميذات على الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية.

كما أن ممارسة التلميذة لخطوات حل المشكلات للمواقف الحياتية التعليمية المطروحة في سياق درامي، أدى إلى زيادة شعورها بالمسؤولية ومشاركتها في الموقف الحياتي والاستقلالية في التعليم؛ مما انعكس بشكل إيجابي على تنمية مهارة الاتصال والتواصل وتحمل المسؤولية لديها. وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليها دراسة كل من (محسن القرني، ٢٠١٥)، (أفراح مليباري، ٢٠١٢)، (حمدان الأغا، ٢٠١٢)، (أسامة عبد المولا، ٢٠١٠)، (أحمد كمال، ٢٠٠٨)، (Edmiston, 2007)، (أحمد السيد، ٢٠٠١).

• الفروض الرابع:

«الفرض الصفري H_0 : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في المهارات الصحية الوقائية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية.

«الفرض البديل H_a : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في المهارات الصحية الوقائية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية.

تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين مرتبطتين وذلك بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في المهارات الصحية الوقائية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول (٤):

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلميذات في المهارات الصحية الوقائية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية

البيان / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (ن-١)	معامل الارتباط	قيمة (ت)	Sig.	مستوى الدلالة عند ٠.٠١
قبلي	٢٠	٨.٠٠٠	١.٦٢٢	١٩	٠.١٩٩	١.٥٢٤	٠.١٤٤	غير دالة
بعدي	٢٠	٨.٧٠٠	٠.٩٧٩	١٩	٠.١٩٩	١.٥٢٤	٠.١٤٤	غير دالة

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ت) غير دالة عند أي مستوى دلالة ودرجة حرية (١٩)، مما يدل على عدم وجود فرق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي، وبذلك يتم قبول الفرض الصفري، أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في المهارات الصحية الوقائية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية.

وعليه يمكن الحكم بأن الاستراتيجية المستخدمة لم تسهم في تنمية المهارات الصحية الوقائية لدى تلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية. ويمكن تفسير ذلك إلى أن برامج التوعية التثقيفية المنتشرة بوسائل الإعلام وبالندوات المدرسية منح التلميذات القدرة على أن يكونون حاضري الذهن، ودأمي التفكير فيما تعلموه من البرامج التوعوية الصحية الوقائية، والعمل على ترسيخه وتذكره أثناء الاستجابة للمواقف الاختبارية، وذلك من خلال تقديم المواقف الحياتية المختلفة لهن باستمرار؛ مما ساعد على بقاء أثر التعلم لديهن.

بالإضافة إلى أن توافر المهارات الصحية الوقائية الكامنة لدى التلميذات جعل تنمية تلك المهارات من خلال استخدام استراتيجية عباءة الخبير أسرع وأفضل، مما يدل على أن التلميذات أنفسهن أحد عوامل تحقيق فاعلية الاستراتيجية في تأكيد تنمية تلك المهارات لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليها دراسة كل من (شيماء كاظم، ٢٠١٦)، (مرام البدي، ٢٠١٣)، (غادة عبد الكريم، ٢٠٠٩)، (حسام مازن، ٢٠٠٢).

• الفروض الخاس:

«الفرض الصفري H_0 : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في المهارات البيئية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية.

«الفرض البديل H_a : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في المهارات البيئية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية.

تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين وذلك بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في المهارات البيئية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول (٥):

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلميذات في المهارات البيئية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية

البيان / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (ن - ١)	معامل الارتباط	قيمة (ت)	Sig.	مستوى الدلالة عند ٠.٠١
قبلي	٢٠	٤.٧٥٠	١.٩١٦	١٩	٠.٣٠٣	٤.٨٧٢	٠.٠٠٠	دالة
بعدي		٧.٨٠٠	١.٥٤٢					

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجة حرية (١٩)، مما يدل على وجود فرق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في المهارات البيئية، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي بفارق وصل إلى (٣.٠٥).

وعليه يمكن الحكم بأن الاستراتيجية المستخدمة قد أسهمت بالفعل في تنمية المهارات البيئية لدى تلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية. ويمكن تفسير ذلك إلى أن الاستراتيجية قدمت تنوعاً في الأنشطة والمهام والتكليفات الأدائية مما جعل التلميذة نشيطة في العمل متعاونة لإنجاز المهام المطلوبة بكل حماس ودافعية ذاتية؛ مما انعكس بشكل إيجابي على "تنمية المهارات البيئية، وكيفية الحفاظ على استمرارية البيئة بحسن استخدام الموارد" لديها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليها دراسة كل من (عبدالناصر عبدالرحيم، ٢٠١٦)، (ياسر الباجوري، ٢٠١٦)، (Aitken & Townsend, 2013)، (رجاء عبدالسلام، ٢٠١٢)، (صالح آل عارم، ٢٠١٢)، (أسامة عبد المولا، ٢٠١٠)، (علي عطية، ٢٠٠٧)، (أحمد السيد، ٢٠٠١).

• الفروض السادس:

«الفرض الصفري H_0 : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية ككل.

«الفرض البديل H_a : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية ككل.

تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين مرتبطتين وذلك بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية ككل، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول (٦):

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلميذات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية ككل.

مستوى الدلالة عند ٠.٠١	Sig.	قيمة (ت)	معامل الارتباط	درجة الحرية (ن - ١)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	العدد (ن)	البيان التطبيق
دالة	٠.٠٠٠	١٠.٧٦٤	٠.٠٣٦	١٩	٣.٤٧٧	٢٥.٢٥٠	٢٠	قبلي
					٢.٤٠٣	٣٥.٢٥٠		بعدي

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجة حرية (١٩)، مما يدل على وجود فرق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية ككل وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي بفارق وصل إلى (١٠).

وعليه يمكن الحكم بأن الاستراتيجية المستخدمة قد أسهمت بالفعل في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية. ويمكن تفسير ذلك إلى أن أسلوب تنفيذ موضوعات الوحدة المقترحة في شكل مواقف حياتية قريبة من حياة التلميذات أسهم في جعل التعلم ذي معنى لديهن. إلى جانب تشجيع الاستراتيجية المستخدمة التلميذات على ممارسة المهارات الحياتية وتطبيقها، وتكرار المحاولة لتطبيقها بالشكل الصحيح، وإجراء الأنشطة بأنفسهن، ساعد على تطبيق المعرفة السابقة في مواقف حياتية جديدة؛ مما انعكس بشكل إيجابي في تنمية بعض المهارات الحياتية لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليها دراسة كل من (النقاشي إبراهيم، ٢٠١٧)، (أحمد سيد، ٢٠١٦)، (نيفين كامل، ٢٠١٥)، (نشوى أحمد، ٢٠١٤)، (صفاء زكي، ٢٠١٣)، (حمدان الأغا، ٢٠١٢)، (مروة الجدي، ٢٠١٢)، (نانسي محفوظ، ٢٠٠٩)، (مصطفى موسى، ٢٠٠٦).

• الفروض السابع:

«الفرض الصفري H_0 : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لملاحظة المهارات البيئية الأدائية .

«الفرض البديل H_a : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية».

تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين وذلك بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول (٧):

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التلميذات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية

البيان التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية (ن - ١)	معامل الارتباط	قيمة (ت)	Sig.	مستوى الدلالة عند ٠.٠١
قبلي	٢٠	٣٣.٠٠٠	٢.٧٣٤	١٩	٠.٤٣٦	٢٨.٨٠١	٠.٠٠٠	دالة
بعدي	٢٠	٥١.٧٠٠	٢.٧٣٦					

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجة حرية (١٩)، مما يدل على وجود فرق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلميذات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي بفارق وصل إلى (١٨,٧).

وعليه يمكن الحكم بأن استراتيجية عباءة الخبير قد أسهمت بالفعل في تنمية المهارات البيئية الأدائية لدى تلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية. ويمكن تفسير ذلك إلى أن التدريس بالاستراتيجية المستخدمة أتاح للتلميذات فرصة التعلم من خلال إثارة دافعيتهن نحو ممارسة المهارات البيئية الأدائية كزراعة النباتات، الأمر الذي أكد على التفاعل المثمر بين التلميذات والبيئة المحيطة وحل مشكلاتها؛ مما انعكس بشكل إيجابي على أدائهن البيئي. وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليها دراسة كل من (ياسر الباجوري، ٢٠١٦)، (حمدان الأغا، ٢٠١٢).

• الفروض الثامن:

«الفرض الصفري H_0 : لا يوجد حجم تأثير مقبول لاستراتيجية عباءة الخبير في تدريس الجغرافيا في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي».

«الفرض البديل H_a : يوجد حجم تأثير مقبول لاستراتيجية عباءة الخبير في تدريس الجغرافيا في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي».

تم حساب حجم التأثير لاستراتيجية عباءة الخبير في تدريس الجغرافيا في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، بدلالة قيمة (ت) المحسوبة من الفرق بين متوسطي درجات تلميذات الصف الثاني الإعدادي (القبلية/ البعدي) ودرجات الحرية، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي هريدي لحساب حجم التأثير H-EESC (❖❖). وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول (٨).

جدول (٨) جدول حجم تأثير استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الجغرافيا في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي

البيان المتغير (المقياس)	الأسلوب	درجة الحرية	قيمة (ت)	معامل ارتباط بيرسون	قيمة العامل	حجم التأثير
المرونة الفكرية	d	١٩	٢٨.٨٠١	٠.٤٣٦	٦.٨٤	ضخم
	(η ²)					ضخم
المهارات الحياتية (الجانب النظري)	d	١٩	١٠.٧٦٤	٠.٠٣٦	٣.٣٤٢	ضخم
	(η ²)					ضخم
المهارات الحياتية (الأداء)	d	١٩	٧.٣٦٠	٠.٠٩٧	٢.٢١٢	ضخم
	(η ²)					ضخم

جدول (٩) الجدول المرجعي لحجم التأثير بدلالة معامل كوهين ومربع إيتا

البيان الأسلوب	حجم التأثير				
	ضئيل	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
d	أقل من ٠.٢٠	٠.٢٠ - ٠.٥٠	٠.٥٠ - ٠.٧٩	٠.٨٠ - ١.٠٩	١.١٠ - ١.٤٩
(η ²)	أقل من ٠.٠١٠	٠.٠١٠ - ٠.٠٥٨	٠.٠٥٩ - ٠.١٣٧	٠.١٣٨ - ٠.٢٣١	٠.٢٣٢ - ٠.٣٥٩

من الجدولين (٨)، (٩) يتضح أن حجم التأثير ضخم، أي أنه يوجد حجم تأثير مقبول لاستراتيجية عباءة الخبير في تدريس الجغرافيا في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي.

وعليه يمكن الحكم بأن الاستراتيجية المستخدمة قد أسهمت بالفعل في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية. ويمكن تفسير ذلك إلى أن المحتوى التعليمي المعد وفقا للاستراتيجية قد تضمن مجموعة من الدروس أعدت بشكل يناسب التلميذات ذهنيا، الأمر الذي حقق تنوعا في أهدافها المعرفية والوجدانية والمهارية، بحيث تسعى هذه الأهداف إلى تحسين المرونة الفكرية والمهارات الحياتية وتنميتها لدى تلميذات (مجموعة البحث).

طبيعة الخبرات التعليمية التي قدمت للتلميذات، والتي اتسمت بالبساطة والدقة العلمية وكذلك طريقة تنظيمها وعرضها عليهم، والتدريب المكثف

(❖❖) برنامج هريدي لحساب الفاعلية وحجم التأثير H-EESC هو برنامج تحليل إحصائي خاص بحساب الفاعلية وحجم التأثير للبرامج والبحوث التربوية - مسجل بهيئة تنمية صناعة تكنولوجيا المعلومات بوزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات - برقم (٢٨٨٨) لسنة ٢٠١٧.

على إجابة الأنشطة وأسئلة التقويم؛ كان له الأثر الأكبر في ارتفاع نتائجهم في التطبيق البعدي لأدوات البحث الحالي.

ارتباط موضوعات الوحدة المختارة بواقع البيئة المحيطة (المحلية والإقليمية والعالمية) حيث أصبح العالم كقرية صغيرة، مما سهل على التلميذات فهم واستيعاب المحتوى بسهولة؛ مما كان له أبلغ الأثر في جذب اهتمام ودافعية واتجاه التلميذات نحو دراسة الوحدة دراسة جادة واعية، وبالتالي تنمية المرونة الفكرية والمهارات الحياتية لديهن.

التشجيع المستمر للتلميذات على إبداء آرائهن والتعليق على ما يشاهدونه من صور وفيديوهات وغيرها؛ كان له بالغ الأثر في تنمية المرونة الفكرية والمهارات الحياتية لديهن.

تدريس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية عباءة الخبير والوسائل التعليمية والأنشطة المتنوعة داخل قاعة التطوير التكنولوجي وانخراط التلميذات في القصة ولعب دور الخبير، الأمر الذي زاد من حماس وتعاون التلميذات نحو تعلم موضوعات الوحدة وجعل الجلسة التعليمية أكثر فاعلية وإفادة؛ مما ساهم في توفير بيئة تعلم نشطة لتنمية المرونة الفكرية والمهارات الحياتية لديهن.

وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليها دراسة كل من (فتحى قنوح، ٢٠١٦) (هبة سعيد، ٢٠١٦)، (Swanson, 2016)، (فهد أبانمي، ٢٠١٥)، (صفاء سلطان ٢٠١٤)، (McGregor, et al, 2014)، (كريمة عوض الله، ٢٠١٣)، (عبد الكريم فرج الله، ٢٠١٢)، (رهام الطويل، ٢٠١١)، (Sayers, 2011).

• التوصيات، والمقترحات :

تمشيا مع النتائج التي توصل إليها هذا البحث من تفوق واضح لاستراتيجية عباءة الخبير في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافيا، وتحقيقا لما يدعو إليه الأدب التربوي من استخدام طرق واستراتيجيات جديدة في تدريس الجغرافيا لتعزيز فوائد المعرفة العلمية، وعليه فقد تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات، والتي يمكن تلخيصها في الآتي:

• التوصيات المبنية على نتائج البحث :

• في مجال إعداد المناهج:

- ◀ إعادة صياغة وتنظيم بعض وحدات الجغرافيا في المرحلة الإعدادية وفقاً لاستراتيجية عباءة الخبير بحيث يصبح التلميذ عضواً إيجابياً ومشاركاً في مسئولية تعليمه، مما تنمي لديه المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية.
- ◀ دعوة كليات التربية في الجامعات إلى حمل لواء التطوير والتجديد في المناهج الدراسية التي تقدمها والعمل على تدعيمها.

- « ضرورة تضمين مناهج جغرافيا المرحلة الإعدادية بأنشطة تتيح ربط التعليم المواقف الحياتية لبقاء أثر التعلم لدى التلاميذ.
- « الاهتمام بالجانب الوجداني والمهاري (الأدائي) والعمل على تنميته لدى التلاميذ أثناء تدريس الجغرافيا.
- « معالجة المناهج الجغرافية للمهارات الحياتية التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ في حياته اليومية.

• في مجال طرق التدريس الحديثة:

- « الاعتماد على استراتيجية عباءة الخبير عند تنمية مهارات التفكير الإبداعي والمهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
- « إعداد أدلة إرشادية توضح طريقة عباءة الخبير، ونماذجها، وكيفية تطبيقها وتفعيلها في المواقف التعليمية المختلفة.
- « الاهتمام بفئة تلاميذ المرحلة الإعدادية، وإجراء مزيد من البحوث فيما يخص الاستراتيجيات التدريسية الملائمة لهم.

• في مجال إعداد وتدريب معلمي الجغرافيا:

- « عقد دورات تدريبية للمعلمين في مدارس التعليم العام أثناء الخدمة؛ وذلك لإعدادهم وتدريبهم على ممارسة التدريس وفقا لاستراتيجية عباءة الخبير.
- « ضرورة اعتماد معلمي الجغرافيا في تدريسهم المعلومات والمعارف الجغرافية الجديدة على الخبرات والمعلومات السابقة لدى التلاميذ، بحيث تتكامل البنية المعرفية لدى التلاميذ ويصبح التعلم ذا معنى لديهم.
- « تدريب معلمي الجغرافيا قبل الخدمة وفي أثناءها على كيفية تخطيط دروسهم باستخدام استراتيجية عباءة الخبير، بما يساهم في تنمية المرونة الفكرية والمهارات الحياتية لدى تلاميذهم.
- « تطوير برامج إعداد معلمي الجغرافيا في ضوء استراتيجية عباءة الخبير.
- « تدريب المعلم على الاستغلال الجيد لوقت الحصة قدر المستطاع، وعلى استخدام التغذية الراجعة في نهاية كل حصة؛ لترسيخ محتوى المنهج لدى التلاميذ لحدوث أثر التعلم.

• في مجال التقويم:

- « الاستعانة بأدوات التقويم التي تم بناؤها واستخدامها في البحث الحالي وهي اختباري "المرونة الفكرية، المهارات الحياتية"، وبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية؛ وذلك لقياس جوانب التعلم المختلفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتقويم مستواهم.
- « تطوير أساليب ونظم تقويم تعلم تلاميذ المرحلة الإعدادية، بحيث تمثل المهارات الحياتية جانبا أساسيا في تقويمهم.

• مقترحات في مجال البحث العلمي ذات العلاقة بالبحث الحالي:

- « مقارنة استراتيجية عباءة الخبير بمدخل تدريسية أخرى في تنمية المرونة الفكرية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- « تطوير/ تقويم مناهج الجغرافيا بمرحلة التعليم الإعدادي في ضوء منهجية استراتيجية عباءة الخبير لتنمية المهارات الحياتية.
- « دراسة متغيرات البحث الحالي على عينات وفئات مختلفة.
- « تصميم برنامج تدريبي مقترح لمعلم الجغرافيا أثناء الخدمة في ضوء منهجية استراتيجية عباءة الخبير.
- « فاعلية برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على البنائية باستخدام استراتيجية عباءة الخبير في تنمية المفاهيم الجغرافية والمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- « إجراء دراسة لبيان فاعلية استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية.
- « إجراء دراسات للتعرف على المعوقات التي قد تحول دون استخدام استراتيجية عباءة الخبير في المواقف التعليمية المختلفة.
- « برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي الجغرافيا في استخدام استراتيجية عباءة الخبير وأثره على أدائهم التدريسي وتحصيل طلابهم الدراسي.

• المراجع :

- إبراهيم، أحمد جمعة أحمد. (٢٠١٤). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس اللغة العربية على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣ (٢)، ٤٥ - ٦٦.
- إبراهيم، لبنى نبيل عبدالحفيظ. (٢٠١٤). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على نشاط المخ لتنمية التفكير المنظومي وبعض قيم التنوع الثقافي بالمرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- إبراهيم، النقراشي أحمد موسى. (٢٠١٧). برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على التربية المدنية لتنمية المواطنة وبعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- آل عارم، صالح جابر محمد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الصفية المرتبطة بمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية البيئية. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- أبانمي، فهد. (٢٠١٥). طريقة الدراما التعليمية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط لمادة الفقه واتجاههم نحو دراسته. مجلة الثقافة والتنمية، (٨٨)، ١٠٢ - ١٣٢.
- أبوسعدة، رولا كمال محمد. (٢٠١٤). أثر استخدام برنامج تدريبي يستند إلى البنائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس في العلوم في محافظة طولكرم. رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية.
- أحمد، نشوى محمد صبرى. (٢٠١٤). أثر نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس العلوم في تصويب التصورات البديلة وتنمية بعض عادات العقل والمهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي.

- الأغا، إحسان و اللولو، فتحية صبحى. (٢٠٠٩). تدريس العلوم في التعليم العام. ط٢. غزة: مكتبة آفاق.
- الأغا، حمدان يوسف. (٢٠١٢). فاعلية توظيف إستراتيجية Seven E'S البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير منشوره. كلية التربية. جامعة الأزهر - غزة.
- الباجوري، ياسر محمد أحمد. (٢٠١٦). فاعلية استخدام الخريطة الالكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشوره. كلية التربية. جامعة بنها.
- البدي، مرام محمود. (٢٠١٣). أثر توظيف الدراما في تنمية المهارات الحياتية في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في محافظة شمال غزة. رسالة ماجستير منشوره. كلية التربية. جامعة الأزهر - غزة.
- جاد الحق، نهلة عبد المعطى الصادق. (٢٠٠٧). فاعلية استخدام النموذج الواقعي لتدريس العلوم في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير منشوره. كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- الجدي، مروة عدنان. (٢٠١٢). أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة. رسالة ماجستير منشوره. كلية التربية. جامعة الأزهر - غزة.
- جمعة، رضا هندی. (٢٠٠٢). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٨٠)، ٤٣ - ٧٧.
- جمعه، ميساء محمد سالم. (٢٠٠٩). تطوير برنامج إعداد معلمات العلوم قبل الخدمة في ضوء المهارات الحياتية اللازمة. رسالة ماجستير منشوره. كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة. جامعة طيبة.
- الجوهري، يسرى. (٢٠٠٤). الجغرافيا مناهجها وأساليبها. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الحايك، آمنة خالد. (٢٠١٥). واقع تنمية المهارات الحياتية دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٣ (١)، ١٧٨ - ٢٠٣.
- حسب، علياء عباس محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إثرائي في الدراسات الاجتماعية قائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية الوعي البيئي والمهارات الحياتية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة دكتوراه غير منشوره. كلية التربية. جامعة المنيا.
- حمادته، محمد محمود ساري و عبيدات، خالد حسين محمد. (٢٠١٢). مفاهيم التدريس في العصر الحديث "طرائق، أساليب، استراتيجيات". الأردن: عالم الكتب الحديث.
- حمادة، سلوى علي. (٢٠١٢). برامج لتنمية المهارات الحياتية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٣٢) ١٨٢ - ٢٠٠.
- داخل، سماء تركي و فيصل، منير راشد. (٢٠١٤). دور التفكير التباعدي في عناصر العملية التعليمية (المعلم - المتعلم - والمنهج). مجلة نسق، (١)، ١١٧ - ١٥٤.
- داود، أحمد عيسى و العدوان، زيد سليمان. (٢٠١٦). تطوير وحدتين دراسيتين في التربية الاجتماعية والوطنية في ضوء الأنموذج التوليدي البنائي وقياس أثرهما في تحسين مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الأساسية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١ (١٠)، ١٤٦ - ١٦٥.

- راشد، راشد محمد. (٢٠١٥). برنامج مقترح في العلوم قائم على نظرية تريز لتنمية المرونة الفكرية واتخاذ القرار الصحي ونزعاته لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٤ (٦). ٥٥ - ٧٤.
- رضا، أنور طاهر. (٢٠١٢). التربية والتنمية في البلدان النامية. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ٤١ (١٧٨)، ١٠١ - ١٢٢.
<http://search.mandumah.com/Record/184426>
- ريان، سوزان خليل محمد. (٢٠١٠). فعالية استخدام استراتيجيات فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية - غزة.
- زكي، صفاء سيد. (٢٠١٣). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية بعض المهارات الحياتية والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة بني سويف.
- الزيندي، طيبة بنت عبد الرحمن. (٢٠١٣). دور مقرر العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- زيود، زينب. (٢٠١٦). المهارات الحياتية اللازم إكسابها للمتعلمين في مرحلتي التعليم ما قبل الجامعي في سورية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤ (٣) ١٠٢ - ١٤١.
- سعد الدين، هدى بسام. (٢٠٠٧). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية - غزة.
- سعيد، هبة الله حلمي. (٢٠٠٣). تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في ضوء المهارات الحياتية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- سعيد، هبة سعدى إبراهيم. (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم على توظيف إستراتيجية عباءة الخبر لتنمية الممارسات التأملية لدى الطالبات العاملات في جامعة الأزهر بـفلسطين. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر - غزة.
- سلام، باسم صبرى محمد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على النظرية البنائية لتنمية بعض المفاهيم والوعي الأمنى ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي.
- سلطان، صفاء عبد العزيز محمد. (٢٠١٤). أثر استخدام الدراما التعليمية في استيعاب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية ببها، ٢ (٩٨)، ٤٨ - ٧٤.
- سويلم، أحمد سعيد عبد النبي. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض الذكاءات لتنمية مهارات الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوى. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- السيد، أحمد جابر أحمد. (٢٠١١). استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس. (٧٣). ١٣ - ٤٧.
<http://search.mandumah.com/Record/40649>
- السيد، جيهان كمال محمد. (٢٠٠٢). فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة على القضايا البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع على تنمية

- التحصيل واتخاذ القرارات البيئية المناسبة لدى تلميذات الصف الثالث من المرحلة المتوسطة. مجلة عالم التربية، (٦)، ١٣١ - ١٧٥.
- سيد، أحمد عبد الحميد أحمد. (٢٠١٦). تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء القضايا العالمية الملحة لتنمية الوعي بها وتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- الشرفات، مقبل سالم صبح. (٢٠٠٩). مدى احتواء كتب العلوم للصفوف الأساسية الدنيا على المهارات الحياتية. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت.
- الشرقاوي، عيبر. (٢٠٠٥). برنامج لتنمية بعض مهارات الحياة لدى عينة من أطفال الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا.
- صالح، صالح محمد. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية بعض عادات العقل العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية ببنها، ج (١)، ٢٦ (١٠٣)، ١٧٣ - ٢٤٢.
- صالحة، بسام حسين محمود. (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس بمحافظات غزة. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر - غزة.
- طابع، منى سعد حسن. (٢٠١٣). فاعلية بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان.
- الطويل، رهام نعيم علي. (٢٠١١). أثر توظيف أسلوب الدراما في تنمية المفاهيم وبعض عمليات العلم بمادة العلوم لدى طالبات الرابع الأساسي. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية - غزة.
- عبدالباسط، حسين محمد أحمد. (٢٠١١). فعالية استخدام تكنولوجيا المعلومات في تدريس الجغرافيا على تنمية المهارات البحثية والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي.
- (٢٠٠٤). فعالية استخدام نظم المعلومات الجغرافية في تنمية بعض المفاهيم والمهارات الجغرافية لدى طلاب كلية التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي.
- عبدالرازق، السعيد محمد محمود. (٢٠١٠). فاعلية نموذج بايبي (Bybee Model) في تحصيل الأحياء وتنمية الوعي بالمشكلات البيئية والقدرة على اتخاذ القرار تجاهها لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، ٢ (٧٢)، ١١٦ - ١٤٤.
- عبدالرحيم، عبدالناصر أحمد أحمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح باستخدام الوسائط المتعددة قائم على البنائية الاجتماعية في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض المفاهيم والمهارات البيئية لدى طلاب التعليم الثانوي الأزهر. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة سوهاج.
- عبدالسلام، رجاء عبدالسلام. (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة للتعليم الخليط قائمة على نموذج بايبي البنائي وفعاليتها في تنمية حل مهارات المشكلات البيئية لدى طالبات كلية التربية. مجلة التربية العلمية، ١٥ (٢)، ١٩ - ٧٤.
- عبدالكريم، غادة قصي مصطفى. (٢٠٠٩). أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي.

- عبد المنعم، منصور أحمد و عبد الباسط، حسين محمد أحمد. (٢٠٠٦). تدريس الدراسات الاجتماعية واستخدام التكنولوجيا المتقدمة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد المولا، أسامة عبد الرحمن أحمد. (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة سوهاج.
- عطية، علي حسين محمد. (٢٠٠٧). فاعلية وحدة دراسية قائمة على النشاط في الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١٣)، ٤٨ - ٩٨.
<http://search.mandumah.com/Record/106664>
- علام، عباس راغب. (٢٠١٢). فاعلية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٤٣)، ٩٣ - ١٣١.
- العمري، جمال فواز. (٢٠١٣). مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية في ضوء الاقتصاد المعرفي. دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، (١٠)، ١٠٣ - ١٢٨.
- عوض الله، كريمة فريد. (٢٠١٣). استخدام نهج عباءة الخبير في تعليم العلوم عبر سياق الدراما: دراسة حالة. رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة بيرزيت.
- عياد، فؤاد إسماعيل سلمان و سعد الدين، هدى بسام محمد. (٢٠١٠). فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٤ (١)، ١٧٤ - ٢١٨.
- فرج الله، عبد الكريم. (٢٠١٢). أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي بالمحافظة الوسطى بقطاع غزة. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة الأقصى - غزة، فلسطين.
- القرني، محسن عبدالله معيض. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى استراتيجية العصف الذهني في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية الطلاقة اللفظية لدى الطلاب الموهوبين بالقنفذة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤ (١٠)، ١ - ٣٩.
- قزامل، سونيا هانم على. (٢٠٠٧). فاعلية استخدام مسرح المناهج في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره على تحصيلهم. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٢١)، ٤٦ - ٨٢.
<http://search.mandumah.com/Record/18067>
- قشطة، أحمد عودة. (٢٠٠٨). أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية - غزة.
- قنوح، فتحى حسن عيسى. (٢٠١٦). أثر تدريس وحدة الهندسة وفق استراتيجية عباءة الخبير في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس في مدارس محافظة جنين. رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية.
- كاظم، شيماء حمزة. (٢٠١٦). المهارات الحياتية اللازمة لطلبة قسم الجغرافية من وجهة نظر التدريسيين. مجلة جامعة بابل بكلية التربية للعلوم الانسانية، ٢٤ (٢).

- كامل، نيفين سمير حلمي. (٢٠١٥). فاعلية برنامج اثنائي قائم على الأنشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية وتحسين التحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان.
- كمال، أحمد بدوي أحمد. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة بني سويف.
- مازن، حسام محمد. (٢٠٠٢). نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة. المؤتمر العلمي الرابع عشر بجامعة عين شمس: مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، (١)، ٢٥ - ٧٢.
- محفوظ، نانسي رفعت محمد. (٢٠٠٩). فاعلية استخدام استراتيجيات الاستقصاء لتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أسيوط.
- محمد، ابتسام محمد شحاته. (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح في الرياضيات قائم على النظرية البنائية في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة القراءة والمعرفة، (١٣٧)، ١٩ - ٤٨.
- محمد، رانيا محمد إبراهيم. (٢٠١٤). فاعلية منهج مقترح في العلوم المتكاملة لتنمية بعض عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- محمد، فايزة أحمد. (٢٠٠٥). فاعلية استخدام نموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٢١ (١)، ٤٠١ - ٤٤٥.
- محمود، صلاح الدين عرفة. (٢٠٠٥). تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات "أهدافه - محتواه - أساليبه - تقويمه". ط١. القاهرة: عالم الكتب.
- مرسي، منال و مشهور، كنده أنطون. (٢٠١٢). مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. مجلة الفتح، (٤٨)، ٣٥٥ - ٣٧١.
- مغاوري، سناء أبو الفتوح. (٢٠٠٦). تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات الحياتية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق.
- مليباري، أفراح بنت عبدالله محمد. (٢٠١٢). فاعلية استراتيجيات التعلم البنائي في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في مادة التربية الأسرية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- منصور، نجلاء محمود يوسف. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على نظام الفورمات لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ المكفوفين بالمرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بالعريش. جامعة قناة السويس.
- موسى، مصطفى محمد. (٢٠٠٦). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنوفية.
- هيثكوت، دورثي و غيفن، بولتون. (٢٠١٣). مختارات في الدراما والتعليم، (ترجمة: عيسى بشارة، منال عيسى، رامي سلامة). رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

- وهبة، نادر. (٢٠١٠). ضمن مشروع العلوم والطفولة المبكرة : الدراما والاستقصاء: التعليم عبر إستراتيجية عباءة الخبير. مجلة رؤى تربوية، (٣٢)، ٤٠ - ٥٥.

- Abbott, Luke. (2010). Mantle of the Expert in New Zealand. Journal of Drama in Education. 26, 2, P. 49.
- Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the expert approach to teaching and learning: A brief introduction. Connecting curriculum linking learning, 34-56.
- Aitken, V., & Townsend, L. (2013). Searching for the truth/s: Exploring enviroethics connecting curriculum, linking learning (pp. 57-82). Wellington, New Zealand: NZCER.
- Bolton, G. M. (2003). Dorothy Heathcote's story: biography of a remarkable drama teacher. Stylus Publishing, LLC.
- Edmiston, B. (2007). The 'Mantle of the Expert' approach to education. Retrieved July, 26, 2007. https://scholar.google.com.eg/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=Edmiston%2C+B.+%282007%29.+The+'Mantle+of+the+Expert'+approach+to+education.+Retrieved+July%2C+26%2C+2007.%E2%80%8F+&btnG
- Geography Standards (2007). Available in: <http://www.nationalgeographic.Com/xpeditons/standards/matrix.html>.
- Heathcote, D. (2004). The Mantle of the Expert: A System for Learning Through the active imagination and enquiry methodology. Retrieved on articles.
- Heathcote, D. (2009, April). Mantle of the Expert: My current understanding. Keynote address to the Weaving Our Stories: International Mantle of the Expert conference, University of Waikato, Hamilton.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1994). Drama for Learning: Dorothy Heathcoat's mantle of the expert approach to education. Portsmouth, NH: Heinemann.
- McGregor, D., Anderson, D., Baskerville, D., & Gain, P. (2014). How does drama support learning about the nature of science: Contrasting narratives from the UK and NZ. In C. P. Constantinou, N. Papadouris & A. Hadjigeorgiou (Eds.), E-Book Proceedings of the ESERA 2013 Conference: Science education research for evidence-based teaching and coherence in learning: Part 6: Nature of science: History, philosophy and sociology of science (pp. 22-33) Nicosia, Cyprus: European Science Education Research

Association. Retrieved from:
http://www.esera.org/media/esera2013/Debra_McGregor_16Feb2014.pdf

- Ngum, Y. (2013). Teenage Pregnoney Prevenzion Using Process Drama. New York: Lap Lambert academic Publishing.
- Sayers, R. (2011). The implications of introducing Heathcote's Mantle of the Expert approach as a Community of Practice and cross curricular learning tool in a Primary School. English in Education, 45(1), 20-35.
- Stevenson, L. (2009). Using drama in a middle year's science classroom: What the learners have to say. IDIERI 6. Retrieved from:
http://guava.edfac.usyd.edu.au/DPLconf/idieri2009/IDIERI09_ProgramFinalWeb.pdf
- Swanson, C. J. (2016). Positioned as Expert Scientists: Learning science through Mantle-of-the-Expert at years 7/8 (Doctoral dissertation, University of Waikato).
- Swanson, C. J. (2017). Tim Taylor A beginner's guide to Mantle of the Expert: A transformative approach to education. Teachers and Curriculum, 17(1).
- Taylor, T. (2016). A Beginner's Guide to Mantle of the Expert: A Transformative Approach to Education. Norwich, United Kingdom: Singular, p.17.

البحث الثاني :

” أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري على تحصيل طلاب
الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة - الإمارات ”

المصادر :

د/ جهاد فالح محمود بني عيسى

دكتوراه مناهج وطرائق تدريس العلوم
وزارة التربية والتعليم الإمارات العربية المتحدة

” أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري على تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة – الإمارات ”

د/ جهاد فالح محمود بني عيسى

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة. وجاءت لتجيب عن التساؤل الآتي: هل يوجد فرق بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار التحصيل بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الاستقصاء الدوري ؟ ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري، وبناء اختبار تحصيلي تكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس التحصيل. وتكون أفراد الدراسة من أربع شعب دراسية بلغ عددها (٨٨) طالباً، اختيرت بطريقة قصدية، من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة شعم للتعليم الأساسي والثانوي للبنين، والواقعة ضمن مدارس منطقة رأس الخيمة التعليمية للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ م وقد قسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة بلغ عددها (٤٤) طالباً، درست وفق الطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية بلغ عددها (٤٤) طالباً درست وفق البرنامج التدريبي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار التحصيل بين المجموعة الضابطة والتجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري ، وفي ضوء النتائج السابقة خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : : برنامج تدريبي ، الاستقصاء الدوري ، تحصيل ، الكيمياء.

The Effect of Training Program Based On Cyclic Inquiry on Achievement in Chemistry for Tenth Grade in RAK- UAE

Dr.Jehad Faleh Mahmoud Bani-Issa

Abstract:

The study aimed at clarifying the effect of a training program based on cyclic inquiry on achievement among the tenth grade students in chemistry in the RAK- UAE, where the researcher has used the semi-experimental approach. The study tried to answer the question: Are there any differences in the mean scores of the students in the achievement test between the control group and the experimental group, attributed to the training program based on the cyclic inquiry strategy? To achieve the objective of the study, a training program based on the cyclic inquiry was designed. In addition , multiple - choice test, which consisted of 30 items, to measure achievement was prepared. The subjects of the study include 88 students from the four sections of the tenth grade in Shaam School for Primary and Secondary Education for Boys, located within Ras Al Khaimah Educational Zone for the academic year 2012/2013. The subjects of the study were divided to two groups: a control group of 44 students studied in the regular method, and the experimental group of 44 students studied in accordance with the training program. The results of the study have indicated

statistically significant differences in the mean scores of the students in the achievement test between the control group and the experimental group attributed to the training program based on the cyclic inquiry. In light of these findings, the study presents a number of recommendations and suggestions.

Keywords: Training Program, Cyclic Inquiry, Achievement, Chemistry.

• المقدمة :

يتصف العصر الحالي بأنه العصر السريع للتقدم في العلوم والمعرفة والتكنولوجيا ، ففي هذا العصر حدثت تطورات مهمة في الحياة بجوانبها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية، ولعل من أبرز هذه التطورات استخدام التكنولوجيا في جميع جوانب المعرفة والتعليم ، ولمواكبة هذا التغير لابد من تطوير طرائق التدريس بما يحقق وحدة المعرفة ويضمن تعليم أفضل للأجيال القادمة .

وتعد طريقة التدريس بالاستقصاء من أبرز طرق التدريس التي ظهرت على الساحة حديثاً ، والتي بالفعل تم تطبيقها في كثير من الدول المتقدمة وأظهرت نتائج رائعة في شتى مجالات التعليم ، وفي هذه الطريقة يجب على المتعلم استخدام كافة حواسه وعقله وحده في تكامل وتناغم منقطعين النظر ، ففي البداية يحاول المعلم إثارة الطلاب بعرض المشكلة ثم انتظار أسئلة الطلاب حولها ويكون الطلاب هذه الأسئلة بواسطة البحث والاستقصاء ، ثم يبدأ الطلاب بابتكار حلول وأفكار جديدة حول المشكلة ، ثم تتم مناقشة النتائج التي توصلت إليها كل مجموعة ، ثم يأتي دور مرحلة التأمل والتدقيق والتي فيها يبدأ الطلاب بتقييم جميع المراحل السابقة حتى يتوصل في النهاية إلى الحقيقة .

" إن التدريس الاستقصائي يسعى إلى تقصي المفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات الخاصة بمحتوى العلوم التي يدرسها المتعلم بنفسه، ويصبح بذلك وسيلة للتنوير العلمي، وتربية الطالب المبتكر والمبدع، واكتساب المهارة اللازمة للقيام بالتجارب وتسجيل الملاحظات ومشاهدات الطلاب، ولفت انتباهه لجدوى الأسلوب العلمي وحل المشكلات، ما يساعد على تملك مفاتيح المعرفة، وتحصيلها بنفسه، وحل مشكلاته بطريقة نابعة من ذاته، نتيجة ما قد يتكون لديه من اتجاهات إيجابية نحو المعلم " (الهاشم ، ٢٠١٤ ، ص ٥٢٥) .

ويعتبر التحصيل الدراسي الذي يعبر عن الجهد الذي يبذله الطلاب طوال العام الدراسي من أهم الأشياء التي يصبو إليها طالب العلم ، فالتحصيل الدراسي يتحكم بحاضر ومستقبل الطالب كما أن قياسه يساهم في تطوير أساليب التعليم ، وهو أيضاً مفيد للطالب المتفوق وغير المتفوق ، فقياس التحصيل الدراسي يرى الطالب المتفوق ثمره اجتهاده وتعبه طوال العام

وبالطبع سيحاول الارتقاء لمستويات بزيادة الجهد والعمل ، أما الطالب الغير متفوق فيكتشف مستواه الحقيقي ويحاول تداركه بالصبر والمثابرة والاجتهاد في المذاكرة.

وبناءً على ما سبق كان لزاماً علينا دراسة أثر البرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري في التحصيل الدراسي للطلاب وما مدي فاعليته في التأثير على هذا التحصيل .

• مشكلة الدراسة :

إن مدارس التعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة تعاني من مشكلة تدني التحصيل في بعض المواد الدراسية وبخاصة مواد العلوم ومنها مادة الكيمياء، فقد أشارت بعض تقارير إدارة الدراسات والبحوث التربوية في وزارة التربية والتعليم إلى وجود هذه المشكلة في المجتمع التعليمي، إذ رصدت بعضاً من العوامل والأسباب التي تقف وراءها، منها طبيعة بعض المناهج، والاستراتيجيات التقليدية المتبعة، وصعوبات التعلم التي يواجهها الطلبة بسبب ضعفهم في مهارات عمليات العلم والتفكير وقد لجأت بعض المناطق التعليمية إلى عقد مسابقات بين المعلمين، والأخصائيين الاجتماعيين، والمرشدين الأكاديمين وإدارات المدارس لتقديم مقترحات وخطط تشمل تجارب واستراتيجيات وبرامج مختلفة قد تعالج مشكلة الضعف الدراسي لدى المتعلمين في المراحل الدراسية جميعها .

فضلاً عن ملاحظات معلمي العلوم في مدارس منطقة رأس الخيمة التعليمية وما يلاحظه الباحث بوصفه معلماً لمادة الكيمياء في إحدى مدارس المنطقة من خلال تحليل نتائج الطلاب الفصلية تجد أن ثمة ضعفاً في التحصيل في مادة الكيمياء ، وصعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تحتاج إلى مهارات تفكير عليا لدى طلاب الصف العاشر، وعليه فقد تبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحث وجاءت للتقليل من هذه المشكلة والتصدي لها من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري على التحصيل لدى طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة - الإمارات ؟

• أسئلة الدراسة :

ما أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري على التحصيل لدى طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة - الإمارات ؟

• أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة في :

التعرف إلى أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري على تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء عند مستويات المعرفة الآتية: (التذكر، الفهم، التطبيق، والتحليل).

• أهمية الدراسة :

- تظهر أهمية الدراسة في :
- « الاستفادة التي يمكن أن تتحقق لدى معلمي المواد العلمية وبخاصة معلمو الكيمياء في بناء البرامج القائمة على الاستقصاء الدوري بوصفها استراتيجية تدريسية تساعدهم في التغلب على مشكلات تدني مستوى التحصيل لدى طلابهم.
 - « ما ستقدمه من معرفة وتتوصل إليه من نتائج يمكن أن يستفيد منها القائمون على المناهج - من مخططين ومقومين - في إعادة النظر في الأنشطة المقترحة، وإعادة بناء المعرفة العلمية في مناهج العلوم وفق استراتيجية الاستقصاء الدوري.
 - « المستوى العالي الذي قد يصل إليه الطلاب في التحصيل العلمي في مادة الكيمياء.
 - « جاءت هذه الدراسة منسجمة مع التوجه الذي ينادي بضرورة تنويع استراتيجيات التدريس، فضلاً عن أنها قدمت اختباراً لقياس التحصيل يمكن استخدامه لغايات أخرى.

• حدود الدراسة :

- « الحدود الموضوعية: أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري على تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة - الإمارات .
- « الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على مدرسة شعم للتعليم الأساسي والثانوي التابعة لمنطقة رأس الخيمة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة.
- « الحدود الزمانية: نفذت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م، الذي امتد من ١٤ ابريل ٢٠١٣م إلى ٤ يوليو ٢٠١٣م.

• مصطلحات الدراسة :

• البرنامج التدريبي :

الجهود المنظمة، والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف، وخبرات متجددة، وتستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم، واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم " (الطعاني، ٢٠٠٧، ص ١٤).

التعريف الاجرائي : الجهود المنظمة، والمخطط لها لاستخدام طريقة الاستقصاء الدوري من أجل التأثير علي تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة - الإمارات .

• الاستقصاء الدوري :

" دورة مستمرة للبحث، تتألف من خمس مراحل مترابطة ومتسلسلة تبدأ بالتساؤل، ثم الاستقصاء، والابتكار، والمناقشة، والتأمل في النتائج، يتيح

فرصة للمتعلمين للحوار النشط ، ويساعدهم على بناء المعنى من خلال الانخراط في التدريب العملي على أنشطة التعلم " (: Bruce & Leo , 2012) . (194)

التعريف الإجرائي : دورة مستمرة للبحث، تتألف من خمس مراحل مترابطة ومتسلسلة تبدأ بالتساؤل ، ثم الاستقصاء ، والابتكار ، والمناقشة ، والتأمل في النتائج ، يتيح فرصة لطلاب الصف العاشر في إمارة رأس الخيمة – الإمارات للحوار النشط ، ويساعدهم على بناء المعنى من خلال الانخراط في التدريب العملي على أنشطة التعلم .

• التحصيل :

"الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية ما أو مجموعة المواد الدراسية مقدرة بالدرجات، طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام، أو في نهاية فصل دراسي" (أحمد والمراغي ، ٢٠٠٠ ، ص ٧) .

التعريف الإجرائي : تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء مقدرة بالدرجات، طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها مدرسة شعم للتعليم الأساسي والثانوي التابعة لمنطقة رأس الخيمة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة آخر العام، أو في نهاية فصل دراسي .

• الإطار النظري :

• أولاً : الاستقصاء الدوري :

• مفهوم الاستقصاء الدوري :

"دورة مستمرة للبحث، تتألف من خمس مراحل مترابطة ومتسلسلة تبدأ بالتساؤل ، ثم الاستقصاء ، والابتكار ، والمناقشة ، والتأمل في النتائج ، يتيح فرصة للمتعلمين للحوار النشط ، ويساعدهم على بناء المعنى من خلال الانخراط في التدريب العملي على أنشطة التعلم " (: Bruce & Leo , 2012) . (194)

نستخلص من التعريف السابق الاستقصاء الدوري هو أحد أهم الأنشطة التي تستخدم في التعليم والتقويم ، حيث يخضع الطالب لاختبار لفرضية ما وضعت كحل لمشكلة أو كإجابة لسؤال .

• أهمية الاستقصاء الدوري :

يعتبر الاستقصاء الدوري من أهم الطرق المستخدمة في التدريس ، حيث أنه يعمل على إثارة التفكير لدى الطلاب ويدفعهم نحو البحث والابتكار مما يساهم في رفع المهارات العقلية لدى الطالب ، ويزيد من قدرة الطالب على حل المشكلات والتعامل مع المواقف الصعبة .

ويمكن إيجاز أهمية الاستقصاء الدوري في عدة نقاط منها :

- « القدرة على التخطيط، وجمع المعلومات ومعالجتها، والتوصل إلى النتائج والتوصيات.
- « تنمية الذات والاستقلالية في العمل والاعتماد على النفس.
- « الجرأة والمثابرة والمبادرة .
- « تنمية التفكير العلمي .
- « ربط المعرفة بالحياة، وتطوير استراتيجيات لحل المشكلات .
- « تنمية مهارات الحوار والمناقشة ، واحترام الذات وآراء الآخرين.
- « العمل بروح الفريق (العمل التعاوني) .
- « تنمية القدرة اللغوية والرياضية (الحساب) ومهارات كتابة التقرير .
- « القدرة على الابداع والابتكار .
- « تعميق المعرفة لموضوعات الاستقصاء .
- « تنمية مهارات المقابلة والملاحظة والتسجيل ، والتصوير ورسم المقاطع لدى الطلبة ، كما ويساعدهم الاستقصاء في : استخلاص المعلومات من مصادر مختلفة .
- « توطيد العلاقة بين المعلم والمتعلم وبين المدرسة والمجتمع " (الهزيمة والديك ٢٠٠٠، ص ٤).

• مراحل البرنامج التدريبي للاستقصاء الدوري (خيال وعبيد ، ٢٠١٥) :

• Ask : أسأل

- وفي هذه المرحلة يبدأ المعلم بإثارة انتباه الطلاب لموضوع الدرس من خلال تعريضهم لمشكلة أو حدث أو ظاهرة، ثم يعرض مقدمة شاملة للمفاهيم والأفكار الرئيسية المتضمنة بموضوع الدرس والتي ينبغي أن يكتسبها لفهم أبعاد المشكلة كما يطلب من الطلاب القيام بما يلي:
- « التفكير في المفاهيم والأفكار جيدا، مع إعطائهم الوقت المناسب للقيام بذلك.
- « إثارة وطرح الأسئلة والاستفسارات عن هذه المفاهيم والأفكار .
- ثم يقوم المعلم بإعداد قائمة تتضمن كافة الأسئلة التي يطرحها الطلاب واختيار الأسئلة التي ترتبط مباشرة بموضوع الدرس، وعرضها أمام الطلاب لكي يقوموا بالإجابة عنها من خلال الأنشطة الاستقصائية.

• Investigate : استقص

- وفيها يقسم المعلم الطلاب إلى عدة مجموعات تعاونية يتراوح عدد كل منها ما بين (٤ - ٦) طلاب، ثم يطلب من كل مجموعة القيام بالإجابة عن الأسئلة السابقة، وتشجيعهم على العمل الجماعي في إطار مجموعات متعاونة، بهدف جمع المعارف والمعلومات التي يمكن أن تسهم في الإجابة عن الأسئلة المطروحة في المرحلة السابقة أو إعادة صياغة الأسئلة مرة أخرى وبالتالي اتخاذ مسارات تجريبية أخرى للإجابة عنها. كما يطلب المعلم من طلاب كل مجموعة تدوين كافة الملاحظات والاستنتاجات التي توصلت إليها.

• ابتكر Create :

وفيها يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بدمج المعلومات التي توصلوا إليها في - المرحلة السابقة وتكاملها مع بعضها البعض، وتحديد العلاقة فيما بينها، بهدف استنتاج وتوليد - أفكار جديدة. كما يطلب المعلم من طلاب كل مجموعة كتابة تقرير يتضمن كافة الأفكار والمعارف والمعلومات المكتشفة وكذلك أهم الاستنتاجات الجديدة التي قد تسهم في الإجابة عن الأسئلة الرئيسية، مع توضيح مدى العلاقة بين المعارف والأفكار المكتشفة وبين الأسئلة المطروحة في المرحلة الأولى.

• ناقش Discuss :

وفيها تعرض كل مجموعة تعاونية المعلومات الأفكار والاستنتاجات التي توصلت إليها أمام المجموعات الأخرى ومناقشتهم فيها، كما توجه كل مجموعة بعض الأسئلة التي ترتبط - بالمعلومات والأفكار الجديدة للمجموعات الأخرى. ويتحدد دور المعلم فيما يلي :

« تشجيع الطلاب على ممارسة بعض العمليات النشطة مثل: المناقشة، وطرح الأسئلة، وتبادل الخبرات بين المجموعات.

« متابعة المجموعات خلال عرضها للمفاهيم والمعلومات والأفكار والاستنتاجات الجديدة .

« كتابة قائمة على السبورة تتضمن كافة المفاهيم والمعارف والأفكار العلمية التي عرضتها المجموعات والتي ترتبط بشكل مباشر بالأسئلة الرئيسية.

• تأمل Reflect :

وفي هذه المرحلة يعطي المعلم الطلاب وقتاً للتفكير فيما تم إنجازه في المراحل السابقة من حيث : تحديد الأسئلة الرئيسية عن موضوع الدرس، والطريقة التي تم القيام بها للإجابة عن هذه الأسئلة - مثل إجراء الأنشطة الاستقصائية وكذلك مدى العلاقة بين الاستنتاجات المستخلصة - وبين الأسئلة الرئيسية.

كما يقوم المعلم بعدة أدوار تتمثل فيما يلي :

« توجيه بعض الأسئلة للمجموعات لتنشيط قدراتهم الذهنية واستثارة تفكيرهم مثل ما يلي:

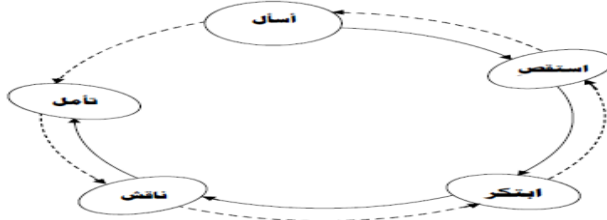
✓ هل توصلتم إلى إجابة علمية ومقنعة للأسئلة الرئيسية؟

✓ هل ظهرت لديكم تساؤلات واستفسارات جديدة ذات علاقة بموضوع الدرس؟

✓ ما الأسئلة التي يمكنكم طرحها في هذه المرحلة للإجابة عنها؟

« توجيه الطلاب الذين لديهم أسئلة جديدة للإجابة عنها وبحثها من خلال اتباع مراحل الاستقصاء .

وفيما يلي نموذج يوضح هذه المراحل (محمد ، ٢٠١٧ ، ص ٢٥):



• ثانياً: التحصيل الدراسي :

• مفهوم التحصيل الدراسي :

يعرفه إبراهيم أحمد والسيد المراغي بأنه : " الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية ما أو مجموعة المواد الدراسية مقدرة بالدرجات، طبقاً للامتحانات المحلية التي تجربها المدرسة آخر العام، أو في نهاية فصل دراسي " (أحمد والمراغي ، ٢٠٠٠ ، ص ٧) .

ويعرفه محمد عبدالعزيز الغرباوي بأنه : " كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما " (الغبياوي ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٢٧) .

كما يعرفه عمر خطاب بأنه : النتيجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة، أي مجموع الخبرات والمعلومات التي حصل عليها الطالب (خطاب ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٠١) .

ويُعرف أيضاً بأنه : "مستوى محدد من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي يجري من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة " (بن لادن ، ٢٠٠١ ، ص ٢١٠) .

ومما سبق نستنتج أن التحصيل الدراسي هو ما يتعلمه المتعلم من دروس ومفاهيم ، ويقوم بالربط بينها ليخرج بمعلومات وحقائق يمكن قياسها باستخدام اختبارات تعليمية توضع بطريقة علمية منظمة .

• أهمية التحصيل الدراسي :

التحصيل الدراسي هو شيء هام في حياة الطالب ، حيث أنه يعبر يعتبر محصلة الجهد الذي يبذله الطالب طوال السنة الدراسية ، وهو الذي يحدد مستوى الطالب و يكون مؤشر له لبذل الكثير من الجهد، وكذلك يمكن أن يحدد مستقبله ، لذا على كل الطلاب الاهتمام بالدراسة لكي يساهموا في رفع تحصيلهم الدراسي آخر العام ويصنعوا لأنفسهم مستقبل أفضل .

" وعليه فإن التحصيل الدراسي بمختلف أشكال من أهداف التربية والتعليم نظراً لأهميته التربوية في حياة المتعلم، ففي المجال التربوي يعتبر التحصيل

الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لآخر، وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أوقبولهم في كليات وجامعات التعليم العالي، وفي مجال الحياة اليومية للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في تكييف الطالب في الحياة ومواجهة مشكلاتها الذي قد يتمثل في استخدام الطالب حصينة معارفه في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه أو اتخاذ القرارات " (تونسية، ٢٠١٢، ص ١٠٥).

• خصائص التحصيل الدراسي :

- يتصف التحصيل الدراسي بعدة خصائص منها :
- « يتميز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة من المواد لكل واحدة معارف خاصة بها.
- « يظهر التحصيل الدراسي عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الشفهية والكتابية والأدائية .
- « التحصيل الدراسي يعني التحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف ولا يهتم بالميزات الخاصة .
- « التحصيل الدراسي هو أسلوب يقوم على توظيف امتحانات وأساليب و معايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية " (جويده، ٢٠١٥، ص ٤٩).
- « يعتبر محصلة للمجهود الذي يبذله الطالب طوال السنة الدراسية .
- « الطريقة الأمثل للتعرف على مستويات الطلاب في أي مؤسسة تعليمية .
- « يرتبط ارتباطا وثيقا بحياة الطالب ويتأثر بكل العقوبات والمشكلات التي يتعرض لها الطالب أثناء حياته الدراسية .

• قياس التحصيل الدراسي :

يهتم القائمون بالعملية التعليمية بقياس التحصيل الدراسي ، لأن قياس التحصيل الدراسي يعطي المعلمين الصورة الحقيقية لمستوى الطالب طوال السنة الدراسية ، وهذا يساعدهم على تطوير المناهج الدراسية وطرق التعليم بما يتناسب مع الطالب ، كما يساعد الطالب في التعرف على مستواه التعليمي والعمل على رفعه بالاجتهاد أكثر في المذاكرة .

- ولقد بين (جويده، ٢٠١٥) أن التحصيل الدراسي يُقاس بواسطة الاختبارات التحصيلية والتي تنقسم بدورها إلى ثلاثة أنواع من الاختبارات وهي :
- « الاختبارات الشفهية : هي اختبارات قديمة تعتمد على الصوت ، وتكون بالتواصل المباشر بين المعلم الذي يوجه الأسئلة والطالب الذي يرد عليه بالإجابات .
- « الاختبارات المقالية : وهي التي تهتم بقياس قدرة الطالب على التفكير وعلى استخدام ما اكتسبه من معلومات وحقائق .
- « اختبارات موضوعية : مثل اختبارات الاختيار من متعدد و الصواب والخطأ و المطابقة ، وهي اختبارات يتحكم فيها السؤال بإجابات الطالب وتتحكم فيها إجابات الطالب بأحكام المعلم.

• الدراسات السابقة :

أجرى البعلي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي في السعودية. وطبق الباحث اختباراً تحصيلياً قبلياً وبعدياً على عينة تكونت من (٩٣) طالباً، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

وقام بني عامر (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجيات الاستقصاء والتعلم التعاوني في تحسين مهارات التواصل اللغوي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. وقد أعد الباحث اختباراً موقفياً في التعبير الشفوي واختباراً موقفياً في التعبير الكتابي وطبقهما - قبلياً وبعدياً - على عينة تكونت من (١٦٥) طالباً وطالبة، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارين لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى وحشة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استراتيجيات الاستقصاء والمنظم المتقدم في تنمية مهارات التفكير الناقد ومستوى التحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. وطبق الباحث اختبارين أحدهما لقياس مهارات التفكير الناقد والآخر لقياس التحصيل - قبلياً وبعدياً - على عينة تكونت من (١٨٩) طالباً وطالبة، توزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارين لصالح المجموعة التجريبية.

وأعد الأمير (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقصي أثر تدريس الفيزياء بطريقة الاستقصاء الموجه في تنمية مهارات التفكير العلمي ومستوى التحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة (اليمن). إذ تم تطبيق اختبارين أحدهما لقياس مهارات التفكير العلمي، والآخر لقياس التحصيل - قبلياً وبعدياً - على عينة تكونت من (٨٧) طالبة، قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الاختبارين لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة دالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية.

وأعد (Ketpichainarong and Panijpan and Ruenwongsa , 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في استيعاب طلاب السنة الرابعة - المتخصصين في التكنولوجيا الحيوية - لبعض المفاهيم البيولوجية، وتصوراتهم حول بيئة التعلم البنائي في الجامعة التنافسية في تايلاند. وقام الباحثون بتطبيق مقياس استيعاب المفاهيم ومقياس بيئة

التعلم البنائي - قبلياً وبعدياً - على عينة تكونت من (٥٤) طالباً وطالبة، وقد أسفرت النتائج عن فعالية التعلم القائم على الاستقصاء في المقياسين.

وقام، (٢٠١٠) Simsek and Kabapinar بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستقصاء في استيعاب المفاهيم العلمية وتنمية عمليات العلم والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تركيا. وطبق الباحثان اختبار استيعاب المفاهيم، واختبار عمليات العلم، ومقياس الاتجاه - قبلياً وبعدياً - على عينة تكونت من (٢٠) طالباً وطالبة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فعالية للإستراتيجية المستخدمة في الاستيعاب وعمليات العلم.

وقام القحطاني (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريس باستراتيجية الاستقصاء في مستوى التفكير الناقد والتحصيل العلمي في مادة التاريخ لدى طلبة الصف الأول المتوسط في السعودية (محافظة القريات). وطبق الباحث اختبارين، أحدهما: لقياس التحصيل. والآخر: لقياس مهارات التفكير الناقد - قبلياً وبعدياً - على عينة تكونت من (٤٨) طالباً، فقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في الاختبارين البعديين، فضلاً عن وجود علاقة إيجابية بين التحصيل ومهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

وقام، (٢٠٠٩) Afra and Osta and Zoubair بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم المتضمنة في موضوع "الكهربية" لدى طلاب الصف التاسع في لبنان. وطبقت الباحثات اختبار التصورات البديلة - قبلياً وبعدياً - على عينة تكونت من (١٢) طالباً. وأسفرت النتائج عن فعالية استراتيجية التعلم القائم على الاستقصاء في تصويب التصورات البديلة لبعض مفاهيم الكهرباء لدى الطلبة.

وأعد، (٢٠٠٩) Lisette Joop and Albert دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في استيعاب بعض المفاهيم الكيميائية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وطبق الباحثون اختباراً في استيعاب المفاهيم الكيميائية - قبلياً وبعدياً - على عينة تكونت من (٨٠) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية نموذج الاستقصاء الدوري في استيعاب المفاهيم الكيميائية المتضمنة في موضوع "الانتشار الجزيئي".

• التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تسنى للباحث الاطلاع عليها فقد استخلص منها ما يأتي:

« ندرة الدراسات في البيئة الإماراتية في مجال الدراسة الحالية، إذ لم يجد الباحث دراسة تناولت متغيرات الدراسة بأي شكل من الأشكال. »
 « أظهرت الدراسات السابقة جميعها فعالية استراتيجية الاستقصاء بوصفها استراتيجية قد تسهم في تنمية مهارات التفكير، ومهارات عمليات العلم والتحصيل. »

يُظهر استعراض الدراسات السابقة أن استراتيجية الاستقصاء لاقت اهتماماً واسعاً على المستوى العالمي في بيئات متنوعة عربية وأجنبية، وفي مختلف الموضوعات الدراسية سواء في التعليم العام أو الجامعي، إلا أنه لم تجر أي دراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري وأثره في مهارات التفكير التأملي والتحصيل في أي مرحلة من مراحل التعليم وأي مادة من المواد الدراسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، لذا يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة إضافة نوعية وبداية الطريق أمام الباحثين في بناء برامج تدريبية واستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، تركز على جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية لتنمية مهارات التفكير لديه بأنواعها المختلفة في مجتمع دولة الإمارات العربية. ويرى الباحث أن الدراسة الحالية اتفقت مع أغلب الدراسات في المنهجية التي اتبعتها من حيث أنها شبه تجريبية وأنها اتبعت في أدواتها المنهج الكمي، كما أنها تشابهت مع أغلب الدراسات في أن الباحث أعد اختبارين بنفسه، لكنها تميزت عن غيرها في بناء برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري وأثره في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة.

• فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري وما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، ومن خلال التصميم المستخدم في هذه الدراسة تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار التحصيل بين المجموعة الضابطة والتجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري لدى طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء عند مستويات المعرفة الآتية: (التذكر، الفهم، التطبيق، والتحليل). في إمارة رأس الخيمة - الإمارات.

• منهج وإجراءات الدراسة:

• أولاً : منهج الدراسة :

للتحقق من أثر المتغير المستقل على المتغير التابع استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بوصفه أحد تصاميم المنهج التجريبي ، وتعد إجراءات الدراسة الحالية مثالاً على تصميم المجموعات المتكافئة، بوصفها نوعاً من تصاميم المنهج

شبه التجريبي من حيث تطبيق البرنامج الذي أعده الباحث على المجموعة التجريبية، ثم مقارنة أثره مع المجموعة الضابطة، مع مراعاة عدم التدخل في الظروف الأخرى وتركها كما هي باستثناء تعريض المجموعة التجريبية للعامل التجريبي (المتغير المستقل).

تصنف متغيرات الدراسة الحالية وفق تصميمها إلى:

« المتغيرات المستقلة: البرنامج التدريبي الذي تم إعداده وفقاً لاستراتيجية الاستقصاء الدوري.

« الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس المجموعة الضابطة.

« المتغير التابع : تحصيل وفق مستويات المعرفة (التذكر، والفهم، والتطبيق والتحليل).

رأس الخيمة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

• ثانياً: العينة :

تم اختيار أفراد الدراسة وفق (الطريقة القصدية) التي توصف بأنها إحدى طرق اختيار العينات غير الاحتمالية، إذ يتم فيها اختيار العينة بناءً على حكم شخصي أو تقدير ذاتي بهدف التخلص من المتغيرات الدخيلة لأسباب تتعلق بمجتمع الدراسة ومدى توفر الإمكانيات وتكون أفراد الدراسة الحالية من طلاب الصف العاشر في المدرسة التي يعمل فيها الباحث معلماً – مدرسة شاعم للتعليم الثانوي والأساسي التابعة لمنطقة رأس الخيمة التعليمية – فقد بلغ تعداد الطلاب فيها (٨٩) طالباً وتم اختيارها للأسباب الآتية:

« موافقة الإدارة المدرسية واستعدادها لتطبيق البرنامج التدريبي.

« كون الباحث المعلم الوحيد لمادة الكيمياء في المدرسة، ليتسنى له تنفيذ البرنامج التدريبي ومتابعته بنفسه وضبط المتغيرات التي قد تؤثر في الإجراءات.

وقُسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين عن طريق السحب العشوائي البسيط فقد مُثلت المجموعة الضابطة بالشعبتين (٢،٣)، أما المجموعة التجريبية فتكونت من الشعبتين (١،٤)، والجدول (١) يبين توزيع أفراد الدراسة بعد القيام بإجراءاتها.

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة: المجموعة، والصف والشعبة

المجموعة	الصف والشعبة	العدد قبل الاستبعاد	عدد المستبعدين	المجموع بعد الاستبعاد
الضابطة	العاشر (٢ و ٣)	٤٤	—	٤٤
التجريبية	العاشر (١ و ٤)	٤٥	١	٤٤
المجموع		٨٩	١	٨٨

• ثالثاً أدوات الدراسة :

تكونت أداة الدراسة الحالية من :

« الاختبار التحصيلي: وقد تم تطبيقه على مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية قبلياً وبعدياً لمعرفة أثر التدريس وفق البرنامج التدريبي المقترح

على أداء المجموعة التجريبية، ومقارنته بأداء المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج ودرست وفق الطريقة العادية.

◀ البرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري .

• الاختبار التحصيلي :

تم إعداد الاختبار التحصيلي في المادة العلمية (فصلي الجدول الدوري والترابط الكيميائي) لتحقيق الهدف من الدراسة والاستفادة من نتائجه لمعرفة ما تم تحصيله من معرفة علمية تم تدريسها لمجموعتي الدراسة، وذلك لمعرفة أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الاستقصاء الدوري في أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت له، فقد صيغت فقراته وفق مستويات بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل) ورتبت عشوائياً. وقد تمت عملية بناء الاختبار وفق الإجراءات الآتية:

◀ مراجعة الأدب السابق من دراسات وأدب نظري - اطلع عليها الباحث - تناولت كيفية بناء وإعداد اختبارات التحصيل.

◀ تحديد الهدف من الاختبار، الذي يتمثل في قياس تحصيل الطلاب في المادة التعليمية عند مستويات المعرفة (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل) قبل الانتهاء من عملية التدريس وبعدها سواءً أكان ذلك للمجموعة الضابطة أو التجريبية.

◀ تحليل محتوى المادة إلى مستويات المعرفة الآتية المفاهيم، والحقائق، والمبادئ، القوانين، والنظريات)، وتحديد عدد الصفحات التي يتضمنها المحتوى العلمي؛ وذلك بهدف تقدير الزمن المستغرق أو عدد الحصص اللازمة لتدريس أقسام المادة العلمية (الرحيلي، ٢٠٠٧)، وجاء تحليل المادة العلمية في وحدتي الدراسة للتعرف على ما يتضمنه المحتوى من معارف علمية، تم الاستعانة بها في بناء فقرات الاختبار التحصيلي، فضلاً عن بناء البرنامج التدريبي، وقد تبين أن مستويات المعرفة تتوزع وفقاً للجدول (٢).

جدول (٢) توزيع مستويات المعرفة العلمية، وأعدادها، ونسبها المئوية لكل قسم من أقسام المادة العلمية

القسم	المعارف العلمية الواردة في المادة العلمية						المجموع الكلي
	مفاهيم	حقائق	مبادئ	قوانين	نظريات	العدد	
تاريخ الجدول الدوري	١٤	٨	٣	١	٠	٢٦	١٣.٩%
الترتيب الإلكتروني والجدول الدوري	١٢	٣	٦	٣	٠	٣٤	١٨.٢%
الترتيب الإلكتروني والخواص الدورية	١٠	١١	١٢	٢	٠	٣٥	١٨.٧%
مقدمة للترابط الكيميائي	١٣	٨	٥	١	٠	٢٧	١٤.٤%
الرابطة التساهمية والتركيب الجزيئية	١٦	٦	٣	٠	١	٢٦	١٣.٩%
الرابطة الأيونية والتركيب الأيوني	١٥	٧	٢	٠	٠	٢٤	١٢.٨%
الرابطة الفلزنية	٩	٤	٢	٠	٠	١٥	٨.١%
المجموع	٨٩	٥٧	٣٣	٧	١	١٨٧	١٠٠%

« تحليل النتائج التعليمية الواردة في مقدمة كل قسم من أقسام المادة التعليمية وفق مستويات المعرفة (بلوم)، فقد تبين أن مستويات النتائج التعليمية بقيت ضمن المستويات الأربعة الأولى في تصنيف بلوم وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والملحق رقم (٣) يبين نتائج التحليل. « بناء جدول يبين محتوى المادة التعليمية، وعدد الحصص المقررة لكل قسم بناءً على نتائج تحليل المحتوى ومراعاة عدد النتائج العلمية والتوزيع المقترح لها في دليل المعلم، وتوزيع النتائج التعليمية على مستويات المعرفة وفي الجدول (٣) بيان ذلك.

جدول (٣) أقسام المادة العلمية، وعدد الحصص المقررة لكل قسم، وتوزيع النتائج التعليمية

المجموع	النتائج التعليمية				عدد الحصص	القسم
	تحليل	تطبيق	فهم	تذكر		
٥	٣	١	١		حصة	تاريخ الجدول الدوري
٧		٣	٢	٢	ثلاث حصص	الترتيب الإلكتروني والجدول الدوري
١٠	٢	١	١	٦	أربع حصص	الترتيب الإلكتروني والخواص الدورية
٥	١	١	٢	١	حصة واحدة	مقدمة للترابط الكيميائي
٨		٢	٢	٤	ثلاث حصص	الرابطات التساهمية والمركبات الجزيئية
٥	١		٢	٢	ثلاث حصص	الرابطات الأيونية والمركبات الأيونية
٤	١	—	٣	—	حصة واحدة	الرابطات الفلزية
٤٤	٨	٨	١٣	١٥	١٧	المجموع

« بناء جدول مواصفات الاختبار والمبين في الملحق رقم (٤). « بناء فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وعددها (٤٠) فقرة كصورة أولية للاختبار، وتضمنت كل فقرة: مقدمة السؤال وبدائل أربعة. « صياغة تعليمات الاختبار: تمت صياغتها على صورة مقدمة تبين هدف الاختبار وكيفية الإجابة عن فقراته، فضلاً عن اسم الطالب وشعبته. « عرض الصورة الأولية للاختبار والبالغ عددها (٤٠) فقرة على لجنة من المحكمين - انظر الملحق رقم (١) - وذلك للتأكد من صدقه ومناسبته وشموله للمادة العلمية وسلامة لغته، وفي ضوء ما قدمته اللجنة من ملاحظات تم حذف وإعادة صياغة بعض الفقرات، فضلاً عن تقليل عدد فقراته لتصبح في الصورة النهائية (٣٠) فقرة، وقد وزعت على مستويات المعرفة كما هو مبين في الجدول (٤)، وأعطيت كل فقرة درجة واحدة لتكون الدرجة النهائية للاختبار (٣٠) درجة.

جدول (٤) مستوى وتوزيع الأسئلة، وعددها، والنسبة المئوية لكل مستوى من فقرات الاختبار التحصيلي

المستوى	أرقام الأسئلة في الاختبار التحصيلي	عدد الأسئلة	النسبة المئوية لكل مستوى
التذكر	٢٢ ، ٢٠ ، ١٦ ، ١٥ ، ١٣ ، ١٢ ، ٩ ، ٥ ٢٨ ، ٢٧	١٠	٣٣.٣
الفهم	٢٩ ، ٢٦ ، ٢٥ ، ٢٣ ، ١٧ ، ١٠ ، ٦ ، ٤	٨	٢٦.٧
التطبيق	٢١ ، ١٨ ، ١١ ، ٨ ، ٧ ، ٣	٦	٢٠
التحليل	٣٠ ، ٢٤ ، ١٩ ، ١٤ ، ٢ ، ١	٦	٢٠
المجموع		٣٠	١٠٠٪

« تجريب الاختبار: تم تطبيق الاختبار على مجموعة من الطلاب في مدرسة غير المدرسة التي شكلت أفراد الدراسة - وهي مدرسة سعيد بن جبير/منطقة رأس الخيمة التعليمية - وكان عدد الطلاب ٢٠ طالباً، وتم ذلك يوم الثلاثاء الموافق ٥/مارس/٢٠١٣ م بهدف قياس زمن الاختبار، ومعامل ثباته، والاتساق الداخلي، ومعامل الصعوبة أو السهولة لفقراته. ولتحديد ما سبق تم تحليل نتائج التطبيق وفقاً للإجراءات الآتية:

تم حساب زمن الاختبار باستخدام العلاقة الآتية:

زمن الاختبار = (الزمن الذي استغرقه أول طالب أكمل الإجابة + زمن آخر طالب أكمل الإجابة) / ٢.

وفي الدراسة الاستطلاعية كان زمن أول طالب = ٢٨ دقيقة، وزمن آخر طالب = ٤٤ دقيقة. وعليه فإن: زمن الاختبار = (٢٨ دقيقة + ٤٤ دقيقة) / ٢ = ٣٦ دقيقة.

وعليه فهو زمن مناسب للحصة الدراسية ومتوافق تقريباً مع ما أشار بعض الدراسات السابقة أن الطالب المتوسط في مراحل التعليم العام العليا يحتاج في العادة (٣٠ - ٤٥) ثانية لقراءة وإجابة فقرة من فقرات أسئلة الاختبار من متعدد من مستوى التذكر، ويحتاج (٧٥ - ١٠٠) ثانية لقراءة وإجابة فقرة من الفقرات التي تحتاج إلى مهارات تفكير أعلى. وبناءً على هذا فإن فقرات الاختبار التحصيلي في الدراسة الحالية - هي (٣٠) فقرة - تتوزع على مستويات (بلوم) كالآتي:

« عدد فقرات التذكر (١٠) فقرات.

✓ الزمن الذي يحتاجه الطالب المتوسط = $(٣٧.٥ \times ١٠) / ٦٠ = ٦.٢٥$ دقيقة.

« عدد فقرات ما تبقى من الأسئلة (٢٠) فقرة) موزعة (فهم ، تطبيق ، وتحليل).

✓ الزمن الذي يحتاجه الطالب المتوسط = $(٨٧.٥ \times ٢٠) / ٦٠ = ٢٩.٢$ دقيقة.

« وبالتالي فإن زمن الاختبار = $٢٩.٢ + ٦.٢٥ = ٣٥.٤٥$ دقيقة.

تم تصحيح فقرات الاختبار من قبل الباحث، وأعطيت كل فقرة أجب عليها الطالب إجابة صحيحة درجة واحدة.

• قياس معامل ثبات:

لحساب معامل ثبات الاختبار فقد استُخدمت بيانات التجربة من خلال:

« استخدام معادلة كودر ريتشاردسون - ٢٠ (Kuder - Richardson) -

(٢٠) حيث تم حساب معامل الثبات بهذه المعادلة بواسطة برنامج الرزم الإحصائية SPSS، واستخدمت هذه المعادلة تحديداً للأسباب نفسها التي وردت سابقاً في إعداد اختبار التفكير التأملي، حيث كانت قيمته تساوي (٠.٧٥) وتعد قيمة مناسبة؛ لاعتمادها كدليل على ثبات اتساق فقرات الاختبار لأغراض الدراسة فيما لو أعيد تطبيقه.

« طريقة التجزئة النصفية ((split-half reliability)) من خلال تقسيم الاختبار حسب ترتيب الفقرات، فقد تم اعتبار أول ٥٠٪ من الفقرات اختباراً والبقية تمثل اختباراً آخر، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون Person Correlation بين قسمي الاختبار، وتعد هذه الطريقة مناسبة ومميزة لحساب ثبات الاختبار، حيث تم تطبيق النصفين في الظروف نفسها، ورتبت الفقرات عشوائياً (البطش وأبوزينة، ٢٠٠٧). وقد تبين أن قيمة معامل الارتباط (٠.٧٩) ومن ثم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman Brown Formula) إذ يعد معامل الارتباط هو لنصف المقياس قبل التصحيح وبعد التصحيح يصبح لكل المقياس وقد بلغ ثبات الأداة بعد التصحيح (٠.٨٣) وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة.

• قياس معامل السهولة :

تم قياسه لفقرات الاختبار، والملحق رقم (٥) يمثل نتائج حساب معامل السهولة لفقرات الاختبار. أما الجدول (٥) فيمثل فئات الأسئلة حسب معامل السهولة، وقد تراوحت قيم معامل السهولة بين (٠.١٥ - ٠.٤٥) وهي قيمة مناسبة لاعتمادها لغايات تطبيق الاختبار كما أشير آنفاً.

جدول (٥) فئات معامل السهولة، وعدد الأسئلة، ونسبها المئوية للاختبار التحصيلي

معامل السهولة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
أقل من ٠.٢٥	٨	٢٦.٧٪
(٠.٢٥ - ٠.٣٠)	١٦	٥٣.٣٪
أكثر من ٠.٣٠	٦	٢٠٪
المجموع	٣٠	١٠٠٪

معامل التمييز بين فقرات الاختبار: تم حسابه وذلك لمعرفة قدرة كل فقرة من فقراته على التمييز بين الطالب الممتاز والجيد والمقبول والضعيف. والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) نتائج معاملات تمييز فقرات الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز
١	٠.٦٥	١١	٠.٦٢	٢١	٠.٣٠
٢	٠.٦٣	١٢	٠.٢٨	٢٢	٠.٢٨
٣	٠.٥١	١٣	٠.٢٩	٢٣	٠.٣٨
٤	٠.٣٠	١٤	٠.٦٨	٢٤	٠.٦١
٥	٠.٣٥	١٥	٠.٣٣	٢٥	٠.٦٣
٦	٠.٣٠	١٦	٠.٤١	٢٦	٠.٣٥
٧	٠.٤٠	١٧	٠.٣٠	٢٧	٠.٣٥
٨	٠.٥٥	١٨	٠.٥٧	٢٨	٠.٢٨
٩	٠.٣٠	١٩	٠.٧٢	٢٩	٠.٣٥
١٠	٠.٣١	٢٠	٠.٤٥	٣٠	٠.٧٠

يظهر من الجدول (٦) أن فقرات الاختبار مناسبة لغايات التمييز بين فئات الطلاب، إذ إن معاملات تمييزها لم تقل عن (٠.٢٥) .

• **الصدق البنائي للاختبار التحصيلي :**

لأغراض استخراج الصدق البنائي للاختبار التحصيلي تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والاختبار ككل، جدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) نتائج معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٧١	١١	٠.٦٨	٢١	٠.٦٦
٢	٠.٦٦	١٢	٠.٨١	٢٢	٠.٦٥
٣	٠.٦٨	١٣	٠.٧٤	٢٣	٠.٧١
٤	٠.٦٣	١٤	٠.٧٧	٢٤	٠.٦٩
٥	٠.٧٨	١٥	٠.٧١	٢٥	٠.٧٧
٦	٠.٧٦	١٦	٠.٧٦	٢٦	٠.٧٤
٧	٠.٨١	١٧	٠.٧٩	٢٧	٠.٧٣
٨	٠.٦٤	١٨	٠.٦٨	٢٨	٠.٧٩
٩	٠.٧٢	١٩	٠.٧٩	٢٩	٠.٦٧
١٠	٠.٧٧	٢٠	٠.٨٣	٣٠	٠.٦٦

♦ معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

يظهر من الجدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية كانت دالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وهذا يدل على درجة ارتباط عالية بين فقرات الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية مما يشير الى صدق فقرات الاختبار.

وبعد إكمال إجراءات التحليل لعملية تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، تبين أن الاختبار بما يحتويه من فقرات وبدائل ومقدمة صالح لتطبيقه كأداة للدراسة الحالية لقياس التحصيل عند مستويات المعرفة المحددة لدى مجموعتي الدراسة. والملحق رقم (٦) يبين صورة الاختبار النهائية وبطاقة تصحيحه.

• **البرنامج التدريبي :**

أعد الباحث برنامجاً تدريبياً وفقاً لاستراتيجية الاستقصاء الدوري؛ لتحقيق هدف الدراسة المتمثلة بمعرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء، وقد تكون هذا البرنامج من :

• **أولاً: المادة التدريبية :**

تم إعداد المادة التدريبية بالاستعانة بدليل المعلم، وكتاب الطالب، وكتاب الأنشطة والتمارين لمادة الكيمياء للصف العاشر (الجزء الثاني)، ووثيقة منهاج العلوم للمرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية، وبالإطلاع على بعض الدراسات التي تناولت في إجراءاتها إعداد برامج تدريبية وفقاً لاستراتيجيات مختلفة مثل: دراسة البعلي (٢٠١٢) ودراسة شديفات (٢٠٠٧)، كما تمت الاستعانة

بتحليل محتوى المادة العلمية (الجدول الدوري والترابط الكيميائي)، وإعادة صياغتها وفقاً لاستراتيجية الاستقصاء الدوري، فقد تضمنت المحتويات الآتية:

« عنوان الدرس والزمن المقترح لتنفيذه.

« مقدمة شاملة للأفكار الرئيسية المتعلقة بكل قسم من أقسام المادة التعليمية حيث تضمنت: النظرة العامة، والمفاهيم القبلية، والمفاهيم البعدية، والأفكار الجديدة.

« نواتج التعلم التي ينبغي تحقيقها لدى المتعلمين.

« الوسائل والمصادر التعليمية التي يمكن الاستعانة بها.

« أسئلة وأنشطة استهلاكية تثير أذهان المتعلمين في بداية كل درس.

« المشكلة التي نبحث عن حلها.

« أسئلة مختلفة المستويات يقوم المتعلم بعملية الاستقصاء للوصول إلى حل لها.

« أنشطة تعليمية تتعلق بالمهارات التي لا بد للمتعلم من إتقانها وفق النتائج التي ينبغي تحقيقها في نهاية تعلم كل قسم.

« ملخصاً للأفكار التي سوف يتوصل إليها المتعلم بعد الانتهاء من عملية الاستقصاء التي سيقوم بها.

« أسئلة تقويمية يضعها المتعلم تتضمن أنواع الأسئلة المختلفة بمستويات متعددة، ثم يقترح طرقاً للإجابة عنها؛ لتبدأ من جديد عملية البحث والاستقصاء والتقييم.

« أسئلة تفكير تأملي يقوم المتعلم بالإجابة عنها بعد الانتهاء من إجابة أسئلة الاستقصاء.

• ثانياً: دليل إرشادي للمعلم :

لقد أعد الباحث هذا الدليل ليكون مرشداً للمعلم أثناء تطبيقه للبرنامج التدريبي، وقد تكون هذا الدليل من:

• مقدمة:

تبين الهدف من إعداد الدليل.

• إرشادات عامة:

تتعلق بكيفية تدريس الوحدة وفق استراتيجية الاستقصاء الدوري حيث تناولت مراحل التدريس وفق الاستراتيجية والبرنامج المعد فضلاً عن تقديم المساعدة للمعلم في كيفية تهيئة البيئة الصفية لتنفيذ الحصص الدراسية.

• مخطط زمني للمادة العلمية:

يبين عدد الحصص اللازمة لإعطاء كل قسم من أقسامها.

• خطة التحضير اليومي:

وقد تضمنت ما يأتي:

- ◀ زمن التنفيذ: اليوم والتاريخ والحصّة.
- ◀ عنوان الدرس ورقم الصفحة في الكتاب وفي البرنامج التدريبي.
- ◀ التهيئة الحافزة وما تتضمنه من أنشطة وأسئلة لإثارة وتهيئة أذهان الطلبة لموضوع الدرس.
- ◀ المفاهيم القبلية التي يفترض أن يكون لدى الطالب إلمام معرفي فيها.
- ◀ المفاهيم الجديدة التي سوف يتعلمها الطالب خلال الحصّة الدراسية.
- ◀ النتائج التعليمية التي سيتم تحقيقها لدى الطلاب بعد الانتهاء من تدريس الوحدات الدراسية بمستوياتها المعرفية التذكر، الفهم، التطبيق والتحليل). وهنا تم الاسترشاد بالنتائج العامة الواردة في دليل المعلم وكتاب الطالب.
- ◀ إجراءات التنفيذ: وفيها بيان لدور المعلم والمتعلم أثناء الموقف التعليمي وقد ظهرت في الدليل على صورة خطة تنفيذ شاملة للموقف التعليمي ويتم فيها:
- ◀ عرض النتائج التعليمية على الطلاب، وذلك من خلال قيام أحدهم بقراءتها أمام الجميع، وكتابتها على السبورة، أو عرضها على جهاز العرض العلوي.
- ◀ القيام بإجراءات التهيئة الحافزة - من قبل المعلم - لموضوع الدرس من خلال إثارة انتباه المتعلمين، بطرح مسألة أو مشكلة أو حدث ما يتعلق بموضوع الدرس، ثم يتم عرض المفاهيم والأفكار المتعلقة بالدرس والتي ينبغي على الطلاب تعلمها وفهمها، ثم يطلب المعلم منهم التفكير بهذه المفاهيم والأفكار مع إعطائهم الوقت الكافي لذلك، بعد ذلك يتم إثارة وطرح الأسئلة والاستفسارات حول هذه المفاهيم والأفكار، ثم يتم إعداد قائمة بالأسئلة التي تم طرحها ثم عرضها على الطلاب على صورة أوراق عمل واردة في البرنامج التدريبي لتتم الإجابة عنها استقصائياً.
- ◀ عرض المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ الموقف التعليمي.
- ◀ مرحلة العمل والاستقصاء ويتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات؛ لتقوم كل مجموعة بتنفيذ الأنشطة، والتجريب، والبحث، والاستقصاء بهدف التوصل إلى المعلومات والبيانات، التي تفيد في إجابة الأسئلة التي تم طرحها في الخطوة الثانية، أو إعادة صياغة بعضها إن لزم الأمر؛ لاتخاذ مسارات أخرى في الإجابة عنها، وتكليف الطلاب بتسجيل الملاحظات والإجابات التي تم التوصل إليها في المادة التدريبية.
- ◀ التوصل إلى الأفكار الجديدة والرئيسية، ففي هذه المرحلة تقوم المجموعات بدمج ما توصلت إليه من بيانات ومعلومات مع ما تم طرحه في المرحلة الأولى لتتكامل معاً، ثم ربطها بعلاقات تؤدي إلى إيجاد أفكار جديدة، وبعد ذلك تكلف كل مجموعة بكتابة تقرير عما توصلت إليه من بيانات تسهم في

الإجابة عن الأسئلة الرئيسية، مع بيان العلاقة بين الأسئلة والبيانات والأفكار الجديدة التي تم التوصل إليها، وذلك من خلال التدرج في القيام بما تحتويه المادة التدريبية.

« عرض ما توصلت إليه كل مجموعة من معلومات وأفكار واستنتاجات أمام المجموعات الأخرى، ويتم مناقشتها بذلك من قبل هذه المجموعات عن طريق الحوار وتوجيه الأسئلة حول ما توصلت إليه. وهنا يكون دور المعلم تشجيع الطلاب على ممارسة عمليات نشاطة مثل: المقارنة ومناقشة الاستنتاجات وطرح الأسئلة وتبادل الخبرات بين المجموعات، ومتابعتها خلال عرضها للمفاهيم والأفكار والاستنتاجات الجديدة، فضلا عن كتابة قائمة على السبورة تتضمن المفاهيم والأفكار والاستنتاجات كافة التي عرضتها المجموعات، والتي ترتبط بالأسئلة الرئيسية لموضوع الدرس.

« وفي النهاية يعطى الطلاب وقتاً للتفكير فيما توصلوا إليه في المراحل السابقة من تحديد للأسئلة الرئيسية، والطريقة التي تم اتباعها في الإجابة عليها - من إجراء الأنشطة والتجارب - ومدى العلاقة بين ما تم التوصل إليه والأسئلة الرئيسية، من خلال عرض الأفكار والإجابة عن أسئلة التفكير التأملي التي تم طرحها في المادة التدريبية.

وفيما يتعلق بأدوار المعلم فتتمثل ب:

« تدريب الطلاب على أساليب التساؤل والتقييم الذاتي لتنشيط عملية التأمل.
« توجيه الطلاب الذين لديهم أسئلة جديدة للبحث وللإجابة عنها من خلال اتباع المراحل السابقة.

• مقومات التنفيذ:

كل ما يحتاجه الموقف التعليمي من مواد وأدوات لازمة للتنفيذ.

• التقويم:

تقويم الموقف التعليمي للتأكد من مدى تحقق النتائج التعليمية وفيه بيان لإجراءات التقويم المستمرة خلال الموقف التعليمي وبعد الانتهاء منه.

قائمة بالمراجع والمواقع الإلكترونية التي يمكن للمعلم وللطلاب العودة إليها - إذا لزم الأمر - لتنفيذ بعض الأنشطة أو الاستزادة المعرفية.

وقد عُرض البرنامج التدريبي بشقيه (المادة التدريبية، والدليل الإرشادي) على مجموعة من المحكمين - الملحق رقم (١) - من أساتذة جامعات ومشرفين تربويين ومعلمين للتحقق من ملاءمته لإجراءات الدراسة وتحقيق أهدافها، وفي ضوء ما قدمته اللجنة من ملاحظات، فقد تم إجراء بعض التعديلات وإعادة صياغة بعض فقراته ليظهر في صورته النهائية في الملحق رقم (٢).

وقد تمت إجراءات الدراسة كالتالي :

حصل الباحث على موافقة إدارة منطقة رأس الخيمة التعليمية لتطبيق الدراسة في مدارسها بعد أن أرسلت إدارة العمليات التربوية في المنطقة خطاباً للمدارس المعنية في تطبيق الأدوات والبرنامج التدريبي - انظر الملحق رقم (٧).

وقد تمت إجراءات تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

• ضبط تكافؤ مجموعتي الدراسة :

من أجل الحرص على تكافؤ مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية وضمان سلامة نتائج الدراسة، فقد لجأ الباحث إلى الإجراءات الآتية لضبط بعض المتغيرات:

« أعمار الطلاب من بداية تطبيق التجربة، وذلك من خلال الرجوع إلى سجلات الطلبة في المدرسة لكلتا المجموعتين، والتأكد من تقارب أعمار المجموعتين، واستبعاد الطلاب ذوي الأعمار التي تختلف عن باقي أفراد الدراسة إن وجد.

« التحصيل العلمي في مادة الكيمياء، حيث تم اعتماد نتائج الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٢/٢٠١٣ م لمقارنة تحصيل المجموعتين والتأكد من تكافؤهما؛ وذلك بالرجوع إلى كشوف الدرجات وتحليل نتائج مجموعتي الدراسة التي يقوم بها معلم المادة في المدرسة في نهاية كل فصل دراسي والملحق رقم (٨) يبين تحليل النتائج لأفراد الدراسة. أما الجدول (٨) فيبين متوسط درجات الطلاب، والانحراف المعياري لها، واختبار (t) لمعرفة دلالة الفروق إحصائياً.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (t) لمجموعات الدراسة في مستوى التحصيل السابق في الكيمياء

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (t)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٥٨.٨	٩.١٢	١.٥٢	٨٦	٠.٣٤
الضابطة	٥٩.١	٨.٥٩			

يتبين من الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة في التحصيل العلمي لمادة الكيمياء في الفصل الثاني الذي سبق فصل تطبيق الدراسة، مما يؤكد تكافؤ مجموعتي الدراسة.

« عدد الحصص التي درست بها مادة الكيمياء للمجموعتين.

« التحصيل العلمي في الكيمياء من خلال نتائج تحليل اختبار التحصيل القبلي لكلتا المجموعتين.

• التطبيق القبلي لأداة الدراسة

خضعت كل من المجموعة الضابطة والتجريبية لاختبار التحصيل يوم الاثنين الموافق ١٥/ أبريل/ ٢٠١٣ م؛ وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين في حجم المعرفة العلمية في مادة الكيمياء قبل تطبيق البرنامج التدريبي، حيث قام الباحث بتصحيح الاختبار، ورصد نتائجه، وتحليلها، والجدول (٩) فيه بيان لذلك.

جدول (٩) قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الحرية، وقيم اختبار (t) لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المستوى	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التذكر	الضابطة	٢.١٤	١.١١	٠.١٩	٤٢	٠.٨٥
	التجريبية	٢.١٨	٠.٩٨			
الفهم	الضابطة	٢.٠٥	٠.٨٣	٠.٧٢	٤٢	٠.٤٧
	التجريبية	٢.١٨	٠.٨٩			
التطبيق	الضابطة	١.٧٣	٠.٧٩	٠.٦٢	٤٢	٠.٧٩
	التجريبية	١.٧٨	١.٠٠			
التحليل	الضابطة	١.٢٥	٠.٨٩	١.٩١	٤٢	٠.٠٦
	التجريبية	١.٦٠	٠.٨٤			
الاختبار ككل	الضابطة	٧.١٧	٢.٦١	١.٠٤	٤٢	٠.٣٠
	التجريبية	٧.٧٤	٢.٧٩			

يظهر من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في اختبار التحصيل عند مستويات المعرفة (التذكر، الفهم، التطبيق، والتحليل).

وعليه فقد تبين من خلال إجراءات التحليل في الجدول السابق (٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في التحصيل العلمي في مادة الكيمياء عند المستويات الأربعة قبل تطبيق الدراسة، مما يؤكد تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستويات التحصيل، وما سينتج لاحقاً من فروق يعود لأثر العامل المستقل (البرنامج التدريبي)، ولإجراءات تطبيق الدراسة. والجدول (١٠) يلخص تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين معاً.

جدول (١٠) اختبار (t) للتعرف على تكافؤ المجموعتين في الاختبار التحصيلي

	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي	الضابطة	٧.١٤	٢.٦١	١.٠٤	٨٦	٠.٣٠
	التجريبية	٧.٧٤	٢.٧٩			

• القيام بعملية التدريس :

تمت عملية التدريس لمجموعتي الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ م وذلك من بداية الأسبوع الأول من ١٤ /ابريل ٢٠١٣م ولغاية ٣٠ /يوليو/ ٢٠١٣ م.

• المجموعة الضابطة :

درست المجموعة الضابطة من قبل الباحث وفق الطريقة العادية المتبعة في باقي الصفوف الأخرى، من حيث استخدام ما هو متوفر من أدوات ووسائل تعليمية في المدرسة.

• المجموعة التجريبية :

التقى الباحث مع أفرادها، وشرح لهم خطوات تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري في يوم الأحد الموافق ١٤ /ابريل/ ٢٠١٣ م، كما تولى عملية تطبيق البرنامج خلال فترة الدراسة.

• التطبيق البعدي لأدوات الدراسة :

بعد الانتهاء من عملية تدريس المادة العلمية لكلتا المجموعتين في يوم ٣٠ يوليو/ ٢٠١٣م، فقد تم تطبيق اختبار التحصيل في ٢/ مارس/ ٢٠١٣ لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية بالوقت نفسه في مسرح المدرسة؛ لضمان توفر الظروف نفسها لمجموعتي الدراسة.

• تصحيح الاختبار :

صُحح الاختبار من قبل الباحث، حيث أعطيت كل إجابة صحيحة درجة واحدة، وتم تفريغ الدرجات في برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لمقارنة نتائج الاختبار البعدي بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية؛ من أجل معرفة أثر البرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري على التحصيل لدى المجموعة التجريبية.

• التحليل الإحصائي :

تم التحليل الإحصائي للبيانات من خلال استخدام المفاهيم الإحصائية الآتية:

« أولاً: معادلة كودر ريتشاردسون - ٢٠ (Kuder – Richardson -20) في حساب معامل الثبات والاتساق الداخلي لفقرات الاختبار.

« ثانياً: معامل ارتباط بيرسون (Person) Correlation ويعد من أكثر معاملات الارتباط شيوعاً واستخداماً عندما تكون متغيرات الدراسة المستخدمة كمية متصلة (أبو زينة وآخرون، ٢٠٠٧)، وهذا ما ينطبق على الدراسة الحالية فمتغيراتها كمية متصلة، وقد استخدم لحساب معامل ثبات الاختبار في الدراسة الاستطلاعية، وفي إيجاد درجة ارتباط نتائج اختبار التحصيل البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية.

« ثالثاً: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة الاستطلاعية ومجموعتي الدراسة في كل مرة تم تطبيق الاختبار.

« رابعاً: المعادلات الرياضية التي ورد ذكرها سابقاً لغايات حساب كل من زمن الاختبارات ومعامل سهولة فقراتها.

« خامساً: اختبار (ت) (Independent Samples Test) t – test

« وقد استخدم لتوضيح الفروق بين درجات الطلاب عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة قبلياً (عفانة، ١٩٩٨: ٨١)، ولمقارنة أدائهما على الاختبار البعدي.

« سادساً: مربع إيتا (η^2) يستخدم مربع إيتا لحساب حجم الأثر، وللتأكد من أن حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (t) هي فروق حقيقية ناتجة عن أثر العامل المستقل على العوامل التابعة وليست محض مصادفة (عفانة ٢٠٠٠)، ويتم حسابه باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) \text{ لقياس فاعلية البرنامج} = \frac{t^2}{t^2 + \text{درجات الحرية}}$$

والجدول (١١) يعد جدولاً مرجعياً مقترحاً .

جدول (١١) جدول مرجعي مقترح لتحديد مستويات حجم الأثر لقيم مربع إيتا η^2

الأداة المستخدمة	حجم الأثر		
	صغير	متوسط	كبير
مربع إيتا η^2	٠.٠١	٠.٠٦	٠.١٤

« سابعاً: معادلة سبيرمان – براون التصحيحية (Spearman Brown) Formula لحساب ثبات الاختبارات .

• نتائج الدراسة وتفسيرها :

أظهرت النتائج الخاصة بفرض الدراسة أن ثمة فرقاً بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار التحصيل بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل لصالح المجموعة التجريبية. كما أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان كبيراً عند المستويات الأربعة وبخاصة مستوى التذكر حيث استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة في اختبار التحصيل البعدي

عدد الأسئلة	المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٠	التذكر	الضابطة	٦.١٦	١.٩٠
		التجريبية	٧.٦٤	١.٥٤
٨	الفهم	الضابطة	٤.٧٧	١.٤٦
		التجريبية	٦.٥٣	١.٠١
٦	التطبيق	الضابطة	٣.٧٠	١.١٧
		التجريبية	٥.٣٧	٠.٨٩
٦	التحليل	الضابطة	٢.٦٨	١.١٦
		التجريبية	٤.٧١	١.٠٤
٣٠	الاختبار ككل	الضابطة	١٧.٣١	٤.٧٩
		التجريبية	٢٤.١٦	٣.٦٦

♦ الدرجة الكلية للاختبار الفرعي من (١٠، ٨، ٦، ٤) على التوالي. ♦ الاختبار ككل من (٣٠)

يظهر من الجدول (١٢) أداء المجموعتين في اختبار التحصيل البعدي، فقد كان متوسط أداء المجموعة التجريبية - التي درست وفق البرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري - أعلى في مستوى التذكر، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٧.٦٤)، وبانحراف معياري (١.٥٤). وكان متوسط أدائها الأقل في مستوى التحليل بمتوسط حسابي (٤.٧١)، وبانحراف معياري (١.٠٤). في حين كان أعلى أداء للمجموعة الضابطة في مستوى التذكر - أيضاً - بمتوسط حسابي (٦.١٦)، وبانحراف معياري (١.٩٠). أما الأقل أداءً لأفراد المجموعة

الضابطة فكان مستوى التحليل بمتوسط حسابي (٢.٦٨)، وبانحراف معياري (١.١٦). وعليه؛ فقد تشابه أداء المجموعتين في مستويات الاختبار، فقد كان الأداء الأفضل لكل منهما في مستوى التذكر، والأداء الأقل في مستوى التحليل لكن الفرق في الأداء كان لصالح المجموعة التجريبية في المستويين. وللتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار التحصيل البعدي بين المجموعة الضابطة والتجريبية في المستويات الأربعة والاختبار كاملاً، فقد تم تطبيق اختبار (t) على نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام برنامج (SPSS). والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الحرية، وقيم اختبار (t) لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التذكر	الضابطة	٦.١٦	١.٩٠	٤.٠٥	٨٦	٠.٠٠٠
	التجريبية	٧.٦٤	١.٥٤			
الفهم	الضابطة	٤.٧٧	١.٤٦	٦.٦٢	٨٦	٠.٠٠٠
	التجريبية	٦.٥٣	١.٠١			
التطبيق	الضابطة	٣.٧٠	١.١٧	٧.٠٩	٨٦	٠.٠٠٠
	التجريبية	٥.٢٧	٠.٨٩			
التحليل	الضابطة	٢.٦٨	١.١٦	٨.٧٢	٨٦	٠.٠٠٠
	التجريبية	٤.٧١	١.٠٤			
الاختبار ككل	الضابطة	١٧.٣١	٤.٧٩	٧.٤٨	٨٦	٠.٠٠٠
	التجريبية	٢٤.١٦	٣.٦٦			

♦ الدرجة الكلية للاختبار الفرعي من (١٠، ٨، ٦، ٦) على التوالي. ♦ الاختبار ككل من (٣٠)

يظهر من الجدول (١٣) أن هناك فرقاً بين متوسطات الطلاب في الاختبار التحصيلي على القياس البعدي لمستوى التذكر، فقد بلغت قيمة t (٤.٠٥) وبدلالة إحصائية (٠.٠٠)، وأن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٧.٦٤). كما أن هناك فرقاً بين متوسطات الطلاب في الاختبار التحصيلي على القياس البعدي لمستوى الفهم إذ بلغت قيمة t (٦.٦٢)، وبدلالة إحصائية (٠.٠٠)، وأن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٦.٥٣). وأن هناك فرقاً بين متوسطات الطلاب في الاختبار التحصيلي على القياس البعدي لمستوى التطبيق، إذ بلغت قيمة t (٧.٠٩)، وبدلالة إحصائية (٠.٠٠)، وأن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٥.٢٧). فضلاً عن أن هناك فرقاً بين متوسطات الطلاب في الاختبار التحصيلي على القياس البعدي لمستوى التحليل، فقد بلغت قيمة t (٨.٧٢)، وبدلالة إحصائية (٠.٠٠)، وأن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٤.٧١). وأن هناك فرقاً بين متوسطات الطلاب في الاختبار التحصيلي على القياس البعدي للاختبار ككل حيث بلغت قيمة t (٧.٤٨)، وبدلالة إحصائية (٠.٠٠)، وأن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (٢٤.١٦).

وفيما يتعلق بحجم الأثر للبرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري على التحصيل في مستوياته الأربعة، فقد تم حساب مربع إيتا (η^2) لها لمعرفة مقدار حجم أثر البرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري على أداء المجموعة التجريبية في مستويات الاختبار التحصيلي والاختبار ككل، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) قيمة اختبار (t)، ومربع إيتا (η^2) لكل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي والاختبار ككل للمجموعة التجريبية

المستوى	قيمة t	مربع إيتا η^2	حجم الأثر
التذكر	٤.٠٥	٠.١٥	كبير
الفهم	٦.٦٢	٠.٣٣	كبير
التطبيق	٧.٠٩	٠.٣٧	كبير
التحليل	٨.٧٢	٠.٤٦	كبير
الاختبار ككل	٧.٤٨	٠.٣٩	كبير

يتضح من الجدول (١٤) أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري كان كبيراً في جميع مستويات الاختبار التحصيلي، كما يتضح من قيم مربع إيتا η^2 لها، وكبيراً في الاختبار ككل، فقد بلغت قيمة t (٧.٤٨)، ومربع إيتا η^2 (٠.٣٩)، أما حجم الأثر الأكثر للبرنامج التدريبي بين المستويات فكان على مستوى التحليل، حيث بلغت قيمة t (٨.٧٢) ومربع إيتا η^2 (٠.٤٦). في حين كان مستوى التذكر الأقل تأثراً، حيث بلغت قيمة t (٤.٠٥) ومربع إيتا η^2 (٠.١٤).

• مناقشة وتفسير النتائج :

أظهرت النتائج المتعلقة بفرض الدراسة أن ثمة فرقاً بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار التحصيل بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل لصالح المجموعة التجريبية. كما أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان كبيراً عند المستويات الأربعة وبخاصة مستوى التذكر. ويعزو الباحث ذلك إلى أن البرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري أعطى المتعلم دوراً كبيراً في اكتشاف المعرفة بنفسه خلال مراحل الاستقصاء المختلفة، وزاد من تثبيت المعرفة في ذاكرته لفترة أطول والحفاظ عليها، كما أن الاستقصاء الدوري يُعلي من قيمة الذكاء الإنساني، ويعد وسيلة أساسية في تعلم البشر في كافة المجالات، وإحدى الاستراتيجيات التي تحفز دراسة المواد العلمية - وخاصة مادة الكيمياء - ، فضلاً عن تنميتها لمهارات عمليات العلم ومساعدتها على تنمية التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم مما قد يحفز ويثير دافعية المتعلم نحو التعلم، ونتيجة لذلك جاءت تلك الفروق بين المجموعتين في اختبار التحصيل في جميع مستويات المعرفة الخمسة وبخاصة مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج التدريبي القائم على الاستقصاء الدوري.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من : دراسة البعلي (٢٠١٢) ودراسة بني عامر (٢٠١٢) ودراسة (Ketpichainarong, Panijpan and Simsek and Ruenwongsa, 2010) ودراسة الأمير (٢٠١٠)، ودراسة (Simsek and Kabapinar, 2010) ودراسة القحطاني (٢٠٠٩)، ودراسة (Afra, Osta and Zoubair, 2009) ودراسة (Lisette, Joop and Albert, 2009) فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات فعالية استراتيجية الاستقصاء في رفع مستوى التحصيل ومما يجدر ذكره أن نتائج الدراسة الحالية لم تختلف مع أي من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أثر استراتيجية الاستقصاء على التحصيل، فقد أظهرت جميعها فعالية الاستقصاء على مهارات عدة كالاستيعاب والفهم ومهارات عمليات العلم، والتفكير التي بدورها - إذا ما تحققت لدى المتعلم - ترفع من مستوى تحصيله العلمي، وعليه؛ فإن استراتيجية تدريسية مبنية على الاستقصاء الدوري في مادة الكيمياء لطلاب الصف العاشر قد ترفع من تحصيلهم العلمي واستيعابهم لها.

• التوصيات :

في ضوء ما وصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج إيجابية للبرنامج القائم على الاستقصاء الدوري على كل من مهارات التفكير التأملي والتحصيل يوصي الباحث بمايلي:

« التركيز في تخطيط المناهج وبنائها على استراتيجيات حديثة ومبتكرة تعمل على تنمية ورفع مستوى التحصيل لدى الطلاب، مثل استراتيجية التعلم القائم على الاستقصاء الدوري.

« عقد دورات تدريبية لمدرسي الكيمياء؛ لتعريفهم بكيفية إعداد البرامج التدريبية القائمة على الاستقصاء الدوري وبيان كيفية استخدامها لتنمية مهارات التفكير عند المتعلم ورفع مستواه التحصيلي بشكل فعال من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية.

« بناء برنامج مقترح لتدريب المعلمين على الاستقصاء الدوري - قبل الخدمة وأثناءها - وعلى كيفية بناء البرامج التدريبية وفق استراتيجيات تدريسية حديثة، ومن أمثلتها استراتيجية الاستقصاء الدوري.

• البحوث المقترحة :

« إجراء دراسات أخرى تتناول بناء برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري في المواد العلمية (الفيزياء، الأحياء، وعلوم الأرض)؛ لتنمية مهارات التفكير والتحصيل، والاتجاه نحو تلك المواد لدى المتعلمين بمختلف المجتمعات الدراسية الأخرى.

• المراجع :

- أحمد، إبراهيم أحمد، والمرافي، السيد شحاته محمد (٢٠٠٠): عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية .

- الأمير، نجيب محمد حسين (٢٠١٦) : أثر تدريس الفيزياء بطريقة الاستقصاء الموجه في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، المجلة العربية للتربية العلمية - اليمن، ع ٥٤، ص ص ١١١ - ١٣١ .
- البلعي، إبراهيم عبدالعزيز (٢٠١٢) : فعالية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالملكة العربية السعودية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ع ٣١، ص ص ٢٥٩ - ٢٤٨ .
- الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٧) : التدريب مفهومة وفعاليتها في بناء البرامج التدريبية وتقييمها، عمان : دار الشروق.
- الغريايوي محمد عبد العزيز (٢٠٠٨). الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، مكتبة المجتمع العربي، الأردن .
- القحطاني، ناصر عايض ناصر (٢٠٠٩) : أثر التدريس باستراتيجية الاستقصاء في مستوى التفكير الناقد و التحصيل العلمي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في محافظة القريات بالملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن
- الهاشم، عبدالله بن عقلة (٢٠١٤) : أثر التدريس بنموذج الاستقصاء في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات الإيجابية نحو القضايا البيئية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ج ١٥، ع ٢٢، ص ص ٥٢١ - ٥٥٤ .
- الهزايمة، عبدالرازق والديك، محمود (٢٠٠٠) : مرشد المعلم في الاستقصاء للعلوم الاجتماعية .
- بن لادن، سامية محمد : المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض، مجلة كلية التربية وعلم النفس، ج ١، ع ٢٥ .
- بني عامر، خالد سلامة عقيل (٢٠١٢) : أثر استخدام استراتيجيتي الاستقصاء والتعلم التعاوني في تحسين مهارات التواصل اللغوي التعبير الشفوي والكتابي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- تونسسية، يونس (٢٠١٢) : تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين - دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو والجزائر العاصمة مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص : علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة مولود معمري - تيزي وزو، الجزائر .
- جوييدة، باحمد (٢٠١٥) : علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتدربين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير تخصص علوم التربية، قسم علم النفس - جامعة مولود معمري - تيزي وزو، الجزائر .
- خطاب، عمر (٢٠٠٦) : مقاييس في صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي، الأردن
- خيال، محمد فاضل وعبيد، رضا طعمة (٢٠١٥) : أثر استعمال نموذج الاستقصاء الدوري في تحصيل مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول المتوسط، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ع ٢٢، ص ص ١٤٤ - ١٦٦ .
- شديفات، باسل حمدان (٢٠٠٧) : دور المشرفين التربويين في تطوير الأداء المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية - سوريا، ع ٣٠، ص ص ٣٣٩ - ٣٩٩

- محمد ، حيدر عدنان (٢٠١٧) : أثر نموذج الاستقصاء الدوري في تحصيل مادة علم الاحياء لطلاب الصف الخامس العلمي الإحيائي وتفكيرهم المنطومي ، رسالة ماجستير منشورة قسم العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة القادسية ، العراق.
- وحشة، حسين نمر العلي (٢٠١١) : أثر استراتيجيتي الاستقصاء والمنظم المتقدم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى الطلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن ، رسالة دكتوراه ، كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان العربية ، الأردن.
- Afra, N., Osta, I., & Zoubeir, W. (2009). Students' alternative conceptions about electricity and effect of inquiry-based teaching strategies. International Journal of Science & Mathematics Education, 7(1), 103-132.
- Bruce, B. C. , &Leo, C. (2012). The Practice of Inquiry: A Pedagogical ' Sweet Spot' for Digital Literacy? , Computers in the schools, Special Issue on Signature Pedagogies, 29 (1-2), 191 – 206.
- Ketpichainarong, W., Panijpan, B&Ruenwongsa, P. (2010). Enhanced learning of biotechnology students by an inquiry-based cellulase laboratory. International Journal of Environmental & Science Education Vol. 5, No. 2, April 2010, 169-187.
- Lisette, V, R., Joop, V.D.S&Albert, P (2009). Teaching Molecular Diffusion Using an Inquiry Approach: Diffusion Activities in a Secondary School Inquiry-Learning Community. Journal of Chemical Education, v86, n12, p1437-1441 Dec 2009.
- Simsek,p., & kababinar,F. (2010). The effects of inquiry-based learning on elementary students' conceptual understanding of matter, scientific process skills and science attitudes. Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010) 1190–1194.



البحث الثالث :

” المشكلات السلوكية والنفسية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلميهم في ضوء بعض المتغيرات ”

المصادر :

د/ فاطمة أحمد المومني

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية العلوم التربوية جامعة جرش

المشكلات السلوكية والنفسية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم في ضوء بعض المتغيرات

د/ فاطمة أحمد المومني

• المستخلص :

هدفت الدراسة التعرف إلى أهم المشكلات السلوكية والنفسية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم – والتعرف إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية والنفسية التي تعاني منها عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة ، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبا وطالبة و أظهرت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات السلوكية والنفسية في مجال السلوك المضاد للمجتمع ، هي كثرة اختلاق الحيل والمبررات في المرتبة الأولى ثم العمل على إثارة الفوضى ثم الكذب وقلة الاهتمام بالنظافة الشخصية. وأخيرا يستمتع باللعب في الأماكن الخطرة. أما في مجال المشكلات الإنفعالية فقد جاءت الفقرتان سريع الغضب ويتعدى بالضرب على الآخرين في المرتبة الأولى ويخاف من الأصوات العالية ويتشاجر مع زملائه ويغار من الآخرين وأخيرا دائم الصمت ويتجنب التحدث مع غيره وجميعها جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس ، والعمر، والمستوى التعليمي للوالدين ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر مستوى تحصيل الطالب لصالح المستوى أقل من المتوسط. وتوصي الدراسة بتعيين مرشدين تربويين في المدارس ذات الصفوف الثلاثة الأولى أسوة بغيرهم من المدارس لبحث مشكلاتهم وعلاجها قبل بدئها. وأن تقدم المدرسة برامج متكاملة تعمل على إشباع حاجات الطلبة حتى لا تتحول تلك الحاجات غير المشبعة إلى مشكلات غير مرغوبة.

الكلمات المفتاحية: المشكلات السلوكية ، المشكلات النفسية ، الصفوف الثلاثة الأولى .

Behavioral and Psychological Problems among the Students of the First Three years in Jerash Governorate from the Point of View of their Teachers in the Light of some Variables

Dr. Fatima Ahmad Al Momani

Abstract:

This study aimed at identifying the most important psychological and behavioral problems for the first three years in Jerash governorate from the perspective of their teachers . Also, to identify if there are differences of statistical significance in the behavioral and psychological problems experienced by the sample of the study due to the variables of the study. The study sample consisted of (200) students males and females .The study found that the most important psychological and behavioral problems in the field of anti-social behavior are frequent fabrication of tricks and justification which came in the first rank , after that was to create chaos , then lying and lack of care to personal cleanness and Finally enjoy playing in the dangerous places .In the emotional field came two items : "he is irritable" and "he beats the others" in the first rank , and "he is afraid of high voices " , "he quarrels with his colleagues" , he is jealous of others and finally " he always keeps silent and avoid talking to others .All of them came in a medium rank . The study also has shown that there are no statistically

significant differences due to sex , age and parents' educational level . It also has shown there are statistically significant differences due to effect of students' achievement and they were for level below medium . The study recommended to appoint educational counselors in the first three grades like other schools to discuss their problems and treat them before they happen. The school should also provide integrated programs to satisfy students' needs in order not those unsatisfied needs change to desired problems.

Key words : Behavioral problems, Psychological problems.

• المقدمة :

تعد الأسرة المجتمع المصغر الذي يحتضن الطفل منذ ولادته إلى أن يصبح معتمداً على نفسه كلياً فلنا أن نقول أن مرحلة الطفولة هي المرحلة الأساسية التي يبرز بها دور الأسرة في بلورة شخصية الطفل حيث يرى فرويد أن مرحلة الطفولة هي التي تحدد معالم شخصية الطفل . وأهم هذه المراحل هي مرحلة الطفولة المتوسطة التي تبدأ بدخول الطفل المدرسة حيث يعي ظروف كثيرة تتفاعل فيما بينها وتؤثر في حياته.

ويرى الكثير من المختصين والباحثين أن العامل الأهم في تكوين سلوك الطفل هي الأسرة وما يصاحب هذا السلوك من مظاهر سلوكية غير مرغوب فيها فقد تعود لمرحلة ما قبل المدرسة، ونمط تنشئة الأسرة للأبناء وعلاقات الوالدين مع بقية أفراد الأسرة . فمن الضروري أن تعي الأسرة وتهتم لأن لكل ذلك تأثير في سلوكيات الأبناء وعليها في الحال البدء بالتعديل في مرحلة ما قبل المدرسة لإعداد أجيال واعية ثقافياً وحضارياً لمواجهة التقدم العلمي والتكنولوجي لتحقيق الهدف المنشود من التربية. وإلا قد يؤدي في الغالب إلى مشكلات نفسية وسلوكية قد تعرضه لخطورة الإصابة ببعض الأمراض النفسية المختلفة والتي قد يكون لها انعكاساتها السلبية على جوانب حياته خاصة التحصيل الدراسي.

وأشارت عبد اللاوي وحماش (٢٠١١) أن الطفل سواء كان في وسطه الأسري أو المدرسي إن لم تتحقق له حاجاته ورغباته فإنه يتأثر نفسياً وهذا يدخله يدور في وسط مملوء بمشكلات نفسية عديدة كالغضب والخوف والقلق والعناد وهذه يمكن ملاحظتها وبسهولة من خلال تعاملاته اليومية وإذا لم يتم الإهتمام بها في الوسط الأسري أو المدرسي سوف تتطور إلى مشكلات سلوكية مزعجة، كقضم الأظفار ونتف شعره والكذب والعدوان، والغش والكثير من المشكلات غير المرغوبة.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد رعاية الأطفال مسؤولية كبيرة تقع على عاتق الوالدين أولاً ، للوصول بأبنائهم إلى تنشئة صحيحة نتاجها شخصية سوية متكاملة تتمتع بصحة نفسية لا إلى اضطراب ومشكلات نفسية وسلوكية. فالطريقة التي يتبناها

الوالدين في تنشئة أطفالهم لها أثر واضح في بناء شخصياتهم وفي تطور سلوكهم . فشخصية الطفل وسلوكياته هي نتاج الخبرات التي يتلقاها في وسطه الأسري ، فإذا كانت سلوكيات الأسرة مضطربة وبعبدة عن الاتزان فقد يؤدي به الأمر إلى مشكلات سلوكية ونفسية ودراسية لا يستطيع الطفل أن يعبر عنها وبالتالي تؤثر في تحصيله الدراسي، لذا تتحدد مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

« ما المشكلات النفسية والسلوكية التي يعاني منها أطفال الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم؟
« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في المشكلات النفسية والسلوكية التي يعاني منها أطفال الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم تعزى للجنس، العمر، المستوى التعليمي للوالدين، ومستوى تحصيل الطالب الدراسي.

• أهمية الدراسة :

تظهر أهمية الدراسة في الآتي.
« التعرف إلى المشكلات النفسية والسلوكية التي يعاني منها طلبة الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش.
« الاستفادة من نتائج هذه الدراسة للمدرسين والمهتمين والمؤسسات التعليمية في زيادة الإهتمام بمشكلات الطلبة وحلها في مراحلها الأولى.
« قد تفتح هذه الدراسة المجال حول إجراء المزيد من البحوث التجريبية للحد من هذه المشكلات السلوكية والنفسية التي قد يكون لها تأثير سلبي على التحصيل الدراسي.

• أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى ما يلي:
« التعرف إلى المشكلات النفسية والسلوكية لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم وتأثير ذلك على تحصيلهم الدراسي.
« التعرف إلى الفروق في المشكلات النفسية والسلوكية التي يعاني منها طلبة الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم باختلاف كل من الجنس ، العمر ، المستوى التعليمي للوالدين ومستوى التحصيل الدراسي.

• محددات البحث :

تضمنت الدراسة المحددات التالية:
« الحدود الموضوعية : اقتصرَت الدراسة على المشكلات السلوكية والنفسية في مجالي المشكلات السلوكية والنفسية المعادية للمجتمع (اللامرئية) والمشكلات الانفعالية (الوجدانية) .

« الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش.

« الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٧/٢٠١٨ م.

« الحدود البشرية : اقتصرَت الدراسة على عينة من طلبة الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش بلغ عددها (٢٠٠) طالب وطالبة.

• التعريفات الإجرائية :

« المشكلات السلوكية والنفسية : وهي العقبات والمواقف المحيطة التي تحول دون تحقيق الفرد لحاجاته واجرائيا عبارة عن الدرجات التي يحصل عليها كل فرد من افراد عينة الدراسة حسب أبعاد أداة الدراسة .

« طلبة الصفوف الثلاث الأولى وهم الأطفال الذين تقع فئة اعمارهم ما بين السادسة وحتى التاسعة (٦ - ٩) سنوات ذكورا و اناث.

« مفهوم التحصيل الدراسي اجرائيا : ويتمثل في المستوى العام الذي يحصل عليه أطفال السنوات الثلاثة الأولى في نهاية العام الدراسي . (عبد اللّاهي وحماش، ٢٠١١: ٩-١٠).

• الإطار النظري والدراسات السابقة :

• أولا: الإطار النظري :

ينظر إلى مرحلة الطفولة الأولى بأنها أهم المراحل الإرتقائية التي تتكون فيها أسس شخصية الطفل بأبعادها المختلفة وتحدد فيها ملامحه من السواء أو اللّا سواء إذ أن الخمس سنوات الأولى بخبراتها السارة أو المؤلمة تسهم اسهاما كبيرا في رسم خطوط حياته المستقبلية لذا فعلينا أن نعلم أطفالنا كل المهام والمهارات التي تمكنهم من التفاعل الإيجابي النشط في مواقف الحياة المختلفة.

لذلك فالأسرة والمدرسة تعتبران المجتمعان المصغران الذين لهما السبق في تعليم الأطفال إقامة علاقات انسانية جيدة بين أفرادها. والطفل خلال رحلته التطورية يمر بخبرات ومواقف تؤثر في نضجه جسميا وعقليا ومعرفيا واجتماعيا وفعاليا، وأثار هذه الخبرات خاصة المؤلمة منها سرعان ما يؤثر في نموه الجسمي أو العقلي أو الاجتماعي ويستدل عليها من سلوكه وتصرفاته في حين ان الخبرات المؤلمة المرتبطة بالجانب الوجداني قلما تظهر أثارها بشكل مباشر وقد تستحوذ على سلوك الطفل بأنماط وأشكال سلوكية مضطربة غير مرغوبة .

وتعرف المشكلات النفسية والسلوكية بأنها مجموعة من العقبات أو المواقف المحيطة التي تحول بين الفرد وبين إشباع احتياجاته وهذا يؤدي إلى زملة من الاضطرابات والانحرافات السلوكية كالعدوان والعنف والكذب والخوف.(سليم، ٢٠١١: ٥٣ - ٥٤) وتعرف بأنها أنماط سلوكية ظاهرة تعكس

خرقاً للأعراف الاجتماعية يوجهها الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين بغرض الإيذاء ، وهي سلوكيات يستطيع الفرد ملاحظتها بسهولة وتتميز بال تكرار والشدّة لكنها لا تصل حد الاضطراب الشديد الذي يتطلب التدخل العلاجي وتؤثر في كفاءة الفرد النفسية وتحد من تفاعله مع الآخرين. (الجبالي، ٢٠٠٩: ١٠).

وتعرف الباحثة المشكلات النفسية والسلوكية: بأنها سلوكيات متكررة الحدوث وغير مرغوب فيها ولا تتفق مع معايير المجتمع الذي يعيش فيه مما يؤدي إلى تراجع ملحوظ في مستواه الدراسي والتأثير على علاقاته الشخصية في الوسط التعليمي ويعتبر هذا السلوك عائق لنمو الطفل السليم عقليا وجسميا ونفسيا وانفعاليا واجتماعيا.

وقد أظهرت نتائج دراسة (اسماعيل، ٢٠٠٩: ١٤ - ١٥) ان الأطفال ذوي المشكلات النفسية يتميزون، ببيئة عامة كأقرانهم غير المشكلين ، وغالبا ما يعانون من انخفاض في مستوى فهمهم لذواتهم وتقديرهم لها ، ونقص الاهتمام بالحياة العامة ويعتمدون على حواسهم في اكتساب المعرفة ، ويعانون من ضعف التحصيل الدراسي والقدرة على الاستماع الجيد ، وقد يلجأون للتسرب المدرسي او عدم المشاركة في النشاطات مع الآخرين بايجابية.

• تصنيف مشكلات الأطفال :

تتنوع المشكلات المتعلقة بسلوك الأطفال ويمكن معرفة وملاحظة هذه المشكلات وأنواعها ومدى انتشارها، وقد حدد (Richman, 1988) مجموعتين من أصناف السلوك المشكل بالنسبة للتلاميذ . المجموعة الاولى، المشكلات السلوكية مثل الكذب والسرقة والغش والمجموعة الثانية المشكلات الانفعالية كالقلق والخوف والنشاط الزائد واللامبالاة والغضب والعناد والإحساس بالفقر.

وهناك تصنيفات كثيرة وقد تبنت الباحثة تصنيف كتاب مشكلات الطفولة بين النظرية والتطبيق والذي يتفق تقريبا مع تصنيف (Richman, 1988) وقد تناولت في دراستها المجال الأول والثاني وهما :

« فئة المشكلات السلوكية المضادة للمجتمع (لا اجتماعية) وتشمل الكذب السرقة التخريب، الغش والتزوير والقدارة والفوضى.

« فئة السلوكيات الإنفعالية (الوجدانية) وتشمل الغيرة، العناد، العدوان الخجل، الخوف، الغضب والاكتئاب وذلك لسهولة ملاحظة هذه السلوكيات داخل المدرسة. (أبو سكينه وراغب، ٢٠١٤: ١٤).

• أولاً: المشكلات السلوكية المضادة للمجتمع :

• الكذب (Lying) :

ويعرف بأنه تعمد الطفل تجنب قول الحقيقة أو تحريف الكلام أو ابتداء ما لم يحدث مع المبالغة في نقل الحدث وهو سلوك مكتسب ومتعلم من بيئة الطفل لإخراج أنفسهم من ورطة ليس لإيقاع غيرهم في ورطة. (سليم، ٢٠١١ : ٢١٦).

• **السرقه (Stealing):**

وتعرف بأنها الإستحواذ على ما يمتلكه الآخرون بطريقة غير مشروعة أو غير مقبولة، وهو سلوك مكتسب نتيجة تفاعل عوامل أسرية ومدرسية ومجتمعية وإعلامية. وقد يسرق الأطفال بعض الأشياء البسيطة كالأقلام والصور مثلاً ويرجع ذلك إلى نقص فكرتهم عن الملكية الشخصية (سليم، ٢٠١١: ٢٤٨ - ٢٤٩). وتعد السرقة الأكثر إثارة لقلق الآباء فهم يرونها نموذجاً للسلوك الإجرامي مما يولد الخوف في قلوبهم. وبالتالي قد يحكم عليهم المجتمع بناء على سلوك أطفالهم (حمدي ودأود، ٢٠١٤: ٤١٠ - ٤٢٠).

• **التخريب (Destructiveness):**

ويعني تخريب الممتلكات وتكسييرها وتدميرها من قبل الأطفال ويعد هذا السلوك مزعجاً بالنسبة للآباء لأنه مكلف مادياً، ويمكن تقسيم الأطفال إلى مجموعتين

- ◀ الأطفال الذين يفعلون ذلك ببراءة وغير قصد وهؤلاء تعوزهم المهارة أو الطفل شديد الفضول الذي يحب تفكيك الأشياء واكتشاف أسرارها .
- ◀ الأطفال الذين يفعلون ذلك بقصد ونية إذ يمكن للعداوة أو الملل أن يؤدي إلى مثل هذا السلوك. (حمدي ودأود، ٢٠١٤: ٤٥١)

• **الغش (Cheating):**

الغش والتزوير من العادات التي تظهر لدى الأطفال والراشدين من الذكور والإناث على اختلاف الطريقة المتبعة ونوع الهدف المراد تحقيقه، وكلها يهدف إلى التحايل على الواقع بحيث يؤدي إلى ظهور الحقائق بشكل غير حقيقي للوصول إلى غاية محددة أو تغطية العجز أو التقصير عندهم. (أبو سكينه وراغب، ٢٠١٤: ٦٥ - ٦٦) وكثيراً ما تعاني هذه الفئة من الأطفال من صعوبات في التعلم الأكاديمي وعندما يواجهون يغضبون ويتهمون غيرهم بالغش. (حمدي ودأود، ٢٠١٤: ٤٣٨).

• **القدارة والفوضى (Dirty and messy):**

وتفسر بأنها عدم الترتيب واللامبالاة كما تعني عدم الاهتمام والتشويش والافتقار للأناقة والدقة والنظافة. (أبو سكينه وراغب، ٢٠١٤: ٦٨).

• **ثانياً: المشكلات الانفعالية (الوجدانية):**

• **القلق (Anxiety):**

هو حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والتفكير بالمستقبل ويتضمن حالة من الضيق وانشغال الفكر تجاه مشكلة متوقعة الحدوث (أبوسكينه وراغب، ٢٠١٤: ٧٣) ويعتقد علماء التحليل النفسي أن الآباء العقابيون يقللون من قيمة ما يفعله أبنائهم ولا يعززون أطفالهم فانهم يولدون لدى هؤلاء الأطفال القلق وقد يلعب الجو الأسري والعلاقة بين الزوجين دوراً في تنمية

القلق لدى الأبناء وكذلك الوضع الاقتصادي والجهل بأسس التربية يخلق جواً متوتراً في البيت مما يدفع بالوالدين بمعاقبة الأبناء بتفريغ ما لديهم من شحنات انفعالية. (فضة، ٢٠٠٥: ١٧)

• الغيرة (Jealous):

تعد إحدى المشاعر الطبيعية عند الإنسان. والأهم أن تقبلها الأسرة كحقيقة وإقعة ولا تقبل بنفس الوقت بنموها، فالقليل منها مفيد إذ يشكل حافزاً وباعثاً للتفوق، وما السلوك العدواني والأنانية والانطواء إلا آثار الغيرة وتعرف الغيرة بأنها حالة انفعالية يشعر بها الشخص ويحاول إخفائها إذ لا يمكن الاستدلال عليها إلا من خلال أنماط سلوكية وتأتي نتيجة الفشل في تحقيق هدف نجح الغير في تحقيقه فتوجه الغيرة تجاه هذا الشخص. (سليم، ٢٠١١: ١٦٦ - ١٦٨)

• العناد (oppositional Defiant Disorder):

يعد عناد الأطفال ظاهرة مزعجة تعانيها كثير من الأسر في الوقت الحاضر وتظهر هذه المشكلة في صور متعددة كإصرار الطفل على عدم تناول الطعام للفت الأنظار إليه أو تمادياً في السلوك الخاطئ لكنه يتراجع عن عناده إذا تجاهلت الأم سلوكه، وقد يتطور هذا السلوك فيتحول إلى شكل عدائي كأن يوجه عدوانه نحو إخوانه أو التصرف عكس المطلوب منه أو الصراخ والبكاء وقد يصمت لفترة كالاحتجاج على شيء وقد يؤدي نفسه (سليم، ٢٠١١: ١٨٨ - ١٩٠).

• العدوان (Aggression):

يعد استجابة طبيعية لدى الأطفال فهو يظهر عندما يحتاج الطفل إلى حماية، ويعرف بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى بالغير سواء كان نفسياً أو جسماً، والطفل العدواني يميل لأن يكون قهرياً ومتهيجاً وضعيف التعبير عن مشاعره ويصعب عليه تقبل النقد أو الإحباط، وقد وجد أن الأطفال الأقل ذكاءً أنهم أكثر ميلاً للعدوان ربما لأن الظروف المنظمة في حل الصراع أكثر صعوبة للتعلم (حمدي ودأود، ٢٠١٤: ٣٣٨) والعدوان سلوك مكتسب عبر التعلم والمحاكاة والنمذجة للتعلم الاجتماعي (Social Learning) حيث أن الطفل يتعلم الاستجابة للمواقف بطرق مختلفة قد تكون بالعدوان أو التقبل ويعود ذلك إلى نوعية العلاقات في الأسرة (الشيخلي، ٢٠٠٥: ٢٠).

• الغضب (anger):

يعرف بأنه استجابة انفعالية حادة تثيرها مواقف التهديد أو القمع أو الإحباط أو خيبة الأمل، ويعد الغضب خبرة عالمية الانتشار والتي تظهر على متصل يمتد من الإزعاج أو المضايقة الخفية إلى الغضب الشديد، وقد انتهت الدراسات بأن الغضب هو أسوأ الحالات النفسية التي يصعب السيطرة عليها لأن الحوار الداخلي الذي يحث على الغضب يملأ عقل الغاضب بالأسباب المقنعة ليصب غضبه على من أغضبه. (سليم، ٢٠١١: ٦٣ - ٦٦).

• الاكتئاب (Debression):

هو شعور بالحزن والغم مصحوب غالباً بانخفاض الفاعلية فيه يعمد الناس إلى الاضرار بأنفسهم. والانتحار هو شكل متطرف من سلوك إيذاء الذات والمكتئبون غالباً ما يظهرون الفرح أو السرور وغالباً ما يتحدثون بصوت خافت وتعوزهم روح الفكاهة ، وقد تظهر لديهم انماط من التآرجح المزاجي واضطرابات النوم وقد يكونوا سريعى البكاء متشبثين بالدعم الخارجى وقد يبدا بعضهم لامباليا والآخرى حالة قلق زائد وبدلاً من الشكوى من الحزن مثلاً يظهرون شكاوى جسمية كالصداع وألم المعدة ويأخذ عملهم المدرسى بالتدهور بشكل مفاجئ وهم يقللون من قيمة أنفسهم وينظرون للعالم بمنظار أسود. (حمدي ودأود، ٢٠١٤ : ١٦٧).

• الخجل الزائد (excessive shyness):

هو الميل إلى الانسحاب من المواقف الإجتماعية أو الانسحاب من أمام الآخرين خاصة الغرباء وهذا موجود عند كثير من الناس بنسب متفاوتة ، بعضهم يولد لديه استعداد فطري ليكون خجولاً وبعضهم يكتسب هذه الصفة من البيئة المحيطة وقد يكون الخجل بسبب التربية الخاطئة التي تربي الطفل على السلبية أو تركز على عوامل النقص البشرية فتبرزها وتعززها حتى يصبح الطفل أسيراً لها (سليم، ٢٠١١ : ١٣٩) ويشير مورو (Mauro, 2008) إلى نوعين من السلوك هما النوع الفردي ويتمثل ببعض السلوكيات كالشغب والتسرب من المدرسة وتخريب الممتلكات أما الجمعي وهو الذي يشكل خطورة أكبر على المدرسة وبرامجها وأنشطتها.

ومن النظريات التي فسرت السلوك الإنساني: Explanatory theories of human behavior

• النظرية الإنسانية (كارول روجرز) Human Theory :

حيث يرى روجرز أن أحداث وخبرات الطفولة لها تأثيرها على الشخصية حيث يتعلم الطفل أن حب والديه واستحسانهما له يعتمد على سلوكه ويصبح الطفل يكافئ بناء على سلوكه أحياناً وأحياناً لا يكافئ، ويرى روجرز أن أفضل طريقة لتعديل سلوك الإنسان هي تغير مفهوم الذات عنده ومن ثم تغير السلوك غير المرغوب فيه واستبداله بسلوك مقبول اجتماعياً وأخلاقياً ونفسياً وقد أكد روجرز على معاملة الطفل بطرق إنسانية أكثر مرونة.

• النظريات السلوكية Behavioral theories :

يرى أصحاب هذه النظرية أن الفرد يولد باستعدادات أولية تشكل المادة الخام لشخصيته ومن خلال عملية التنشئة تقوم الأسرة بدورها بتشكيل تلك الاستعدادات وإن حياة الفرد تقوم على أسس سلوكية يمكن تحويلها إلى عناصر أولية وهي العلاقة الإرتباطية بين المثير والاستجابة ويتم تعلم السلوك

فيها بوجود رابطة جديدة بين مثير واستجابة ويصبح المثير الجديد بديلاً للقديم، ويعطي البعض الآخر من هذه النظريات أهمية للثواب والعقاب ويتم تعلم السلوك فيها بتعلم الإستجابة . وتكون وسيلة للحصول على المثير الطبيعي.

• **نظرية التعلم الاجتماعي (social learning theory):**

هذه النظريات تقلل من اهتمامها بالإدراك الذاتي والأحداث الداخلية وتؤكد على دور المنبهات الخارجية في تشكيل السلوك اذ توفر البيئة الاجتماعية العديد من الفرص للطفل لملاحظة وتقليد السلوك الجديد وتؤكد على قدرة الأطفال على التعلم الجديد عن طريق ملاحظة الآخرين وهذا ما يطلقون عليه أسم القدوة أو النموذج أو لعب الأدوار ، وعلى ذلك يمكن النظر في التنشئة الاجتماعية على أنها تعلم اجتماعي لأن الطفل يكتسب صفاته الاجتماعية عن طريق الملاحظة وتقليد الأباء لتكوين السلوك الاجتماعي المقبول ويتعلم الإنسان الكثير من الأنماط السلوكية عن طريق مشاهدتها وتسجيلها في عقله على شكل أحداث حسية أو استجابات رمزية . (الحمداني، ٢٠١٠ : ٤٨ - ٥٥).

• **التحصيل الدراسي Academic achievement:**

إن الحاجة إلى التحصيل من أي نوع كان تتوافر لدى جميع الأفراد على اختلاف أجيالهم وأجناسهم وأعراقهم والحاجة للتحصيل هي مجموعة القوى والجهود التي يبذلها الطالب للتغلب على العقبات حتي يستطيع إنجاز المهام المطلوبة منه وإنجازها يدل على المستوى المعرفي الذي يمتلكه الطالب للوصول إلى الهدف المراد ، وقد أولت المجتمعات منذ القدم أهمية بالغة للإنجاز المدرسي إذ لا يزال هو المقياس الذي نستدل به لما عند الفرد من ذكاء وقدرات عقلية.(نصرالله، ٢٠٠٤: ١٣).

ويتصف التحصيل الدراسي بالطبيعة المعقدة حيث يتأثر بعدد من العوامل التي يمكن أن يعزى إليها وهي:

- « **العوامل الذاتية:** من حيث سمات الطلبة الشخصية وقدراتهم كالذكاء والقدرة على التذكر والانتباه وأساليب تعلمهم وتفكيرهم وصحتهم ودافعيتهم ومهاراتهم الدراسية وأهدافهم.
- « **عوامل مرتبطة بالمدرسة :** وتتمثل بمكونات النظام التعليمي من حيث المناخ المدرسي وأساليب إدارته ومحتويات الغرفة الصفية والمعلمين والمنهاج وفاعلية السياسات والعمليات التربوية.
- « **العوامل المرتبطة بالبيئة الأسرية والاجتماعية :** من حيث ملائمة الظروف للدراسة والعلاقات الآمنة ومقدار وآلية الدعم النفسي والمادي والاجتماعي إضافة إلى أنماط التنشئة الاجتماعية.
- « **العوامل المرتبطة بالأقران :** وتلعب جماعة الرفاق دوراً في التأثير في اتجاهات الطلبة نحو الدراسة ودعم قدراتهم المعرفية ومساعدتهم في إنجاز مهامهم وواجباتهم والتغلب على معيقات التحصيل.

لذلك أصبحت رعاية الطلبة ومساعدتهم في التغلب على العقبات في التحصيل حاجة إجتماعية ووطنية لحماية الطلبة وتحسينهم من الآثار السلبية للفشل الدراسي والذي من نتائجه تعريض الكثير من الطلبة للمشكلات اللا إجتماعية والالاقافية كالإدمان وارتكاب جرائم السرقة والعدوان وغيرها من المشكلات التي قد تستنزف طاقات المجتمع ، في حين أن رعاية هؤلاء الطلبة وتوفير برامج تربوية تساهم في تنمية قدراتهم ومهاراتهم بذلك يتحقق النمو السليم المتكامل لمختلف جوانب الشخصية معرفيا واجتماعيا وجسديا وأخلاقيا وبذلك نضمن تقدم المجتمع وتطوره.(الربابعة، ٢٠١٥: ٢٨٥-٣٠١) ويعني التحصيل أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته منذ الطفولة وحتى أواخر العمر أعلى مستوى من العلم والمعرفة حتى يستطيع الانتقال إلى المرحلة التي تليها ، ويقصد بالتحصيل المدرسي ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم المواد المدرسية المختلفة . (نصرالله، ٢٠٠٤: ١٥)

ووصف كل من أدونيكا وادجا وولوفمي (Adeyinka, Adedeji & Olufemi, 2011)، المشار اليهم في (الربابعة، ٢٠١٥: ٢٨٥-٣٠١). التحصيل بأنه مجموعة من المعايير للحكم على فاعلية الأنشطة التعليمية ومدى قدرتها وكفائتها للاستفادة منها وتصنيف مستويات الطلبة الأكاديمية إلى مرتفعة ، متوسطة ومنخفضة .

• ثانياً: الدراسات السابقة :

بعد الإطلاع على الأدب السابق والدراسات السابقة فيما يخص المشكلات السلوكية والنفسية لدى المرحلة الأساسية وكم تشكل عائقاً يحول دون تحقيق الأهداف التربوية المرجوة وتعطيل سير العملية التعليمية مما عزز لدى دراسة اهم المشكلات السلوكية والنفسية المعيقة للتحصيل منها .

ففي دراسة اجراها ليكي (Leckie, 2004) هدفت إلى التعرف إلى السلوكيات السلبية لدى طالبات المرحلة الأساسية على عينة مكونة من (٣٤٨) معلمة أظهرت النتائج أن السلوكيات السلبية لدى الطالبات جاءت على الترتيب التالي السلوك العدواني ، التسلط ، أخذ ممتلكات الغير وإتلافها السب والشتم والألفاظ القبيحة وجاءت هذه السلوكيات بدرجة متوسطة.

وهدف دراسة كوبر (cooper, 2004) التي أجراها على مجموعة من الطلبة للتعرف على أهم مظاهر المشكلات السلوكية السلبية والعوامل المؤدية إلى ظهور مثل هذه المشكلات لدى طلبة المرحلة الابتدائية وقد أظهرت النتائج ان أكثر سلوك سلبي هو الكلام بصوت مرتفع والتشويش أثناء كلام المعلم وجاء المتوسط لهذه المظاهر السلوكية السلبية بمرتبة منخفض .

وأجرى الجبالي (٢٠٠٩) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى انتشار المشكلات السلوكية التالية لدى الأطفال ، العدوان ، الحركة الزائدة ، الخوف وخصوصا

بعد الحرب على غزة على عينة مكونة من (١١٢٤) طالباً وطالبة في المدارس الابتدائية ، وقد أظهرت النتائج وجود مشكلات سلوكية (العدوان ، الحركة الزائدة ، الخوف) لدى الأطفال بمدارس الغوث ووجود فروق دالة إحصائية في المشكلات السلوكية تعزى لأثر الجنس ولصالح الذكور ووجود فروق دالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى أطفال الوكالة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين لصالح الوالدين الأميين.

أما دراسة إسماعيل (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات السلوكية وأكثرها شيوعاً لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية وبلغت عينة الدراسة (١٣٣) طالباً وطالبة من قطاع غزة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن كثرة المشكلات التي يعاني منها المحرومين من بيئتهم الأسرية هي الاكتئاب وزيادة الحركة ومشكلات الأصدقاء ، كما أظهرت أن الأطفال ضعيفي التحصيل لديهم مع أقرانهم مشكلات عامة أكثر من مرتفعي التحصيل.

وفي دراسة (Alam,2012) التي هدفت التعرف على المعوقات التي تواجه الطلبة في تحصيلهم الدراسي في جامعة بيشاور في باكستان لدى عينة مكونة من (٣٠) طالباً و(٣٠) طالبة وقد أظهرت النتائج أن أكثر معوقات التحصيل كانت الاختبارات المدرسية ، نقص خدمات الإرشاد الوظيفي ، أساليب المعلمين المتسلطة وعدم توفر العلاقات الودية بين الآباء والأبناء .

أما دراسة العرسان (٢٠١٣) التي هدفت التعرف إلى المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة حائل على عينة مكونة من (٢٦٥) طالباً وطالبة من المرحلة الابتدائية وقد أظهرت النتائج وجود مشكلات سلوكية لدى الذكور أكثر منها عند الإناث ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية المختلفة حيث كان الأطفال الأصغر عمراً أكثر إظهاراً للمشكلات.

وهدف دراسة الربابعة (٢٠١٥) التعرف إلى المعوقات المرتبطة بالتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد وإذا كان هناك فروق تعزى لمتغير الجنس وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢٢) طالباً وطالبة ، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من المعوقات المرتبطة بالتحصيل لدى الطلبة الناجحين مقارنة بغير الناجحين الذين أظهروا مستوى مرتفعاً من المعوقات وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المعوقات ككل تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة عبد المطلب (٢٠١٦) التي هدفت إلى استكشاف بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري والتحصيل الدراسي في دولة الكويت وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في التحصيل الدراسي وبعض أبعاد المناخ

الأسري ولا توجد فروق بين مستويات تعليم الأب المختلفة في متغيرات الدراسة ولا توجد فروق بين مستويات تعليم الأم المختلفة في المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

• منهجية الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأهداف الدراسة الحالية من خلال أداة جمع البيانات.

• مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش حيث بلغ عددهم (١٢٠٠) طالباً وطالبة لعام (٢٠١٧ / ٢٠١٨ م) حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش.

• عينة الدراسة :

تكونت من (٢٠٠) طالباً وطالبة قام بملء الاستبيان عنهم (٤٣) معلماً ومعلمة وقد تم اختيارهم حسب العينة المتيسرة.

والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها .

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	١٢٤	% ٦٢.٠
	انثى	٧٦	% ٣٨.٠
العمر	سنة سنوات	٦٨	% ٣٤.٠
	سبعة سنوات	٨٣	% ٤١.٥
	ثمانية سنوات	٤٩	% ٢٤.٥
المستوى التعليمي للوالدين	ثانوية عامة فاقل	٨٦	% ٤٣.٠
	اكثر من ثانوية	١١٤	% ٥٧.٠
مستوى تحصيل الطالب الدراسي	اقل من المتوسط	٧٧	% ٣٨.٥
	اعلى من المتوسط	١٢٣	% ٦١.٥
المجموع		٢٠٠	% ١٠٠.٠

• أداة الدراسة :

قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة بعد الإطلاع المعمق على الأدب النظري الخاص بالمشكلات السلوكية والنفسية لدى الأطفال وصياغة فقراتها البالغ عددها (٢٣) فقرة موزعة على مجالين ، هما مجال المشكلات السلوكية والنفسية المضادة للمجتمع (لا اجتماعية) ومجال المشكلات السلوكية والانفعالية (الوجدانية) وبعد تحكيم الأداة اصبحت مكونة من (٢١) فقرة (٩) للمجال الأول و(١٢) للمجال الثاني.

• صدق الأداة :

استخدمت الباحثة صدق المحتوى حيث تم عرض الأداة على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة جرش حيث تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم من حيث الحذف والتعديل.

• ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات أداة الدراسة ، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي
مشكلات السلوك المضاد للمجتمع	٠.٨٢	٠.٧١
المشكلات الانفعالية	٠.٧٩	٠.٧٣
الدرجة الكلية	٠.٨٤	٠.٨١

• تصحيح الأداة :

تم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح أداة الدراسة ، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاث (درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة) وهي تمثل رقمياً (١، ٢، ٣) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

◀ من ١.٠٠ – ١.٦٦ قليلة

◀ من ١.٦٧ – ٢.٣٣ متوسطة

◀ من ٢.٣٤ – ٣.٠٠ كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\text{الحد الأعلى للمقياس} = \frac{\text{الحد الأدنى للمقياس (١) } - ١.٣}{\text{عدد الفئات المطلوبة (٣)}} = \frac{٠.٦٦}{٣}$$

ومن ثم إضافة الجواب (٠.٦٦) إلى نهاية كل فئة.

• نتائج الدراسة :

السؤال الأول : ما المشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها أطفال الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها أطفال الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها أطفال الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢	المشكلات الانفعالية	١.٨٩	٠.٣٧٥	متوسطة
٢	١	مشكلات السلوك المضاد للمجتمع	١.٨٤	٠.٤٥٠	متوسطة
		الدرجة الكلية	١.٨٧	٠.٣٧٤	متوسطة

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (١.٨٤ – ١.٨٩) حيث جاءت المشكلات الانفعالية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (١.٨٩)، بينما جاءت مشكلات السلوك المضاد للمجتمع في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١.٨٤)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (١.٨٧). لقد جاءت المشكلات الانفعالية في المرتبة الأولى لأن الانفعالات خارجة عن نطاق تحكم الأطفال في انفسهم وانفعالاتهم وهم لم يتوصلوا بمثل هذا العمر إلى ما يعرف بالاتزان الانفعالي أو التحكم بالنفس، كما وقد تعد اسرع وسيلة للتعبير في هذه المرحلة، وربما يقوم بتقليد سلوكيات تحدث في الاسرة من الاشخاص المهمين من حياته كالوالدين والأخوة مثلا. وجاءت درجة بعدي المقياس والدرجة الكلية بدرجة متوسط وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ليكي (Leakie, 2004).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

• المجال الأول: مشكلات السلوك المضاد للمجتمع :

جدول (٤) متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمفردات المتعلقة بمجال مشكلات السلوك المضاد للمجتمع مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢	يكثر من اختلاق الحيل والمبررات	١.٩٦	٠.٧٥٦	متوسطة
٢	٩	يعمل على إثارة الفوضى في المكان الذي يوجد فيه	١.٩٤	٠.٨٤٩	متوسطة
٣	١	يكذب في أقواله	١.٨٧	٠.٧٧٢	متوسطة
٤	٨	قليل الاهتمام بنظافته الشخصية	١.٨٧	٠.٨٧٠	متوسطة
٥	٦	يلجأ إلى الغش للوصول إلى هدف معين	١.٨٣	٠.٧٧٥	متوسطة
٦	٤	يسطو على ممتلكات زملاءه ويتلفها	١.٨٠	٠.٨٥١	متوسطة
٧	٣	يسرق ممتلكات زملاءه ويتلفها	١.٧٩	٠.٨٢٤	متوسطة
٨	٥	يتلف ممتلكات الصف/ المدرسة	١.٧٧	٠.٨٣١	متوسطة
٩	٧	يستمتع في اللعب في الأماكن الخطرة	١.٧١	٠.٧٨٧	متوسطة
		مشكلات السلوك المضاد للمجتمع	١.٨٤	٠.٤٥٠	متوسطة

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (١.٧١ – ١.٩٦) حيث جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "يكثر من اختلاق الحيل والمبررات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (١.٩٦)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢)

ونصها "يستمتع في اللعب في الأماكن الخطرة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١.٧١). وبلغ المتوسط الحسابي لمشكلات السلوك المضاد للمجتمع ككل (١.٨٤).

• المجال الثاني: المشكلات الانفعالية :

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال المشكلات الانفعالية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢	سريع الغضب لأبسط الأمور	٢.٠٣	٠.٧٧٣	متوسطة
١	٦	يتعدى بالضرب على الأطفال الآخرين	٢.٠٣	٠.٨٨٢	متوسطة
٣	٩	يخاف من الأصوات المفاجئة	٢.٠٠	٠.٨٤٨	متوسطة
٤	٥	يتشاجر مع زملائه باستمرار	١.٩٨	٠.٨٦٥	متوسطة
٥	٣	يفار من الآخرين	١.٩٤	٠.٨٤٠	متوسطة
٦	٤	يتردد في الإجابة وفي طرح سؤال	١.٩٣	٠.٨٢٧	متوسطة
٧	١٢	يرفض الاعتذار إذا أساء اليهم لفظياً	١.٨٩	٠.٨٠٩	متوسطة
٨	٧	يشتم ويسب زملاءه بالفاظ غير لائقة	١.٨٤	٠.٧٣٣	متوسطة
٩	١٠	يميل إلى أحداث الفوضى داخل الفصل لإزعاج الآخرين	١.٧٨	٠.٨١٤	متوسطة
١٠	١	غالباً ما يكون وحيداً ويحب العزلة	١.٧٦	٠.٧٩٧	متوسطة
١١	٨	يعصى المعلمة باستمرار	١.٧٥	٠.٨٠٨	متوسطة
١٢	١١	دائم الصمت ويتجنب التحدث مع غيره	١.٧٣	٠.٧٩٤	متوسطة
		المشكلات الانفعالية	١.٨٩	٠.٣٧٥	متوسطة

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (١.٧٣ - ٢.٠٣) حيث جاءت الفقرتان (٢ و ٦) ونصهما "سريع الغضب لأبسط الأمور" يتعدى بالضرب على الأطفال الآخرين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٣) بينما جاءت الفقرة رقم (١١) ونصها "دائم الصمت ويتجنب التحدث مع غيره" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١.٧٣). وبلغ المتوسط الحسابي للمشكلات الانفعالية ككل (١.٨٩).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في المشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها أطفال الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم تعزى للجنس، والعمر، والمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى تحصيل الطالب الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها أطفال الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم حسب متغيرات الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى تحصيل الطالب الدراسي والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها أطفال الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم حسب متغيرات الجنس والعمر، والمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى تحصيل الطالب الدراسي

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	١.٨٣	٠.٣٧٢	١٢٤
	انثى	١.٩٣	٠.٣٧٠	٧٦
العمر	سنة سنوات	١.٩٢	٠.٣٢٥	٦٨
	سبعة سنوات	١.٨١	٠.٣٦٠	٨٣
	ثمانية سنوات	١.٨٩	٠.٤٤٧	٤٩
المستوى التعليمي للوالدين	ثانوية عامة فاقل	١.٨٩	٠.٣٨٨	٨٦
	اكثر من ثانوية	١.٨٥	٠.٣٦٣	١١٤
مستوى تحصيل الطالب الدراسي	اقل من المتوسط	٢.٠٣	٠.٣٨٩	٧٧
	اعلى من المتوسط	١.٧٦	٠.٣٢٥	١٢٣

يبين الجدول (٦) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها أطفال الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى تحصيل الطالب الدراسي ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي.

جدول (٧) تحليل التباين الرباعي لأثر الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى تحصيل الطالب الدراسي على المشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها أطفال الصفوف الثلاث الأولى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٠.٣٠٧	١	٠.٣٠٧	١.٥١٥	٠.١١٤
العمر	٠.٣٩٢	٢	٠.١٩٦	١.٦٠٣	٠.٢٠٤
المستوى التعليمي للوالدين	٠.٠٢٦	١	٠.٠٢٦	٠.٢١٧	٠.٦٤٢
مستوى تحصيل الطالب الدراسي	٢.٨٨٣	١	٢.٨٨٣	٢٣.٦٠٤	٠.٠٠٠
الخطأ	٢٣.٦٩٢	١٩٤	٠.١٢٢		
الكلية	٢٧.٨٣٥	١٩٩			

يتبين من الجدول (٧) الآتي:

- « عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\square = ٠.٠٥$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف ٢.٥١٥ وبدلالة إحصائية بلغت ٠.١١٤. وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد العينة من كلا الجنسين يمرون بالمرحلة العمرية نفسها وخصائصهم متشابهة تقريباً فمن الطبيعي أن تكون مشكلاتهم متقاربة، وربما يعود ذلك إلى قوانين وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالعلاقة الودية بين المعلم وطلبتة وأولياء أمورهم وفعالية البرامج الدراسية، وبما أن معظم المدارس ذات الصفوف الثلاث الأولى مؤنثة وتدرّسهم معلمات (مكامن الأمومة) مما يؤدي إلى نمو العلاقات الودية وهذا يخفف من حدوث المشكلات. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العرسان (٢٠١٣) ودراسة الجبالي (٢٠٠٩).
- « عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\square = ٠.٠٥$) تعزى لأثر العمر، حيث بلغت قيمة ف ١.٦٠٣ وبدلالة إحصائية بلغت ٠.٢٠٤. وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة

الصفوف الثلاثة الأولى لا زالوا يتقيدوا بالقوانين التي يضعها الكبار (مرحلة الولاء والطاعة) أي ينفذوا ما يطلب منهم فخصائصهم متشابهة ومشكلاتهم متشابهة فما يعملونه لأجل ارضاء غيرهم من الكبار يلاقي استحسان من الغير ليحصلوا ويحققوا أهدافهم.

◀ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\square = 0.05$) تعزى لأثر المستوى التعليمي للوالدين ، حيث بلغت قيمة ف ٠.٢١٧ وبدلالة إحصائية بلغت ٠.٠٦٤٢. وتعزى الباحثة ذلك إلى اهتمام الوالدين بالأبناء وإصرارهم على إظهارهم بأفضل صورة فيما يختص بالتربية والتحصيل خاصة بعد انتشار التكنولوجيا وخاصة البوابة الالكترونية للإطلاع على علامات الأبناء وهم في بيوتهم، وحرص المدرسة على تواصلها مع أولياء الأمور بصورة منتظمة ، وجدية وسائل الإعلام على مختلف مستوياتها باستضافة المختصين وتقديم العديد من البرامج التربوية الهادفة إلى تنمية الطلبة في جميع جوانب حياتهم. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد المطلب (٢٠١٦).

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\square = 0.05$) تعزى لأثر مستوى تحصيل الطالب الدراسي، حيث بلغت قيمة ف ٢٣.٦٠٤ وبدلالة إحصائية بلغت ٠.٠٠٠ وجاءت الفروق لصالح المستوى اقل من المتوسط.

◀ وقد يعود ذلك إلى ضعف الاستعداد لدى بعض الطلبة ونقص في استشارة دافعيهم وتشجيعهم سواء من قبل الاهل أو المدرسين وهذا يدعو إلى إيجاد جو نفسي غير مريح لدى الطلبة وكتعويض عن ذلك يلجأ الطلبة إلى سلوكيات غير مرغوبة للفت الانتباه اليهم أو إضاعة وقت المعلم وهذا يشغلهم عن دراستهم مما يؤدي إلى تأثير ذلك سلبا على مستواهم التحصيلي ، وقد تكون امكانيات المدرسة لا تسمح بتوفير كل وسائل التعليم المناسبة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة إسماعيل (٢٠٠٩) وتختلف عن نتائج دراسة كوبر (Cooper, 2004).

• التوصيات:

- ◀ تعيين مرشدين ومرشدات تربويين في المدارس ذات الصفوف الثلاثة الأولى أسوة بغيرهم من المدارس لبحث مشكلاتهم وعلاجها قبل بدئها.
- ◀ عقد دورات لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى والمدراء حول كيفية تفعيل المنهج النمائي والوقائي في الإرشاد.
- ◀ على المدرسة أن تقدم برامج متكاملة تعمل على اشباع حاجات الطلبة حتى لا تتحول تلك الحاجات غير المشبعة إلى مشكلات غير مرغوبة.

• المراجع:

- أبو سكينه ، نادية حسن وراغب ، رشا عبد العاطي . (٢٠١٤) مشكلات الطفولة بين النظرية والتطبيق، عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون.
- إسماعيل ، ياسر . (٢٠٠٩) المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية رسالة ماجستير غير منشورة : الجامعة الاسلامية.

- الجبالي ، أشرف إبراهيم .(٢٠٠٩) المشكلات السلوكية لدى الأطفال بعد حرب غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة : الجامعة الإسلامية . غزة
- الحمداني ، منال محمد رشيد .(٢٠١٠) الظواهر السلوكية غير المرغوبة لدى الأطفال ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- حمدي ، نزيه و داود ، نسيم .(٢٠١٤) مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها عمان : ناشرون وموزعون .
- الربابعة ، حمزة .(٢٠١٥) معوقات التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم .المجلة الاردنية في العلوم التربوية : مجلد(١١)العدد(٣): ٢٨٥- ٣٠١
- سليم ، عبد العزيز إبراهيم .(٢٠١١) المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأطفال واساليب المساعدة فيها، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- الشيخلي ، خالد خليل .(٢٠٠٥) المشكلات السلوكية لدى الأطفال -الظاهرة الوقاية -العلاج ،العين - الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي
- عبد المطلب ، عبد المطلب عبد القادر .(٢٠١٦) بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت .مجلة الطفولة العربية،العدد(٦٩): ٤١- ٦٩ .
- عبد اللاوي ، سعدية وحماش الحسين (٢٠١١)المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل المدرسي ، رسالة ماجستير غير منشورة : جامعة مولود معمري تيزي وزو .
- العرسان، سامر رافع (٢٠١٤) المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة حائل ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية:المجلد(٢)العدد(٧) .
- فضة ، وفاء منذر .(٢٠٠٥) مشاكل طفلك النفسية ، عمان : مكتبة المجتمع العربي للنشر
- نصر الله ، عمر عبد الرحيم .(٢٠٠٤) تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه ، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .
- Alam, A. (2012). Obstacles to students in learning and academic achievements at University of Peshawar, Pakistan - International Social and Education, 2(4), 738- 747.
- M. (2004). "Covariation among children problem behaviors" cooper .ChildDevelopment, 91(1),p.2032-2046.
- Leckie, H. (2004). Girl's behaviors and peer relationship: The double edged sword of exclusion and rejection. www.barb.leckie.unisa.au
- Mauro, T. (2008). Five ways to stop school behavior problems. Availableat:<http://specialchildren.about.com/od/behavioranddiscipline/qt/stopbehavior.htm>
- Richman, N, (1988) .Overview of behavior and emotional problems: Problem of preschool children. New York: John Wiley.



البحث الرابع :

” فاعلية النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية بعض مهارات الثقافة المعلوماتية وبقاء أثر تعلمها لدى أطفال الروضة ”

المصادر :

د/ راندا عبد العليم أحمد المنير

أستاذ مناهج الطفل المساعد

كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

فاعلية النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية بعض مهارات الثقافة المعلوماتية وبقاء أثر تعلمها لدى أطفال الروضة

د/رانداء عبد العليم أحمد المنير

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية النموذج الثلاثي الفائق في تنمية بعض مهارات الثقافة المعلوماتية وبقاء أثر تعلمها لدى أطفال الروضة، واشتملت عينة الدراسة على (٧٠) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال (٥ - ٦) سنوات، بالروضتين الملحقتين بمدرستي السلام الرسمية للغات، والطائف الرسمية للغات بمدينة الإسماعيلية، مقسمين إلى مجموعتين: ضابطة قوامها (٣٤) طفلاً وطفلة، وتجريبية قوامها (٣٦) طفلاً وطفلة. واستخدمت الدراسة عدداً من الأدوات تمثلت في: إستبيان حول قائمة مهارات الثقافة المعلوماتية المناسبة لأطفال الروضة (إعداد الباحثة)، مقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة (إعداد الباحثة)، كما تم استخدام أداتين للضبط التجريبي وهما اختبار ذكاء الأطفال (إعداد سري، ١٩٨٨)، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد الشخص، ٢٠٠٦). وتمثلت مادة المعالجة التجريبية في برنامج قائم على النموذج الثلاثي الفائق، اشتمل على (٢٥) نشاطاً لتنمية مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة (إعداد الباحثة). وأوضحت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لمقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية (بأبعاده: تعريف المهمة المعلوماتية، استخدام استراتيجيات البحث عن المعلومات، تحديد مكان المعلومات والحصول عليها، استخدام المعلومات بفاعلية وابتكارية، التقويم)، لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية، في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات الثقافة المعلوماتية.

الكلمات المفتاحية: النموذج الثلاثي الفائق، مهارات الثقافة المعلوماتية، بقاء أثر التعلم، أطفال الروضة .

The Effectiveness of Super3 Model in Developing some Information Literacy Skills and Maintaining its Learning Effect in Kindergarteners

Dr.Randa Abdelaleem Ahmed Elmonayer

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of Super3 model in developing some information literacy skills and maintaining its learning effect in kindergarteners. The study's sample consisted of (70) children enrolled in the second level of kindergarten (5-6) years old, from Elsalam and Al Taif Governmental Language Schools in Ismailia city, assigned to a control group (n=34) or an experimental group (n=36). The study used a group of tools as follows: A questionnaire about a list of information literacy skills for kindergarteners (Prepared by the researcher), Kindergarten Information Literacy Skills Rating Scale (Prepared by the researcher), and two tools were used for Experimental control: Children Intelligence Test (Prepared by Serry, 1988) and Family Social Economic

Level Inventory (Prepared by Elshakhs, 2006). The experimental treatment material is a program based on Super3 model, included (25) activities for developing information literacy skills of kindergarteners (Prepared by the researcher). The study's findings suggest that there is significant statistical difference at (.01) level between the means score of control and experimental groups children in the posttest of Information Literacy Skills Rating Scale (including information task definition, using information seeking strategies, locating and accessing Information, using information effectively and creatively, and evaluation) in favor of the experimental group children, and there is no significant statistical difference between the means score of experimental group children in the posttest and follow up test of Information Literacy Skills.

Keywords: Super3 Model, Information Literacy Skills, Maintaining the Learning Effect, Kindergarteners.

• مقدمة :

في ظل ما يتسم به العصر الحالي من تطور معرفي وتكنولوجي متسارع إنعكست آثاره على كافة مجالات الحياة، أصبح من أهم التحديات التي تواجه دول العالم، كيفية التعامل مع التدفق المعلوماتي، بالشكل الذي يضمن تحقيق الاستفادة القصوى منه، في تنمية وتطوير المجتمعات.

وفي إطار تعزيز اليونسكو UNESCO لمفهوم "مجتمعات المعرفة" knowledge societies، والذي تعد "إمكانية حصول الجميع على المعلومات" universal access to information، أحد المبادئ الأساسية التي يستند إليها هذا المفهوم أصبح "مجتمع المعلومات" information society لبنة أساسية essential building block لإنشاء مجتمعات المعرفة (Moeller, Joseph, Lau, & Carbo, 2011, p.8).

وفي عصر يوصف بأنه العصر الرقمي digital age، تحول التحدي من مجرد البحث عن المعلومات وإيجادها finding، إلى استخدام المعلومات في حل مشكلات معلوماتية information problems، بكفاءة efficiently وفاعلية effectively (Willer, Marino & Eisenberg, 2014, p.538).

وعلى ذلك تزايد الاهتمام بالثقافة المعلوماتية (IL) Information literacy والتي أصبح ينظر إليها على أنها مجموعة من المهارات التي تمكن الأفراد من التعلم مدى الحياة life-long learning، وهو ما يسمح باندماج integration

(١) نظام التوثيق المتبع في الدراسة الحالية هو نظام American Psychological Association (APA)، الإصدار السادس، على النحو التالي: (إسم المؤلف/الباحث، سنة النشر/رقم/أرقام الصفحات)، وفقاً للدليل التالي:

American Psychological Association (2010). Publication manual of the American Psychological Association 6 edition. Washington. DC

أسهل للفرد، فيما يطلق عليه مجتمع المعلومات society information (Moreira, 2010,p.1).

وتم التأكيد على ضرورة تصميم design "تعليم الثقافة المعلوماتية" effective curricula information literacy education، ويتضمن: المناهج methodolgy التعليم، ونظم التقويم evaluation systems، وIDA، (2014).

وتم إبراز الدور الفاعل للمناهج الدراسية في تعليم الثقافة المعلوماتية IL، من خلال إسهامها في إعداد أفراد مستخدمين users أكثر فاعلية effective وأخلاقية ethical ونقداً critical للمعلومات، بحيث يكون ما يتعلمه المتعلمون بشأن ما يفعلونه مع المعلومات do with information، أكثر أهمية من تفاصيل المعلومات specifics of the information (Teacher-Librarian' Association, 2011, p.3).

ويعد البدء في تعليم مهارات الثقافة المعلوماتية information literacy skills من خلال منهج رياض الأطفال، أمراً حاسماً crucial، فعلى الرغم من أن أطفال هذه المرحلة يكونون في المراحل الأولى لتعلم القراءة learning to read فإنه ينبغي وضع الأساس groundwork لمهارات لاحقة، في هذه السن المبكرة (MSLA, 2009, P.5).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في تعليم الثقافة المعلوماتية بمناهج الطفولة المبكرة على جانبين أساسيين، أولاً: دمج وتكامل مهارات الثقافة المعلوماتية عبر مجالات محتوى المنهج، ثانياً: تدريب الأطفال على هذه المهارات بأساليب تشجع على الاستقصاء وحل المشكلات (Von Loh & Henkel, 2014, pp.254-255).

ويمثل النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model، أحد النماذج التعليمية التي يمكن أن تلعب دوراً في هذا الصدد، حيث صمم هذا النموذج خصيصاً لدمج الثقافة المعلوماتية في مناهج صغار المتعلمين من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي (K-2)، بشكل يتم فيه توفير إطار لصغار المتعلمين لتعلم حل المشكلات المعلوماتية، من خلال ثلاث مراحل بسيطة هي: التخطيط Plan والتنفيذ Do والمراجعة Review (Eisenberg & Robinson, 2007, p.1).

وعلى ذلك فإن استخدام النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية من خلال منهج رياض الأطفال، يمثل تدريباً مبكراً للطفل على تناول ومعالجة المعلومات من خلال البحث والاكتشاف، وهو ما يعد نوعاً من التعزيز للمهارات البحثية المبكرة، والتي تساعد الطفل مستقبلاً على ملاحظة التدفق المعلوماتي المتسارع، والاستفادة من المعلومات، وتوظيفها في حل المشكلات المجتمعية.

وفي ضوء ما سبق فإنه ينبغي أن يتضمن منهج رياض الأطفال البرامج والأنشطة القائمة على نماذج تعليمية تساعد في تدريب الأطفال على مهارات الثقافة المعلوماتية، عبر مجالات محتوى المنهج، في سياق حل المشكلات المعلوماتية، كالنموذج الثلاثي الفائق Super3 Model .

وإذا كان ذلك يمثل ما هو متوقع من المنهج في مجال تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية، فإن الواقع الفعلي يشير إلى وجود قصور في هذا الجانب. وقد اتضح ذلك من خلال دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة، بهدف التعرف على واقع الأنشطة المقدمة لتنمية مهارات الثقافة المعلوماتية من خلال منهج الروضة، وتم فيها:

« تحليل محتوى معايير ومؤشرات مجالات محتوى منهج رياض الأطفال القائم على المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر "منهج حقي ألعب وأتعلم وأبتكر"، ونواتج التعلم، بوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، في ضوء قائمة مبدئية بمهارات الثقافة المعلوماتية.

« توجيه استبيانين، أحدهما لعدد (٢٠) معلمة، والآخر لعدد (١٢) موجهة بمرحلة رياض الأطفال، بمدينة الإسماعيلية، حول مدى قيام المعلمات بالممارسات الملائمة لتنمية مهارات الثقافة المعلوماتية، المحددة في القائمة المبدئية.

« إجراء مقابلات فردية مع عدد من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال (٤٠) طفلاً، من (٥) روضات أطفال ملحقة بالمدارس الابتدائية الحكومية (عادية - تجريبية) - بمعاونة عدد من المعلمات من غير اللاتي تم تطبيق استبيان الدراسة الاستطلاعية عليهن - تم فيها طرح بعض المواقف المشكلة، المرتبطة ببعض مؤشرات محتوى المنهج (مهم) و مؤشرات نواتج التعلم (منت) ذات العلاقة بمهارات الثقافة المعلوماتية، المحددة في القائمة المبدئية، بهدف التعرف على مستوى تمكن الأطفال من هذه المهارات.

وكانت نتائج الدراسة الاستطلاعية كالآتي:

• أولاً: نتائج تحليل محتوى معايير ومؤشرات مجالات محتوى "منهج حقي ألعب وأتعلم وأبتكر"، ونواتج التعلم. بوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر :

أوضحت نتائج هذا التحليل أن الثقافة المعلوماتية كمصطلح، غير موجود/ غائب في المنهج، مع تضمن المنهج لمؤشرات مرتبطة ببعض مهارات الثقافة المعلوماتية، في كل من بعض مجالات نواتج التعلم (المجال الثالث: المعيار الأول - المؤشرين الرابع والخامس، والمعيار الثاني - المؤشر الرابع، المجال الرابع: المؤشر الثالث)، ومجال فنون اللغة العربية (المجال الثالث: المعيار الثاني - المؤشرين الأول والثاني)، بنسب ضئيلة، وكمؤشرات تابعة للمجالات المحددة في الوثيقة وليست في إطار مهارات الثقافة المعلوماتية.

- **ثانياً: نتائج تطبيق الاستبيانين على معلمات وموجهات مرحلة رياض الأطفال :**
أوضحت نتائج تحليل استجابات المعلمات والموجهات على الاستبيانين (١)، ما يلي:

« اقتصار الممارسات الخاصة بكيفية تناول ومعالجة المعلومات في الأنشطة المختلفة، على تقديم المعلومات للأطفال (تلقي الأطفال للمعلومات) والتحقق من فهمهم لهذه المعلومات، وأحياناً قدرتهم على تطبيقها. »
« وجود صعوبة لدى المعلمات في تخطيط أنشطة أو القيام بممارسات ملائمة لتحقيق المؤشر: يجمع معلومات حول موضوع معين (المجال الثالث من مجالات نواتج التعلم، المعيار الأول، المؤشر الخامس). »
« وجود قصور واضح في الممارسات الخاصة بتدريب الأطفال على التعامل مع مصادر المعلومات المطبوعة المتنوعة، واقتصرت المصادر المطبوعة التي يتم استخدامها في الأنشطة المختلفة على القصص المصورة. »
« وجود قصور واضح في الممارسات الخاصة بتدريب الأطفال على التعامل مع مصادر المعلومات الرقمية الالكترونية، ووجود نقص في المعلومات لدى المعلمات فيما يتعلق بأنواع تلك المصادر، والملائمة لأطفال الروضة. »

- **ثانياً: نتائج المقابلات المفتوحة مع عدد من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال :**
أوضحت نتائج المقابلات المفتوحة مع الأطفال ما يلي:
« ضعف الأطفال في مهارة تحديد ما يحتاجون إلى معرفته (المناطق التي تحتاج إلى مزيد من المعلومات)، ونوع المعلومات المطلوبة لحل مشكلة معلوماتية. »
« اقتصار المصادر التي حددها الأطفال للحصول على معلومات يرغبون في معرفتها على الأشخاص الراشدين (المعلمة، الوالدين، الإخوة الأكبر منهم). »
« ضعف الأطفال في مهارة تمييز أنواع المادة المطبوعة. »
« ضعف الأطفال في مهارة تعرف الملامح الأساسية للمواد المطبوعة. »
« عدم وعي الأطفال بدور الكمبيوتر والانترنت في الحصول على المعلومات ونظرهم له كوسيلة للعب والترفيه فقط. »

• **مشكلة الدراسة :**

على الرغم من ضرورة تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية من خلال منهج الروضة، كأساس لمساعدة الطفل على الاندماج بفاعلية في مجتمع المعلومات وتمكينه من التعلم مدى الحياة، على أن تتم تلك التنمية باستخدام نماذج تعليمية تساعد الطفل على ممارسة تلك المهارات عبر مجالات محتوى المنهج في سياق حل المشكلات المعلوماتية، وبما يساعد على حدوث التعلم ذي المعنى وبقاء أثر التعلم، كالنموذج الثلاثي الفائق Super3 Model. فإن الواقع الحالي يؤكد وجود قصور في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية من خلال منهج الروضة

(١) بلغت نسبة اتفاق آراء المعلمات والموجهات (٨٥٪)

وقد اتضح هذا القصور من خلال دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة، أوضحت نتائجها تضمن مهارات الثقافة المعلوماتية في مجالات نواتج التعلم ومحتوى المنهج بنسب ضئيلة، ووجود قصور في الممارسات الخاصة بتنميتها، بالإضافة إلى انخفاض مستوى تلك المهارات لدى الأطفال، كما تبين من خلال تحليل الدراسات السابقة العربية ذات العلاقة - في حدود علم الباحثة - وجود دراسة واحدة فقط هدفت إلى تنمية مهارات البحث عن المعلومات وتوظيفها، لدى معلمة الروضة، في ضوء معايير الجودة، باستخدام برنامج تدريبي (إبراهيم ٢٠١٥)، مما يشير إلى وجود ندرة واضحة في الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية أطفال الروضة، باستخدام النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model.

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية، في قصور برامج رياض الأطفال في توفير أنشطة قائمة على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model لتنمية مهارات الثقافة المعلوماتية وبقاء أثر تعلمها لدى أطفال الروضة.

وعلى هذا فإن الدراسة الحالية سعت للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما فاعلية النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية بعض مهارات الثقافة المعلوماتية وانتقال أثر تعلمها لدى أطفال الروضة ؟

وقد تفرع من هذا التساؤل الرئيس، التساؤلات الفرعية التالية:

« ما مهارات الثقافة المعلوماتية الأساسية والفرعية ومؤشراتها المناسبة لأطفال الروضة ؟

« ما التصور المقترح لبرنامج قائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model لتنمية بعض مهارات الثقافة المعلوماتية وبقاء أثر تعلمها لدى أطفال الروضة ؟

« ما فاعلية البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية بعض مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة ؟

« ما فاعلية البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في بقاء أثر تعلم مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة ؟

• أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى:

« تحديد مهارات الثقافة المعلوماتية الأساسية والفرعية ومؤشراتها المناسبة لأطفال الروضة.

« بناء برنامج قائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model لتنمية بعض مهارات الثقافة المعلوماتية وبقاء أثر تعلمها لدى أطفال الروضة.

« التحقق من فاعلية البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية بعض مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة.

« التحقق من فاعلية البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في بقاء أثر تعلم مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة.

• أهمية الدراسة :

قد تفيد الدراسة الحالية في:

« مساعدة أطفال الروضة على اكتساب أساسيات الثقافة المعلوماتية - والتي تمثل في وقتنا الحالي إحدى أهم المهارات الحياتية للأطفال - وذلك بشكل يتم فيه التركيز على تدريبهم على حل المشكلات المعلوماتية المناسبة عمريا بما يمثل تعزيزا للوعي المعلوماتي المبكر لديهم.

« تزويد معلمات رياض الأطفال بدليل عملي، يساعدن في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية لدى الأطفال، باستخدام أنشطة قائمة على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model، تساعد في دمج هذه المهارات عبر مجالات محتوى المنهج، إلى جانب تخطيط أنشطة مماثلة، تساعد في دعم تعلم الأطفال، في مجالات متنوعة بمنهج "حقي ألعب وأتعلم وابتكر".

« مساعدة القائمين بإعداد وتدريب معلمات رياض الأطفال، على الاستفادة من البرنامج المقترح من قبل الدراسة الحالية، في مجال تدريب المعلمات قبل وأثناء الخدمة على تصميم الأنشطة/الخبرات التي تنمي مهارات الثقافة المعلوماتية بمنهج الروضة.

« مساعدة أولياء أمور الأطفال في القيام ببعض الممارسات الفعالة في مجال التربية الوالدية للأطفال، في إطار التثقيف المعلوماتي، بالاستفادة من البرنامج المقترح.

« مساعدة المهتمين بدراسة نمو جوانب التعلم لدى الأطفال، بتقديم أداة تساعد على متابعة نمو مهارات الثقافة المعلوماتية لدى الأطفال.

« مساعدة المهتمين بثقافة الطفل، في التعرف على بعض الممارسات الملائمة في مجال دعم الثقافة المعلوماتية لدى الأطفال.

• مصطلحات الدراسة

• النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model :

يقصد بالنموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في الدراسة الحالية: نموذج لحل المشكلات المعلوماتية Information Problem Solving، يتضمن ثلاث مراحل لتوجيه الأطفال أثناء عملية الاستقصاء Inquiry process، وهي: خطط Plan - نفذ Do - راجع Review، بشكل يتم فيه التركيز على تدريب الأطفال على التفكير بصوت عال Thinking Aloud، من خلال التساؤل الذاتي Self questioning، والحديث الذاتي Self talk، ويتحدد فيه دور المعلمة كموجهة Guide لعملية الاستقصاء.

• مهارات الثقافة المعلوماتية Information Literacy Skills لدى طفل الروضة :

يقصد بمهارات الثقافة المعلوماتية في الدراسة الحالية: مجموعة المهارات التي تمكن طفل الروضة من توظيف المعلومات لحل المشكلات أو أداء المهام، بما تشمله

من قيام الطفل بتعريف المهمة المعلوماتية Information task definition واستخدامه لاستراتيجيات البحث عن المعلومات Using information seeking strategies، وتحديد مكان المعلومات والحصول عليها Locating and accessing information، واستخدامه للمعلومات بفاعلية وابتكارية Using information effectively and creatively، وتقويمه للعملية والمنتج Evaluating the process and the product.

• **بقاء أثر التعلم Maintaining the Learning Effect :**

يقصد ببقاء أثر التعلم في الدراسة الحالية: احتفاظ أطفال المجموعة التجريبية بمستويات مرتفعة من مهارات الثقافة الثقافية المعلوماتية، بعد مرور ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج المقترح.

• **حدود الدراسة :**

إقتصرت الدراسة الحالية على:

« الحدود البشرية: مجموعة قوامها (٧٠) طفلاً وطفلة، من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال، بمتوسط عمري قدره خمس سنوات وثمانية أشهر.

« الحدود المكانية: روضتان ملحقتان بمدرستي السلام الرسمية للغات والطائف الرسمية للغات، بمدينة الإسماعيلية.

« الحدود الموضوعية: تحديد المهمة المعلوماتية، واستخدام استراتيجيات البحث عن المعلومات، وتحديد مكان المعلومات والحصول عليها، واستخدام المعلومات بفاعلية وابتكارية، وتقويم العملية والمنتج، كمهارات أساسية للثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة.

« الحدود الزمانية: التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م.

• **الإطار النظري :**

يتناول هذا الجزء عرضاً للخلفية النظرية للمتغيرين الأساسيين في الدراسة الحالية، وأهم الكتابات المرتبطة بكل منهما، ويتضمن المحورين التاليين:

« أولاً: مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة.

« ثانياً: النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model ، ودوره في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية، وبقاء أثر تعلمها لدى أطفال الروضة.

وفيما يلي تناول لكل محور من المحورين السابقين بشيء من التفصيل.

• **أولاً: مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة :**

يمكن تعريف المعلومات Information بأنها بيانات data لها معنى meaning والبيانات والمعلومات كلاهما يرتبطان بالمعرفة knowledge، والتي يمكن أن تعرف بأنها معلومات تعتبر صحيحة في معناها، ويؤدي توافر القدر الكافي منها إلى الفهم. ويطلق على الاستخدام الناقد critical use للمعرفة لصنع قرارات

ذكىة intelligent decisions "الحكمة" wisdom، وما سبق يمكن تمثيله بشكل هرمي يطلق عليه "هرم المعلومات" The information hierarchy كالتالي (Forster, 2015, p.62):



شكل (١) هرم المعلومات

ويوجد لمصطلح "الثقافة المعلوماتية" (IL) Information Literacy مصطلحات مرادفة باللغة الإنجليزية، وهي: الطلاقة المعلوماتية Information Fluency، الكفاءة المعلوماتية Information Competency (Horton, 2008, p.54)، والمصطلح الأول هو الأكثر شيوعاً في الاستخدام في وثائق المنظمات الدولية (Lee, Lau, Carbo, & Gendina, 2013, p.95). كما يوجد لمصطلح Information Literacy (IL) ترجمات مختلفة - إلى جانب الثقافة المعلوماتية - في الأدبيات العربية مثل: محو الأمية المعلوماتية (عزازي، ٢٠٠٩) والوعي المعلوماتي (العربي والبسيوني، ٢٠١٣، ص ١١)، وثقافة المعلومات (الحافظ، ٢٠١٤، ص ١١٤). ويعد مصطلح "الثقافة المعلوماتية" الأكثر شيوعاً في الاستخدام في وثائق المنظمات العربية المعنية (الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، ٢٠١٦) والوثائق المترجمة للعربية، والصادرة عن المنظمات العالمية المعنية (الاتحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات، ٢٠٠٥).

وقد ظهر مصطلح الثقافة المعلوماتية IL، وتم تعريفه لأول مرة عام (١٩٧٤) بواسطة "زركوسكي" (Zurkowski, 1974.p.6)، في تقرير مقدم للجنة الوطنية الأمريكية لعلم المكتبات والمعلومات National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS)، حيث تم تعريف الثقافة المعلوماتية IL بأنها: "التقنيات techniques والمهارات المتعلمة skills، من أجل استخدام مدى واسع من الأدوات المعلوماتية information tools، وكذلك المصادر الأولية primary sources، في نمذجة حلول معلوماتية information solutions للمشكلات".

وقامت جمعية المكتبات الأمريكية (American Library Association, 1989) بتعريف الثقافة المعلوماتية IL، باعتبارها مجموعة من القدرات التي يجب توافرها، ليكون الشخص مثقفاً معلوماتياً information literate، وتشمل:

معرفه recognize متي يتم الاحتياج إلى المعلومات، والقدرة على تحديد مكان locate، وتقويم evaluate، والاستخدام use الفعال للمعلومات اللازمة".

كما قامت اليونسكو UNESCO بالتعاون مع اللجنة الوطنية الأمريكية لعلم المكتبات والمعلومات NCLIS، وفي سياق "إعلان براغ" Prague Declaration المعنون: "نحو مجتمع مثقف معلوماتيا"، بتعريف الثقافة المعلوماتية IL بأنها: "تحديد الاهتمامات concerns والاحتياجات needs المعلوماتية، والقدرة على تحديد المعلومات identify، وتحديد موقعها locate، وتقويمها evaluate وتنظيمها organize، وتكوينها create بكفاءة effectively، واستخدامها use وتواصلها communicate، لمعالجة قضايا issues ومشكلات problems". (UNESCO, 2003).

وتتجه التعريفات الحديثة للثقافة المعلوماتية IL، إلى تحديدها باعتبارها مجموعة من المهارات المعلوماتية الواجب توافرها لدى الفرد ليصبح فردا مثقفا معلوماتيا.

فيعرفها بوريسواتي (Boeriswati, 2012, p.650) بأنها: "الوعي awareness والمهارات skills اللازمة لتحديد identify وتحديد موقع locate وتقويم evaluate وتنظيم organize وإنشاء create واستخدام use وتواصل المعلومات communicate information، لحل solve أو إعادة حل resolve المشكلات".

ويعرفها ليمبرج وسوندين وتالجا Limberg, Sundin, & Talja, 2013, p. (96) بأنها "القدرة ability على البحث عن search for، واختيار select والتقويم الناقد critically evaluate واستخدام المعلومات use information لحل المشكلات solving problems في سياقات متنوعة various contexts".

ويعرفها (العربي والبسيوني، ٣٠١٣، ص ١١) بأنها "مجموعة من القدرات والمهارات التي تتطلب من الفرد أن يكون قادرا على تحديد المعلومات التي يحتاجها، والوصول إليها وتقييمها، والاستخدام الفعال للمعلومات المطلوبة".

وتتفق التعريفات السابقة على اختلافها على أن الثقافة المعلوماتية تمثل مجموعة المهارات التي تمكن الفرد من توظيف المعلومات بشكل فعال لحل المشكلات.

ويستند الاهتمام بتنمية مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة - بالإضافة إلى ما تم تناوله في مقدمة الدراسة - إلى عدد من المبررات يمكن تحديد أهمها فيما يلي:

« تمثل الثقافة المعلوماتية أساساً للتعليم المستقل independent learning والتعلم مدى الحياة lifelong learning لدى الأطفال، حيث ينظر للثقافة المعلوماتية على أنها مجموعة فرعية subset من التعلم المستقل، وهو بدوره مجموعة فرعية من التعلم مدى الحياة. ويوضح شكل (٢) العلاقة بين الثقافة المعلوماتية والتعلم المستقل والتعلم مدى الحياة (Bundy, 2004, p.5).



شكل (٢): العلاقة بين الثقافة المعلوماتية والتعلم المستقل والتعلم مدى الحياة

« تسهم تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية في حدوث التعلم الواعي informed learning لدى الأطفال، والذي يتم فيه استخدام المعلومات من أجل التعلم using information to learn في العديد من السياقات contexts (Bruce, Hughes, & Somerville, 2012; Bruce & Hughes 2010).

« تتضمن تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة تفعيلاً لاتفاقية حقوق الطفل، وتحديدًا المادة (١٣)، والتي نصت على: "يكون للطفل الحق في حرية التعبير، ويشمل هذا الحق حرية طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار وتلقيها وإذاعتها، دون أي اعتبار للحدود، سواء بالقول أو الكتابة أو الطباعة، أو الفن، أو أية وسيلة أخرى يختارها الطفل"، والمادة (١٧)، والتي نصت على: "إمكانية حصول الطفل على المعلومات والمواد من شتى المصادر الوطنية والدولية، وبخاصة تلك التي تستهدف تعزيز رفاهيته الاجتماعية والروحية والمعنوية وصحته الجسدية والعقلية" (اليونيسيف، د.ت، ص ص ٦ - ٧).

« تساعد تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية على تحقيق أهداف منهج "حقي ألعب وأتعلم وأبتكر" فيما يتعلق بتحقيق النمو المتكامل للطفل في بيئة آمنة داعمة (مشروع تحسين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ٢٠٠٩)، بما يشمل من: احترام التنوع (من خلال إكساب الطفل احتراماً للمعلومات والتي تمثل تنوعاً من الأفكار، التي يتم الوصول إليها، من مصادر متعددة)، والتعليم والتعلم النشط الإيجابي من خلال البحث والاستكشاف (من خلال استخدام الطفل لاستراتيجيات البحث عن المعلومات)، والقدرة على التفكير الناقد والابتكاري (من خلال قيام الطفل بالتقويم الناقد للمعلومات والتأليف بينها).

ومن منظور نمائي، أوضحت نتائج الدراسات التي تناولت نمو مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة مايلي:

« خلال السنوات الأولى من عمر الطفل، تزداد كمية المعلومات amount of information التي يمكن أن يقوم الطفل بتمثيلها عقلياً mentally represent بشكل مطرد substantially ، مثلما يحدث مع سرعة معالجة المعلومات information-processing speed ، والذاكرة العاملة working memory (Kail, 2000).

« هناك مظاهر لنمو السلوك المعلوماتي Information behaviour لدى أطفال الروضة، تمثل محددات أساسية لتعلم مهارات الثقافة المعلوماتية، وترتبط ببعدين أو جانبين أساسيين هما: البحث على شبكة الإنترنت Web searching، تصنيف المعلومات المكتبية library information categorisation (Cooper, 2004; Spink, Danby, Mallan, & Butler, 2010)، ويوضح جدول (١) جانبا السلوك المعلوماتي ومظاهر النمو بكل جانب لدى أطفال الروضة.

جدول (١): جانبا السلوك المعلوماتي ومظاهر النمو بكل جانب لدى أطفال الروضة

مظاهر النمو بكل جانب	جانبا السلوك المعلوماتي
الاستغراق Engaging في البحث على شبكة الإنترنت Web searching . كتابة Typing الكلمات words والتهجئة spelling . استعراض Browsing نتائج البحث. إنشاء Creating استعلامات الويب Web queries، بما في ذلك كلمات متعددة multiple words . إعادة صياغة Reformulating استعلام ويب Web query، عن طريق تغيير changing، أو إضافة adding، أو حذف deleting كلمات. إصدار أحكام ذات صلة Making relevance judgments، بمواقع الويب المستردة retrieved Websites . الاستغراق في المهام متعددة المعلومات information multi-tasking، من خلال البحث في موضوعات متعددة multiple subjects . الاستغراق في عمليات بحث ويب Web searches متعاقبة successive ذات صلة related، مع مرور الوقت over time . التعاون Collaborating أثناء البحث على شبكة الإنترنت. استخدام Using التمرير scrolling، وربط النص التشعبي hypertext linking .	البحث على شبكة الإنترنت Web Searching
التصنيف Categorise على أساس عالم حياتهم الشخصية personal life world . إلقاء نظرة فاحصة insight into على حروف الهجاء the alphabet . الاستغراق Engage في المسح الضوئي scanning . تصنيف المعلومات المكتبية library information ، على أساس الأدلة البصرية visual evidence، التي يمكن تمييزها discernable، ومعظمها عادة صورة picture أو غلاف كتاب book cover . تطوير Develop مهارات التصنيف categorisation skills من المحسوس concrete إلى المجرد abstract، ومن الموضوعي thematic إلى التصنيفي taxonomic .	تصنيف المعلومات المكتبية library information categorization

وتستند تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية من خلال منهج رياض الاطفال إلى فلسفة مؤداها (Olszewski, 2011, p.4):

« يكتسب الأطفال تقديراً appreciation واحتراماً respect للأفكار المتنوعة diverse ideas والتعبيرات الإبداعية creative expressions، عن طريق تعلم الوصول إلى المعلومات وتقويمها learning to access and evaluate information.

« يصبح الأطفال متمكنين empowered، وعلى استعداد للمشاركة engaged في التعلم مدى الحياة lifelong learning، من خلال استخدام مهارات الثقافة المعلوماتية في جميع جوانب التعلم all aspects of learning. »
 « من أجل النماء thrive في القرن الـ ٢١، يجب على الأطفال توظيف عملية استقصاء a process of inquiry مع أي حاجة للمعلومات information need. »
 « يفتح الأطفال على العالم بكل تنوعاته all its diversity، بواسطة تعلم استراتيجيات إدارة المعلومات manage، واستخدامها بطريقة أخلاقية ethically use. »

وقد قامت العديد من المنظمات والمؤسسات العالمية المعنية، بوضع معايير تحدد مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتها في منهج رياض الأطفال، ومن أبرز هذه المعايير:

« معايير جمعية المكتبات المدرسية بولاية ماسوشيتس Massachusetts School Library Association (MSLA) بالولايات المتحدة الأمريكية »

جدول (٢): مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتها للأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي (2 – PreK) وفقا لمعايير جمعية المكتبات المدرسية بولاية ماسوشيتس (MSLA) بالولايات المتحدة الأمريكية

مؤشرات الأداء Performance Indicator	المعايير/المهارات الأساسية Standards
يطرح Ask a question يتطلب البحث عن المعلومات information seeking. يعيد صياغة Rephrase المهمة المطروحة: ما الذي من المفترض أن أفعله؟ What am I supposed to do? يحدد Identify المعرفة الموجودة existing knowledge و - بمساعدة - with assistance - المناطق areas التي تحتاج إلى مزيد من المعلومات. على سبيل المثال: اكمل مخطط موضوعي complete a topic chart. "ما أعرفه" "What I Know"، "ما أعتقد أنني أعرفه" "What I Think I Know"، "ما أحتاج إلى معرفته" "What I Need to Find Out". يطرح أفكاراً إضافية additional questions، للإجابة عليها to answer في حل مشكلة معلوماتية information problem.	تعريف مهمة معلوماتية Define an Information Task
يظهر Exhibit الاحترام اللائق proper respect للمواد المكتبية library materials، والمرافق facilities، والمعدات equipment. يفهم Understand تخطيط layout وتنظيم organization المكتبية. يفهم Understand ويتابع follow قواعد rules وإجراءات procedures المكتبية. يحدد Identify أجزاء أجزاء كتاب book، على سبيل المثال: العمود الفقري spine، وتسمية العمود الفقري spine label، والغلاف cover، والعنوان title، والصفحة page، والصفحة الخلفية verso، والباركود barcode، إذا كانت المكتبية مؤتمتة automated. يشرح Explain الفرق بين الخيالي fiction وغير الخيالي non-fiction. يتعرف Recognize المصادر resources التي هي الأفضل للاستخدام the best to use ولماذا. يرسم خريطة Map موضوع topic على أساس المعرفة السابقة prior knowledge والمعلومات الأساسية الأولية preliminary background information. يضع إستراتيجية لحل solve مشكلة معلوماتية information problem. على سبيل المثال، خطط Plan - نفذ Do -راجع Review	تطوير استراتيجيات البحث عن المعلومات Develop Information Seeking Strategies

حددت جمعية المكتبات المدرسية بولاية ماسوشيتس (MSLA, 2009, pp.8-16) بالولايات المتحدة الأمريكية، ثمانية معايير تمثل المهارات الأساسية للثقافة المعلوماتية، التي يتم تضمينها في المناهج التعليمية للأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي (2 – PreK).

تتضمن: تعريف مهمة معلوماتية، تطوير استراتيجيات البحث عن المعلومات، تحديد مكان المعلومات والحصول عليها، استخدام المعلومات، التأليف بين المعلومات المشاركة في الأنشطة التعاونية، تقويم العملية والنتائج، تقدير الأدب. ويوضح جدول (٢) المعايير/المهارات الأساسية ومؤشراتها.

تابع جدول (٢): مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتها للأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي (2 – PreK) وفقا لمعايير جمعية المكتبات المدرسية بولاية ماسوشيتس (MSLA) بالولايات المتحدة الأمريكية

مؤشرات الأداء Performance Indicator	المعايير/المهارات Standards
يحدد مكان Locate موظفي المكتبة Independently، ويتنقل في library's physical space navigate الفضاء المادي للمكتبة Independently بشكل مستقل يقرب Approach من مدرس المكتبة library teacher بشكل مستقل، للحصول على المساعدة assistance . يفهم Understand أن هناك علاقة بين تسمية العمود الفقري spine label ومحتوى الكتاب book content، ويحدد مكان الأقسام الخيالية وغير الخيالية في مكتبة المدرسة، بشكل مستقل.	تحديد مكان المعلومات والحصول عليها Locate and Access Information
يميز Distinguish الخيال من غير الخيال. يفرز Sort ويصنف classify ويرتب sequence قطع pieces من المعلومات، على سبيل المثال: يضع place الأحداث events على طول خط زمني timeline ، يفرز أسر الحيوانات families of animals، الخ. يشير Indicate إلى مصدر المعلومات source of information.	استخدام المعلومات Use Information
يكون Create ويشارك share النص text والصور images الملائمة نمائياً developmentally appropriate مع الآخرين. يستخدم Use معلومات جديدة new information، في المنتج النهائي final product . يقدم Present المنتج النهائي final product، باستخدام شكل مناسب appropriate format : تقرير report، ملصق poster، برنامج إلكتروني electronic program، أو وسيط آخر other medium، بمساعدة with assistance .	التأليف بين المعلومات Synthesize Information
يظهر Demonstrate سلوك المجموعة group conduct المناسب appropriate (مناوبة التحدث take turns speaking، واحترام الآراء respect opinions، واستخدام صوت المكتبة library voice). يستمع Listen إلى المعلومات information والأفكار ideas من الآخرين. يتعاون Cooperate مع الآخرين ويتشارك المصادر. يعمل مع Work with الأطفال الآخرين لتكوين وتقويم المنتجات المعلوماتية البسيطة. يساعد Assist الأطفال الآخرين باختيار الكتاب book selection.	المشاركة في الأنشطة التعاونية Participate in Collaborative Activities

تابع جدول (٢): مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتها للأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي (2 – PreK) وفقا لمعايير جمعية المكتبات المدرسية بولاية ماسوشيتس (MSLA) بالولايات المتحدة الأمريكية

مؤشرات الأداء Performance Indicator	المعايير/المهارات Standards
يستخدم Use قائمة مراجعة checklist أو مقياس تقدير rubric مقدم له provided. لتحديد determine ان المشروع project كامل complete ودقيق accurate . يصدر حكما Judge على العملية process، من خلال طرح الأسئلة asking questions ، على سبيل المثال: ما الذي أعجبنى I like What؟ ، ما الذي كان سهلا What was easy ؟ ، ما الذي كان صعبا What was difficult ؟ ، كيف يمكنني أن أفعل ذلك بطريقة أفضل في المرة القادمة How can I do it better next time ؟ يصدر حكما Judge على المنتج product من خلال طرح الأسئلة: على سبيل المثال: هل أكملت جميع الخطوات المطلوبة من قبل معلمتي Did I complete all the steps required by my teacher ؟ ، ما تعلمت I learned What ؟ ، كيف يمكنني تحسين منتجي النهائي How can I improve my final product ؟ ، إذا كان علي أن أفعل ذلك مرة أخرى If I had to do it over again ، ماذا أفعل بشكل مختلف what would I do differently ؟	تقويم العملية والناتج Evaluate the Process and the Product
يفهم Understand أهمية المكتبة كمصدر للمعلومات information source . يظهر Demonstrate مهارات الاستماع النشط active listening skills . يستمتع إلى الأدب literature للحصول على المتعة pleasure والمعلومات . يستخدم الرسوم التوضيحية illustrations للحصول على acquire فهم أكبر للقصة . يستخدم مجموعة المكتبة the library collection لقراءة المتعة pleasure reading . يفهم الفرق بين المؤلف author والرسام illustrator . يظهر الفهم comprehension لقصة مسموعة، أو مقروءة أو مرئية، من خلال مناقشة لفظية و/ أو استجابات مكتوبة written responses ، أو أعمال فنية artwork . يشارك Share الكتب الخاصة بالمؤلفين authors والرسامين المفضلين . يحدد Identify الفائزين بجائزة الكتاب book award winners .	تقدير الأدب Appreciate Literature

◀ معايير وزارة التعليم (١) الابتدائي والثانوي بولاية ميسوري Missouri
Department of Elementary and Secondary Education
المتحدة الأمريكية .

حددت وزارة التعليم الابتدائي والثانوي بولاية ميسوري (Missouri
Department of Elementary and Secondary Education, 2010, pp.3-12)
سنة معايير تمثل المهارات الأساسية للثقافة المعلوماتية في منهج رياض الأطفال،
في إطار ما اطلق عليه ثقافة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات Information
and communications technology literacy، وبحيث تضمنت ثلاث من تلك
المهارات، عددا من المهارات الفرعية، كالتالي:

- ✓ إتباع عملية استقصاء، لبناء تفاهات جديدة، واستخلاص النتائج وتكوين المعرفة الجديدة .
- ✓ تحديد طبيعة وبنية المعلومات اللازمة.
- ✓ الوصول إلى المعلومات بكفاءة وفعالية، وتتضمن: اختيار المصدر، الإبحار داخل المصدر.
- ✓ تقويم المعلومات بشكل ناقد وبكفاءة.
- ✓ استخدام المعلومات بفاعلية وابتكارية، وتتضمن: تسجيل المعلومات التأليف بين المعلومات، عرض المعلومات.

(١) يشير مصطلح Department of Education إلى وزارة التعليم إذا كان على مستوى الولاية، وإلى إدارة التعليم إذا كان على مستوى مدينة في الولاية، وذلك كما يتضح في الوثائق المترجمة للغة العربية والتي تصدرها الجهات المعنية.

✓ ممارسة الاستخدام الأخلاقي والقانوني والأمن للمعلومات والتكنولوجيا وتتضمن: المواطنة الرقمية، الصدق الأكاديمي، السلامة على الانترنت.

ويوضح جدول (٣) المعايير/المهارات الأساسية والفرعية ومؤشراتها.

جدول (٣): مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتها في منهج رياض الأطفال وفقاً لمعايير وزارة التعليم الابتدائي والثانوي بولاية ميسوري Missouri Department of Elementary and Secondary Education بالولايات المتحدة الأمريكية

المؤشرات	المهارات الفرعية	المعايير/المهارات الأساسية
Identify حدد information need حاجة للمعلومات relevant لتلبية meet الحاجة Evaluate يقوم Evalue ما إذا كان قد تم تلبية met الحاجة Develop يطور مهارات التفكير الناقد للتكيف مع عملية adapt process - عند الضرورة - لتحقيق الغرض. Contribute يساهم في بناء construction وتبادل exchange الأفكار، من خلال العمل المستقل independent والتعاوني cooperative، و/ أو التشاركي Collaborative .		اتباع عملية استقصاء inquiry process لبناء construct تفاهات understandings جديدة واستخلاص draw النتائج conclusions، وتكوين create المعرفة الجديدة new knowledge
audiences متنوعة، تتطلب معلومات مختلفة. intended use استخدام المقصود من المعلومات . topic . يشارك ما هو معروف عن موضوع ما communicating يعرف أن الأسئلة هي شكل من أشكال تواصل who، ماذا، أين، متى، why، كيف (how). Recognize أن هناك العديد من أنواع وسائل الإعلام many .types of media organizational يعرف - بمساعدة - أنه توجد أدوات تنظيمية tools لتحديد مكان المصادر locating sources .		تحديد طبيعة nature وبنيّة intent المعلومات اللازمة needed
Source Selection اختيار المصدر Source Navigation الإبحار داخل المصدر		الوصول إلى Access المعلومات بكفاءة efficiently وفعالية effectively
Use - بمساعدة - ميزات الإبحار navigational features للمصادر sources المطبوعة print والرقمية digital.		

تابع جدول (٣): مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتها في منهج رياض الأطفال وفقاً لمعايير وزارة التعليم الابتدائي والثانوي بولاية ميسوري Missouri Department of Elementary and Secondary Education بالولايات المتحدة الأمريكية

المؤشرات	المهارات الفرعية	المعايير/المهارات الأساسية
Identify - بمساعدة - مواضيع الرسائل topics of messages، التي يتم نقلها من خلال conveyed through وسائل الاعلام المختلفة various media . Recognize - بمساعدة - أن بعض المصادر تلي meet حاجة معلوماتية محددة determined information need بشكل افضل. Record المعلومات ذات الصلة relevant information - بمساعدة - بشكل واحد على الأقل (على سبيل المثال: الكتابة writing، والصور pictures، والتسجيلات الصوتية audio recordings، والصور الفوتوغرافية photos)	تسجيل المعلومات Information Recording	تقويم Evaluate المعلومات بشكل ناقد critically وبكفاءة competently
Construct المعرفة الجديدة new knowledge على أساس المعلومات التي تم جمعها gathered من مجموعة متنوعة من المصادر variety of sources . Recognize أن هناك مجموعة متنوعة من الطرق variety of ways لتبادل المعلومات. Demonstrate سلوكيات اخلاقية ethical behaviors (شخصية personal واجتماعية social) عند استخدام المعلومات والتكنولوجيا .	التأليف بين المعلومات Information Synthesis	استخدام المعلومات بفاعلية effectively وابتكارية creatively
Effectively يتبادل المعلومات share بشكل فعال Develop وعياً awareness بأهمية إسهام/ الإشارة إلى مصدر an idea ما فكرة give credit to Discuss يناقش ما المعلومات التي تكون شخصية personal وخاصة private	عرض المعلومات Information Presentation	ممارسة Practice الاستخدام الأخلاقي ethical والقانوني legal والأمن safe للمعلومات information والتكنولوجيا technology
	Digital Citizenship المواطنة الرقمية Academic Honesty الصدق الأكاديمي Cyber Safety السلامة على الانترنت	

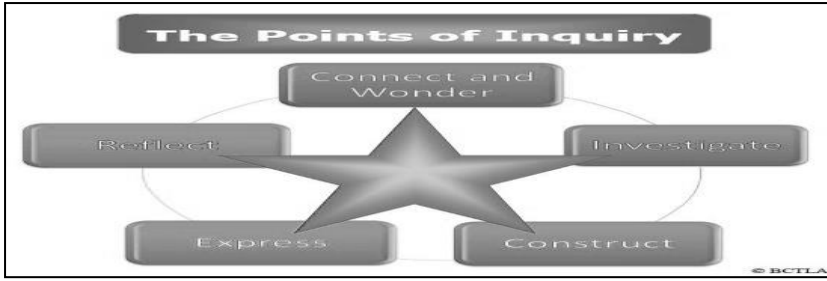
« معايير وحدة الثقافة المعلوماتية بجمعية معلمي وأمناء المكتبات بمقاطعة
بريتش كولومبيا British Columbia Teacher-Librarians' Association
BCTLA Info Lit Task Force (BCTLA) بكندا

حددت وحدة الثقافة المعلوماتية بجمعية معلمي وأمناء المكتبات بمقاطعة
بريتش كولومبيا (BCTLA Info Lit Task Force, 2011, pp.7-12) بكندا
خمس مهارات للثقافة المعلوماتية، أطلق عليها "نقاط الاستقصاء" The points
of inquiry، ليتم دمجها في المناهج من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف
الثالث الابتدائي (K-3)، ويوضح شكل (٣) تتابع المهارات الخمس في سياق عملية
الاستقصاء inquiry process، حيث تحددت هذه المهارات في: الربط والتساؤل
البحث، البناء، التعبير، التأمل.

ويوضح جدول (٤) مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتنا.

جدول (٤): مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتنا بالمناهج من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف
الثالث الابتدائي (K-3) وفقاً لمعايير وحدة الثقافة المعلوماتية بجمعية معلمي وأمناء المكتبات
بمقاطعة بريتش كولومبيا BCTLA Info Lit Task Force بكندا

المؤشرات	المهارات
ينشط activate المعرفة السابقة prior knowledge الخاصة بموضوع معين. يطرح ask questions أسئلة متعلقة بموضوع ما. يحدد identify موضوعاً يستحق البحث. يستجيب respond to للأفكار الجديدة باستخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات والأدوات.	الربط والتساؤل Connect-and-Wonder
يختار select المعلومات لغرض. يستخدم use استراتيجيات البحث الفعالة. يجمع gather ويسجل record المعلومات باستخدام مجموعة متنوعة من المصادر والأدوات. يستخدم الخبراء experts والمؤسسات institutions في المجتمع أو عبر الإنترنت online كمصادر. يستخدم ميزات features النص من الكتب أو الموقع لتحديد مكان المعلومات بكفاءة. يفرق بين الأفكار الرئيسية main ideas والتفاصيل الداعمة supporting details. يسجل المعلومات record information في شكل ملاحظة. يستخدم الإنترنت use the internet بأمان safely ومسؤولية responsibly.	البحث Investigate
ينظم المعلومات organize information في مجموعة متنوعة من الأشكال المناسبة والمنتجات يعمل مع الآخرين work with others في جمع gathering وتسجيل recording المعلومات. يسلسل المعلومات sequence information أبجدياً alphabetically، عددياً numerically، زمنياً chronologically، على أساس الفئة category.	البناء Construct
يختار choose وسيطاً فعالاً effective medium للمشاركة. يستخدم use مجموعة متنوعة من الأشكال للمشاركة. يستوعب understand مفهوماً بسيطاً ownership الملكية للأفكار والمعلومات. يتواصل communicate باستخدام مجموعة متنوعة من الأشكال التعبيرية expressive formats (البرمجيات software tools وأدوات التكنولوجيا technology tools، والموسيقى music، والفن art، والدراما drama، والكتابة writing).	التعبير Express
يتأمل في reflect on ما نجح أو لم ينجح أثناء عملية الاستقصاء inquiry process. يعبر عن articulate التعلم الجديد new learning. يطبق apply ما تم النجاح فيه، في الاستقصاء المستقبلي future inquiry.	التأمل Reflect



شكل (٣): تتابع مهارات الثقافة المعلوماتية في سياق عملية الاستقصاء بالأنماذج من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الابتدائي (K-3) وفقاً لجمعية معلمي المكتبات بمقاطعة بريتش كولومبيا BCTLA بكندا

« معايير مجالس التعليم بمقاطعة نيوتاون
Newtown Board of Education بالولايات المتحدة الأمريكية

جدول (٥): مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤثراتها في منهج رياض الأطفال وفقاً لمعايير مجلس التعليم بمقاطعة نيوتاون Newtown Board of Education بالولايات المتحدة الأمريكية

المؤشرات	المعايير/المهارات الأساسية
يشارك participate في المشاريع الدراسية المشتركة shared research projects. يصوغ create أسئلة لتوجيهه guide مشاريع بسيطة، قائمة على الاستقصاء inquiry-based projects، مع الدعم support. يستدعي recall معلومات من خبرات experiences، أو يجمع gather معلومات من مصادر معطاة provided sources، للإجابة على سؤال، وذلك من خلال توجيهه guidance ودعمه. يقرأ read ويشاهد view ويستمتع للمعلومات المقدمة بأي شكل (على سبيل المثال: النصية textual، والمرئية visual، ومن خلال وسائل الإعلام media، والرقمية digital) من أجل الوصول لاستدلالات inferences، وجمع معاني gather meaning.	اتباع عملية قائمة على الاستقصاء inquiry-based process، لتحديد identify واختيار select المصادر المناسبة appropriate sources.
يستخدم مزيجاً combination من الرسم drawing، والإملاء dictating، والكتابة writing، لتكوين تفاهات understandings جديدة. يتواصل Communicate المعلومات مع الآخرين. يؤكد confirm فهم understanding المعلومات المتعلمة learned حول الموضوع topic.	تطبيق مهارات التفكير العليا--higher-order thinking skills، وتسجيل record المعلومات، واستخلاص draw conclusions، وتكوين create تفاهات understandings جديدة.
يتأمل reflect على العملية process المستخدمة، بتوجيه ودعمه. يحدد determine ما إذا كانت كافة المتطلبات requirements متضمنة included، بتوجيه ودعمه. يستجيب respond لتساؤلات questions ومقترحات suggestions من الأقران peers، بتوجيه ودعمه.	التقييم assess والتأمل reflect في العملية process والمنتج product.
يتعرف على identify عنوان title، ومؤلف author ورسام/مصور illustrator كتاب، بتوجيه ودعمه. يحدد define دور role مؤلف ورسام/مصور كتاب، بتوجيه ودعمه.	إستخدام المعلومات information والتكنولوجيا technology بشكل أخلاقي ethically ومسئول responsibly.

حدد مجلس التعليم بمقاطعة نيوتاون Newtown Board of Education (5-6, pp. 2013)، بالولايات المتحدة الأمريكية، أربعة معايير تمثل المهارات الأساسية للثقافة المعلوماتية في منهج رياض الأطفال، وهي:

- ✓ اتباع عملية قائمة على الاستقصاء لتحديد واختيار المصادر المناسبة.
- ✓ تطبيق مهارات التفكير العليا لجمع وتسجيل المعلومات واستخلاص الاستنتاجات وتكوين تفاهات جديدة.

- ✓ التقييم والتأمل في العملية والمنتج.
- ✓ استخدام المعلومات والتكنولوجيا بشكل أخلاقي ومسئول.

ويوضح جدول (٥) المعايير/المهارات الأساسية ومؤشراتها .
 ١١ معايير إدارة التعليم بمدينة نيويورك (NYC) New York City
 Department of Education بالولايات المتحدة الأمريكية

حددت إدارة التعليم بمدينة نيويورك (NYC Department of Education) (80 - 79, pp. 2014)، بالولايات المتحدة الأمريكية، معايير ومؤشرات مهارات الثقافة المعلوماتية في منهج رياض الأطفال، في إطار ما أطلق عليه "الطلاقة المعلوماتية" Information Fluency، بحيث تضمنت ثلاث مهارات أساسية تتضمن كل منها عدداً من المهارات الفرعية، وذلك كالتالي:

- ✓ استخدام المعلومات لبناء فهم، وتتضمن: الربط، التساؤل، البحث، البناء التعبير، التأمل.

- ✓ متابعة النمو الشخصي والجمالي، وتتضمن: القراءة/المشاهدة والاستجابة والتعبير، الاكتشاف الشخصي، التعلم المستقل المحفز.
- ✓ إظهار مسئولية اجتماعية، وتتضمن: إدراك أهمية المعلومات في مجتمع ديمقراطي، التواصل الاجتماعي الفعال من أجل فهم أوسع، السلوك الأخلاقي في استخدام المعلومات.

ويوضح جدول (٦) المعايير/المهارات الأساسية ومؤشراتها .

جدول (٦): مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتها في منهج رياض الأطفال وفقاً لمعايير إدارة التعليم بمدينة نيويورك NYC Department of Education بالولايات المتحدة الأمريكية

المؤشرات	المهارات الفرعية	المعايير/المهارات الأساسية
يحدد identifies كلمة واحدة أو كلمتين مفتاحيتين/ أساسيتين key words حول موضوع topic ، أو مشكلة problem، أو سؤال question ما، بتوجيه guidance من المعلمة. يربط connects الأفكار ideas بالاهتمامات الخاصة own interests ..	الربط Connect	إستخدام المعلومات لبناء فهم understanding "نحن مفكرون" "we are thinkers"
يصوغ Formulates الأسئلة المتعلقة بأنشطة الاستماع listening activities.	التساؤل Wonder	
يستخدم uses الترتيب الأبجدي arrangement ABC للكتب المصورة picture books، لتحديد مكان locate المواد materials . يفهم understands الهيكل التنظيمي الأساسي basic organizational structure للكتب. يميز distinguishes بين المصادر resources الخيالية fiction وغير الخيالية nonfiction. يستخدم المواد المقدمة للثور على find إجابات answers على الأسئلة المطروحة posed .	البحث Investigate	
يظهر demonstrates مهارات تنظيمية organizational skills بسيطة مثل الفرز sorting والتصنيف categorizing .	البناء Construct	
يعرض presents حقائق facts وإجابات answers بسيطة للسئلة.	التعبير Express	
يحدد identifies نقاط القوة strengths لديه، ويضع sets أهدافاً للتحسين improvement .	التأمل Reflect	

تابع جدول (٦): مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتها في منهج رياض الأطفال وفقاً لمعايير إدارة التعليم بمدينة نيويورك NYC Department of Education بالولايات المتحدة الأمريكية

المعايير/المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	المؤشرات
متابعة pursuing النمو الشخصي personal والجمالي aesthetic "نحن مكتشفون" "We are explorers."	القراءة Reader / مشاهدة Viewer والاستجابة Response والتعبير Expression	يعيد رواية retells قصص، مع التسلسل الصحيح للأحداث، يعيد رواية قصة باستخدام الكلمات words، والصور pictures . يعطي تنبؤات predictions حول ما سيحدث بعد ذلك في قصة. يستخدم الرسوم التوضيحية illustrations، لرسم المعنى من القصة. يطلب requests / يختار chooses المصادر ذات الصلة بالاهتمامات الشخصية personal interests.
إظهار demonstrating مسؤولية اجتماعية social responsibility "نحن مواطنون" "We are citizens."	التعلم المستقل الحفز Motivated Independent Learning	يقراً reads ويشاهد views ويستمتع listens لمجموعة متنوعة من المصادر الخيالية وغير الخيالية للتمتع enjoyment والمعلومات.
	إدراك أهمية المعلومات في مجتمع ديمقراطي Democratic Society	يتعرف على recognizes أعمال works مؤلف واحد single author . يبدأ begins في ربط associate استخدام المكتبة، مع احترام respect القواعد rules والإجراءات procedures. يحترم respects أفكار الآخرين، من خلال الاستماع speaking ورفع اليدين raising hands قبل التحدث speaking .
	التواصل الاجتماعي الفعال interaction effective من أجل فهم أوسع broaden understanding	يعمل works بشكل تعاوني collaboratively مع مجموعة صغيرة، باستخدام التكنولوجيا، للبحث research من أجل تلبية meet احتياجات معلوماتية information needs.
	السلوك الأخلاقي ethical behavior في استخدام المعلومات	يقدم introduces قصصاً مع الإسناد crediting للمؤلف author والرسام المصور/illustrator .

جدول (٧): مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتها في منهج رياض الأطفال وفقاً لمعايير وزارة التعليم بولاية أركنساس Arkansas Department of Education بالولايات المتحدة الأمريكية

المعايير	المهارات	المؤشرات
تمييز identify وتحديد مكان locate واسترجاع المصادر المناسبة appropriate resources لمجموعة متنوعة من الأغراض purposes .	التحديد الوصول Identify and Access	يتعرف على recognize الغرض من المركز الإعلامي للمكتبة المدرسية school library media center، وتنظيمه (الأقسام الرئيسية ، الاسم الأخير للمؤلف) يتعرف على الغرض من الفهرس المتاح على الخط المباشر Online Public Access Catalog (OPAC) يعرف أن هناك أنواع أخرى من المكتبات، والتي تنظم بنفس الطريقة، التي يتم بها تنظيم المركز الإعلامي للمكتبة المدرسية. يتعرف على أجزاء من كتاب يستخدم لتحديد مكان المعلومات (المؤلف - المصور - الخصائص الفيزيائية - على سبيل المثال: الغلاف الخلفي و الغلاف الأمامي والعمود الفقري - العنوان). يتعرف على على خصائص النص text features (على سبيل المثال، العناوين، الطباعة الغامقة، الرسوم التوضيحية) يتعرف على الحاجة إلى المعلومات عن طريق طرح الأسئلة، قبل الوصول إلى المصادر accessing resources .
تطبيق apply مهارات التفكير الناقد وتنظيم المعلومات organize للحصول على المعرفة	التنظيم Organize	يتعرف على المعلومات في مجموعة متنوعة من المصادر المطبوعة / غير المطبوعة / الرقمية على سبيل المثال، الأطالس، كتب الكاسيت، قواعد البيانات، القواميس، الكتب الإلكترونية، الموسوعات، الكرات، الخرائط، أشرطة الفيديو، المواقع) يتعرف على المواقع المعلوماتية informational websites. يتعرف على مصادر المعلومات خارج المركز الإعلامي للمكتبة المدرسية، على سبيل المثال: الناس people ، المكتبات العامة public libraries، المصادر الرقمية digital resources .
تقويم المصادر من أجل التحقق من ملائمة المعلومات	التقويم Evaluate	يحدد identify -بتوجيه الاستراتيجيات التنظيمية organizational strategies لجمع المعلومات (على سبيل المثال، المنظمات التصويرية graphic organizers، والأدوات الرقمية). يدير Manage بتوجيه معلومات من مجموعة متنوعة من المصادر (على سبيل المثال: الفرز والتصنيف والتسلسل). يستخلص Draw -بتوجيه - النتائج حول مهمة تم الانتهاء منها. يتعرف على -بتوجيه - ملائمة المصادر. يتعرف على المعلومات كحقيقة fact أو رأي opinion .

◀ معايير وزارة التعليم بولاية أركنساس Arkansas Department of Education بالولايات المتحدة الأمريكية.

حددت وزارة التعليم بولاية أركنساس (Arkansas Department of Education , 2013, pp.2-6) بالولايات المتحدة الأمريكية، معايير ومؤشرات مهارات الثقافة المعلوماتية في منهج رياض الأطفال، بحيث تضمنت ثلاثة مهارات أساسية، هي: التحديد والوصول، التنظيم، التقويم.

ويوضح جدول (٧) المعايير والمهارات الأساسية ومؤشراتها .
 « معايير وزارة التعليم والتعلم بولاية فيرجينيا Virginia Department of Teaching and Learning، بالولايات المتحدة الأمريكية .

حددت وزارة التعليم والتعلم بولاية فيرجينيا (Virginia Department of Teaching and Learning, 2015, pp.4-5) بالولايات المتحدة الأمريكية، معايير ومؤشرات مهارات الثقافة المعلوماتية في منهج رياض الأطفال، فيما أطلق عليه المهارات الأساسية للثقافة المعلوماتية Essential Information Literacy Skills (EILS)، بحيث تضمنت أربعة مهارات، كالتالي:

- ✓ الاستقصاء والتفكير بطريقة ناقدة واكتساب المعرفة.
- ✓ استخلاص النتائج، وصنع قرارات مستنيرة ، وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة ، وتكوين المعرفة.
- ✓ تبادل المعرفة والمشاركة أخلاقياً وإنتاجياً كأعضاء في مجتمعنا الديمقراطي.
- ✓ متابعة النمو الشخصي والجماعي . ويوضح جدول (٨) المعايير والمهارات الأساسية ومؤشراتها .

جدول (٨): مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتها في منهج رياض الأطفال وفقاً لمعايير وزارة التعليم والتعلم بولاية فيرجينيا Virginia Department of Teaching and Learning بالولايات المتحدة الأمريكية

المؤشرات	المعايير/المهارات الأساسية
يعرف recognize ان المركز الإعلامي للمكتبة Library Media Center (LMC) به مجموعة متنوعة من المصادر resources المتاحه print المطبوعة technology التكنولوجية available تمييز distinguish بين النصوص texts الخيالية fiction وغير الخيالية nonfiction .	الاستقصاء inquire والتفكير بطريقة ناقدة think critically واكتساب المعرفة gain knowledge .
يفهم understand ان الكتب مرتبة ترتيباً خاصاً special order ، فالكتب الخيالية مرتبة ترتيباً ابجدياً alphabetical ، وفقاً للإسم الأخير للكاتب author's last name ، والكتب غير الخيالية مرتبة ترتيباً رقمياً numerical ، وفقاً للموضوع subject .	
يحدد identify أجزاء الكتاب مثل صفحة العنوان title page ، وكعب الكتاب spine ، ورقم الاستدعاء call number ، جدول المحتويات table of contents ، المصطلحات glossary ، والفهرس index .	
يتعاون collaborate مع الآخرين لتوسيع broaden وتعميق deepen التفاهم understandings .	
يستخدم use التكنولوجيا technology وغيرها من الأدوات tools لإنشاء create نتائج products عرض demonstrating المعرفة . يتعاون collaborate مع الآخرين ، لتبادل الأفكار exchange ideas ، وتطوير تفاهمات جديدة develop new understandings ، وصنع القرارات make decisions ، وحل المشكلات solve problems .	استخلاص النتائج draw conclusion ، وصنع قرارات مستنيرة make informed decisions ، وتطبيق المعرفة apply knowledge في مواقف جديدة new situations ، وتكوين المعرفة create knowledge

تابع جدول (٨): مهارات الثقافة المعلوماتية ومؤشراتها في منهج رياض الأطفال وفقاً لمعايير وزارة التعليم والتعلم بولاية فيرجينيا Virginia Department of Teaching and Learning بالولايات المتحدة الأمريكية

المؤشرات	المعايير/المهارات الأساسية
يظهر social responsibility مسؤولية اجتماعية خلال العمل مع الآخرين بشكل تعاوني collaboratively . يستخدم مهارات الكتابة writing والتحدث speaking لمشاركة المعرفة share knowledge مع الآخرين. يستخدم التكنولوجيا وغيرها من الأدوات، لمشاركة المعرفة مع الآخرين. يتأمل في reflect on ويقوم evaluate جودة منتج التعلم learning product . يستخدم الانترنت بطريقة مناسبة appropriately وآمنة safely كوسيلة means للتعليم الشخصي personal والأكاديمي academic، والتبادل المحترم respectful exchange للأفكار ideas والمنتجات products	تبادل المعرفة Share knowledge وإثباتها ethically participate أخلاقياً ونتاجياً productively كاعضاء members في مجتمعنا الديمقراطي democratic society.
يقرا read، ويسمع listen، ويستجيب respond لمجموعة متنوعة من الأدبيات variety of literature . يختار select، ويستخدم use الكتب المناسبة appropriate sources of information ومصادر المعلومات sources of information للنمو الشخصي personal، والمتعة pleasure . يظهر السلوكيات المكتبية library behavior، وآداب السلوك etiquette المناسبة.	متابعة pursue النمو الشخصي personal والجمالي aesthetic

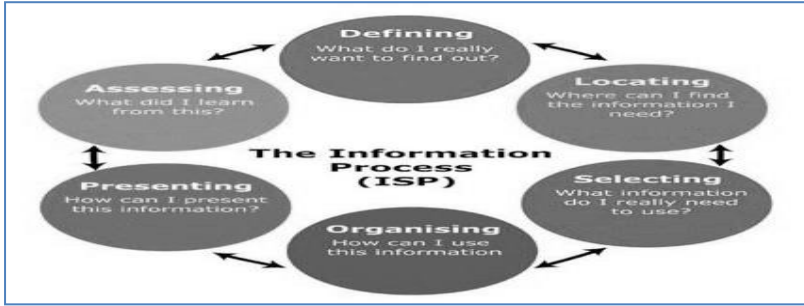
« معايير وزارة التعليم بولاية نيو ساوث ويلز State of New South Wales Department of Education باستراليا .

حددت وزارة التعليم بولاية نيو ساوث ويلز (NSW Department of Education, 2015, pp.8-9) باستراليا ستة مهارات للثقافة المعلوماتية، أطلق عليها "المهارات المعلوماتية" Information skills ، ليتم دمجها في جميع مجالات منهج الروضة، في سياق ما أطلق عليه "العملية المعلوماتية" The information process، أو "حل المشكلات المعلوماتية" (ISP) Information problem solving والتي تم تعريفها بأنها: "سلسلة من الخطوات steps الحركية physical والعقلية intellectual، والتي يقوم بها أى شخص لإكمال complete مهمة معلوماتية information task، بحيث تتطلب كل خطوة استخدام مهارات معلوماتية متعددة several information skills، وتعد هذه العملية بصفة عامة generally جزءا part من التعلم learning وحل المشكلات problem-solving داخل inside وخارج outside المدرسة".

ويوضح شكل (٤) تتبع المهارات الست في سياق العملية المعلوماتية أو حل المشكلات المعلوماتية، حيث تحددت هذه المهارات في:

- ✓ التعريف، والذي يرتبط بالتساؤل الذاتي: ما الذي أريد إيجاده حقاً؟
- ✓ تحديد المكان، والذي يرتبط بالتساؤل الذاتي: أين أستطيع أن أجد المعلومات التي احتاجها؟

- ✓ الاختيار، والذي يرتبط بالتساؤل الذاتي: ما المعلومات التي احتاج لاستخدامها؟
- ✓ التنظيم، والذي يرتبط بالتساؤل الذاتي: كيف يمكنني ان استخدم هذه المعلومات؟
- ✓ العرض، والذي يرتبط بالتساؤل الذاتي: كيف يمكنني أن أعرض هذه المعلومات؟
- ✓ التقييم، والذي يرتبط بالتساؤل الذاتي: ما الذي تعلمته من ذلك؟. ويوضح جدول (٩) المهارات المعلوماتية ومؤشراتها في منهج رياض الأطفال وفقا لوزارة التعليم بولاية نيو ساوث ويلز (NSW) باستراليا.



شكل (٤): تتابع المهارات المعلوماتية في سياق العملية المعلوماتية أو حل المشكلات المعلوماتية (ISP) بمنهج رياض الأطفال وفقا لوزارة التعليم بولاية نيو ساوث ويلز (NSW) باستراليا

- ومن خلال تحليل ما سبق من المعايير العالمية، يمكن استخلاص الآتي:
- « أكدت جميع هذه المعايير على أن الاستقصاء يمثل ركيزة أساسية في تعلم مهارات الثقافة المعلوماتية.
- « أوضحت معايير وحدة الثقافة المعلوماتية بجمعية معلمي وأمناء المكتبات بمقاطعة بريتيش كولومبيا (BCTLA Info Lit Task Force, 2011) بكندا، ومعايير وزارة التعليم بولاية نيو ساوث ويلز (NSW Department of Education, 2015) باستراليا، على أن مهارات الثقافة المعلوماتية، تمثل دائرة للتعلم الاستقصائي inquiry learning cycle، تتضمن عددا من المراحل المتتابعة والمتفاعلة، والتي يمكن أن تتمحور حول التخطيط، والتنفيذ، والتقييم/التأمل.
- « اتفقت غالبية المعايير على ضرورة تعليم الطفل الحصول على المعلومات من المصادر المطبوعة، والمصادر الرقمية بشكل متوازن، مع مراعاة الاستخدام الآمن للإنترنت.
- « أكدت معايير جمعية المكتبات المدرسية بولاية ماسوشيتس (MSLA, 2009) بالولايات المتحدة الأمريكية على حل المشكلات المعلوماتية، باتباع استراتيجية محددة في ضوء النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model : خطط، نفذ، راجع (مؤشر ٢٠٨).

جدول (٩): المهارات المعلوماتية ومؤشراتها في منهج رياض الأطفال وفقاً لوزارة التعليم بولاية نيو ساوث ويلز (NSW) باستراليا

المؤشرات	المهارات المعلوماتية
يربط relate المهمة task بتعلمه. يوضح clarify معاني meanings كلمات المهمة task words of the task. يحدد identify ويفسر interpret الكلمات words والأفكار ideas الرئيسية في المهمة. يعبر عن state المهمة بكلماته الخاصة own words. يعمل work out على أجزاء المهمة parts of the task.	التعريف Defining
يستدعي recall المعلومات information والمهارات skills ذات الصلة relevant من خبرة سابقة previous experience. يتعرف على recognize نقاط قوة strengths وحدود limitations المعرفة الحالية current knowledge، ويقرر decide ما إذا كان هناك حاجة إلى معلومات و / أو مهارات إضافية. يضع حدوداً limit لبحث ما investigation لحجم يمكن التحكم فيه manageable size. يحدد identify المصادر المحتملة possible sources (الأشخاص people، المنظمات organizations، الأماكن places، والطبعات print، والمواد الإلكترونية electronic materials، والأشياء objects). يتعرف على recognize القيمة النسبية relative worth للمصادر. يختار select أفضل the best هذه المصادر لاستخدامها. يحدد locate المصادر والمعدات المناسبة appropriate equipment. يستخدم use المعدات المناسبة. يسجل تفاصيل record details المصادر المستخدمة.	تحديد المكان Locating
يبدأ في تحليل begin to analyze فائدة usefulness كل مصدر. يستخدم use الكلمات الرئيسية لتحديد مكان معلومات يحتمل أن تكون مفيدة داخل المصادر. يتصفح skim كال مصدر للمعلومات. يحدد identify المعلومات التي لها صلات links بالمهمة. يقيم assess ويحترم respect الخصوصية privacy وملكية ownership المعلومات. يقرر decide ما يجب القيام به بشأن أوجه القصور deficiencies داخل المعلومات. يقرر decide ما إذا كانت المعلومات أقرب إلى closer to الحقيقة fact أو الرأي opinion. يقيم assess مصداقية credibility المصادر التي تعبر express عن رأي opinion. يحدد identify عدم الاتساق inconsistency والتحيز bias في المصادر. يضع نظاماً devise a system للتسجيل والتأليف بين المعلومات. يلخص summarize المعلومات. يسجل record الاقتباسات quotations ومصادر المعلومات.	الاختيار Selecting

تابع جدول (٩): المهارات المعلوماتية ومؤشراتها في منهج رياض الأطفال وفقاً لوزارة التعليم بولاية نيو ساوث ويلز (NSW) باستراليا

المؤشرات	المهارات المعلوماتية
يراجع review الغرض purpose من المهمة. يجمع بين combine المعلومات في وحدات أكبر larger units من المعلومات. يجمع بين وحدات المعلومات units of information في هيكل structure. يراجع review الهيكل في ضوء الغرض من المهمة. يضبط adjust الهيكل عند الضرورة.	التنظيم Organizing
يحدد identify متطلبات requirements أشكال العرض المختلفة different forms of presentation. يضع في الاعتبار consider طبيعة جمهور nature of the audience العرض. يختار select نموذجاً form وأسلوباً style للعرض، مناسباً للجمهور ومحتوى المادة. يعد العرض التقديمي prepare the presentation. يعرض المعلومات present the information.	العرض Presenting
يعرض view إلى أي مدى يلبي meets المنتج النهائي end product متطلبات requirements المهمة. يقيم assess استخدامه لهذه العملية في إكمال المهمة. يفحص examine نقاط القوة strengths والضعف weaknesses في مهارات معلومات محددة specific information skills. يحدد identify الزيادات في المعرفة increases in knowledge. يضع set أهدافاً شخصية personal goals لمواصلة تطوير مهارات المعلومات development of information skills.	التقييم Assessing

• ثانياً: النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model ودوره في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية وانتقال أثر تعلمها لدى طفل الروضة :

تم تصميم النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model بواسطة مايك أيزنبرج Mike Eisenberg وروبرت بيركويتز Robert Berkowitz الاستاذان بجامعة واشنطن بالولايات University of Washington المتحدة الأمريكية، كأول نموذج تعليمي يساعد في دمج integrating الثقافة المعلوماتية في مناهج صغار المتعلمين young learners من مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي (PreK-2)، بحيث يتضمن ثلاث مراحل بسيطة هي: خطط Plan، نفذ Do، راجع Review (Eisenberg & Robinson, 2007, p.19)، وهي مراحل سهلة التذكر easy to remember ومفيدة helpful للأطفال الذين يبدأون starting في تعلم مهارات حل المشكلات المعلوماتية information problem- solving skills، وذلك مقارنة بالنماذج التي تستخدم في المراحل التعليمية الأعلى والتي تتضمن ست مراحل على الأقل (Eisenberg & Berkowitz, 2011, p.27).

جدول (١٠): مراحل النموذج الثلاثي الفائق Super3 ودور الطفل متضمناً حديثه أو تساؤلاته الذاتية ودور المعلمة في كل مرحلة

دور المعلمة	دور الطفل متضمناً حديثه أو تساؤلاته الذاتية	مراحل نموذج Super3
جعل Have الأطفال يقومون evaluate عينات samples . إعطاء Give توجيه direction أقل less بدلاً من التوجيه الأكثر more على المهام assignments . تشجيع Encourage الأطفال على طرح الأسئلة ask questions .	التفكير حول think about المهمة المطروحة وكيفية إكمالها complete . والتساؤلات الذاتية المرتبطة بذلك هي: ما What الذي يفترض أن supposed to أفعله؟ ما الذي What سيبدو عليه look like العمل الجيد good job ؟ ما المعلومات What information التي احتاجها؟ من أين Where سأحصل على معلوماتي؟ ما هي What خطتي my plan ؟	خطط: البداية Plan: Beginning
النمذجة Modeling والتعليم teaching والتعلم learning . القيام بذلك يوميا do this everyday . تشجيع encourage الأطفال دائماً cite always على الاستشهاد بالمصادر عند sources تقديم تقرير عن المعلومات reporting information .	القيام do بالعمل work ، ويتضمن الحديث الذاتي للطفل في هذه المرحلة ما يلي: حصلت I get على المعلومات التي احتاج إليها؟ وضعتها I put معا قد I might أقرا read ، أو أرسم صوراً draw pictures ، أو أستخدم الكمبيوتر use the computer . أو أكتب write . أستشهد I cite بمصادري my sources .	نفذ: المنتصف Do: Middle
استخدام قوائم المراجعة checklists . والاستبيانات questionnaires ، ومقاييس rubrics المتدرجة للمساعدة على إعطاء الأطفال المبادئ التوجيهية guidelines لفحص أعمالهم checking their work مراجعة Review العمل في مواقف متعددة multiple settings رسمية formal أو غير رسمية informal ، بسيطة simple أو أكثر تعقيداً more complex ، على مستوى القاعة بأكملها whole class ، أو مجموعة صغيرة small group أو فرد individual .	فحص check عمله للتأكد من make sure اكتماله complete . والتساؤلات الذاتية المرتبطة بذلك هي: هل تم إنجاز done عملي؟ هل فعلت ما كان من المفترض أن supposed to أفعله؟ هل استشهدت cite بمصادري sources ؟ هل أشعر بالرضا I feel okay عن عملي؟ هل احتاج إلى القيام بأي شيء آخر قبل أن أسلمه/أقدمه turn it in ؟	راجع: النهاية Review: End

ويعتد هذا النموذج أحد النماذج القائمة على الاستقصاء inquiry process models، والتي تتيح للطفل القيام بعمليات البحث والاكتشاف أثناء أداء المهام القائمة على المعلومات information-based tasks (Chen, 2011, p.401). ويعتمد النموذج على تدريب الطفل على التفكير بصوت عال Thinking Aloud أثناء أداء المهام أو حل المشكلات، ويتم ذلك من خلال التساؤل الذاتي self questioning في مرحلتي التخطيط والمراجعة، والحديث الذاتي self talk في مرحلة التنفيذ، كما يحدد أدوار المعلمة كموجهة Guide لعملية الاستقصاء. ويوضح جدول (١٠) مراحل النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model ودور الطفل متضمنًا حديثه أو تساؤلاته الذاتية ودور المعلمة في كل مرحلة (Eisenberg & Berkowitz, 2011, pp.32-33).

كما يركز النموذج على تدريب الطفل على تقديم تقرير ذاتي عن الأداء بشكل يعبر فيه الطفل عن مدى رضائه عن أدائه، وذلك بتوجيه من المعلمة التي تساعد على إبداء رأيه في البنود التالية (Eisenberg & Berkowitz, 2011, p.33).

« اتبعت كافة التعليمات I followed all directions .

« حصلت على كافة المعلومات التي احتاجها I found all the information . I needed

« قمت بالإجابة على جميع الأسئلة I answered all questions .

« قمت ببذل قصاري جهدي I did my best work .

« قمت بفحص عملي I checked my work for mistake .

جدول (١١): أنواع البطاقات والملصقات المستخدمة في النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model
وصورها ودلائنها

النوع	الصورة	الدلالة
أولاً: بطاقات خاصة بالمراحل الثلاث/عمليات النموذج		خطط: البداية Plan: Beginning
		نفذ: المنتصف Do: Middle
		راجع: النهاية Review: End

ويستخدم هذا النموذج مجموعة من البطاقات والملصقات Stickers المصورة التي تساعد صغار الأطفال، في التعرف على عمليات/مراحل النموذج

والاستشهاد بالمصادر cite sources، والتقرير الذاتي عن الأداء بما يتناسب مع مرحلتهم العمرية، والشخصية المحورية في بطاقات المراحل وملصقات الاستشهاد هي شخصية كرتونية تمثل طائر بطريق يدعى "سام" Sam، ويوضح جدول (١١) أنواع البطاقات والملصقات المستخدمة في النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model وصورها ودلالاتها (Eisenberg & Robinson, 2007, pp. 20-23).

تابع جدول (١١): أنواع البطاقات والملصقات المستخدمة في النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model وصورها ودلالاتها

النوع	الصورة	الدلالة
ثانياً: ملصقات خاصة بالاستشهاد بالمصادر		المصدر: كتاب Book
		المصدر: الكمبيوتر Computer
		المصدر: أشخاص People
		المصدر: أنا Me
ثالثاً: بطاقات مصورة لتعبيرات الوجه، خاصة بالتقرير الذاتي عن الأداء		عظيم بذلت قصارى جهدي Great I did my best work
		حسناً، ولكن يمكنني أن أقوم بالعمل بشكل أفضل في المرة القادمة Pretty well, but I could do better next time
		لم أبذل جهداً لم أبذل قصارى جهدي I did not try hard I did not do my best Work

ومن أهم مميزات النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model، والتي تدعم الدور الفاعل الذي يمكن أن يقوم به في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية وانتقال أثر تعلمها لدى صغار الأطفال، كونه (Eisenberg & Robinson, 2007, p. 20) :

« يساعد الأطفال على التفكير حول think about، والتعرف على recognize والتحدث عن talk about عملية process .
 « يقدم مفردات شائعة common vocabulary للتحدث عن talking about العملية.
 « قابل للتكيف adaptable، ومرن flexible، يمكن أن يطبق applied في أي مجال من مجالات محتوى المنهج، أو مهمة assignment، أو قرار decision .
 « لا يتم استخدامه دائماً بشكل خطي linear، فأحياناً يقوم الأطفال بالقفز jump around، أو الرجوع loop back عبر مراحل النموذج.
 « يمثل إصداراً مبسطاً من عملية حل المشكلات معلوماتياً information problem-solving، ويؤدي إلى تفسير explanation أكثر تفصيلاً more detailed بشكل طبيعي naturally .

وقد دعمت نتائج الدراسات من أهمية استخدام النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في دعم مهارات الثقافة المعلوماتية ودعم تعلم صغار الأطفال في مجالات متنوعة من المنهج. فقد أوضحت دراسة هيدر (Heider, 2009)، والتي أجريت على عينة من أطفال ما قبل المدرسة في كندا، أن توظيف النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في الأنشطة المكتبية، قد ساهم في تنمية بعض المهارات الأساسية للثقافة المعلوماتية إلى جانب بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال.

كما أوضحت نتائج دراسة تشن (Chen, 2011)، والتي أجريت على عينة من أطفال الصف الأول الابتدائي بتايوان، أن استخدام النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في دمج مهارات الثقافة المعلوماتية بمنهج العلوم ساهم في تنمية مهارات الذاكرة memory والفهم comprehension لدى الأطفال.

وأوضحت نتائج دراسة تشن (Chen, 2012)، والتي أجريت على عينة من أطفال الصف الثاني الابتدائي بتايوان، أن استخدام النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في دمج مهارات الثقافة المعلوماتية بمنهج الدراسات الاجتماعية ساهم في تنمية مهارات الأطفال الخاصة بطرح الأسئلة الاستقصائية inquiring questions، وعمل إنتاجات تعلم learning products مستوفاة للمعايير المحددة، وتقديم تقارير شفوية report orally عما أنجزوه، وتقييم أنفسهم evaluate themselves بموضوعية objectively، إلى جانب تنمية مهارات الذاكرة والفهم.

كما أوضحت نتائج دراسة تشن وتشن (Chen & Chen, 2013)، والتي أجريت على عينة من أطفال الصف الثاني الابتدائي بتايوان، فاعلية استخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو) القائم على النموذج الثلاثي الفائق portfolio Super3 model based on the assessment في تقييم مهارات الثقافة المعلوماتية لدى الأطفال.

كما أوضحت نتائج الدراسة الطولية التي أجراها تشن وهوانج ويان (Chen, Huang, & Yan, 2014)، على عينة من أطفال الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية بتايوان، على مدار أربع سنوات، أن دمج الثقافة المعلوماتية داخل التعلم الاستقصائي integrating Information Literacy into inquiry learning باستخدام النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model، ساعد الأطفال على استيعاب grasp وتطبيق apply المفاهيم الجديدة new concepts، بما أدي لتنمية فهمهم المفاهيمي conceptual understanding لمحتوى المناهج.

ومن خلال تحليل الدراسات السابقة، يتضح وجود ندرة واضحة في الدراسات التي تناولت استخدام النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية بمنهج الروضة، بالإضافة إلى تركيز الدراسات السابقة على تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية من خلال نوع محدد من الأنشطة كما في دراسة هيدر (Heider, 2009)، أو عبر أحد مجالات محتوى المنهج كما في دراسة تشن (Chen, 2011)، ودراسة تشن (Chen, 2012).

• فرضا الدراسة :

يتحدد فرضا الدراسة الحالية كالتالي:

• الفرض الخاص بتنمية مهارات الثقافة المعلوماتية :

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لمقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية، لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

• الفرض الخاص ببقاء أثر تعلم مهارات الثقافة المعلوماتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية، على مقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية، في القياسين البعدي والتتبعي.

• أدوات الدراسة وضبطها :

استخدمت الباحثة عدد من الأدوات، يمكن توصيفها كالتالي:

• أولاً: إستبيان حول قائمة مهارات الثقافة المعلوماتية المناسبة لأطفال الروضة :

تم إعداداه بهدف الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وفقاً للخطوات التالية:

« تحديد الهدف من القائمة: وتمثل في تحديد أهم مهارات الثقافة المعلوماتية الأساسية والضرعية ومؤشرات التي يمكن تحقيقها لدى أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال.

« تحديد مصادر اشتقاق القائمة: تم اشتقاق القائمة بالرجوع لعدد من المصادر تمثلت في: المعايير العالمية، والدراسات السابقة، كما تم الرجوع إلى وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر وتحديد بعض مؤشرات مهارات الثقافة المعلوماتية المتضمنة في كل من نواتج التعلم، ومجال فنون

اللغة العربية، بالإضافة إلى مظاهر نمو السلوك المعلوماتي لدى أطفال الروضة.

« وضع القائمة في صورتها المبدئية.

« تضمين الصورة المبدئية للقائمة في استبيان: تم تضمين محتويات القائمة المبدئية في استبيان، بهدف استطلاع الرأي حول الآتي:

✓ المهارات الأساسية للثقافة المعلوماتية، من حيث: مدى شمولها، المهارات التي يمكن إضافتها.

✓ المهارات الفرعية، من حيث: ارتباط المهارات الفرعية بالمهارة الأساسية (مرتبط / غير مرتبط)، والمهارات التي يمكن إضافتها.

✓ مؤشرات المهارات الفرعية من حيث: مناسبة كل مؤشر للطفل (مناسب / غير مناسب)، درجة أهمية كل مؤشر بالنسبة للطفل (مهم / متوسط الأهمية / غير مهم)، ارتباطه بالمواد المحددة (مرتبط / غير مرتبط)، دقة الصياغة العلمية واللغوية (دقيقة / غير دقيقة)، والمؤشرات التي يمكن إضافتها.

جدول (١٢): الصورة النهائية لقائمة مهارات الثقافة المعلوماتية الأساسية والفرعية ومؤشراتها لدى أطفال الروضة

المؤشرات Indicators	المهارات الفرعية Sub skills	المهارات الأساسية Basic skills
يطرح أسئلة حول موضوع أو مشكلة بتوجيه من المعلمة. يعيد صياغة المهمة المطروحة. يحدد كلمة واحدة أو كلمتين مفتاحيتين / أساسيتين حول موضوع، أو مشكلة، أو سؤال ما، بتوجيه من المعلمة. يحدد موضوع/موضوعات ذات صلة باهتماماته الشخصية، بهدف الحصول على معلومات ذات صلة.	تحديد المشكلة Problem Identification	تعريف المهمة المعلوماتية Information Task Definition
يستخدم المعرفة السابقة والفهم لموضوع معين لعمل تنبؤات حول إجابات لأسئلة. يحدد ما يعرفه (المعرفة الموجودة)، وما يحتاج إلى معرفته (المناطق التي تحتاج إلى مزيد من المعلومات)، بتوجيه من المعلمة. يحدد نوع المعلومات المطلوبة (مثل الحقائق والصور والخرائط). يولد الأفكار لجمع مزيد من المعلومات.	تحديد المعلومات المطلوبة Identification of needed information	
يميز أنواع المادة المطبوعة مثل (جريدة، كتاب، قصة، ملصق...)*. يتعرف الملامح الأساسية للمواد المطبوعة مثل (الغلاف الخارجي، العنوان، قائمة المحتويات...)*. يميز أنواع المصادر الإلكترونية (الأسطوانات المدمجة، الإنترنت) يتعرف على المواقع المعلوماتية المناسبة عمرياً / محركات البحث الآمن للأطفال. يشرح الفرق بين المصادر الخيالية وغير الخيالية. يحدد المصادر الممكنة للمعلومات المطلوبة (أشخاص، مصادر مطبوعة، مصادر إلكترونية).	تحديد جميع المصادر الممكنة Identification of all possible sources	استخدام استراتيجيات البحث عن المعلومات Using Information Seeking Strategies
يحدد المصادر التي هي الأفضل للاستخدام ولماذا؟. يساعد الأطفال الآخرين في اختيار المصادر الأفضل. يتشارك المصادر مع الآخرين. يطلب/يختار مصادر ذات صلة باهتماماته الشخصية.	اختيار أفضل المصادر Selecting the best sources	

♦ متضمن في وثيقة المنهج بالعايير القومية لرياض الأطفال في مصر (مجال اللغة العربية - مجال الاستعداد للقرأة - المعيار الثاني).

تابع جدول(١٢): الصورة النهائية لقائمة مهارات الثقافة المعلوماتية الأساسية والفرعية ومؤشراتها لدى أطفال الروضة

المؤشرات Indicators	المهارات الفرعية Sub skills	المهارات الأساسية Basic skills
يختار بشكل مستقل المصادر الخيالية، وغير الخيالية. يحدد الملامح الأساسية لكتاب يستخدم لتحديد مكان المعلومات، على سبيل المثال: الغلاف الخلفي و الغلاف الأمامي والعمود الفقري - العنوان). يحدد الميزات الأساسية لأسطوانة مدمجة، تستخدم لتحديد مكان المعلومات. يستخدم بعض محركات البحث الآمن للأطفال(على سبيل المثال: كيدل Kiddle، وكيدركس KidRex، وكيونتورا كيدز Quintura Kids). يحدد الميزات الأساسية لحرك بحث، يستخدم لتحديد مكان المعلومات.	تحديد مكان المصادر Locating sources	تحديد مكان المعلومات والحصول عليها Locating and Accessing Information
يستخدم مواد بصرية مطبوعة/مصادر مطبوعة مقدمة له/من اختياره للعثور على إجابات للأسئلة المطروحة. يستخدم -بمساعدة - الكلمات المفتاحية/ الرئيسية عند استخدام المصادر على الإنترنت. يعيد صياغة استعلام ويب، عن طريق تغيير، أو إضافة، أو حذف كلمات. يستخدم ميزات الأسطوانات المدمجة أو المواقع لتحديد مكان المعلومات بكفاءة. يتعاون مع زملائه للحصول على المعلومات من المصادر المطبوعة أو الإلكترونية.	الحصول على المعلومات من المصادر Accessing information from sources	
يسجل المعلومات ذات الصلة بشكل واحد على الأقل(على سبيل المثال:الكتابة، الصور، البيانات العددية)، بمساعدة. يصنف المعلومات وفقاً لمعايير متعددة(الموضوع، الزمن، الأهمية، السبب والنتيجة). يرتب جزئيات من المعلومات (على سبيل المثال: يرتب مجموعة من الأحداث المصورة زمنياً). يتعاون مع الأقران في تسجيل وتنظيم المعلومات.	تسجيل المعلومات وتنظيمها Information Recording and organizing	إستخدام المعلومات بفاعلية وإبتكارية Using information effectively and creatively

تابع جدول(١٢): الصورة النهائية لقائمة مهارات الثقافة المعلوماتية الأساسية والفرعية ومؤشراتها لدى أطفال الروضة

المؤشرات Indicators	المهارات الفرعية Sub skills	المهارات الأساسية Basic skills
يكون رسوماً وصوراً ملائمةً زمانياً للتعبير عن معلومات. يستخدم معلومات جديدة في المنتج المعلوماتي النهائي. يعمل مع الأطفال الآخرين لتكوين المنتجات المعلوماتية البسيطة. يقدم المنتج المعلوماتي النهائي، باستخدام شكل مناسب، على سبيل المثال: تقرير شفهي، ملصق، برنامج إلكتروني أو وسيط آخر، بمساعدة. يظهر فهماً للمعلومات المتعلمة حول موضوع ما. يتشارك رسومه وصوره التي قام بتكوينها للتعبير عن معلومات مع الآخرين. يشير إلى مصدر المعلومات.	التأليف بين المعلومات Information Synthesis	تابع: استخدام المعلومات بفاعلية وإبتكارية Using information effectively and creatively
يصدر حكماً على العملية، من خلال طرح الأسئلة، على سبيل المثال: ما الذي أعجبني ؟ ، ما الذي كان سهلاً ؟ ، ما الذي كان صعباً؟ ، كيف يمكنني أن أفعل ذلك بطريقة أفضل في المرة القادمة ؟. يستجيب لتساؤلات ومقترحات من الأقران، بتوجيه ودعم. يستخدم بطاقات تقدير ذاتي مصورة مقدمة له، لتحديد أن العملية المعلوماتية كاملة ودقيقة. يعمل مع الأقران لتقويم العمليات المعلوماتية البسيطة.	تقويم العملية المعلوماتية Information Process Evaluation	
يصدر حكماً على المنتج من خلال طرح الأسئلة، على سبيل المثال: هل أكملت جميع الخطوات المطلوبة من قبل المعلمة ؟ ، ما تعلمت ؟ ، كيف يمكنني تحسين منتجي النهائي؟ ، إذا كان علي أن أفعل ذلك مرة أخرى ، ماذا أفعل بشكل مختلف ؟. يستخدم قوائم مراجعة مصورة مقدمة له، لتحديد أن المنتج المعلوماتي كاملاً ودقيقاً. يعمل مع الأقران لتقويم المنتجات المعلوماتية البسيطة. ينقح المنتج المعلوماتي استناداً إلى التغذية الراجعة من الآخرين (الأقران، والمعلمة)	تقويم المنتج المعلوماتي Information Product Evaluation	التقويم Evaluation

« عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق القائمة: تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وتربية الطفل وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على بنود القائمة ما بين ٨٥٪ - ٩٠٪، وتم إجراء التعديلات التي أشار لها السادة المحكمون، والتي تلخصت في حذف وإعادة صياغة بعض مؤشرات الجوانب الفرعية.

« وضع القائمة في صورتها النهائية: حيث اشتملت على الأبعاد والمعايير والمؤشرات الموضحة بجدول (١٢).

• ثانياً: مادة المعالجة التجريبية:

وتمثلت في "برنامج قائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model لتنمية بعض مهارات الثقافة المعلوماتية وبقاء اثر تعلمها لدى أطفال الروضة" بعنوان: "إلعب وتعلم وابتكر مع كوكي"، وقد تم بناء البرنامج وفقاً للخطوات التالية:

« تحديد أسس بناء البرنامج : تم تحديد أسس بناء البرنامج في ضوء فلسفة وأهداف منهج "حقي أتعلم وأتعلّم وابتكر"، ونظريات تعليم وتعلم طفل الروضة، والأسس النظرية، والدراسات السابقة، الخاصة بالمتغيرات ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

« تحديد الأهداف العامة للبرنامج : تم تحديد الأهداف العامة للبرنامج في ضوء هدف الدراسة الرئيس، وأسس بناء البرنامج، بحيث تم تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وفقاً لمجالات النمو الثلاثة: العقلي المعرفي Cognitive Domain، النفس الحركي/الحس حركي Psychomotor Domain، الوجداني/الاجتماعي الانفعالي Affective Domain .

« تحديد المحتوى التعليمي للبرنامج : نظراً لأن البرنامج الحالي يعمل على دمج مهارات الثقافة المعلوماتية عبر أنشطة مجالات متنوعة من محتوى منهج "حقي أتعلم وأتعلّم وابتكر"، من خلال التعامل مع مؤشرات مهارات الثقافة المعلوماتية باعتبارها مؤشرات لنواتج التعلم (منت)، يتم تكاملها مع مؤشرات مجالات متنوعة لمحتوى المنهج (مهم)، في سياق المهام القائمة على المعلومات، والتي تعتمد عليها أنشطة البرنامج، فقد تم الرجوع لوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، لتحديد مؤشرات محتوى المنهج (مهم)، التي يمكن تكاملها مع مؤشرات مهارات الثقافة المعلوماتية (منت)، كما تم تحديد مؤشرات نواتج التعلم (منت) - بوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر - التي يمكن أن يتم دمج مؤشرات مهارات الثقافة المعلوماتية - كمؤشرات فرعية - في إطارها، لتوضيح إمكانية القيام بتحقيق بعض مؤشرات نواتج التعلم - والمحددة في خطة البرنامج المعتاد - في إطار تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية، ومن أمثلة هذه المؤشرات: يتعرف على مصادر المعرفة المختلفة، يجمع معلومات حول موضوع معين (المجال الثالث: المعيار الأول - المؤشرين ٤، ٥).

« تحديد الأهداف الإجرائية الخاصة بالبرنامج : تمت صياغة الأهداف الإجرائية الخاصة بالبرنامج، بحيث تحقق مؤشرات محتوى المنهج(مهم) ومؤشرات مهارات الثقافة المعلوماتية(مؤشرات نواتج التعلم المكمل/منت) التي تم التركيز عليها في الخطوة(٣).

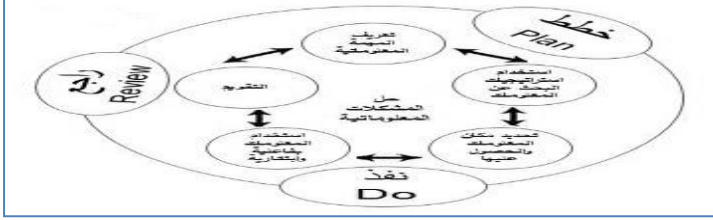
« تصميم أنشطة البرنامج : تم تصميم أنشطة البرنامج في ضوء مراحل النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model، بشكل روعي فيه تدريب الأطفال على توظيف مهارات الثقافة المعلوماتية، في أداء مهام وأحوال مشكلات مرتبطة بمجالات متنوعة من محتوى المنهج، وقد اشتمل كل نشاط على العناصر الآتية: مربع التكامل(مهم – منت، بشكل تم فيه تحديد مؤشرات مهارات الثقافة المعلوماتية التي تمثل مؤشرات فرعية لمؤشر نواتج التعلم الرئيسي) عنوان النشاط، الأهداف الإجرائية، مدة النشاط، المكان، المواد والأدوات خطوات النشاط – التي تسير وفقاً لمراحل النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model – موضحاً بها المدة الزمنية المتوقعة لتنفيذ كل خطوة)، النشاط المنزلي(لتفعيل مشاركة ولي الأمر).

وقد روعي أن تكون الأنشطة الثلاث الأولى في البرنامج أنشطة تمهيدية/تعريفية، تركز على تعريف الأطفال بالمراحل أو العمليات الثلاث للنموذج الثلاثي الفائق Super3 Model، وما يرتبط بها من بطاقات وملصقات وآليات استخدامها في المهام المختلفة، وروعي أن يتم ذلك التعريف في سياق قصة بطلها طائر البطريق والذي أطلق عليه إسم "كوكي" -بدلاً من إسم "سام" بالنموذج الأجنبي – والذي يقوم بسرد قصته، وتعريف الأطفال بالنموذج في سياق مشوق وجذاب، يثير وعي الأطفال بأهمية اتباع مراحل أو عمليات هذا النموذج في التعرف على معلومات وأشياء جديدة وجميلة، وفي أداء المهام بشكل جيد، وبحيث يسرد جزءاً من القصة في النشاط الواحد، ويتم استكمال باقي القصة في الأنشطة التالية.

جدول(١٣): مراحل النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model ومهارات الثقافة المعلوماتية التي يتم التدريب عليها في كل مرحلة عبر أنشطة البرنامج

مراحل النموذج الثلاثي الفائق Super3	مهارات الثقافة المعلوماتية التي يتم التدريب عليها في كل مرحلة
خطط: البداية Plan: Beginning	تعريف المهمة المعلوماتية Information task definition إستخدام استراتيجيات البحث عن المعلومات Use information seeking strategies
نفاذ: المنتصف Do: Middle	تحديد موقع المعلومات والحصول عليها Locate and Access Information إستخدام المعلومات بفاعلية وابتكارية Use information effectively and creatively
راجع: النهاية Review: End	التقويم Evaluation

كما روعي أن تكون الأنشطة التالية، أنشطة تدريبية يتم فيها التدريب على عمليات النموذج، وما يرتبط بكل منها من مهارات للثقافة المعلوماتية (جدول ١٣)، كل على حدة في سياق حل مشكلة معلوماتية على مدار مجموعة من الأنشطة المتتابعة. تلى ذلك أنشطة تدريبية يتم فيها تدريب الأطفال على عمليات النموذج ومهارات الثقافة المعلوماتية بشكل متكامل ومتدرج خلال النشاط الواحد، في سياق حل مشكلة معلوماتية، كما يتضح بشكل (هـ).



شكل (هـ): تتابع مهارات الثقافة المعلوماتية في سياق حل المشكلات المعلوماتية بأنشطة البرنامج وفقاً لمراحل النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model

• تصميم الوسائط التعليمية الخاصة بأنشطة البرنامج :

وتمثلت في: البطاقات والملصقات الخاصة بالنموذج الثلاثي الفائق Super3 Model والسابق توضيحها، عروسة قفازية تمثل شخصية طائر البطريق (الشخصية المحورية في النموذج)، بطاقات مصورة يستخدمها الطفل للتعبير عن مدى تقدمه أثناء أداء المهام (جدول ١٤)، لتشجيع الطفل على الوعي الذاتي بمدى تقدمه أثناء أداء المهام وتيسير متابعة المعلمة لعمل الأطفال ومعرفة مدى احتياجهم للمساعدة دون حدوث أية ضوضاء يمكن أن تؤثر على عمل باقي الأطفال، بطاقات مصورة تستخدم في عرض المهام القائمة على المعلومات، قصص مصورة، عروض تقديمية، أوراق عمل.

جدول (١٤): صور البطاقات التي يستخدمها الطفل للتعبير عن مدى تقدمه أثناء أداء المهام ودلالاتها

صورة البطاقة	الدلالة
	فهمت كيف أقوم بالعمل
	غير متأكد/ما زلت أفكر
	أحتاج للمساعدة

• إعداد أدوات التقويم:

« تقويم بنائي/مستمر: تم في كل نشاط من أنشطة البرنامج، من خلال الآتي:

✓ تشجيع الأطفال على تقديم تقارير شفوية report orally عن الأداء/شرح ما قام بعمله بأسلوبه الخاص.

✓ تشجيع الأطفال على التقرير الذاتي الشفهي، في ضوء البنود المحددة وبالإستعانة بالبطاقات التي يعبر بها الطفل عن مدى رضائه عن أدائه (والسابق توضيحها).

✓ تشجيع الأطفال على الاستجابة على بنود قوائم مراجعة مصورة لتقييم المنتج المعلوماتي (من إعداد الباحثة)، وبطاقات تقرير ذاتي مصورة لتقييم العملية المعلوماتية (من إعداد الباحثة)، وتوضح صورة (١) نموذج لبطاقة تقرير ذاتي مصورة.

✓ طرح الأسئلة على الأطفال، وتشجيعهم على طرح الأسئلة، وإبداء الرأي مع تقديم التغذية الراجعة. وقد تم إعداد قائمة بالأسئلة التي يمكن طرحها على الأطفال في هذه المرحلة، لتحديد مدى تمكنهم من الجوانب المستهدفة.

✓ جمع عينات من إنتاجات الأطفال، في بورتفوليو خاص بكل طفل واستخدامها كأساس في إعطاء الطفل تغذية راجعة عن مدى تقدمه في أداء المهام القائمة على المعلومات، وكأساس لتوجيه تعلمه الاستقصائي عبر الأنشطة المختلفة، بالإضافة إلى تدريبه على التقويم الذاتي لنتائج تعلمه.

✓ أوراق العمل.

« **تقويم نهائي** : تم بعد الانتهاء من تنفيذ جميع أنشطة البرنامج، وتمثلت أداته في: مقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية لطفل الروضة، والتي سيتم تناولها بالتفصيل في الجزء الخاص بأداة قياس فاعلية البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model.

• إعداد دليل تنفيذ البرنامج في صورته المبدئية:

تم عمل دليل إرشادي في بداية البرنامج، لمساعدة المعلمة في تنفيذها، وإمكانية تصميم أنشطة مشابهة، تم فيه توضيح المفاهيم الأساسية ذات العلاقة بالأنشطة المقترحة (مهارات الثقافة المعلوماتية والنموذج الثلاثي الفائق Super3 Model) والأهداف العامة للبرنامج، والمحتوى التعليمي، والخطة العامة للبرنامج وإرشادات عامة للمعلمة قبل وأثناء وبعد الانتهاء من تنفيذ الأنشطة مع الأطفال، بالإضافة إلى عرض لبعض مواقع الانترنت التي يمكن للمعلمة الرجوع إليها لمزيد من التعمق في هذا الموضوع.

واعتماداً على ما تقدم تم إعداد دليل تنفيذ البرنامج في صورته المبدئية.

• استطلاع آراء الحكمين حول دليل تنفيذ البرنامج :

بعد إعداد دليل تنفيذ البرنامج في صورته المبدئية، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجالات: المناهج وطرق التدريس، وتربية الطفل، لإبداء

رأيهم في عناصر الدليل، وإضافة ما يروونه مناسباً، فيما يتعلق بهذه العناصر وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون.

لون الدائرة التي تعبر عن رأيك فيما قمت بعمله

الإسم:

التاريخ:

أصبحت جميع التعليمات

وجدت جميع المعلومات التي احتاجها

قمت بالإجابة على جميع الأسئلة

بذلت قصاري جهدي

قمت بفحص صلي لتحديد الأخطاء

شكل (٦): بطاقة تقرير ذاتي مصورة لتقييم العملية المعلوماتية

• **التجريب الاستطلاعي للبرنامج :**

تم تجريب بعض أنشطة البرنامج على مجموعة من أطفال المستوى الثانى وذلك بهدف: التحقق من وضوح الإجراءات وتسلسلها المنطقى، ومدى تناولها لمراحل النموذج الثلاثى الفائق Super3 Model ومهارات الثقافة المعلوماتية بما يتناسب مع الطفل، ويستحوذ انتباهه، والتحقق من صلاحية الوسائط التعليمية الخاصة بالنشاط، والتحقق من ملائمة أساليب التقويم لطبيعة الطفل، وتحديد الزمن المناسب لكل نشاط.

وقد تم تحديد (٦) أنشطة ليتم تجريبيها استطلاعياً، وتم تجريبيها على (٣٥) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني، بالروضة الملحقة بمدرسة "٢٤" أكتوبر الابتدائية التجريبية" بمدينة الإسماعيلية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦)، وذلك في الفترة من (٢٠٢١ / ١ - ٢٠١٦/٣م)، بمعدل (٣) أنشطة أسبوعياً، من الأحد للثلاثاء.

وأوضحت نتائج التجريب الاستطلاعي مناسبة الأنشطة لتحقيق الأهداف وتناولها لمراحل النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model، ومهارات الثقافة المعلوماتية بأسلوب مبسط ومشوق للأطفال، وقدرتها على استثارة اهتمام الأطفال ودافيتهم للمشاركة والتفاعل مع المعلمة والأقران، أما بالنسبة للزمن المناسب لكل نشاط، فقد تراوح بين (٤٠) و (٦٠) دقيقة.

- وضع دليل تنفيذ البرنامج في صورته النهائية :
فى ضوء ما سبق تم وضع دليل تنفيذ البرنامج في صورته النهائية، بحيث اشتمل على (٢٥) نشاطاً.
- ثالثاً: أداة قياس فاعلية البرنامج :
وتمثلت في "مقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية لدى طفل الروضة"، والذي تم إعداده وفقاً للخطوات التالية:
- تحديد الهدف من المقياس :
هدف المقياس إلى تحديد مستوى مهارات الثقافة المعلوماتية، لدى أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال من (٥ - ٦) سنوات.
- تحديد الجوانب الأساسية للتقييم :
وهي تشمل مهارات الثقافة المعلوماتية الأساسية والفرعية، بما تشمله من مؤشرات، والموضحة بجدول (١٢) من جداول الدراسة.
- صياغة مفردات المقياس :
تمت صياغة مفردات المقياس في ضوء مؤشرات المهارات الفرعية لكل مهارة أساسية من مهارات الثقافة المعلوماتية، وتمت الصياغة في عبارات سلوكية بسيطة، يمكن ملاحظتها وقياسها، كما تم وضع مقياس تقدير ثلاثي، يمثل ثلاث مستويات للمهارة (منخفض، متوسط، مرتفع)، تناظر الدرجات (١، ٢، ٣) على التوالي، لتقدير الدرجات على مفردات المقياس.
- صياغة تعليمات المقياس :
تمت صياغة تعليمات المقياس في عبارات بسيطة وواضحة، بما يضمن سهولة ودقة استخدام القائم بالتطبيق للمقياس، وتضمنت التعليمات العناصر الآتية: الهدف من المقياس متضمناً التعريفات الإجرائية للمهارات الأساسية المستهدف قياسها - وصف المقياس - الإعداد لتطبيق المقياس (إرشادات قبل تطبيق المقياس على الطفل) - تطبيق المقياس (إرشادات أثناء تطبيق المقياس على الطفل) - تقدير الدرجات على المقياس .
- ضبط وتقنين المقياس :
تم ضبط وتقنين المقياس كمياً وكيفياً، من خلال:
- التحقق من صدق المقياس :
قامت الدراسة الحالية بالتحقق من صدق المقياس ، كالتالي:
« التحقق من صدق المحتوى : تم عرض المقياس في صورته المبدئية، على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ومجال تربية الطفل، لإبداء الرأي فيما يتعلق بالآتي:
✓ تعليمات المقياس: من حيث: دقة التعريفات الإجرائية للمهارات المستهدف قياسها، مدى وضوح ودقة التعليمات، الصياغة السليمة للتعليمات، شمول

التعليمات لكل ما يحقق سهولة ودقة استخدام القوائم بالتطبيق للمقياس.

✓ **مفردات المقياس:** من حيث: ملائمة كل مفردة للمهارة الفرعية المستهدف قياسها، ملائمة كل مفردة لطفل الروضة من سن (٥ - ٦) سنوات، مدى قابلية كل مفردة للملاحظة من قبل المعلمة، الصياغة السليمة للمفردة.

وذلك إلى جانب إضافة ما يروونه مناسباً من تعديلات أو مقترحات، فيما يتعلق بكل عنصر من العناصر السابقة. وقد تم إجراء التعديلات التي أشار لها السادة المحكمون، والتي تلخصت في إعادة صياغة بعض المفردات.

❖ **حساب صدق الاتساق الداخلي:** تم تجريب المقياس - في صورته المبدئية - استطلاعياً، على عينة قوامها (١٠) من أطفال المستوى الثاني، بالروضة الملحقة بمدرسة ٢٤ أكتوبر الرسمية للغات بمدينة الإسماعيلية، بواسطة معلمتين - بعد تعريفهما بكيفية تطبيق المقياس - على مدار ثلاثة أيام، من الأحد الموافق (٢٠١٦/٣/٦ م)، وحتى الثلاثاء الموافق (٢٠١٦/٣/٨ م). وفي ضوء نتائج التجريب الاستطلاعي للمقياس، تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل مهارة أساسية بالدرجة الكلية للمقياس (١)، وجاءت النتائج كما بجدول (١٥)، لتوضح أن مقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية، يتمتع بمعاملات صدق تجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

جدول (١٥): معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل مهارة أساسية بالدرجة الكلية لمقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية

المهارات الأساسية	تعريف المهمة المعلوماتية	إستراتيجيات البحث عن المعلومات	تحديد موقع المعلومات والوصول إليها	استخدام المعلومات بكفاءة وإبتكارية	التقويم
معامل الارتباط	❖❖❖٠.٧٥	❖❖❖٠.٦٩	❖❖❖٠.٧١	❖❖❖٠.٦٦	❖❖❖٠.٧٠

• حساب ثبات المقياس :

في ضوء نتائج التجريب الاستطلاعي للمقياس، تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٤)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

• التحقق من ملائمة المقياس للاستخدام من جانب المعلمات :

في ضوء تعليقات المعلمتين على المقياس - أثناء التجريب الاستطلاعي - وبعض الاستفسارات التي قامت بتوجيهها للباحثة، تمت إعادة صياغة بعض التعليمات وبعض المفردات.

(١) تم إجراء جميع المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS (version 18.0 for Windows).

❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١).

وفي ضوء ما سبق تم وضع المقياس في صورته النهائية، بحيث بلغ عدد مفرداته (٥٢) مفردة.

• رابعاً: أدواتي الضبط التجريبي :

• اختبار ذكاء الأطفال (إعداد/ سري، ١٩٨٨) :

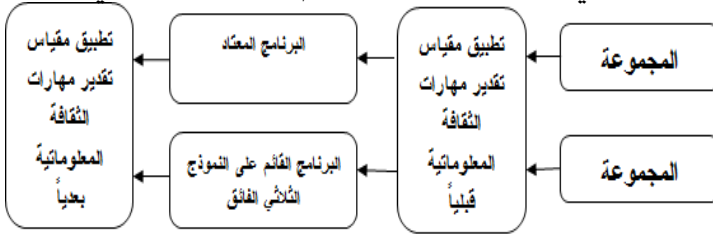
استخدمت الدراسة الحالية الاختبار المشار إليه؛ لضبط تكافؤ مجموعتي الدراسة من حيث الذكاء. وهو اختبار ذكاء فردي للأطفال من سن (٣ - ٩) سنوات، يتضمن جزأين أحدهما مصور والآخر لفظي، بحيث تمثل الدرجة الكلية للاختبار مجموع درجتي الطفل في الجزأين المصور واللفظي معاً. وقد بلغ معاملي صدق وثبات الاختبار، وفقاً لما قامت بحسابه معدة الاختبار (٠.٦٥) و (٠.٧١) على الترتيب. وقد قامت الدراسة الحالية بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٣)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

• مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد/ الشخص، ٢٠٠٦) :

استخدمت الدراسة الحالية مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إعداد/ الشخص (٢٠٠٦)، لضبط التكافؤ بين مجموعتي الدراسة من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وقد بلغ معامل صدق وثبات المقياس، وفقاً لما قام بحسابه معد المقياس (٠.٩٦) و (٠.٧٣) على الترتيب.

• التجربة الأساسية للدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية تصميم المجموعة الضابطة والتجريبية ذا القياس القبلي والبعدي The Pretest Control Design، Posttest ، في إطار المنهج شبه التجريبي، ويمكن تمثيل التصميم على النحو التالي:



شكل (٧): التصميم التجريبي للدراسة

وفي ضوء التصميم شكل (٧)، تحددت إجراءات التجربة الأساسية للدراسة، في الإجراءات الرئيسيين التاليين:

١١ أولاً: الإعداد لتطبيق تجربة الدراسة .

١٢ ثانياً: تطبيق تجربة الدراسة .

• أولاً: الإعداد لتطبيق تجربة الدراسة :

إشتمل هذا الإجراء الرئيس على عدد من الإجراءات الفرعية، كالتالي:

• اختيار عينة الدراسة :

« مجتمع الدراسة: أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال – ٦:٥ سنوات – الملحقة بالمدارس الرسمية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الإسماعيلية.

« عينة الدراسة: مجموعة قوامها (٧٠) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني بالروضتين الملحقتين بمدرستي السلام الرسمية للغات، والطائف الابتدائية التجريبية.

وقد تم اختيار المدرستين بطريقة عشوائية، ثم تم اختيار إحدى قاعات المستوى الثاني بالمدرسة الأولى لتمثل المجموعة الضابطة (عدد الأطفال: ٣٤ طفلاً وطفلة)، وإحدى قاعات المستوى الثاني بالمدرسة الثانية لتمثل المجموعة التجريبية (عدد الأطفال: ٣٦ طفلاً وطفلة)، وذلك بطريقة عشوائية أيضاً.

• ضبط المتغيرات :

تم ضبط المتغيرات التي أشار الباحثون إلى أن لها تأثير في الفروق بين الأطفال في مهارات الثقافة المعلوماتية، وهذه المتغيرات هي: العمر الزمني للطفل والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وقد تم ضبط المتغيرات السابق الإشارة إليها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية إحصائياً، من خلال استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين *t-Test Independent Samples*، وجاءت النتائج كما يتضح بجدول (١٦)، لتوضح تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، فيما يتعلق بالعمر والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

جدول (١٦): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يتعلق بالعمر والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي

م	المتغيران	المجموعة الضابطة ن = ٣٤		المجموعة التجريبية ن = ٣٦		قيمة "ت" ودلالاتها
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
١	العمر الزمني للطفل بالشهور	٦٨.١٧	٠.٩٠	٦٨.٣٠	٠.٨٥	غير دالة ٠.٦١٤
٢	الذكاء	٦٢.٢١	٠.٨٤	٦٢.٣٩	١.١٥	غير دالة ٠.٧٥٤
٣	المستوى الاقتصادي والاجتماعي	٤.٩٧	٠.٧٥	٥.٠٨	٠.٨٤	غير دالة ٠.٥٨٨

• وضع الخطة الزمنية لتطبيق التجربة :

تم تطبيق التجربة الأساسية للدراسة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧ م)، وقد تم تحديد المدة الزمنية لتطبيق التجربة بسبعة أسابيع كالآتي:

« أسبوعان للتطبيقات القبلي والبعدي لمقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية.

« خمسة أسابيع لتطبيق البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق (٢٥ نشاطاً)، بحيث يتم تطبيق (٥) أنشطة أسبوعياً.

• عقد لقاءات تمهيدية مع المعلمات اللاتي ساعدن الباحثة في تطبيق التجربة الأساسية : قامت الباحثة بعقد لقاءات مع المعلمات اللاتي عاونها في تطبيق مقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية فردياً، ومع معلمة القاعة التي تم فيها تطبيق البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق، قامت فيها الباحثة بشرح مبسط لآليات التطبيق، والخطة الزمنية لها.

• ثانياً : تطبيق تجربة الدراسة :

إشتمل هذا الإجراء الرئيس، على عدد من الإجراءات الفرعية، كالتالي:

• تطبيق مقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية لطفل الروضة على أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية قبلياً :

جدول (١٧): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية لطفل الروضة

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	المجموعة الضابطة ن=٣٤		المجموعة التجريبية ن=٣٦		قيمة "ت" ودلالاتها
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
تعريف المهمة المعلوماتية	تحديد المشكلة	٤.٠٩	٠.٢٨	٤.٠٦	٠.٢٣	٠.٥٢٤ غير دالة
	تحديد المعلومات المطلوبة	٤.٠٩	٠.٢٨	٤.٠٦	٠.٢٣	٠.٥٢٤ غير دالة
	مجموع مهارتي تعريف المهمة	٨.١٨	٠.٥٧	٨.١٢	٠.٤٦	٠.٥٢٤ غير دالة
إستخدام استراتيجيات البحث عن المعلومات	تحديد جميع المصادر الممكنة	٦.٠٩	٠.٢٨	٦.٠٦	٠.٢٣	٠.٥٢٤ غير دالة
	إختيار أفضل المصادر	٥.٠٩	٠.٢٨	٥.٠٦	٠.٢٣	٠.٥٢٤ غير دالة
	مجموع مهارتي استخدام استراتيجيات البحث عن المعلومات	١١.١٨	٠.٥٧	١١.١٢	٠.٤٦	٠.٥٢٤ غير دالة
تحديد مكان المعلومات والحصول عليها	تحديد مكان المصادر	٥.٠٦	٠.٢٣	٥.٠٣	٠.١٦	٠.٦٣٤ غير دالة
	الحصول على المعلومات من المصادر	٧.٠٦	٠.٢٣	٧.٠٣	٠.١٦	٠.٦٣٤ غير دالة
	مجموع مهارتي تحديد مكان المعلومات والحصول عليها	١٢.١٢	٠.٤٧	١٢.٠٦	٠.٢٣	٠.٦٩٨ غير دالة
إستخدام المعلومات بفاعلية وابتكارية	تسجيل المعلومات وتنظيمها	٤.٠٦	٠.٢٣	٤.٠٣	٠.١٦	٠.٦٣٤ غير دالة
	التأليف بين المعلومات	٣.٠٦	٠.٢٣	٣.٠٣	٠.١٦	٠.٦٣٤ غير دالة
	عرض المعلومات	٦.٠٦	٠.٢٣	٦.٠٣	٠.١٦	٠.٦٣٤ غير دالة
التقويم	مجموع مهارتي استخدام المعلومات	١٣.١٨	٠.٧١	١٣.٠٩	٠.٥٠	٠.٦٣٤ غير دالة
	تقويم العملية المعلوماتية	٤.٠٣	٠.١٧	٤.٠٣	٠.١٦	٠.٠٤٠ غير دالة
	تقويم المنتج المعلوماتي	٤.٠٦	٠.٢٣	٤.٠٣	٠.١٦	٠.٦٣٤ غير دالة
مجموع مهارات الثقافة المعلوماتية	مجموع مهارتي التقويم	٨.٠٩	٠.٣٧	٨.٠٦	٠.٢٣	٠.٣٨٤ غير دالة
		٥٢.٧٥	٢.٥٧	٥٢.٤٥	١.٧٧	٠.٦٠٥ غير دالة

« قامت المعلمات - السابق تعريفهن بكيفية التطبيق في اللقاءات التمهيدية - بتطبيق المقياس فردياً، على كل طفل في المجموعتين الضابطة والتجريبية. وقد استغرق تطبيق المقياس قبلياً خمسة أيام، إعتباراً من الأحد الموافق (٢٠١٦/١٠/٩ م)، وحتى الخميس الموافق (٢٠١٦/١٠/١٣ م).

« تم رصد الدرجات، وإجراء اختبار "ت" لعينتين مستقلتين t.Test Independent Samples، للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، في مهارات الثقافة المعلوماتية، قبل تطبيق البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3، وجاءت النتائج كما بجدول (١٧)، لتوضح تكافؤ المجموعتين.

• **تطبيق البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model على أطفال المجموعة التجريبية :**

كان يتم تحديد الأنشطة التي يتم تنفيذها خلال كل أسبوع، ويطلب من المعلمة قراءة دليل التنفيذ، ومناقشة الباحثة حول بعض النقاط الخاصة بالتنفيذ، مع مد المعلمة بالمواد والأدوات التي تحتاجها أثناء تنفيذ الأنشطة أسبوعياً، وقيام الباحثة بمتابعة التنفيذ، وقد تم تطبيق أنشطة البرنامج على مدار (٥) أسابيع، اعتباراً من الأحد الموافق (١٦/١٠/٢٠١٦ م)، وحتى الأربعاء الموافق (١٧/١١/٢٠١٦ م).

• **تطبيق مقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية على أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية بعداً**

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model على أطفال المجموعة التجريبية، تم تطبيق مقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية على أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، بمعاونة نفس مجموعة العمل التي ساعدت الباحثة في التطبيق القبلي للمقياس. وقد استغرق تطبيق المقياس خمسة أيام، اعتباراً من الأحد الموافق (٢٠/١١/٢٠١٦ م)، وحتى الخميس الموافق (٢٤/١١/٢٠١٦ م).

• **المقياس التبعي لمهارات الثقافة المعلوماتية**

وذلك بهدف التحقق من بقاء أثر تعلم مهارات الثقافة المعلوماتية، حيث تمت إعادة تطبيق مقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية على أطفال المجموعة التجريبية، بعد مرور ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج، وذلك بمعاونة معلمتا القاعة اللتان ساعدتا الباحثة في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس.

وقد استغرق تطبيق المقياس خمسة أيام، اعتباراً من الأحد الموافق (١٢/٢/٢٠١٧ م)، وحتى الخميس الموافق (١٦/٢/٢٠١٧ م).

• **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها :**

يتناول هذا الجزء عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتحقق من فاعلية البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model، والتي تم التحقق منها من خلال مؤشرات كمية، وهي: دلالة الفرق بين متوسطين باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار "ت" لعينتين مرتبطتين وحجم التأثير بدلالة مربع إيتا (η^2) للفرق الدال بين المتوسطين، إلى جانب

مؤشرات كيفية، تمثلت في تحليل الملاحظات التي تم تسجيلها فيما يتعلق برودود أفعال الأطفال أثناء تطبيق البرنامج.

- أولاً: نتائج اختبار صحة الفرض الخاص بتنمية مهارات الثقافة المعلوماتية :
والذي ينص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لمقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية، لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

جدول (١٨): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية لطفل الروضة

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	المجموعة الضابطة ن=٣٤		المجموعة التجريبية ن=٣٦		قيمة "ت" ودلالاتها	قيمة مربع إيتا	مقدار حجم التأثير
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
تعريف المهمة المعلوماتية	تحديد المشكلة	٤.٠٨	٠.٢٨	١١.٤٧	٠.٥٠	٠.٧٤.٤١	٠.٩٨	كبير
	تحديد المعلومات المطلوبة	٤.٠٩	٠.٢٨	١١.٥٥	٠.٥٠	٠.٧٥.٥٢	٠.٩٨	كبير
	مجموع مهارتي تعريف المهمة	٨.١٧	٠.٥٧	٢٣.٠٢	٠.٦٥	٠.١٠٠.٦	٠.٩٩	كبير
إستخدام استراتيجيات البحث عن المعلومات	تحديد جميع المصادر الممكنة	٦	٠.٠٠	١٧	٠.٧١	٠.٨٩.٤٠	٠.٩٩	كبير
	إختيار أفضل المصادر	٥	٠.٠٠	١٣.٧٥	٠.٨٤	٠.٦٠.٦٤	٠.٩٨	كبير
	مجموع مهارتي استخدام استراتيجيات البحث عن المعلومات	١١	٠.٠٠	٣٠.٧٥	١.٣١	٠.٨٧.٣٧	٠.٩٩	كبير
تحديد مكان المعلومات والحصول عليها	تحديد مكان المصادر	٥.٠٥	٠.٢٣	١٤.١٩	٠.٧٤	٠.٦٧.٩٠	٠.٩٨	كبير
	الحصول على المعلومات من المصادر	٧.٠٦	٠.٢٣	١٩.٨٦	٠.٨٩	٠.٨٠.٣٤	٠.٩٩	كبير
	مجموع مهارتي تحديد مكان المعلومات والحصول عليها	١٢.١١	٠.٤٧	٣٤.٠٥	١.٠٦	٠.١٠٩.٩	٠.٩٩	كبير
إستخدام المعلومات بفاعلية وابتكارية	تسجيل المعلومات وتنظيمها	٤.٠٦	٠.٢٣	١٠.٨٨	٠.٦٦	٠.٥٦.٣٩	٠.٩٨	كبير
	التأليف بين المعلومات	٣.٠٦	٠.٢٣	٨	٠.٨٦	٠.٣٢.٢٦	٠.٩٤	كبير
	عرض المعلومات	٦.٥	٠.٢٣	١٧	٠.٨٢	٠.٧٤.١٥	٠.٩٩	كبير
التقويم	مجموع مهارات استخدام المعلومات	١٣.١٧	٠.٧١	٣٥.٨٨	١.٧٢	٠.٧١.٣٤	٠.٩٩	كبير
	تقويم العملية المعلوماتية	٤.٠٥	٠.٢٣	١١.١١	٠.٦٦	٠.٥٨.٢٣	٠.٩٨	كبير
	تقويم المنتج المعلوماتي	٤.١٢	٠.٢٣	١١.٢٢	٠.٧٢	٠.٥٢.٥٢	٠.٩٨	كبير
مجموع مهارات الثقافة المعلوماتية	مجموع مهارتي التقويم	٨.١٧	٠.٥٢	٢٢.٣٣	٠.٨٦	٠.٨٢.٥٨	٠.٩٩	كبير
	مجموع مهارات الثقافة المعلوماتية	٥٢.٦٥	٢.١١	١٤٦.١	٢.٨٨	٠.١٥٣.٦	٠.٩٩	كبير

**دالة عند مستوى (٠.٠١).

وبحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات كلتا المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية، باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين *t. Test Independent Samples*، ثم حساب حجم التأثير (الدلالة العملية) للفرق الدال باستخدام مربع إيتا (η^2) (منصور، ١٩٩٧، ص ٦٩)، جاءت النتائج كما بجدول (١٨)، لتوضح أن: قيمة "ت" المحسوبة لكل مهارة من المهارات الأساسية والفرعية ومجموع مهارات الثقافة المعلوماتية، دالة عند مستوى (٠,١) لصالح المجموعة التجريبية، وأن لبرنامج الأنشطة القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model حجماً تأثيرياً كبيراً ($\eta^2 > 0.14$) في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وعلى ذلك فقد تحققت صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

• مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بتنمية مهارات الثقافة المعلوماتية :

أوضحت نتائج التحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة، فاعلية البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وقد يرجع ذلك إلى أن أنشطة البرنامج قد ساعدت على:

« إختيار مهام /مشكلات معلوماتية تتناول موضوعات ذات اهتمام بالنسبة للأطفال، مما ساعد على جذب انتباه الأطفال للمهام /المشكلات المعلوماتية المطروحة، واستثارة تفكيرهم نحو طرح التساؤلات ذات العلاقة، وإعادة صياغة تلك المهام بأسلوبهم الخاص، وتحديد الكلمة /الكلمات المفتاحية، واستدعاء معلومات من خبراتهم السابقة، والتنبؤ بإجابات الأسئلة، وتحديد ما يحتاجون معرفته، ونوع المعلومات المطلوبة، مما ساهم بدوره في تنمية مهارة تعريف المهمة المعلوماتية.

« تعريف الأطفال بالعديد من مصادر المعلومات البصرية المطبوعة والالكترونية، وتشجيعهم على تقييم مدى ملائمة تلك المصادر للاستخدام في ضوء المعلومات المطلوبة لأداء المهمة أو حل المشكلة المعلوماتية المطروحة وذلك بشكل فردي، أو بشكل تعاوني، مما ساهم في تنمية مهارة استخدام استراتيجيات البحث عن المعلومات، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة تشن (Chen, 2011).

« تدريب الأطفال على الحصول على المعلومات من مصادر متنوعة، بشكل تم فيه تشجيع الأطفال على اختيار المصادر بشكل مستقل، وتحديد الملامح الأساسية للمصادر المطبوعة واستخدامها في الحصول على إجابات للأسئلة المطروحة، وتحديد الميزات الأساسية للمصادر الالكترونية (اسطوانات مدمجة، انترنت /محركات البحث الآمن للأطفال)، واستخدام - بمساعدة - الكلمات المفتاحية/ الرئيسية عند استخدام المصادر على الانترنت، وذلك

بشكل فردي أو تعاوني، مما ساهم في تنمية مهارة تحديد مكان المعلومات والحصول عليها.

« تدريب الأطفال على تسجيل وتصنيف وترتيب المعلومات ذات الصلة بالمهمة المطروحة، مع تشجيعهم على تكوين رسوم وصور ملائمة نمائياً للتعبير عن المعلومات، واستخدام معلومات جديدة في المنتج المعلوماتي النهائي، مع عرض المنتجات المعلوماتية بأشكال متنوعة مناسبة، والإشارة إلى مصدر المعلومات (باستخدام ملصقات الاستشهاد بالمصادر الخاصة بالنموذج الثلاثي الفائق Super3 Model)، وذلك بشكل فردي أو تعاوني، مما ساهم في تنمية مهارة استخدام المعلومات بكفاءة وابتكارية.

« تشجيع الطفل على التقويم والتأمل الناقد، في كل من العملية المعلوماتية والمنتج المعلوماتي، باستخدام أساليب متنوعة (التقارير الشفهية عن الأداء التقارير الذاتية الشفهية المدعمة ببطاقات مصورة لتعبيرات الوجوه، قوائم المراجعة وبطاقات التقرير الذاتي المصورة، الاسئلة، ملف الإنجاز، أوراق العمل)، مع الاهتمام بالتغذية الراجعة من قبل المعلمة والأقران، مما ساهم في تنمية مهارة التقويم ويتفق ذلك مع نتائج دراستي تشن (Chen, 2012) وتشن وتشن (Chen & Chen, 2013).

« تدريب الأطفال على مراحل النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model بشكل متدرج، تضمن التعريف بمراحل النموذج في سياق قصصي مشوق وجذاب، ثم التدريب على كل مرحلة من مراحل النموذج بما يرتبط بها من مهارات للثقافة المعلوماتية كل على حدة، ثم التدريب على جميع المراحل وما يرتبط بها من مهارات بشكل متكامل في سياق النشاط الواحد، مما ساهم في تحقيق مستويات عالية من مهارات الثقافة المعلوماتية لدى الأطفال، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة هيدر (Heider, 2009).

• ثانياً: نتائج اختبار صحة الفرض الخاص ببقاء أثر تعلم مهارات الثقافة المعلوماتية :

والذي ينص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية، على مقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية، في القياسين البعدي والتتبعي.

وبحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية في القياسين البعدي والتتبعي باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين *t. Test Paired Samples*، جاءت النتائج كما بجدول (١٩)، لتوضح أن: قيمة "ت" المحسوبة لكل مهارة من المهارات الأساسية والفرعية ومجموع مهارات الثقافة المعلوماتية، غير دالة إحصائياً، وأن لبرنامج الأنشطة القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model فاعلية في بقاء أثر تعلم مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال المجموعة التجريبية.

جدول (١٩): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات الثقافة المعلوماتية (ن=٣٦)

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة "ت" ودلالاتها
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
تعريف المهمة المعلوماتية	تحديد المشكلة	١١.٤٧	٠.٥٠	١١.٣٩	٠.٥٤	١.٧٨ غير دالة
	تحديد المعلومات المطلوبة	١١.٥٥	٠.٥٠	١١.٥٢	٠.٥٠	١ غير دالة
	مجموع مهارتي تعريف المهمة	٢٣.٠٢	٠.٦٥	٢٢.٩١	٠.٦٩	١.٦٧ غير دالة
إستخدام استراتيجيات البحث عن المعلومات	تحديد جميع المصادر الممكنة	١٧	٠.٧١	١٦.٩٧	٠.٦٩٦	١ غير دالة
	إختيار أفضل المصادر	١٣.٧٥	٠.٨٤	١٣.٧٢	٠.٨٤٨	١ غير دالة
	مجموع مهارتي استخدام استراتيجيات البحث عن المعلومات	٣٠.٧٥	١.٣١	٣٠.٦٩	١.٣٠	١ غير دالة
تحديد مكان المعلومات والحصول عليها	تحديد مكان المصادر	١٤.١٩	٠.٧٤	١٤.١٧	٠.٧٧	١ غير دالة
	الحصول على المعلومات من المصادر	١٩.٨٦	٠.٨٩	١٩.٨٠	٠.٨٨	١.٤٣ غير دالة
	مجموع مهارتي تحديد مكان المعلومات والحصول عليها	٣٤.٠٥	١.٠٦	٣٣.٩٧	١.١١	١.٣٥ غير دالة
إستخدام المعلومات بفاعلية وابتكارية	تسجيل المعلومات وتنظيمها	١٠.٨٨	٠.٦٦	١٠.٨٦	٠.٦٣	١ غير دالة
	التأليف بين المعلومات	٨	٠.٨٦	٧.٩٧	٠.٨٧	١ غير دالة
	عرض المعلومات	١٧	٠.٨٢	١٦.٩٢	٠.٨٤	١ غير دالة
التقويم	مجموع مهارات استخدام المعلومات	٣٥.٨٨	١.٧٢	٣٥.٧٥	١.٦	١ غير دالة
	تقويم العملية المعلوماتية	١١.١١	٠.٦٦	١١.٠٨	٠.٦٩	١ غير دالة
	تقويم المنتج المعلوماتي	١١.٢٢	٠.٧٢	١١.١٩	٠.٧٠	١ غير دالة
مجموع مهارات الثقافة المعلوماتية	مجموع مهارتي التقويم	٢٢.٣٣	٠.٨٦	٢٢.٢٧	٠.٨٨	١.٤٣ غير دالة
	مجموع مهارات الثقافة المعلوماتية	١٤٦.١	٢.٨٨	١٤٥.٩١	٢.٩١	١ غير دالة

• مناقشة وتفسير نتائج الخاصة ببقاء أثر تعلم مهارات الثقافة المعلوماتية :

أوضحت نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة، فاعلية البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في بقاء أثر تعلم مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وقد يرجع ذلك إلى أن أنشطة البرنامج قد ساعدت على:

◀ التدريب على مهارات الثقافة المعلوماتية بشكل متكامل ومتفاعل، كدائرة للتعلم الاستقصائي، تم تفعيلها عبر مجالات متنوعة لتعلم الطفل، وفي سياق حل مشكلات معلوماتية، باتباع مراحل النموذج الثلاثي الفائق Super3 model، مما ساهم في حدوث التعلم ذي المعنى، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة تشن (Chen, 2011)، ودراسة تشن وهوانج ويان (Chen, Huang, & Yan, 2014).

« تقديم شخصية محورية محبة للأطفال، وهي العروسة القفازية التي تمثل شخصية طائر البطريق "كوكي"، والتي تفاعل الأطفال معها بشكل كبير وكانوا يطلبون ارتدائها بشكل مستمر، وتم استثمار ذلك في جعلهم يتقمصون شخصية كوكي، وهو يقوم بشرح النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في سياق قصة للتأكد من فهمهم لمراحل النموذج، ولمساعدة بعض الأطفال ذوي الصعوبات في استيعاب تلك المراحل، بالإضافة إلى توظيف قدرات الأطفال المتميزين في تعليم أقرانهم، كما استخدمت تلك العروسة في طرح المهام في جميع الأنشطة، كنوع من جذب الانتباه للمهمة المطروحة، كما كانت المعلمة تتابع عمل الأطفال، وهي ترتدي العروسة، لتشجيع الأطفال على الاستمرار في أداء المهام والوصول لأعلى مستوى في أداء ما يكلفون به، بالإضافة إلى استخدامها للعروسة في توجيه سلوك الأطفال خلال أنشطة مختلفة - بخلاف أنشطة البرنامج المقترح - من خلال توضيحها أن كوكي غاضب أو راض عن سلوك معين، كما كانت تقوم بتعزيز الطفل الذي يقوم بأداء جيد، بإتاحه الفرصة له لارتداء العروسة، مما ساهم في تزويد الأطفال بأحد المعينات الفعالة للذاكرة، فيما يتعلق بخطوات أداء المهام وفقاً للنموذج الثلاثي الفائق Super3 Model.

« إتاحة الفرصة للطفل لتحديد موضوع/موضوعات ذات صلة باهتماماته الشخصية، بهدف الحصول على معلومات ذات صلة، باتباع مراحل النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model، مما ساهم في تعزيز التعلم المستقل أو التعلم الموجه ذاتياً، في سياق تلبية احتياجات معلوماتية، مرتبطة باهتمامات شخصية.

« تقديم أنشطة منزلية يقوم الطفل بأدائها بمساعدة ولي الأمر، مما ساهم في مساعدة الوالدين على القيام بممارسات ملائمة لدعم مهارات الثقافة المعلوماتية للأطفال داخل المنزل، وأحدث نوعاً من الاتساق والتكامل بين التعلم المعلوماتي للطفل في الروضة والمنزل.

• ثانياً: بعض نتائج تحليل الملاحظات التي تم تسجيلها أثناء تطبيق البرنامج :

أعطت نتائج تحليل الملاحظات التي تم تسجيلها فيما يتعلق بردود أفعال الأطفال أثناء تطبيق البرنامج، بعض المؤشرات على فاعليته، حيث أوضحت ما يلي:

« أبدى الأطفال اهتماماً كبيراً بكيفية صنع عروسة تمثل شخصية طائر البطريق "كوكي"، وبناء على ذلك قامت المعلمة - في سياق نشاط فني إضافي - بتوزيع رسم غير ملون لكوكي على كل طفل، ليقوم بتلوينه وتزيينه بألوان وخامات من اختياره، ثم لصقه على قطعة بولي كريب والقص حوله، ليصبح عروسة مسطحة تمثل شخصية "كوكي"، وقد حرص الأطفال على أخذ هذه العروسة معهم للمنزل، وإحضارها معهم للروضة بصفة يومية.

« إهتم الأطفال بعمل تمثيلات بصرية متنوعة، لتعبيرات الوجوه التي تعبر عن مدى رضائهم عن مستوى أدائهم في المهام المعلوماتية، وذلك عن طريق: الرسم والتلوين، والتشكيل بالصلصال، والقص واللصق، وعمل ماسكات من الورق.

« حرص الأطفال على أن يأخذوا أكثر من نسخة من بطاقات تعليمات النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model، ومن ملصقات الاستشهاد بالمصادر لاستخدامها في مهام أخرى بالمنزل، بخلاف المهمة المنزلية الخاصة بالنشاط .

« أوضح أولياء الأمور أن الأطفال كانوا يذكرون مراحل النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model مرتبطة بإسم طائر البطريق "كوكي"، موضحين أنها طريقة "كوكي" في العمل، مستعينين بصور التعليمات التي تعطيها لهم المعلمة في جميع المهام المنزلية التي يكلفون بها في الأنشطة المختلفة وليس المهام المرتبطة بأنشطة البرنامج المقترح فقط، كما أن بعضهم كان يقوم بتوظيف تلك الصور في تعليم إخوته الصغار مراحل النموذج، من خلال سرد قصة "كوكي".

« طلب بعض الأطفال من أولياء أمورهم شراء بعض القصص والكتب (المصادر) ذات العلاقة بالمعلومات التي تم تناولها في المهام التي تم طرحها عليهم وإحضار هذه المصادر معهم للقاعة، لتقوم المعلمة بعرضها على زملائهم.

« استمتع الأطفال باستخدام محركات البحث الآمن للأطفال (كيدل Kiddle وكيدركس KidRex، وكينتورا كيدز Quintura Kids)، وقاموا بمحاولة استكشاف ميزات البحث في هذه المواقع بأنفسهم، مع إصدار الأحكام بشأن هذه المحركات، مفضلين أحدها عن الآخر، كما حرص العديد من الأطفال، وبمساعدة أولياء أمورهم -على الدخول على الانترنت، وإحضار معلومات مصورة إضافية مرتبطة بموضوع المهمة التي تم طرحها أثناء النشاط، وطباعتها، وعرضها على المعلمة في اليوم التالي، وذلك إلى جانب المهمة المنزلية المكلفون بها.

« أوضح أولياء الأمور أنهم استفادوا من البرنامج في التعرف على محركات البحث الآمن للأطفال، وأنهم استخدموها في الحصول على مصادر إلكترونية مناسبة لأطفالهم -بخلاف ما تتطلبه المهام المنزلية في أنشطة البرنامج - كما وجهوا أطفالهم الأكبر سناً لاستخدامها.

• التوصيات :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية:

« الاهتمام بتدريب معلمات رياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة على الممارسات الملائمة في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية لدى الأطفال.

- ◀ عقد ندوات لتوعية أولياء أمور الأطفال بالممارسات الملائمة في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية لدى الأطفال داخل المنزل وخارجه.
 - ◀ الاستفادة من مقياس تقدير مهارات الثقافة المعلوماتية – والمعد في الدراسة الحالية – في متابعة نمو مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة .
 - ◀ الاهتمام باستخدام ملف إنجاز الطفل (البورتفوليو) القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 model في متابعة وتقييم نمو مهارات الثقافة المعلوماتية لدى الأطفال، مع توظيفه في تدريب الأطفال على التقييم الذاتي لعمليات ونتائج تعلمهم في المهام القائمة على المعلومات بمنهج الروضة.
 - ◀ الاهتمام بتصميم أدوات تساعد الطفل على التقييم الذاتي، والتعبير عن مدى رضائه عن أدائه للمهام القائمة على المعلومات، بما يتناسب مع مرحلته العمرية.
 - ◀ الاهتمام بنشر الثقافة المعلوماتية لدى الأطفال إلكترونياً، من خلال وجود روابط خاصة بذلك على الموقع الإلكتروني للروضة، وأعلى المواقع الإلكترونية للمؤسسات المعنية بثقافة الطفل (كالمركز القومي لثقافة الطفل)، أو المؤسسات المعنية بمجال المكتبات والمعلومات، كنوع من المشاركة المجتمعية، وبالشكل الذي يساعد أولياء الأمور على المشاركة بفاعلية في التثقيف المعلوماتي لأطفالهم.
 - ◀ تفعيل دور مكتبة الروضة ومكتبات الأطفال العامة، في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية لدى الأطفال.
 - ◀ إعداد دليل التثقيف المعلوماتي لطفل الروضة، بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم، وأبرز الجمعيات والمؤسسات المحلية المعنية بالمكتبات والمعلومات.
- **المقترحات :**
- في إطار الدراسة الحالية، وفي ضوء النتائج، ظهرت بعض التساؤلات، والتي بدورها تفتح المجال لاقتراح عدة دراسات مستقبلية، من أهمها:
 - ◀ استخدام النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.
 - ◀ استخدام النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة.
 - ◀ استخدام النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية التفكير الناقد لدى أطفال الروضة.
 - ◀ استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model في تنمية بعض مهارات الثقافة المعلوماتية لدى طفل الروضة.
 - ◀ فاعلية حقيبة تعليمية في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة.

- « برنامج قائم على التعلم التأملي لتنمية مهارات الثقافة المعلوماتية لدى أطفال الروضة.
- « إعداد دليل للأسرة في التثقيف المعلوماتي لأطفال الروضة.
- « برنامج تدريبي لتنمية كفايات تعليم مهارات الثقافة المعلوماتية لدى معلمات رياض الأطفال.

• المراجع :

- الاتحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات (٢٠٠٥). إعلان الاسكندرية بشأن المكتبات وتفعيل مجتمع المكتبات. متاح على: <https://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/alex-manifesto-libs-info-society-ar.pdf>
- الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (٢٠١٦). المؤتمر السابع والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات: الثقافة المعلوماتية في مجتمع المعرفة العربي. القاهرة: وزارة الثقافة.
- الحافظ، محمد (٢٠١٤). ثقافة المعلومات والمجتمع. مجلة الأمن والحياة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٣٩١، ١٠٤ - ١٠٧.
- الشخص، عبد العزيز (٢٠٠٦). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العربي، أحمد والسيوني، بدوية (٢٠١٣). المعايير العربية الموحدة للوعي المعلوماتي: [٢]مبادئ توجيهية للمكتبات العامة والمدارس والجامعية العربية. جدة: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات.
- اليونيسيف (د.ت). إتفاقية حقوق الطفل. متاح على: www.unicef.org/arabic/crc/files/crc_arabic.pdf
- إبراهيم، سارة (2015). برنامج تدريبي لتنمية مهارات معلمة الروضة في البحث عن المعلومات وتوظيفها في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.
- عزازي، فاتن (٢٠٠٩). محو الأمية المعلوماتية: مدخل استراتيجي. القاهرة: مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع.
- سري، إجلال (١٩٨٨). اختبار ذكاء الأطفال (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.
- مشروع تحسين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (٢٠٠٩). ورشة عمل منهج رياض الأطفال الجديد. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- منصور، رشدي (١٩٩٧). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧، ٥٧ - ٧٥.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر. القاهرة.
- Arkansas Department of Education (2013). K-12 Library Media Curriculum Framework. USA: Author.
- American Library Association (1989). Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Chicago: Author.
- BCTLA Info Lit Task Force (2011). The points of inquiry: A framework for Information literacy and the 21st century learner. Canada, British Columbia: Author.

- Bundy, A. (2004). Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice (٢nd). Adelaide: Australian and New Zealand Institute Information Literacy.
- Boeriswati, E. (2012). The implementing model of empowering eight for information literacy. US-China Education Review, A7, 650-661.
- Bruce, C., Hughes, H., & Somerville, M. (2012). Supporting informed learners in the twenty-first century. Library Trends, 60(3), 522-545.
- Bruce, C. & Hughes, H. (2010). Informed learning: a pedagogical construct connecting information and learning. Library and Information Science Research, 32(4), A2-A8.
- Chen, L., Huang, T., & Yan, R. (2014, October). The Effects of Integrating Information Literacy into Inquiry Learning: A Longitudinal Study. In European Conference on Information Literacy (pp. 391-399). Springer, Cham.
- Chen, L., & Chen, Y. (2013). Development of information literacy assessment and students performance: A case study on a second-grade information literacy curriculum. Journal of Educational Media & Library Sciences, 51(1), 91-129.
- Chen, L. (2012). Integrating information literacy into second-grade inquiry learning using the Super3 Model: An example of our community in social studies. Journal of Educational Media & Library Sciences, 49(3), 473-478.
- Chen, L. (2011). The effects of integrated information literacy in science curriculum on first-grade students' memory and comprehension using the Super3 Model. Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 3(3), 399-411.
- Cooper, L. (2004). The socialization of information behaviour: A case study of cognitive categories for library information. Library Quarterly, 74(3), 299-336.
- Eisenberg, M. & Berkowitz, R. (2011). The Big6 workshop handbook: Implementation and impact (4th). Santa Barbara, California: Linworth Publishing.
- Eisenberg, M. & Robinson, L. (2007) the Super3: Information Skills for Young Learners. Worthington, Ohio: Linworth Publishing.

- Forster, M. (2015). Refining the definition of information literacy: the experience of contextual knowledge creation. Journal of Information Literacy, 9(1), 62-73
- Heider, K. (2009). Information literacy: The missing link in early childhood education. Early Childhood Education Journal, 36(6), 513-518.
- Horton, F. W. (2008). Understanding information literacy: A primer. Pairs: UNESCO.
- IDA, H.(2014). Designing the "knowledge creative" information literacy education. The Journal of Information Science and Technology Association, 64, 1, 8-14.
- Kail, R. (2000). Speed of information processing: Developmental change and links to intelligence. Journal of School Psychology, 38(1), 51-61.
- Lee, A., Lau, J., Carbo, T., & Gendina, N. (2013). Conceptual relationship of information literacy and media literacy in knowledge societies. Paris: UNESCO.
- Limberg, L., Sundin, O., & Talja, S. (2013). Three theoretical perspectives on information literacy. Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science, 11(2), 93-103.
- Missouri Department of Elementary and Secondary Education (2010). Information and communications technology literacy: Grade-level expectations. Missouri State: USA.
- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J. & Carbo, T. (2011). Towards Media and Information Literacy Indicators: Background Document of the Expert Meeting. Pairs: UNESCO.
- Moreira, IV (2010). Information Literacy in elementary schools. Copenhagen: Royal School of Library and Information Science.
- MSLA (2009). Recommended Standards for PreK – Grade 12 Information Literacy Skills. USA: Massachusetts School Library Association.
- Newtown Board of Education (2013). Information literacy standards. USA: Author.
- NSW Department of Education (2015). Information skills in the school: Engaging learners in constructing knowledge. Australia: State of New South Wales.

- NYC Department of Education (2014). Empire State information fluency continuum: Benchmark skills for grades K-12 assessments/common core alignment. New York : Author
- Olszewski, C. M. (2011). K-6 Information Literacy/Library Media Curriculum. USA: Great Falls Public Schools.
- Spink, A., Danby, S., Mallan, K., & Butler, C. (2010). Exploring young childrens' web searching and technoliteracy. Journal of Documentation, 66(1), 191–206.
- Teacher-Librarian' Association (2011). The points of inquiry: A Framework for information literacy and the 21st century learner. Canada, British Columbia: Author.
- UNESCO (2003). Prague Declaration: Towards an information literate society. Pairs: Author.
- Virginia Department of Teaching and Learning (2015). Kindergarten: Parent/Student Course Information. USA: Author.
- Von Loh, S., & Henkel, M. (2014, October). Information and media literacy in kindergarten. In European Conference on Information Literacy (pp. 253-262). Springer, Cham.
- Willer, D., Marino, J. L. & Eisenberg, M. B. (2014). Informing policy: mapping information literacy research to education policy. In Maxi Kindling & Elke Greifeneder (Eds.), Proceedings of the 9th iConference (pp. 538–551).
- Zurkowski, P. (1974). The information service environment relationships and priorities. Paper presented at the National Commission on Libraries and Information Science, Washington, DC.



البحث الخامس :

” درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في
المدارس الحكومية المتوسطة بجدة ”

إعداد :

أ/ فوزية حمدان الخالدي

معلمة لغة إنجليزية ومشرفة أكاديمية مكلفة بوزارة الدفاع
المملكة العربية السعودية

درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة.

/ فوزية حمدان الخالدي

• المستخلص :

هدف البحث إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة من وجهة نظر المعلمات، والكشف عن دلالة الفروق في تقدير درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية بالمدارس الحكومية المتوسطة بجدة وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة – التخصص، استخدم المنهج الوصفي المسحي والوصفي المقارن، تكونت عينة البحث من (٣٠) مديرة و(١٥٠) معلمة، واستخدمت استبانة تم تقنينها، مكونة من (٤٦) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: البيئة المدرسية، والخدمات الصحية، والتثقيف الصحي، والصحة النفسية والإرشاد. وأشارت نتائج البحث أن درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية من وجهة نظر المعلمات كانت بدرجة "متوسطة"، وتبين أن أعلى درجة ممارسة كانت لبعيد البيئة المدرسية بدرجة ممارسة "عالية"، ثم بعد الصحة النفسية والإرشاد بدرجة ممارسة "عالية"، ثم بعد التثقيف الصحي بدرجة ممارسة "متوسطة"، وأخيراً بعد الخدمات الصحية بدرجة ممارسة "متوسطة". وبين البحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات درجات ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة تعزى لمتغيري الخبرة والتخصص. وفي نهاية البحث أوصت الباحثة بضرورة الشراكة والتعاون مع المؤسسات الصحية في القطاع العام أو الخاص وتقديم الدورات التدريبية للمديرات والمعلمات فيما يخص الصحة المدرسية والتأكيد على أهمية وجود من يتحمل مسؤولية الإرشاد الصحي بالمدرسة بتفريغ جزئي أو كلي. والعمل على تخصيص غرفة (أو عيادة) صحية بالمدرسة لإسعاف الحالات الطارئة.

الكلمات المفتاحية : الصحة المدرسية ، الخدمات الصحية، التثقيف الصحي ، الصحة النفسية البيئة المدرسية .

Performance Degree of School Principals' Roles in Promoting School Health in Government Intermediate Dchools in Jeddah

Fawzia Hamdan Al-Khalidi

Abstract :

The research aimed to identify the performance degree of school principals' roles in promoting school health in government Intermediate schools in Jeddah from teachers' point of view, and to explore the significant differences that vary in estimating the degree of schools principals' roles in promoting school health at government Intermediate schools in Jeddah according to experience years –specialization, the research sample consisted of (30) principal, (150) teachers, the questionnaire was used which is consisting of (46) items after verifying the validity and reliability ,It was distributed among four aspects: the school environment, health services, health education, mental health and consulting .The research conducted that the performance degree of the school principals' roles in promoting school health from teachers' point of view was "Medium", it showed that the

highest performance degree was for school environment aspect, "high" performance degree, then the mental health and counseling aspect, "high" performance degree, then health education aspect, "medium" performance degree, and finally the health services aspect, "medium" performance degree. There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between mean scores of performance degree of school principals' roles in promoting school health in government Intermediate schools in Jeddah due to the variable of experience and specialization. The researcher recommended: The importance of partnership and cooperation with health institutions in the public and private sector and provide principals and teachers training courses regarding school health and to emphasize on the importance of the availability of who is responsible of health guidance at school whether part-time or full-time and to allocate a room at school or a health clinic for the first aid emergency situations.

Key Words: School Health, Health Services, Health Education, Mental Health, School Environment.

• مقدمة :

تعد الصحة من أهم مجالات اهتمام كل دولة وهدف منشود يسعى اليه كل فرد في كل مجتمع وخاصة التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة الذين يشكلون قطاعا كبيرا من المجتمع، فهم القاعدة العريضة لتقدم الأمم وتطورها.

ومع التطورات الكبيرة التي يشهدها العالم في كل ميادين الحياة وما أحدثته من الكثير من التحديات، تضاعفت مسؤولية المؤسسات التربوية، لا سيما مدارس التعليم العام في الارتقاء بالنواحي الصحية، لأن التلاميذ عرضة للأمراض والإصابات والحوادث أكثر من غيرهم، لذا ينبغي أن تمارس هذه المؤسسات أدوارا جديدة لم تكن معروفة في السابق، ومنها الاهتمام بالنواحي الصحية وتعزيزها لدى التلاميذ بأشكالها وصورها المختلفة. (الصرايرة والرشيدي، ٢٠١٢)

وينظر إلى المدرسة على أنها من أفضل القنوات المتاحة لتعزيز الصحة حيث أنها توفر فرصة كبيرة لتعزيز الصحة في كل قطاعات المجتمع، وللوقاية من كثير من المشكلات الصحية قبل حدوثها وخصوصاً مع زيادة تكلفة الخدمات العلاجية للأمراض المزمنة والمرتبطة بالنمط المعيشي، مما أدى إلى الالتفات الجاد للوقاية من هذه المشكلات في سن مبكرة (الأنصاري، ١٤٢٣هـ، ٩).

كما وأن المدرسة أكبر مؤسسة اجتماعية تؤثر في الطفل بعد الأسرة بل وقد تكون في كثير من الأحيان المؤثر الإيجابي الوحيد في الطفل في حالة الأسر المتصدعة والفقيرة ومن هذا المنطلق يكون للصحة المدرسية أهمية قصوى يجب أن نوليها اهتماماً أن أردنا تنمية اجتماعية واقتصادية.

إن الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية قد وسعت العمل فيها، فلم يعد كافياً لتحسين العملية التربوية مجرد الاهتمام بطرق التدريس، بل أصبح

الأمر يتطلب العناية بكل المجالات التي لها اتصال مباشر أو غير مباشر بهذه العملية. ويوجه مجال الخدمات الصحية المدرسية في الوقت الحاضر عناية كبيرة لتوفير الخدمات الصحية للتلاميذ ، وتتضمن هذه الخدمات صحة التلاميذ الجسمية والعقلية وتثقيفهم بالثقافة الصحية اللازمة فضلاً عن توفير البيئة المدرسية الصحية لهم. (جادالله، ٢٠٠٣)

لقد أصبحت الصحة المدرسية مسألة مهمة وملحة تفرض نفسها في قائمة الأولويات وأن الهدف الأساسي من الصحة المدرسية يكمن في تزويد المتعلمين بالمهارات والسلوكيات من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية التي تجعلهم قادرين على تبني الخيارات الصحية واتباع السلوكيات الرشيدة ليتسموا بالاعتدال والسلامة في نمط الحياة التي يعيشونها. (عبداللطيف ٢٠٠١م)

وبسبب التغيرات المستمرة التي نعيشها والتحديات المختلفة وغياب الوعي الصحي في المجتمع خاصة مع كثرة عوامل التهديد وظهور الأمراض الجديدة مجهولة الأسباب والعلاج فإنه تقع على مدير المدرسة مسؤولية كبيرة تجاه صحة وسلامة بيئته المدرسية كونه القائد التربوي للقيام بالمبادرة في تنفيذ ومتابعة ومراجعة ومراقبة الخطط الاستراتيجية الصحية التي تقدم ضمن برامج الخدمات الصحية من وزارتي الصحة والتربية والتعليم. (بدح، ٢٠٠٦م)

كما وذكر الأنصاري (٢٠٠٧م) أن تعزيز الصحة المدرسية ليس فقط مهمة العاملين في المجال الصحي بل هي مهمة مديرة المدرسة وجميع أفراد أسرة المدرسة والمجتمع.

ومن هذا المنطلق تم عقد المؤتمر الخليجي الثاني للصحة المدرسية تحت شعار الصحة المدرسية شراكة ومسؤولية (٢٠٠٩م) ليرز أهمية التعاون البناء والمسؤولية المشتركة بين التربية والتعليم والصحة علاوة على تعاون جميع القطاعات الحكومية وغير الحكومية والمجتمع المحلي والمنظمات الخليجية والإقليمية والعالمية. (المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الصحة بدول مجلس التعاون ، تقرير المؤتمر الخليجي الثاني للصحة المدرسية ، ٢٠٠٩م)

ويتضح أن للمديرين دوراً مهماً في المجالات الوقائية العلاجية للصحة المدرسية، وذلك من خلال القيام بترسيخ مجموعة متكاملة من المفاهيم والمبادئ، والأنظمة، والخدمات، التي تهدف بمجملها إلى تعزيز الوضع الصحي في المدرسة (Casey & Christian، ٢٠٠٣م).

وأتفق كل من عبدالله (٢٠١٠م)، دراسة سلامة وآخرون (٢٠٠٤م) ودراسة خندقجي (٢٠٠٠م) أن برامج الصحة المدرسية لا تقتصر على الخدمات العلاجية والوقائية بل تتناول عدة جوانب منها الخدمات الصحية، التثقيف الصحي

صحة العاملين بالمدرسة، الصحة النفسية والإرشاد، التغذية وسلامة الغذاء التربية البدنية والترفيه، صحة المجتمع المجاور وأخيراً تأتي البيئة المدرسية بما تشمله من مبان، ومرافق، التي يجب أن تتوافر فيها الشروط الصحية الجيدة التي لها أهميتها في تعويد الطلبة على العادات الصحية الجيدة، فإذا توافرت التسهيلات البيئية الجيدة أصبح من السهل ممارسة هذا السلوك، فإسهام البيئة المدرسية الطبيعية في التربية الصحية يكون بتقديم التسهيلات للتطبيقات الصحية مثلها مثل تقديم الفرص التعليمية للطلبة.

• مشكلة البحث وتساؤلاته :

من خلال ما تم تناوله اتضح أن تعزيز الصحة المدرسية مهمة أساسية من مهام مديرة المدرسة وأن النظام التعليمي في الدول العربية عموماً بحاجة للاهتمام بصحة التلميذات وتوفير الخدمات الصحية اللازمة، الأمر الذي يشكل ضرورة لمقدرة تلك الدول على النهوض بمستوى الصحة العامة للمجتمع لما يستلزمه الاهتمام الصحي من نفقات مادية عالية وما يشهده المجتمع من تغيرات مستمرة. وهذا ما أكدته ملاحظة الباحثة من خلال عملها، ولذا قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية ل (١٥ معلمة) للتعرف على مستوى الصحة المدرسية ودور المدرسة في ذلك اتضح أن من أقل الأدوار التي تمارسها المدرسة في المدرسة هو ذلك الدور المهتم بالصحة المدرسية وأن مستوى الصحة المدرسية يبنى على تفعيل هذا الدور كما أشارت نتائج البحث الاستطلاعية أيضاً أن أهم مكونات الصحة المدرسية التي ينبغي أن تعزز من قبل مديرات المدارس المتوسطة كانت كالتالي: البيئة المدرسية، الخدمات الصحية، التثقيف الصحي والصحة النفسية للتلميذات وتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

« ما درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة؟ »

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

« ما درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة من وجهة نظر المعلمات؟ »

« هل تختلف درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية بالمدارس الحكومية المتوسطة بجدة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة - التخصص ؟ »

• فرضيات البحث :

يفترض البحث الحالي ما يلي:

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنويه $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات درجات ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. »

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنويه $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات درجات ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة تعزى لمتغير التخصص. »

• أهداف البحث :

- يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:
- « درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة من وجهة نظر المعلمات.
 - « الاختلاف بين درجات ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة .

• أهمية البحث :

يستمد هذا البحث أهميته من الموضوع الذي يتناوله، حيث يعد بمثابة إضافة علمية مهمة لتناولها جانب من جوانب العملية التعليمية في المدارس وهو الصحة المدرسية للتلميذات والتي يبنى عليها زيادة التحصيل الدراسي والنهوض بصحة المجتمع، كما يعد هذا البحث أثراء للمكتبة العربية بشكل عام، والمكتبة السعودية بشكل خاص بإضافة معرفة جديدة في مجال الصحة المدرسية ويؤمل أن تفيد نتائج البحث الحالي الجهات التالية:

- « المسؤولين في وزارة التربية والتعليم للوقوف على الواقع الفعلي لدور الإدارة المدرسية في تعزيز الصحة المدرسية، ومن ثم التخطيط لإعداد برامج مناسبة تهتم الصحة المدرسية ككل واختيار مديرات مهتمات يعملن على تطوير الصحة المدرسية سواء في المدارس الحكومية أو الأهلية.
- « الباحثين في مجال الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية حول موضوع الصحة المدرسية للاستفادة من نتائج البحث وتوصياته ودراسته المستقبلية المقترحة.
- « وزارة الصحة لتحقيق التكامل والنهج العالمي الذي يشمل قطاعي التعليم والصحة لتوفير الاحتياجات من الإمكانيات والتجهيزات والكوادر البشرية الماهرة والبرامج التدريبية المتخصصة في إنجاح أهداف الصحة المدرسية في المدارس.
- « المديرات، والمعلمات بالمدارس للتعرف على أهم الأدوار المناطة أليهن لتعزيز مفاهيم الصحة المدرسية والقيام بمتابعتها لتحقيق أهداف العملية التعليمية والتغلب على أوجه القصور.

• حدود البحث :

- تم تحديد البحث الحالي بحدود موضوعية ومكانية وزمانية وهي كالتالي :
- « الحدود الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة في جوانب البيئة المدرسية، الثقيف الصحي، الخدمات الصحية، والصحة النفسية والإرشاد.
 - « الحدود المكانية: تم تطبيق البحث الحالي في المدارس الحكومية المتوسطة التابعة لمكتب إدارة التعليم بوسط جدة.

١١ الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

• منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي في هذا البحث لمناسبته لطبيعة البحث حيث استخدم في جمع المعلومات من المعلمات في المدارس الحكومية المتوسطة للوصول الى وصف دقيق لدرجة ممارسة المديرات لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية. كما تم استخدام المنهج الوصفي المقارن للمقارنة بين درجات ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والتخصص.

• أداة البحث:

تم استخدام الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات والمعلومات لتحقيق أهداف البحث.

• مجتمع وعينة البحث :

تكون مجتمع البحث من جميع مديرات ومعلمات المدارس الحكومية المتوسطة التابعة لمكتب إدارة التعليم بوسط جدة والبالغ عددهن (٣٠) مديرة و (٩١١) معلمة. (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ)

• عينة البحث :

تكونت عينة البحث من جميع مديرات المدارس الحكومية المتوسطة بمكتب إدارة التعليم بوسط جدة والبالغ عددهن (٣٠) مديرة وذلك بأسلوب الحصر الشامل و (١٥٠) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة بواقع ٥ معلمات من كل مدرسة من المدارس الحكومية المتوسطة التابعة لمكتب وسط جدة.

• مصطلحات البحث :

• الصحة المدرسية :

تبنت الباحثة تعريف عبدالله (٢٠١٠م) كتعريف إجرائي لها، والذي نص على "أنها جملة الجهود والمبادرات الصحية داخل الصف وخارجه مما يقع تحت إشراف المدرسة وتأثيرها وهي مجموعة من البرامج والخدمات الصحية الموجهة بشكل رئيسي للطلاب والطالبات ومجتمعاتهن في السن المدرسي والبيئة المدرسية بهدف حفظ وتعزيز صحتهم ووقايتهم من الأمراض وتحسين أدائهم وتحصيلهم العلمي والمحتوية على ثمان مكونات: البيئة المدرسية، الخدمات الصحية، الثقيف الصحي، صحة العاملين، صحة المجتمع المجاور، الصحة النفسية والإرشاد، التربية البدنية والترفيه والتغذية وسلامة الغذاء.

• الخدمات الصحية:

تعرفها الباحثة إجرائياً بمجموعة الإجراءات والخدمات الوقائية والعلاجية التي تقدم للتلميذات بهدف رفع مستواهن الصحي.

• **التثقيف الصحي:**

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه التعليمات والتوجيهات التي تقدم للتلميذات في البيئة المدرسية التي نستطيع من خلالها تنمية المعلومات والمهارات المرتبطة بأبعاد الصحة النفسية والعقلية والبدنية.

• **الصحة النفسية:**

تعرفها الباحثة إجرائياً أنها قدرة التلميذة على التوافق مع نفسها ومع المجتمع الذي تعيش فيه لتتمتع بحياة خالية من التأزم والاضطرابات.

• **البيئة المدرسية:**

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الوسط المادي الذي تتم فيه العملية التربوية من مبان وغرف ومرافق والتي تعطي لكل مدرسة سماتها المستقلة التي تميزها عن غيرها من المدارس .

• **الدراسات السابقة :**

• **الدراسات العربية :**

دراسة الشمراني (٢٠١٤م) هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل أهداف التربية الصحية في محافظة جدة من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الابتدائية والكشف عن الفروق الإحصائية بين تقدير متوسطات دور الإدارة المدرسية في تفعيل أهداف التربية الصحية من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الابتدائية تبعاً إلى متغيرات المؤهل العلمي - الخبرة في العمل الإداري - الدورات التدريبية وبمجال التربية الصحية .اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (٤٩) فقرة موزعة على أربعة مجالات (التثقيف والتوعية الصحية، توفير البيئة الملائمة للتغذية الصحية المدرسية الأمن والسلامة داخل المدرسة، والخدمات الصحية). وتكون مجتمع الدراسة من (٢٥١) مديراً تم اختيارهم بالحصص الشامل فكانت أبرز النتائج أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل أهداف التربية الصحية لطلاب مدارس المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة كبيرة جداً وجاء مجال " توفير البيئة الملائمة للتغذية الصحية المدرسية" بالترتبة الأولى بدرجة كبيرة جداً ثم مجال " توفير إجراءات الأمن والسلامة داخل المدرسة بدرجة كبيرة جداً، ثم تبعه مجال التثقيف والتوعية الصحية بدرجة كبيرة ثم مجال الخدمات الصحية بدرجة كبيرة. وتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تفعيل أهداف التربية الصحية ومجالاتها وفقاً لمتغير الخبرة باستثناء مجالي التثقيف والتوعية الصحية، وتوفير الخدمات الصحية فقد كانت لصالح فئة الخبرة الأعلى.

دراسة الغامدي (٢٠١٤م) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مدير المدرسة في التربية الصحية لطلاب مدارس محافظة بلجرشي، من وجهة نظر المعلمين والكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات تقدير المعلمين لدور مديري

المدارس في التربية الصحية لطلاب محافظة بلجرشي تبعاً الى متغيرات : التخصص والخبرة والدورات التدريبية والمرحلة التعليمية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات (التثقيف والتوعية الصحية، توفير البيئة الملائمة للتغذية الصحية المدرسية، الأمن والسلامة داخل المدرسة، الخدمات الصحية) وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٦) معلماً بالطريقة العشوائية الطبقية وكانت أهم نتائج الدراسة أن دور مدير المدرسة في التربية الصحية لطلاب مدارس التعليم العام بمحافظة بلجرشي من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة كبيرة وجاء مجال " توفير إجراءات الامن والسلامة داخل المدرسة " بالترتبة الاولى بدرجة ممارسته كبيرة ثم تبعه مجال " توفير البيئة الملائمة للغذاء " بدرجة كبيرة، ثم تبعه " توفير النظافة العامة في البيئة المدرسية " بدرجة كبيرة ثم الخدمات الصحية للمجتمع المدرسي بدرجة كبيرة، ثم التثقيف والتوعية الصحية للطلاب بدرجة متوسطة. وتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين تقدير متوسطات استجابات المعلمين لدور مدير المدرسة في التربية الصحية ومجالاتها وفقاً لمتغير التخصص. بينما تبين وجود فروق بتقدير دور المدير بالتربية الصحية وبمجال (التثقيف والتوعية الصحية، البيئة الملائمة للتغذية) تعزى للخبرة، لصالح تقدير المعلمين الذين خبرتهم ١٠ فأكثر.

دراسة الصرايرة والرشيدي (٢٠١٢م) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرات والمعلمات، تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) مديرة و(٦٧٠) معلمة، تم اختيارهن بالطريقة الطبقية العشوائية ونسبة (٥٠ %) من المديرات، ونسبة ٥ % من المعلمات من مجتمع الدراسة. وقد استخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرات كان متوسطاً، وكذلك من وجهة نظر المعلمات، وبينت الدراسة أنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرات تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة العملية والسلطة المشرفة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والسلطة المشرفة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في مستوى الصحة في مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير الخبرة العملية ولصالح أصحاب الخبرة من ٥ سنوات فما دون، عند مقارنة متوسطهم الحسابي مع متوسط ٦ - ١٠ سنوات.

دراسة الجرجاوي وآغا (٢٠١١م) هدفت هذه الدراسة للتعرف على واقع تطبيق التربية الصحية في مدارس التعليم الحكومي بمدينة غزة وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وقام الباحثان بتطبيق استبانة من إعدادهما على عينة من المشرفين على التربية الصحية تكونت من (١٢٩) فرداً أخذت بطريقة عشوائية بسيطة من (٥٠) مدرسة من المدارس الحكومية بمدينة غزة، هذا وقد أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج: أهمها أن المدرسة تراقب البيئة الصحية المدرسية بعناية حيث سجلت وزن نسبي (٩١.٤٦٩) كما أن للمدرسة دور في تقديمها خدمات الرعاية الصحية للتلاميذ والمدرسين حيث سجلت وزن نسبي (٨٧.٥١) بالإضافة إلى دورها في التثقيف الصحي بوزن نسبي (٨٣.٤٥) ثم أظهرت النتائج أن المدرسة تهتم بالصحة النفسية للتلاميذ بوزن نسبي (٨٥.٠٤) وأخيراً أظهرت النتائج بشكل عام أن المدرسة تقوم في تطبيق التربية الصحية حيث سجلت وزن نسبي (٨٧.٣٣).

دراسة بدح (٢٠٠٧ م) هدفت الدراسة الى التعريف على واقع برامج الخدمات الصحية المقدمة للطلبة في مدارس محافظة الزرقاء هذا وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في المحافظة حيث بلغ عددهم ٣١٦ مديراً عام ٢٠٠٤ م وقد استخدم الباحث استبانة من اعدادة مكونة من ٤٠ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات مستخدما المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة الى أن واقع تطبيق برامج الخدمات الصحية المدرسية المقدمة في المدارس تتم بصورة متوسطة.

دراسة الأنصاري (٢٠٠٧ م) تناولت تجارب الصحة المدرسية في الدول الأعضاء بمكتب التربية في دول الخليج العربي، حيث هدفت الى تشخيص واقع الصحة المدرسية في المدارس السعودية لمعرفة نقاط القوة لتعزيزها والوقوف على نقاط الضعف وتلافيها في المستقبل من خلال المقارنة بالدول الأجنبية وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من ٣٧٠ مدرسة سعودية واستخدمت الدراسة الأسلوب الوصفي لتنظيم المقاصف المدرسية، وبرامج الصحة المدرسية المركزية وغير المركزية وقد استعرضت الدراسة معالم الدور الذي يناط بالمدارس لتحسين النمط المعيشي الصحي وبرامج التوعية الغذائية، وبرامج المشرف الصحي وأظهرت نتائج الدراسة أن اهتمام المدارس السعودية بتفرد بخاصية يقل مثلها في الدول الأخرى لوجودها في وزارة التربية والتعليم وأن أبرز نقاط القوة فيها يكمن في قرب الصحة من العملية التربوية بالإضافة الى انها تستخدم النظام لتعزيز السلوكيات الصحية ومع ذلك توجد نواحي قصور في المدارس مثل بطء أنشطة رصد ومتابعة المؤشرات والانشغال بالخدمات العلاجية وحاجة المعلمين والمسؤولين في المدرسة الى التدريب والاشراف وضيق الوقت المخصص للتوعية وكذلك عدم الاستمرارية في تطبيق البرامج الصحية وضعف القدرات الإدارية

والقيادية وأن الصحة المدرسية في المملكة العربية السعودية لا تزال بحاجة إلى المزيد من الاهتمام حتى ترتقي إلى مصاف بعض الدول المتقدمة.

دراسة عبد اللطيف (٢٠١١ م) هدفت الدراسة الى تعزيز الصحة في جوانبها العلاجية والوقائية والنمائية وقد تحدثت عن فعالية الصحة المدرسية بعناصرها (الخدمات الصحية المدرسية، التربية الصحية، البيئة المدرسية)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من (١٦٦) مديرا وقد بينت حاجة الأطفال الى اكتساب المعرفة والمهارات الكافية والى توصيل القيم التي من شأنها تحسين صحتهم وقد اكدت الدراسة على ضرورة الحث على النظافة واثبتت ان برامج الصحة المدرسية يجب ان تتضمن البرامج النفسية كما توصلت الى ان الصحة المدرسية يجب ان تتضمن البرامج النفسية وقد توصلت الى ان الصحة المدرسية الشاملة تؤدي الى زيادة نسبة الحضور في المدرسة والنجاح الدراسي وتقليل عدد المتسربين من المدرسة واسفرت الدراسة عن ان المشكلات السلوكية تسبق صعوبات القراءة .

• الدراسات الأجنبية:

دراسة جانيين ودايدر (Jeanine and Didier, ٢٠١٠) هدفت الدراسة الى التعرف الى مستوى الرعاية الصحية المدرسية والطرق الحديثة المستخدمة في تقييم برامج الصحة المدرسية من خلال مسح واقع معرفة وإدراك الطلبة والمعلمين والمديرين لمفاهيم الصحة المدرسية وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) مديرا و (١٠٠) معلم و (٢٠٠) طالب، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وأظهرت الدراسة أن هناك جهلا من قبل الطلبة والمعلمين والمديرين حول مفاهيم الصحة المدرسية، وأن برامج الصحة المدرسية المطبقة غير فاعلة في دورها، كما أن البرامج الصحية المستخدمة في هذه المدارس قديمة.

دراسة ويليام وأنجيلا (William and Angela, 2010) هدفت إلى تأكيد التقدير والتقويم لصحة الطالب في كليات الجامعات الخاصة بتدريس الطلبة السود في ولاية تكساس الأمريكية والتعرف إلى الطرق والإجراءات الصحية داخل الكليات من طرق التدفئة والبيئة الصحية الملائمة والتجهيزات الملائمة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا تم اختيارهم من كل كلية، كما تم إجراء مقابلة مع القائمين على تطبيق برامج الصحة الطلابية في الكليات أظهرت نتائج الدراسة أن هناك برامج حديثة وجيدة طبقت خلال العام ٢٠١٠ تهدف إلى رفع مستوى الصحة الطلابية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك رضا واضحا من قبل الطلبة وأن الكليات بدا عليها الاهتمام فيما يخص التجهيزات الصحية المناسبة والبيئة المناسبة.

دراسة جونز (Jones, 2006) هدفت الدراسة الى دعم وتعزيز البيئة المدرسية لتكون بيئة صحية وآمنة حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أداة

الدراسة الاستبائية وطُبقت على عينة مكونة من ٦٤١ شخص ممن يعملون في المدارس الابتدائية والثانوية وخرجت بالنتائج التالية : اغلب المدارس تفقد تقديم الصيانة المناسبة لمرافق ومعدات المدرسة ولا تعيد جدولة الأنشطة في الهواء الطلق لتجنب الشمس في شدة الذروة.

دراسة برينر (Brenner,2006) هدفت هذه الدراسة الى تقييم المدارس ومدى تطبيقها لبرامج الصحة والسلامة المدرسية للوقاية من الامراض ضمن مؤشر مسبق للصحة المدرسية (SHI) واستخدم الباحث المنهج المقارن واستخدم المقابلة الشخصية أيضا باستخدام الحاسب مع عينة تمثيلية من المدارس وأشارت النتائج الى أن المدارس التي تركز جهودها على السياسات والبرامج الموصى بها في (SHI) قليلة ولكن كانت النسبة مرتفعة للبنود المتعلقة بالتغذية وكذلك المتعلقة بسلامة وصحة البيئة.

• التعليق على الدراسات السابقة :

استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي المسحي كدراسة كلا من عبداللطيف (٢٠٠١م)، وبدح (٢٠٠٧م)، والشمراني (٢٠١٤م)، والغامدي (٢٠١٤م) والجرجاوي وأغا (٢٠١١م)، والصرايرة والرشيدي (٢٠١٢م)، والأنصاري (٢٠٠٧م) وجنايين ودابير (٢٠١٠م، Jeanine and Didier)، وويليام وأنجيلا (William and Angela,2010)، وجونز (Jones,2006)، في حين تفردت دراسة برينر (Brenner,2006) باستخدام المنهج المقارن، وأعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي المسحي والمقارن الذي يتناسب مع أهدافه.

اختلفت الدراسات السابقة من حيث العينة التي طبقت عليها الدراسة فقد طبق بعضها على المعلمين والمُشرفين الصحيين كدراسة كلا من والجرجاوي وأغا (٢٠١١م) واقتصرت دراسة الغامدي (٢٠١٤م) على المعلمين والمعلمات فقط والبعض طبق على مديري المدارس كدراسة بدح (٢٠٠٧م) والشمراني (٢٠١٤م) أما دراسة جنايين ودابير (٢٠١٠م، Jeanine and Didier) فقد طبقت على المعلمين والطلاب والمدرءاء، واقتصرت دراسة ويليام وأنجيلا (William and Angela,2010) على طلاب الجامعة ، في حين طبقت دراسة الأنصاري (٢٠٠٧م) وبرينر (Brenner,2006) على عينة من المدارس واختلفت دراسة جونز (Jones,2006) بتناولها الأشخاص الذين يعملون في المدارس الابتدائية والثانوية. في حين تناول البحث الحالي مديرات المدارس والمعلمات التابعات لهن.

اتفقت الدراسات السابقة و البحث الحالي من حيث استخدامهما للاستبائية كأداة لجمع البيانات في حين اختلفت دراسة ويليام وأنجيلا (William and Angela,2010)، وبرينر (Brenner,2006) باستخدامهما المقابلة كأداة لجمع البيانات.

ولقد قصدت الباحثة من هذه الدراسات البحث عن إمكانية الاستفادة منها في البحث الحالي لإثراء الجانب النظري وكذلك في بناء وأعداد أداة البحث

واختيار المنهج الملائم للبحث وتكوين فهم أعمق لمشكلة البحث، ومفاهيمه وأبعاده المختلفة، وكذلك الاستفادة من المراجع والتوصيات الواردة فيها والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في مناقشة نتائج البحث الحالي وربط نتائج البحث الحالي بنتائج الدراسات السابقة بما يضمن التكامل في البحث العلمي وفي تنظيم التقرير النهائي للبحث.

• خطوات البحث وإجراءاته :

تمثلت خطوات البحث وإجراءاته في الإجابة عن تساؤلات البحث وجاءت في ثلاث أجزاء رئيسية كالآتي:

- « الجزء الأول :يتضمن الإطار النظري المرتبط بمتغيرات البحث .
- « الجزء الثاني :يتضمن الدراسة الميدانية (الإجراءات - النتائج وتفسيرها).
- « الجزء الثالث: يتضمن التوصيات والمقترحات .

وفيما يلي عرض كل منهم تفصيلاً.

• الجزء الأول : الإطار النظري :

يشتمل الإطار النظري على جزئين : جزء الصحة المدرسية وجزء أدوار مدير المدرسة

• الصحة المدرسية :

تعتبر الرعاية الصحية للأفراد هي الركيزة الأساسية لبناء أجيال المستقبل لأي مجتمع ولذلك حرص المشرفون على التعليم على توفير الصحة المدرسية لتكون في خدمة المجتمع المدرسي عامة والطلاب بشكل خاص ، ولم يعد تعزيز الصحة مهمة العاملين في المجال الصحي فقط بل يشترك في ذلك مدير المدرسة كونه القائد التربوي الذي تقع عليه مسؤولية صحة وسلامة بيئته المدرسية.

• مفهوم الصحة العامة والصحة المدرسية:

تهتم الصحة العامة بالفرد في إطار المجتمع، فصحته مرتبطة بالبيئة المحيطة به، وتكمن مقومات الصحة العامة في مجموعها عملية التوازن بين الإنسان وبيئته بهدف أن يعيش صحيح الجسد، العقل والنفس.(شكر وآخرون ، ٢٠٠٧م).

ويعد مفهوم الصحة من المفاهيم المتعلقة بحياة الإنسان الذي يعنى بالسلامة من المرض، إذ عرفتها منظمة الصحة العالمية بأنها: "حالة من اكتمال السلامة البدنية، والعقلية، والاجتماعية، وليست مجرد عدم وجود المرض"، والصحة بشكل عام حالة من التكامل الجسدي والنفسي، والعقلي والاجتماعي، وليست مجرد الخلو من الأمراض (السبول، ٢٠٠٤).

هذا يعني أن مفهوم الصحة العامة يشمل الاهتمام بالبيئة المحيطة بالفرد وليس مجرد الاهتمام بالصحة الجسدية له إذ أن كل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به فالفرد يتأثر صحياً ببيئته.

تعتبر الصحة المدرسية كبرنامج متخصص من أهم فروع الطب الوقائي حيث يهتم بالبيئة المدرسية ويعني بالحالة الصحية للطلاب لما لصحة الطالب وسلامته - جسدياً ونفسياً - الأثر الكبير على تحصيله الدراسي وقدرته على التعامل مع معلميه وزملائه، وهذا يؤدي في النهاية إلى النهوض بمستوى الصحة العامة للمجتمع. (عابدين، ٢٠١٢)

وعرفها بدح (٢٠٠٧م) على أنها "برنامج متخصص يعود إلى برامج الصحة العامة ويوجه اهتمامه للطفل والشاب بالسن المدرسي وله مكوناته".

وعرفها عبدالله (٢٠١٠م، ٥) على أنها "جملة الجهود والمبادرات الصحية داخل الصف وخارجة مما يقع تحت إشراف المدرسة وتأثيرها وهي مجموعة من البرامج والخدمات الصحية الموجهة بشكل رئيسي للطلاب والطالبات ومجتمعاتهن في السن المدرسي والبيئة المدرسية بهدف حفظ وتعزيز صحتهم ووقايتهم من الأمراض وتحسين أدائهم وتحصيلهم العلمي والمحتوية على أربعة مكونات: البيئة المدرسية، الخدمات الصحية، التثقيف الصحي، الصحة النفسية والإرشاد"

وستتبنى الباحثة تعريف عبدالله (٢٠١٠م، ٥) كتعريف إجرائي لهذا البحث حيث عرفها على أنها "جملة الجهود والمبادرات الصحية داخل الصف وخارجة مما يقع تحت إشراف المدرسة وتأثيرها وهي مجموعة من البرامج والخدمات الصحية الموجهة بشكل رئيسي للطلاب والطالبات ومجتمعاتهن في السن المدرسي والبيئة المدرسية بهدف حفظ وتعزيز صحتهم ووقايتهم من الأمراض وتحسين أدائهم وتحصيلهم العلمي والمحتوية على أربعة مكونات: البيئة المدرسية، الخدمات الصحية، التثقيف الصحي، الصحة النفسية والإرشاد،".

يتضح أن مفهوم الصحة المدرسية مفهوم واسع يشمل برامج وأنشطة وأنظمة تستهدف طلاب المدارس وله عدة مكونات مهمة مترابطة فيما بينها فهي برامج من دورها رفع المستوى الصحي للطالبات وتحقيق النمو الشامل لهن جسدياً وعقلياً ونفسياً لتعطي صورة متكاملة للوضع الصحي لهن مما له أثر كبير في زيادة انتاجهن التعليمي وإيجابيهن في البيئة المدرسية .

• أهمية الصحة المدرسية:

بدأ الاهتمام ببرامج الصحة المدرسية في بعض الدول منذ أكثر من ٨٠ عاماً، وبدأت المنظمات الدولية المهتمة بالصحة والتعليم الاهتمام ببرامج الصحة المدرسية منذ حوالي ٥٠ عاماً، وتبلورت مفاهيم وتطبيقات الصحة المدرسية من خلال نماذج ومبادرات مختلفة على مدى السنوات العشرين الأخيرة. (الأنصاري، ٢٠٠١م)

وقد اهتمت الهيئة التنفيذية لمجلس وزراء الصحة لدول مجلس التعاون ومكتب التربية العربي لدول الخليج (السياسات الإقليمية في مجال الصحة

المدرسية، ٢٠٠٩م) في ادماج كل من الصحة المدرسية والتربية من أجل الصحة ضمن مقارنة واحدة تتمحور حول التنمية الإنسانية صحيا .

أما في المملكة العربية السعودية تزايد عدد المستفيدين من خدمات الصحة المدرسية بشكل ملحوظ لهذا فقد اتبعت الإدارة العامة للصحة المدرسية بوزارة التربية والتعليم سياسة جديدة نحو الخدمات الوقائية المدرسية وتعزيز الصحة في المدارس ووضعت لهذا المفهوم رسالة تنص على الآتي : نسعى لتعزيز صحة النشء والمجتمع المدرسي ونشارك الأسرة والتربويين من أجل ذلك. (الغامدي ٢٤، ١٤٢٤).

تتجاوز أهمية الصحة المدرسية تقديم الخدمات العلاجية داخل حدود المدرسة لتشمل الوقائية والتثقيفية وتغطي الصحة المدرسية عالميا ما يربو على البليون تلميذ وأكثر من ٤٣ مليون من العاملين بالمدارس والذين تنعكس آثار رعايتهم صحيا على أسرهم ومجتمعاتهم كما وتؤكد الكثير من الدراسات والأبحاث أهمية الصحة المدرسية في السيطرة على العديد من المشكلات الصحية. (طوقان ٢٠٠٣م)

ولقد أشار كل من (الغامدي، ١٤٢٤هـ، ١٩) و (شكر، ٢٠٠٧م، ٣٤) و (الأمين ٢٠٠٤م) الى أن المجتمعات في أنحاء العالم تهتم ببرامج الصحة المدرسية لعدة أسباب أهمها:

« يشكل التلاميذ قطاعاً كبيراً من المجتمع قد يتجاوز ٢٠% من مجتمع السكان.

« تتميز السن المدرسي بالنمو والتطور السريع سواء من الناحية البدنية أو النفسية أو العقلية الأمر الذي يستدعي تهيئة الظروف المناسبة للنمو والتطور.

« تعرض التلاميذ لظروف بيئية ونفسية مختلفة مما يتوجب العناية اللازمة بهم صحيا ونفسيا.

« انتشار مفاهيم خاطئة عن الأمور الصحية وكثرة تركيز الإعلانات حول المنتوجات الصحية والقرارات الصحية.

« سرعة التقدم العلمي الذي لم يدع مجالا لمتابعة ومواكبة التطورات الصحية بطريقة صحيحة.

كما وتنبع أهمية الصحة المدرسية وبرامجها في المرحلة المتوسطة كون الطالب أو الطالبة يمر في هذه المرحلة بفترة البلوغ أو فترة المراهقة حيث يحدث نمو سريع في الطول والوزن مما يتطلب اهتماما خاصا على صحته، ومن هنا تكون برامج الصحة المدرسية هامة جدا وذات قيمة كبيرة للمراهقين والمراهقات حتى تساعد على تعديل سلوكهم بطريقة جيدة

• أبعاد الصحة المدرسية:

الصحة المدرسية ليست تخصصاً مستقلاً وإنما هي بلورة لمجموعة من العلوم والمعارف الصحية العامة وبالرغم من أنها في كثير من دول العالم تشمل ثلاث مكونات رئيسية هي الخدمات الصحية المدرسية والتوعية والتثقيف الصحي واصحاح البيئة المدرسية إلا وأنه خلال الأربعين سنة الماضية تطور مفهوم الصحة المدرسية ليشمل مجموعة متكاملة من المكونات التي تتم داخل المدرسة وفي المجتمع المحيط بها والتي تهدف الى رفع المستوى الصحي للتلاميذ والمجتمع المدرسي والمحافظة عليه. (الأنصاري والأمين، ٢٠٠٢م)

وقد ذكر كل من عبدالله (٢٠١٠م) وسلامة وآخرون (٢٠٠٤) وخندقجي (٢٠٠٠م) والأنصاري (٢٠٠١م) أن الصحة المدرسية بمفهومها الشامل تشمل الأبعاد الصحية الآتية:

- « الخدمات الصحية المدرسية التي يحتاجها التلاميذ سواء وقائية أو علاجية أو تأهيلية.
- « التوعية والتثقف الصحي طوال مراحل التعليم والمتضمنة النشاطات التي تساعد التلاميذ على تنمية مهارات الحياة الصحية .
- « البيئة الصحية المدرسية بمكوناتها الطبيعية والنفسية والاجتماعية.
- « تعزيز صحة العاملين بالمدرسة .
- « خدمات التغذية وسلامة الغذاء .
- « النصح والإرشاد والخدمات الصحية النفسية التي تسمح بالتطور الصحي والنفسي.
- « التربية البدنية وتشمل ممارسة النشاط الرياضي والتثقيف الرياضي للطلاب.
- « التعاون المشترك بين المدرسة والأسرة والمجتمع من أجل تعزيز الصحة .

هذا وقد أهتمت الكثير من الأبحاث والدراسات التي أجريت في هذا المجال بأربعة أبعاد أساسية وهي ما سيتطرق لها هذا البحث بالدراسة لتتكون من البيئة المدرسية ، الخدمات الصحية ، التثقيف الصحي والصحة النفسية والإرشاد والتعرف على أدوار مديرات المدارس تجاه تعزيز الصحة المدرسية من خلال هذه الأبعاد.

• أدوار مديرة المدرسة في الصحة المدرسية :

ذكر قولد (Gold,2004) أن خدمات الصحة المدرسية أصبحت لا تقتصر على كونها وظيفة للأطباء والممرضين والطاقم السريري بل يشترك في أداء مهامها أفراد الأسرة التربوية مع التركيز بالذات على دور المديرين والمعلمين وأشار أيضا سمر فيلد (Summerfield,2000) إلى أن توجه الصحة المدرسية عالمياً تعدى كونها مسؤولية مؤسسة أو إدارة واحدة بل هو عملاً تنسيقياً تتضافر فيه الجهود بين كل الجهات المعنية.

تهتم الإدارة المدرسية بمبادئ عمل إجرائية تستنفذ معظم أوقات وطاقات المدرسة ويعتبر مدير المدرسة مسؤولاً عن أعمال فنية وإدارية ومالية وأمنية ومن بين هذه الأعمال رعاية شؤون التلاميذ والأمور المتعلقة بهم ومساعدتهم لينمو نمواً سليماً بتقديم الخدمات المناسبة لهم ومن الخدمات التي يفترض أن تقدمها إدارة المدرسة متمثلة بالمدير هو تعزيز الصحة المدرسية وتقديم الخدمات الوقائية والعلاجية والتوجيه والإرشاد. (شرف، ٢٠٠٩م)

تعد مديرة المدرسة المسؤولة الأولى عن حسن سير العمل بالمدرسة من جميع الوجوه لذلك يأتي من هنا كبر حجم المسؤولية وتتعدد مهامها ومسؤولياتها إذ أنه عند قيامها بهذا الدور تساعد الطالبات على اكتساب المعرفة الصحية الصحيحة من مصادر موثوقة وما يترتب عليها من نتائج ايجابية على تحصيلهن التعليمي.

• أولاً: البيئة المدرسية :

المدرسة هي البيئة الخاصة المقصودة لتربية النشء واعدادهم على أحسن وجه لخدمة دينهم وأمتهم وبلادهم. فالمدرسة في تكاملها العام تمثل الوسط الذي تدور فيه العملية التربوية وقد تغيرت الصورة التقليدية للمدرسة فأصبح المبنى المدرسي الحديث يخضع لشروط ومواصفات علمية، وأصبح من الضروري تنظيمه على أساس وظيفي يسهم بصورة مباشرة في العملية التربوية ويخدمها فإن التجهيزات الداخلية له تمثل أهمية كبيرة بالنسبة لكفاءة المدرسة. (طوقان ٢٠٠٣م)

وقد صنف الجرجاوي وآغا (٢٠١١م) والأنصاري (١٤٢٢هـ) البيئة المدرسية الى قسمين بيئة حسية تشمل المباني المدرسية وتجهيزاتها كالأثاث والمعدات والمياه وغيرها وبيئة معنوية تشمل التكوين النفسي والاجتماعي والعلاقات الإنسانية بين المعلمين والتلاميذ وأولياء أمورهم والنظام الإداري .

فالمدرسة تضم ابنية ومرافق وأجهزة متعددة تساهم في نجاح العملية التعليمية وتساعد المدرسة على تحقيق أهدافها ولا بد أن تخضع كلها لقواعد علمية في البناء والاستخدام لتتجح مساهمتها في إنجاح هذه العملية.

و يعتبر المبنى المدرسي وتجهيزاته بمثابة البيئة أو الوسط الذي تجري فيه العملية التربوية وقد يكون سهلاً لتنفيذها بنجاح وفاعلية أو يكون عائقاً دون القيام بها على أكمل وجه وله أيضاً تأثيره على المستوى الصحي للتلاميذ. إذ يعد من أهم العوامل التربوية وهو عنوان المدرسة وما يعطي الانطباع الأول للمسؤولين والطلبة وأولياء الأمور، فقد أشار كل من عطوي (٢٠٠٤م، ٢٠١) والدوسري (٢٠٠٣م، ٤١) إلى أنه يتطلب على مديرة المدرسة أن توفر الاعتمادات المالية لتوفير الشروط الصحية وكذلك متطلبات العناية بصحة التلاميذ وتهيئة المرافق كالعبادة الصحية والمسجد والمكتبة وكيفية الحفاظ عليها

والاستفادة منها. كما ينبغي عليها أيضا المحافظة على نظافة المبنى وتوفير بيئة صحية آمنة تشعر فيها الطالبات والمعلمات بالراحة والأمن جراء سلامة الأجهزة والمرافق المدرسية.

وذكر (عابدين، ٢٠١٢م، ٢١٠) وأسعد (٢٠٠٨م، ٢٥٢) بأنه يجب على مديرة المدرسة توفير الشروط الصحية في المرافق والمباني المدرسية، كما ويتوجب عليها الاشراف على مقصف المدرسة والتأكد من نظافته ومطابقته للشروط الصحية.

اتضح مما سبق أن لمديرة المدرسة دور في العمل باستمرار على تحسين البيئة المدرسية وتجهيزها ما أمكن فالتألمة والطالبة لا يمكن أن يتبعوا أسس الصحة المدرسية بصورة فعالة في بيئة مدرسية غير صحية .

• ثانياً: الخدمات الصحية :

عرفت عبداللطيف (٢٠٠١م) الخدمات الصحية على أنها "ما يقدم للتلاميذ في حالة الصحة والمرض " وقد صنفها جنايين ودايدر (٢٠١٠م) والأنصاري (٢٠٠١م) إلى :

« الخدمات الوقائية : يقصد بها "الوقاية من الأمراض والفايروسات والميكروبات التي تنتشر في كل حين وذلك عن طريق التطعيمات والعزل الصحي وتقديم الاسعافات الأولية الاكتشاف المبكر، والتدخل المبكر، والاحالة الي الجهات الصحية المختصة للتعامل معها .

« الخدمات العلاجية: وتشمل الكشف الطبي على المصابين بأمراض حادة أو مزمنة كما وتضم أيضاً إعطاء الاجازات وتصديقها والاشراف الصحي على الأنشطة والمناسبات والتجمعات الطلابية.

ويتمثل دور مديرة المدرسة في مجال الخدمات العلاجية والوقائية التي تقدمها للطالبات فتبدأ بتنظيمها اليوم الدراسي بصورة تحقق المناخ الصحي العام وتراعي عدم اجهاد المعلمات والطالبات جسدياً وعقلياً وتوفير الرعاية الصحية لهن والاشراف عليها . ومن جهة الخدمات الوقائية يتوجب عليها اتخاذ التدابير الوقائية المناسبة لحماية الطالبات من الحوادث واعداد تعليمات لاتباعها في حالة حدوث أمر طارئ وتجهيز المدرسة باحتياجات الإسعافات الأولية في غرفة او مكان معد لذلك ومن اهم هذه التدابير الوقائية هو التخطيط والتدريب الداخلي على بعض الأمور الصحية كالتدريب على الإسعافات الأولية.(عطوي ٢٠٠٤م، ٢٠١) و(شكرو وآخرون ٢٠٠٧م، ٣٧) و(عابدين، ٢٠١٢م، ٢١١) و(طوقان، ٢٠٠٣).

لا يعتبر تقديم الخدمات الصحية كما سبق هدفاً في حد ذاته بل هو وسيلة لغاية أخرى هي تحقيق الصحة المتكاملة للطالبات وتحقيق للعملية التربوية أهدافها لارتباطها بشكل مباشر بها فالمديرة هي المسؤولة عن اعداد برامج الصحة المدرسية من أجل المحافظة على صحة الطالبات والعاملات بالمدرسة.

• ثالثاً: التثقيف الصحي :

يعرف التثقيف الصحي بأنه عملية ترجمة الحقائق الصحية المقدمة للطلبة وتحويلها إلى أنماط سلوكية على مستوى الفرد والمجتمع وذلك باستعمال الأساليب التربوية الحديثة بهدف رفع المستوى الصحي والاجتماعي للطلبة والمجتمع. (بدح، ٢٠٠٧م، ٣٧٩)

إن على الإدارة المدرسية أن تجعل التثقيف الصحي هدفاً كبيراً من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وأن يتمحور التثقيف الصحي حول الأهداف التي حددتها منظمة الصحة العالمية ، المتمثلة بتأكيد أهمية الصحة قوة للمجتمع وإمداد الطلبة بالخبرات والمعلومات التي تساعد على حل مشكلاتهم الصحية بأنفسهم إذ يتطلب على مديرة المدرسة في هذا الجانب القيام بالعديد من المهام يأتي في أولويتها توفير الاعتمادات المالية للصرف على نواحي ووسائل التثقيف الصحي المختلفة وإشعار المعلمات بأهمية التثقيف الصحي عن طريق تشكيل لجان صحية مدرسية من عدد من المعلمات والطالبات. ويتطلب منها الأمر أيضاً نشر الوعي الصحي بين الأهل وتنظيم التعاون معهم فيما يتعلق بالصحة السليمة والتغذية والنظافة والوقاية من الأمراض وتعريفهم بالعادات الصحية السليمة المرغوب إكسابها لأبنائهم والتي تسهم في نموهم نمواً سليماً متكاملاً من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية (عابدين، ٢٠١٢م، ٢١٠ - ٢١١) و(عطوي، ٢٠٠٤م، ٢٠١).

• رابعاً: الصحة النفسية :

تعد المدرسة الوسط الذي ينمو فيه الطلبة ورسالتها التربوية أعم وأشمل من التعليم وتحصيل المعرفة، فتكوين الشخصية المتكاملة للطلبة وإعدادها لتكون مواطنة صالحة ورعاية نموها البدني والذهني والوجداني والنفسي في آن واحد هي من الأهداف الأساسية للتربية ولهذا تستعين التربية بوسائل الصحة النفسية وأساليبها من أجل إطلاق الطاقات الكامنة لهؤلاء الطلبة لتحقيق حاجاتهم النفسية ولتشاركهم الكاملة في مجتمعهم فوظيفة الصحة النفسية في المدرسة هي وظيفة وقائية وعلاجية في بعض الأحيان. (طوقان، ٢٠٠٣م)

وقد اختلفت تعاريف الصحة النفسية بين العلماء فقد عرفها العيسوي (في: عابدين، ٢٠١٢م) على أنها "التوافق التام والتكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية والعادية التي تطرأ عادة على الإنسان مع الإحساس الإيجابي بالسعادة أي توافق تام مع الذات والمجتمع".

وعرفها عبد المنان (في: طوقان، ٢٠٠٣م) على أنها "مدى نجاح الفرد في التوافق الداخلي بين دوافعه ونوازعه المختلفة، وبين التوافق الخارجي في علاقاته وبيئته المحيطة بما فيها من موضوعات وأشخاص"

وذكر عابدين (٢٠١٢م، ٢١٢) أنه كي ينجح المدير بمهمة رعاية الطلاب نفسياً فلا بد له منذ البداية أن يبني بينه وبينهم علاقة إيجابية مبنية على الثقة وقائمة

على الحرص كما لا بد له من تنظيم حملات وأنشطة الإرشاد النفسي لهم والتعرف على أحوال التلاميذ وظروفهم ومشكلاتهم .

ورغم أن مدير المدرسة خفت مسؤوليته عن الواجبات التي يتضمنها الإرشاد النفسي بتوافر المتخصصين في هذا المجال إلا أنه مسؤولاً مستوئلاً كاملاً عن نجاح برنامج الإرشاد النفسي وفشله بالمدرسة فعليه أن يتحمل قدراً كبيراً من مسؤولية تنظيم الخدمات الإرشادية في مدرسته بالتعاون مع القائمين على برنامج الإرشاد، ومنها توفير الإمكانيات المناسبة وتخصيص الوقت الكافي لأعمال التوجيه والإرشاد، وتوفير الاعتمادات الضرورية لتزويد المدرسة بالسجلات والاختبارات والأدوات الضرورية لتنفيذ البرنامج، ويساعد في إيجاد روح التفاهم والتعاون بين مدرسي المدرسة وأخصائي الإرشاد النفسي (مصطفى، ٢٠٠٢م، ١٣١-١٣٢) و(محامده، ٢٠٠٥م، ١٤٢-١٤٣)

أن دور مديرة المدرسة في برامج الصحة النفسية والإرشاد دور هام لا يمكن اغفاله ف نجاح العملية التعليمية التربوية معتمد على حسن قيادتها فلخلق بيئة عمل جيدة ينبغي عليها معرفة شخصيات كل الذين تتعامل معهم وفتح قنوات الاتصال معهم والاهتمام بالبرنامج الإرشادي ومتابعة نتائجه مع المرشدة الطلابية.

وترى الباحثة أن العلاقة بين التربية والصحة علاقة وثيقة فكلاهما يسعى إلى توفير الظروف الملائمة للفرد لمساعدته على النمو الشامل في جميع النواحي النفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وأن الغاية من الصحة المدرسية هو اكساب الطالبات المعرفة الصحية المناسبة والفعالة التي تؤدي إلى رقي مستواهن الصحي وبالتالي مستواهن التعليمي وهذا ما تسعى مديرة المدرسة إلى تحقيقه.

• الجزء الثاني: الدراسة الميدانية :

• إجراءات الدراسة الميدانية:

• إعداد أداة البحث (الاستبانة) :

« تم بناء استبانة لجمع المعلومات والبيانات والتي تعد من أكثر أدوات البحث شيوعاً واستخداماً في المنهج الوصفي، وذلك في ضوء الأدب النظري وفي ضوء التعريف الإجرائي.

« تم تحديد الهدف من الاستبانة والمتمثل في التعرف على درجة ممارسة المديرات لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة.

« تم تحديد أربعة أبعاد رئيسية لأداة البحث وهي: البيئة المدرسية، الخدمات الصحية، التثقيف الصحي والصحة النفسية والإرشاد وصياغة العبارات التي تقيس الأبعاد.

- « تم صياغة تعليمات أداة البحث بغرض تعريف أفراد عينة البحث على الهدف من أداة البحث، مع مراعاة وضوح الفقرات وملائمتها لمستوى أفراد العينة .
- « تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزئين رئيسيين هما :
- ✓ الجزء الأول: عبارة عن بيانات أولية عن مديرات المدارس تتمثل في (سنوات الخبرة والتخصص) .
- ✓ الجزء الثاني: تناول درجة ممارسة مديرات المدارس المتوسطة لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية والذي أحتوى على (٥٣) عبارة تم توزيعها على (٤) أبعاد: البعد الأول: البيئة المدرسية ويتكون من (١٥) عبارة. البعد الثاني: الخدمات الصحية ويتكون من (١٤) عبارة. البعد الثالث: التثقيف الصحي ويتكون من (٩) عبارات. البعد الرابع: الصحة النفسية والإرشاد ويتكون من (١٥) عبارة.
- « تم تدريج الاستجابات للعبارات (مؤشرات الأبعاد) باستخدام مقياس التدريج الخماسي لكرت على النحو الآتي: (عالية جدا - عالية - متوسطة - منخفضة - منخفضة جدا) .

• تقنين الأدوات:

• أولاً: صدق أداة البحث :

للتحقق من صدق الاستبانة اعتمدت الباحثة على طريقتين كما يلي :

• الصدق الظاهري (صدق الحكمين):

بعد بناء الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على (١١) محكماً من أساتذة كليات التربية في جامعة الملك عبدالعزيز وأم القرى وكلية الملك عبدالله وإدارة تعليم جدة وكذلك مختصين بتعزيز الصحة المدرسية (ملحق ١) لإصدار أحكامهم بمدى مناسبة الأبعاد لأهداف البحث ومناسبة كل فقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ووضوح الصياغة اللغوية. وفي ضوء الملاحظات والاقتراحات التي أبداهها المحكمون تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (٨٠ %) من الحكمين ، حيث تم تعديل صياغة بعض العبارات لتناسب المستجيبات وإعادة ترتيب بعضها ، كما تم حذف (٤) عبارات من بُعد البيئة المدرسية وعبارة من بُعد التثقيف الصحي و(٣) عبارات من بُعد الصحة النفسية والإرشاد، وبالتالي بلغ عدد العبارات المحذوفة (٨) عبارات وتم إضافة عبارة واحدة لبعد الخدمات الصحية، وبذلك أصبحت الاستبانة تتكوّن من (٤٦) عبارة تتمتع بالصدق الظاهري.

• صدق البناء (الاتساق الداخلي):

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد الاستبانة قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة من معلمات المدارس المتوسطة من خارج عينة البحث الأصلي حيث بلغ عددهن (٣٠) معلّمة. ومن ثم تم حساب صدق الاتساق

الداخلي للاستبانة من خلال إيجاد معاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج كما في الجدول (١):

جدول (١) قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة	
معامل الارتباط الدرجة الكلية بالبُعد	أنواع الاستبانة
❖❖٠.٨٨	البيئة المدرسية
❖❖٠.٩٢	الخدمات الصحية
❖❖٠.٨٦	التثقيف الصحي
❖❖٠.٨٩	الصحة النفسية والإرشاد

❖❖ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يلاحظ من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد مع الدرجة الكلية للاستبانة هي قيم عالية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت بين (٠.٨٦ - ٠.٩٢) مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق للأداة.

كما تم حساب معاملات ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه وكانت النتائج كما في جدول (٢):

جدول (٢) معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة									
البيئة المدرسية		الخدمات الصحية		التثقيف الصحي		الصحة النفسية			
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
❖❖٠.٦٠	١	❖❖٠.٨٢	١٩	❖❖٠.٦١	٢٧	❖❖٠.٦٨	٣٥	❖❖٠.٦٨	٣٥
❖❖٠.٧٨	٢	❖❖٠.٦٣	٢٠	❖❖٠.٦٣	٢٨	❖❖٠.٦٧	٣٦	❖❖٠.٦٧	٣٦
❖❖٠.٧٥	٣	❖❖٠.٧٨	٢١	❖❖٠.٦٩	٢٩	❖❖٠.٦٨	٣٧	❖❖٠.٦٨	٣٧
❖❖٠.٧٤	٤	❖❖٠.٦٩	٢٢	❖❖٠.٧٣	٣٠	❖❖٠.٧٣	٣٨	❖❖٠.٧٣	٣٨
❖❖٠.٧٢	٥	❖❖٠.٧٦	٢٣	❖❖٠.٧٥	٣١	❖❖٠.٦٨	٣٩	❖❖٠.٦٨	٣٩
❖❖٠.٧٤	٦	❖❖٠.٧٥	٢٤	❖❖٠.٧١	٣٢	❖❖٠.٧٦	٤٠	❖❖٠.٧٦	٤٠
❖❖٠.٧٠	٧	❖❖٠.٧٨	٢٥	❖❖٠.٧٤	٣٣	❖❖٠.٧٨	٤١	❖❖٠.٧٨	٤١
❖❖٠.٧٣	٨	❖❖٠.٧٨	٢٦	❖❖٠.٧٥	٣٤	❖❖٠.٧٢	٤٢	❖❖٠.٧٢	٤٢
❖❖٠.٧٥	٩					❖❖٠.٧٢	٤٣	❖❖٠.٧٢	٤٣
❖❖٠.٧٦	١٠					❖❖٠.٧٦	٤٤	❖❖٠.٧٦	٤٤
❖❖٠.٦٨	١١					❖❖٠.٦٨	٤٥	❖❖٠.٦٨	٤٥
						❖❖٠.٦٩	٤٦	❖❖٠.٦٩	٤٦

❖❖ دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع أبعادها في الاستبانة التي تقيس درجة ممارسة مديرات المدارس المتوسطة لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع الفقرات جميعها بصدق اتساق داخلي جيد مع أبعادها الممثلة لها.

• ثانياً: ثبات أداة البحث :

تم التحقق من ثبات الاستبانة وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، تكونت من (٣٠) معلمة من معلمات المدارس الحكومية

المتوسطة بوسط جدة و حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرو نباخ (الفا المتوسطة Cronbach Alpha) ، كما تبين النتائج بالجدول (٣):

جدول (٣) معاملات ثبات أبعاد أداة البحث والثبات الكلي للأداة.

أنبعاد الاستبانة	عدد العبارات	معامل ثبات كرونباخ الفا
البيئة المدرسية	١١	٠.٨٧
الخدمات الصحية	١٥	٠.٩٣
التثقيف الصحي	٨	٠.٨٩
الصحة النفسية والإرشاد	١٢	٠.٩٣
جميع المحاور	٤٦	٠.٩٤

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الثبات جميعها قيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد بين (٠.٨٧ - ٠.٩٣) وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠.٩٤)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الأداة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها. وبذلك تكون الأداة جاهزة في صورتها النهائية ، (ملحق١)

• وصف الأداة في صورتها النهائية :

البعد الأول: البيئة المدرسية ويتكون من (١١) عبارة ، البعد الثاني: الخدمات الصحية ويتكون من (١٥) عبارة. البعد الثالث: التثقيف الصحي ويتكون من (٨) عبارات، البعد الرابع: الصحة النفسية والإرشاد ويتكون من (١٢) عبارة.

• إجراءات تطبيق أداة البحث :

• اختيار العينة.

◀ توزيع الاستبانات على افراد عينة البحث مناوله، وعددها (١٥٠) استبانة.
◀ تجميع الاستبانات واسترجاعها والبالغ عددها (١٤٧) استبانة واستبعدت استبانتين لعدم اكتمال البيانات فيها وأصبح العدد النهائي (١٤٥) استبانة.

• تفرغ البيانات :

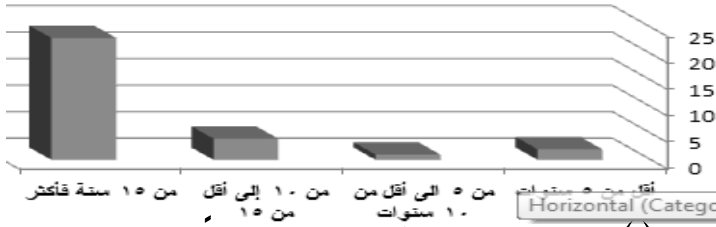
وفيما يلي وصف لخصائص عينة البحث بناءً على البيانات الأولية لأفراد العينة: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات (سنوات الخبرة، التخصص).

• سنوات الخبرة :

جدول(٤) التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث وفقاً لسنوات الخبرة

الاجمالي	النسبة المئوية	العدد	مستويات المتغير	المتغير
٣٠ ٪١٠٠	٪٦.٧	٢	أقل من ٥ سنوات	سنوات الخبرة بالإدارة المدرسية
	٪٣.٣	١	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	
	٪١٣.٣	٤	من ١٠ إلى أقل من ١٥	
	٪٧٦.٧	٢٣	من ١٥ سنة فأكثر	

كما يوضح الشكل (١) التمثيل البياني لتوزيع أفراد عينة البحث وفقاً لسنوات الخبرة.



شكل (١) التمثيل البياني لتوزيع أفراد عينة البحث وفقاً لسنوات الخبرة.

• التخصيص:

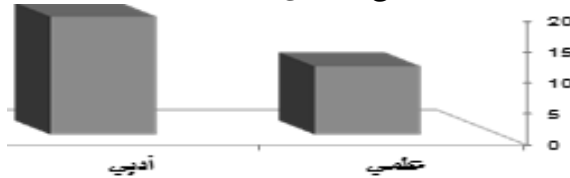
تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً للتخصص كما يبين الجدول (٥):

جدول (٥): التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث وفقاً للتخصص

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية	الاجمالي
التخصص	علمي	١١	٣٦.٦٧	٣٠
	أدبي	١٩	٦٣.٣٣	١٠٠٪

كما يوضح شكل (٢) التمثيل البياني للتوزيع التكراري لأفراد عينة البحث وفقاً للتخصص.

أجراء التحليل الاحصائي لاستجابات أفراد عينة البحث عن طريق برنامج الحزم الإحصائية (Spss) واستخراج النتائج اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث.



شكل (٢) التمثيل البياني لتوزيع مفردات البحث وفقاً للتخصص

• عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها :

• أولاً : إجابة السؤال الأول :

ما درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة من وجهة نظر المعلمات ؟ للإجابة عن هذا السؤال : ما يتعلق بأبعاد الاستبانة: تم حساب المتوسط الحسابي لعبارات كل بعد من أبعاد الاستبانة والتي تقيس درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة من وجهة نظر المعلمات وعددها أربعة أبعاد، وفيما يلي بيان ذلك:

• البعد الأول: البيئة المدرسية :

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع العبارات المتضمنة بهذا البعد وعددها (١١ عبارة) ، ثم ترتيبها كما تبين نتائج الجدول رقم (٦):

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد البيئة المدرسية .

الرتبة	الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٣	١	تهتم بصيانة تجهيزات المدرسة كالمكينفات وأدوات المختبر	٣.٦٨	١.٠٦	عالية
٥	٢	تحرص على أن تكون نهوية الفصول الدراسية جيدة سواء طبيعية أم صناعية.	٣.٦١	١.٠٨	عالية
٢	٣	تشرف على توافر الإضاءة المناسبة في الفصول الدراسية	٣.٨٠	٠.٩٥	عالية
١	٤	تشرف على وضع السبورات في المكان المناسب لتسهيل الرؤية للطالبات داخل الفصول الدراسية	٤.٠٤	٠.٩٢	عالية
٤	٥	تشرف على تنظيف الفصول الدراسية كل يوم دراسي	٣.٦٨	١.٢٢	عالية
٩	٦	تتابع باستمرار نظافة خزانات المياه	٣.٢٣	١.١٩	متوسطة
٦	٧	تحرص على توفير العدد الكافي من دورات المياه وما تحويه من مراحيض وأحواض غسيل	٣.٤٦	١.٠٧	عالية
١١	٨	تحرص على توفير العدد الكافي من حنفيات مياه الشرب	٢.٩٤	١.٢٩	متوسطة
٧	٩	تشرف توافر الشروط الصحية في المقصف المدرسي	٣.٣٧	١.٢١	متوسطة
١٠	١٠	تحرص على توفير غرفة بالمدرسة أو (عيادة) صحية مجهزة بالمواد الضرورية لإسعاف الحالات الطارئة.	٣.٠٢	١.٤٤	متوسطة
٨	١١	تهتم بتوفير الأثاث المدرسي المريح للطالبات والملائم لنموهن	٣.٢٦	١.٢٧	متوسطة
		درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية لبعيد البيئة المدرسية	٣.٤٦	٠.٨٥	عالية

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة المتوسط العام لمجموع درجات استجابات أفراد عينة البحث لبعيد البيئة المدرسية بلغت (٣.٤٦) وتشير إلى درجة ممارسة "عالية". وقد يعزى ذلك إلى أن مديرة المدرسة تهتم بتهيئة البيئة المدرسية التي تحتاجها الطالبات وتتفقد صيانة المرافق المدرسية ونظافتها كأحد ميادين عملها الإجرائية.

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام في هذا البعد مع دراسة فضه (٢٠١٢م) والجرجاوي وأغا (٢٠١١م)، والقروني (٢٠٠٨م)، وويليام وأنجيلا (William and Angela, 2010)، وبرينر (Brenner, 2000) التي تبين فيها أن للإدارة المدرسية دور في الاهتمام بالبيئة المدرسية بدرجة كبيرة وقد يعود هذا الاتفاق إلى أن توفير البيئة الصحية المدرسية أمر ضروري في كل مدرسة لتحقيق أهداف العملية التعليمية وزيادة التحصيل التعليمي مهما اختلفت المجتمعات. وتختلف مع دراسة بدح (٢٠٠٧م)، و جونز (Jones, 2006) التي أشارت إلى أن مستوى الصحة المدرسية المتعلق بجانب البيئة المدرسية كان بدرجة متوسطة ويعود ذلك لاختلاف المجتمع ومكان التطبيق.

وتراوحت درجة استجابات هذا البعد بين "عالية" و"متوسطة" بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤.٠٤ – ٢.٩٤) حيث حازت ٦ عبارات على درجة ممارسة "عالية" وبقية العبارات كانت بدرجة ممارسة "متوسطة". وبالنسبة لترتيبها فقد كانت أعلى درجة ممارسة للعبرة رقم (٤) "تشرف على وضع السبورات في المكان المناسب لتسهيل الرؤية للطالبات داخل الفصول الدراسية" وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٤) ودرجة ممارسة "عالية" تليها العبرة رقم (٣) "تشرف على توافر الإضاءة المناسبة في الفصول الدراسية" وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٠) وتعزى الباحثة ذلك إلى اهتمام وحرص مديرات المدارس على تهيئة البيئة

التعليمية الجيدة داخل الفصول الدراسية مما يحسن من تركيز الطالبات وأدائهن الدراسي. حيث اتفقت مع دراسة كل من طوقان (٢٠٠٣م) والقرني (٢٠٠٧م) والشمراني (٢٠١٤م) التي أشارت أن إدارة المدرسة توفر الإضاءة المناسبة في الفصول الدراسية بدرجة "عالية".

وكانت أقل درجة ممارسة للعبارة رقم (١٠) "تحرص على توفير غرفة بالمدرسة أو (عيادة) صحية مجهزة بالمواد الضرورية لإسعاف الحالات الطارئة" بمتوسط حسابي (٣.٠٢) بدرجة ممارسة "متوسطة". ويعود ذلك ربما إلى أن هناك عائق قد تعاني منه غالبية المدارس يتمثل في عدم توفير غرفة تزيد عن حاجة المدرسة الضرورية لتلبية الحاجة في استخدام الغرف المتوفرة فيها كفصول دراسية لازدحام الفصول بالطالبات، حيث اتفقت مع دراسة القرني (٢٠٠٧م)، وطوقان (٢٠٠٣م) في أن تخصيص غرفة بالمدرسة كعيادة مزودة بالأدوات الضرورية للإسعافات الأولية تتم بدرجة متوسطة، ثم تليها العبارة رقم (٨) "تحرص على توفير العدد الكافي من حنفيات مياه الشرب" بمتوسط حسابي (٢.٩٤) بدرجة ممارسة "متوسطة" وربما تُفسر هذه النتيجة بسبب وجود بعض الصعوبات التي تعاني منها بعض المدارس في توفير البرادات والمحافظة على نظافتها خشية انتشار الأمراض المعدية جراء استخدامها بطرق غير صحيحة مما ساهم في تقدير درجة الممارسة لها بالدرجة المتوسطة.

• البعد الثاني: الخدمات الصحية :

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع العبارات المتضمنة بهذا البعد وعددها (١٥ عبارة)، ثم ترتيبها كما تبين نتائج الجدول رقم (٧).

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة المتوسط العام لمجموع درجات استجابات أفراد عينة البحث لبعد الخدمات الصحية بلغت (٣.٢١) وتشير إلى درجة ممارسة "متوسطة". وقد يعزى ذلك إلى ضغوط العمل التي تواجهها مديرة المدرسة وانشغالها بأمور إدارية وفنية أخرى قد يؤدي لإغفالها أهمية القيام بهذا الدور بالنسبة للطالبات، إضافة إلى عدد الطالبات الكبير الذي يحتاج إلى وقت وجهد كبير مما يؤدي لتوزيع اختصاصات هذا البعد للوكيلات أو المرشدة الصحية .

اتفقت نتائج البحث في هذا البعد مع نتائج دراسة كل من خندقجي (٢٠٠٠م) وبدح (٢٠٠٧م)، في أن واقع خدمات الصحة المدرسية المقدمة في المدارس كان بدرجة متوسطة وقد يعود ذلك لطبيعة هذا الدور وما يحتاجه من جهود كبيرة ليصل للحد المأمول.

واختلفت مع نتائج دراسة كل من الغامدي (٢٠١٤م)، والشمراني (٢٠١٤م) والجرجاوي وآغا (٢٠١١م) التي تبين فيها أن مستوى ممارسة المدير لدوره بمجال الخدمات الصحية كان بدرجة عالية. وقد يعود هذا الاختلاف إلى أن درجة الوعي بطبيعة هذا الدور قد تتفاوت بين مديرات ومدراء المدارس واختلاف مكان التطبيق.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد الخدمات الصحية .

الرتبة	الرقم	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٧	١٢	تحرص على أن يكون لكل طالبة بطاقة صحية عند التحاقها بالمدرسة.	٣.٢٨	١.٣٩	متوسطة
١٣	١٣	تهتم بتحويل الطالبات دورياً للكشف على مشاكلهن الصحية.	٢.٩١	١.٣٠	متوسطة
٦	١٤	تهتم بمتابعة التاريخ الصحي للطالبات من خلال سجل طبي.	٣.٣١	١.١٨	متوسطة
١٤	١٥	تستضيف أطباء من المراكز الصحية للأطمئنان الدوري على صحة الطالبات .	٢.٨٦	١.٢٥	متوسطة
١٢	١٦	تشرف على تطعيم الطالبات في المدرسة ضد الأمراض المعدية.	٢.٩٥	١.٢٤	متوسطة
١١	١٧	تناقش الحالة الصحية للطالبات مع أولياء أمورهن.	٣.١٦	١.٢٥	متوسطة
٥	١٨	تتابع تقديم التقارير عن صحة الطالبات لأولياء أمورهن.	٣.٣٢	١.٢٦	متوسطة
١	١٩	تتخذ الإجراءات العاجلة لعزل الطالبات المريضات لمنع انتشار العدوى	٣.٦٣	١.١٨	عالية
٣	٢٠	تحرص على تشكيل لجنة من المعلمات تساعد المرشدة الصحية في متابعة صحة الطالبات.	٣.٤٠	١.٢٢	عالية
٤	٢١	تخطط لتدريب بعض المعلمات على بعض الأمور الصحية كالإسعافات الأولية	٣.٣٤	١.٢٢	متوسطة
٢	٢٢	تحرص على وجود من يتحمل مسؤولية الإرشاد الصحي بالمدرسة بتفرض جزئي أو كلي .	٣.٥٠	١.٢٧	عالية
١٠	٢٣	تهتم بالتعاون مع مراكز الرعاية الصحية لتطبيق خطة الصحة المدرسية .	٣.٢٣	١.٢٢	متوسطة
١٥	٢٤	تشرف على العمل بتوصيات الطبيب داخل المدرسة .	٢.٨٦	١.٢٩	متوسطة
٨	٢٥	تساهم في اعداد الخطط لمكافحة الامراض الانتقالية داخل المدرسة .	٣.٢٦	١.٢٢	متوسطة
٩	٢٦	تهتم بحفظ الإحصاءات الصحية عن المدرسة من نتائج فحوصات وحملات تطعيم .	٣.٢٣	١.٢٥	متوسطة
		درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية بُعد الخدمات الصحية المدرسية	٣.٢١	٠.٩٦	متوسطة

وتراوحت درجة استجابات هذا البعد بين " عالية " و "متوسطة" بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣.٦٣ – ٢.٨٦) حيث حازت ٣ عبارات على درجة ممارسة "عالية" وبقية العبارات كانت بدرجة ممارسة "متوسطة". وبالنسبة لترتيبها فقد كانت أعلى درجة ممارسة للعبرة رقم (١٩) " تتخذ الإجراءات العاجلة لعزل الطالبات المريضات لمنع انتشار العدوى " وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٣) ودرجة ممارسة "عالية" وربما يفسر ذلك إلى أن مديرة المدرسة تهتم بخلو المدرسة من الأمراض المعدية وتتخذ كافة التدابير اللازمة لذلك. ثم تليها العبرة رقم (٢٢) " تحرص على وجود من يتحمل مسؤولية الإرشاد الصحي بالمدرسة بتفرض جزئي أو كلي" وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٠) ودرجة ممارسة "عالية"، وقد يعود ذلك ربما إلى إدراك مديرة المدرسة بأن أعمال الصحة المدرسية ذات أهمية قصوى بالنسبة للطالبات مما يبرر وجود من يقوم بها بتفرض جزئي أو كلي ويشير أيضا إلى تطبيق مديرة المدرسة لمبدأ التفويض في الإدارة. وهذا ما أكدت عليه دراسة طوقان (٢٠٠٣م) بضرورة تواجد من يعمل بالإرشاد الصحي بدوام كامل داخل المدرسة.

وكانت أقل درجة ممارسة للعبارة رقم (١٥) "تستضيف أطباء من المراكز الصحية للاطمئنان الدوري على صحة الطالبات". والعبارة رقم (٢٤) "تشرف على العمل بتوصيات الطبيب داخل المدرسة" حيث بلغ متوسطهما الحسابي (٢.٨٦) ودرجة ممارسة "متوسطة". وتعزو الباحثة ذلك أنه ربما بسبب قلة المظاهر التي تدل على المشاركة المجتمعية الفاعلة بين قطاعي التعليم والصحة بالإضافة إلى قلة اللقاءات والأنشطة المتعلقة بالصحة المدرسية وضعف التنسيق مع إدارة الشؤون الصحية بمحافظة جدة وصعوبة الإجراءات المتبعة. حيث اتفقت مع دراسة الشمراني (٢٠١٤م)، والصرايرة والرشيدي (٢٠١٢م) في أن استضافة المتخصصين للكشف على الطلبة كانت تتم بدرجة متوسطة.

• البعد الثالث: التثقيف الصحي :

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع العبارات المتضمنة بهذا البعد وعددها (٨ عبارات) ، ثم ترتيبها كما تبين نتائج الجدول رقم (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التثقيف الصحي .

الرتبة	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٥	٢٧	توفر الاعتمادات المالية للصرف على نواحي التثقيف الصحي كالمنشورات التوعوية.	٣.١٢	١.١٢	متوسطة
٢	٢٨	تحرص على تفعيل دور الأنشطة الطلابية في زيادة الوعي الصحي وتشكيل لجنة نشاط صحية.	٣.٤٣	١.١٥	عالية
٦	٢٩	تشارك في بعض مجالات التثقيف الصحي كالاشتراك بالمجلات والصحف المدرسية .	٣.٠٤	١.١٨	متوسطة
٣	٣٠	توجه لوضع ملصقات للتوعية بطرق الوقاية من الأمراض.	٣.٣٤	١.١١	متوسطة
١	٣١	تحرص علىلقاء المحاضرات لتنمية الوعي الصحي لدى الطالبات .	٣.٥٣	١.٠٦	عالية
٤	٣٢	توجه المعلمات لربط أنشطة مقرراتهم الدراسية بالصحة المدرسية	٣.٣٠	١.١٢	متوسطة
٧	٣٣	تتابع المعلمات لتوجيه الطالبات للاستخدام الأمثل لمواقع شبكة الانترنت ذات العلاقة بالصحة المدرسية.	٣.٠٢	١.١٩	متوسطة
٨	٣٤	تعقد اجتماعات لتبين للكادر المدرسي مدى التطور في نشاطات التوعية الصحية كاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي لذلك.	٢.٩٦	١.١٦	متوسطة
		درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية لبعء التثقيف الصحي	٣.٢٢	٠.٩٦	متوسطة

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة المتوسط العام لمجموع درجات استجابات أفراد عينة البحث لبعء التثقيف الصحي بلغت (٣.٢٢) وتشير إلى درجة ممارسة "متوسطة". وقد يفسر ذلك ربما بأن هناك تقصير من قبل المديرات فيما يخص التثقيف الصحي ودوره الوقائي وانشغالهن بأمور إدارية وفنية أخرى، وكذلك تركيزهن على الأحداث الحالية دون أن يكون للبعض منهن نظرة مستقبلية لمواجهة الأمراض المحتملة والتربية الوقائية، كما وأن الموارد المالية والوقت اللازم لتنفيذ نشاطات التثقيف الصحي قد لا تكون كافية مما يؤثر على تنفيذ هذه الأنشطة وكذلك قلة الدورات التدريبية الموجهة لمديرات المدارس بالجانب الوقائي والتثقيفي للطالبات .

اتفقت نتائج البحث في هذا البعد بشكل عام مع دراسة الغامدي (٢٠١٤م)، التي كشفت عن أن مستوى التثقيف والتوعية الصحية للطلاب كان بدرجة "متوسطة". واتفقت أيضا مع نتائج دراسة الأنصاري (٢٠٠٧م) التي كشفت عن بعض المعوقات التي تواجهها المدارس مثل بطء أنشطة التثقيف الصحي والانشغال بالخدمات العلاجية وحاجة المعلمين والمسؤولين في المدرسة الى التدريب وضيق الوقت المخصص للتوعية والتثقيف. وقد يعود هذا لتشابه مجتمع الدراسة وتشابه المستوى المعرفي لمديرات ومدراء المدارس فيما يخص قيامهم بهذا الدور وكذلك تشابه المدة الزمنية لليوم الدراسي التي ربما لا تسمح لممارسة أنشطة التثقيف الصحي بالشكل المطلوب بالرغم من الجهود الحثيثة التي تقوم بها وزارة التعليم بخصوص التثقيف الصحي والدليل على ذلك التعامل المدرسية التي ترد من إدارة التعليم والتي اشتملت على توجيهات ونشرات تثقيفية تتعلق بالصحة المدرسية.

وقد اختلفت مع نتائج دراسة الجرجاوي وآغا (٢٠١٠م)، و الشمراني (٢٠١٤م) التي تبين فيها أن للمدرسة دور كبير في التثقيف الصحي للتلاميذ ، وقد يشير ذلك إلى أن هناك جهود كبيرة مبذولة من قبل مديرات ومدراء المدارس لتحقيق التثقيف الصحي أهدافه المرجوة وأن درجة ممارسة مديري المدارس تختلف باختلاف إدراكهم لأهمية هذا البعد وما قد يحققه من نجاح في البرامج العلاجية واختلفت كذلك مع نتيجة دراسة القرني (٢٠٠٨م) التي أشارت إلى إن دور الإدارة المدرسية في تحقيق التثقيف الصحي لطلاب المرحلة الابتدائية كان بدرجة منخفضة .

وتراوحت درجة استجابات هذا البعد بين "عالية" و "متوسطة" بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣٠.٥٣ – ٢٠.٩٦) بدرجة ممارسة "متوسطة" فكانت أعلى درجة ممارسة للعبارة (٣١) " تحرص على إلقاء المحاضرات لتنمية الوعي الصحي لدى الطالبات " بمتوسط حسابي (٣٠.٥٣) ودرجة ممارسة "عالية" تليها العبارة (٢٨) " تحرص على تفعيل دور الأنشطة الطلابية في زيادة الوعي الصحي كتشكيل لجنة نشاط صحية" بمتوسط حسابي (٣٠.٤٣) بدرجة ممارسة "عالية"، وربما يُفسر سبب مجيئهما بالدرجة العالية بسبب اهتمام المديرات بتفعيل الجانب المتعلق بالوعي الصحي كإقامة المحاضرات ومن خلال تفعيل دور الأنشطة الطلابية في زيادة الوعي الصحي كتشكيل لجنة نشاط صحية، حيث اتفقت مع ما أشارت إليه دراسة كل من الشمراني (٢٠١٤م)، و الجرجاوي وآغا (٢٠١١م) بأن مدير المدرسة يعمل على بث الرسائل التثقيفية من خلال المحاضرات بدرجة كبيرة وأن للأنشطة الطلابية كالإذاعة المدرسية دور في تثقيف الطلاب صحيا .

ولكن التركيز على هاتين الممارستين لوحدهما لا يكفي لقيام المديرات بدورهن في تعزيز الصحة المدرسية ببعد التثقيف الصحي، مما ساهم في ظهور

عبارات أخرى بدرجة "متوسطة" حيث كانت أقل درجة ممارسة للعبارة رقم (٣٣) "تتابع العلمات لتوجيه الطالبات للاستخدام الأمثل لمواقع شبكة الانترنت ذات العلاقة بالصحة المدرسية" ثم العبارة رقم (٣٤) "تعقد اجتماعات لتبين للكادر المدرسي مدى التطور في نشاطات التوعية الصحية كاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي لذلك" حيث بلغت متوسطاتها الحسابية على التوالي (٢.٩٦ - ٣.٠٢) بدرجة ممارسة "متوسطة" وربما يعزى ذلك لكثرة الأعباء الموكلة لمديرة المدرسة وغياب التخطيط الواعي للعمليات التوعوية التي يمكن أن تقوم بها إدارة المدرسة ممثلة بكادرها الإداري والمرشدة الصحية، وربما قلة تفعيل استخدامات الحاسب الآلي حيث أنه تقتصر معامل الحاسب الآلي إلى حد ما على تقديم المواد المنهجية مما لا يمكن من تفعيل التقنية بمجال التثقيف الصحي فضلاً عن وجود قصور نوعي لمثل هذه الاجتماعات. واتفقت مع ما أشارت إليه دراسة الصرايرة والرشيدي (٢٠١٢م) في أن مدراء المدارس يناقشون في اجتماعات المدرسة قضايا الصحة المدرسية بدرجة متوسطة.

• الصحة النفسية والإرشاد

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع العبارات المتضمنة بهذا البعد وعددها (١٢ عبارة) ، ثم ترتيبها كما تبين نتائج الجدول رقم (٩).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد الصحة النفسية والإرشاد.

الترتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٩	٣٥	تحرص على متابعة حالات اكتئاب الطالبات في المدرسة مع المرشدة الطلابية.	٣.٣٥	١.١٣	متوسطة
٢	٣٦	تحرص على توفير مرشدة طلابية مختصة في الإرشاد والتوجيه النفسي تتابع حالات الطالبات	٣.٧٠	١.١٨	عالية
١١	٣٧	تهتم بإخراج الطاقات الكامنة للطالبات من خلال الأنشطة والرحلات الترفيهية.	٣.٠٩	١.٢٦	متوسطة
٣	٣٨	تنظم أسبوع التهيئة لمساعدة الطالبات المستجدات على التكيف مع المدرسة	٣.٦٣	١.٢١	عالية
١	٣٩	تتفقد الطالبات في القاعات الدراسية لتقلل من قلق الامتحانات لديهن.	٣.٧٩	١.١١	عالية
١٠	٤٠	تعقد ورش عمل مع المرشدة الطلابية لتعلم الطالبات الاعتماد على النفس في حل المشكلات واتخاذ القرارات	٣.١٦	١.٢٣	متوسطة
٧	٤١	تطلع على حالات التأخر الدراسي للطالبات الناتجة عن ظروف نفسية	٣.٥٢	١.٠٨	عالية
٦	٤٢	تجري جلسات إرشادية مع المرشدة الطلابية حسب حاجة الطالبات.	٣.٥٤	١.٠٩	عالية
١٢	٤٣	تحرص على تنسيق دورات منسوبات المدرسة في فنون التعامل مع الطالبات وفقاً لظروفهن المختلفة.	٣.٠٧	١.١٦	متوسطة
٨	٤٤	تساعد على إيجاد روح التفاهم والتعاون بين المعلمات وأخصائيات الإرشاد والتوجيه.	٣.٤٩	١.١٧	عالية
٤	٤٥	تخصص الوقت الكافي لأعمال التوجيه والإرشاد بالمدرسة.	٣.٥٨	١.١٧	عالية
٥	٤٦	تنظم خدمات الإرشاد والتوجيه وفق ترتيب معين ليحقق أهدافه	٣.٥٦	١.١٤	عالية
		درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية لبعد الصحة النفسية والإرشاد	٣.٤٥	٠.٨٩	عالية

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة المتوسط العام لمجموع درجات استجابات أفراد عينة البحث لبعد الصحة النفسية والإرشاد بلغت (٣.٤٦) وتشير إلى درجة ممارسة "عالية". وقد يعزى ذلك إلى أن هناك وعي بأهمية الصحة النفسية للطالبات وأن مديرات المدارس يقمن بدورهن في نشر الوعي بأهمية الصحة النفسية والسعي لتوفير دواعي الأمن والاستقرار النفسي للطالبات لأن ذلك سيحملهن على الاستمتاع بالمدرسة وبالتالي زيادة تحصيلهن الدراسي وما سيحققه من نفع لمجتمعهن وربما وجود المرشدة الطلابية في المدرسة ساعد في ذلك.

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام في هذا البعد مع دراسة كل من الشمراني (٢٠١٤م)، والغامدي (٢٠١٤م)، وفضة (٢٠١٢م)، والجرجاوي وآغا (٢٠١١م) التي كشفت عن دور الإدارة المدرسية في تفعيل الوعي بالصحة النفسية كان بدرجة كبيرة، وقد يعود ذلك لإدراك مديرات المدارس للدور المهم للمدرسة في تحقيق الصحة النفسية التي تعد مطلب ضروري تسعى له كافة المجتمعات والمؤسسات التربوية بالرغم من اختلافها لإدراكهم ما يمكن أن تحققه من استقرار وأمن مجتمعي.

واختلفت مع نتيجة دراسة طوقان (٢٠٠٣م)، وعبد اللطيف (٢٠٠١م) التي تبين فيها أن مجال الصحة النفسية كان بدرجة متوسطة وأنه لا بد من توافر البرامج النفسية في المدارس، وقد يعود هذا الاختلاف لاختلاف المجتمع والعينة المستهدفة.

وتراوحت درجة استجابات هذا البعد بين "عالية" و"متوسطة" بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣.٧٩ - ٣.٠٧) حيث حازت ٨ عبارات على درجة ممارسة "عالية" وبقية العبارات كانت بدرجة ممارسة "متوسطة". وبالنسبة لترتيبها فقد كانت أعلى درجة ممارسة للعبارة رقم (٣٩) "تتفقد الطالبات في القاعات الدراسية لتقل من قلق الامتحانات لديهن". وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٩) ودرجة ممارسة "عالية" وتعزى الباحثة ذلك إلى اهتمام المديرات بالاختبارات المدرسية وأهمية شيوع الجو الصحي المساعد على الأداء الفعال بالاختبارات والتقليل من الاضطرابات النفسية الناتجة عنها. ثم تليها العبارة رقم (٣٦) "تحرص على توفير مرشدة طلابية مختصة في الإرشاد والتوجيه النفسي تتابع حالات الطالبات" وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٠) ودرجة ممارسة "عالية" وقد يعود ذلك إلى إدراك مديرة المدرسة لقدرات المرشدة الطلابية المختصة في التعامل مع القضايا النفسية والسلوكية للطالبات وما يحققه دورها من استقرار نفسي وثبات انفعالي وفهم للذات وقدرة على التكيف مع بيئاتهن. واتفقت مع دراسة الجرجاوي وآغا (٢٠١١م) في أن المدرسة توفر مرشدا نفسيا يتابع حالات التلاميذ بدرجة كبيرة.

وكانت أقل درجة ممارسة للعبارة (٣٧) " تهتم بإخراج الطاقات الكامنة للطالبات من خلال الأنشطة والرحلات الترفيهية "بمتوسط حسابي (٣٠٩) بدرجة ممارسة "متوسطة" ثم تليها العبارة (٤٣) " تحرص على تنسيق دورات لمنسوبات المدرسة في فنون التعامل مع الطالبات وفقا لظروفهن المختلفة" بمتوسط حسابي (٣٠٧) بدرجة ممارسة "متوسطة" وقد يعود ذلك ربما لاختلاف اهتمامات وممارسات المديرات بهذا الجانب، وربما قلة الصلاحيات التي تملكها مديرات المدارس بخصوص الرحلات الترفيهية و التنسيق للدورات التدريبية بشكل عام وكذلك عدم وجود مختص يقوم بهذه المهمة لأن عدد الطالبات كبير إلى حد ما . حيث اتفقت مع دراسة الجرجاوي وآغا (٢٠١١م) في أن المدرسة تعمل على إخراج الطاقات الكامنة للتلاميذ بدرجة متوسطة.

فيما يتعلق بدرجة ممارسة المديرية لأدوارها في تعزيز الصحة المدرسية ككل: تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموع الكلي لدرجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة من وجهة نظر المعلمات والذي يتكون من أربعة أبعاد ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد حسب المتوسط الحسابي لكل بعد منها، ويبين جدول رقم (١٠) نتائج ذلك .

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية بجدة وترتيبها .

الترتيب	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١	البيئة المدرسية	٣.٤٦	٠.٨٥	عالية
٤	٢	الخدمات الصحية	٣.٢١	٠.٩٤	متوسطة
٣	٣	التثقيف الصحي	٣.٢٢	٠.٩٦	متوسطة
٢	٤	الصحة النفسية والإرشاد	٣.٤٥	٠.٨٩	عالية
		درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية	٣.٣٤	٠.٧٩	متوسطة

يتضح الجدول (١٠) أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية ككل بلغت (٣.٣٤) بدرجة ممارسة " متوسطة" وربما يفسر ذلك بأن مديرات المدارس المتوسطة على دراية إلى حد ما بالصحة المدرسية وطرق تعزيزها حيث تقوم المديرات بالمهام المتعلقة بالصحة المدرسية في حدود ما تسمح فيه إمكانيات مدارسهن المادية والبشرية وأن هناك بعض الأمور الصحية في المدرسة قد لا يكون في مقدرة مديرات المدارس تحقيقها نظرا لقلة الصلاحيات الممنوحة أو ضعف الإمكانيات المادية وازدحام اليوم الدراسي بحصص المواد الدراسية كما وأنه قد يكون هناك قصور لدى الكادر التربوي بقيادة مديرة المدرسة في أدراك أهمية الاهتمام بصحة الطالبات وما يترتب على هذا الدور من نتائج إيجابية.

واتفقت نتائج البحث مع نتائج دراسة كل من القرني (٢٠٠٨م)، وبده (٢٠٠٧م)، وخندقجي (٢٠٠٠م)، والرشيدي والصريرة (٢٠١٢م)، و جنايين ودايدر (٢٠١٠، Jeanine and Didier) التي تبين فيها أن الدرجة الكلية لدور الإدارة

المدرسية والمدير فيما يتعلق بالصحة المدرسية كانت بدرجة متوسطة وأن فهم الكادر التربوي للصحة المدرسية في المدارس قد يكون قاصر، وهذا ما أكدته دراسة الأنصاري (٢٠٠٧م) بأن هناك سلبيات منها بطء أنشطة الصحة المدرسية والانشغال بالخدمات العلاجية وحاجة المسؤولين في المدرسة الى التدريب وضعف القدرات الإدارية والقيادية وأن الصحة المدرسية في المملكة العربية السعودية لاتزال بحاجة إلى المزيد من الاهتمام حتى ترتقي إلى مصاف بعض الدول المتقدمة. ويعود هذا الاتفاق لطبيعة الإجراءات المتعلقة بالصحة المدرسية وتعزيزها التي ربما تحتاج إلى كثير من الوعي والجهد والوقت لتحقيق أهدافها ومفهومها الشامل.

واختلفت نتائج البحث مع نتائج دراسة كل من فضه (٢٠١٢م)، و الشمراني (٢٠١٤م)، والغامدي (٢٠١٤م)، والجرجاوي وآغا (٢٠١١م) التي تبين فيها أن الدرجة الكلية لدور الإدارة المدرسية والمدير في تفعيل التربية الصحية كانت عالية. واختلفت أيضا مع نتائج دراسة ويليام وأنجيلا (William and Angela, 2010) التي أشارت الى أن هناك برامج حديثة وجيدة طبقت خلال العام ٢٠١٠م تهدف إلى رفع مستوى الصحة الطلابية من قبل الإدارة المدرسية، كما واختلفت مع نتائج دراسة جونز (Jones, 2006) التي أشارت الى أن أغلب المدارس تفتقد تقديم الصيانة المناسبة لمرافق ومعدات المدرسة. وأشارت نتائج دراسة برينر (Brenner, 2006) إلى أن المدارس التي تركز جهودها على السياسات والبرامج الموصي بها في (SHI) قليلة ولكن كانت النسبة مرتفعة للبنود المتعلقة بالتغذية وكذلك المتعلقة بسلامة وصحة البيئة. وقد يعود ذلك لاختلاف المجتمع والعينة ومكان التطبيق.

وفيما يخص ترتيب الأبعاد وكما تبين في الجدول رقم (١٠) أن أعلى درجة ممارسة كان لبعد البيئة المدرسية بدرجة ممارسة "عالية" وقد يعود ذلك أنه من المتوقع أن إدارة المدرسة في الغالب تهتم بتهيئة البيئة المدرسية الجيدة ويعد من أهم الميادين الإجرائية لعمل مديرة المدرسة لما للبيئة المدرسية الصحية من أهمية في تنفيذ العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، ثم تبعه بعد الصحة النفسية والإرشاد بدرجة ممارسة "عالية" وقد يعود ذلك ربما لأن مديرة المدرسة تهتم بالصحة النفسية للطلاب وتعدّها من أولوياتها وتوفر كافة الإمكانيات اللازمة لذلك وربما وجود المرشدة الطلابية ساعد على ظهور هذا البعد بدرجة عالية. ثم بعد التثقيف الصحي بدرجة ممارسة "متوسطة" وقد يعود ذلك لانشغال مديرات المدارس بأعمال أخرى وازدحام الجدول الدراسي الذي أدى إلى التركيز على إنهاء المناهج الدراسية في الوقت المحدد وإهمال هذا الدور. وكان بعد الخدمات الصحية أقل درجة ممارسة بدرجة ممارسة "متوسطة". ويفسر ذلك ربما لتوزيع الاختصاصات المتعلقة بهذا البعد على جهات أخرى كالمرشدة الصحية والوكيلات نظرا للأعداد الكبيرة للطلاب، وكذلك قلة التنسيق مع الجهات الصحية المتخصصة. وتتفق مع دراسة الجرجاوي وآغا (٢٠١١م) في ترتيب

البيئة المدرسية والتثقيف الصحي . وتختلف مع دراسة كل من الغامدي (٢٠١٤م) والشمراني (٢٠١٤م) من حيث ترتيب الأبعاد. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول.

• ثانياً: إجابة السؤال الثاني :

هل تختلف درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية بالمدارس الحكومية المتوسطة بجدة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة – التخصص ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من فروض الدراسة للوصول إلى النتائج:

• نتائج الفرض الأول:

الذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ $\alpha \leq$ بين متوسطات درجات ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) الالامعلمي لعدم تحقق شرط التوزيع الطبيعي، للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق في تقدير درجات ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة التي قد تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمديرة. كما تبين النتائج بجدول (١٠).

جدول (١٠) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) الالامعلمي للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات استجابات المعلمات لممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية بأبعادها التي تعزى للخبر

الأبعاد	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
البيئة المدرسية	أقل من ٥ سنوات	٢	١٣.٥	١.٦٨٣	٣	٠.٦٤ غير دالة
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١	١٥.٠			
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٤	٢٠.٧٥			
	من ١٥ سنة فأكثر	٢٣	١٤.٧٨			
الخدمات الصحية	أقل من ٥ سنوات	٢	١٩.٠٠	٠.٤٣٣	٣	٠.٩٣ غير دالة
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١	١٧.٠٠			
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٤	١٤.٢٥			
	من ١٥ سنة فأكثر	٢٣	١٥.٣٥			
التثقيف الصحي	أقل من ٥ سنوات	٢	١٨.٧٥	٠.٦٣٨	٣	٠.٨٩ غير دالة
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١	١٩.٠٠			
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٤	١٦.٧٥			
	من ١٥ سنة فأكثر	٢٣	١٤.٨٥			
الصحة النفسية	أقل من ٥ سنوات	٢	٢٠.٥٠	٠.٨٥٩	٣	٠.٨٤ غير دالة
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١	١٦.٠٠			
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٤	١٣.٥٠			
	من ١٥ سنة فأكثر	٢٣	١٥.٣٩			
درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية	أقل من ٥ سنوات	٢	١٨.٠٠	٠.٣٥٤	٣	٠.٩٥ غير دالة
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١	١٩.٠٠			
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٤	١٥.١٣			
	من ١٥ سنة فأكثر	٢٣	١٥.٢٠			

يتبين من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات استجابات عينة البحث حول درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية بأبعادها تُعزى للخبرة حيث بلغت قيمة كاي تربيع (٠.٣٥٤) وكانت دلالتها الاحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي نصت على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وُفسر الباحثة سبب هذه النتيجة إلى أن غالبية عينة البحث ممن أمضوا أكثر من ١٥ سنة مما أدى لاكتسابهم نفس الخبرات وأن التاهيل والتدريب في مجال الصحة المدرسية الذي تلقتة المديرات كان واحد بغض النظر عن خبراتهن كما أن التعاميم المدرسية الصادرة من وزارة التعليم بما يخص الصحة المدرسية موحدة مما أدى إلى تشابه الإجراءات المتبعة ووجود هذه الدرجة لدى المديرات بالرغم من اختلاف سنوات خبرتهن.

اتفقت نتيجة البحث مع نتيجة دراسة كل من القرني (٢٠٠٨م)، وطوقان (٢٠٠٣م) التي تبين فيها عدم وجود فروق دالة إحصائية في تفعيل الصحة المدرسية بمجالاتها المختلفة تعزى لسنوات الخبرة. واتفقت جزئياً مع نتائج دراسة الشمراني (٢٠١٤م) التي تبين فيها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفعيل أهداف التربية الصحية ومجالاتها وفقاً لمتغير الخبرة باستثناء مجالي التثقيف والتوعية الصحية، وتوفير الخدمات الصحية فقد كانت لصالح فئة الخبرة الأعلى. وقد يعود ذلك لأن متغير الخبرة لا يعد متغير جوهري في ممارسة الأدوار المتعلقة بالصحة المدرسية.

واختلفت مع نتائج دراسة كل من الغامدي (٢٠١٤م)، وخندقجي (٢٠٠٠م) التي كشفت عن وجود فروق بتقدير دور المدير بالتربية الصحية لصالح الخبرات الأعلى كما واختلفت مع نتائج دراسة الصرايرة والرشيدي (٢٠١٢م) التي تبين فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة المدرسية تعزى لمتغير الخبرة العملية ولصالح أصحاب الخبرة من ٥ سنوات فما دون، وقد يعود ذلك لاختلاف المجتمع والعينة ومكان التطبيق.

• نتائج الفرض الثاني :

الذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنويه ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة تعزى لمتغير التخصص.

تم استخدام الإحصاء اللامعلمي لعدم تحقيق شرط التوزيع الطبيعي ولوجود أعداد في مستويات المتغيرات أقل من ٣٠ فرداً. وعليه تم استخدام اختبار

مان وتني (Mann-Whitney-U Test) للكشف عن دلالة الفروق في رتب المتوسطات الحسابية لتقدير المعلمات لدرجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة التي تعزى لمتغير التخصص كما تتبين النتائج بجدول (١١).

جدول (١١) نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney-U Test) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب متوسطات استجابات المعلمات لممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية بأبعادها التي تُعزى للتخصص

الأبعاد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني (U Test)	قيمة ز	مستوى الدلالة
البيئة المدرسية	أدبي	١٩	١٤.٥٨	٢٧٧.٠	٨٧.٠٠	- ٠.٧٥٣	٠.٤٧ غير دالة
	علمي	١١	١٧.٠٩	١٨٨.٠			
الخدمات الصحية	أدبي	١٩	١٤.٦٦	٢٧٨.٥	٨٨.٥	- ٠.٦٨٩	٠.٥٠ غير دالة
	علمي	١١	١٦.٩٥	١٨٦.٥			
التثقيف الصحي	أدبي	١٩	١٤.٥٣	٢٧٦.٠	٨٦.٠٠	- ٠.٧٩٦	٠.٤٦ غير دالة
	علمي	١١	١٧.١٨	١٨٩.٠			
الصحة النفسية	أدبي	١٩	١٤.٨٢	٢٨١.٥	٩١.٥٠٠	- ٠.٥٦٠	٠.٥٨ غير دالة
	علمي	١١	١٦.٦٨	١٨٣.٥			
ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية	أدبي	١٩	١٤.٣٩	٢٧٣.٥	٨٣.٥٠	- ٠.٩٠٤	٠.٣٧ غير دالة
	علمي	١١	١٧.٤١	١٩١.٥			

يتبين من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠.٠٥$) بين متوسطات استجابات عينة البحث حول درجة ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية بأبعادها تُعزى للتخصص حيث بلغت قيمة ز (-٠.٩٠٤) وكانت دلالتها الاحصائية تزيد عن مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي نصت على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنويه $\alpha \leq ٠.٠٥$ بين متوسطات درجات ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن في تعزيز الصحة المدرسية في المدارس الحكومية المتوسطة بجدة تعزى لمتغير التخصص".

وُرجع الباحثة سبب عدم وجود فروق الى أن معظم المديرات من التخصصات الأدبية وبالتالي قد تتشابه حصيلتهم المعرفية المتعلقة بالتخصص في تعزيز الصحة المدرسية مما ساهم في عدم وجود فروق تعزى لتخصص المدير، كما أن التجانس والتماثل في إدراك المعلمات لدرجات التقدير لممارسات المديرات بالاعتماد على الممارسات المدركة والتي لا ترتبط بتخصص المدير قد أدى لعدم وجود فروق.

اتفقت نتيجة البحث مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٤م) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير متوسطات استجابات المعلمين لدور مدير المدرسة في التربية الصحية ومجالاتها وفقاً لمتغير التخصص وذلك لتشابه المجتمع والعينة المستهدفة. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني.

وبالإجابة عن السؤال الثاني فقد تمت الإجابة عن السؤال الرئيسي للبحث.

• التوصيات :

- « قيام وزارة التعليم بإعداد برامج مناسبة تهتم الصحة المدرسية ككل ووضع معايير تشمل ضرورة الإلمام بالصحة المدرسية وأهدافها لمن يمثلن القيادة في المدارس سواء الحكومية أو الأهلية.
- « قيام وزارة التعليم بتقويم برامج الصحة المدرسية لتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف وتطبيق الإجراءات المناسبة والعمل على دعم المخصصات المالية للصرف على نواحي التثقيف الصحي .
- « قيام وزارة التعليم بتفعيل الشراكة والتعاون مع المؤسسات الصحية في القطاع العام أو الخاص.
- « تأكيد وزارة التعليم على أهمية دو مديرة المدرسة في تعزيز الصحة المدرسية ببعدي البيئة المدرسية والصحة النفسية والإرشاد ومتابعة تفعيل هذا الدور.
- « العمل على تخصيص غرفة بالمدرسة كعيادة صحية مجهزة بالمواد الضرورية لإسعاف الحالات الطارئة.
- « قيام الإدارة المدرسية بإعداد خطط مكافحة الأمراض الانتقالية داخل المدرسة بالتعاون مع المؤسسات الصحية والإشراف على تطعيم الطالبات في المدرسة.
- « قيام مديرة المدرسة على عقد ورش عمل تشترك فيها مع المرشدة الطلابية لتعلم الطالبات الاعتماد على النفس في حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- « ضرورة قيام مديرة المدرسة بعقد اجتماعات للكادر المدرسي للتوعية بمدى التطور في نشاطات التوعية الصحية كاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي لذلك وكيفية الاستفادة منها
- « زيادة اهتمام مديرة المدرسة بتفعيل دور المعلمة في الصحة المدرسية من خلال متابعة المديرة لهن لربط أنشطة مقرراتهن الدراسية بالصحة المدرسية وتوجيه الطالبات للاستخدام الأمثل لمواقع شبكة الأنترنت ذات العلاقة بالصحة المدرسية والعمل على نشر الثقافة الصحية بالمدرسة مثل وضع ملصقات للتوعية بطرق الوقاية من الأمراض.

• المقترحات :

- « إجراء بحوث مماثلة على مدارس الذكور وبيئات مختلفة ومقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي.
- « إجراء دراسة تتناول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية لدى الإدارة المدرسية بمجال الصحة المدرسية.
- « إجراء دراسة أخرى للكشف عن واقع الصحة المدرسية في المدارس الأهلية ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
- « إجراء دراسة مماثلة تشمل أبعاد أخرى للصحة المدرسية.

• المراجع :

- أبوعلام، رجاء محمود (٢٠١١م) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أسعد، وليد (٢٠٠٨م) الصحة المدرسية، القاهرة: عالم الكتب.
- الأمين، حسن والأنصاري، صالح (٢٠٠٢م) الصحة المدرسية نظرة عالمية ونماذج دولية، إدارة التربية والتعليم، الرياض: الإدارة العامة للخدمات الطبية.
- الأمين، محمد (٢٠٠٤م) الأسس العامة للصحة والتربية الصحية، عمان: دار الغد للنشر والتوزيع.
- الأنصاري، سامية (٢٠٠٧م) الصحة النفسية والمدرسية للطفل، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- الأنصاري، صالح بن سعيد (١٤٢٣هـ) المدخل إلى الصحة المدرسية، الرياض: مؤسسة خالد أمين.
- الأنصاري، صالح (٢٠٠٧م) تجارب الصحة المدرسية في الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج العربي، مكتب التربية العربي، الرياض.
- بدح، أحمد (٢٠٠٧م) واقع برامج الخدمات الصحية المقدمة للطلبة في مدارس محافظة الزرقاء في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث الانسانية ج ١، ع ٣٤، حزيران: ٣٧٣ - ٣٩٤ .
- جاد لله، فوزي، (٢٠٠٣م) الصحة العامة والرعاية الصحية، دار المعارف، القاهرة.
- الجرجاوي، زياد وآغا، محمد (٢٠١١م) واقع تطبيق التربية الصحية في مدارس التعليم الحكومي بمدينة غزة، مجلة جامعة الأزهر، غزة، مج ٤٠، ع ١٥٤: ٢٠٥ - ٢٥٢.
- حجي، أحمد إسماعيل (٢٠٠٠م) إدارة بيئة التعليم والتعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الخرايشة، عمر محمد (٢٠٠٧م) أساليب البحث العلمي، عمان: مركز بيع الكتب في كلية الأميرة عالية الجامعية.
- خندقجي، محمد (٢٠٠٠م) واقع خدمات الصحة المدرسية التي يمارسها أطباء الصحة المدرسية في المدارس الأساسية بمحافظة أربد من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الدوسري، محمد (٢٠٠٣م) أهم المشكلات التي تواجه المباني المدرسية بالمرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة وادي الدواسر والسلي، مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية - جامعة أم القرى.
- الزنفلي، أحمد محمود (٢٠١٠م) الأبنية المدرسية وكفاءة النظام التعليمي، دمشق: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- السبول، خالد (٢٠٠٤م) الصحة والسلامة في البيئة المدرسية، عمان: دار المناهج.
- سلامة وآخرون (٢٠٠٤م) تطبيقات حديثة في الصحة المدرسية، وزارة التربية والتعليم (تعليم البنات): الإدارة العامة للخدمات الطبية بالرياض.
- شكر، فايز وآخرون (٢٠٠٧م) الصحة المدرسية، القاهرة: عالم الكتب.
- شرف، صبحي (٢٠٠٩م) الإدارة المدرسية الحديثة، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- الشلاش، عبد الرحمن (١٤١٣هـ) مهام مديري المدارس الثانوية والموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الشمراني عبد الله (٢٠١٤م) دور الادارة المدرسية في تفعيل أهداف التربية الصحية في محافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى.
- الصرايرة، خالد والرشيدي، تركي (٢٠١٢م) مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرات والمعلمات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، نابلس، مج ٢٦، ع ١٠٤: ٢٣٠٦ - ٢٣٤٨.
- طوقان، داليا (٢٠٠٣م) واقع برامج الصحة المدرسية للمراحل الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية المدارس التابعة لوكالة الغوث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، نابلس.
- عابدين، محمد (٢٠١٢م) الإدارة المدرسية الحديثة، الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد اللطيف، فاتن (٢٠٠١ م) نحو استراتيجية متكاملة للصحة المدرسية، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس الأعلى للطفولة والتنمية، القاهرة، ع ٢: ١٠٣ - ١٢٨.
- عبد الوهاب، أمل (٢٠٠٥م) أسس الثقافة الصحية، القاهرة: عالم الكتب للنشر.
- عبد الله، عادل (٢٠١٠م) المدارس المعززة للصحة، الإسكندرية: ماهي للنشر والتوزيع وخدمات الكمبيوتر. العجمي، محمد حسين (٢٠٠٠م) الإدارة المدرسية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عطوي، جودت (٢٠٠٤م) الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الغامدي، أحمد علي (١٤٢٤هـ) الصحة المدرسية، حائل : دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- الغامدي، يوسف (٢٠١٤م) دور مديري المدارس في التربية الصحية لطلاب مدارس محافظة بلجرشي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي جامعة الباحة.
- فضله، سحر جبر (٢٠١٢م) دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية الصحية في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة.
- القرني، حسن بن محمد (٢٠٠٨م) دور الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف التربية الصحية لطلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- محامدة، ندى (٢٠٠٥م) الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (٢٠٠٢م) الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، الرياض: دار المريخ للنشر.
- المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الصحة لدول مجلس التعاون (٢٠١٤م) الصحة المدرسية تاريخ الدخول ٢٥/١٠/٢٠١٤م من موقع <http://sgh.org.sa>
- ملحم، خالد (٢٠٠٣م) أدوار مدير المدرسة، القاهرة: دار العلم.
- المنيف، ماجد (٢٠٠٥م) الصحة المدرسية المنفذة في مدارس المملكة العربية السعودية، مجلة التطوير التربوي، عمان، مج ٥٤، ع ٩: ٣١٥ - ٣٥٤.
- وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (١٤٣٦هـ) إدارة التعليم بجدة إحصائيات (١٤٣٥هـ - ١٤٣٦هـ)

- Casey, O. & Christian, J. (2003). Teaching Children about Health. Part II:
- The Effect of an Academic-community Partnership on Medical Students'
- Communication Skills. Education for Health. Vol. 3, n16:339 – 347.
- Jeanine, P. & Didier, J. (2010). "Evaluation of health promotion in Schools: a realistic evaluation approach using mixed methods". Scandinavian Journal of Public Health. vol. 3, n55:67-75.
- William, w & Angela, B Emphasizing Assessment and Evaluation of Student Health at Historically Black Colleges and Universities, National forum of issue Journal.7 (1)55-67.
- Summerfield, L (2002)."National Standards for school health Education.
- Journal of School Health 63 (1).24-27.
- Gold, R.S. (2009)" The science base for comprehensive school health education" In: p.cortese Middleton (Eds) The Comprehensive school health change: Promoting health through Education.2.545-573.
- Brener, Nancy (2006) Applying the school health Index to a nationally representative Sample of schools, TIM. Journal of school Health.
- Jones, Sherry Everett (2006) Healthy and Safe School Environment, part I: Results from the school health policies and programs Study, journal of School Health.



البحث السادس :

**” العلاقة بين تسامي الذات وبعض عوامل الشخصية لدى أعضاء هيئة
التدريس في الجامعات السعودية ”**

إعداد :

د/ نايف بن محمد الحربي

أستاذ الصحة النفسية المشارك

كلية التربية جامعة طيبة المملكة العربية السعودية

العلاقة بين تسامي الذات وبعض عوامل الشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية

د/ نايف بن محمد الحربي

• المستخلص:

هدف هذا البحث إلى فحص علاقة تسامي الذات بسمات الشخصية، وإمكانية التنبؤ بتسامي الذات من سمات الشخصية، بالإضافة إلى التعرف على اختلاف تسامي الذات باختلاف كل من: الجنس، والتخصص الأكاديمي والدرجة العلمية، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس تسامي الذات (ترجمة وتعريب الباحث)، ومقياس سمات الشخصية (الشوري والحربي، ٢٠١١) على (١٢٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. وتحليل البيانات، تم استخدام الأساليب الإحصائية: اختبار (ت)، وتحليل التباين في اتجاه واحد، وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج. وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات باختلاف متغيرات: الجنس (ذكور/إناث)، والتخصص الأكاديمي (تخصصات إنسانية/ تخصصات علمية)، والدرجة العلمية (أستاذ مساعد/ أستاذ مشارك/ أستاذ). ووجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تسامي الذات وكل من: (الانبساطية، والضمير اليقظ، والمقبولية، والانفتاح على الخبرة)، في حين توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين تسامي الذات والعصابية. وأمكن التنبؤ بدلالة إحصائية بتسامي الذات من: (الانفتاح على الخبرة، الضمير اليقظ، المقبولية)، حيث أن هذه العوامل الثلاثة تفسر مجتمعة ٣٢٪ من التباين في درجات تسامي الذات لدى أعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: تسامي الذات - عوامل الشخصية - أعضاء هيئة التدريس.

The Relationship between self-transcendence and Some Personality Traits among teaching staff members at Saudi Universities

Dr. Naif M. Al-Harbi

Abstract:

The current research aims at examining the relationship between self-transcendence and personality traits, and the possibility of predicting self-transcendence from personality traits, in addition to recognize the difference of self-transcendence according to gender, academic specialization and academic degree. In order to achieve these goals, we used self-transcendence scale (translated by the researcher) and the personality traits scale (Al-Shorbagi and Al-Harbi, 2011) were applied to a sample of 120 teaching staff members at Saudi universities. To analyze the data, the statistical methods were used: T test, one-way variance analysis, and multi-stepwise regression analysis. The research clarified the following results: There are no statistically significant differences between the mean scores of teaching staff members at Saudi universities in self-transcendence according to the research variables gender (male / female), academic specialization (humanities / scientific specialization), and academic degree (assistant professor / associate professor / professor). A significant statistically positive correlation relationship found between self-transcendence and: (extroversion, mindful conscientious, acceptability,

openness to experience), whereas there is a significant statistically negative correlation between self-transcendence and neuroticism. The research found out that there is a significance statistical predictability of self-transcendence from: (openness to experience, mindful conscientious, acceptability), as these three factors together explain 32% of the variation in the degree of self-transcendence in Saudi universities staff.

Keywords: Self-Transcendence - Personality Factors - Faculty Staff.

• مقدمة :

تقع مؤسسات التعليم الجامعي في قمة المستوى العلمي في المجتمع، وهي مركز إشعاع لكل جديد من الفكر والمعرفة، والمنبر الذي تنطلق منه آراء المفكرين والعلماء ورواد الإصلاح، لذا فإن تحقيقها لأهدافها كمؤسسة تعليمية يعتمد على مدى ما يتوافر لديها من عناصر، والتي من أهمها عضو هيئة التدريس والظروف المناسبة لأداء رسالته.

وتقوم رسالة الجامعة علي وظائف ثلاث رئيسية ؛ هي : التعليم ، والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع ، ومن ثم فإن الجامعة كمؤسسة اجتماعية تعليمية تهدف إلى تنمية الكوادر القيادية في شتي المجالات ؛ فالتعليم الجامعي من شأنه إكساب الأفراد القدرات العقلية والمهارات العلمية والعملية ، وإعداد المتخصصين ذوي المستوى الرفيع في المهن المختلفة لقطاعات الخدمات أو الإنتاج ، بما يؤهلهم لقيادة حركة الفكر والتجديد في المجتمع ، الأمر الذي من شأنه تحريك طاقات المجتمع ودفعها بما يكفل تحقيق التقدم والازدهار (دياب، ٢٠٠٦).

ويتمركز دور عضو هيئة التدريس الجامعي حول تلك الوظائف بدرجات متفاوتة ؛ ففي ظل المتغيرات العالمية المتسارعة في مختلف الحياة ، أصبحت الجامعات تواجه مسئولية القيام بدور جديد في عالم اليوم "عالم التقدم العلمي السريع ، والمصحوب بتطورات تكنولوجية بنفس السرعة"، ومن ثم لم تعد وظيفة الأستاذ الجامعي نقل المعلومات وتوصيلها إلي أذهان المتعلمين ، بل أصبحت في عصرنا الحالي تتطلب منه بناء الشخصية السوية المتكاملة في مجالاتها وجوانبها كافة ، وممارسة القيادة والبحث والتقصي ، وممارسة الإرشاد والتوجيه ، وأصبح عضو هيئة التدريس يقوم بدور الباحث والخبير والمحكم لما يقدم من نتائج علمية مبتكرة لحل قضايا ومشكلات المجتمع ويساهم في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كما يشارك داخل الجامعة في وضع القرارات والأعمال الإدارية، فضلا عن عملية التدريس وكونه مدرسا ومدربا ومربيا، ومثلا أعلى لطلابه (حسين، ٢٠٠٧).

إن هذه الأدوار تحتم على عضو هيئة التدريس أن يتوافر لديه عديد من سمات الشخصية والمقومات والقدرات والمهارات التي تمكنه من القيام بدوره لتربية الأجيال التي تناسب متغيرات العصر وتواجه تحديات القرن الحادي

والعشرين ، وما يمتاز به من انفجار معرفي وثورة علمية تكنولوجية ، ولا شك أن مسئولية أعضاء هيئة التدريس كبيرة في توجيه أفراد المجتمع، والبحث في مشكلاته، وإيجاد الحلول المناسبة لها، والمشاركة في الأنشطة المجتمعية التي تعزز انتماءه لمجتمعه ووطنه، ولقد حظي موضوع الشخصية في مجال علم النفس باهتمام كبير من قبل العلماء والباحثين، وتناولت العديد من الدراسات مكونات وسمات الشخصية على اختلاف منطلقاتها النظرية، وظهر مصطلح تسامي الذات في عديد من التوجهات النظرية، فذهب فينتر إلى أن (Venter, 2012) أبراهام ماسلو Maslow - مؤسس علم النفس الإنساني - كان قد وضع تسلسلاً هرمياً للحاجات من خمسة مستويات، وأظهرت البحوث أن الحاجات العليا مثل "تحقيق الذات" تلعب دوراً رئيسياً في نمو رغبة الأفراد في تحقيق قدراتهم الشخصية للوصول إلى النجاح الشخصي .

غير أن ماسلو كان قد حدد - قبل وفاته - مستوى سادس للحاجات هو "تسامي الذات" الذي يتجاوز الحاجات الفردية، فعند هذا المستوى تكون نظرة الفرد للعالم والهدف الذي يريده أكثر شمولية، والأفراد المتصفون بتسامي الذات يكون لديهم هدف جماعي مشترك، ومنظور شامل، ومسئولية مشتركة عن المنظمة التي يعملون بها ككل ويركزون على قيم مجتمعية أكبر من ذواتهم الشخصية، وذهب إلى أن الأشخاص الأصحاء كاملي النمو لا يتسمون بالسلوك المتمركز حول الذات والأناني، ولكن بتساميهم على آراء الآخرين فيهم، واستخدم ماسلو مصطلح "التسامي" لتمييز هذا النوع من الأشخاص عن ثنائية الذات والبيئة، موضحاً أن الشخص المتسامي متحرر من طريقة التفكير الثنائي.

واحتلت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية دوراً بارزاً في الدراسات التربوية والنفسية مؤخراً، ويشير ذلك إلى أهميتها في حياة الفرد الاجتماعية والأخلاقية والمهنية، وفي الأعمال والوظائف التي يقوم بها في حياته اليومية.

وبما أن تسامي الذات يعكس اتجاهات الفرد وقيمه نحو الأعمال التي يقوم بها ، فإن السمات الشخصية قد تشكل أحد العوامل التي تؤدي دوراً في التوجه نحو المجتمع، وفي إدراك الفرد للضغوط والتحديات التي تواجهه أثناء العمل، وفي قدرته على التكيف مع الظروف والتحديات الصعبة، كما قد تسهم في اتخاذ الكثير من القرارات الحالية والمستقبلية ذات العلاقة بالإنجاز من هنا فقد اهتمت الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين تسامي الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

• مشكلة البحث :

تشهد الجامعات السعودية تحديات كبيرة في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة التي شملت مختلف الميادين ذات الصلة بالتهيئة والتدريب وتطوير الكوادر البشرية في إنتاج واستخدام التقنيات الحديثة.

وفي ضوء تلك التحديات، أصبح ضرورياً على المؤسسات التعليمية المساهمة في وضع الاستراتيجيات والخطط وتنسيق جميع الجهود المبذولة لتعزيز الأداء واتخاذ الاستعدادات اللازمة كافة للدور الجديد الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في تحقيق الكفاءة والفاعلية، بما يتلاءم مع متطلبات العصر واحتياجات المجتمع.

وتناولت دراسات عديدة خصائص وسمات عضو هيئة التدريس الجامعي، من ذلك دراسة عبد الله (١٩٩٧) التي هدفت إلى الكشف عن خصائص الأستاذ الجامعي كما يدركها طلبة جامعة بيت لحم، وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في إدراكهم لكل من السمات الاجتماعية والشخصية لدى الأستاذ الجامعي، كما لم توجد فروق في ترتيب السمات تبعا للتخصص (العلمي والأدبي)، في حين كان الجميع يأملون أن تكون السمات الاجتماعية في المرتبة الأولى، تليها السمات الشخصية، ثم السمات المهنية، وفي دراسة عبد الحق وبوشيت (Abdul-Hack & Bushait, 2004) عن العلاقات الإنسانية بين الأستاذ والطالب كما تدركها طالبات جامعة الملك فيصل، وجدت فروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات الأدبية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة بين التحصيل الأكاديمي العالي والتحصيل الأكاديمي المنخفض.

وحاولت دراسة أبو حميدان وسواق (٢٠٠٨) استقصاء الصفات التي يرغب طلبة مؤتة في توافرها بعضو هيئة التدريس، وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل تمحورت حولها الصفات هي: العامل الشخصي، والكفاءة التربوية، والعلاقات مع الطلبة، ولم توجد فروق في ترتيب فقرات كل عامل حسب درجة أهميتها للطلبة، ولا في درجات رغبات الطلبة في توافر الصفات أو العوامل تعزى إلى كل من: الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية وهدفت دراسة فلوح (٢٠١٢) إلى التعرف على مواصفات أساتذة التعليم الجامعي من وجهة نظر الطلبة، وتوصلت إلى وجود نقص في المواصفات المعرفية والمهنية والشخصية والاجتماعية والتقويمية لدى أساتذة الجامعة.

في حين أن دراسة خلف الله (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على السمات الشخصية المتوافرة في عضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر طلابه أظهرت أن عضو هيئة التدريس يجب أن يتسم بسمات التأهيل التربوي، وسمات تتعلق بالعلاقة مع الطلبة، ثم السمات الشخصية، ولم توجد فروق بين الجنسين في تقدير السمات.

وبذلك يتضح أن جميع الدراسات التي أجريت للكشف عن سمات شخصية الأستاذ الجامعي لم تتطرق إلى عوامل الشخصية، ولا توجد أي دراسة تتناول تسامي الذات لدى عضو هيئة التدريس. والدراسة الحالية محاولة للكشف عن

العلاقة بين تسامي الذات وبعض عوامل الشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، حيث إن تسامي الذات يعد أحد مصادر جودة وثراء الحياة والقدرة على التميز والانجاز لدى الراشدين.

والشخص المتسامي بذاته لديه إحساس أعمق بهدف الحياة الذي لا يركز فقط على احتياجات الذات، ولكن أيضا احتياجات الآخرين في العالم كله ويظهر في قدرة الشخص على توسيع حدود الذات داخليا وخارجيا وعبر الشخصية، واكتساب منظور يتجاوز الحدود والقيود الطبيعية، والسمو والرفعة وقدرة الشخص على التغير لمواجهة المواقف التي يتعرض لها (Hankey & Shetkar, 2016).

ونظراً لعدم وجود دراسات مباشرة تتناول التسامي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

« هل تختلف متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف الجنس (ذكور / إناث)؟ »

« هل تختلف متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف التخصص الأكاديمي (تخصصات إنسانية/ تخصصات علمية)؟ »

« هل تختلف متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف الدرجة العلمية (أستاذ مساعد / أستاذ مشارك / أستاذ)؟ »

« هل توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات وكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (المقبولية، الضمير اليقظ، الانبساطية، العصابية، الانفتاح على الخبرة)؟ »

« هل يمكن التنبؤ بتسامي الذات من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (المقبولية، الضمير اليقظ، الانبساطية، العصابية، الانفتاح على الخبرة) لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؟ »

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

- « التعرف على الفروق في متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؛ تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والدرجة العلمية.
- « التعرف على علاقة التسامي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بعوامل الشخصية الخمسة: الانبساطية، العصابية، المقبولية، الضمير اليقظ، الانفتاح على الخبرة.
- « التنبؤ بتسامي الذات من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانبساطية، العصابية، المقبولية، الضمير اليقظ، الانفتاح على الخبرة)، لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

• أهمية البحث :

إن دراسة تسامي الذات في علاقته بعوامل الشخصية لدى أفراد المجتمع بصفة عامة، ولدى نخبة المجتمع المتمثلة في أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بصفة خاصة غاية في الأهمية، وتنبع أهمية البحث من كونه من الدراسات الرائدة في دراسة تسامي الذات؛ حيث لا توجد دراسات - في حدود علم الباحث - عن تسامي الذات؛ إذ إن هذا المجال لم تتطرق إليه الدراسات العربية.

أضف إلى ذلك فإن البحث الحالي يتناول تسامي الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وهذا ما يضيف إلى أهمية الموضوع الذي يتناوله: فعضو هيئة التدريس هو الركيزة الأساسية في المنظومة الجامعية، فهو القائم على تنفيذ وتحقيق رسالة الجامعة، وخدمة المجتمع. إن نتائج هذا البحث يمكن أن تفيد في اختيار أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم، ووضع معايير يجب أن تتوافر في عضو هيئة التدريس، حيث إن التوجه نحو تسامي الذات لدى أعضاء هيئة التدريس يجعلهم يجتمعون حول أهداف مشتركة، ومنظور شامل، ومسئولية عن مصير الطلاب والمؤسسة التي ينتمون إليها، وينظرون إلى الجامعة على أنها جزء من مجتمع أكبر، فعضو هيئة التدريس المتسامي بذاته: يعلو فوق احتياجاته الشخصية والاجتماعية والثقافية في سبيل احتياجات الآخرين بما في ذلك المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا من شأنه العلو بالقيم المجتمعية وخلق جيل من الطلاب الذين يدركون المسؤولية المجتمعية، ودفع المجتمع إلى التقدم والنمو.

• مصطلحات البحث :

• أعضاء هيئة التدريس :

يقصد بأعضاء هيئة التدريس في البحث الحالي (من هم على درجة أستاذ ودرجة أستاذ مشارك، ودرجة أستاذ مساعد من منسوبي الجامعات السعودية).

• تسامي الذات Self-Transcendence :

«ذهب ماسلو (Maslow, 1973) إلى أن: تسامي الذات يشير إلى المستويات العليا والشمولية من الوعي الإنساني والسلوك، والارتباط بالذات والآخرين والجنس البشري بصفة عامة والكائنات الأخرى والطبيعة والكون.

« وذهب فيكتور فرانكل (1966) إلى أن تسامي الذات جزء لا يتجزأ من القدرة الإنسانية لإيجاد المعنى (Osin, et al., 2015).

« وعرف كوارد (Coward, 1998) تسامي الذات بأنه: القدرة على الارتقاء فيما وراء الذات، وارتضاع الذات عن الاهتمامات الشخصية، واتخاذ منظور واسع للحياة والأنشطة والأهداف بدون بخس قيمة الذات، مما يؤدي إلى إيجاد معنى الحياة.

« وعرف ليفينسون وآخرون (Levenson, et al., 2005) مصطلح تسامي الذات على أنه: الانتقال فيما وراء حدود الذات، وتكوين نظرة أوسع تجاه العالم الخارجي.

« وعرف ريد (Reed, 2003, P.147) تسامي الذات بأنه: القدرة على توسيع حدود الذات شخصياً (نحو زيادة وعي الشخص بفلسفته وقيمه وأحلامه) وبين، شخصياً (الارتباط بالآخرين وبالبيئة)، وزمنياً (الربط بين الماضي والمستقبل لإعطاء معنى للحاضر)، وداخل الشخص (الارتباط بما وراء العالم المدرك)، ويظهر تسامي الذات من خلال أي تأثير على هذه الأبعاد الأربعة ويسهم تسامي الذات في التكامل بين هذه الأبعاد وتوسيع الأبعاد لخفض التأثير: لذلك الشخص ككل يصبح أكبر من مجموع هذه الأبعاد.

ويعرف تسامي الذات إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس تسامي الذات الذي أعدته ريد (Reed, 1986) وترجمه وقننه الباحث لتحقيق أهداف البحث الحالي.

• عوامل الشخصية :

أحدث التوجهات في دراسة الشخصية هي العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: وهي خمسة عوامل أساسية لوصف الشخصية الإنسانية، يُمثل كل منها تجريداً لمجموعة من السمات المتناغمة، توصل إليها العلماء والباحثون في ميدان الشخصية من خلال الأدلة العلمية للبحوث التجريبية، وهي: العصابية والانبساطية، والمقبولية (الطيبة)، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة (McCrae & Costa, 1996)، وتقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المستخدم.

• حدود البحث :

يحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

« الحدود الموضوعية: دراسة العلاقة بين تسامي الذات وعوامل الشخصية باستخدام المقاييس التي تم تطبيقها على عينة البحث.

« الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس من منسوبي الجامعات السعودية.

« الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

• الإطار النظري والدراسات السابقة :

• تسامي الذات :

التوجهات النظرية في تفسير تسامي الذات:

• نظرية ماسلو :

في السنوات الأخيرة أصبح معروفاً أن ماسلو - قبل وفاته - حدد مستوى سادس للحاجات والدوافع الإنسانية، ففي النسخة الأكثر دقة لهرم الحاجات عند ماسلو، في ضوء أبحاثه اللاحقة التي نشرت مجلات متخصصة تضمنت ستة مستويات للدافعية. وأطلق على هذا المستوى اسم تسامي الذات (Koltko)

(Rivera, 2006) وخلال بحثه، أوضح ماسلو (١٩٧٣) أن بعض الأفراد يتجاوزون مستوى تحقيق الذات إلى تسامي الذات - كدافع أسمى - هذا المستوى يتضمن: «خدمة الآخرين، والاهتمام بفكرة (مثل الحقيقة، الفنون)، أو قضية (مثل العدل الاجتماعي، المحافظة على البيئة، الاهتمام بالعلم، الدين)، والرغبة في التوحد مع ما هو مقدس أو إلهي.

كما يتضمن الخبرات الروحية، والخبرات المتعلقة بالطبيعة، والخبرات الجمالية، والخبرات الجنسية، والخبرات التي يشعر من خلالها الشخص بالهوية، حيث يتسامى بذاته أو يتجاوز حدود ذاته الفردية.

وقد نادي ماسلو بفكرة تسامي الذات؛ لأنه وجد أن العديد من واضعي النظريات يعرفون الذات في ضوء إدراك الآخرين لها، والتي اعتبرها ماسلو نسبية ثقافية شديدة في عدم الحكم الصحيح على الأشخاص الأصحاء.

وذهب إلى أن الأشخاص الأصحاء كاملي النمو لا يتسمون بالسلوك المتمركز حول الذات والأناني، ولكنهم يتسامون على آراء الآخرين فيهم.

واستخدم ماسلو مصطلح "التسامي" لتمييز هذا النوع من الأشخاص الذين يتحررون من التفكير الثنائي (الذات/البيئة)، وعرف ماسلو تسامي الذات على أنه: "قدرة الشخص على الوصول إلى وعي جمعي مع الأفراد الآخرين" (Maslow, 1973).

• نظرية فرانكل :

ارتكز تصور فيكتور فرانكل (١٩٦٦) لتسامي الذات على تحليله للخبرات الإنسانية لمعنى الحياة، وكان وصفه لحياة السجناء في معسكرات الاعتقال النازية بمثابة نموذج لإيجاد معنى الحياة حتى في أشد وأساء المواقف، وكانت استنتاجاته هي أن القدرة على تسامي الذات سمة أساسية للإنسان، وأوضح أن تسامي الذات خاصية أساسية للوجود الإنساني، وتتجاوز حدود الشخص فالوجود الإنساني يعنى الانفتاح على العالم الذي يعج بالآخرين والمعاني التي يمكن تحقيقها.

وذهب فرانكل إلى أن تسامي الذات يعني زيادة الدافعية من خلال المعنى الذي لا يمكن أن يتكون أو نتعرض له إلا من خلال التفاعل النشط مع العالم الخارجي.

وتشابهاً مع نظرية الجشطالت فإن إدراك المعنى يعنى الوعي باحتمالية الاتفاق مع الواقع الخارجي، والوعي بما يمكن أدائه في موقف معين، وإعادة البناء المعرفي للموقف تحدث بسبب الضمير الذي يقوم بتقييم كل موقف في ضوء الترتيب الهرمي للقيم الموجودة في اللا شعور ولكنها متصلة في الطبيعة الإنسانية، من ناحية أخرى إدراك احتمالية المعنى هي خطوة أولى فقط نحو

تكوين معنى الحياة الذي ينشأ من التفاعل النشط مع العالم الخارجي والتعرض للخبرات أو أخذ الأدوار (Osin, et al., 2015).

وذكر فرانكل (١٩٦٩) أن الشخص يجد معنى الحياة من خلال تسامي الذات عبر طرائق ثلاث:

« الطريقة الأولى: هي العطاء من خلال الابتكار كما في الأسرة والعمل والمنتجات الابتكارية.

« والطريقة الثانية: هي الأخذ من خلال التأثر بالآخرين والبيئة المحيطة.

« والطريقة الثالثة: هي المنظور الذي يتخذه الشخص عند التعرض للأحداث الضاغطة.

والحياة لا يمكن أن تكون بلا معنى حتى عند حرمان الشخص من الطريقتين الابتكارية والخبرات الحياتية experiential لإيجاد معنى الحياة - تبقى فرصة تحديد الأسلوب الذي يواجه به الشخص الأحداث الضاغطة (Coward, 1998).

• خصائص الشخص المتسامي بذاته:

« الشخص الذي يتسامى بذاته يرى العالم وهدفه في الحياة فيما يتعلق بالأفراد الآخرين على نطاق واسع، ويدرك أنه لا يستطيع أن يؤثر على بيئته فقط ولكن أيضا على العالم كله.

« من الخصائص الأساسية لدى الأفراد الذين يحققون ذواتهم؛ الاستقلال عن بيئتهم، وثقافتهم أنهم ليسوا بحاجة إلى استحسان الآخرين، ولا تتكون آراؤهم في ضوء ظروفهم الحالية؛ لذا فإن الشخصية السوية تنمو لديها الاستقلالية التي تمكنها من أداء سلوك المواجهة المناسبة الذي يتضمن الإجابة والكفاءة.

« الشخص يصل إلى تسامي الذات عندما يبحث عن قضية فيما وراء الذات: فالشخص المتسامي بذاته يتوحد مع شيء أكبر من ذاته وغالبا ما ينخرط في خدمة الآخرين، يجد معنى الحياة في إسعاد الآخرين الذين لا ينتمون إلى ثقافته فقط، ولكن أيضا الذين ينتمون إلى الثقافات الأخرى حول العالم بغض النظر عن النوع والجنس والبلد والدين.

« ووفقا لما سلو فإن الشخص السوي الذي لديه إستراتيجية المواجهة المناسبة التي تتضمن الإجابة والفعالية والكفاءة، يجب أن يتحرر من تأثير البيئة وبالتحديد الطريقة التي تؤثر بها البيئة على نموه الشخصي.. فأحد العوامل الأساسية التي تكبح النمو الشخصي هي الثقافة، وعلى الرغم من أهمية الثقافة إلا أن ما سلو أكد أن الشخص بحاجة إلى التسامي أو الاستقلال أو مقاومة الثقافة لأنها قد تشوه منظوره نحو العالم الخارجي من خلال توحده معها، وذهب إلى أن الفرد يدرك العالم الخارجي والأفراد من الثقافات الأخرى من خلال ثقافته هو.

وأضاف أن هناك أفراداً يمكن أن يتساموا على ثقافتهم دون أن ينفصلوا عنها وعندما يحدث هذا فإن الفرد يتحرر من ثقافته ولا يصبح متوحداً مع جماعة واحدة فقط بدون تشويه هويته الثقافية، ويستطيع الفرد التوحد مع الأفراد الآخرين والجماعات والهويات والقضايا والجنسيات المختلفة (Venter,2012).

ومن خصائص الشخص المتسامي بذاته أيضاً: أن يتحرر من ممارسة التصنيف وإصدار الأحكام المسبقة والتنميط الجنسي؛ لذلك يرى العالم والمنظمة التي يعمل بها بطريقة مختلفة – ليست كشيء فردي ومنفصل ومختلف ولكن ككل أي كوحدة متداخلة.

إن الشخص عند هذا المستوى من الدافعية يتسامى على طبيعته الشائبة ويصبح مستقلاً تحكمه قوانين نفسه وليس قوانين مجتمعه، ومركز الضبط لدى الشخص المتسامي بذاته يكون داخلياً؛ يعتمد على أصواته الداخلية لتنمية قيمه وقواعد العيش، فعند مستوى تسامي الذات يتم وضع احتياجات الفرد جانباً لخدمة الآخرين وفي سبيل قضية أكبر خارج الذات (Venter & Venter,2010).

• بعض الدراسات المرتبطة بتسامي الذات:

تناولت دراسات عديدة تسامي الذات على عينات مختلفة ووفقاً لتوجهات نظرية عدة؛ من ذلك: دراسة كاوارد (Coward, 1998) التي هدفت إلى وصف الخبرة الحياتية لتسامي الذات لدى السيدات ذوات سرطان الثدي.

تم استخدام الأسلوب الظاهراتي في تصميم البحث والتحليل، فقد قامت خمس سيدات عانين من السرطان ما بين ٢ إلى ٧ سنوات بوصف خبراتهن التي أدت إلى شعورهن بقيمة الذات، وهدف الحياة، والارتباط بالآخرين، وتضمنت خبرات تسامي الذات جهوداً من جانب المشاركات فيما وراء الذات لمساعدة غيرهن من السيدات، والسماح للآخرين بمساعدتهن، وتقبل المواقف المشككة. وأوضحت النتائج أن المشاركات وجدن معنى الحياة في مواجهة مرض السرطان وعلى الرغم من أنه من غير المتوقع أن تصمم الممرضات خبرات تسامي الذات لدى المرضى، إلا أنهن قد يكن قادرات على تهيئة الظروف التي تحدث فيها الظاهرة والمحافظة عليها.

وأجرى كيرك وآخرون (Kirk, et al. , 1999) دراسة عن تسامي الذات كمقياس للروحانية لدى عينة من التوائم المسنين في استراليا، حيث تم تطبيق مقياس تسامي الذات، والصحة الجسمية، وجودة الحياة النفسية وفقاً للتقارير الذاتية، والذي تم تطبيقه على عينة من التوائم الاستراليين فوق سن الخمسين وأظهرت النتائج ارتفاع تسامي الذات لدى السيدات المسنات في استراليا عن الرجال، وارتباطه بشكل دال بالتدين والحالة الاجتماعية لدى السيدات، وبالعمر

لدى الرجال، ولا توجد ارتباطات بين تسامى الذات وأي مقياس للصحة النفسية أو الجسمية.

وأوضح نموذج التباين المتعدد لدرجات تسامى الذات والحضور إلى الكنيسة وجود أسباب مختلفة لهذه المتغيرات للأثار المترتبة على أساليب دراسة التدين والروحانية.

وفي دراسة إليرمان وريد (Ellermann & Reed , 2001) عن تسامى الذات والاكتئاب لدى الراشدين في منتصف العمر، حيث تم تطبيق مقياس تسامى الذات لريد، ومقياس الاكتئاب، ومقاييس الوالدية والتقبل والروحانية على عينة مكونة من (١٣٣). أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تسامى الذات والصحة النفسية لدى الراشدين، وعلاقة ارتباطية عكسية دالة بين تسامى الذات والاكتئاب، وأوضح تحليل الانحدار المتعدد وجود علاقة ارتباطية دالة بين التقبل والاكتئاب، ووجدت فروق دالة متعلقة بالجنس والسن في ارتفاع مستويات تسامى الذات عبر مراحل الحياة كلها.

وتناول روкас (Roccas, 2003) العلاقة المعقدة بين الانضمام لجماعة معينة، وإدراك مكانتها، وذلك من خلال دراستين عن الدور الوسيط لقيم تعزيز الذات وتسامى الذات على الارتباط بين المكانة المدركة للجماعة والانضمام إليها.

في الدراسة الأولى تحدث الطلاب في تقاريرهم عن القيم الشخصية، ومكانة الجماعة، والانضمام إليها، ومع زيادة اهتمام الطلاب بتعزيز الذات، وقلّة اهتمامهم بتسامى الذات، يكون انضمامهم للجماعات أكثر اعتماداً على مكانتها المدركة.

وفي الدراسة الثانية تم معالجة ظهور قيم تعزيز الذات وتسامى الذات تجريبياً، واتضح أن الانضمام للجماعة يعتمد أكثر على مكانة تلك الجماعة عندما تكون قيم تعزيز الذات أكثر وضوحاً عن قيم تسامى الذات.

وفي دراسة فيسيولوجية تشريحية أجراها يورجيسي وآخرون (Urgesi et al., 2010) لمقارنة درجات تسامى الذات قبل وبعد إجراء عملية جراحية لدى المصابين بأورام في المخ.

هذه الطريقة سمحت باستكشاف التغيرات المحتملة في تسامى الذات الذي تتحكم فيه مناطق محددة في المخ، هذه الدراسة تمثل نموذجاً مثالياً لاستكشاف الأسس العصبية للشخصية؛ لأن أبعادها المختلفة يمكن قياسها لدى نفس المرضى قبل وبعد الجراحة. وأكدت دور المناطق الأمامية والصدغية والجدارية للمخ في تعزيز الفروق الفردية في تسامى الذات، وفي ضوء فكرة أن تسامى الذات

يتم تعديله من خلال تغيرات في النشاط العصبي في مناطق محددة في المخ، كما وجد أن تلف المنطقة الأمامية، والمنطقة الصدغية الجدارية للمخ يؤدي إلى انخفاض وزيادة تسامي الذات على الترتيب.

وأجرى أوسين وآخرون (Osin, et al.,2015) دراسة استطلاعية تجريبية على عينة من الطلاب (ن= ٨٤) للوقوف على تأثير المعنى الموقفي وتسامي الذات على الإنتاجية وتدفق الخبرة.

وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة وطلب منهم أداء مهمة ابتكارية وهي إيجاد حلول لمشكلة اجتماعية، وبطريقة عشوائية تم تقديم المشكلة لكل مجموعة على أنها في بلد أجنبي (انخفاض المعنى) أو في بلدهم الأصلي (ارتفاع المعنى)، وكانت المتغيرات هي مقاييس التدفق، والمعنى المدرك، والرضا عن الوقت، وتم تقييم الحلول المقدمة من التلاميذ على أيدي ثلاثة خبراء.

وأوضحت النتائج أن المعالجة التجريبية كان لها تأثير على جودة الحلول وليس الخبرة الذاتية للمشاركين، وتعرض الأفراد ذوي تسامي الذات إلى ارتفاع مستوى تدفق الأفكار في كلتا الحالتين. من ناحية أخرى، وجد أنه في حالة ارتفاع المعنى تبين وجود ارتباط بين تسامي الذات وتدفق الخبرة، وأكدت الاستنتاجات أن تسامي الذات يمكن اعتباره سمة مرشحة للشخصية التي لها هدف ذاتي.

يلاحظ من العرض السابق عدم وجود دراسات حول تسامي الذات على عينات من أعضاء هيئة التدريس، والدراسات التي تم التوصل إليها أجريت على السيدات ذوات سرطان الثدي، والمسنين، ومرضى الاكتئاب من الراشدين والمصابين بأورام في المخ، وعينات من الطلاب، ومعظم النتائج تشير إلى وجود علاقات ارتباطية قوية بين المعتقدات الدينية والاتجاهات أو السلوك والصحة الجسمية أو جودة الحياة النفسية، والتدين والأنشطة الدينية المنظمة، والمكانة الاجتماعية للجماعة.

• عوامل الشخصية :

يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لماكري وكوستا (McCrea Costa, 1996) من أهم النماذج والتصنيفات التي فسرت سمات الشخصية في وقتنا الحاضر، ويهدف هذا النموذج إلى تجميع السمات الإنسانية المتناثرة في فئات أساسية، بحيث تبقى هذه الفئات محافظة على وجودها كعوامل لا يمكن الاستغناء عنها في وصف الشخصية الإنسانية، ويعد هذا النموذج من أكثر نماذج الشخصية انتشاراً، حيث تناولته العديد من الدراسات في مجال علم الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الصناعي، وعلم النفس الإكلينيكي لدراسة الفروق بين الأفراد (Rosellini & Brown, 2011).

ويتضمن نموذج العوامل الخمسة سمات مهمة تمثل تصنيفاً شاملاً لسمات الشخصية، حيث إن كل عامل من العوامل الخمسة يضم سمات فرعية وتلك العوامل هي:

• الانبساطية Extraversion:

يميل أصحاب هذا النمط نحو المشاركة الاجتماعية، والاهتمام بالآخرين والميل إلى حل المشكلات بشكل إيجابي، والدفع والانفعالات السارة والنشاط والحيوية والقدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية وتكوين أصدقاء بسهولة كما يشير إلى أي مدي يكون الفرد اجتماعياً ومؤكداً وساعياً للإثارة ومتحمساً ونشطاً ومتفائلاً، دافئ المشاعر والانفعالات الايجابية، ويتناول الدرجة التي يكون عليها الأفراد اجتماعيين وألوفين مقابل محافظين وخجولين وهادئين.

وتشير الدرجة المرتفعة إلى النشاط والمشاركة مع التجمعات company of others، وتدل الدرجة المنخفضة على الانطواء؛ حيث يكون الأفراد أكثر هدوءاً وتحفظاً (بقيعي، ٢٠١٥، الدردير، ٢٠٠٤).

• العصابية Neuroticism:

يعبر عامل العصابية عن مشاعر القلق، والاكتئاب، وعدم الرضا، والغضب والارتباك، والاندفاعية، وتكون الاستجابة الانفعالية مبالغاً فيها، ويتسمون بعدم الاستقرار الانفعالي، ويجد صعوبة في العودة إلى الحالة السوية، كما يعكس الحيرة وعدم الوعي الذاتي والاندفاع وسرعة التأثر والقابلية للانقياد، وهو عكس الاستقرار الانفعالي ويعكس الميل إلى المشاعر والأفكار السلبية الحزينة، والدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يتسمون بالعصابية؛ فهم أكثر عرضة لعدم الأمن والشعور بالذنب Guilt، والتشاؤم، والاكتئاب، والقلق، وانخفاض تقدير الذات والعدوانية hostility، والقابلية للإصابة بالمرض Vulnerability Insecurity والأحزان، والانفعالية، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يتميزون بالاستقرار الانفعالي، وأكثر مرونة Relaxed وأقل عرضة للأحزان وعدم الأمان وترتبط سلباً مع الانجاز، وتقدير الذات، والرضا عن الحياة Viswesvaren & Ones, 2000)، الدردير، ٢٠٠٤).

• الضمير اليقظ: Conscientiousness:

يتصف أصحاب هذا النمط بالكفاءة، والتنظيم، والثبات، والإحساس بالمسؤولية، والقدرة على التحكم والضبط الذاتي، والتصرف بحكمة في المواقف الحياتية، ويتبنون أهدافاً Purposeful، ولديهم قوة الإرادة، والجدارة، والتطلع للتفوق، والنظام، والأمانة، والإيثار، والتسامح، والتعاطف، والتعاون، والتواضع والجدية، والدقة، والرحمة، وهو يدل على درجة الفرد في التنظيم والصمود والمثابرة والدافعية لسلوك موجه لهدف، والتأكيد والثقة، وتوجه الإنجاز، كما يعكس الإتقان والمسؤولية والكفاءة والتخطيط والإرادة والانتظام، ويعكس هذا العامل الوعي اليقظ أو الضمير الحي المثابرة، والتنظيم لتحقيق الأهداف.

وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن الفرد يميل إلى التنظيم، ويؤدي واجباته بإخلاص، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى أن الفرد أقل حذرا، وأقل تركيزا في الأعمال (الدردير، ٢٠٠٤، Viswesvaren & Ones, 2000).

• **المقبولية (الطيبة) Agreeableness :**

هي ميل الفرد إلى رقة القلب وطيبة الطبيعة والثقة بالنفس، والكفاءة الذاتية، والتعاطف مع الآخرين، والاستقامة، والتسامح، والإيثار، والقبول والتروي، والتواضع أثناء التعامل مع الآخرين متعاونين ومتحمسين، مقابل الميل إلى الشك والوقاحة؛ عدائيين ومتكاسلين.

وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن الأفراد يكونون أهلا للثقة Trusting ويتميزون بالود والتعاون، ويحترمون مشاعر وعادات الآخرين، ويحترمون عهودهم معهم والدرجة المنخفضة تدل على العدوانية وعدم التعاون، وترتبط المقبولية ايجابيا مع الشعور بالسعادة والمشاعر الخاصة واستراتيجيات الدعم الاجتماعي (Rosellini & Brown, 2011).

• **الانفتاح على الخبرة Openness of Experience :**

يتصف أصحاب هذا النمط بتنوع الاهتمامات، والفضول، والسعي وراء خبرات وأفكار جديدة وتقديرها، ويعكس النضج العقلي والاهتمام بالثقافة وحب الفن والجماليات والمشاعر والأفكار والقيم والاستقلالية في الحكم والتفوق، وحب الاستطلاع، وسرعة البديهة، والسيطرة والطموح والمنافسة، والخيال الواسع والاكتشاف، والابتكار، والاستنتاج، والقدرة على ربط الأمور ببعضها، والنظر إلى العالم كمكان للتعلم.

وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن الفرد خيالي وابتكاري ويبحث عن المعلومات الثقافية والتعليمية، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى أن الفرد يولي اهتماما اقل للفن، وأنه عملي في الطبيعة، بالإضافة إلى التقليدية والمحافظة وضيق الاهتمامات (Seibert & Kraimer, 2001).

ويتناول البحث الحالي العلاقة بين تسامي الذات وعوامل الشخصية الكبرى.

• **منهج البحث وإجراءاته :**

• **منهج البحث :**

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها، ومعرفة العلاقة بين مكوناتها، ثم التوصل إلى النتائج.

ويقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع؛ من خلال وصفها وصفا دقيقا، وجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، ومن ثم عرض النتائج في ضوءها.

• مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس من منسوبي الجامعات السعودية في جميع التخصصات العلمية من الجنسين (بصرف النظر عن الجنسية).

وقد تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، موزعين حسب الجنس والتخصص الأكاديمي والدرجة العلمية كما يلي: (٣٩ ذكورا، ٢١ إناثاً)، (٤٠ تخصص إنسانيا، ٢٠ تخصص علميا)، (٣٨ أستاذ مساعد، ١٤ أستاذ مشارك، ٨ أستاذة)، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في تقنين أدوات هذا البحث.

أما عينة البحث النهائية فقد تكونت من (١٢٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية (جامعة طيبة، جامعة الملك سعود، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبدالعزيز، جامعة القصيم، جامعة الملك خالد، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية)، موزعين حسب الجنس والتخصص الأكاديمي والدرجة العلمية كما يلي: (٧٩ ذكورا، ٤١ إناثاً)، (٨٠ تخصص إنسانيا، ٤٠ تخصص علميا)، (٧٧ أستاذ مساعد، ٢٧ أستاذ مشارك، ١٦ أستاذة)، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في الإجابة عن أسئلة هذا البحث وبيانها على النحو التالي:

جدول (١) تصنيف العينة النهائية للبحث

المجموع	إناث	ذكور	الدرجة العلمية	التخصص الأكاديمي
٤٠	٢	٤	أستاذ	تخصصات علمية
	٢	١٠	أستاذ مشارك	
	٧	١٥	أستاذ مساعد	
٨٠	٤	٦	أستاذ	تخصصات إنسانية
	٦	٩	أستاذ مشارك	
	٢٠	٣٥	أستاذ مساعد	
١٢٠	٤١	٧٩		المجموع

• أدوات البحث :

• مقياس تسامي الذات:

استعرض الباحث أساليب قياس تسامي الذات في إطار المقاييس التي أجريت الدراسات السابقة في إطارها، ومنها:

« مقياس تورنستام (Tornstam, 1994,208) الذي يتناول ثمان خصائص لتسامي الذات في الشيخوخة تشكل عاملين؛ هما: الأول: زيادة الشعور بالجانب الروحي، ويتضمن: إعادة إدراك الوقت والمكان والأشياء، وإعادة إدراك الحياة، والموت وقلة الخوف من الموت، وزيادة الشعور بالارتباط بأجيال الماضي والمستقبل.

« والثاني: تسامي الذات، يتضمن: الوصول إلى المستوى المناسب من التفاعل الاجتماعي، وقلة الاهتمام بالأشياء المادية، وانخفاض التمرکز حول الذات وزيادة التأمل.

« مقياس أتشلي (Atchley, 1999,143) وهو بمثابة نسخة مختصرة ومنقحة لمقياس تورنستام (١٩٩٤)، وتوصل إلى أن تسامي الذات في الشيخوخة يمكن التعبير عنه من خلال ثلاث عبارات: الموت غير مخيف، أشعر بسعادة أكثر من حياتي الداخلية، أشعر بارتباط أكثر بالعالم الروحي، هذه العبارات أدت إلى تصميم مقياس له معامل ثبات داخلي بلغ (٠.٦٦).

« وقدم بيدمونت (١٩٩٩)، كلونينجر وآخرون (١٩٩٣) مقياس مطورة سيكومتريا لتسامي الذات، ولكن اعتبروا على السواء تسامي الذات سمة للشخصية وليس عملية نمائية.

« وذكر أن هناك حاجة إلى مقياس ذي طبيعة نمائية يمكن أن يميز بين تسامي الذات والاغتراب، ويشمل مراحل الحياة كلها.

« وحدد مقياس ريد (2003) خبرات شخصية، وبين شخصية، وديوية للذات كسمة أساسية. وهذه الخبرات بالإضافة إلى تأثير بعض المفردات مثل "مشاركة الحكمة والخبرة مع الآخرين" و "مساعدة الشباب أو الآخرين بطريقة معينة" (Reed, 2003,6).

ونفح ريد المقياس وأعاد صياغته وتطبيقه على عينات أوسع (Reed, 1986) وترجمه الباحث الحالي وعربه، حيث يتكون المقياس من ١٥ عبارة تقيس تسامي الذات لدى المستجيب. وتتم الاستجابة عن المقياس بإحدى الاستجابات الأربع التالية: (لا مطلقاً، قليل جداً، إلى حد ما، كثير جداً)، حيث تأخذ الاستجابات الأربع السابقة الدرجات الأربع التالية: (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب.

• حساب صدق الترجمة وصدق الحكمين:

بعد ترجمة المقياس، قام الباحث بعرض النسخة الأجنبية والنسخة المترجمة إلى العربية على عدد (٢) من الأساتذة المتخصصين في اللغة الانجليزية والترجمة، وذلك للحكم على صدق ودقة الترجمة إلى العربية، بعد ذلك عرض الباحث الصورة الأولية للمقياس على (٦) محكمين من الأساتذة والأساتذة المشاركين والمساعدين من المتخصصين في علم النفس ومن لهم خبرة في هذا المجال، للحكم على مدى مناسبة صياغة العبارة، ومدى قياسها لما وضعت لقياسه، وقد تم الاستفادة من آراء السادة المحكمين في تعديل صياغة بعض العبارات.

وللتحقق من ثبات وصدق مقياس تسامي الذات بالطرق الإحصائية؛ طبقه الباحث على عينة البحث الاستطلاعية المكونة من (٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومن ثم تم حساب ثباته وصدقه على النحو التالي:

• أولاً: ثبات المقياس :

تم حساب ثبات عبارات مقياس تسامي الذات بطريقتين؛ هما:

« حساب معامل ألفا ل (كرونباخ) Alpha-Cronbach للمقياس ككل (بعدد عبارات المقياس)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للمقياس، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، حيث

وُجد أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف كل عبارة من عباراته أقل من أويساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع العبارات، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للمقياس (حسن، ٢٠١٦، ٥١٧).

حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للمقياس فُوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات عبارات مقياس تسامي الذات، والجدول رقم (٢) يوضح معاملات ثبات عبارات مقياس تسامي الذات بالطريقتين السابقتين.

• الثبات الكلي للمقياس:

تم حساب الثبات الكلي للمقياس بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ (سبيرمان - براون) Spearman-Brown، فُوجد أن معاملات الثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي لمقياس تسامي الذات، كما بالجدول رقم (٢).

• ثانياً: صدق مقياس تسامي الذات :

• صدق العبارات:

تم حساب صدق عبارات مقياس تسامي الذات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية عبارات البُعد محكا للعبارة. والجدول (٢) يوضح معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس تسامي الذات:

جدول (٢) معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس تسامي الذات (ن = ٦٠)

العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس عند حذف درجة العبارة
١	٠.٨٢٧	٠.٥٨	٠.٤٩
٢	٠.٨٢٩	٠.٥٥	٠.٤٦
٣	٠.٨٢٢	٠.٦٥	٠.٥٦
٤	٠.٨١٤	٠.٧٧	٠.٧١
٥	٠.٨٢٦	٠.٥٩	٠.٥٠
٦	٠.٨١٣	٠.٨٠	٠.٧٦
٧	٠.٨١٧	٠.٧٤	٠.٦٨
٨	٠.٨٣٥	٠.٤٥	٠.٤١
٩	٠.٨٣٣	٠.٤٦	٠.٣٩
١٠	٠.٨٤١	٠.٤٢	٠.٢٩
١١	٠.٨٣٥	٠.٤٩	٠.٣٨
١٢	٠.٨٣١	٠.٥٢	٠.٤٣
١٣	٠.٨٢٧	٠.٥٩	٠.٤٩
١٤	٠.٨٢٩	٠.٥٤	٠.٤٦
١٥	٠.٨٤٨	٠.٤٢	٠.٢٦
معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع العبارات = ٠.٨٣٨			
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ (سبيرمان - براون) = ٠.٨٥٣			
دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ، دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)			

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

« أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف كل عبارة من عباراته أقل من أويساوي معامل ألفا العام للمقياس في حال وجود جميع العبارات، (وذلك باستثناء عبارتين هما ١٠، ١٥ ارتفع معامل ألفا في حالة حذفهما عن معامل ألفا الكلي ولكن ارتفاع طفيف، وقد تم الإبقاء على هاتين العبارتين نظراً لدلالة معامل ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس سواء في حالة وجودهما أو حذفهما من الدرجة الكلية)، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للمقياس.

« أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للمقياس (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات المقياس.

« أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للمقياس (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) مما يدل على صدق جميع عبارات المقياس.

« أن معاملات الثبات الكلي للمقياس بطريقتي: معامل ألفا، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ (سبيرمان - براون) مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي لمقياس تسامي الذات.

• الصدق العاملي لمقياس تسامي الذات:

تم حساب الصدق العاملي لمقياس تسامي الذات عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين عبارات المقياس (١٥ عبارة) لدى العينة الاستطلاعية (٦٠ فرداً) فأسفر الحل العاملي الأولي عن وجود عامل واحد تشبعت به جميع عبارات المقياس بتشبعات دالة أكبر من (٠.٣٠)، وجذره الكامن Eigenvalues يساوي (٥.٢١) وفسر هذا العامل ٣٤.٧٢٪ من التباين الكلي بين عبارات المقياس، وهي كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة هذا العامل (حسن، ٢٠١٦، ٤٧٤ - ٤٧٥). والجدول (٣) يوضح اشتراكات وتشبعات عبارات المقياس بهذا العامل الكامن العام الذي يمكن تسميته بتسامي الذات.

من إجراءات الجول (٣) تأكد للباحث ثبات وصدق مقياس تسامي الذات وصلاحيته لمقياس تسامي الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

وبذلك تصبح الصورة النهائية لمقياس تسامي الذات تتكون من (١٥) عبارة جميعها موجبة الاتجاه، حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع تسامي الذات لدى المستجيب، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاضها وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على مقياس تسامي الذات هي (٦٠) درجة، أما (١٥) فهي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

جدول (٣) اشتراكيات وتشبعات عبارات مقياس تسامي الذات بالعامل الكامن العام (ن=٦٠)

م	العبارات	الاشتراكيات (قيم الشبوع)	التشبعات بالعامل الكامن العام
١	أستمع بهواياتي واهتماماتي.	٠.٦٢	٠.٥٨
٢	كلما تقدم بي العمر شعرت بتقيل ذاتي بشكل أفضل.	٠.٥٩	٠.٥٥
٣	انخرط في جميع أنشطة المجتمع وأشارك الآخرين فيها.	٠.٧٢	٠.٦٥
٤	أتكيف جيداً مع ظروف الحياة.	٠.٧٦	٠.٨٠
٥	أتكيف مع ما يطرأ علي جسمي من تغيرات.	٠.٦٨	٠.٦٠
٦	أشارك الآخرين بخبراتي.	٠.٧٨	٠.٨٤
٧	أجد معاني جميلة في خبراتي السابقة.	٠.٧٧	٠.٧٧
٨	أستمع عندما أقدم مساعدة للآخرين بطريقة أو بأخرى.	٠.٧٠	٠.٥١
٩	لدي رغبة دائمة في التعلم.	٠.٧٧	٠.٥١
١٠	لم أعد أهتم ببعض الأشياء التي كنت أعتقد في الماضي أنها مهمة.	٠.٦٢	٠.٣٣
١١	أتقبل الموت باعتباره حقيقة مؤكدة في الحياة.	٠.٤٠	٠.٤٧
١٢	أجد معنى ومتعة في التفكير في المسائل الدينية.	٠.٥٧	٠.٥٤
١٣	أدم الآخرين يساعدوني عند الضرورة.	٠.٦٣	٠.٥٧
١٤	أستمع بطريقة في الحياة.	٠.٨٢	٠.٥٢
١٥	أفكر كثيراً في الأحلام والأهداف التي لم أستطع تحقيقها في الماضي.	٠.٦١	٠.٣٣
الجزء الكامن للعامل الكامن العام = ٥.٢١			
نسبة التباين المفسر بواسطة العامل الكامن العام = ٣٤.٧٢ %			

• مقياس سمات الشخصية:

أعده الشوريحي والحري (٢٠١١) في ضوء بعض المقاييس التي اهتمت بقياس سمات والعوامل الكبرى للشخصية، حيث يتكون المقياس من (٢٥) عبارة تقيس ٥ عوامل كبرى للشخصية هي: (المقبولية، الضمير اليقظ، الانبساطية العصابية، الانفتاح على الخبرة)، وذلك بواقع ٥ عبارات لكل عامل من العوامل الخمسة.

وقد تحقق الشوريحي والحري (٢٠١١) من صدق المقياس لدى عينة بلغت (٢٢٠) طالباً بالجامعة) عن طريق التحليل العاملي الذي أسفر عن خمسة عوامل مستقلة، وقاما بحساب ثبات عبارات المقياس عن طريق استخدام معامل ألفا لكرونباخ عند حذف المفردة، وطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط العبارة بالعامل التي تقيسه، كما تم حساب ثبات عوامل المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، وأسفرت النتائج عن تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات، حيث امتدت معاملات الثبات الكلي للعوامل الخمسة من (٠.٦٦٢) إلى (٠.٧٧٢).

وفي البحث الحالي تحقق الباحث من ثبات وصدق هذا المقياس لدى عينة البحث الاستطلاعية المكونة من ٦٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، فكانت النتائج على النحو الآتي:

• أولاً: ثبات مقياس سمات الشخصية :

• تم حساب ثبات عبارات مقياس سمات الشخصية بطريقتين؛ هما:

« حساب معامل ألفا لـ (كرونيباخ) لعبارات كل عامل فرعي على حدة (بعدد عبارات كل مقياس فرعي)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للعامل الفرعي.

« حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للعامل الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة. والجدول رقم (٤) يوضح معاملات ثبات عبارات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالطريقتين السابقتين.

• حساب ثبات العوامل الفرعية للمقياس:

تم حساب ثبات العوامل الفرعية للقائمة بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ (سبيرمان - براون)، فوجد أن معاملات ثبات العوامل الفرعية للقائمة بالطريقتين مرتفعة، مما يدل على ثبات تلك المقاييس الفرعية للقائمة، كما بالجدول (٤):

جدول (٤) معاملات ثبات العوامل الفرعية لمقياس سمات الشخصية (ن = ١٠٠)

م	العوامل الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات بطريفة ألفا لـ كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان - براون
١	الانبساطية	٥	٠.٨١٠	٠.٨٤١
٢	العصابية	٥	٠.٨٦٨	٠.٨٧٠
٣	الضمير اليقظ	٥	٠.٨٢١	٠.٨٥٧
٤	المقبولية	٥	٠.٦٢٥	٠.٧٩٢
٥	الانفتاح على الخبرة	٥	٠.٦١٨	٠.٦٤٠

• ثانياً: صدق عبارات مقياس سمات الشخصية :

تم حساب صدق عبارات مقياس سمات الشخصية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، في حال حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للعامل الفرعي، باعتبار أن بقية عبارات العامل الفرعي محكا للعبارة، والجدول (٥) يوضح معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس سمات الشخصية.

ويتضح من الجدول (٥) ما يلي:

« أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للعامل الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات العامل الذي تنتمي إليه، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن جميع العبارات ثابتة، لأنها تسهم في رفع درجة الثبات الكلي للعامل الذي تقيسه.

« أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي تنتمي إليه (في حال وجود درجة العبارة في الدرجة

الكلية للعامل الفرعي) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات المقياس.

« أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه (في حال حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للعامل الفرعي) دالة إحصائياً إما عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس سمات الشخصية.

وبهذا تأكد الباحث من ثبات وصدق مقياس سمات الشخصية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، حيث تشير الدرجة العالية على العامل الفرعي إلى ارتفاع السمات التي يقيسها العامل الفرعي لدى المستجيب أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاضها، وأقصى درجات يمكن أن يحصل عليها المستجيب على أي عامل من العوامل الخمسة هي: (٢٠) درجة، أما (٥) فهي أقل درجات يمكن أن يحصل عليها.

جدول (٥) معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس سمات الشخصية (ن = ٦٠)

المقياس الفرعي	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالعامل الفرعي	معامل الارتباط بالعامل الفرعي عند حذف درجة العبارة من العامل الفرعي
الانسيابية	١	٠.٧٧٧	♦♦ ٠.٧٥	♦♦ ٠.٥٨
	٢	٠.٧٨١	♦♦ ٠.٧٢	♦♦ ٠.٥٧
	٣	٠.٧٩٥	♦♦ ٠.٧١	♦♦ ٠.٥٣
	٤	٠.٧٥٢	♦♦ ٠.٨٠	♦♦ ٠.٦٦
	٥	٠.٧٥٦	♦♦ ٠.٧٩	♦♦ ٠.٦٥
العصابية	٦	٠.٨٦٠	♦♦ ٠.٧٥	♦♦ ٠.٦١
	٧	٠.٨٢٨	♦♦ ٠.٨٤	♦♦ ٠.٧٤
	٨	٠.٨٢٩	♦♦ ٠.٨٤	♦♦ ٠.٧٣
	٩	٠.٨٤٢	♦♦ ٠.٨١	♦♦ ٠.٦٩
	١٠	٠.٨٤١	♦♦ ٠.٨٠	♦♦ ٠.٧٠
الضمير اليقظ	١١	٠.٧٩٧	♦♦ ٠.٧٣	♦♦ ٠.٥٧
	١٢	٠.٧٦٣	♦♦ ٠.٨٣	♦♦ ٠.٦٩
	١٣	٠.٧٠٨	♦♦ ٠.٩٢	♦♦ ٠.٨٥
	١٤	٠.٨٠٢	♦♦ ٠.٧١	♦♦ ٠.٥٦
	١٥	٠.٨٣٦	♦♦ ٠.٦٢	♦♦ ٠.٤٣
المقبولية	١٦	٠.٦٢٥	♦♦ ٠.٤٧	♦♦ ٠.٢٥
	١٧	٠.٤٧٧	♦♦ ٠.٨٠	♦♦ ٠.٧٠
	١٨	٠.٥٠٨	♦♦ ٠.٧٣	♦♦ ٠.٤٩
	١٩	٠.٥٣٣	♦♦ ٠.٦٧	♦♦ ٠.٥١
	٢٠	٠.٦٢٤	♦♦ ٠.٦٧	♦♦ ٠.٣٢
الانفتاح على الخبرة	٢١	٠.٥٢٣	♦♦ ٠.٦٨	♦♦ ٠.٤٥
	٢٢	٠.٥٤٠	♦♦ ٠.٤٢	♦♦ ٠.٢٥
	٢٣	٠.٥١٦	♦♦ ٠.٧٠	♦♦ ٠.٤٦
	٢٤	٠.٦١٨	♦♦ ٠.٤٧	♦♦ ٠.٢٥
	٢٥	٠.٥٨٧	♦♦ ٠.٦٢	♦♦ ٠.٣٣

♦ دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ، ♦♦ دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

• الأساليب الإحصائية :

- تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لحساب ثبات وصدق أدوات البحث والإجابة عن أسئلته، وهذه الأساليب هي:
- « معامل ألفا ل (كرونباخ) Alpha-Cronbach.
 - « معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل (سبيرمان - براون) Spearman-Brown.
 - « معامل الارتباط لبيرسون.
 - « التحليل العاملي Factor Analysis.
 - « اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين.
 - « تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA.
 - « تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Multiple Stepwise Regression Analysis.

• نتائج البحث ومناقشتها :

• السؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على أنه: " هل تختلف متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات اختلافا دالا إحصائياً باختلاف الجنس (ذكور/إناث)؟"

تم استخدام: اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين، فكانت النتائج كما بالجدول (٦):

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق عند دراسة اختلاف متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات باختلاف الجنس (ذكور/إناث) (ن=١٢٠)

النوع (الجنس)	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	٧٩	٤٩.٣٤	٧.٧٥	١.٣٤	٠.١٨
إناث	٤١	٥١.١٢	٤.٧٩		غير دالة

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي درجات الذكور والإناث في تسامي الذات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وهذا يشير إلى عدم اختلاف متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات باختلاف الجنس (ذكور/إناث)، حيث يؤكد تسامي الذات على مفاهيم الرحانية والوعي، والنضج والمحاسبية تجاه احتياجات الآخرين، والمصادقية والقابلية للتنبؤ والثبات الانفعالي - وهي خصائص لا يختلف فيها أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات خلف الله (٢٠١٦)، الزركوش (٢٠١٦)، السامرائي والطائي (٢٠١٤)، الكراسنة وآخرون (٢٠١٤)، أبو حميدان وسواقد

(٢٠٠٨)، عبد الله (١٩٩٧)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالخصائص والسمات التي يجب توافرها في أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وأن هناك مبادئ أساسية للأخلاقيات والأداب الجامعية تشكل عرفاً ممارسه، ونسهر على الالتزام به جميعاً - ولو أن الدراسات التي أجريت على تسامي الذات أظهرت ارتفاع تسامي الذات لدى السيدات عن الرجال (Kirk, et al., 1999, Ellermann & Reed, 2001)، وهاتين الدراستان تختلفان مع نتائج الدراسة الحالية، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة العينة، حيث إن هاتين الدراستين أجريتا على عينات من المسنين وليس على أعضاء هيئة التدريس.

• السؤال الثاني :

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على أنه: "هل تختلف متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف التخصص الأكاديمي (تخصصات إنسانية/ تخصصات علمية)؟"

تم استخدام: اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين، فكانت النتائج كما بالجدول (٧):

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق عند دراسة اختلاف متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات باختلاف التخصص الأكاديمي (تخصصات إنسانية/ تخصصات علمية) (ن=١٢٠)

التخصص الأكاديمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تخصصات إنسانية	٨٠	٥٠.٠٥	٧.٤٠	٠.٢٢	٠.٨٢ غير دالة
تخصصات علمية	٤٠	٤٩.٧٥	٥.٩٠		

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات ذوي التخصصات الإنسانية وذوي التخصصات العلمية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي درجات ذوي التخصصات الإنسانية وذوي التخصصات العلمية في تسامي الذات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وهذا يشير إلى عدم اختلاف متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات باختلاف التخصص الأكاديمي (تخصصات إنسانية/ تخصصات علمية)؛ فالإنسان المتسامي بذاته يقدم الآخر على نفسه، وهذا يمكنه من اكتشاف وتحقيق المعنى وهذا يكسب عضو هيئة التدريس شيئاً جديداً وهو المسؤولية، وهذا يدل على وجوده كإنسان، فالأخلاق والقيم تسبق الوجود، وبهذه الطريقة يكتسب عضو هيئة التدريس نفسه من خلال عدم التمرکز حول الذات بصرف النظر عن التخصص (Venter, 2012)، وتتفق هذه النتيجة مع متطلبات العصر في ظل التحديات التي يفرضها العصر الحالي، حيث تغيرت النظرة للأستاذ الجامعي

بتغير أدواره في ظل التحديات المعاصرة، فلم يعد دوره مقتصرًا على الأدوار التعليمية فقط، بل تجاوز ليشمل دوره بوصفه رائدا اجتماعيا، ومصالحا انسانيا يتفاعل مع غيره من أجل خدمة مجتمعه والارتقاء به - وهذا ما يتفق مع جوهر تسامي الذات.

• السؤال الثالث :

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على أنه: "هل تختلف متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات اختلافا دالا إحصائياً باختلاف الدرجة العلمية (أستاذ مساعد / أستاذ مشارك / أستاذ)؟"

تم استخدام: تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA، فكانت النتائج كما بالجدول (٨) :

جدول (٨) نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد عند دراسة الفروق في تسامي الذات التي ترجع إلى متغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد / أستاذ مشارك / أستاذ) (ن = ١٢٠)

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أستاذ مساعد	٧٧	٥٠.٢١	٥.٢٣	بين المجموعات	٢٢.٠١	٢	١١.٠١	٠.٢٣	٠.٨٠ غير دالة
أستاذ مشارك	٢٧	٤٩.٨١	٩.٠٤	داخل المجموعات	٥٦٦٥.٦٩	١١٧	٤٨.٤٢		
أستاذ	١٦	٤٨.٩٤	٩.٨٨						

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

عدم وجود فروق دالة إحصائية في تسامي الذات ترجع إلى متغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد / أستاذ مشارك / أستاذ)؛ أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات ذوي الدرجة العلمية (أستاذ مساعد / أستاذ مشارك / أستاذ) في تسامي الذات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وهذا يشير إلى عدم اختلاف متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات باختلاف الدرجة العلمية (أستاذ مساعد / أستاذ مشارك / أستاذ).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من قبل الباحث بأن تسامي الذات والإحساس بالمسؤولية المجتمعية هي نتاج اجتماعي يتم تعلمه، وكُتسب عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية، ويعتبر أعضاء هيئة التدريس قمة الصفوة المثقفة في المجتمع، فاستشعار عضو هيئة التدريس مسؤوليته عن عمله وعن طلابه وعن جامعته ومجتمعه بقدر مسؤوليته عن ذاته، وهذا ما أدى إلى عدم ظهور فروق أعضاء هيئة التدريس بالجامعات باختلاف الدرجة العلمية؛ لذا يتوقع أن يؤثر تسامي الذات إيجابا على الشعور بجودة الحياة والروح المعنوية لدى عضو هيئة التدريس، فهو يتعرض لخبرة تسامي الذات من خلال خبرات التدريس وخدمة المجتمع، وتقديم المساعدة للآخرين، وتقبل المساعدة من الآخرين، ويشعر بأنه

يعطى أكثر مما يأخذ حتى عندما يتطلب مساعدة الآخرين بذل كثير من الجهد (Reed, 2003, 149).

• السؤال الرابع :

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينصص على أنه: "هل توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تسامي الذات وكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانبساطية، العصابية، الضمير اليقظ، المقبولية، الانفتاح على الخبرة)؟"

تم استخدام: معامل الارتباط لـ بيرسون Pearson Correlation، والجدول (٩) يوضح نتائج هذا الفرض بالتفصيل:

جدول (٩) معامل الارتباط لـ (بيرسون) عند دراسة العلاقة بين تسامي الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (ن = ١٢٠)

تسامي الذات		العوامل الخمسة الكبرى للشخصية
معامل الارتباط	مستوى الدلالة	
٠.٣٤	٠.٠١	الانبساطية
-٠.٣٢	٠.٠١	العصابية
٠.٤٥	٠.٠١	الضمير اليقظ
٠.٤١	٠.٠١	المقبولية
٠.٤٨	٠.٠١	الانفتاح على الخبرة

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

« وجود علاقة موجبة دالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تسامي الذات وكل من: (الانبساطية، الضمير اليقظ، المقبولية، الانفتاح على الخبرة)؛ أي أنه كلما ارتفعت درجات سمات الشخصية: (الانبساطية، الضمير اليقظ، المقبولية، الانفتاح على الخبرة) ارتفعت درجات تسامي الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

« وجود علاقة سالبة دالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تسامي الذات والعصابية؛ أي أنه كلما ارتفعت درجات سمة: (العصابية) كسمة شخصية انخفضت درجات تسامي الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

وتتفق هذه النتائج مع نظرية ريد (Reed, 1991) التي ذهبت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين تسامي الذات، والصحة النفسية، وتعريف تسامي الذات على أنه مفهوم نمائي مرتبط بالصحة النفسية وجودة الحياة الانفعالية. فتسامي الذات سمة للنضج النمائي، حيث يزداد الوعي بالبيئة واتخاذ منظور أوسع تجاه الحياة (Reed, 2003)، وهذا يساعد عضو هيئة التدريس على تنظيم ما يواجهه من أحداث ضاغطة بشكل له معنى للشعور بجودة الحياة، مما انعكس بدوره على تمتع عضو هيئة التدريس بسمات الانبساطية، والضمير اليقظ، والمقبولية، والانفتاح على الخبرة، وأقل ميلا للعصابية.

• السؤال الخامس :

للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على أنه: "هل يمكن التنبؤ بتسامي الذات من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانبساطية، العصابية، الضمير اليقظ، المقبولية، الانفتاح على الخبرة) لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؟"

تم استخدام: تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Regression Multiple Analysis.

حيث تبدأ طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدراج المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد "خطوة خطوة"، حيث في الخطوة الأولى يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد، ثم في الخطوة الثانية يتم إدراج ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد، بالإضافة إلى المتغير المستقل الذي تم إدراجه في الخطوة الأولى.. وهكذا حتى تنتهي من جميع المتغيرات المستقلة التي لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع، أما المتغيرات المستقلة التي ليس لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع أو التي تفسر كمية ضئيلة جداً من التباين في درجات المتغير التابع فيتم حذفها ولا يتم إدراجها في معادلة الانحدار المتعدد (حسن، ٢٠١٦، ٤٣٨، ٤٣٩).

وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الانفتاح على الخبرة) كعامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في معادلة الانحدار المتعدد، وذلك في الخطوة الأولى؛ باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (تسامي الذات)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج في معادلة الانحدار المتعدد متغير (الضمير اليقظ)؛ باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (تسامي الذات)، وفي الخطوة الثالثة تم إدراج في معادلة الانحدار المتعدد متغير (المقبولية)؛ باعتباره ثالث أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع (تسامي الذات)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الثالثة ولم تدرج بقية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وهما العاملان: (الانبساطية العصابية) في معادلة الانحدار المتعدد، وذلك لتأثيرها الضعيف في وجود العوامل الثلاثة الأخرى عند التنبؤ بتسامي الذات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. ونتائج هذا الفرض معروضة بالتفصيل في الجدولين (١٠)، (١١):

جدول (١٠) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد (الخطوة الثالثة) عند التنبؤ بتسامي الذات من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية (ن=١٢٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
النسب إلى الانحدار	١٨١٨.٢٧	٣	٦٠٦.٠٩	١٨.١٧	٠.٠١	٠.٣٢٠
المنحرف عن الانحدار (البواقي)	٣٨٦٩.٤٣	١١٦	٣٣.٣٦			

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

« وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) للمتغيرات المستقلة الثلاثة: (الانفتاح على الخبرة، الضمير اليقظ، المقبولية) على درجات المتغير التابع (تسامي الذات) لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وتشير قيمة معامل التحديد (أو معامل الارتباط المتعدد) التي تساوي (٠.٣٢٠) إلى أن هذه العوامل الكبرى للشخصية الثلاثة: (الانفتاح على الخبرة، الضمير اليقظ، المقبولية) التي تم إدراجها في معادلة الانحدار المتعدد تفسر ما نسبته ٣٢٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (تسامي الذات) لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وهي نسبة معقولة من التباين المفسر بواسطة هذه العوامل الثلاثة.

جدول (١١) معاملات الانحدار المتعدد ودلالاتها الإحصائية عند التنبؤ بتسامي الذات من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	٢١.٢٤	٤.١٧	-	٥.٠٩	٠.٠١
الانفتاح على الخبرة	٠.٧٦	٠.٢٣	٠.٣٠	٣.٣٥	٠.٠١
الضمير اليقظ	٠.٥٠	٠.٢١	٠.٢٢	٢.٣٤	٠.٠٥
المقبولية	٠.٥٣	٠.٢٤	٠.١٩	٢.١٨	٠.٠٥

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

« وجود تأثير موجب دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١ أو ٠.٠٥) للعوامل الكبرى للشخصية الثلاثة: (الانفتاح على الخبرة، الضمير اليقظ، المقبولية) على درجات تسامي الذات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

« أن ثابت الانحدار دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١).

ومن الجدول (١١) يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بتسامي الذات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في الصور التالية:

$$\text{تسامي الذات} = ٠.٧٦ (\text{الانفتاح على الخبرة}) + ٠.٥٠ (\text{الضمير اليقظ}) + ٠.٥٣ (\text{المقبولية}) + ٢١.٢٤$$

أي أنه كلما ارتفعت درجات العوامل الكبرى للشخصية الثلاثة: (الانفتاح على الخبرة، الضمير اليقظ، المقبولية) ارتفعت درجات تسامي الذات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما ذهب إليه ريد (Reed, 1991) من أن تسامي الذات أحد مصادر جودة الحياة، وقدرة الشخص على توسيع حدود الذات داخليا وخارجيا وعبر الشخصية، واكتساب منظور يتجاوز الحدود والقيود الطبيعية، وما توصل إليه كوارد (Coward, 1996) من وجود علاقة ارتباطية

إيجابية بين تسامي الذات، والأمل، والهدف في الحياة، وجودة الحياة المعرفية والانفعالية مما يدل على أهمية هذا المفهوم وتقييمه لدى الجمهور العام، وقد أوضحت دراسة بوروبات (Poropat, 2009) التي استخدمت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أن سمات الشخصية تنبئ بالإنجاز الأكاديمي من خلال ارتفاع مستويات الاستقامة كون الشخص فعال ومنظم وطموح ومجد في العمل ويراعى مشاعر الآخرين، وكذلك الموافقة كون الشخص ودود ومتعاطف ومتواضع ومتسامح ومسال� بالإضافة إلى الانفتاح من ناحية ميل الشخص إلى التخيل والمثالية والابتكار وعدم التقليدية جميعها ترتبط بالأداء الأكاديمي وسمات الشخصية هذه ترتبط بأبعاد الشخصية المتمثلة في التمرکز حول الذات وتسامي الذات والتعاون.

• التوصيات :

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:
- « اعتماد تسامي الذات من بين الصفات التي يجب توافرها في عضو هيئة التدريس، ومن يتم اختيارهم للعمل في وظائف المعيدین والمحاضرين لضمان عطاء أكبر لخدمة الطلاب والجامعة والمجتمع.
- « تضمين تسامي الذات ضمن برامج تنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية.
- « العمل على وضع ميثاق أخلاقي عام وموائق مهنية خاصة بالجامعات، يكون تسامي الذات مبدأ من بين أبعاد الميثاق الأخلاقي للعمل الجامعي.
- « تخطيط بحوث علمية تستهدف تنمية مبادئ تسامي الذات ليكون منهج حياة يمكن استخدامه لعلاج العديد من المشكلات والقضايا التي تواجه مجتمعنا بصفة عامة، وشريحة الشباب بصفة خاصة.

• المراجع :

- أبو حميدان، يوسف عبد الوهاب، سواقد، ساري (٢٠٠٨). الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة. مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٤)، (١)، ١٧٥-٢٠٠.
- بقيعي، نافذ أحمد عبد (٢٠١٥). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١ (٤)، ٤٢٧-٤٤٧.
- حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسين، نظام عبد الجبار (٢٠١٧). سبل تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التدريس. تم الاسترجاع في ٢٠١٧/١٢/٢٨ من http://quality033.com/books/Quality033-com_StudiesAndResearch-05.pdf
- خلف الله، جاب الله (٢٠١٦). السمات الشخصية المتوفرة في عضو هيئة التدريس الجامعي بالجزائر كما يراها طلبة علم النفس "الماستر" - دراسة بجامعة الأغواط نموذجاً. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، العدد الخامس عشر، المجلد الثاني، ٥ - ٢٣.

- دياب، سهيل رزق (٢٠٠٦). المدرس الجامعي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين. المؤتمر العلمي الذي تنظمه جامعة الإسراء بعنوان "المعلم في الألفية الثالثة - رؤية مستقبلية"، يناير.
- الزركوش، سناء حسين خلف (٢٠١٦). درجة توفر الأخلاقيات الجامعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الأساسية، مجلة آفاق علمية (الصادرة عن المركز الجامعي بالجزائر)، العدد (١١)، ص. ص. ١٨٢ - ٢١٠.
- السامرائي، فائق فاضل، الطائي، فالح عبد المحسن عويد (٢٠١٤). أخلاقيات البحث العلمي - دراسة ميدانها التدريسيين في كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العدد (٦٢).
- الشوريجي، أبو المجد إبراهيم، الحربي، نايف محمد (٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية بين مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب وسمات الشخصية والمشاركة في المحاضرة لدي طلاب كلية التربية بجامعة طيبة. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد (٧٢)، ٢٥٥ - ٣٢٤.
- عبد الله، تيسير (١٩٩٧). بعض خصائص الأستاذ الجامعي الجيد كما يدركها طلاب جامعة بيت لحم. مجلة علم النفس، عدد (٣)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- فلوح، أحمد (٢٠١٢). مواصفات أساتذة الجامعة من وجهة نظر الطلبة - دراسة ميدانية بجامعة مستغانم. دراسات تربوية، عدد (٩)، ٥٧ - ٨٨.
- الكراسنة، سميح محمود، وآخرون (٢٠٠٩). دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني من خلال المدخل الأخلاقي ومدخل ثقافة الحوار مجلة التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد (١)، العدد (٩١).
- Abdul Hack, I.M.; & Bubshait, A., I.; (2004): Student- teacher human relations as perceived by university female students. Scientific Journal of King Faisal University, Humanities and Management Sciences, Vol. 5, No.1, PP. 171-196.
- Atchley, R. C. (1999). Continuity and adaptation in aging. Baltimore: Johns Hopkins
- Coward, D. D. (1996). Self-transcendence and correlates in a healthy population. Nursing Research, 45(2), 116-121
- Coward, D. (1998). The Lived Experience of Self-Transcendence in women with advanced breast cancer. Nursing Science Quarterly, 24(2), pp. 162-169.
- Ellermann, C.R. & Reed, P.G. (2001). Self-Transcendence and depression in middle-age adults. Western Journal of Nursing Research, 23(7), 698-713
- Goldberg, L. (1993). The structure of phenotypic personality traits. American Psychologist, 48 (1), 26- 34.
- Hankey, A. & Shetkar, R. (2016). Self-transcending meditation is good for mental health: why this should be the case, International Review of Psychiatry, 28:3, 236-240.

- Kirk, K.M., Eaves, L.J. & Martin, N.G. (1999). Self-transcendence as a measure of spirituality in a sample of older Australian twins. *Twin Research* 2, 81–87.
- Koltko-Rivera, M.E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology*, 10(4), 302-317.
- Levenson, M. R., Jennings, P. A., Aldwin, C. M., & Shiraishi, R. W. (2005). Self-transcendence: Conceptualization and measurement. *International Journal of Aging and Human Development*, 60(2), 127–143.
- Martin Wendte, M. (2006) Transcendence and Self-Transcendence: On God and the Soul, *Ars Disputandi*, 6:1, 64-67.
- Maslow, A.H. (1973). Self-actualizing people: A study of psychological health. In R.J. Lowry (Ed.), *Dominance, self-esteem, self-actualization: Germinal papers of A.H. Maslow* (pp. 177-200). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- McCrae, R., & Costa, P. (1996). Toward a new generation of personality Theories: theoretical contexts for the five-factor model, in Wiggins, J.S. (Ed), *The five-factor Model of Personality: Theoretical Perspectives*, Guilford, New York, NY, pp. 51-87.
- Osin, E.N., Malyutina, A.V. & Kosheleva, N.V. (2015). Self-Transcendence facilitates meaning –making and flow experience: Evidence from a pilot experimental study. National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia). International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, Leading Research Fellow.
- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality*, 67, 985-1013.
- Piedmont, R.L. & Aycok, W. (2007). A historical analysis of the lexical emergence of the big five personality adjective descriptors. *Personality and Individual Differences*, 42, 1059-1068.
- Poropat, A. E. (2009), A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance, *Psychological Bulletin* 135 (2): 322-338.
- Reed, P. G. (1986). Developmental resources and depression in the elderly. *Nursing Research*, 35 (6), 368-374.

- Reed, P. G. (1991). Toward a nursing theory of self-transcendence: Deductive reformulation using developmental theories. *Advances in Nursing Science*, 13(4), 64-77.
- Reed, P. G. (2003). The theory of self-transcendence. In M. J. Smith & P. Liehr (Eds.), *Middle range theories in nursing* (pp. 145–165). New York: Springer.
- Rosellini, A., & Brown, T. (2011). The new five factor inventory: Latent structure and relationships with dimensions of anxiety and depressive disorders in large clinical sample. *Assessment*, 18(1), 27 – 38.
- Seibert, S.E. & Kraimer M.L. (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 1-21.
- Tornstam, L. (1994). Gero-transcendence: A theoretical and empirical exploration. In L. E. Thomas & S. A. Eisenhandler (Eds.), *Aging and the religious dimension* (pp. 203-225). London: Auburn House. University Press.
- Urgesi, C., Aglioti, S.M., Skrap, M. & Fabbro, F. (2010). The Spiritual Brain: Selective Cortical Lesions Modulate Human Self-Transcendence. *Neuron*, 65(11), 309–319.
- Venter, H. & Venter, C. (2010). Globalization and the Psychology of the New World Citizen: How the New Global Citizen Compares to Maslow's Level of Self-Transcendence. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, Volume 5, Issue 7, pp.29-36.
- Venter, H. J. (2012). Maslow's Self-Transcendence: How It Can Enrich Organization Culture and Leadership. *International Journal of Business, Humanities and Technology* Vol. 2 No. 7; PP.64-71.
- Viswesvaren, C. & Ones, D.S. (2000). Measurement error in big five factors personality assessment: Reliability generalization across studies and measures. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 224-235.
- White, J.K., Hendrick, S.S. & Hendrick, C. (2004). Big five personality variables and relationship constructs. *Personality and Individual Differences*, 37, 1519-1530.

البحث السابع :

**” درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة
شمال في سلطنة عمان ”**

المصادر :

د/ محمد سليمان الجرايدة
جامعة نزوى بسلطنة عمان

أ/ احمد عبدالله المنوري أ/ سعيد خلفان المياحي
مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم بسلطنة عمان

درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان

/أحمد عبدالله المنوري

د/محمد سليمان الجرايدة

/أ سعيد خلفان المياحي

• المستخلص:

هدفت هذه الدراسة تعرف درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان. ومن أجل تحقيق الهدف تم بناء استبانة مكونة (٥١) فقرة موزعة على ستة مجالات رئيسية، وبعد التحقق من صدقها، وثباتها، تم تطبيقها على (١٠٠) مدير مدرسة ومعلم أول وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار-T، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان جاءت عالية، كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لدرجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان يعود لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات منها ضرورة أن تشرك المدرسة الطلبة في القيام ببعض المسؤوليات الإدارية، وأن تنظم المدارس الندوات لحل بعض مشكلات البيئة المحلية.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية التنظيمية، المدرسة.

Degree of Organizational Efficiency at Schools In the State of al Soiq at Batna Governorate, Sultanate of Oman

Dr. Mohammed Suleiman Al-Jaridih

Ahamed Abdullah Al manwari

Said Khalfan Al mayahi

Abstract :

This study aims at finding out the degree of Organizational efficiency at schools in the State of al Soiq at Batna Governorate, Sultanate of Oman. To achieve the objectives of the study, a questionnaire composed of (51) articles was designed and distributed over six main fields. After clarifying the validity and reliability of the questionnaire, it was applied to (100) male teachers to respond to the items of the questionnaire. The results showed that ; the degree of Organizational efficiency of schools In the State of al Soiq at Batna Governorate, Sultanate of Oman is high. There were significant statistical differences at the level ($0.05 \geq \alpha$), due to variables of academic qualification, gender and years of experience, so the researchers recommends the followings; The school should involve students in carrying out some administrative responsibilities, and schools should organize seminars to solve some local environmental problems.

Keyword: Organizational Effectiveness, Schools.

• المقدمة :

تعد المدرسة ركنا مهما في العملية التعليمية التعلمية، تركز عليها مراحل التعليم الأخرى، ولهذا يعد موضوع الفاعلية التنظيمية للمدرسة موضوعا مهما للتعرف على قدرة المدرسة في تحقيق اهدافها وغاياتها، ونجاحها في أدائها لمهامها يتم من خلال قياس فاعليتها. تعد الفاعلية التنظيمية إحدى الديناميات الإدارية المهمة في المنظمات التعليمية المعاصرة مركزة على درجة إنجازها لأهدافها المخططة مسبقا.

وتتكون عناصر الفاعلية التنظيمية من: الهدف الذي يعبر عن الغاية أو السبب الذي من أجله أقيمت المنظمة أو هو مبرر قيامها، والمهمة: فيعبر عنها بأنها الاتجاه التفصيلي للأداء وتتحدد عن طريق تحديد النشاط أو الأداء المطلوب القيام به لتحقيق الهدف، وترسم المهمة خطوط وقواعد العمل وتقسيماته ونشاطاته، والتكنولوجيا: في ضوء الهدف والمهمة يتم اختيار التكنولوجيا (الوسائل والأساليب) الأدائية والإنتاجية لتنفيذ المهمة، الأفراد: ولتنفيذ المهمة وبلوغ الهدف يتم اختيار الأفراد المؤهلين للقيام بالمهام والواجبات المطلوبة، والهيكل التنظيمي: يتم كل ما سبق ضمن هيكل تنظيمي محدد لتحقيق الأهداف، وذلك من خلال تحديد علاقات العمل ووضع وترتيب أجزائه وإجراءاته وبرامجه، وبذلك تتكامل عناصر قيام المنظمة للمباشرة بأعمالها في تناسق، وأي تغيير يقع في أحد المكونات فإنه يؤثر من الأشكال على باقي مكونات المنظمة، وأن عنصر الربط بين هذه المكونات هو هدف المنظمة الذي تسعى إلى تحقيقه بكفاءة وفاعلية (فرهودة، 2007).

إن دراسة الفاعلية التنظيمية للمنظمات التعليمية المعاصرة يعد توجهاً حديثاً، إلا أن اختلاف طبيعة عمل هذه المنظمات وتعدد المتغيرات في بيئة عملها وتعدد مقاييس الفاعلية، يجعل من الصعوبة بمكان وضع مفهوم دقيق ومحدد للفاعلية التنظيمية. (Batci and Karagoz, 2002) من مفهوم الفاعلية التنظيمية للمدرسة يشير الى قدرة المدرسة على إنجاز الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة من خلال نظام يتضمن استثمارا فعالا للموارد المقامة وإجراء العملية المناسبة عليها، والتكيف مع الظروف الخارجية المؤثرة فيها". (الحجاية ٢٠٠٧) وتقاس الفاعلية التنظيمية للمدرسة على أساس قدرتها على إشباع حاجات المعلمين ورغباتهم وحاجاتهم وتوقعات المتعاملين مع المدرسة من أولياء الأمور وغيرهم، ونتيجة تعارض أهداف كل طرف واحتياجاته فإن ذلك يصعب عملية قياس هذه الفاعلية (مسلم، ٢٠٠٢). بوساطتها تتميز المدارس الفعالة من غيرها بهدف تحسين فاعلية المدرسة وتحسين العملية التعليمية التعلمية والارتقاء بمنظومة العمل الإداري. إن وضع تعريف دقيق لمفهوم الفاعلية المدرسية أمر في غاية الصعوبة، وذلك نظرا لتعدد المفاهيم التي تناولت هذا الموضوع وهذا يتطلب ضرورة إزالة الخلط الشائع بين مفهوم الفاعلية والكفاءة. (العنزي ٢٠٠٨)

تتعدد المفاهيم التي تناولت الفاعلية التنظيمية للمدرسة إلا أنها تشير إلى عمل الأشياء الصحيحة بشكل صحيح تحقق مستوى المخرجات المرغوبة للمنظومة المدرسية (شيرينز، ٢٠٠٤). وهذا يتطلب أن تمتلك المدرسة رسالة ورؤية واضحة محددة معلنة لجميع العاملين، وتوفير مناخ تنظيمي يعتقد فيه العاملون بإمكانهم إتقان المحتوى والمهارات، وقيادة مدرسية لها رمزية مهمة ورقابة مستمرة للعملية التعليمية، وتوفير بيئة مدرسية مشوقة، والاستثمار الأمثل للإمكانات والموارد، والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي (Berqueson, 2003). بالإضافة إلى إكساب الطلبة المهارات المعرفية والمهارية والقيمية مما يؤهلهم للعمل في مختلف الوظائف المستقبلية وإيجاد فرص التفاعل بين مختلف عناصر العملية التي تعد الفاعلية التنظيمية إحدى الديناميات الأكثر أهمية في المنظمات التعليمية المعاصرة وهي بمثابة مؤشر للحكم على نجاح المدرسة وتفوقها وهي تعكس جميع أبعاد المدرسة بعين الاعتبار كنظام شامل، وليس نجاحا وتفوقا في جانب واحد من جوانبها التعليمية وإنما تقيس جميع النجاحات في شتى أنشطتها ووظائفها. وعليه فإن الارتقاء بها بمعناها الأوسع والأشمل يمثل هدفا استراتيجيا تسعى هذه المنظمات لتحقيقه (Herman, 2006) والمدرسة الفعالة هي التي تجعل من المادة التعليمية وسيلة وليس هدفا بحد ذاته، وتوفير بيئة مدرسية مشوقة للتعليم والتعلم، وتركز على مفهوم التعليم المستمر، وتركز على مفهوم التعلم الذاتي للطلبة، فلم تعد المدرسة مجرد قاعات تدريبية تقوم بتلقين طلبتها المعارف والمعلومات بل أصبحت تركز على الجانب المهاري للطلبة (مصطفى، ٢٠٠٥).

ويعد تقويم الفاعلية التنظيمية للمدرسة من الأمور المهمة مدى كفاءة المؤسسات التربوية وفعاليتها، وتزداد أهمية التقويم عندما يتعلق بمؤسسات مهمتها بالدرجة الأولى إعداد النشء وتربيته وتخريج الكوادر المتنوعة القادرة على النهوض بمجتمعاتها، خاصة في المجتمعات العربية ما تزال مدارسها في طور التوجه نحو تحقيق المتطلبات المتوقعة منها (برقعان والعوثباني، ٢٠١٤). ومما يعقد مسألة تقويم الفاعلية تعد العملية التعليمية العملية عملية معقدة متعددة الجوانب والأبعاد. وتؤثر في نجاحها عدة متغيرات متداخلة، فإن أريد لها النجاح كان على المدخلات التي تتكون فيها أن تتفاعل بالطريقة المثلى لتخرج بمستويات متقدمة من الارتقاء والقدرة على التفهم والإدراك والتفاعل مع مختلف الظروف المحيطة (العنزي، ٢٠٠٨).

إن تحقيق الأهداف من أهم العوامل التي تؤدي إلى الفاعلية التنظيمية، وهي الصفة الأكثر تميزا لبلورتها. فعندما تكون الأهداف المراد إنجازها واضحة ومحددة وقابلة للقياس ومرنة، وتأخذ في الاعتبار البيئة المتغيرة، والمنافسة الحادة في الأسواق، فإنها تعطي دافعية أكثر وصراعا أقل واستعمالا أقل للوقت

وابتكاراً وإبداعاً من قِبل العاملين. حيث إنه من المتفق عليه، أن وضع وتحديد الأهداف يعد ضرورياً، لأنه يمنع المجادلات الدفاعية وسوء الفهم بين أعضاء المنظمة (الحجاية، ٢٠٠٧).

• الدراسات السابقة :

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة، وفي حدود معرفة الباحثين، واطلاعهم لم يجدوا دراسة أجريت بشكل مباشر في الفاعلية التنظيمية للمدارس في سلطنة عمان؛ إلا أن هناك بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الموضوع والتي تندرج الدراسة في إطارها، وفيما يلي استعراض للدراسات الأكثر قرباً، أو صلة بموضوع الدراسة:

هدفت دراسة مطر (٢٠١٣) التعرف إلى مستوى التعلم التنظيمي لدى مديري مدارس عمان وعلاقته بفاعلية المدرسة من وجهة نظر المعلمين، وتكونت العينة من (١٣٠٠) معلماً ومعلمة، طبق عليها استبانتي الأولى لقياس التعلم التنظيمي لدى مديري مدارس عمان، والأخرى لقياس فاعلية المدرسة. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مستوى التعلم التنظيمي لدى مديري مدارس عمان جاء بمستوى متوسط، وأن فاعلية المدرسة جاءت بمستوى متوسط، وبالنسبة لمجال فاعلية المدرسة فقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات. وأيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات. كما وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر نوع المدرسة في جميع المجالات.

هدفت دراسة العنزي (٢٠٠٨) إلى تعريف فاعلية المدرسة الابتدائية الحكومية في دولة الكويت. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداتين لتعريف فاعلية المدرسة الابتدائية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين والموجهين الفنيين وأولياء أمور الطلبة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) مديراً ومديرة و(٢٦٥) موجهاً فنياً و(٦٦٠) ولي أمر من المدارس الابتدائية الحكومية في دولة الكويت. وبعد التأكد من صدق الأداتين وثباتهما تم جمع البيانات وتحليلها باستخدام المتوسطات الحسابية والتكرارات، وتحليل التباين الأحادي، واختبار توكي للمقارنات البعدية. وبينت نتائج الدراسة، أن تقديرات مديري المدارس والموجهين الفنيين لفاعلية المدرسة الابتدائية الحكومية في دولة الكويت كانت بدرجة مرتفعة لجميع المجالات باستثناء مجال سلوك الطلبة، وأن تقديرات أولياء أمور الطلبة لفاعلية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي كانت بدرجة متوسطة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير طبيعة العمل في جميع المجالات ولصالح مديري

المدارس الابتدائية الحكومية. وبالنسبة لمجال التوجيه الفني على العملية التربوية في المدرسة، ولصالح الموجهين الفنيين. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس وكانت تلك الفروق لصالح الإناث. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة في جميع المجالات باستثناء مجالي (سلوك المديرين، وسلوك التوجيه الفني على العملية التربوية في المدرسة) وكانت لصالح فئة (أكثر من ١٠ سنوات) وفئة (١٠ سنوات فأقل). وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات عدا مجال (سلوك الطلبة، وسلوك التوجيه الفني على العملية التربوية في المدرسة) وكانت تلك الفروق لصالح فئة (أقل من بكالوريوس)، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في جميع المجالات تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في تقدير فاعلية المدرسة الابتدائية الحكومية من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المدرسة الابتدائية الحكومية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث ولتغير المنطقة التعليمية. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

هدفت العسيلي (٢٠٠٧) هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية مدير المدرسة في ضوء معايير تطبيق الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظر المشرفين، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) مشرفاً تربوياً، من مجتمع الدراسة البالغ (٧٥) مشرفاً تربوياً بواقع (٦١) مشرفاً و(١٤) مشرفة تربوية وهم مجتمع الدراسة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة الدراسة لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة، وهم المشرفون التربويون العاملون في وكالة الغوث الدولية بغزة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة تكونت من خمسة مجالات وهي: فاعلية التخطيط، وفعالية التنظيم، وفعالية الإشراف التربوي، وفعالية التقويم، وفعالية العلاقة مع المجتمع المحلي، وتكونت فقرات الاستبانة من (٧٣) فقرة وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: كانت فاعلية الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشرفين التربويين متوسطة من حيث نتيجة الوسط الحسابي والثقل النسبي، كان ترتيب فاعلية المجالات على النحو التالي: فاعلية التخطيط (٧١.٥٪)، وفعالية الإشراف التربوي (٦٤.١٪)، وفعالية التقويم (٦١.١٪)، وفعالية التنظيم (٦٠.٩٪)، وفعالية العلاقة مع المجتمع المحلي (٥٥.٧٪)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) لاستجابات عينة الدراسة حول فاعلية مديري المدارس يرجع إلى كل من الجنس والمؤهل وخبرة المشرفين التربويين.

هدفت دراسة (الكردى، ٢٠٠٧) إلى التعرف على الخصائص والأسس التي يجب أن تتصف بها المدرسة الثانوية الفعالة بمدينة الرياض من وجهة نظر التربويين. واستعانت الباحثة بالمنهج الوصفي التحليلي لمعرفة العلاقة بين العناصر المختلفة داخل المدرسة الثانوية، والعلاقة بين التنظيم المدرسي وعمليات التعلم وبعض المداخل التي تبين العلاقة بين مكونات المدرسة الفعالة والعلاقات التفاعلية فيما بينها.

كما استخدمت الباحثة استبانة تهدف إلى التعرف على آراء أفراد عينة مختارة من التربويين عن أهم الخصائص والأسس والمجالات التي يجب أن تتصف بها المدرسة الثانوية الفعالة بمدينة الرياض، طبقت الاستبانة على عينة تكونت من ٤٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود ١٦٠ من التربويين من فئة المديرين والمعلمين ومشرفين. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن حوالي (٦١٪) واحد وستين في المائة من الخصائص والأسس والمجالات التي يجب أن تتصف بها المدرسة الثانوية الفعالة بمدينة الرياض من وجهة نظر التربويين موجودة أو موجودة إلى حد ما في الواقع، وأن حوالي (٣٩٪) تسعة وثلاثين في المائة غير موجودة في الواقع ولا بد من العمل على تحقيقها لزيادة فاعلية.

هدفت دراسة فرهودة (٢٠٠٧) التعرف إلى درجة الفاعلية التنظيمية ودرجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت كذلك إلى دراسة العلاقة بين الفاعلية التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، ومن ثم الكشف عن دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة الفاعلية التنظيمية والتي تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل التعليمي، سنوات الخدمة)، وكذلك التحقق من دور نفس المتغيرات في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدام استبانتين لتطبيق الدراسة الميدانية، حيث تكون مجتمع الدراسة من معلمي مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤م، والبالغ عددهم وفقاً للبيانات المستخرجة من إحصائيات دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث عام ٢٠١٤م (٧٧٠٥) معلماً ومعلمة، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية لمجتمع الدراسة تمثل (٦٠.٥٪) من مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع (٧٠٠) استبانة، وتم استرداد (٥١١) استبانة أي بنسبة (٧٣٪)، وتم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: بلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة الخاصة بدرجة الفاعلية التنظيمية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين (٣.٨٢)، ويوزن نسبي (٧٦.٣١) أي أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات الاستبانة بشكل عام.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقدير المعلمين لدرجة الفاعلية التنظيمية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لصالح الإناث، ومتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا، ومتغير سنوات الخدمة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) لصالح الذين سنوات خدمتهم تتراوح من ٥ - ١٠ سنوات.

وقام هيرمان (Herman ، 2006) بدراسة بعنوان "تقييم فاعلية المدرسة الابتدائية على ضوء بيانات التدريس الثانوي في هنغاريا"، هدفت تعرف فاعلية المدرسة الابتدائية في ضوء بيانات المرحلة التعليمية الثانوية تبعاً لمتغيرات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٧٠٠٠) طالب في هذه المدارس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فاعلية المدرسة والخصائص الفردية للطلبة وأولياء أمور الطلبة، كذلك أظهرت النتائج أن طلبة مدارس القرى ليسوا متشبعين، ولا يملكون الرغبة بدراسة موضوعات ليس لها صلة بحياتهم ومعيشتهم. فالطلاب وأولياء أمورهم يرون أن بعض المواد الدراسية لا تتلاءم وطبيعة الحياة القروية. كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين فاعلية المدرسة ونشاط أولياء أمور الطلبة، إذ وجد أن أولياء أمور الطلبة في المدارس الفعالة يكونون أكثر اهتماماً وتركيزاً على الأعمال المدرسية لأبنائهم فالمدرسة تشجع الأهل في اختيار الطرق المناسبة لإكساب أبنائهم المهارات الأساسية.

كما أجرى الفرماوي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرف خصائص المدرسة الفعالة في البيئة العربية من خلال نمط المناخ المدرسي (ديمقراطي أو استبدادي) ومستوى ضغوط المعلمين، وتحصيل التلاميذ وحضورهم. وتمونت عينة الدراسة من (١٨٠) معلماً ومعلمة يعملون في (١٥) مدرسة من المدارس الإعدادية في محافظتي المنوفية والغربية في مصر. وجمع معلومات عن التحصيل ونسب الحضور خلال أربع سنوات. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين نمط المناخ المدرسي والضغط المهني لدى المعلمين وأن ضغوط المعلمين تنخفض لصالح المدارس الديمقراطية، بحيث أن مستوى الضغوط يعتبر دالاً على المناخ المدرسي. كما تبين أن المناخ المدرسي القائم على الديمقراطية يزيد التحصيل الدراسي لدى الطلاب. أما العلاقة بين المناخ وحضور الطلاب فلم تتأكد. وفي الخلاصة أن خصائص المدرسة الفعالة هي التي تضمنت مناخاً ديمقراطياً وضغوطاً أقل لمعلميها وتحصيلاً دراسياً مرتفعاً.

وقام سلفو وآخرون (Scelfo et. al., 2005) بدراسة بعنوان "أفضل مائة مدرسة في أمريكا"، هدفت تعرف فاعلية المدرسة الابتدائية العامة في الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. وتكونت عينة الدراسة من

(٨٤) معلماً و(١٣٠٠) طالب، ووزعت عليهم استبانة شملت بعدين: بعد المعلم وبعد الطلبة؛ لقياس فاعلية المدرسة الابتدائية العامة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تباين في التكنولوجيا الحديثة. كذلك أظهرت النتائج أن (٢٧) مدرسة تتصف بفاعلية عالية، كما أنها تتصف بمجانية التعليم. كما أظهرت النتائج أن بعد الأجهزة المدرسية تعد عاملاً هاماً في التصنيف بين الأجهزة الفعالة وغير الفعالة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين في المدرسة للمعلم الفعال تعزى إلى سنوات الخبرة التدريسية، والاهتمام بتحصيل الطلبة الأكاديمي، والتركيز على المهارات المهنية في التدريس.

هدفت دراسة الخطيب (٢٠٠٥) تعرف نمط السلوك القيادي لمدير المدرسة الثانوية العامة في الأردن، وعلاقته بمستوى الفعالية التنظيمية للمدرسة الثانوية، من وجهة نظر المعلمين؛ وذلك من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في الأردن ومن جميع المعلمين والمعلمات، أما العينة فقد تكونت من (٧٠٠) معلم ومعلمة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن النمط الأكثر شيوعاً هو النمط A (عال، عال)، أي عال في وضع إطار للعمل، وعال في الاعتبارية، ثم النمط C (منخفض، منخفض)، أي منخفض في وضع إطار للعمل، ومنخفض في الاعتبارية. ثم النمط B (عال، منخفض)، وأخيراً النمط D (منخفض، عال). وأظهرت الدراسة كذلك، أن مستوى الفعالية التنظيمية للمدارس الثانوية كان متوسطاً بشكل عام، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الفعالية التنظيمية للمدارس الثانوية، تعزى لمتغيرات: الجنس أو الخبرة، أو موقع المدرسة. ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى حجم المدرسة، لصالح المدارس ذات الأعداد القليلة.

وأجرى سايتيس ومنون (Saitis and Menon, 2004) دراسة بعنوان "فاعلية المدرسة الابتدائية وإدارتها من وجهة نظر المعلمين الحاليين والمستقبليين"، حيث هدفت تعرف تقديرات المعلمين الحاليين والمستقلين لفاعلية إدارة المدرسة الابتدائية في روما. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) معلماً مستقبلياً و (٩٤) معلماً حالي أجابوا على استبانة قام الباحثان بتطويرها لتحقيق أهداف دراستهما. كما أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين المستقبليين حول الإدارة المدرسية أقل إيجابية من المعلمين الحاليين، إذ يتوقعون بأن يتبع مدير المدرسة النمط التسلسلي والديكتاتوري، في حين يرى المعلمون الحاليون بأن معظم مديري المدارس يتم تعيينهم بغض النظر عن حاجاتهم التدريبية على المهارات القيادية، مما يؤثر سلباً على فاعلية المدرسة ونظامها الإداري. وأظهرت النتائج أن هناك اتجاهًا عامًا وإيجابيًا في تقديرات المعلمين الحاليين لفاعلية المدرسة الابتدائية وإدارتها الحالية، مع توصيتهم بضرورة إعادة النظر ببرامج إعداد المديرين التربويين.

كما هدفت دراسة فالديز (Valdez, 2003) بعنوان "فاعلية المدرسة الثانوية من وجهة نظر الطلبة"، إلى تقييم فاعلية المدرسة الثانوية والخدمات التعليمية التي تقدمها المدارس العامة الثانوية من وجهة نظر الطلبة في مدينة شيكاغو بولاية إلينوي في الولايات المتحدة الأمريكية خلال العام الدراسي ٢٠٠١ - ٢٠٠٢. وقد قامت الدراسة بفحص فاعلية المدرسة على الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (٤) مدارس ثانوية، و (٤٢) طالبا. وأظهرت النتائج أن درجة فاعلية المدرسة الثانوية العامة كانت منخفضة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة قوية بين متغيرات الدراسة (الصف، الجنس، العرق) وانضباطا للطلبة بالدوام المدرسي، حيث وجد أن (٣٠٪) من الطلبة لا يواظبون على الدوام المدرسي، ويعزى ذلك لعدم شعورهم بفاعلية العملية التعليمية، وعدم تقديم الخدمة والإرشاد التعليمي المطلوب. وأن (٦٪) فقط من الطلاب يلتزمون بالدوام المدرسي وذلك لشعورهم بأهمية دور المعلم في تحسين مستواهم التحصيلي.

وأجرى كل من ويلان وكسلارج (Wheelan and Kesselring, 2002) دراسة هدفت إلى درجة فاعلية المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (١٥) مديرا و (٣٢) معلما في ولاية أوهايو (Ohio) في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لفاعلية المدرسة الابتدائية تعزى للمتغيرات الديموغرافية (حجم الهيئة التدريسية، مكان المدرسة، مستوى الفقر). كما أظهرت النتائج وجود علامة ارتباطية بين فاعلية المدرسة الابتدائية، والتحصيل الأكاديمي للطلبة، فالمدرسة الفعالة هي التي تهتم بتوفير معلمين فعالين يهتموا برفع مستوى التلاميذ الأكاديمي ووضع برامج لقياس تقدم الطلبة فيها.

أما باندي (Pandy, 2001) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية المدارس الابتدائية في الهند من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) معلما يعلمون في المعهد التعليمي الهندي (Indian Education Commission). وأظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية المدرسة الابتدائية كانت متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة دور المعلم الفعال يؤثر إيجابا على فاعلية المدرسة الابتدائية، إذ أن لمدارس تصبح أكثر فاعلية عندما يحصل طلبتها على التدريس الفعال.

ويتضح لنا من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

« استعمل المنهج الوصفي في غالبية الدراسات السابقة ؛ وذلك لمناسبته هذا النوع من الدراسات ، كما استعملت معظم الدراسات الاستبانة كأداة لجمع البيانات .

« قلة الدراسات التربوية التي تناولت بالتحليل الفاعلية التنظيمية لمؤسسات تربوية خدمية ومؤثرة في حياة المجتمع مثل المدارس وبالذات في سلطنة عمان.

« افادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة بإثراء البعد النظري والعملية المتضمن خلالها، في بناء الاستبانة الخاصة بالدراسة؛ مما أسهم في نضوج أداة الدراسة وشمولها وصدقها، كما تم أيضا الاستفادة من نتائجها بمقارنتها مع نتائج هذه الدراسة ومعرفة التوافق أو الاختلاف بينها .

• مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تعد المدرسة الحلقة الثانية بعد الاسرة في مساعدة الطلبة على النمو المتكامل في الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية، وقد ازداد اهتمام الباحثين التربويين بموضع الفاعلية التنظيمية للمدرسة لما لها من دور مهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية والارتقاء بنوعية التعليم المقدم للطلبة. إذ ان نجاحها وتحقيق أهدافها يتطلب أن تكون المدرسة منظومة تعليمية متكاملة بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها. وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي توليه سلطنة عمان في مجال تطوير العملية التعليمية التعلمية والارتقاء بها عبر وضع استراتيجيات تطويرية للتعليم بجميع مكوناته من مدخلات وعمليات ومخرجات بهدف الارتقاء بكفاءة المنظومة التعليمية، إلا أن دراسة كل من (المعمري، ٢٠٠٦؛ والشقصي، ٢٠٠٣) أشارت إلى وجود مشكلات إدارية تواجه المدارس في سلطنة عمان أبرزها: عدم قدرة المدارس على تحقيق أهدافها وتعدد أنماط الإدارة المدرسية، وانخفاض مستوى أداء العاملين في المدارس، وضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وقلة الخدمات المقدمة للطلبة في المدارس. وجاءت هذه الدراسة لتقيس درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان .

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية :

- « ما درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان ؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان تعزى لمتغيرات: (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة) ؟

• أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:
- « التعرف على درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان.
- « معرفة دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان تعزى لمتغيرات: (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة) ؟

«التوصل الى توصيات يمكن ان تسهم في رفع درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان .

• أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة في الاتي :

« أهمية الفاعلية التنظيمية للمدرسة لما لها من دور في تحقيق اهداف العملية التعليمية العلمية.

« تزويد مديري ومديرات المدارس بتغذية راجعة عن الفاعلية التنظيمية للمدارسهم.

« من المأمول أن تعود هذه الدراسة بالنفع على مديري المدارس بتركيز الضوء على أهمية الفاعلية التنظيمية للمدرسة في الميدان التربوي مما يحسن من نوعية التعليم المقدم للطلبة.

« من المأمول أن تسهم الدراسة الحالية في إثراء أدبيات الفاعلية التنظيمية للمدرسة.

« من المأمول أن يسترشد بها الاداريون والمخططون التربويون في مديريات التربية والتعليم ليتم الافادة منها في تطوير الفاعلية التنظيمية للمدارس لتوظيفها للتغلب على جوانب القصور والضعف وتعزيز الجوانب الإيجابية بما يحقق الاهداف.

« تقدم الدراسة توصيات قد تسهم في وضع الخطط الاستراتيجية لتطوير العملية التعليمية التعلمية للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم.

• حدود الدراسة :

« **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على معرفة درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان ضمن المجالات التالية: (المناخ التنظيمي، وخدمة البيئة المحلية، والتخطيط الاستراتيجي، والامتحانات والتقويم التربوي، وتكنولوجيا المعلومات والتدريس).

« **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على جميع مدارس التعليم في ولاية السويق بسلطنة عمان.

« **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة بالفصل بالعام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨.

« **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس والمعلمين الاوائل في ولاية السويق بسلطنة عمان.

• مصطلحات الدراسة :

تضمنت هذه الدراسة المصطلحات الآتية:

« **الفاعلية:** هي القدرة على تحقيق الأهداف بأقل وقت وجهد وكلفة.

« الفاعلية التنظيمية للمدرسة: هي قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها المتوخاة وفقا لمجالات حددتها أداة الدراسة: (المناخ التنظيمي، وخدمة البيئة المحلية والتخطيط الاستراتيجي، والامتحانات والتقويم التربوي، وتكنولوجيا المعلومات، والتدريس).

« المدرسة: هي المدرسة التي تعنى بالدراسة من الصف الاول الاساسي حتى الثاني عشر وفقا لتنظيم التعليم في سلطنة عمان.

• منهج الدراسة وإجراءاتها :

• منهج الدراسة:

اتبع الباحثون المنهج الوصفي في إجراء هذه الدراسة .

• مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس والمعلمين الاوائل في ولاية السويق بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م البالغ عددهم (١٠٠) مدير مدرسة ومعلما أول .

• أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة تكونت من (٥١) فقرة تدرج تحت ستة مجالات رئيسية اعتمادا على بعض الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع ومنها (العنزي، ٢٠٠٨، فرهودة، ٢٠٠٧).

• صدق الأداة :

للتأكد من صدق الاستبانة قام الباحثون بعرضها على مجموعة من المحكمين من لهم علاقة بموضوع الدراسة من اعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ووزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وبلغ عددهم (١٠) محكما وطلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات الاستبانة من اجل التاكيد من شمولية أداة الدراسة من حيث صياغتها اللغوية ومدى ارتباطها بالمحور الذي تدرج تحته، وإجراء التعديل بالحذف أو الإضافة للفقرات التي تحتاج إلى ذلك، وبناء على اراء وملاحظات المحكمين ، عدلت بعض الفقرات أواعيدت صياغتها لتناسب والمجال الذي وضعت من اجله ، واصبحت الاستبانة بصورتها النهائية (٥١) .

وقد تم تصحيح استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة على النحو التالي:

- « أعطيت الدرجة (٥) للاستجابة التي تمثل " أوافق بشدة " .
- « أعطيت الدرجة (٤) للاستجابة التي تمثل " أوافق " .
- « أعطيت الدرجة (٣) للاستجابة التي تمثل " محايد " .
- « أعطيت الدرجة (٢) للاستجابة التي تمثل " لا أوافق " .
- « أعطيت الدرجة (١) للاستجابة التي تمثل " لا أوافق بشدة " .

بحيث كلما زادت درجة التقدير زادت درجة الممارسة والعكس صحيح، وقد تم تقسيم درجة الممارسة إلى ثلاث مستويات، بناء على متوسطات الاستجابات. وقد استخدمت الباحثة في تفسير نتائجها السلم التصنيفي وكما هو موضح في الجدول (١):

جدول (١) : السلم التصنيفي لتفسير نتائج الدراسة

المتوسط	درجة الممارسة	المعيار
٢,٣٣ - ١	منخفضة	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي
٢,٣٤ - ٣,٦٧	متوسطة	المتوسط
٣,٦٨ - ٥	كبيرة	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي

ويمكن تبرير هذا السلم التصنيفي للاستجابات بما يلي: وتم اعتماد هذا المقياس من خلال تقسيم الدرجة العظمي (٥) على ثلاث فئات متساوية ضمن المدى (١-٥)، وفقا للمعادلة الآتية: القيمة العليا لبدائل اجابة اداة الدراسة - القيمة الدنيا لبدائل اجابة في اداة الدراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة (كبيرة، ومتوسطة، ومنخفضة).

$$١,٣٣ + ٢,٣٣ = ٣,٦٦$$

$$١,٣٣ + ٣,٦٦ = ٥$$

$$١,٣٣ + ٣,٦٦ = ٥$$

وبالتالي تعد قيم المتوسطات الحسابية لدرجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان التي تتراوح ما بين:

$$١,٣٣ + ٢,٣٣ = ٣,٦٦ \text{ درجة منخفضة .}$$

$$١,٣٣ + ٣,٦٦ = ٥ \text{ درجة متوسطة .}$$

$$١,٣٣ + ٣,٦٦ = ٥ \text{ درجة كبيرة .}$$

• ثبات الاداة:

للتأكد من ثبات الاداة تم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbac Alpha) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلية (٠.٩٣) وهي قيمة جيدة لاغراض البحث العلمي.

• متغيرات الدراسة :

تكونت الدراسة من المتغيرات الآتية:

• المتغيرات المستقلة :

وهي:

◀ النوع الاجتماعي (ذكور - اناث)

◀ المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير ودكتوراة)

◀ سنوات الخبرة (١ - ٧ سنوات)، (٨ - ١٢ سنة)

• المتغير التابع:

درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان .

• المعالجة الإحصائية :

بعد تم تجميع الاستبانات قام الباحث بتفريغهما، وذلك بإعطاء الاجابة عن كل فقرة من الاستبانة قيمة رقمية، وتم ادخالها الحاسوب ومعالجتها باستخدام الرزملة الاحصائية (SPSS) من اجل احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على فقراتها.

• نتائج الدراسة ومناقشتها :

• أولاً: النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الأول، ونصه:

" ما درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان ؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان حسب محاور الدراسة والأداة ككل. ولتوضيح نتائج الإجابة على السؤال، اعتمد المعيار التالي للحكم على النتائج:

المدى	درجة الفاعلية
من ١ إلى ٢.٣٣	ضعيفة
من ٢.٣٤ إلى ٣.٦٧	متوسطة
من ٣.٦٨ إلى ٥	عالية

والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على محاور الدراسة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتبة	الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
١	٤	محور الامتحانات والتقويم التربوي	٤.٧٠	٠.٤٢	عالية
٢	٥	محور تكنولوجيا المعلومات	٤.٦٦	٠.٥٢	عالية
٣	٦	محور التدريس	٤.٦١	٠.٤٩	عالية
٤	٣	محور التخطيط الاستراتيجي	٤.٥٦	٠.٥٥	عالية
٥	١	محور المناخ التنظيمي	٤.٤٩	٠.٦٧	عالية
٦	٢	محور خدمة البيئة المحلية	٤.٢١	٠.٩٦	عالية
		الأداة ككل	٤.٥٤	٠.٥١	عالية

يبين الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان حسب محاور الدراسة والأداة ككل، حيث جاء في المرتبة الأولى محور الامتحانات والتقويم التربوي، بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٧٠) وانحراف معياري (٠.٤٢)، تلاه في المرتبة الثانية محور تكنولوجيا المعلومات، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٦) وانحراف معياري (٠.٥٢)، تلاه في المرتبة الثالثة محور التدريس، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦١) وانحراف معياري (٠.٤٩) فيما جاء في المرتبة الأخيرة محور خدمة البيئة المحلية، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢١) وانحراف معياري (٠.٩٦)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للأداة ككل

(٤.٥٤)، بانحراف معياري عام (٠.٥١) وبدرجة فاعلية عالية. مما يشير إلى أن تقديرات أفراد الدراسة عالية فيما يتعلق درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان. وقد تعزى هذه النتيجة إلى حرص الادارة المدرسية ومتابعتها المستمرة لتقويم برامجها المدرسية وتحليل نتائج الامتحانات باستمرار لتطوير اداء المعلمين، كذلك حرصها على خدمة البيئة المحلية، بما تقيمه من برامج ترفيهية وتثقيفية تحت على العناية بالبيئة وتوظيفها تكنولوجيا المعلومات في المهام الادارية والجوانب التدريسية، والاهتمام الكبير بالتخطيط الاستراتيجي لضرورته الملحة، وايجاد بيئة تدريسية مشوقة. وهذه النتيجة تتعارض مع نتيجة دراستي (العنزي، ٢٠٠٨؛ وفرهودة، ٢٠٠٧).

• أولاً: محور المناخ التنظيمي :

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المناخ التنظيمي، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
١	٤	تهتم بتنمية المعلمين مهنيا بشكل مستمر مما ينعكس ايجابا على الطلبة	٤.٦٢	٠.٦٧	عالية
٢	١	تشجع بصورة ايجابية للمبادرات التطويرية الصادرة عن طلبة المدرسة .	٤.٥٩	٠.٧٠	عالية
٣	٣	تعمل على رفع الروح المعنوية لدى الطلبة	٤.٥٣	٠.٧١	عالية
٤	٥	توفر فرص استفادة لكل طالب من مصادر التعلم (المكتبة والمختبرات والملاعب ومركز الوسائل وغيرها)	٤.٥٢	٠.٨٨	عالية
٥	٧	توفر مناخا ملائما ليطور الطلبة فيه نظاما داخليا للانضباط الذاتي	٤.٥٢	٠.٨٦	عالية
٦	٢	توفر مناخا مدرسيا صحيا للتعلم الجيد يسهم في الحد من ظاهرة التسرب .	٤.٤٨	٠.٨٠	عالية
٧	٦	تحل النزاعات بين الطلبة بأسلوب علمي.	٤.٤٧	٠.٨٤	عالية
٨	٨	تشرك الطلبة في القيام ببعض المسؤوليات الادارية	٤.٢١	١.٠٤	عالية
		المستوى العام	٤.٤٩	٠.٦٧	عالية

يبين الجدول (٣) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات محور المناخ التنظيمي، إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٤.٤٩) بانحراف معياري عام (٠.٦٧)، وبدرجة فاعلية عالية. حيث جاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على " تهتم بتنمية المعلمين مهنيا بشكل مستمر مما ينعكس ايجابا على الطلبة" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٦٢)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢) ونصها " تشجع بصورة ايجابية للمبادرات التطويرية الصادرة عن طلبة المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٥٩)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٣) ونصها " تعمل على رفع الروح المعنوية لدى الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٥٣) بينما جاءت الفقرة رقم (٨) ونصها " تشرك الطلبة في القيام ببعض المسؤوليات الإدارية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢١). مما يشير إلى أن تقديرات أفراد الدراسة عالية فيما يتعلق درجة الفاعلية التنظيمية لبعدها المناخ

التنظيمي للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان وهذا قد يعزى الى استجابة الادارة المدرسية للمبادرات التطويرية الابداعية للطلبة، والى قدرتها في الحد من ظاهرة التسرب، ورفع الروح المعنوية للطلبة وتوفير مصادر التعلم المختلفة من مكتبة ومختبرات وملعب، وتوفير مناخا ملائما يساعد الطلبة على الانضباط الذاتي، اضافة الى اشراكهم في القيام ببعض المسؤوليات الإدارية، وتوفيرها بيئة تعليمية تعليمية محفزة ومثيرة . وتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (فرهودة، ٢٠٠٧).

• ثانيا: محور خدمة البيئة المحلية :

جدول(٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور خدمة البيئة المحلية، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
١	١٦	أن تقوم المدرسة بطبع نشرات تتعلق بأخبار البيئة المحلية وتوزيعها على المجتمع .	٤.٤٠	١.٠٦	عالية
٢	٩	تضع برامج توعية للطلبة في مجال خدمة البيئة المحلية.	٤.٣١	١.٠٥	عالية
٣	١٥	تشرك المسؤولين عن البيئة في الندوات والمحاضرات التي تنظمها	٤.٣١	١.١٩	عالية
٤	١٠	تعدّ مشروعات لإصلاح البيئة المحلية	٤.٢٢	٠.٩٦	عالية
٥	١٢	تشجّع طلبتها على العناية بنظافة الشوارع والمرافق التابعة للبيئة المحلية	٤.٢١	١.٣٠	عالية
٦	١٤	تنظم الندوات لحل بعض مشكلات البيئة المحلية	٤.١٩	١.٢٢	عالية
٧	١١	تقدم برامج ترفيهية وثقافية لكتاب السنّ	٤.١٤	١.٠٧	عالية
٨	١٣	تسهم بطلبتها في تنظيم المرور في المنطقة	٣.٨٨	١.٤٠	عالية
		المستوى العام	٤.٢١	٠.٩٦	عالية

يبين الجدول (٤) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات محور خدمة البيئة المحلية، إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٤.٢١) بانحراف معياري عام (٠.٩٦)، وبدرجة فاعلية عالية. حيث جاءت الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على " أن تقوم المدرسة بطبع نشرات تتعلق بأخبار البيئة المحلية وتوزيعها على المجتمع" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٤٠)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٩) ونصها " تضع برامج توعية للطلبة في مجال خدمة البيئة المحلية" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣١)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (١٥) ونصها " تشرك المسؤولين عن البيئة في الندوات والمحاضرات التي تنظمها" بمتوسط حسابي مكرر بلغ (٤.٣١)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٣) ونصها " تسهم بطلبتها في تنظيم المرور في المنطقة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٨). مما يشير إلى أن تقديرات أفراد الدراسة عالية فيما يتعلق درجة الفاعلية التنظيمية لبعده خدمة البيئة المحلية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان، وهذه النتيجة قد تعزى الى حرص الادارة المدرسية في وضع برامج توعية للطلبة في مجال خدمة البيئة المحلية، واعداد المشروعات لإصلاح البيئة المحلية، واقامتها برامج ترفيهية وثقافية وتشجيعها

للطلبة على خدمة البيئة المحلية عبر نظافة الشوارع والمرافق التابعة البيئة المحلية واقامة الندوات لحل بعض مشكلات البيئة المحلية. وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العنزي، ٢٠٠٧).

• ثالثاً: محور التخطيط الاستراتيجي:

جدول(٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التخطيط الاستراتيجي، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
١	٢٥	تحدد مستويات التطوير على نحو مستمر، وتضع الخطط طويلة المدى	٤.٦٩	٠.٥٧	عالية
٢	٢٣	تعتمد في صياغة خططها المستقبلية على التخطيط الاستراتيجي	٤.٦٤	٠.٥٨	عالية
٣	٢٤	تعتمد عند وضع خططها على التشخيص للبيئة الداخلية والخارجية	٤.٦٢	٠.٧٠	عالية
٤	٢٢	تحرص المدرسة على صياغة أهدافها بما يتوافق مع الظروف المحيطة	٤.٥٧	٠.٦٣	عالية
٥	١٨	تراعي المدرسة عند وضع الخطط وبرامج العمل والاحتياجات والإمكانات المتاحة	٤.٥٣	٠.٧٣	عالية
٦	٢٠	الاستثمار الأمثل للموارد المادية والمالية والبشرية والتقنية لتحقيق التميز في المدرسة	٤.٥٢	٠.٧٣	عالية
٧	١٩	تعكس الخطة الاستراتيجية الاحتياجات الحقيقية للمدرسة والمجتمع	٤.٥٠	٠.٦٨	عالية
٨	١٧	تعكس الخطة الاستراتيجية للمدرسة السياسة التربوية المعتمدة في وزارة التربية والتعليم .	٤.٤٨	٠.٨٠	عالية
٩	٢١	تعكس الخطة الاستراتيجية الاحتياجات الحقيقية للمدرسة والمجتمع	٤.٤٧	٠.٨٢	عالية
		المستوى العام	٤.٥٦	٠.٥٥	عالية

يبين الجدول (٥) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات محور التخطيط الاستراتيجي، إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٤.٥٦) بانحراف معياري عام (٠.٥٥)، وبدرجة فاعلية عالية. حيث جاءت الفقرة رقم (٢٥) والتي تنص على "تحدد مستويات التطوير على نحو مستمر، وتضع الخطط طويلة المدى" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٦٩)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٣) ونصها "تعتمد في صياغة خططها المستقبلية على التخطيط الاستراتيجي" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٤)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٢٤) ونصها "تتعتمد عند وضع خططها على التشخيص للبيئة الداخلية والخارجية" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٢)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢١) ونصها "تعكس الخطة الاستراتيجية الاحتياجات الحقيقية للمدرسة والمجتمع" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٧). مما يشير إلى أن تقديرات أفراد الدراسة عالية فيما يتعلق درجة الفاعلية التنظيمية لبعث التخطيط الاستراتيجي للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان، وقد تعزى هذه النتيجة الى حرص الادارة المدرسية الى ممارسة التخطيط الاستراتيجي من

خلال ان تعكس الخطة الاستراتيجية للمدرسة السياسة التربوية المعتمدة في وزارة التربية والتعليم ومراعاتها عند وضع خططها الاحتياجات والإمكانات المتاحة ، وان تعكس الاحتياجات الحقيقية للمدرسة والمجتمع ، واستثمارها الامثل للموارد المتاحة سواء اكانت مادية او مالية او بشرية ، وتضع خططها بناء على التشخيص للبيئة الداخلية والخارجية، ومدى تحديدها مستويات التطوير على نحو مستمر. وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العسيلي ٢٠٠٧).

• رابعا: محور الامتحانات والتقويم التربوي :

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الامتحانات والتقويم التربوي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
١	٢٧	تحلل نتائج الامتحانات باستمرار لتطوير أداء المعلمين	٤.٧٩	٠.٤٥	عالية
٢	٢٨	توظف نتائج التقويم لوضع الخطط العلاجية لتحسين أداء المعلمين	٤.٧٨	٠.٥٠	عالية
٣	٣٤	تتم اجراءات التقويم والامتحانات بدقة و موضوعية	٤.٧٨	٠.٤٦	
٤	٢٦	تقوم بعمليات المتابعة والتقويم المستمر للبرامج المدرسية التي تنفذها	٤.٧٢	٠.٥٢	عالية
٥	٣٣	تستعمل نظام التقويم المعتمد على الأداء والممارسة	٤.٧٢	٠.٥٦	عالية
٦	٣٥	يتم اعتماد نظام التقويم ومعايير الإتقان	٤.٧١	٠.٥٠	
٧	٣٠	تستعمل الاختبارات الدقيقة لتشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين .	٤.٦٤	٠.٥٨	عالية
٨	٣١	تعتمد نظام التقويم التكويني أو البنائي المستمر	٤.٦٤	٠.٧٢	عالية
٩	٢٩	تطبق نظاما فعالا للرقابة على الأداء وتقويم الإنجاز	٤.٦٢	٠.٧٠	عالية
١٠	٣٢	تعتمد نظام التقويم الشمولي لتغطية جميع جوانب شخصية الطالب كالذكاء والقدرات	٤.٦٢	٠.٧٧	عالية
		المستوى العام	٤.٧٠	٠.٤٢	عالية

يبين الجدول (٦) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات محور الامتحانات والتقويم التربوي، إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٤.٧٠) بانحراف معياري عام (٠.٤٢)، وبدرجة فاعلية عالية. حيث جاءت الفقرة رقم (٢٧) والتي تنص على " تحلل نتائج الامتحانات باستمرار لتطوير أداء المعلمين" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٧٩)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٨) ونصها " توظف نتائج التقويم لوضع الخطط العلاجية لتحسين أداء المتعلمين" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٨)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٣٤) ونصها " تتم اجراءات التقويم والامتحانات بدقة و موضوعية" بمتوسط حسابي مكرر بلغ (٤.٧٨)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٢) ونصها "تعتمد نظام التقويم الشمولي لتغطية جميع جوانب شخصية الطالب كالذكاء والقدرات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٢).

مما يشير إلى أن تقديرات أفراد الدراسة عالية فيما يتعلق درجة الفاعلية التنظيمية لبعده الامتحانات والتقويم التربوي للمدارس في ولاية السويق

بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان، وقد تعزى هذه النتيجة الى حرص الادارة المدرسية على القيام بعمليات المتابعة والتقويم المستمر للبرامج المدرسية التي تنفذها، وتحليلها نتائج الامتحانات المدرسية باستمرار لتطوير العملية التعليمية التعلمية، وتوظيفها نتائج التقويم لوضع الخطط العلاجية لتحسين اداء المعلمين، وتطبيقها لنظام فعال للرقابة على الاداء الحقيقي وتقويم الانجاز، واستخدامها لاختبارات دقيقة لتشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين، وتطبيقها نظام التقويم التكويني او البنائي المستمر، اضافة الى دقة اجراءات التقويم والامتحانات وموضوعيتها. وتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العنزي، ٢٠٠٨).

• خامسا: محور تكنولوجيا المعلومات :

جدول(٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تكنولوجيا المعلومات، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
١	٣٩	توفر قاعدة بيانات تشتمل على اعداد المعلمين ومؤهلاتهم	٤.٧٤	٠.٥٨	عالية
٢	٤٠	توفر مختبرات الحاسوب والتقنيات التعليمية لجميع عناصر المدرسة	٤.٧٢	٠.٦٢	عالية
٣	٤١	ربطها بشبكات المعلومات العالمية عن طريق الانترنت	٤.٧١	٠.٥٦	عالية
٤	٤٢	تشجع تطوير برامج التعليم الالكتروني لتعزيز عمليات التعلم والتعليم	٤.٦٦	٠.٥٨	عالية
٥	٣٧	توظف تكنولوجيا المعلومات في إدارة الموارد البشرية والمادية في المدرسة	٤.٥٧	٠.٧٨	عالية
٦	٣٨	توظف بشكل جيد التقنيات البحثية الحديثة	٤.٥٥	٠.٧١	عالية
		المستوى العام	٤.٦٦	٠.٥٢	عالية

يبين الجدول (٧) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات محور تكنولوجيا المعلومات، إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٤.٦٦) بانحراف معياري عام (٠.٥٢)، وبدرجة فاعلية عالية. حيث جاءت الفقرة رقم (٣٩) والتي تنص على "توفر قاعدة بيانات تشتمل على اعداد المعلمين ومؤهلاتهم" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٧٤)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٤٠) ونصها "توفر مختبرات الحاسوب والتقنيات التعليمية لجميع عناصر المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٢)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٤١) ونصها "تربطها بشبكات المعلومات العالمية عن طريق الانترنت" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧١)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٨) ونصها "توظف بشكل جيد التقنيات البحثية الحديثة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٥٥). مما يشير إلى أن تقديرات أفراد الدراسة عالية فيما يتعلق درجة الفاعلية التنظيمية لبعد تكنولوجيا المعلومات للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في

سلطنة عمان، وقد تعزى هذه النتيجة الى حرص الادارة المدرسية على توظيف تكنولوجيا المعلومات في ادارة مواردها البشرية والمالية ، وتوفيرها قاعدة بيانات مدرسية تشتمل على اعداد المعلمين ومؤهلاتهم، واستخدامها تكنولوجيا المعلومات في اثراء خبرات طلبتها مما ينعكس ايجابا على العملية التعليمية التعليمية، وتوفيرها مختبرات الحاسوب والتقنيات التعليمية.

• سادسا: محور التدريس

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التدريس، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
١	٤٥	تعزّز مبادئ التعلم الذاتي والتعاوني	٤.٦٩	٠.٥٠	عالية
٢	٤٦	تقدّم برامج إثرائية للطلاب المتفوقين	٤.٦٩	٠.٥٤	عالية
٤	٤٣	تربط التعليم في الفصول الدراسية بحاجات المتعلمين واحتياجات المجتمع	٤.٦٧	٠.٦٣	عالية
٤	٤٤	توفّر برامج تقوية للطلاب ضعاف التحصيل	٤.٦٤	٠.٦٠	عالية
٥	٤٩	توظف استراتيجيات التعلم والتعليم القائمة على البحث والاستقصاء	٤.٦٤	٠.٥٨	عالية
٦	٤٧	تنوع الأنشطة الصفية والمدرسية وفقا لتنوع حاجات الطلاب وقدراتهم المختلفة	٤.٦٢	٠.٥٩	عالية
٧	٤٨	تنمّي الفكر الناقد لدى المتعلمين	٤.٥٩	٠.٦٥	عالية
٨	٥١	توظف البحوث التربوية للإسهام في تحسين جودة عملية التعلم والتعليم	٤.٥٢	٠.٦٨	عالية
٩	٥٠	تنفذ مشروعات تطويرية تسهم في تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم	٤.٤٧	٠.٧٣	عالية
		المستوى العام	٤.٦١	٠.٤٩	عالية

يبين الجدول (٨) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات محور التدريس، إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٤.٦١) بانحراف معياري عام (٠.٤٩)، وبدرجة فاعلية عالية. حيث جاءت الفقرة رقم (٤٥) والتي تنص على "تعزّز مبادئ التعلم الذاتي والتعاوني" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٦٩)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٤٦) ونصها "تقدّم برامج إثرائية للطلاب المتفوقين" بمتوسط حسابي مكرر بلغ (٤.٦٩)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٤٣) ونصها "تربط التعليم في الفصول الدراسية بحاجات المتعلمين واحتياجات المجتمع" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٧)، بينما جاءت الفقرة رقم (٥٠) ونصها "تنفذ مشروعات تطويرية تسهم في تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٧). مما يشير إلى أن تقديرات أفراد الدراسة عالية فيما يتعلق درجة الفاعلية التنظيمية لبعث التدريس للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان، وقد تعزى هذه النتيجة الى حرص الادارة المدرسية على توفير برامج تقوية للطلبة ضعاف التحصيل، وتعزيزها مبادئ التعلم الذاتي والتعاوني لطلبتها، وتقديمها برامج

اثرائه للطلبة المبدعين ، وتنويعها الانشطة الصيفية والمدرسية التي تقدمها وفقا لتنوع حاجات الطلبة وقدراتهم المختلفة، وتوظيفها استراتيجيات التعلم والتعليم القائمة على البحث العلمي والاستقصاء. وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العنزي، ٢٠٠٨).

• **ثانيا : النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الثاني، ونصه :**

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان تعزى للمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان ، ومقارنة هذه المتوسطات باستخدام اختبار (ت)؛ للتحقق من دلالة الفروق التي تعزى للمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، على النحو التالي:

• **متغير " النوع الاجتماعي":**

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لأثر متغير النوع الاجتماعي حول درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان

المحاور	النوع الاجتماعي	العدد ن=٥٨	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
محور المناخ التنظيمي	ذكر	٣٤	٤.٨٢	٠.٣٠	٢٣.٤١٨	٠.٠٠٠
	أنثى	٢٤	٤.٠٣	٠.٧٨		
محور خدمة البيئة المحلية	ذكر	٣٤	٤.٨٣	٠.٣١	٢٣.٩٠٤	٠.٠٠٠
	أنثى	٢٤	٣.٣٢	٠.٨٧		
محور التخطيط الاستراتيجي	ذكر	٣٤	٤.٧٧	٠.٣٠	١٧.١٠١	٠.٠٠٠
	أنثى	٢٤	٤.٢٥	٠.٦٧		
محور الامتحانات والتقويم التربوي	ذكر	٣٤	٤.٨٧	٠.٣٠	٩.٥٣١	٠.٠٠٣
	أنثى	٢٤	٤.٤٦	٠.٤٤		
محور تكنولوجيا المعلومات	ذكر	٣٤	٤.٨٥	٠.٣٣	٧.٧٠٧	٠.٠٠٧
	أنثى	٢٤	٤.٣٩	٠.٦٣		
محور التدريس	ذكر	٣٤	٤.٨٤	٠.٣٠	١١.٢٩٩	٠.٠٠١
	أنثى	٢٤	٤.٢٩	٠.٥٤		

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان حسب متغير النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى) في جميع المحاور. وجاءت الفروق الاحصائية لصالح عينة المذكور في جميع المحاور. وهذه النتيجة تتعارض مع نتيجة دراستي(العنزي، ٢٠٠٨؛ وفرهودة، ٢٠٠٧).

• متغير " المؤهل العلمي " :

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر متغير المؤهل العلمي حول درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان

المحاور	المؤهل العلمي	العدد ن=٥٨	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
محور المناخ التنظيمي	بكالوريوس	٤٧	٤.٤٢	٠.٧٠	٤.٠٦١	٠.٠٤٩
	ماجستير / دكتوراة	١١	٤.٨٠	٠.٤٢		
محور خدمة البيئة المحلية	بكالوريوس	٤٧	٤.١٤	٠.٩٨	٢.٦٤١	٠.١١
	ماجستير / دكتوراة	١١	٤.٤٩	٠.٨٦		
محور التخطيط الاستراتيجي	بكالوريوس	٤٧	٤.٥٢	٠.٥٩	٦.٧٤٦	٠.٠١٢
	ماجستير / دكتوراة	١١	٤.٧٢	٠.٢٦		
محور الامتحانات والتقويم التربوي	بكالوريوس	٤٧	٤.٦٦	٠.٤٤	٥.٧٣	٠.٠٢٠
	ماجستير / دكتوراة	١١	٤.٨٦	٠.٢٤		
محور تكنولوجيا المعلومات	بكالوريوس	٤٧	٤.٦٠	٠.٥٦	٥.٦٠٢	٠.٠٢١
	ماجستير / دكتوراة	١١	٤.٨٩	٠.١٧		
محور التدريس	بكالوريوس	٤٧	٤.٥٨	٠.٥٢	٣.٢٤٩	٠.٠٧٧
	ماجستير / دكتوراة	١١	٤.٧٧	٠.٣٥		

يلاحظ من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان حسب متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير / دكتوراة) في المحاور الأربعة؛ (المناخ التنظيمي، التخطيط الاستراتيجي، الامتحانات والتقويم التربوي، تكنولوجيا المعلومات).

وجاءت الفروق الاحصائية فيها لصالح العينة من حملة ماجستير / دكتوراة. في حين يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في محوري؛ (خدمة البيئة المحلية، التدريس) .

• متغير " سنوات الخبرة " :

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر متغير سنوات الخبرة حول درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان

المحاور	سنوات الخبرة	العدد ن=٥٨	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
محور المناخ التنظيمي	سنة إلى ٧ سنوات	١٥	٤.٣٠	٠.٩٣	٥.٠٥٩	٠.٠٢٨
	٨ إلى ١٢ سنة	٤٣	٤.٥٦	٠.٥٦		
محور خدمة البيئة المحلية	سنة إلى ٧ سنوات	١٥	٣.٩٨	١.٢١	٥.٢٤٦	٠.٠٢٦
	٨ إلى ١٢ سنة	٤٣	٤.٢٩	٠.٨٦		
محور التخطيط الاستراتيجي	سنة إلى ٧ سنوات	١٥	٤.٤٤	٠.٦٢	٢.٧٧٣	٠.١٠١
	٨ إلى ١٢ سنة	٤٣	٤.٦٠	٠.٥٢		
محور الامتحانات والتقويم التربوي	سنة إلى ٧ سنوات	١٥	٤.٧٨	٠.٢٩	٢.٨٨٢	٠.٠٩٥
	٨ إلى ١٢ سنة	٤٣	٤.٦٧	٠.٤٥		
محور تكنولوجيا المعلومات	سنة إلى ٧ سنوات	١٥	٤.٧٣	٠.٤٩	٠.١٩٥	٠.٦٦١
	٨ إلى ١٢ سنة	٤٣	٤.٦٣	٠.٥٢		
محور التدريس	سنة إلى ٧ سنوات	١٥	٤.٧٣	٠.٥٢	٠.٢٣٧	٠.٦٢٨
	٨ إلى ١٢ سنة	٤٣	٤.٥٧	٠.٤٩		

يلاحظ من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة الفاعلية التنظيمية للمدارس في ولاية السويق بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان حسب متغير سنوات الخبرة (سنة إلى ٧ سنوات، ٨ إلى ١٢ سنة) في محوري: (المناخ التنظيمي، وخدمة البيئة المحلية). وجاءت الفروق الاحصائية فيهما لصالح العينة من ذوي الخبرة ٨ إلى ١٢ سنة. في حين يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المحاور الأربعة؛ (التخطيط الاستراتيجي، الامتحانات والتقويم التربوي، تكنولوجيا المعلومات، التدريس). وهذه النتيجة تتعارض مع نتيجة دراستي (العنزي، ٢٠٠٨؛ وفرهودة، ٢٠٠٧).

• التوصيات :

- خرجت الدراسة بالتوصيات التالية:
- ◀ ضرورة ان تشرك المدرسة الطلبة في القيام ببعض المسؤوليات الادارية.
- ◀ ان تنظم المدارس الندوات لحل بعض مشكلات البيئة المحلية.
- ◀ ان تقوم المدرسة بتنفيذ مشروعات تطويرية تسهم في تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم.
- ◀ ضرورة ان تطبق المدرسة نظاما فعالا للرقابة على الاداء وتقويم الانجاز.

• المراجع :

- أبو حصيرة، نيفين (٢٠٠٨). "فاعلية مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية بغزة من وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء معايير الجودة الشاملة". رسالة ماجستير غير منشورة جامعة غزة، فلسطين.
- برقعان، أحمد و العوثباني، سالم (٢٠١٤). تقديرات المعلمين لبعض عوامل فاعلية المدرسة اليمينية. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الأندلس للعلوم والتقنية - اليمن، ٧(٢)، ١٠ - ٤٦.
- الحجايا، ماجد (٢٠٠٧). "درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي وأثرها في الفاعلية التنظيمية لدى العاملين في المؤسسات المالية الأردنية". رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مؤتة، الأردن.
- الخطيب، علي (٢٠٠٥). "نمط السلوك القيادي لمدير المدرسة الثانوية العامة في الأردن وعلاقته بمستوى الفعالية التنظيمية للمدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين". أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الشقصي، عبدالله (٢٠٠٣). الادارة المدرسية الواقع والطموح. ورقة عمل مقدمة في الملتقى الثالث خلال الفترة ٢٢ - ٢٤/٣/٢٠٠٣، مسقط، سلطنة عمان.
- العسيلي، رجا (٢٠٠٤). تقدير درجة فاعلية اداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٢٠٠٣، ٤(٨)، ١٧٩ - ٢٠٨.
- العنزي، غازي (٢٠٠٨). "فاعلية المدرسة الابتدائية الحكومية في دولة الكويت". أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية.

- الفرماوي، حمدي (٢٠٠٦) المدرسة الفعالة في ضوء المناخ المدرسي وضغوط المعلمين. مجلة المعلم، ٢(٣)، ١٤- ٢٢.
- فرهودة، ولاء (٢٠٠٧). "درجة الفاعلية التنظيمية وعلاقتها بإدارة الجودة الشاملة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة الإسلامية فلسطين.
- الكردي، مصباح (٢٠٠٧). أهم الخصائص والأسس والمجالات التي يجب أن تتصف بها المدرسة الثانوية الفعالة في مدينة الرياض من وجهة نظر التربويين، مجلة بحوث ودراسات العالم الإسلامي، ٢(٣)، ٣٠- ٤٠.
- مسلم، علي (٢٠٠٢). تحليل وتصميم المنظمات. الاسكندرية: الدار الجامعية.
- شيرينز، جاب (٢٠٠٤). تحسين فاعلية المدرسة. ترجمة الجيوسي، بلال. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- مصطفى، فهم (٢٠٠٥). مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مطر، ديمة (٢٠١٣). "مستوى التعليم التنظيمي لدى مديرات مدارس عمان وعلاقته بفاعلية المدرسة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- المعمري، سيف (٢٠٠٤). "فاعلية ادارة المدرسة الثانوية وتوجهات تطويرها في ضوء برنامج التطوير التربوي بسلطنة عمان. اطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الاردنية، الاردن.
- Berqueson, T. (2003). What Makes A school Successful- Common characteristics- Performance
- School. Washington offices of Superintends of Public Instruction.
- Herman, Z. (2006). Estimating Primary School Effectiveness From Secondary Schooling Data the Case of Hungary. Institute of Economic, Budapest.
- Carver, D. (2013). Influences of Organizational Vision on Organizational Effectiveness. Cambridge, UK: Cambridge Business and Economic Conference.
- Pandey, S. (2001). "Teacher Scheme and Quality Education for All in India Policy Perspective and Challenges for School Effectiveness". Journal of Education for Teaching. 32(3), 319-344.
- Saitis, C. and Menon, M. (2004). View of Future and Current Teacher on the Effectiveness of Primary School. Evidence from Greece. Leadership & Policy in Schools, 12(2), 35-157.
- Scelfo, J. Adams, W. Lee, Barbara, A. and Mathews, J. (2005). The 100 Best High Schools in America. Newsweek, 1(20), 45-51.
- Valdez, V. (2003). How Effective Are Schools, Tutoring Services: Issue Brief. Chicago and Latino Research Institute at as pira.

- Karagoz, S. and Balci, A. (2007), Effectiveness of health and International, 22(4), 263-288.
- Vida, k., and Neda, M. (2013). Relationship between organizational effectiveness and the personal manager's position of control in Shiraz University of medical Science. Journal of advances in medical education and professionalism. 1 (2), 68-71.
- Wheelan, S. and Kesselring, J. (2002). Link between Faculty Group Developmental Elementary Student Performance on Standardized Test. Journal of Educational Research. 98(6), 323-330.



البحث الثامن :

**” تصور مقترح لمواجهة العنف المدرسي بالمدارس الثانوية العامة في ضوء
المحاسبية التعليمية ”**

المصادر :

د/ إبراهيم أحمد السيد إبراهيم

أستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة
كلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية

” تصور مقترح لمواجهة العنف المدرسي بالمدارس الثانوية العامة في ضوء المحاسبية التعليمية ”

د/ إبراهيم أحمد السيد إبراهيم

• المستخلص :

هدفت الدراسة التعرف على مفهوم العنف المدرسي وأسبابه، ومفهوم المحاسبية التعليمية وآليات تطبيقها، ووضع تصور لمواجهة العنف المدرسي بالمدارس الثانوية العامة في ضوء المحاسبية التعليمية، واستخدمت استبانتيين طبق الأولى على العاملين بالمدرسة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بالغربية وسوهاج وكان عددهم (٢٩٦) والاخر على طلاب المدارس الثانوية وكان عددهم (٧٧ طالب). وتوصلت لوضع تصور لمواجهة العنف المدرسي بالمدرسة الثانوية على النحو التالي: هدف التصور: نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين جميع أفراد المجتمع المدرسي بالمدارس الثانوية، تحديد مسئوليات العاملين بالمدرسة الثانوية بجمهورية مصر العربية بدقة، وتفعيل مبدأ الثواب والعقاب لجميع العاملين بالمدرسة. آليات تطبيق التصور: ايجاد الانظمة والتشريعات اللازمة لتطبيق المحاسبية التعليمية، وتوفير أدلة ارشادية والمعلومات التي تساعد على تطبيق المحاسبية التعليمية وانشاء وحدة محاسبية بالمدرسة الثانوية. تنفيذ التصور من خلال الآليات التالية: التوجيه والتفتيش، التقارير والبيانات الإحصائية، المراجعة الداخلية، الاختبارات الشكاوي. معوقات الصور: قلة الصلاحيات الممنوحة للمعلم في اتخاذ قراراته، عدم وعي أعضاء مجلس الآباء بآليات المحاسبية التعليمية، ضعف الموارد المادية والبشرية داخل المدرسة.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي – الثانوية العامة – المحاسبية التعليمية

Suggested Proposal to Confront School Violence at Public Secondary Schools in the Light of Educational Accountability

Dr. Ibrahim Ahmed Elsayed

Abstract:

The study aimed to identify the concept of school violence and its causes, the concept of educational accountability and the mechanisms of its application, and develop a vision to confront school violence at public secondary schools in the light of educational accountability. The researcher used two questionnaires; the first was applied to the secondary school staff in the Directorate of Education in Gharbeya and Sohag, their number was (296). The second was applied to secondary school students; their number was (477). A conceptualization of secondary school violence was achieved as follows: Objective of the perception: the dissemination of the culture of educational accountability among all members of the school community in secondary schools, to identify the responsibilities of workers in the secondary school in the Arab Republic of Egypt accurately, and activate the principle of reward and punishment for all employees of the school. Mechanisms of application of the conception: to find the necessary regulations and legislation for the application of educational accountability, and provide guidance and information to help the application of educational accountability, and the establishment of an accountability unit in the secondary school. Implementation of conception through the following

mechanisms: guidance and inspection, reports and statistical data, internal audit, tests, complaints. Conception constraints: lack of powers given to the teacher in making his decision, the lack of awareness of the members of the Parents' Council of the educational accountability mechanisms, and the lack of material and human resources within the school.

Keywords: School Violence, Secondary School, Educational Accountability.

• **أولاً : الإطار العام للدراسة :**
• **مقدمة الدراسة:**

تعد المؤسسة التعليمية هي المسؤولة على غرس القيم الاجتماعية والسلوكية لدى الطلاب بما يساهم في إعداد جيل قادر على تحقيق نهضة وتقدم المجتمع . إلا إن العنف المدرسي يعتبر من أكثر المشكلات التي تواجه المدرسة الثانوية وخاصة بعد انتشاره بين جميع فئات المجتمع المدرسي .

وتعاني البيئة المدرسية في الفترة الأخيرة من بعض الظواهر السلبية التي انتشرت في البيئات المدرسية ومن ثم تؤثر على الأداء التعليمي والتربوي ومع تفشي ظاهرة العنف بين الطلاب إلى الحد الذي يمكن معه القول ، أنه لا تكاد تخلو مدرسة من السلوكيات العنيفة بأنواعها وأشكالها ومظاهرها المختلفة بين الطلبة (محمد حسونة وآخرون :٣) وبالتالي تؤثر هذه المشكلة في عدم تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية .

فظاهرة العنف المدرسي من الظواهر الأكثر شيوعاً في المدارس وباتت عبئاً ثقيلاً على كاهل العاملين بها لتعاملهم مع هذه السلوكيات واصبحت مشكلة رئيسية لإدارة المدرسة والمعلمين والمرشدين التربويين والآباء والمختصين في مجال الصحة المدرسية (علي الشهري :٢) ، وإن العنف المدرسي كان محصوراً في سبعينات وثمانينات القرن الماضي في مناطق محددة ولكن منذ التسعينات أصبح يسود معظم المؤسسات التربوية ففي دراسة أجريت ١٩٩٩م تبين أن ٧٧٪ من العينة يشعرون بالقلق حيال أمنهم في المدارس (صاحب الشمري :٢٢١)

وانتشار هذه الظاهرة هيأ المناخ للترويج لها على المستوي المؤسسي خاصة في المدارس الثانوية إذ نجد طلبة في مقتبل العمر يحملون السلاح ويعتدون على زملائهم ومدرسيهم بمختلف أنواع العنف والذي أصبح سمة الحوار بينهم في بعض مدارسنا مما يؤدي إلى فقدان الأمن داخل هذه المدارس (محمود الخولي :٥٦) وتعددت مظاهر العنف المدرسي سواء من قبل أولياء الأمور تجاه العاملين بالمدرسة أو بين المعلمين والتلاميذ أو العنف بين التلاميذ أنفسهم أو تخريب أثاث وممتلكات المدرسة .

ونظراً لخطورة العنف المدرسي بأنه يقع داخل المدرسة الثانوية التي من المفترض أن تغرس القيم الأخلاقية لدى الطلاب ، اهتمت الصحف القومية بأخبار العنف بأشكاله المختلفة ، حيث أشارت دراسة العنف والتمييز ضد الأطفال

أن ٩٠ ٪ من الأطفال الذين شملتهم عينة الدراسة تعرضوا للعنف البدني بصور متعددة وأن العنف المدرسي شكل ٣٨.٨ ٪ من جملة المشاكل السلوكية بين طلاب المدارس (الجمعية المصرية للتنمية الشاملة :١)، وأكدت دراسة أخرى تعرض نصف الأطفال للضرب في المدرسة ، كما تعرض الكثير منهم للضرب بواسطة الأصدقاء أو اطفال آخرين مما يشير إلى شيوع البلطجة بالمدارس وتعرض الطالبات للعنف أكثر من الذكور (منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسيف) (١٠ :٤٦)، وأكد تقرير يرصد واقع العنف المدرسي بأن نسبة أعمال العنف التي تمارسها المؤسسة التعليمية ضد الطلاب تصل إلى ٥٩.٥٤ ٪ مما يعد مؤشرا على ارتفاع نسبة العنف المدرسي وخاصة بالمدارس الحكومية نظرا لكثرة الملتحقين بها مقارنة بالمدارس الخاصة (المؤسسة المصرية لأوضاع الطفولة :٢) .

لذا اهتمت العديد من الدراسات بالبحث عن ماهية العنف المدرسي وعوامل وأسباب حدوثه من هذه الدراسات :

١١ دراسة (مساعد الحري:٢٠٠٨) وهدفت التعرف على العوامل المدرسية التي تؤدي إلى العنف المدرسي في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين ، واستخدمت المنهج الوصفي واستبانة طبقت على ٣٣٧ معلما وتوصلت إلى ضرورة تعزيز العلاقة بين المعلمين والطلاب في اطار القيم التربوية ، تثقيف المعلمين بكيفية التعامل مع مظاهر العنف المدرسي الإشراف على الأنشطة والهويات الطلابية ، وضع قواعد ثابتة حول الثواب والعقاب ، وتوظيف دور الأخصائي الاجتماعي، وتفعيل دور مجالس الآباء .

١٢ كما هدفت دراسة (خالد الصرايرة :٢٠٠٩) الكشف عن درجة وجود الاسباب المؤدية للعنف لطلبة المدارس الثانوية الحكومية ،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة طبقت على ٩٥٠ فردا ، وتوصلت إلى ضرورة تفعيل الإرشاد التربوي النفسي والاجتماعي في المدارس ، زيادة التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال مجلس أولياء الأمور ، والاهتمام بما يقدمه الإعلام .

١٣ وهدفت دراسة (عبدالله النيزب :٢٠٠٨) التعرف على العوامل النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف في المدارس الإعدادية ، واستخدمت المنهج الوصفي واستبانة طبقت على ٤٨٠ طالب ، ١١٠ معلما، وتوصلت إلى ضرورة الاهتمام بالبرامج المدرسية التي تنمي قدرات التلاميذ ومواهبهم ، الاهتمام بالعملية الإرشادية وتوعية أولياء الأمور بخطورة الإعلام ، والاهتمام بممارسة الأنشطة المدرسية .

١٤ وهدفت دراسة (صفاء خضر :٢٠٠٧) التعرف على الدوافع النفسية والاجتماعية لسلوك العنف المدرسي بالمرحلة العمرية من (١٢-١٧) سنة واستخدمت الدراسة مقياس الدوافع النفسية والاجتماعية ومقياس سلوك العنف المدرسي واستمارة البيانات الشخصية وطبق على ٦٠٠ طالب ، وتوصلت

إلى ضرورة تشجيع الطلاب على ممارسة الأنشطة المتنوعة، والتغلب على كثافة الفصول، وتوفير مناخ ايجابي داخل المدرسة، وتعاون الأسرة والمدرسة لتجنب مشكلات الأبناء .

« كما هدفت دراسة (محمد حسونة وآخرون: ٢٠٠٠) التعرف على واقع واسباب ظاهرة العنف لدي طلبة المدرسة الثانوية وكيف يمكن التصدي لظاهرة العنف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت إلى ضرورة أن يكون الطلاب مسئولين عما يحدث منهم، وتدريب المعلمين على إدارة الفصل وكيفية التعامل مع مشاغبات الطلبة، وأن تشتمل المناهج على القيم وحقوق الإنسان .

« كما هدفت دراسة (صاحب الشمري: ٢٠١٢) التعرف على اسباب ظاهرة العنف لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة طبقت على ١٧٧ معلم ومعلمة وتوصلت إلى ضرورة عدم استخدام العقاب البدني العنيف من قبل الوالدين أو الكبار، ومراقبة الوالدين لأبنائهم سواء من الإعلام أو الرفاق .

« كما هدفت دراسة (محمد الدويلة: ٢٠١٧) التعرف على دور المعلم في الحد من العنف المدرسي بين طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة طبقت على ٢١٣ معلما، وتوصلت ضرورة تخفيض كثافة الطلاب داخل غرف الصف، زيادة التواصل بين المعلم وولي الأمر، والتنمية المهنية للمعلم

« Janet Nakuti, Elizabeth Allen , Katherine R. Louise Knight , Gannett, Dipak Naker . Karen M. Devries (2016) هدفت التعرف على العوامل المسببة للعنف لطلاب المدارس من قبل العاملين بالمدارس ذات الموارد المنخفضة بأوغندا وتحديد المخاطر للطلاب من العنف، واستخدمت الدراسة اسلوب المسح ٤٢ مدرسة ابتدائية بإجمالي ٣٧٠٦ طالب، ٥٧٧ موظفا، وتوصلت إلى أن العنف الجسدي من قبل العاملين بالمدرسة يتأثر بحجم المدرسة والفصل الدراسي ونسبة التلاميذ للمعلمين، وأن الوضع الاقتصادي والاجتماعي المنخفض يؤدي إلى زيادة خطر التعرض للعنف، لذا ضرورة تحسين الترابط بين المدرسة والطلاب.

« B Atalay , E Unal , FM Onsüz, B Işıklı, S Metintaş, C Yenilmez (2015) هدفت تلك الدراسة إلى تحديد سلوكيات العنف لدي طلاب المدرسة الثانوية وتقييم العوامل ذات الصلة، واستخدمت اسلوب الدراسة المقطعية واستبانة طبقت على ١٤٦٥ طالب، وتوصلت إلى أن سلوكيات العنف في المدارس الثانوية أعلى لدي الطلاب ذوي الآباء العاطلين وبين المدخنين أو يشربون الكحوليات عن الذين لا يشربون .

« Lila C. Fleming (2010) Kathryn H. Jacobsen, وهدفت التعرف على عوامل واسباب العنف بين المراهقين بالمدارس في البلدان ذات الدخل المنخفض

والمتوسط ، واستخدمت استبانة طبقت على طلاب المرحلة الإعدادية في ١٩ دولة ، وتوصلت إلى انتشار العنف لدى طلاب المدارس ذات الدخل المنخفض ويرتبط ذلك مع انخفاض الصحة النفسية ويختلف ذلك طبقاً للعمر والجنس والثقافة .

« Ron Avi Astor (2011) Ji-Kang Chen ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العنف المدرسي وأسبابه والعوامل المؤثرة فيه ، وكيفية إشراك المدرسة المتوسطة والأقران في الحد من العنف المدرسي ، واستخدمت الدراسة استبانة طبقت على جميع الطلاب من الصف (٤ - ١٢) وعددهم ٣١٢٢ طالب وطالبة وتوصلت إلى أن العنف المدرسي يرتبط بمجموعة من العوامل ترتبط بسمات الشخصية الطلابية والمعرفة للأبوين ، كما تؤثر علاقة الطالب والمعلم والأقران بالعنف المدرسي .

« Miyuki Nagamatsu, Yukiko Hamada, Kenichi Hara (2016) هدفت هذه الدراسة للتعرف على أسباب وعوامل العنف المدرسي بالمدارس الثانوية اليابانية ، واستخدمت استبانة طبقت على ٣٣٤٠ طالب ، وتوصلت إلى ضرورة تعزيز العلاقات بين الطلاب والمعلمين وأن تكون هذه العلاقات متساوية بين الطلاب والطالبات، وتدريب المعلمين لفهم عوامل وأسباب العنف المدرسي وكيفية مواجهته .

من هذه الدراسات نلاحظ تعدد أسباب وعوامل حدوث ظاهرة العنف المدرسي ويمكن تحديدها في العوامل التالية:

- « البيئة المدرسية من حيث حجم المدرسة والكثافة الطلابية بها .
- « طريقة تعامل الإدارة المدرسية والمعلمين مع الطلاب .
- « المستوى الاقتصادي للأسرة .
- « البطالة لدى الآباء أو يكون الآباء غير أسوياء .
- « الأقران (أصدقاء ورفقاء الأبناء) .
- « وسائل الإعلام والاتصال والإنترنت .

وتوجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي والعنف المنزلي (العنف الأسري) لذا تناولت العديد من الدراسات هذه العلاقة منها :

- « L. Sherr, I. S. Hensels, S. Skeen, M. Tomlinson, K. J. Roberts (2016) AMacedo ، هدفت تلك الدراسة التعرف على العلاقة بين العنف في المنزل أو المجتمع والعنف المدرسي وتأثيره على الطلاب من عمر (٤ - ١٣) سنة واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلات للمنظمات العاملة في جنوب أفريقيا ومالايو، وتوصلت إلى وجود علاقة طردية بين العنف المنزلي والعنف المدرسي وأن الأسرة تستخدم العنف النفسي للتأديب لتحقيق الانضباط .
- « Penchan Pradubmook-Sherer, Moshe Sherer (2014) هدفت هذه الدراسة التعرف على انتشار العنف في الأسرة والمدرسة لدى طلاب المدارس

بتايلاند ، واستخدمت الدراسة استبانة طبقت على ١٣٠٥ طالباً ، وتوصلت إلى أن معدلات العنف المدرسي تختلف حسب المنطقة البيئية والجنس وحالة الأسرة والمعلمين بالمدرسة .

وتعددت في الفترة الراهنة اشكال وصور العنف المدرسي لذا تناولت العديد من الدراسات تلك الصور وتأثيره على الأداء المدرسي ومن هذه الدراسات ما يلي :

« هدفت دراسة (محمد حمادنه :٢٠١٤) التعرف على أشكال العنف المدرسي ودرجة انتشاره في المدارس الثانوية في محافظة إربد ، ودور مدير المدرسة في مواجهته ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واستبانة طبقت على ٤٥٠ من مجتمع الدراسة ، وتوصلت إلى ضرورة غرس القيم الدينية في نفوس الطلبة وأهمية التسامح والتعاون ، وتوفير الأنشطة الطلابية ، ومتابعة الآباء لأبنائهم .

« هدفت دراسة (على الشهري:٢٠٠٩) التعرف على العلاقة بين العنف وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة جدة واستخدمت الدراسة مقياس العنف ومقياس اساليب التنشئة الاجتماعية واستمارة البيانات الأولية وطبقت على ٥٣٠ طالب ، وتوصلت إلى ضرورة تشجيع الأسرة لتصرفات الطالب الإيجابية ، وإشراك الطلاب في الأنشطة والبرامج الثقافية والاجتماعية والرياضية داخل المدرسة ، وزيادة الوعي بأنماط العنف وآثاره .

« هدفت دراسة (فوزية البقمي :٢٠١٠) إلى معرفة مدي انتشار العنف المدرسي بين طالبات المرحلة المتوسطة ، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة واستبانة طبقت على ٣٨٤ طالبة ، وتوصلت إلى ضرورة اصدار قوانين رادعة تعاقب الطالبات اللاتي يستخدمن العنف ويساعدن عليه ، تقليل عدد الطالبات في الفصل ، عقد ندوات ومحاضرات عن خطورة العنف المدرسي وتفعيل دور المرشد الطلابي .

« هدفت دراسة (غزيل البقمي :٢٠٠٧) إلى معرفة أشكال العنف المدرسي عند طالبات المرحلة الثانوية ، والاساليب المتبعة في معالجة العنف المدرسي واستخدمت المنهج الوصفي واستبانة طبقت على ٣٤٥ من طالبات المدارس الثانوية ، وتوصلت إلى ضرورة الاهتمام بالأنشطة والعمل على توثيق الصلة بين البيت والمدرسة ، تنظيم برامج إعلامية للتوعية بالمشكلات السلوكية التي تواجه الطالبات، وضع لوائح وتنظيمات للتعامل مع المعلمات ، والاهتمام بالتنشئة الدينية .

« (2017) Marie Skubak Tillyer , Pamela Wilcox , Erica R. Fissel هدفت إلى التعرف على أشكال العنف المدرسي ، واستخدمت الدراسة استطلاع للمعلمين ودراسة استقصائية للطلاب وكان عددهم ١٢٧٤٦ طالب في مدارس ولاية كنتاكي ، وتوصلت إلى أن توفير الوقاية يوفر دعماً قوياً لمنح الحرية

في المدارس وضرورة انشاء مدارس فعالة بما يساهم في ضبط النفس وعدم تكرار العنف والإيذاء بين الطلاب .

« Jeanine Anderson , Rainaldo J.T. Hidalgo , Aldo Deborah Fry , Elizalde , Tabitha Casey , Rosario Rodriguez , Amanda Martin , Carmen Oroz , Jhon Gamarra , Karina Padilla, Xiangming Fang(2016) هدفت التعرف على تأثير العنف في الطفولة على نواتج العملية التعليمية ، واستخدمت الدراسة استطلاع رأي على الاطفال (٩ - ١١) وعددهم ١٥٨٧ والمراهقين (١٢-١٧) وعددهم ١٤٨٩ ، وتوصلت إلى أن العنف النفسي كان ٧٥.٦٪ والبدني ٧٢.٥٪ في المنزل ، وأن العلاقة بين تجارب العنف ونتائج العملية التعليمية تختلف حسب الجنس وتوجد علاقة قوية بين العنف المنزلي والنتائج التعليمية .

« June D. Gorski , Laura Pilotto (1993) هدفت الدراسة التعرف على مدي انتشار العنف بين الاشخاص وتأثيرها على الطلاب والعاملين بالمدرسة وتوصلت إلى أن العنف الطلابي ليست مشكلة تقتصر على البيئة المدرسية فحسب لذا ضرورة تعاون جميع مؤسسات المجتمع لوضع استراتيجيات وقائية للطلاب والأسرة معا .

يتضح من الدراسات السابقة وجود علاقة طردية بين العنف الأسري والعنف المدرسي ويؤثر ذلك على الأداء التعليمي للطلاب ، ويختلف هذا التأثير حسب البيئة والمستوي الاقتصادي للأسرة ، ويتضمن العنف المدرسي أشكالاً متعددة منها : عنف من إدارة المدرسة والعاملين بالمدرسة (معلمين - أخصائي اجتماعي) تجاه الطلاب ، وعنف الطلاب اتجاه العاملين بالمدرسة ، وعنفهم تجاه ممتلكات المدرسة ، وعنف الطلاب تجاه زملائهم .

لذا دعت الحاجة إلى ضرورة إجراء بعض التحسينات والتطورات التي تساعد على حسن سير العملية التعليمية بالمدارس الثانوية بصورة تؤدي إلى تحقيق الهدف الذي أنشئت من أجله المدرسة ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الأخذ بنظم المحاسبية والتي تعمل على المراجعة لمستوي الأداء المدرسي والعمل على تحسينه بدفعه إلى الأمام في النواحي الإيجابية من جهة وعلاج السلبيات وتلافيها من جهة أخرى (جمال أبو الوفا وآخرون : ٢٠٠٠)

فتحديد مسئولية كل فرد عن أعمال محددة وكذلك تحديد من يقوم بمحاسبته تمثل مفهوما أساسيا في التعليم العام ، فتبني نظم محاسبية جديدة من أجل تحديد نقاط القوة والضعف في عناصر المحاسبية التقليدية وكذلك المعايير المستخدمة في هذه المحاسبية وكيفية اعتماد طرق جديدة للمحاسبية على مستوي المدرسة (إبراهيم الزهيري : ٣١٦) حيث تهدف المحاسبية إلى حسن متابعة العملية التعليمية وتقليل الخطأ سواء في اتخاذ القرارات أو تنفيذها مما يؤدي إلى القيام بالمهام المطلوبة بكفاءة .

فتحسين جودة التعليم يلزم تطبيق المحاسبية التعليمية وتقويم الأداء بجميع مستويات المؤسسة التعليمية لجميع العاملين بالمدرسة الثانوية وذلك يحد من زيادة معدلات العنف المدرسي سواء كان ذلك من قبل الطلاب بعضهم مع بعض أو مع المعلمين مع الطلاب والعكس .

لذا تناولت العديد من الدراسات مفهوم وواقع المحاسبية التعليمية ومن هذه الدراسات :

« هدفت دراسة (ماجدة الجارودي: ٢٠١١) إلى التعرف على واقع المحاسبية التعليمية بمؤسسات التعليم العالي بالملكة العربية السعودية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة طبقت على ٣٧ رئيس قسم ٥٥ عضو هيئة تدريس ٥٠ طالب ، وتوصلت إلى أنه لا يوجد في نظام التعليم أي لوائح تشير إلى كيفية محاسبة عضو هيئة التدريس وأوصت إلى أن تصبح المساءلة والمحاسبية مكوناً رئيساً في النظام التربوي .

« كما هدفت دراسة (رانيا الجمال: ٢٠٠٨) التعرف على أهداف المحاسبية وأهم الاتجاهات العالمية في المحاسبية ، واستخدمت المنهج المقارن ، وتوصلت إلى أنه لا يوجد نظام للمحاسبية في مصر وأن واقع نظام المحاسبية ما هو الا مجرد جهود للوصول لنظام المحاسبية من خلال لجان المتابعة والتوجيه والتفتيش ووضعت الدراسة تصور للمحاسبية التعليمية بمصر .

« هدفت دراسة (ماهر محمد : ٢٠٠٩) التعرف على العلاقة بين المحاسبية التعليمية والإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتوصلت إلى أن المحاسبية التعليمية تمثل أحد العوامل التي تؤدي لتحسين الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس ، وأن تطبيق المحاسبية يعد أمراً أساسياً للحكم على مدى فعالية الجامعة وتحسين جودة العملية التعليمية .

« هدفت دراسة (إبراهيم الزهيري : ٢٠٠٤) التعرف على ما هي المحاسبية ومعاييرها وتحديد كيفية الاستفادة منها في دعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم المصري ، استخدمت الدراسة المنهج المقارن ، وتوصلت إلى وضع تصور للاستفادة من المحاسبية لتطوير المدرسة المصرية من خلال الأبعاد التالية : الانضباط المدرسي (زيادة فعالية إدارة الصف – تحديد نظام الانضباط ، والاستعداد لتعديل سلوك الطالب) ، والمحاسبية والتحول من المركزية إلى اللامركزية في التعليم .

« كما هدفت دراسة (عبدالخالق محمد : ٢٠١٢) التعرف على آليات تفعيل مدخل المحاسبية التعليمية بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي واستخدمت المنهج الوصفي ، واستبانة طبقت على عينة من المديرين والمعلمين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وتوصلت إلى عدم وجود تعاون بين مدير المدرسة والعاملين ، وعدم استخدام أساليب متنوعة في التقويم ، ووضعت الدراسة آليات لتفعيل مدخل المحاسبية التعليمية .

ونظرا لأهمية المحاسبية التعليمية أكدت العديد من الدراسات على وضع تصور مقترح لتطبيق المحاسبية التعليمية من هذه الدراسات :

« هدفت دراسة (جورجيت جورج: ٢٠١١) التعرف على مفهوم المحاسبية التعليمية وكيفية تطبيقها من أجل تحقيق جودة التعليم قبل الجامعي واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واستبانة طبقت على ٣٢٣ من مدارس ما قبل التعليم الجامعي، ١١٢ من خبراء التربية ، وتوصلت إلى ضرورة نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بالمدارس ، تقليل كثافة الفصول ، وجود وحدة محاسبية بكل إدارة تعليمية .

« هدفت دراسة (عبدالرحمن الموسى ٢٠١٥) التعرف على واقع تطبيق المحاسبية في إدارة المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ، ووضع تصور لتطبيق المحاسبية ، واستخدمت المنهج الوصفي واستبانة طبقت على ١١٤ من قيادات المؤسسة ، كما استخدمت المقابلة الشخصية لمديري العموم بالمؤسسة وتوصلت إلى ضرورة وضع نظام واضح للعقوبات مع ضرورة تفعيل الحوافز المادية والمعنوية ، وتحديد المهام والمسئوليات لكل فرد من أفراد المؤسسة وتدريب الأفراد لرفع كفاءتهم .

« هدفت دراسة (سهير أبو العلا: ٢٠١٣) التعرف على ما هي المحاسبية التعليمية وكيفية تفعيل تطبيقها بكلية التربية بأسوان ، واستخدمت الدراسة المنهج الظاهراتي ، واستبانة طبقت على ٤٥ عضو هيئة التدريس بتربية أسوان ، وتوصلت إلى ضرورة نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين جميع العاملين ، وتوفير الآليات والوسائل التي تسهم في نشر هذه الثقافة .

« هدفت دراسة (وائل رضوان ٢٠١٠) إلى معرفة المبادئ الأساسية للمحاسبية التعليمية ووضع تصور مقترح لسياسة المحاسبية التعليمية لتحقيق الاعتماد داخل مؤسسات التعليم قبل الجامعي ، واستخدمت المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة لوضع تصور لتحقيق اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي باستخدام المحاسبية من خلال الخطوات التالية :انشاء وحدة للمحاسبية التعليمية ، العمل على بناء مؤشرات تعليمية ، انشاء وتشكيل لجنة داخل كل إدارة تعليمية تسمى لجنة المحاسبية .

« هدفت دراسة (ثابت محمد: ٢٠١٤) التعرف على ما هي المحاسبية وأهميتها وأهدافها ووضع تصور لتطوير آليات المحاسبية التعليمية في ضوء خبرات بعض الدول ، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن ، وتوصلت إلى أن المحاسبية تعمل على زيادة الجهود لتحقيق جودة المخرجات ، وتؤدي إلى توفير خدمة عالية الجودة ، واستغلال الإمكانيات التكنولوجية لتحسين الأداء ووضعت تصور لتطبيق المحاسبية

« كما هدفت دراسة (وداد المعجل: ٢٠١٠) التعرف على واقع المحاسبية التعليمية ووضع تصور لها في المملكة العربية السعودية ، واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي واستبانة طبقت على ٨٣ مديراً، ٦٥٦ معلماً ومشرفاً، وتوصلت إلى ضرورة تعميق مفهوم المحاسبية التعليمية، وسن لوائح وأنظمة للحوافز لتدعيم تطبيق المحاسبية، العمل على توفير معايير لتطبيق المحاسبية وإعداد الكوادر المؤهلة لقيادة برامج وأنشطة نظام المحاسبية.

« هدفت دراسة (أحمد الخريف: ٢٠٠٩) التعرف على واقع المحاسبية ووضع تصور لتطبيق المحاسبية في الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة طبقت على ٢٠٦ مديراً، ٧٣ مشرفاً، وتوصلت إلى ضرورة تبني وزارة التربية لنظام المحاسبية التربوية، عقد برامج تدريبية لمشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس، تفعيل دور المشاركة المجتمعية في مجلس المدرسة، ووضع توصيف لمهام ومسئوليات وصلاحيات القائمين بالمحاسبية

« وهدفت دراسة (مرفت ناصف: ٢٠٠٨) التعرف على واقع المحاسبية وعلاقتها بتقويم الأداء وتطوير المدرسة الثانوية ووضع تصور مقترح للمحاسبية بالمدارس الثانوية، واستخدمت الدراسة مدخل بيريداي، وتوصلت إلى ضرورة نشر ثقافة المحاسبية بين الطلاب والمعلمين ومديري المدارس، تحديد الجهات المسؤولة عن محاسبة المدارس، تحديد أدوات تقويم الأداء المدرسي، وتحسين علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.

« كما هدفت دراسة (نداء القيسي: ٢٠٠٩) التعرف على مدي ممارسة القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية للمحاسبية التعليمية ووضع تصور لتفعيل دور المحاسبية التعليمية لتحقيق الالتزام التنظيمي، واستخدمت المنهج الوصفي واستبانة طبقت على ٢٥٠ مديرة ووكيلة ومعلمه، وتوصلت إلى التركيز على تدريب القيادات التربوية على تطبيقات المحاسبية، واعطاء مزيداً من الصلاحيات للمدارس الثانوية للبنات لإدارة شؤونها.

« وهدفت دراسة (حنان أحمد: ٢٠٠٦) التعرف على جوانب استخدام المحاسبية في تقويم جودة الأداء المدرسي والوصول لمقترح المحاسبية الذاتية بالمدرسة واستخدمت الدراسة المنهج الظاهراتي، وتوصلت إلى ضرورة تطبيق المحاسبية بالمدارس من خلال تنفيذ ما يلي: منح المدرسة نوعاً من الاستقلال الذاتي بالتحول إلى اللامركزية، تحميل المدارس حق المسؤولية عن الإنجاز الالتزام بمبدأ الشفافية في نشر البيانات والمعلومات عن شؤون المدرسة، نشر ثقافة المحاسبية التربوية بين جميع فئات المجتمع المدرسي، ووضع مجموعة من المعايير والمنشورات التعليمية.

« كما هدفت دراسة (خالد العثمان: ٢٠١٦) التعرف على واقع تطبيق المحاسبية في مكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية وتقديم تصور لها واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة طبقت على ٤٠١ مشاركاً من مديري مكاتب التعليم، وتوصلت إلى ضرورة إيجاد توصيف وظيفي واضح

للموظائف ، تفعيل مبدأ الثواب والعقاب دون تمييز ، وضع مؤشرات أداء واضحة يستدل بها الأفراد على الوصول إلى الأداء المطلوب ، ونشر ثقافة المحاسبية بين منسوبي مكاتب التعليم .

• تعليق على الدراسات السابقة :

اهتمت العديد من الدراسات بالعنف الأسري والمنزلي من خلال التعرف على اسبابه وعلاقته بالعنف المدرسي ، كما تناولت العديد من الدراسات السابقة اسباب العنف المدرسي وكيفية مواجهته .

واكدت العديد من الدراسات أن المشكلات السلوكية لدى الطلاب بالمرحلة التعليمية المختلفة يؤدي إلى العنف بنسبة عالية ، كما اكدت الدراسات أن أسباب العنف المدرسي يرجع إلى رفقاء السوء بنسبة ٧٤.٢٪ وإلى شعور الطلاب بالظلم من المدرسين بنسبة ٦١.٤٪ وإلى التمييز بين الطلبة من قبل المدرسين بنسبة ٥٣.١٪ وإلى استعمال اساليب خاطئة من قبل المدرسين خاطئة بنسبة ٤٧.٩٪ وإلى تعامل الطلاب مع مختلف المشاكل المدرسية بنسبة ٣٥.٥٪ (صباح عجرود : ٢٠) .

وتناولت الدراسات السابقة المحاسبية بمؤسسات التعليم من حيث ما هيتهام ومعاييرها وكيفية تطبيقها بمؤسسات التعليم ، لذا أكدت العديد من تلك الدراسات على وضع تصور لتطبيق المحاسبية التعليمية ، وجاءت هذه الدراسة لتستفيد من تلك الدراسات في تحديد اسباب العنف المدرسي وكيفية مواجهته من خلال المحاسبية التعليمية .

من الدراسات السابقة يتضح أن تطبيق المحاسبية التعليمية يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية لذا اهتمت كل هذه الدراسات بكيفية تطبيق المحاسبية لتحسين الأداء وإيجاد آليات لتطبيق المحاسبية وهي نشر ثقافة المحاسبية بين العاملين وذلك من خلال الندوات والتدريب ، الذي يؤكد على مهام ومسؤوليات كل عضو ومن خلال ذلك يتم تحديد الحوافز المادية والمعنوية له من خلال أدائه .

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مصطلحات الدراسة وإعداد الإطار النظري وأدوات الدراسة الميدانية وكذلك المعالجة الإحصائية للدراسة الميدانية ، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت وكيفية مواجهة العنف المدرسي من خلال المحاسبية التعليمية .

حيث إن تطبيق المحاسبية يساعد مؤسسات التعليم على تجاوز سلبياتها عن طريق ايجاد آليات وسبل داخلية تمكنها من التعرف على المشكلات وتشخيصها وتغيير مسارات الأداء من أجل الإصلاح وتحسين نوعية المخرجات (ماجدة الجارودي : ٧٢) حيث يمكن من خلال المحاسبية التعليمية تقييم مستوى أداء

الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب وجميع العاملين بالمدرسة عن طريق أداء وإنجازات الطلاب حتي يمكن للمدرسة تحقيق الأهداف المطلوبة

فمن خلال قانون التعليم فإن إدارة المدرسة (مدير - وكيل) مسئول عن تطبيق المحاسبية التعليمية بالمدرسة من خلال متابعة وتنفيذ الانضباط المدرسي.

يتضح من تلك الدراسات أن المحاسبية التعليمية تعمل على تحديد المهام والمسئوليات لكل عضو في المؤسسة التعليمية مما يؤدي إلى أن تكون المحاسبية جزء رئيسي من المنظومة التعليمية من خلال أدوات وآليات المحاسبية ، كما أكدت هذه الدراسات أن تطبيق المحاسبية يؤدي إلى تحسين جودة التعليم وجاءت هذه الدراسة لبحث كيفية مواجهة العنف المدرسي بالتعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء المحاسبية التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة.

• مشكلة الدراسة :

نظرا لانتشار العنف المدرسي بصورة كبيرة في المدارس الثانوية بين الطلاب سواء نحو المدرسة أو المعلمين أو زملائهم حيث أكدت دراسة Simukai Shamu - , Anik Gevers , Pinky Mahlangu, P. Nwabisa Jama Shai, Esnat D. Chirwa , Rachel K. Jewkes (2016)

أن الطلاب بالمدارس الثانوية يتعرضون للعنف المدرسي بنسبة (١: ٥) سواء كان عنف نفسي أو جسدي أو جنسي ، مما يشجع بضرورة دراسة هذه المشكلة لمعرفة كيفية مواجهتها وتحقيق الجودة التعليمية في المدرسة الثانوية وضرورة الأخذ بمبدأ المحاسبية التعليمية للكشف عن الانحرافات ليسهل تصحيحها وتحقيق الأهداف المرجوة في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ◀ ما مفهوم العنف المدرسي والعوامل التي تؤدي له بالمدارس الثانوية العامة ؟
- ◀ ما واقع المحاسبية التعليمية بالمدارس الثانوية العامة ؟
- ◀ ما هي المحاسبية التعليمية وآلية تطبيقها ؟
- ◀ ما التصور المقترح لمواجهة العنف المدرسي بالمدارس الثانوية العامة في ضوء المحاسبية التعليمية ؟

• أهداف الدراسة :

- تسعي الدراسة الحالية الي التعرف على :
- ◀ مفهوم العنف المدرسي والعوامل التي تؤدي له بالمدارس الثانوية العامة.
- ◀ مفهوم المحاسبية التعليمية وآليات تطبيق المحاسبية التعليمية.
- ◀ واقع المحاسبية التعليمية بالمدارس الثانوية العامة.
- ◀ التوصل لوضع تصور مقترح لمواجهة العنف المدرسي بالمدارس الثانوية العامة في ضوء المحاسبية التعليمية .

• أهمية الدراسة :

انتشرت ظاهرة العنف بصفة عامة داخل المجتمع بصورة كبيرة مما أدى إلى انتقالها للمجتمع المدرسي حيث ازداد العنف المدرسي لدرجة كبيرة أدت إلى ضرورة دراسة تلك الظاهرة وعوامل الحد منها لتحقيق الأهداف المرجوة .

« تأتي أهمية الدراسة الحالية من تزايد العنف المدرسي بالمدارس الثانوية ورغبة المجتمع والوزارة في تحقيق جودة العملية التعليمية ويمكن أن يكون ذلك من خلال تطبيق المحاسبية التعليمية.

« اختيار المرحلة الثانوية العامة وذلك بسبب أنها بداية فترة المراهقة ويسعى الطالب فيها لإثبات ذاته أمام الآخرين مما يؤدي إلى تزايد حدوث العنف المدرسي ، كما أنها المرحلة التي تحدد مستقبل الطالب في الإلتحاق بالجامعة .

« تستمد أهمية الدراسة من أهمية دراسة موضوع تزداد فيه المشكلة يوما بعد الآخر داخل المجتمع المدرسي مما يهدد هذا المجتمع مما يخرج لنا أجيالا تنفذ العنف داخل وخارج المدرسة .

« قد تفيد هذه الدراسة المسؤولين سواء في داخل المدارس الثانوية أو خارجها في الحد من العنف المدرسي .

• مصطلحات الدراسة :

• مفهوم العنف :

العنف هو التعبير الصريح عن استخدام القوة الجسدية ضد الآخرين (محمد حسونة وآخرون :١٠) ، كما يعرف بأنه كل سلوك فعلى أو قولى يتضمن استخدام القوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين (خالد الصرايرة :١٤٠)

ويعرف ايضا بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصى بالآخر وقد يكون الأذى نفسيا أو جسديا (فاطمة محمد :١٨٥) ، كما يعرف بأنه كل فعل يمارس من طرف جماعة أو فرد ضد أفراد آخرين عن طريق التعنيف قولا أو فعلا وهو فعل عنيف يجسد القوة المادية أو المعنوية (محمود الخولى :٥٨).

ويعرف بأنه كل ما يصدر من الطلاب من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين ويتمثل في الاعتداء بالضرب والسب أو إتلاف ممتلكات عامة أو خاصة (علي الشهري :١٤) ، (عبدالله النيزب :١٢)

• العنف المدرسي :

هو سلوك عدواني يصدر من بعض الطلاب موجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث ونظام مدرسي ينجم عنه ضرر مادي أو معنوي (مساعد الحربى:٨) ، كما يعرف بأنه سلوك عدواني يتصف به الطالب في تعامله تجاه زملائه الطلاب أو معلمين بإيذائهم جسديا

أولفظياً أو تجاه مكونات المدرسة وممتلكاتها بتخريبها والعبث بها (فاضل العمري: ١٣)

كما يعرف بأنه كل تصرف يؤدي إلى الحاق الأذى بالآخرين وقد يكون الأذى جسياً أو نفسياً فالسخرية والاستهزاء وفرض الآراء بالقوة واسماع الكلمات البذيئة جميعها اشكال مختلفة لنفس الظاهرة (فوزية البقمي: ٩) (محمود الخولي: ٦١) ، ويعرف ايضا بأنه ذلك السلوك العدواني الذي يصدر من الطالبات تجاه طالبات أخريات أو تجاه المعلمات أو الإدارة في المدرسة وتتخذ اشكال مختلفة مثل العنف اللفظي والعنف البدني والعنف النفسي (غزيل البقمي: ٩)

ويعرف ايضا بأنه الاستعمال المتعمد للقوة المادية سواء بالتهديد أو بالاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع بحيث يؤدي إلى حدوث اصابة أو موت أو ضرر نفسي (صاحب الشمري: ٢٢٦) ، كما يعرف بأنه كل تصرف يصدر عن التلميذ اتجاه الآخرين أو اتجاه المعلم أو ممتلكات المدرسة أو يصدر من المعلم اتجاه التلميذ ويؤدي إلى الحاق الأذى بالآخرين وقد يكون الأذى جسياً أو نفسياً (عبدالله النيزب: ٧)،

ويعرف ايضا بأنه أي سلوك عدواني يتصف به الطالب في تعامله مع زملائه الطلاب بأي شكل من أشكال الإيذاء (محمد الدويلة: ٩) ، ويعرف أيضا بأنه الأذى النفسي والجسدي بقصد الاضرار سواء بالطلاب أو المعلمين أو ممتلكات المدرسة. (Ji-Kang Chen ,Ron Avi Astor:2) ، كما يعرف بأنه أي عمل أو تهديد يؤدي إلى التخويف والإكراه أو الإيذاء أو الاصابة الشخصية بما في ذلك الأذى النفسي (Jami Givens, Susan M Swearer:1)

ويمكن تعريف العنف المدرسي اجرائياً : هو كل تصرف من أحد طلاب المدارس الثانوية تجاه الإدارة المدرسية أو المعلمين أو زملائه من الطلاب سواء بالعنف البدني أو اللفظي أو إتلاف للبيئة المدرسية .

• ثانياً : الاطار النظري للدراسة :

• أسباب العنف المدرسي :

تعددت أسباب العنف المدرسي يمكن توضيحها فيما يلي :

• الأسباب الخارجية :

• الأسرة :

تعد الأسرة هي المسئولة على تحديد حالة السواء لنمو الطفل النفسي لذا لها دور فعال في مواجهة العنف لأبنائها ولقد أثرت العديد من العوامل في العصر الحالي على دور الأسرة التربوي لدي أبنائهم مما ساهم في ظهور العديد من المشكلات السلوكية .

وتعتبر الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية في المجتمع التي تقوم على عملية التعليم والتربية ، بهدف إكساب الشخص سلوكا واتجاهات تتناسب والأدوار الاجتماعية بما يمكنه من مسايرة جماعته وبما يحقق التوافق الاجتماعي معها (غزيل البقمي :٥٤) حيث تلعب أسرة الطالب دورا بالغ الأهمية في تشكيل سلوكه ، فالطالب الذي لم يلقي الرعاية الكافية المناسبة من والديه أكثر ايجادا للمشكلات السلوكية من أقرانه الذين يتمتعون بحب والديهم (محمود الخولي :٦٥)

فقد أكدت الدراسات النفسية والتربوية أن الطابع الشخصي لأي فرد يتكون أولا في الأسرة التي نشأ فيها وأن تعامله مع نفسه والمجتمع يتوقف على الطابع الثابت نفسيا الذي تكون في محيط حياته في الأسرة ، وأن المستوي التعليمي للوالدين له تأثير مباشر في السيطرة على سلوكيات الأبناء (مساعد الحربي : ٤٤-٤٥) ، كما أكدت دراسة علي الشهري بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين العلاقات الاجتماعية الغير مشبعة وجدانيا من قبل الآباء وسلوك الاطفال العدواني ، وأن اطفال الآباء الذين يمارسون العقاب الزائد مع أبنائهم قد يزيد من عدوانية أبنائهم (علي الشهري :٢٧) كما أوضحت دراسة (العنف المدرسي والأسري) بأن يوجد اعتقاد سائد بأن العقاب البدني والعنف بأنواعه هو المدخل السليم لتربية الطفل وهذا يتنافى مع قانون الطفل بضرورة التزام الدولة بحماية الطفل دون ١٨ سنة من كافة أشكال العنف (عزة العشماوي:٢) ، فعلي المدي البعيد قد يؤدي العنف بأن يصبح الأطفال أنفسهم أكثر عنفا مما يشكل خطورة واضحة على مستقبلهم (منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف) : ١٧)

ويمكن تحديد العوامل الأسرية التي تزيد العنف المدرسي فيما يلي :

« تفكك العلاقات الأسرية وفقدان الحنان نتيجة للطلاق أو فقدان أحد الوالدين .

- « الشعور بعدم الاستقرار الأسري نتيجة لكثرة المشاجرات الأسرية
- « زيادة المطالب الاقتصادية وعدم اشباع الأسرة لحاجة ابنائها المادية
- « استخدام اساليب التهديد والوعيد التي يمارسها الآباء على الأبناء واعتماد الوالدين على اسلوب الضرب المباشر
- « كثرة عدد أفراد الأسرة والتفريق في المعاملة بين الأبناء
- « غياب القدوة على مستوي الأسرة والمدرسة
- « غياب سلطة الوالدين وانشغالهم عن رعاية أبنائهم ومتابعة سلوكهم
- « تشجيع الآباء لطفلهم في سلوكه العدواني (مساعد الحربي : ٤٥) (فاطمة محمد : ١٨٢) (محمد حسونة وآخرون : ٣٧) (محمد الدويلة : ٤٦-٤٧) Ron, (Ji-Kang Chen Avi Astor :40-44)

• الإعلام ووسائل الاتصال :

يوجد توافق بين التربية والإعلام فكلاهما من المفترض أن يفرس القيم والمبادئ والمحافظة على ثقافة المجتمع لدي الطلاب والأبناء ولكن قد تعتبر وسائل الإعلام من أهم العوامل التي تؤدي إلى العنف المدرسي وذلك من خلال ما يلي:

- ◀ عرض الإعلام لأفلام العنف والتركيز عليها في البرامج والأخبار
- ◀ انتشار تداول قصص العنف بين الشباب
- ◀ اهتمام السينما في الفترة الأخيرة بأفلام العنف
- ◀ سوء استخدام التقنيات والتكنولوجيا بأنواعها (عبدالله النيزب: ٣٩-٤٠)
- ◀ (محمد حسونه وآخرون: ٣٣) .
- ◀ وأكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة بين وسائل الإعلام والسلوك العنيف وذلك من خلال عرضها للصور الإجرامية عرضاً مشوقاً وتقديم الطابع البطولي عند مقاومة السلطات والأجهزة الأمنية (محمود الخولي: ٣١) (محمد حسونه وآخرون: ٤٠) (محمد الدويلة: ٥٠) .

• العوامل السياسية والاقتصادية :

- يوجد العديد من العوامل السياسية والاقتصادية التي تؤثر على العنف المدرسي على المستوى المجتمعي ومن هذه العوامل:
- ◀ غياب العدالة وعدم تكافؤ الفرص .
 - ◀ ضعف الانتماء السياسي وغياب القدوة السياسية على المستوى المحلي .
 - ◀ عدم ربط البيئة المدرسية بالبيئة المحلية من خلال الأنشطة الطلابية .
 - ◀ ضعف برامج ومقررات التربية الوطنية .
 - ◀ مناخ مجتمعي يغلب عليه عدم الاطمئنان .
 - ◀ مناخ سياسي مضطرب يغلب عليه عدم وضوح الرؤيا .
 - ◀ الأزمات والصراعات السياسية.
 - ◀ الفقر الذي يعاني منه الكثير من أسر الطلاب .
 - ◀ ضعف قدرة الأسرة المادية على تحمل تكلفة التعليم .
 - ◀ اختلاف المستويات الاقتصادية بين الطلاب .
 - ◀ البطالة للأبوين (محمد حسونه وآخرون: ٣٣-٣٤) (فاطمة محمد: ١٨٣) .

• الأسباب الداخلية (الأسباب المدرسية) :

• البيئة المدرسية :

يعد المبنى المدرسي الملائم للعملية التعليمية من خلال توافر الإمكانيات المادية وجميع المرافق المطلوبة تمثل عوامل تساعد في الحد أو القضاء على ظاهرة العنف المدرسي .

كما أنه عدم وجود العوامل الفيزيائية المناسبة للعملية التعليمية (الإضاءة - التهوية .. الخ) بالإضافة إلى ازدحام الفصول الدراسية يؤدي إلى تزايد حالات العنف المدرسي .

وقد تؤدي البيئة المدرسية إلى انتشار العنف المدرسي وذلك بسبب :

- ◀ قلة الاهتمام بالأنشطة المدرسية واهمال الوقت المحدد لها
- ◀ ازدحام المدرسة والفصول الدراسية
- ◀ نقص أو عدم وجود أخصائيين اجتماعيين
- ◀ عدم وضوح القواعد والضوابط التي تحدد السلوك
- ◀ ضعف قنوات الاتصال بين الإدارة المدرسية والطلاب (محمد حسونة وآخرون : ٣٥) (محمد الشامي : ٢٠٦)
- ◀ حيث أكدت بعض الدراسات أن زيادة عدد الطلاب في الفصل يؤدي إلى زيادة تشتت الطلاب ، كما أن طول اليوم الدراسي وسوء تنظيم جدول توزيع الدروس لها عوامل تزيد من عدوانية الطلاب (علي الشهري : ٢٨)

• الإدارة المدرسية :

يعتبر مدير المدرسة هو قائد المدرسة كما أن قدرته على تحقيق التوافق بين جميع العاملين يسهم بدرجة كبيرة في التصدي للعنف المدرسي قد تؤدي الإدارة المدرسية إلى انتشار العنف المدرسي من خلال :

- ◀ استخدام القوة من قبل الإدارة المدرسية .
- ◀ ضعف وتسبب النظام المدرسي .
- ◀ غياب التوجيه التربوي والنفسي (محمد حسونة وآخرون : ٣٥ - ٣٩) .
- ◀ تباين أساليب التوجيه بالمدرسة عن أساليب التربية داخل الأسرة.

• المعلمون والعاملون بالمدرسة :

يعد المعلمون أحد اركان العملية التعليمية بالمدرسة ، ويكون سلوك الطلاب داخل المدرسة انعكاس لسلوك معلمهم فقد اشارت بعض الابحاث إلى أنه عندما يكون المعلم قاسيا مع الطلاب فإنهم يعبرون عن سوء توافقههم بمسالك العنف والأنانية وفقدان الثقة بالنفس وكراهية المدرسة والهروب منها (محمد حسونة وآخرون : ٤٣) ، حيث أكد قانون (٢٢٤ : مادة ٥) أنه يحظر حظرا مطلقا توقيع أية عقوبة بدنية على الطلاب أو توجيه عبارات تخدش الحياة أو الآداب العامة أوتعرضهم لأي شكل من أشكال الإساءة وفقا لسياسة الحماية المدرسية .

وتعتبر اساليب التدريس التي يستخدمها المعلمون من العوامل الرئيسة التي تساهم في تزايد العنف المدرسي من خلال عدم توافقه مع قدرات الطلاب والفروق الفردية لهم ، كما أن كثافة الطلاب بالفصول الدراسية بالمدارس الثانوية يعمل على زيادة الأعباء لدي المعلمين مما يؤدي إلى تزايد العنف المدرسي سواء من قبل المعلم نحو الطلاب أو الطلاب بعضهم لبعض .

وقد يؤدي المعلمون والعاملين بالمدرسة إلى انتشار العنف المدرسي من خلال :

- ◀ سيطرة الخوف على العلاقة بين المدرسة والطلاب .
- ◀ قلة كفاءة وضعف معنويات وشخصية المعلم.

- ◀ ممارسة العنف من قبل المعلمين للطلاب .
- ◀ استخدام الأساليب التقليدية في التدريس .
- ◀ عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .
- ◀ الافتقار لممارسات الإدارة الصفية .
- ◀ سوء معاملة بعض المدرسين للطلاب (مساعد الحربي : ٥٥) (محمد حسونة وآخرون : ٣٥ - ٣٩) (محمد الشامي : ٢٥٥) .
- الطلاب والأصدقاء :

يعد الطالب هو محور العملية التعليمية فهو الذي يتم إعداد له لتحقيق التنمية في المجتمع ، ولكن الطالب الذي لم يتكيف في علاقات سوية مع زملائه قد يجعله موضع سخريه لهم مما يجعله قد يأتي بتصرفات يري هو أنها تعويض لنظرتهم السلبية له وقد يكون الاعتداء على الآخرين هو أحد صور هذه التصرفات (محمد حسونة وآخرون : ٤٥٩) .

كما أن الصحبة السيئة غالبا ما تكون جماعات تعطي الأمان بعضها لبعض مما يشجعهم السير في طريق الانحرافات ويتعلم منهم بعض مظاهر العنف فقد أكدت الدراسات أن جماعة الرفاق قد تكون البديل للأسرة في بعض الأحيان فالفرد يجد في رفقاءه مصدرا لتنمية العنف لأثبات الذات وهذا يعطي قدرا كبيرا من تأثير هذه الجماعة على شخصية الفرد وتصرفاته (مساعد الحربي : ٤٨) (عبدالله النيزب : ٣٧) .

- ◀ وقد يؤدي الطلاب والأصدقاء إلى انتشار العنف المدرسي من خلال :
- ◀ عدم قدرة الأسرة على توفير المصروفات اليومية لابنها .
- ◀ عدم اشباع حاجات الطالب الاساسية .
- ◀ معاناة الطالب من بعض الأمراض النفسية .
- ◀ فشل الطالب في حياته الدراسية .
- ◀ اعتداء الطلاب بعضهم على بعض .
- ◀ شعور الطالب بالحرمان أو الاحباط .
- ◀ تكليف الطالب بأعمال تفوق قدراته أو لا تتفق مع ميوله ورغباته .
- ◀ الاختلاط برفقاء السوء (مساعد الحربي : ٤٦ - ٤٧) (علي الشهري : ٢٧) (غزيل البقمي : ٥٢) (محمد حسونة وآخرون : ٣٤) .

• الحاسبية التعليمية :

• الحاسبية :

هي قيام الإدارة العليا بمحاسبة أو مساءلة المستويات الإدارية الوسطي والتنفيذية على ما يقومون بأدائه من أعمال قد أوكلت اليهم وإشعارهم بمستوي هذا الأداء (عبدالرحمن الموسي : ١٩) ، وتعرف أيضا أنها مجموعة الطرق والاجراءات التي تتخذها المنظمة من أجل ضمان مقابلة الأهداف المحددة

واستخدام الموارد المتاحة بما يتفق مع القوانين والسياسات الموضوعية (مرفت ناصف: ٢٢٥) .

كما تعرف بأنها تسعى لتفعيل قدرات الإدارة المدرسية من أجل الأداء المتميز من خلال المراجعة النقدية لمستوي الأداء والعمل على تحسينه وتعزيز الإيجابيات وعلاج السلبيات وتلافيها للحفاظ على مستوى الأداء العام للمدرسة وتجويد العملية التعليمية (أحمد الخريف :١٠) ، وتعرف بأنها تشمل جميع ممارسات الأنشطة الصفية والوعي بالمتغيرات المدرسية للموظفين والطلاب (1: Boyce, Gordon; Greer, Susan; Blair, Bill; Davids, Cindy) .

• المحاسبة التعليمية :

هي قياس نتائج العملية التعليمية بطريقة مباشرة عن طريق استخدام معايير موضوعية في اطار نظام تعليمي يعتمد على تحقيق الاهداف اكثر من اهتمامه بالعملية التعليمية والممارسات، وتهتم بالفاعلية أكثر من اهتمامه بالكفاية في التعليم (ماجدة الجارودي :٧٦) ، كما تعرف بأنها تشير إلى ممارسة أو آلية إقامة نظم تعليمية مسئولة عن جودة نتائج الطلاب من حيث معارفهم ومهاراتهم وسلوكهم واستعدادهم (رانيا الجمال :٢٣) .

وتعرف ايضا بأنها عملية ايجابية ديناميكية تسعى لتحسين الأداء الأكاديمي وتوفير معلومات للآخرين لاستيضاح إلى أي حد تستجيب الجامعة من خلال كلياتها لاحتياجات الطلاب والمجتمع (سهير أبو العلا :٥٧) ، وتعرف ايضا العملية التي يمكن بواسطتها السيطرة على الممارسات التعليمية وأنشطتها وتوجيهها في المسار الصحيح الذي يقود إلى تحقيق الأهداف المرجوة (وائل رضوان :١٣٧) .

كما تعرف بأنها نظام يوفر مجموعة من المعايير لإدارة المدرسة لتقويم أداؤها بكفاءة (جمال أبو الوفا وآخرون :٢٠٢) ، وتعرف ايضا بأنها العملية التي يتم من خلالها التركيز على مخرجات العملية التعليمية وطرق قياسها وذلك لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية (جورجيت جورج :٣٢٩) ، كما تعرف بأنها الفعالية والتركيز على النتائج لتحقيق ضمان الجودة ونشر ثقافة المحاسبة بين فئات الجامعة (1: Kai, Jiang) .

ويمكن تعريف المحاسبة التعليمية إجرائيا: بأنها قيام إدارة المدرسة الثانوية بمتابعة أداء العاملين والأنشطة المدرسية بما يحقق جودة مخرجات العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة .

• كيفية تطبيق المحاسبة التعليمية :

يمكن تطبيق المحاسبة التعليمية من خلال مجموعة من الآليات منها :

• **التفتيش :**

يعد التفتيش آلية جيدة لمحاسبة المدرسة فالمراقبة هي عملية قيام المفتشين بتقييم جودة أداء المدارس والخدمات والبرامج ، بينما التفتيش تضمن الزيارات التي يقوم بها المفتشون سواء بصورة فردية أو في فرق من أجل ملاحظة الأداء (جمال أبو الوفا وآخرون : ٢٠٧) ، بهدف التأكيد من حسن أداء الأعمال وكفاءة انجازها وسلامة الاجراءات المتبعة في تنفيذها ويقوم بالزيارات متخصصين من ذوي الكفاءة والخبرة بكافة أمور العمل ويتم التفتيش بمقابلة العاملين بالمؤسسة وفحص أعمالهم ومناقشتهم فيها والوقوف على المشكلات التي تعترض سير الأداء ومدي إمكانية حلها (وائل رضوان : ١٤٢) ، (ماهر محمد : ٧٢) .

• **التقارير :**

تعد التقارير آلية هامة للمحاسبية حيث أنها تتيح للعامة والخاصة المزيد من المعلومات حول العمليات المدرسية (جمال أبو الوفا وآخرون : ٢٠٧) .

وتسهم التقارير في توضيح كفاءة الأعمال التي يقوم بها العاملين بالمؤسسة التعليمية وبيان كيفية أدائها وطبيعة أداء العاملين ومدي التزامهم بأساليب العمل فهي تنقل صورة واضحة للأداء ليطلع عليها المسئولين ، وبالتالي هي وسيلة فعالة في قياس مستوي الأداء ومعرفة المشكلات (ماهر محمد : ٧١) ، فهي وسيلة فاعلة في قياس مستوي الأداء ومعرفة المشكلات التي تعترض الأداء ويشير الواقع إلى تقارير تفتقر الاسس الموضوعية نظرا لاعتمادها على تقديرات فردية تتأثر بالاعتبارات الشخصية مما يؤثر في حسن العلاقات الوظيفية القائمة بين الرؤساء والمرؤوسين (خالد العثمان : ٣٥) .

• **التوجيه والملاحظة :**

تعد هذه الوسيلة من أهم وأبسط الوسائل لأنها تعتمد على الاتصال المباشر بالعاملين وتوجيه النصح لهم ومكافاتهم على التميز وتوقيع العقوبة على المخالفين ، وتقضي عملية الملاحظة تواجد أعضاء الإدارة كل حسب مسئولياته دائما في مكان عمله والزيارات المستمرة على سير العمل والكشف عن السلبيات لتصحيحها (ماهر محمد : ٧٠) ، (وائل رضوان : ١٤٣) .

• **البيانات الإحصائية :**

هي وسيلة تساعد على الدراسة والتحليل والمقارنة وتتميز عن غيرها من الوسائل بتوفيرها التحليلات والبيانات الإحصائية سواء السابقة أو الحالية وألتي تكون مرتبطة بعملية التنبؤ بالمستقبل وقد تعد في شكل جداول أو في شكل خرائط (وائل رضوان : ١٤٢) ، ولكي نتتم المحاسبية على أكمل وجه ينبغي أن تتسم البيانات الإحصائية بوجود مؤشر صحيح ويكون مصمما بطريقة سليمة حتى تضمن عدم إضعاف إمكانية المحاسبية ودورها في عملية الاصلاح (خالد العثمان : ٣٦) .

• المراجعة الداخلية :

تعتبر المراجعة الداخلية للجوانب الإدارية والفنية والمالية أداة من أدوات الرقابة الفعالة في إدارة التعليم العام وهي في مفهومها الواسع التقويم المنظم والمستقل الذي يقوم به الموجه أو المراجع المالي والإداري والفني بالإدارة المدرسية لقياس النتائج الفعلية المختلفة على ضوء ما هو متوقع إنجازه وقياس جودة الأداء وفعالية طرق العمل وغير ذلك من العمليات التي تقوم بها الإدارة (وائل رضوان: ١٤٣).

ويتم ذلك من خلال قيام أجهزة أو وحدات متخصصة بالجامعة بمراجعة السجلات والتقارير لاستخراج البيانات الفعلية عن الأداء لمختلف أوجه النشاط بالمؤسسة التعليمية ثم مقارنة البيانات بما هو مقرر تنفيذه بالخطط الموضوعة مسبقاً (ماهر محمد : ٧١) .

• الاختبارات :

يعد الاختبار أداة شائعة للمحاسبية والاصلاح وذلك لما يلي :
الاختبارات غير مكلفة .

«التغيرات في الاختبارات يمكن تطبيقها سريعا .

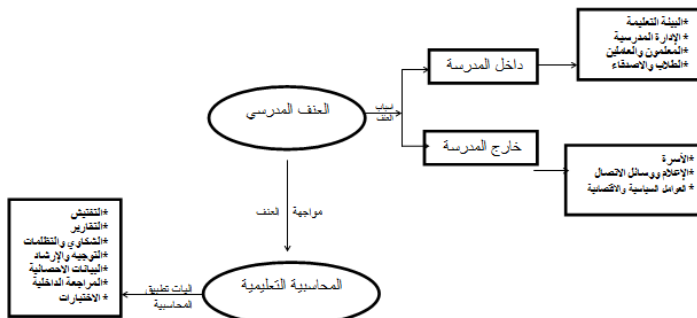
« نتائج الاختبارات تعلن أمام العامة كما أنها تجذب الاهتمام الإعلامي.

« قد يؤدي الاختبار إلي المزيد من التغيرات التي من الصعب تغييرها (جمال أبو الوفا وآخرون: ٢٠٧) .

• الشكاوى والتظلمات :

تعتبر الشكاوي وسيلة يمارسها المسئولين على أعضاء المؤسسة التعليمية حيث تضع الرؤساء والمسئولين في الصورة كاملة فيما يخص بعض أوجه الانحرافات أو الأخطاء ويجب على المسئولين عند استخدام هذه الوسيلة فحص الشكاوي والتأكد منها وتدقيقها عن طريق الدراسة والمتابعة (ماهر محمد : ٧١).

(١): ويمكن إجمال أسباب العنف المدرسي وآليات المحاسبية التعليمية بالشكل



شكل (١) يوضح أسباب العنف المدرسي وآليات المحاسبية التعليمية

• واقع الانضباط بالمدارس الثانوية العامة وفقا للوائح والقوانين :
• أهداف الانضباط :

يهدف الانضباط المدرسي إلى تيسير العملية التربوية والتعليمية وإزالة العقبات التي تعيق وصولها إلى أهدافها ووضع إجراءات وقائية تحد من حدوث حالات العنف المدرسي (وزارة التربية والتعليم :قرار رقم ٢٢٤ : ٥) وذلك من خلال ما يلي :

« توفير بيئة مدرسية آمنة وداعمة تساعد الطلاب على تحقيق النمو الاجتماعي والأكاديمي .

« تعزيز السلوكيات الإيجابية والحد من السلوكيات السلبية التي تعرض الطلاب إلى الإجراءات التأديبية .

« تدعيم قيم التسامح والاحترام المتبادل بين الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب .

« تحقيق الانضباط المدرسي الفعال لجميع المراحل التعليمية .

« تدريب الإدارة المدرسية والمعلمين لتنمية القدرة على اتخاذ القرارات المسؤولة والتعامل مع المواقف يصوره أخلاقية توفر القدوة (جمهورية مصر العربية قرار رقم ٢٨٧ : ٢) (جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم (١٧٩) بشأن لائحة الانضباط المدرسي ملحق ٢ : ٢١) .

« الحقوق والواجبات والمسئوليات وفق لائحة الانضباط المدرسي .

تشكل لجنة الحماية المدرسية برئاسة مدير المدرسة وعضوية كلا من :

« رئيس مجلس الأمناء والآباء والمعلمين .

« وكيل شئون الطلاب .

« أمين اتحاد الطلاب .

« أحد المعلمين ويتم اختياره بالانتخاب الحر بين المعلمين .

« اخصائي نفسي إن وجد .

« ويتولى أمانة سر اللجنة الأخصائي الاجتماعي .

« وتقوم باتخاذ الإجراءات اللازمة لحل المشكلات الموجودة بالمدرسة (جمهورية مصر العربية ، قرار رقم ٢٨٧ : ٢) .

يمكن تحديد مسئوليات إدارة المدرسة والمعلمين والأخصائي الاجتماعي والطلاب وأولياء الأمور وفقا لائحة الانضباط المدرسي (جمهورية مصر العربية وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم (١٧٩) بشأن لائحة الانضباط المدرسي ملحق ١ : ٨ - ٩) (جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم (١٧٩) بشأن لائحة الانضباط المدرسي ملحق ٢ : ٢٣ - ٢٧) فيما يلي :



شكل (٢) يوضح مسئوليات المجتمع المدرسي وفقا للوائح والقوانين

• **ثالثا : اجراءات الدراسة الميدانية :**

يمكن تناول إجراءات الدراسة الميدانية من خلال ما يلي :

• هدف الدراسة:

التعرف على آراء جميع العاملين بالمدرسة (مدير – وكيل – معلمين –
أخصائي اجتماعي – طلاب) عن أسباب العنف المدرسي وكيفية مواجهته من
خلال المحاسبة التعليمية

• أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة الميدانية في استبانتين طبقت احدهما على العاملين بالمدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية (مدير - وكيل - معلمين - أخصائيين اجتماعيين) والأخرى على طلاب الثانوية العامة .

• **بناء الاستبانة :**

في ضوء طبيعة الدراسة وتحديد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها تم الاستعانة بالدراسات السابقة والأدبيات في هذا المجال لإعداد الاستبانتين ، تم تحديد محاور الاستبانة الأولى أسباب العنف المدرسي للعاملين بالمدرسة محور أسباب داخلية (الإدارة المدرسية – المعلمين – الإخصائي الاجتماعي – الطلاب

والأصدقاء - الأنشطة المدرسية) ، محور أسباب خارجية (الأسرة - الإعلام ووسائل الاتصال) و محور المحاسبية التعليمية . أما الاستبانة الثانية لطلاب المدرسة الثانوية فشملت محاور أسباب العنف المدرسي محور أسباب داخلية (الإدارة المدرسية - المعلمين - الإخصائي الاجتماعي - الطلاب والأصدقاء - الأنشطة المدرسية) ، محور أسباب خارجية (الأسرة - الإعلام ووسائل الاتصال).

• صدق أدوات الدراسة :

اعتمد الباحث على صدق المحكمين للتحقق من صدق أدوات الدراسة ، حيث قام بعرض الاستبانتين في صورتهم الأولى على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس للاسترشاد بأرائهم حول انتماء عبارات الاستبانتين إلى محاورهما، واقتراح ما يروونه مناسباً من عبارات أو أية توجيهات وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض العبارات وتعديل الأخرى وأصبحت الاستبانتين في صورتهم النهائية الأولى (٧٥) عبارة ، والثانية (٥٧) عبارة .

• عينة الدراسة:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من مدارس الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية ومحافظة سوهاج ويمكن توضيح عينة الدراسة كما يلي :

◀ عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة الثانوية .

جدول (١) أفراد العينة من العاملين بالمدرسة الثانوية وفقاً لمتغيرات الوظيفة والخبرة والمديرية والمؤهل والجنس

متغيرات الدراسة										
الوظيفة			المديرية التعليمية		المؤهل		الخبرة		الجنس	
مدير	وكيل	معلم	إخصائي	الغربية	سوهاج	تربوي	غير تربوي	أكثر من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأقل	ذكر
١٦	٢٩	٢٢٣	٢٨	١٥٧	١٣٩	١٠٩	١٨٧	٨١	٢١٥	١٦١
١٣٥	١٦١	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥
الإجمالي										

◀ عينة الدراسة من طلاب المدرسة الثانوية .

جدول (٢) أفراد العينة من الطلاب بالمدرسة الثانوية وفقاً لمتغيرات المديرية التعليمية والصف والجنس

متغيرات الدراسة						
الصف الدراسي			المديرية التعليمية		الجنس	
الأول	الثاني	الثالث	الغربية	سوهاج	ذكر	أنثى
٢٠٩	١٧٢	٩٦	٢٥٨	٢١٩	٢٤٩	٢٢٨
الإجمالي						

• ثبات أدوات الدراسة:

تم حساب ثبات أدوات الدراسة باستخدام معادلة الارتباط الفا كرونباخ، وقد أسفرت النتائج عن معامل ثبات قدرة (٠.٨٩) لاستبانة العاملين بالمدرسة ، (٠.٩٠) لاستبانة الطلاب ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ، مما يشير إلى إمكانية الحصول على نتائج موثوق بها باستخدام تلك الاستبانتين.

جدول (٣) معاملات الثبات لمحاو الدراسة لاستبانة العاملين بالمدرسة

م	المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
١	الإدارة المدرسية	١٠	٠.٧٧	٤٠	أسباب العنف الداخلي	٠.٨٨	٧٥
٢	المعلمين والعاملين بالمدرسة	٨	٠.٧٥				
٣	الأخصائي الاجتماعي	٦	٠.٦٩				
٤	الطلاب والأصدقاء	١١	٠.٧٥				
٥	الأنشطة المدرسية	٥	٠.٦٤				
٦	الأسرة	٩	٠.٧٧	١٧	أسباب العنف الخارجي	٠.٨٧	
٧	الإعلام ووسائل الاتصال	٨	٠.٧٦				
٨	المحاسبية التعليمية	١٨	٠.٨٨				

أما معامل الثبات للاستبانة الثانية التي طبقت على الطلاب

جدول (٤) معاملات الثبات لمحاو الدراسة لاستبانة الطلاب

م	المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
١	الإدارة المدرسية	١٠	٠.٧٤	٤٠	أسباب العنف الداخلي	٠.٨٠	٥٧
٢	المعلمين والعاملين بالمدرسة	٨	٠.٦٨				
٣	الأخصائي الاجتماعي	٦	٠.٦١				
٤	الطلاب والأصدقاء	١١	٠.٧٣				
٥	الأنشطة المدرسية	٥	٠.٦٦				
٦	الأسرة	٩	٠.٧٠	١٧	أسباب العنف الخارجي	٠.٨٦	
٧	الإعلام ووسائل الاتصال	٨	٠.٦٩				

• المعالجة الإحصائية:

لمعالجة البيانات المتحصل عليها من الدراسة الميدانية تم استخدام الأساليب

الإحصائية التالية:

« التكرارات والوزن النسبي بهدف التعرف على أسباب العنف المدرسي لدى أفراد العينة، وقد تم استخدام الوزن النسبي وفقاً للاستبيان ذي الثلاث درجات كما هو بالجدول (٥).

جدول (٥) مدى ودرجة الاستجابة وفقاً للاستبيان ذي الثلاث درجات:

المدى	درجة الحاجة
٣ - ٢.٣٤	بدرجة كبيرة
٢.٣٣ - ١.٦٧	بدرجة متوسطة
١.٦٦ - ١	بدرجة صغيرة

« تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way anova Analysis لمعرفة مدى وجود فروق من عدمها بين متوسطات درجات أفراد العينة حول اسباب العنف المدرسي لدى العاملين بالمدرسة الثانوية والطلاب ، وفقاً لمتغير الوظيفة والصف الدراسي .

« اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة Schaffe Multi Comparison Test بهدف تحديد اتجاه دلالة الفروق.

« اختبار "ت" T Test لمعرفة مدى وجود فروق من عدمها بين متوسطات درجات أفراد العينة حول اسباب العنف المدرسي لدى العاملين بالمدرسة الثانوية والطلاب ، وفقاً لمتغير المؤهل ، الخبرة ، الجنس.

• رابعا : تحليل وعرض نتائج الدراسة :

• العاملين بالمدرسة الثانوية :

من الجدول (٦) نجد ما يلي :

جاءت استجابات عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة حول محور الإدارة المدرسية بمستوي موافقة (موافق إلى حد ما) ، بينما جاءت استجابات عينة الدراسة من الطلاب بمستوي موافقة (موافق) .

وجاءت استجابات عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة على العبارات (٣ ، ٤ ، ٧ ، ٩ ، ١٠) بمستوي موافقة (موافق) وهذا يدل على أن الكثافة الطلابية بالفصل الدراسي تساهم في زيادة العنف المدرسي ، كما يؤدي عدم شغل أوقات الفراغ للطلاب بما لا يراعي الحالة النفسية والصحية للطلاب إلى زيادة العنف ، ويتفق ذلك مع دراسة (جورجيت جورج) ودراسة (فوزية البقمي) إلى ضرورة تقليل كثافة الفصول الدراسية وهذا ما أكدته دراسة Ji-Kang Chen , Ron Avi (2011) Astor) ودراسة (صفاء خضر) في كلما زادت كثافة المدرسة زاد العنف المدرسي ، كما أكدت دراسة - Louise Knight, Janet Nakuti, Elizabeth (2016) Allen , Katherine R. Gannett, Dipak Naker. Karen M. Devries إلى ضرورة تحسين الترابط بين المدرسة والطلاب ، وهذا ما أكدته دراسة Kristin Swartz , Dustin L. Osborne , Cherie Dawson-Edwards , George E. Higgins (2016) بأن مديري المدارس لهم دور ايجابي في الحد من العنف المدرسي.

جدول (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور الإدارة المدرسية

م	العبارة	العاملين بالمدرسة			الطلاب		
		درجة الموافقة			درجة الموافقة		
		متوسط	مستوى الموافقة	إلى حد ما	متوسط	مستوى الموافقة	إلى حد ما
١	تسلط إدارة المدرسة في تعاملها مع الطلاب	١٦٣	٦٥	٦٨	١٦٣	٦٥	٦٨
١	ك %	٥٥	٢٢	٢٣	١٦٨	إلى حد ما	١٠٧
٢	زيادة كثافة الطلاب داخل الفصول الدراسية	٥٧	٧٢	١٦٧	٢٠٣٧	موافق	٤٣٩
٢	ك %	١٩.٣	٢٤.٣	٥٦.٤	٢٠٣٧	موافق	٩٢
٣	استخدام العقاب البدني لتعديل سلوك الطلاب	٧٦	٨١	١٣٩	٢٠٢١	إلى حد ما	٣٩٣
٣	ك %	٢٥.٧	٢٧.٣	٤٧	٢٠٢١	إلى حد ما	٨٢.٣
٤	عدم قدرة إدارة المدرسة لإيجاد التجانس بين الطلاب	٧٥	٧٥	١٤٦	٢٠٣٤	موافق	٣٧٤
٤	ك %	٢٥.٣	٢٥.٣	٤٩.٤	٢٠٣٤	موافق	٧٨.٤
٥	عدم قدرة الإدارة المدرسية على غرس القيم الاجتماعية الإيجابية بين الطلاب	١٠٨	٥٨	١٣٠	٢٠٠٧	إلى حد ما	٣٨١
٥	ك %	٣٦.٥	١٩.٦	٤٣.٩	٢٠٠٧	إلى حد ما	٧٩.٩
٦	تراخي إدارة المدرسة في معالجة مظاهر العنف	٩٨	١٠٣	٩٥	١.٩٩	إلى حد ما	٢٨٧
٦	ك %	٣٣.١	٣٤.٨	٣٢.١	١.٩٩	إلى حد ما	٦٠.٢
٧	تميز إدارة المدرسة في المعاملة بين الطلاب	٥٢	٩٠	١٥٤	٢.٣٤	موافق	٣٥٢
٧	ك %	١٤.٦	٣٠.٤	٥٢	٢.٣٤	موافق	٧٣.٨
٨	ضعف التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي	٥٨	١٠٦	١٣٢	٢.٢٥	إلى حد ما	٢٦٣
٨	ك %	١٩.٦	٣٥.٨	٤٤.٦	٢.٢٥	إلى حد ما	٥٥.١
٩	قلة الاهتمام بالحالة النفسية والصحية للطلاب	٤٨	٨٨	١٦٠	٢.٣٨	موافق	٣٥٤
٩	ك %	١٦.٢	٢٩.٧	٥٤.١	٢.٣٨	موافق	٧٤.٢
١٠	عدم شغل أوقات فراغ الطلاب داخل المدرسة	٣٥	١٠١	١٦٠	٢.٤٢	موافق	٣٥٤
١٠	ك %	١١.٨	٣٤.١	٥٤.١	٢.٤٢	موافق	٧٤.٢
	محور الإدارة المدرسية	٢.٢١	إلى حد ما	٢.٢١	محور الإدارة المدرسية	٢.٥٨	موافق

كما جاءت استجابات الطلاب على محور الإدارة المدرسية بموافق على جميع العبارات عدا العبارة رقم (١) جاءت بمستوى موافقة (غير موافق) وهذا يؤكد على تميز الإدارة المدرسية في التعامل بين الطلاب بعضهم والبعض ، كما أنها لا تشغل أوقات الفراغ من جانب ومن آخر لا تراعي الحالة الصحية والنفسية للطلاب مما يضعف التواصل بين مؤسسات المجتمع المحلي .

كما جاءت استجاباتهم على العبارات (١، ٢، ٥، ٦، ٨) بمستوى موافقة (موافق إلى حد ما) وهذا يدل على أن العاملين قد يستخدمون العقاب البدني لتقويم سلوك الطلاب في بعض الأحيان ، كما أن إدارة المدرسة والعاملين بها لا يشجعون على غرس القيم السلوكية الإيجابية لدى الطلاب ، وهذا ما أكدته دراسة (محمد الخضر) ودراسة (محمد حسونة وآخرون) في ضرورة غرس القيم لدى الطلاب وأن تشمل المناهج ما يؤدي إلى غرس القيم ، كما أنهم لا يقومون بالتواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي مما يسهم في زيادة معدلات العنف

المدرسي، ويتفق ذلك مع دراسة (أحمد الخريف) ودراسة (خالد الصرايرة) ودراسة Michael J. Furlong, Richard Morrison, Michael Bates, Annie (1998) (Chung) ضرورة تفعيل المشاركة المجتمعية وزيادة التواصل الاجتماعي بالمدرسة.

جدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور المعلمون والعاملون بالمدرسة

م	العبارة	المعلمين بالمدرسة					الطلاب			
		درجة الموافقة			مستوي الموافقة	المتوسط	درجة الموافقة			مستوي الموافقة
		موافق	إلى حد ما	غير موافق			موافق	إلى حد ما	غير موافق	
١	ممارسة المعلمون العنف أمام الطلاب سواء تجاه بعضهم أو تجاه الطلاب	ك	١٢٦	١١٩	٥١	٢٠.٢٥	٢٥١	٢٠٢	٢٤	٢٠.٥٤ موافق
٢	عدم وضوح قواعد الانضباط لدى المعلمين والطلاب	ك	١٦٠	٩٦	٤٠	٢٠.٤١ موافق	٣٠٠	١٢٠	٥٧	٢٠.٥١ موافق
٣	استخدام العقاب البدني لتعديل سلوك الطلاب	ك	١٥٤	٩٣	٤٩	٢٠.٣٥ موافق	٢٩٥	١٢١	٦١	٢٠.٤٩ موافق
٤	عدم مراعاة بعض المعلمين للفروق الفردية للطلاب	ك	١٤٠	٧٣	٨٣	٢٠.١٩ إلى حد ما	٢٢٧	١٩٢	٥٨	٢٠.٣٥ موافق
٥	سوء معاملة المعلمون لبعض الطلاب	ك	١٣١	١١٢	٥٣	٢٠.٢٦ إلى حد ما	١٩٣	١٩٤	٩٠	٢٠.٢٢ إلى حد ما
٦	عدم وعي بعض المعلمين بأساليب التعامل مع الحالات الخاصة من الطلاب	ك	١٣٤	٨٨	٧٤	٢٠.٢٠ إلى حد ما	٣٦٤	٨٩	٢٤	٢٠.٧١ موافق
٧	تركيز المعلم على الجانب التعليمي على حساب الجانب التربوي	ك	١١٨	١٠٤	٧٤	٢٠.١٥ إلى حد ما	١٧١	٢١٤	٩٢	٢٠.١٧ إلى حد ما
٨	ضعف شخصية بعض المعلمون	ك	١٢٤	١١٨	٥٤	٢٠.٢٤ إلى حد ما	٢٠٧	١٩٠	٨٠	٢٠.٢٧ إلى حد ما
	محور المعلمون والعاملون بالمدرسة				٢٠.٢٦ إلى حد ما		محور المعلمون والعاملون بالمدرسة			٢٠.٤١ موافق

من الجدول (٧) نجد ما يلي : جاءت استجابات عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة حول محور المعلمون والعاملون بالمدرسة بمستوي موافقة (موافق إلى حد ما) ، بينما جاءت استجابات عينة الدراسة من الطلاب بمستوي موافقة

(موافق) . وجاءت استجابات العاملين بالمدرسة على عبارات محور المعلمين بمستوي موافقة (موافق إلى حد ما) وهذا يدل على أن المعلمون يستخدمون بعض صور ومظاهر العنف المدرسي على الطلاب وقد يكون المعلمون ليس لديهم معرفة بقواعد الانضباط المدرسي ، كما جاءت استجاباتهم على عبارة (٢ ، ٣) بمستوي موافقة (موافق) وهذا يؤكد على أن المعلمون يقومون بالتركيز على الجوانب التعليمية أكثر من الجوانب السلوكية مما يعمل إلى عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب مما يؤدي إلى سوء معاملة المعلمين لبعض الطلاب ، وهذا يتفق مع دراسة . , Dustin L. Osborne , Kristin Swartz (2016) Cherie Dawson-Edwards , George E. Higgins ودراسة Ji-Kang - (2011) Ron Avi Astor , Chen ودراسة (محمد حسونة وآخرون) في ضرورة تدريب المعلمين بفهم اسباب العنف و تحسين العلاقة بين المعلم والطلاب بينما جاءت استجابات عينة الدراسة من الطلاب على عبارات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٦) بمستوي موافقة (موافق) وهذا يؤكد على ممارسة بعض المعلمين للعقاب البدني لتعديل سلوك الطلاب دون مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ، ويتفق ذلك مع دراسة (2016) Miyuki Nagamatsu , Yukiko Hamada , Kenichi Hara في ضرورة تكون معاملة جميع الطلاب بطريقة متساوية دون تمييز .

كما جاءت استجاباتهم على العبارات (٥ ، ٧ ، ٨) بمستوي موافقة (موافق إلى حد ما) وهذا يدل على تركيز المعلمون على الجوانب التعليمية بصورة أكبر من الجوانب التربوية .

جدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور الإحصائي الاجتماعي

م	العبارة	العاملين بالمدرسة						الطلاب		
		درجة الموافقة			المتوسط	مستوي الموافقة	ط	درجة الموافقة		
		موافق	إلى حد ما	غير موافق				موافق	إلى حد ما	غير موافق
١	ضعف العلاقة بين الإحصائي الاجتماعي والأسرة	١٢١	١٣١	٤٤	٢٠٢٦	إلى حد ما	٢٠١٦	١٧٥	٢٠٤	٩٨
	%	٤٠.٩	٤٤.٢	١٤.٩				٣٦.٧	٤٢.٨	٢٠.٥
٢	انعدام دور الإحصائي الاجتماعي بالمدرسة	١١١	١٣٦	٤٩	٢٠٢١	إلى حد ما	٢٠٣١	٢٢٠	١٨٣	٧٤
	%	٣٧.٥	٤٥.٩	١٦.٦				٤٦.١	٣٨.٤	١٥.٥
٣	عدم تقديم المدرسة للمثل والقيم المضادة للسلوك العنيف	١١٦	٨٣	٩٧	٢٠٠٦	إلى حد ما	٢٠٦٦	٣٤٨	٩٥	٣٤
	%	٣٩.٢	٢٨	٣٢.٨				٧٣	١٩.٩	٧.١
٤	ضعف دور مجالس الآباء والأمهات بالمدرسة	١٢٠	١٠٣	٧٣	٢٠١٦	إلى حد ما	٢٠٦١	٣٣١	١٠٥	٤١
	%	٤٠.٥	٣٤.٨	٢٤.٧				٦٩.٤	٢٢	٨.٦
٥	قلة البرامج الإرشادية المقدمة في الاذاعة المدرسية	١٤٥	٨٤	٦٧	٢٠٢٦	إلى حد ما	٢٠٨٨	٤٣١	٣٧	٩
	%	٤٩	٢٨.٤	٢٢.٦				٩٠.٣	٧.٨	١.٩
٦	ضعف العلاقات الانسانية بين الطلاب وجميع العاملين بالمدرسة	١٤٧	٨٠	٦٩	٢٠٢٥	إلى حد ما	٢٠٥٥	٣١٥	١١٠	٥٢
	%	٤٩.٧	٢٧	٢٣.٣				٦٦	٢٣.١	١٠.٩
	محور الإحصائي الاجتماعي				٢٠٢٠	إلى حد ما	٢٠٥٣	محور الإحصائي الاجتماعي		

من الجدول (٨) نجد ما يلي : جاءت استجابات عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة حول محور الأخصائي الاجتماعي بمستوي موافقة (موافق إلى حد ما) بينما جاءت استجابات عينة الدراسة من الطلاب بمستوي موافقة (موافق) .

وجاءت جميع استجابات العاملين بالمدرسة على عبارات محور الأخصائي الاجتماعي بمستوي موافقة (موافق إلى حد ما) على جميع العبارات وهذا يدل على ضعف الدور الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة سواء في تنظيم البرامج الإرشادية أو تدعيم العلاقة بين المدرسة والأسرة مما يؤدي إلى تزايد العنف المدرسي .

بينما جاءت استجابات عينة الدراسة من الطلاب على عبارات (٣، ٤، ٥، ٦) بمستوي موافقة (موافق) وهذا يؤكد أن الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة الثانوية لا يقوم بتقديم البرامج الإرشادية كما أنه يشجع بوجود علاقات اجتماعية بين المعلمين والطلاب ، كما أن مجالس الآباء والأمهات ليس لها تأثير على العمل المدرسي . ويتفق ذلك مع دراسة (صفاء خضر) في ضرورة تعاون الأسرة مع المدرسة ، كما أكدت دراسة (مساعدة الحربي) في تفعيل مجالس الآباء ووجود دور فعال للأخصائي ، ودراسة (خالد الصرايرة) في تفعيل الإرشاد التربوي والنفسي .

من الجدول (٩) نجد ما يلي : جاءت استجابات عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة والطلاب على حد سواء حول محور الطلاب والاصدقاء بمستوي موافقة (موافق إلى حد ما) .

وجاءت استجابات عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة على عبارات (٣، ٤، ٥) بمستوي موافقة (موافق) وهذا يؤكد على أن عدم التعاون بين الطلاب بعضهم مع بعض وذلك بسبب التفاوت في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بينهم أو الفروق الفردية في التحصيل الدراسي يؤدي إلى مزيد من العنف المدرسي .

كما جاءت استجابات العاملين على العبارات (١، ٢، ١٠) بمستوي موافقة (موافق إلى حد ما) وهذا يدل على أن الطلاب قد يتأثروا بالضغوط النفسية التي يتعرضون لها كما أن الانتماءات السياسية في الفترة الراهنة تزيد من العنف لدي الطلاب ، كما جاءت استجابة العاملين على العبارات (٧، ٨، ٩، ١١) بمستوي موافقة (موافق إلى حد ما) وهذا يدل أن بعض الطلاب يحرض بعضهم البعض على ممارسة العنف .

بينما جاءت استجابات عينة الدراسة من الطلاب على العبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) بمستوي موافقة (موافق) وهذا يؤكد على عدم قدرة الطالب من مسايير زملائه في النواحي الدراسية أو عدم ممارسة الأنشطة المدرسية أو التفاوت الكبير في المستويات الاقتصادية والاجتماعية للطلاب تزيد من العنف المدرسي ويتفق ذلك مع دراسة (الجمعية المصرية للتنمية الشاملة :١) أن الوضع الاقتصادي المنخفض يؤدي إلى زيادة معدلات العنف المدرسي .

جدول (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور الطلاب والاصدقاء

م	العبارة	العاملين بالمدرسة						الطلاب		
		درجة الموافقة			المتوسط	مستوي الموافقة	مستوي	درجة الموافقة		
		موافق	إلى حد ما	غير موافق				موافق	إلى حد ما	غير موافق
١	تكليف الطلاب بواجبات مدرسية تفوق قدراتهم العقلية	ك	١٢٢	٩٢	٨٢	٢٠١٤	إلى حد ما	٣٢٣	١٣٨	١٦
		%	٤١.٢	٣١.١	٢٧.٧			٦٧.٧	٢٨.٩	٣.٤
٢	تأثر الطلاب بالانتماءات السياسية أو الحزبية	ك	١٣٤	٩١	٧١	٢٠٢١	إلى حد ما	٣٤٦	١١٥	١٦
		%	٤٥.٣	٣٠.٧	٢٤			٧٢.٥	٢٤.١	٣.٤
٣	قلة تعاون بعضهم مع بعض لعدم وجود أنشطة جماعية	ك	١٧٤	٩٤	٢٨	٢٠٤٩	موافق	٣٨٩	٧٠	١٨
		%	٥٨.٨	٣١.٨	٩.٤			٨١.٦	١٤.٧	٣.٨
٤	تمرد بعض الطلاب على مخالفة تعليمات إدارة المدرسة	ك	١٧٩	٩٤	٢٣	٢٠٥٣	موافق	٣٣٢	١٣١	١٤
		%	٦٠.٥	٣١.٨	٧.٨			٦٩.٦	٢٧.٥	٢.٩
٥	عدم قدرة الطالب على مسابقة زملائه في النواحي الدراسية	ك	١٤٨	١١٢	٣٦	٢٠٣٨	موافق	٢٥٣	١٧٨	٤٦
		%	٥٠	٣٧.٨	١٢.٢			٥٣	٣٧.٣	٩.٦
٦	تفاوت المستوي الاقتصادي والاجتماعي بين الطلاب	ك	١٩٠	٨٨	١٨	٢٠٥٨	موافق	٣٩٨	٥٩	٢٠
		%	٦٤.٢	٢٩.٧	٦.١			٨٣.٤	١٢.٤	٤.٢
٧	شعور الطلاب بأن العنف دليل القوة والرجولة	ك	١٢٧	٨١	٨٨	٢٠١٣	إلى حد ما	١٠٩	١٧١	١٩٧
		%	٤٢.٩	٤٧.٤	٢٩.٧			٢٢.٩	٣٥.٨	٤.٣
٨	تسلط بعض الطلاب على الآخرين	ك	١٣٧	٨٤	٧٥	٢٠٢١	إلى حد ما	١١١	١٤١	٢٢٥
		%	٤٦.٣	٢٨.٤	٢٥.٣			٢٣.١	٢٩.٨	٤٧.١
٩	تحريض الطلاب لبعضهم البعض على العنف	ك	١١٩	٩٣	٨٤	٢٠١٢	إلى حد ما	٧٠	١٥٢	٢٥٥
		%	٤٠.٢	٣١.٤	٢٨.٤			١٤.٧	٣١.٩	٣٥.٤
١٠	الضغوط النفسية والفكرية التي يتعرض لها الطلاب	ك	١٢٦	١١٢	٥٨	٢٠٢٣	إلى حد ما	١٣٥	١١٢	٢٣٠
		%	٤٢.٦	٣٧.٨	١٩.٦			٢٨.٣	٢٣.٥	٤٨.٢
١١	شعور الطلاب بالسعادة في اثناء الآخرين	ك	١١٥	١١١	٧٠	٢٠١٥	إلى حد ما	١٣٩	٩٩	٢٣٩
		%	٣٨.٩	٣٧.٥	٢٣.٦			٢٩.١	٢٠.٨	٥٠.١
	محور الطلاب والاصدقاء				٢.٢٩	إلى حد ما	محور الطلاب والاصدقاء	٢.٢٣		إلى حد ما

كما جاءت استجابات الطلاب على العبارات (٧، ٨، ١٠، ١١) بمستوى موافقة (موافق إلى حد ما) وهذا يدل على الضغوط النفسية وشعور الطلاب بالسعادة في ممارسة العنف يؤدي إلى تزايد العنف المدرسي بصورة كبيرة . وجاءت استجابات الطلاب على العبارة (٩) بمستوى موافقة (غير موافق) وهذا يدل على أن الطلاب غير موافقين على تلك العبارة وأنهم لا يمارسون التحريض فيما بينهم .

جدول (١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور الأنشطة المدرسية

م	العبارة	العاملين بالمدرسة						الطلاب			
		درجة الموافقة			المتوسط	مستوى الموافقة	مستوى الموافقة	درجة الموافقة			المتوسط
		موافق	إلى حد ما	غير موافق				موافق	إلى حد ما	غير موافق	
١	عدم اهتمام إدارة المدرسة بممارسة الأنشطة	ك	١٥٣	٩٠	٥٣	موافق	٢.٣٤	٢٤٢	١٧٢	٦٣	٢.٣٨
		%	٥١.٧	٣٠.٤	١٧.٩	موافق		٥٠.٧	٣٦.١	١٣.٢	
٢	قلة وجود الأنشطة التي تشبع رغبات الطلاب	ك	١٦٥	٧٣	٥٧	موافق	٢.٣٥	٢٨٦	١٥٧	٣٤	٢.٥٣
		%	٥٦.١	٢٤.٧	١٩.٣	موافق		٦٠	٣٢.٩	٧.١	
٣	إهمال إدارة المدرسة للوقت المخصص للأنشطة	ك	١٦٩	٩٢	٣٥	موافق	٢.٤٥	٢٨٧	١٥٤	٣٦	٢.٥٢
		%	٥٧.١	٣١.١	١١.٨	موافق		٦٠.٢	٣٢.٣	٧.٥	
٤	عدم توافر الإمكانيات المادية لممارسة الأنشطة المدرسية	ك	١٩٠	٨٣	٢٣	موافق	٢.٥٦	٢٦٧	١٦٨	٤٢	٢.٤٧
		%	٦٤.٢	٢٨	٧.٨	موافق		٥٦	٣٥.٢	٨.٨	
٥	دعم الأنشطة الطلابية للعلاقات الإنسانية بين الطلاب وجميع العاملين بالمدرسة	ك	٢١٦	٦٩	١٢	موافق	٢.٦٩	٣٥٦	١٠٧	١٤	٢.٧٢
		%	٧٢.٦	٢٣.٣	٤.١	موافق		٧٤.٦	٢٢.٤	٢.٩	
محور الأنشطة المدرسية					٢.٤٨	موافق		محور الأنشطة المدرسية			٢.٥٢
						موافق					

من الجدول (١٠) نجد ما يلي : جاءت استجابات عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة الثانوية والطلاب والاصدقاء على حد سواء حول محور الأنشطة المدرسية بمستوى موافقة (موافق) .

كما جاءت استجابات عينة الدراسة سواء العاملين بالمدرسة أو الطلاب على عبارات محور الأنشطة المدرسية بمستوي موافقة (موافق) وهذا يدل على أهمية الأنشطة المدرسية في اشباع رغبات الطلاب مما يساهم في تقليل او إنهاء ظاهرة العنف المدرسي ، لذا على إدارة المدرسة الاهتمام بالأنشطة المدرسية سواء في تحديد وقت مناسب لممارستها أو توفير الإمكانيات المادية والبشرية لها ، ويتفق ذلك مع العديد من الدراسات التي أكدت على الاهتمام بممارسة الأنشطة المدرسية منها دراسة (محمد حمادنة) ودراسة (على الشهري) ودراسة (عبدالله النيزب) ودراسة (مسعود الحربي)

جدول (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور الإعلام ووسائل الاتصال

م	العبارة	العاملين بالمدرسة						الطلاب		
		درجة الموافقة			المتوسط	مستوي الموافقة	المتوسط	درجة الموافقة		
		موافق	إلى حد ما	غير موافق				موافق	إلى حد ما	غير موافق
١	تناول الإعلام شخصية المعلم بسخرية	ك	١٨٥	٨٠	٣١	موافق	٢٠٥٢	٢٥٧	١٤٨	٧٢
		%	٦٢.٥	٢٧	١٠.٥			٥٣.٩	٣١	١٥.١
٢	انتشار العنف بالأفلام والمسلسلات	ك	١٦٤	٩٢	٤٠	موافق	٢٠٤٢	٣٠.٥	١٠٣	٦٩
		%	٥٥.٤	٣١.١	١٣.٥			٦٣.٩	٢١.٦	١٤.٥
٣	قلة المساحة الزمنية للبرامج الدينية	ك	١٧٥	٧٨	٤٣	موافق	٢٠٤٥	٢٢٥	١٤٢	١١٠
		%	٥٩.١	٣٦.٤	١٤.٥			٤٧.١	٢٩.٨	٢٣.١
٤	اظهار البلطجة رمزا للبطولة يجب تقليدها	ك	١٥٦	٧٨	٦٢	إلى حد ما	٢٠٣٢	٣٣١	١١١	٣٥
		%	٥٢.٧	٢٦.٤	٢٠.٩			٦٩.٤	٢٣.٣	٧.٣
٥	نشر الحوادث بشكل مثير يدفع الطلاب لتقليدها	ك	١٥١	٩٦	٤٩	موافق	٢٠٣٤	٣٥٠	٨٥	٤٢
		%	٥١	٣٢.٤	١٦.٦			٧٣.٣	١٧.٨	٨.٩
٦	عدم وجود الاستقرار السياسي والاقتصادي بالمجتمع	ك	١٥٤	٨٨	٥٤	موافق	٢٠٣٤	٢٧٨	١٣٨	٦١
		%	٥٢	٢٩.٧	١٨.٣			٥٨.٣	٢٨.٩	١٢.٨
٧	استخدام الطلاب لشبكات الإنترنت بصورة واسعة	ك	١٦٤	٧٨	٥٤	موافق	٢٠٣٧	٢٩٠	١١٦	٧١
		%	٥٥.٤	٢٦.٤	١٨.٢			٦٠.٨	٢٤.٣	١٤.٩
٨	تأثر الطلاب بالعنف في اساليب التواصل الاجتماعي	ك	١٦٩	٨٢	٤٥	موافق	٢٠٤٢	٣٢٤	١٢٢	٣١
		%	٥٧.١	٢٧.٧	١٥.٢			٦٧.٩	٢٥.٦	٦.٥
	محور الإعلام ووسائل الاتصال				٢٠.٤٠	موافق		محور الإعلام ووسائل الاتصال		٢٠.٤٩

من الجدول (١١) نجد ما يلي :

جاءت استجابات عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة والطلاب على حد سواء حول محور الإعلام ووسائل الاتصال بمستوي موافقة (موافق) . وجاءت استجابات عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة على محور الإعلام ووسائل الاتصال بمستوي موافقة (موافق) وهذا يؤكد على أهمية دور الإعلام في انتشار ظاهرة العنف المدرسي، كما جاءت عبارة (٥) بمستوي موافقة (موافق) إلى حد ما) وهذا يدل على أن الإعلام قد يظهر البلطجة والعنف في الدراما في أدوار البطولة مما يؤدي إلى تقليد الطلاب لتلك المظاهر فتزداد ظاهرة العنف المدرسي .

كما جاءت استجابات عينة الدراسة من الطلاب على عبارات محور الإعلام ووسائل الاتصال (١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) بمستوي موافقة (موافق) وهذا يؤكد موافقة عينة الدراسة من الطلاب على تأثير الإعلام على سلوكياتهم بما يؤدي إلى ارتفاع ظاهرة العنف المدرسي، ويتفق ذلك مع دراسة (خالد الصرايرة) (عبدالله النيزب) في ضرورة الاهتمام بما يقدمه الإعلام ، كما جاءت استجاباتهم على العبارة (٣) بمستوي موافقة (موافق إلى حد ما) وهذا يؤكد أنه نظرا لانشغال الساحة الإعلامية بالأفلام والمسلسلات التي تحث على العنف، مما يؤدي إلى قلة متابعة الطلاب للبرامج الدينية وان كانت ذات مساحة محدودة. ويتفق ذلك مع دراسة (علي الشهري) أن القيم الدينية تؤدي إلى الحد من العنف المدرسي .

من الجدول (١٢) نجد ما يلي : جاءت استجابات عينة الدراسة من المعلمون والعاملين بالمدرسة والطلاب على حد سواء حول محور الأسرة بمستوي موافقة (موافق) ، وجاءت استجابة عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة على عبارات محور الأسرة بمستوي موافقة (موافق) فيما عدا عبارة (٥) جاءت بمستوي موافقة (موافق إلى حد ما) وهذا يرجع إلى أن الأسرة هي اللبنة الأساسية في تعديل سلوك الأبناء فعدم وجود رقابة من الأسرة وذلك بسبب التفكك الأسري أو غياب أحد الوالدين أو كثرة عدد الأولاد داخل الأسرة يؤدي إلى قيم سلوكية غير مرغوبة لدى الأبناء مما يزيد من العنف المدرسي ، ويتفق ذلك مع دراسة Kristin Swartz ، Dustin L. Osborne ، Cherie Dawson-Edwards ، George E. Higgins (2016) في ضرورة مراقبة سلوك الأبناء ، كما تتفق دراسة L. Sherr, I. S. Hensels ,S. Skeen ,M. Tomlinson ,K. J. Roberts - (2016) A. Macedo ، في أن زيادة عدد أفراد الأسرة أو استخدام التهديد من قبل الوالدين يؤثر على الصحة النفسية له مستقبلا مما يزيد من العنف المدرسي .

وجاءت استجابات الطلاب على عبارات محور الأسرة بمستوي موافقة (موافق) على العبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧) وهذا يؤكد أن التفكك الأسري وعدم رقابة الوالدين للأبناء وزيادة عدد أفراد الأسرة يؤدي إلى تنمية القيم السلوكية الخاطئة مما يؤدي إلى تزايد معدلات العنف المدرسي لديهم ، وهذا ما أكدته

دراسة (محمد الخضر) في ضرورة المراقبة سواء من الاصدقاء أو مما يقدمه الإعلام ، كما أكدت دراسة E Unal , FM Onsüz, B Işıklı, S B Atalay (2015) أن بطلاة رب الأسرة تزيد العنف المدرسي .

كما جاءت استجاباتهم على العبارات (٦، ٨، ٩) بمستوي موافقة (موافق إلى حد ما) وهذا يؤكد عدم الحوار بين الأبناء ووالديهم أو استخدام العقاب البدني قد يؤدي إلى تزايد العنف لدي الأبناء، ويتفق ذلك مع دراسة (صاحب الشمري) في ضرورة عدم استخدام العقاب البدني من قبل الوالدين ، كما أكدت دراسة Margaret J. Briggs-Gowan, Alice S. Carter, Julian D. Ford (2012) أنه توجد علاقة طردية بين العنف الأسري والعنف المدرسي .

جدول (١٢) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور الأسرة

م	العبارة	العاملين بالمدرسة						الطلاب		
		درجة الموافقة			المتوسط	مستوي الموافقة	درجة الموافقة	المتوسط		
		موافق	إلى حد ما	غير موافق			موافق	إلى حد ما	غير موافق	مستوي الموافقة
١	ضعف الرقابة الأسرية على سلوك أبنائهم	١٧٧	٩٠	٢٩	٢٠٥	موافق	٢٤٥	١٨٥	٤٧	٢٠٤١
		٪	٥٩.٨	٩.٨			٥١.٣	٣٨.٨	٩.٩	
٢	عدم الاستقرار الأسري وكثرة الخلافات	١٨٤	٨١	٣١	٢٠٢	موافق	٣٧٣	٨٠	٢٢	٢٠٧٤
		٪	٦٢.٢	١٠.٥			٧٨.٦	١٦.٨	٤.٦	
٣	غياب أحد الوالدين لفترة طويلة عن المنزل	١٦٥	٩١	٤٠	٢٠٢	موافق	٣٦٩	٨٣	٢٥	٢٠٧٢
		٪	٥٥.٧	١٣.٥			٧٧.٤	١٧.٤	٥.٢	
٤	انتشار البطالة بين أفراد الأسرة	١٧٥	٧٨	٤٣	٢٠٥	موافق	٣٥٦	١٠٣	١٨	٢٠٧١
		٪	٥٩.١	١٤.٥			٧٤.٦	٢١.٦	٣.٨	
٥	وجود صراعات بين الوالدين	١٥٨	٧٩	٥٩	٢٠٣	إلى حد ما	٣٤٢	١٠٦	٢٩	٢٠٦٦
		٪	٥٣.٤	١٩.٩			٧١.٧	٢٢.٢	٦.١	
٦	ضعف الحوار بين الوالدين وابنائهم لحل مشكلاتهم	١٦٨	٧٣	٥٥	٢٠٣	موافق	٢٢١	١٤١	١١٥	٢٠٢٢
		٪	٥٦.٨	١٨.٦			٤٦.٣	٢٩.٦	٢٤.١	
٧	كثرة عدد أفراد الأسرة وكثرة مطالبهم الاقتصادية	١٩٦	٥٥	٤٥	٢٠١	موافق	٢٩٤	٨٧	٩٦	٢٠٤٢
		٪	٦٦.٢	١٥.٢			٦١.٦	١٨.٢	٢٠.١	
٨	استخدام العقاب البدني المفروض لأبنائهم	١٥٥	٦٩	٧٢	٢٠٢	إلى حد ما	١٠٢	١٢٧	٢٤٨	١٠٩٦
		٪	٥٢.٤	٢٣.٣			٢١.٤	٢٦.٦	٢٥	
٩	رفض الوالدين ممارسة الانبناء لبعض الهويات والرياضة	١٧٧	٩٠	٢٩	٢٠٥	موافق	١٤٣	١٥٠	١٨٤	١٠٩١
		٪	٥٩.٨	٩.٨			٣٠	٣١.٤	٣٨.٦	
	محور الأسرة	٢٠٤٣			موافق		محور الأسرة			٢٠٤٢

جدول (١٣) استجابات أفراد عينة الدراسة على محور المحاسبية التعليمية

العاملين بالدرسة				العبارة	العاملين بالدرسة				العبارة			
مستوي الموافقة	المتوسط	درجة الموافقة										
		موافق	إلى حد ما		غير موافق							
موافق	٢٠٨٣	٦	٣٨	٢٥٢	تحديد مؤشرات الأداء لجميع العاملين بالدرسة	موافق	٢٠٣٩	٤٨	٨٥	١٦٣	ك	وجود الأنظمة والتشريعات الملزمة لتطبيق المحاسبية
		٢	١٢٠٨	٨٥٠٢				١٦٠٢	٢٨٠٧	٥٥٠٨	%	
موافق	٢٠٦٢	١٩	٧٤	٢٠٣	تطبيق القرارات على جميع المقصرين بالدرسة دون تمييز	موافق	٢٠٤٨	٢٧	١٠١	١٦٨	ك	توفير أدلة إرشادية لمعايير المحاسبية بالدرسة
		٦٠٤	٢٥	٦٨٠٦				٩٠١	٣٥٠١	٥٦٠٨	%	
موافق	٢٠٦٩	١٥	٦١	٢٢٠	وضوح الإجراءات تطبيق المحاسبية في التعامل مع حالات العنف المدرسي	موافق	٢٠٦١	٣٧	٤١	٢١٨	ك	توافر المعلومات التي تساعد على تطبيق المحاسبية
		٥٠١	٢٠٠٦	٧٤٠٣				١٢٠٥	١٣٠٩	٧٣٠٦	%	
موافق	٢٠٨٥	٣	٣٧	٢٥٦	وجود تعاون بين المعلمين وجميع أفراد المجتمع المدرسي	موافق	٢٠٦٢	٢٧	٥٩	٢١٠	ك	تشمل المحاسبية كافة الأنشطة المدرسية
		١	١٢٠٥	٨٦٠٥				٩٠١	١٩٠٩	٧١٠١	%	
موافق	٢٠٦٤	٣٦	٣٤	٢٢٦	تبني المحاسبية على معايير واضحة ومحددة	موافق	٢٠٦٨	٢٥	٤٦	٢٢٥	ك	تحقيق مبدأ الثواب والعقاب على جميع أفراد المجتمع المدرسي
		١٢٠١	١١٠٥	٧٦٠٤				٨٠٤	١٥٠٥	٧٦	%	
موافق	٢٠٦٧	٢٣	٥٢	٢٢١	تطبيق أنظمة المحاسبية على سلوك الطلاب	موافق	٢٠٧٧	١٢	٤٤	٢٤٠	ك	التزام جميع أفراد المجتمع المدرسي بنظام المحاسبية المحددة
		٧٠٨	١٧٠٦	٧٤٠٧				٤٠١	١٤٠٩	٨١٠١	%	
موافق	٢٠٤٨	٢٧	١٠١	١٦٨	تحديد المهام لجميع العاملين حتي يمكن تطبيق المحاسبية بدقة	موافق	٢٠٨٣	١٠	٢٩	٢٥٧	ك	تحرص المحاسبية على تحقيق فاعلية الطلاب داخل المدرسة
		٩٠١	٣٤٠١	٥٦٠٨				٣٠٤	٩٠٨	٨٦٠٨	%	
موافق	٢٠٦١	٣٧	٤١	٢١٨	تفعيل التواصل بين المدرسة والاسرة لتجنب مشكلات الطلاب	موافق	٢٠٧٨	٢	٦٠	٢٣٤	ك	تحري الموضوعية عند وضع تقارير المحاسبية وتقييم الأداء
		١٢٠٥	١٣٠٩	٧٣٠٦				٠٠٧	٢٠٣	٧٩	%	
موافق	٢٠٦٢	٢٧	٥٩	٢١٠	استخدام اساليب متنوعة في التقويم	موافق	٢٠٧١	٢٦	٣١	٢٣٩	ك	تكون المحاسبية عملية مستمرة ومثمرة
		٩٠١	١٩٠٩	٧٠٠٩				٨٠٨	١٠٠٥	٨٠٠٧	%	
موافق	٢٠٦٦	محور المحاسبية التعليمية										

من الجدول (١٣) نجد ما يلي : جاءت استجابات عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة الثانوية حول محور المحاسبية التعليمية بمستوي موافقة (موافق) وهذا يؤكد على أن اتباع اسلوب المحاسبية التعليمية يساهم بدرجة كبيرة في

تحديد المسؤوليات (الحقوق والواجبات) وبالتالي يحد ذلك من ظاهرة العنف المدرسي .

وجاءت استجابات عينة الدراسة على العبارات (١، ٢، ٥، ١١، ١٣، ١٤) بمستوي موافقة (موافق) وهذا يؤكد على أن المحاسبية التعليمية تهتم بتوفير اللوائح والتشريعات بحيث تكون معايير الأداء واضحة لجميع العاملين حتي يمكن تحديد المسؤوليات والحقوق والواجبات لجميع العاملين بالمدرسة ، ويتفق ذلك مع دراسة (غزيل البقمي) في وجود لوائح وتنظيمات العمل بما يساهم في تحديد المهام والمسئوليات ، وهذا ما أكدته دراسة (عبدالرحمن الموسى) ودراسة (وائل رضوان) ودراسة (خالد العثمان) ، كما جاءت استجابات العينة على العبارات (٣، ١٣) بمستوي موافقة (موافق) وهذا يدل على أن المحاسبية التعليمية تهتم بتوفير المعلومات عن أداء العاملين بالمؤسسة التعليمية لمعرفة مستوي الأداء لهم.

وجاءت استجابات العينة على العبارات (٤، ٧، ١٠، ١٥) بمستوي موافقة (موافق) وهذا يؤكد على أن المحاسبية التعليمية تشمل جميع الأنشطة المدرسية سواء كان العاملين أو الطلاب لتحقيق الجودة في الأداء ، كما جاءت استجابات عينة الدراسة على العبارات (٨، ٩، ١٧، ١٨) بمستوي موافقة (موافق) .

وهذا يدل على أن المحاسبية تهتم بموضوعية قياس ومحاسبة أداء العاملين بالمدرسة بحيث يشمل جميع المهام ، وأن تتنوع اساليب التقويم وأن تكون بصفة مستمرة مما يساهم في تحسين الأداء لدي العاملين والطلاب على حد سواء ويتفق ذلك مع العديد من الدراسات منها دراسة (مساعدة الحربي) ودراسة (عبدالرحمن الموسى) ودراسة (مرفت ناصف) ودراسة (خالد العثمان) ودراسة (وداد المعجل) ودراسة (Christensen, Anne L.; Judd, Andrew J.; Nichols, Nancy B. (2011) في وضع وتفعيل الحوافز المادية والمعنوية ، كما أكدت دراسة (عبدالخالق فؤاد) إلى ضرورة استخدام اساليب متنوعة في التقويم.

جدول (١٤) يوضح الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لمحاو الاستبانة وفقا لمتغير الخبرة (١٠ سنوات فأقل / أكثر من ١٠ سنوات)

م	العبارة	أكثر من ١٠ سنوات (٨١)		١٠ سنوات فأقل (٢١٥)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	الإدارة المدرسية	٢٣.٦٠	٤.٤٥	٢١.٤٥	٤.٤٢	٣.٦٧	٠.٠٠١
٢	العلمون والعاملون بالمدرسة	١٨.٢٨	٣.٨٩	١٨.١٧	٣.٤٨	٠.٢٤	غير دالة
٣	الإحصائي الاجتماعي	١٣.٩١	٢.٨٣	١٣.٠٠	٢.٦٢	٢.٥٧	غير دالة
٤	الطلاب والأصدقاء	٢٥.٩٩	٣.٠٩٤	٢٥.٠٩	٤.٦٧	١.٤٥	غير دالة
٥	الأنشطة المدرسية	١١.٨٧	٢.١٢	١٢.٧١	٢.١٦	٢.٩٤	٠.٠١
٦	الأسرة	٢٢.٣٦	٣.٣١	٢١.٨٢	٤.١٩	١.٠١	غير دالة
٧	الإعلام ووسائل الاتصال	١٩.٤١	٢.٩٩	١٩.١١	٣.٩٢	٠.٦٠	غير دالة
٨	مدخل المحاسبية التعليمية	٥٢.٢٨	٦.٩٣	٥٣.٦٨	٦.٢٤	١.٦٤	غير دالة
٩	أسباب العنف الداخلية	٩٣.٦٥	١٢.٥٦	٩٠.٤٢	١١.٩٠	٢.٠٢	غير دالة
١٠	أسباب العنف الخارجية	٤١.٧٧	٥.٧١	٤٠.٩٤	٧.٦٧	٠.٨٧	غير دالة
١١	الاستبانة	١٨٧.٧١	١٧.٨١	١٨٥.٠٤	١٨.١٠	١.١١	غير دالة

من الجدول (١٤) يتضح أن : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير الخبرة (١٠ سنوات فأقل / أكثر من ١٠ سنوات) لدي عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة على محاور (المعلمون والعاملون بالمدرسة ، الأخصائي الاجتماعي الطلاب والاصدقاء ، الأسرة ، الإعلام ووسائل الاتصال ، مدخل المحاسبية التعليمية ، أسباب العنف الداخلية ، أسباب العنف الخارجية ، إجمالي الاستبانة) وهذا يؤكد اتفاق العينة على أسباب العنف سواء كانت الداخلية أو الخارجية مما يؤثر على العملية التعليمية واتفاقهم حول مواجهة تلك الظاهرة من خلال المحاسبية التعليمية .

بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير الخبرة (١٠ سنوات فأقل / أكثر من ١٠ سنوات) على محور الإدارة المدرسية عند مستوي ٠.٠٠١ لصالح ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات وذلك قد يرجع إلى خبرة العاملين بالمدرسة تري أن سوء استخدام الإدارة المدرسية يساهم في زيادة معدلات العنف المدرسي ، كما أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير الخبرة (١٠ سنوات فأقل / أكثر من ١٠ سنوات) عند محور الأنشطة المدرسية لصالح الخبرة أقل من عشرة سنوات ويرجع ذلك لأن هؤلاء العاملين لديهم الرغبة في اشباع حاجات الطلاب من خلال تلك الأنشطة بما يساهم في تحسين المناخ المدرسي .

جدول (١٥) يوضح الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وقيمة (ت) ودلالاتها الاحصائية لمحاور الاستبانة وفقاً لمتغير المؤهل (تربوي / غير تربوي)

م	العبارة	تربوي (١٠٩)		غير تربوي (١٨٧)		قيمة ت	الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	الإدارة المدرسية	٢٢.٢٣	٥.١٠	٢١.٧١	٤.١٦	٠.٩٢	غير دالة
٢	المعلمون والعاملون بالمدرسة	١٧.٩٣	٤.٤٥	١٨.٠٢	٣.٢٢	٠.١٩	غير دالة
٣	الأخصائي الاجتماعي	١٣.٧٢	٢.٦١	١٢.٨٧	٢.٦٦	٢.٦٢	٠.٠٠١
٤	الطلاب والاصدقاء	٢٦.٦١	٤.٤٥	٢٤.٤٧	٤.٣٢	٣.٩٨	٠.٠٠١
٥	الأنشطة المدرسية	١٢.٠١	٢.٢٤	١٢.٦٣	٢.١٧	٢.٣٢	غير دالة
٦	الأسرة	٢٢.٤٦	٣.٣٥	٢١.٥٢	٤.٢٥	١.٩٤	غير دالة
٧	الإعلام ووسائل الاتصال	١٩.٦٤	٢.٦١	١٨.٩١	٤.٠٨	١.٦٤	غير دالة
٨	مدخل المحاسبية التعليمية	٥٣.٤٧	٦.٥١	٥٣.٠٥	٦.٦٢	٠.٥٣	غير دالة
٩	أسباب العنف الداخلية	٩٢.٥	١٣.٥٧	٨٩.٧١	١١.٤٢	١.٨٦	غير دالة
١٠	أسباب العنف الخارجية	٤٢.١٠	٥.٢٦	٤٠.٤٢	٧.٩٣	١.٩٢	غير دالة
١١	الاستبانة	١٨٨.٠٨	١٨٣.١٨	١٧.٨٣	١٧.٨٨	٢.٢٣	غير دالة

من الجدول (١٥) نجد أن: توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير المؤهل (تربوي / غير تربوي) عند محاور (الأخصائي الاجتماعي ، الطلاب والاصدقاء) عند مستوي ٠.٠٠١ ، ٠.٠٠١ على الترتيب لصالح المؤهل التربوي وهذا يرجع إلى أن العاملين بالمدرسة ذوي المؤهل التربوي يدركون أهمية الأخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي كما أن الطلاب والاصدقاء أحد أهم محاور العملية التعليمية فمن خلالها نستطيع ان نحدد جودة وكفاءة النظام التعليمي . بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير المؤهل (تربوي / غير تربوي) عند باقي محاور الاستبانة وهذا يؤكد على اتفاق عينة الدراسة بأهمية تلك المحاور في الحد من ظاهرة العنف المدرسي .

جدول (١٦) يوضح الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وقيمة (ت) ودلالاتها الاحصائية لمحاول الاستبانة طبقا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)

م	العبارة	ذكر (١٦١)		أنثى (١٣٥)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	الإدارة المدرسية	٢٠.٧٢	٣.٨٧	٢٢.٣٧	٤.٨٤	٣.٠٣	٠.٠١
٢	المعلمون والعاملون بالمدرسة	١٧.٤٩	٣.٣١	١٨.٣٩	٣.٨٧	١.٩٩	غير دالة
٣	الإخصائي الاجتماعي	١٢.٩٢	٢.٦١	١٣.٠٢	٢.٦٤	٠.٣٠	غير دالة
٤	الطلاب والأصدقاء	٢٥.٦٣	٥.١٠	٢٥.١٢	٣.٧٥	٠.٩٢	غير دالة
٥	الأنشطة المدرسية	١٢.٣٢	٢.٣٤	١٢.٥١	٢.٠٨	٠.٦٣	غير دالة
٦	الأسرة	٢١.٨٢	٣.٣٧	٢١.٦٦	٣.٨٤	٠.٣٢	غير دالة
٧	الإعلام ووسائل الاتصال	١٩.١٩	٣.٨٤	١٩.٠٢	٣.٣٧	٠.٣٧	غير دالة
٨	مدخل المحاسبية التعليمية	٥٣.٨٠	٦.٥٠	٥٢.٧٢	٦.٩١	١.٢٨	غير دالة
٩	أسباب العنف الداخلية	٨٩.١٠	١١.٨٩	٩١.٤١	١٢.٠٨	١.٥٤	غير دالة
١٠	أسباب العنف الخارجية	٤١.٠١	٧.٨٠	٤٠.٦٨	٦.٣٩	٠.٣٧	غير دالة
١١	الاستبانة	١٨٣.٩١	١٨.٠٦	١٨٤.٨١	١٧.٣٧	٠.٤١	غير دالة

من الجدول (١٦) نجد أن: توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) عند محور الإدارة المدرسية عند مستوي ٠.٠١ لصالح الإناث وهذا يؤكد أن العاملين بالمدرسة من الإناث يدركون أهمية دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف المدرسي من خلال اتباع الأسلوب المناسب في مواجهة الطلاب ، بينما جاءت باقي محاور الاستبانة غير دالة احصائية وفقا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) وهذا يدل على توافق العينة على تلك المحاور وأهميتها في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي .

جدول (١٧) يوضح الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وقيمة (ت) ودلالاتها الاحصائية لمحاول الاستبانة وفقا لمتغير المديرية التعليمية (الغربية/ سوهاج)

م	العبارة	الغربية (١٥٧)		سوهاج (١٣٩)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	الإدارة المدرسية	٢٠.٣٨	٣.٧٥	٢٣.٧٥	٤.٦٦	٦.٨٧	٠.٠٠١
٢	المعلمون والعاملون بالمدرسة	١٧.٢٤	٣.٣٤	١٨.٩٨	٣.٨٨	٤.١٣	٠.٠٠١
٣	الإخصائي الاجتماعي	١٢.٣٩	٢.٢٥	١٤.١٤	٢.٨١	٥.٩٦	٠.٠٠١
٤	الطلاب والأصدقاء	٢٥.٠٦	٤.٤٥	٢٥.٤٩	٤.٥٠	٠.٨٣	غير دالة
٥	الأنشطة المدرسية	١٢.٣٣	٢.٢٣	١٢.٤٥	٢.٢١	٠.٤٧	غير دالة
٦	الأسرة	٢١.٤١	٤.١٩	٢٢.٤٤	٣.٦٣	٢.٢٥	غير دالة
٧	الإعلام ووسائل الاتصال	١٨.٥٥	٣.٨٣	١٩.٨٨	٣.٣٠	٣.١٩	٠.٠١
٨	المحاسبية التعليمية	٥٣.٥١	٦.٦٩	٥٢.٩٠	٦.٤٤	٠.٨١	غير دالة
٩	أسباب العنف الداخلية	٨٧.٤٠	١٠.٤٢	٩٤.٨١	١٣.١٤	٥.٤١	٠.٠٠١
١٠	أسباب العنف الخارجية	٣٩.٩٥	٧.٥٣	٤٢.٣٢	٦.٤٤	٢.٨٩	٠.٠٠١
١١	الاستبانة	١٨٠.٨٧	١٥.٩٧	١٩٠.٠٤	١٩.٢٢	٤.٧٨	٠.٠٠١

من الجدول (١٧) نجد أن : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين عينة الدراسة من العاملين بالمدرسة الثانوية وفقا لمتغير المديرية التعليمية (الغربية/ سوهاج) عند محاور (الطلاب والأصدقاء - الأنشطة المدرسية - الأسرة - المحاسبية التعليمية) وهذا يؤكد اتفاق العينة على تلك المحاور وأن الطلاب هم مصدر العنف المدرسي ويرجع ذلك لعدم اشباع حاجات الطلاب من خلال ممارسة الأنشطة المدرسية ، كما الأسرة هي اساس بناء المجتمع فإن كانت اسرة صالحة متماسكة كان الابناء (الطلاب) أقل ممارسة للعنف المدرسي والعكس صحيح

وجاء توافق العينة على المحاسبية التعليمية حيث يمكن من خلالها مواجهة العنف المدرسي .

بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقا لمتغير المديرية التعليمية (الغربية/ سوهاج) لمحور اسباب العنف الداخلية (الإدارة المدرسية – المعلمون والعاملون بالمدرسة – الأخصائي الاجتماعي) عند مستوى ٠.٠٠١ لصالح العاملين بمديرية التربية والتعليم بسوهاج وهذا يؤكد انهم يدركون أهمية تلك المحاور في الحد من العنف المدرسي بصورة اكبر من العاملين بمدارس مديرية التربية والتعليم بالغربية ، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقا لمتغير المديرية التعليمية (الغربية/ سوهاج) محور اسباب العنف الخارجية (الإعلام ووسائل الاتصال) عند مستوى ٠.٠٠١ لصالح العاملين بمديرية التربية والتعليم بسوهاج حيث يدركون دور وسائل الإعلام في الحد من العنف المدرسي من خلال نشر القيم الاجتماعية بين الطلاب ، حيث أكدت الدراسات أن القيم الدينية تعمل على الحد من العنف (على الشهري : ٤٣)

جدول (١٨) يبين تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات الوظيفية (مدير المدرسة / الوكيل / المعلم / الأخصائي الاجتماعي) ومحاور الاستبانة

م	محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	الإدارة المدرسية	بين المجموعات	٨٩.٥٨	٣	٢٩.٨٦	١.٤٧	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٩٤١.٠	٢٩٢	٢٠.٣٥		
		المجموع	٦٠٣٠.٥٩	٢٩٥			
		بين المجموعات	١٠٨.١٨	٣	٣٦.٠٦	٢.٦٧	غير دالة
٢	المعلمون والعاملون بالمدرسة	داخل المجموعات	٣٩٣٧.٨٤	٢٩٢	١٣.٤٩		
		المجموع	٤٠٤٦.٠٢	٢٩٥			
		بين المجموعات	١٤٠.٠٧	٣	٤٦.٦٩	٦.٩٤	٠.٠٠١
		داخل المجموعات	١٩٦٥.٥١	٢٩٢	٦.٧٣		
٣	الأخصائي الاجتماعي	المجموع	٢١٠٥.٥٩	٢٩٥			
		بين المجموعات	٩٦.٥٤	٣	٣٢.١٨	١.٦٢	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٧٩٤.٤٣	٢٩٢	١٩.٨٤		
		المجموع	٥٨٩٠.٩٧	٢٩٥			
٤	الطلاب والأصدقاء	بين المجموعات	٨٠.٣٥	٣	٢٦.٧٨	٥.٦٨	٠.٠٠١
		داخل المجموعات	١٣٧٥.٩٧	٢٩٢	٤.٧١		
		المجموع	١٤٥٦.٣٢	٢٩٥			
		بين المجموعات	١٩٢.١٣	٣	٦٤.٠٤	٤.٢١	٠.٠١
٥	الأنشطة المدرسية	داخل المجموعات	٤٤٤٦.٤	٢٩٢	١٥.٢٣		
		المجموع	٤٦٣٨.٥٤	٢٩٥			
٦	الأسرة	بين المجموعات	١٥٨.٢٠	٣	٥٢.٧٣	٤.٠٩	٠.٠١
		داخل المجموعات	٣٧٦٢.٦٦	٢٩٢	١٢.٨٨		
		المجموع	٣٩٢٠.٨٦	٢٩٥			
٧	الإعلام ووسائل الاتصال	بين المجموعات	٤٥.٩٤	٣	١٥.٣٢	٠.٣٥	غير دالة
		داخل المجموعات	١٢٦٩٣.٨٩	٢٩٢	٤٣.٤٧		
		المجموع	١٢٧٣٩.٨٣	٢٩٥			
٨	مدخل المحاسبية التعليمية	بين المجموعات	١٦٢٢.٠٤	٣	٥٤٠.٦٨	٣.٦٥	غير دالة
		داخل المجموعات	٤٣١٩٩٢.٨٢	٢٩٢	١٤٧.٩٢		
		المجموع	٤٤٨١٤.٨٦	٢٩٥			
٩	أسباب العنف الداخلية	بين المجموعات	٦٧١.٢٩	٣	٢٢٣.٧٦	٤.٥٧	٠.٠١
		داخل المجموعات	١٤٣٠٣.٣٥	٢٩٢	٤٨.٩٨		
		المجموع	١٤٩٧٤.٦٥	٢٩٥			
١٠	أسباب العنف الخارجية	بين المجموعات	٤٩١٥.٦١	٣	١٦٣٨.٥٤	٥.٢٠	٠.٠١
		داخل المجموعات	٩٢٠٨٩.٢٥	٢٩٢	٣١٥.٣٧		
		المجموع	٩٧٠٠٤.٨٦	٢٩٥			
١١	الاستبانة	بين المجموعات	٩٧٠٠٤.٨٦	٢٩٥			
		داخل المجموعات					
		المجموع					
		بين المجموعات					

من الجدول (١٨) نجد ما يلي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا متغير الوظيفة (مدير المدرسة ، الوكيل ، المعلم ، الأخصائي الاجتماعي) عند محاور (الإدارة المدرسية ، المعلمون والعاملون بالمدرسة ، الطلاب والأصدقاء ، المحاسبية التعليمية ، وأسباب العنف الداخلية) وهذا يؤكد توافق عينة الدراسة على تلك المحاور ودورها في الحد من ظاهرة العنف المدرسي بصورة كبيرة ، ويمكن توضيح دلالة الفروق عند باقي المحاور من خلال ما يلي :

جدول (١٩) يمكن توضيح اتجاه دلالة بين اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات باستخدام معادلة شافيه

محاو الاستبيان	مجموعة المقارنة	المتوسط	١	٢	٣	٤
الأخصائي الاجتماعي	مدير المدرسة	١٢.٨٧	-	-	-	-
	وكيل المدرسة	١٣.٠٠	٠.١٢	-	-	-
	المعلم	١٣.٥٢	٠.٦٤	٠.٥٢	-	-
	أخصائي اجتماعي	١١.١٧	١.٦٩	١.٨٢	٢.٣٤	-
الأنشطة المدرسية	مدير المدرسة	١١.٧٥	-	-	-	-
	وكيل المدرسة	١٢.٩٣	١.١٨	-	-	-
	المعلم	١٢.٥٠	٠.٧٩	٠.٣٨	-	-
	أخصائي اجتماعي	١.٩٣	٠.٨٢	٢.٠١	١.٦٢	-
الأسرة	مدير المدرسة	٢١.٩٤	-	-	-	-
	وكيل المدرسة	٢٠.٤٨	١.٤٥	-	-	-
	المعلم	٢٢.٣٠	٠.٦٧	١.٨٢	-	-
	أخصائي اجتماعي	٢٠.٠٤	١.٩٠	٠.٤٥	٢.٢٧	-
الإعلام ووسائل الاتصال	مدير المدرسة	١٩.٣٧	-	-	-	-
	وكيل المدرسة	١٨.٦٩	٠.٦٨	-	-	-
	المعلم	١٩.٤٩	٠.١٢	٠.٨٠	-	-
	أخصائي اجتماعي	١٧.٠٣	٢.٣٤	١.٦٥	٢.٤	-
أسباب العنف الخارجية	مدير المدرسة	٤١.٣١	-	-	-	-
	وكيل المدرسة	٣٩.١٧	٢.١٤	-	-	-
	المعلم	٤١.٧٩	٠.٤٨	٢.٦٢	-	-
	أخصائي اجتماعي	٣٧.٠٧	٤.٢٤	٢.١٠	٤.٧٣	-
الاستبانة	مدير المدرسة	١٥.٠١	-	-	-	-
	وكيل المدرسة	١٩.٧٨	٦٥٦	-	-	-
	المعلم	١٧.٢٩	١.٠٢	٥.٥٣	-	-
	أخصائي اجتماعي	٢٠.٥٢	١٤.٢٣	٧.٧٠	١٣.٢٤	-

يتضح من الجدول (١٩) : توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا متغير الوظيفة (مدير المدرسة ، الوكيل ، المعلم ، الأخصائي الاجتماعي) عند محاور (الأخصائي الاجتماعي ، الأنشطة المدرسية ، الأسرة ، الإعلام ووسائل الاتصال وأسباب العنف الخارجية والاستبانة ككل) بين المعلم والأخصائي الاجتماعي لصالح المعلمون والعاملون بالمدرسة ، وهذا يرجع لأن المعلم هو الذي يتعامل مع الطلاب بصفة مستمرة ومن خلاله يمكن غرس القيم الاجتماعية والسلوكية لدى الطلاب فالمعلم هو أحد أهم أركان العملية التعليمية فإن صلح تطورت المنظومة التعليمية.

بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقا لمتغير الوظيفة (مدير المدرسة الوكيل ، المعلم ، الأخصائي الاجتماعي) عند محاور (الأنشطة المدرسية والاستبانة ككل) بين وكيل المدرسة والأخصائي الاجتماعي لصالح وكيل المدرسة ، بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مدير المدرسة والأخصائي الاجتماعي عند محور (أسباب العنف الخارجية) لصالح مدير المدرسة.

يتضح من ذلك أن عينة الدراسة من المديرين والوكلاء والمعلمون بالمدرسة يؤكدون على دور الأخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي مما يساهم في ايجاد بيئة مدرسية مناسبة لتلقي العلم سواء كان من خلال غرس القيم الاجتماعية وتنمية العلاقات الإنسانية داخل المدرسة أو ممارسة الأنشطة المدرسية بما يشغل أوقات الفراغ للطلاب بصفة مستمرة.

• طلاب المدرسة الثانوية :

جدول (٢٠) يبين تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات وفقا لمتغير الصف الدراسي (الأول / الثاني / الثالث) ومحاور الاستبانة

م	محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	الإدارة المدرسية	بين المجموعات	٥.١٦	٢	٢.٥٨	٠.٣١	غير دالة
		داخل المجموعات	٣٨٩٤.٩٢	٤٧٤	٨.٢٢		
		المجموع	٣٩٠٠.٠٨	٤٧٦			
٢	المعلمون والعاملون بالمدرسة	بين المجموعات	١٦٤.١٨	٢	٨٢.٠٩	٦.٠٨	٠.٠١
		داخل المجموعات	٦٣٩٩.٦٤	٤٧٤	١٣.٥		
		المجموع	٦٥٦٣.٨١	٤٧٦			
٣	الأخصائي الاجتماعي	بين المجموعات	٢.٩٦	٢	١.٤٨	٠.٣٧	غير دالة
		داخل المجموعات	١٨٨٢.٢٨	٤٧٤	٣.٩٧		
		المجموع	١٨٨٥.٢٤	٤٧٦			
٤	الطلاب والأصدقاء	بين المجموعات	١٧٧.٥٦	٢	٨٨.٧٨	٥.١٧	٠.٠١
		داخل المجموعات	٨١٤٧.١٩	٤٧٤	١٧.١٨		
		المجموع	٨٣٢٤.٧٦	٤٧٦			
٥	الأنشطة المدرسية	بين المجموعات	١١.٤٦	٢	٥.٧٣	١.٣٧	غير دالة
		داخل المجموعات	١٩٧١.٠٩	٤٧٤	٤.١٥		
		المجموع	١٩٨٢.٥٦	٤٧٦			
٦	الأسرة	بين المجموعات	٧٧.١٤	٢	٣٨.٥٧	٣.٤٥	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٣٠٤.٠٢	٤٧٤	١١.١٩		
		المجموع	٥٣٨١.١٦	٤٧٦			
٧	الإعلام ووسائل الاتصال	بين المجموعات	٣٩.٨٩	٢	١٩.٩٥	٢.٠٠	غير دالة
		داخل المجموعات	٤٧١٩.٩١	٤٧٤	٩.٩٦		
		المجموع	٤٧٥٩.٨١	٤٧٦			
٨	أسباب العنف الداخلية	بين المجموعات	٥٥٧.٣٥	٢	٢٧٨.٦٥	٢.٣٩	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٥٢٢٦.٨٧	٤٧٤	١١٦.٥١		
		المجموع	٥٥٧٨٣.١٦	٤٧٦			
٩	أسباب العنف الخارجية	بين المجموعات	٢١٨.٨٨	٢	١٠٨.٩٤	٣.٢٧	غير دالة
		داخل المجموعات	١٥٧٩٩.٠٣	٤٧٤	٣٣.٣٣		
		المجموع	١٦٠١٦.٩١	٤٧٦			
١٠	الاستبانة	بين المجموعات	١٤٦٨.٦٥	٢	٧٣٤.٣٣	٣.٢٩	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٥٩٣١.١٦	٤٧٤	٢٢٣.٤٨		
		المجموع	١٠٧٣٩٩.٨١	٤٧٦			

من الجدول (٢٠) نجد ما يلي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الصف (الأول / الثاني / الثالث) عند محاور (الإدارة المدرسية ، الأخصائي الاجتماعي ، الأنشطة المدرسية ، الأسرة ، الإعلام ووسائل الاتصال ، اسباب العنف الداخلية ، اسباب العنف الخارجية ، الاستبانة) وهذا يؤكد اتفاق عينة الدراسة على أهمية تلك الممارسات في الحد من ظاهرة العنف المدرسي ، ويمكن توضيح اتجاه دلالة :

جدول (٢١) يبين اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات باستخدام معادلة شافيه

محاو الاستبيان	مجموعة المقارنة	المتوسط	اتجاه الدلالة باستخدام شافيه		
			١	٢	٣
المعلمون والعاملون بالمدرسة	الأول	١٩.٩٠	-		
	الثاني	١٨.٦٣	١.٢٧ *		
	الثالث	١٨.٩٣	٠.٩٦	٠.٣٠	
الطلاب والأصدقاء	الأول	٢٧.٤٧	-		
	الثاني	٢٦.٢١	١.٢٦ *		
	الثالث	٢٦.٣١	١.١٦	٠.١٣	

يتضح من الجدول (٢١) : توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الصف (الأول / الثاني / الثالث) عند محاور (المعلمون والعاملون بالمدرسة ، الطلاب والأصدقاء) بين الصف الأول والصف الثاني لصالح الفصل الأول وهذا يرجع إلى أن طلاب الصف الأول يدركون أهمية دور المعلم في الحد من ظاهرة العنف المدرسي وأن الطلاب ورفقاء السوء يكونون هم أساس العنف المدرسي بصورة كبيرة .

جدول (٢٢) يوضح الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وقيمة (ت) ودلالاتها الاحصائية لمحاور الاستبانة وفقا لمتغير المديرية التعليمية (الغربية/ سوهاج)

م	العبارة	الغربية (٢٥٨)		سوهاج (٢١٩)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	الإدارة المدرسية	٢٥.٤٢	٣.١٨	٢٦.٠١	٢.٣٩	٢.٢٥	غير دالة
٢	المعلمون والعاملون بالمدرسة	١٩.٤١	٤.١٣	١٩.٠٦	٣.١٥	١.٠٤	غير دالة
٣	الأخصائي الاجتماعي	١٥.٠١	٢.٠٥	١٥.٣٦	١.٩٠	١.٨٨	غير دالة
٤	الطلاب والأصدقاء	٢٦.٩٩	٤.٥٧	٢٦.٥٤	٣.٦٦	١.١٨	غير دالة
٥	الأنشطة المدرسية	١٢.٤٨	٢.٢٦	١٢.٧٨	١.٧٤	١.٦٤	غير دالة
٦	الأسرة	٢١.٥٤	٣.٧٧	٢١.٤٢	٢.٨٢	٠.٣٧	غير دالة
٧	الإعلام ووسائل الاتصال	١٩.٨٣	٣.٣٧	٢٠.٠٢	٢.٩١	٠.٦٦	غير دالة
٨	اسباب العنف الداخلية	٩٩.٣١	١٢.٣٦	٩٩.٧٥	٨.٧٠	٠.٤٤	غير دالة
٩	اسباب العنف الخارجية	٤١.٣٧	٦.٣٩	٤١.٤٥	٥.٠٢	٠.١٥	غير دالة
١٠	الاستبانة	١٤٠.٦٨	١٧.٢٨	١٤١.١٩	١١.٨٤	٠.٣٧	غير دالة

من الجدول (٢٢) نجد أن : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من طلاب المدارس الثانوية وفقا لمتغير المديرية التعليمية (الغربية/ سوهاج) على جميع محاور الاستبانة وهذا يدل على اتفاق العينة سواء كانوا من الوجه البحري او الوجه القبلي على اسباب العنف المدرسي وأن تلك المحاور إن استخدمت بكفاءة يمكنها الحد من ظاهرة العنف المدرسي .

جدول (٢٣) يوضح الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وقيمة (ت) ودلالاتها الاحصائية لمحاول الاستبانة وفقا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)

م	العبارة	ذكر (٢٤٩)		أنثى (٢٢٨)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	الإدارة المدرسية	٢٥.٦٦	٢.٩٩	٢٥.٧١	٢.٧١	٠.١٨	غير دالة
٢	المعلمون والعاملون بالمدرسة	١٩.٠٨	٢.٧١	١٩.٤٤	٣.٨٩	١.٠٥	غير دالة
٣	الأخصائي الاجتماعي	١٥.٠٨	٢.١٣	١٥.٢٧	١.٨٢	١.٠٣	غير دالة
٤	الطلاب والأصدقاء	٢٦.٦٠	٤.١٠	٢٦.٩٨	٤.٢٧	١.٠٢	غير دالة
٥	الأنشطة المدرسية	١٢.٥٧	٢.٠٦	١٢.٦٧	٢.٠٢	٠.٤٩	غير دالة
٦	الأسرة	٢١.٣٦	٣.٤٦	٢١.٦٢	٣.٢٥	٠.٨٥	غير دالة
٧	الإعلام ووسائل الاتصال	١٩.٩١	٣.٢٧	١٩.٩٢	٣.٠٤	٠.٠٥	غير دالة
٨	أسباب العنف الداخلية	٩٩.٠٠	١٠.٧١	١٠٠.٠٧	١٠.٩٤	١.٠٨	غير دالة
٩	أسباب العنف الخارجية	٤١.٢٧	٦.٠٤	٤١.٥٥	٥.٥٤	٠.٥٢	غير دالة
١٠	الاستبانة	١٤٠.٢٧	١٥.٠٧	١٤١.٦٢	١٤.٩٦	٠.٩٨	غير دالة

من الجدول (٢٣) نجد ما يلي : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى) على محاور الدراسة وهذا يؤكد اتفاق عينة الدراسة من الطلاب على أهمية تلك الممارسات للحد من العنف المدرسي .

• خامسا : التصور المقترح لمواجهة العنف المدرسي بالمدارس الثانوية العامة من خلال المحاسبة التعليمية :

• هدف التصور المقترح :

« تحسين العملية التعليمية في المدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية من خلال مواجهة العنف المدرسي .

« نشر ثقافة المحاسبة التعليمية بين جميع أفراد المجتمع المدرسي بالمدارس الثانوية .

« تفعيل الشراكة بين المدرسة الثانوية بجمهورية مصر العربية والأسرة من جانب وبينها وبين والمجتمع المحلي من جانب آخر .

« تحديد مسئوليات العاملين بالمدرسة الثانوية بجمهورية مصر العربية بدقة .

« تفعيل مبدأ الثواب والعقاب لجميع العاملين بالمدرسة الثانوية بجمهورية مصر العربية .

• آليات تطبيق التصور المقترح :

« ايجاد الانظمة والتشريعات اللازمة لتطبيق المحاسبة التعليمية

« توفير أدلة ارشادية للمحاسبة التعليمية بالمدارس الثانوية

« توفير المعلومات التي تساعد على تطبيق المحاسبة التعليمية

« انشاء وحدة محاسبية بالمدرسة الثانوية تكون مسئولة عن المحاسبة بحيث تكون عملية المحاسبة التعليمية مستمرة ومرنة وتشمل جميع العاملين بالمدرسة وتنقسم الوحدة إلى :

✓ شعبة محاسبية لتقويم الإدارة المدرسية (مدير / وكيل) .

✓ شعبة محاسبية لتقويم أداء المعلمين والعاملين بالمدرسة .

- ✓ شعبة محاسبية لتقويم المشاركة المجتمعية والأسرية .
- ✓ شعبة محاسبية لتقويم سلوك الطلاب .

ويكون تنفيذ هذا التصور من خلال ما يلي :

• **التوجيه والتفتيش :**

يتم متابعة تنفيذ العمليات من خلال لجنة قد تكون من داخل المدرسة أو من خارجها للتأكد من تنفيذ هذه العمليات وفق المعايير الموضوعية مسبقاً وتحديد نقاط القوة والضعف في أداء العاملين والعمل على تحسين الأداء بصفة مستمرة. « تنوع طرق التوجيه مما يعمل على تحسين الأداء من جانب ومن آخر يؤدي إلى تنمية العلاقات الإنسانية .

« حث جميع العاملين على الشعور بالمسؤولية وأن تتم عملية المحاسبية داخل المدرسة .

« تعدد وتنوع أساليب التواصل بين إدارة المدرسة وجميع العاملين من جهة والمجتمع المحلي والأسرة من جهة أخرى.

« التنمية المهنية للموجه بصفة مستمرة .

« تقوم لجنة التفتيش بإعداد تقرير عن أداء العاملين بالمدرسة ويرفع نسخة منه لمدير المدرسة وأخرى إلى الإدارة التعليمية.

• **التقارير والبيانات الإحصائية :**

تعتمد المحاسبية التعليمية على الشفافية التي تتطلب معرفة المعلومات والتقارير والإحصائيات حيث تعمل التقارير على توفير قاعدة بيانات ومعلومات لأداء جميع العاملين بالمدرسة ومستويات الأداء لهم.

« عمل تقارير عن حالة الطلاب لمدير المدرسة (الإدارة المدرسية) .

« استخدام التقنيات الحديثة في حفظ البيانات وتحليلها واستخراج نتائج الأداء مما يؤدي إلى سرعة تقويم ومتابعة جميع العاملين بالمدرسة .

« تقديم تقرير ذاتي عن أداء العاملين بالمدرسة ونتائج وسلوكيات الطلاب بصفة دورية يمكن من خلالها التعرف على إيجابيات وسلبيات العملية التعليمية .

« إعداد سجل بيانات للإنجازات في أداء المهام وتقديم الحوافز المناسبة للعاملين.

« إعداد سجل لتقويم الطلاب وأدائهم خلال اليوم الدراسي بصفة دورية .

• **المراجعة الداخلية :**

تقوم وحدة المحاسبية التعليمية بالمدرسة بعمل بمراجعة أداء العاملين وسلوكيات ونتائج الطلاب بصورة دورية ولكي تحقق تلك المراجعة أهدافها يجب أن تحدد:

« وضع معايير واضحة وأدلة إجرائية لتحديد الواجبات والعقوبات .

« تحديد أهداف المحاسبية التعليمية ومسؤوليات تنفيذها .

« وضع خطة للمراجعة وتقييم كل ما يتعلق بمشكلات الطلاب والعاملين بالمدرسة .

« يعمل مدير المدرسة على حل جميع العاملين بالمدرسة بتحمل المسؤولية .

• الاختبارات :

ضرورة أن تكون الاختبارات تقيس ما وضعت من أجله لذا يجب أن تتصف بما يلي :

« الموضوعية في تقويم الأداء دون تحيز.

« الاهتمام بالحالة النفسية والصحية للطلاب .

« مما يسهم في : تحسين المشاركة المجتمعة لأداء الطلاب.

« التنمية المهنية لإدارة المدرسة والعاملين لفهم أدوارهم كل حسب اختصاصه .

• الشكاوي :

يتم فحص المشكلات الواردة للمدرسة من قبل لجنة يحددها مدير المدرسة أو وحدة المحاسبية بالمدرسة والتحقيق لتوضيح أسبابها وكيفية حلها والعمل على عدم تكرارها مرة أخرى .

• أدوار ومهام العاملين بالمدرسة الثانوية بجمهورية مصر العربية في ضوء المحاسبية التعليمية :

• دور الإدارة المدرسية (مدير - وكيل) :

« تحديد مؤشرات الأداء والمهام لجميع العاملين بالمدرسة.

« التزام جميع العاملين بالمدرسة بنظام المحاسبية التعليمية وتحقيق مبدأ الثواب والعقاب للجميع.

« وضوح إجراءات تطبيق المحاسبية التعليمية في التعامل مع حالات العنف المدرسي .

« توفير بيئة تعليم جيدة يسهم في التعليم الفعال (قاعات دراسية - معامل تعليمية - دورات مائية - التهوية .. الخ) .

« توفير الإمكانيات المادية التي تسهم في تنفيذ الأنشطة المدرسية .

« تفويض بعض الصلاحيات لإدارة المدرسة .

« تفعيل مجالس الأمناء ومجلس الآباء من حيث مشاركتهم في حل مشكلات الطلاب.

« تعزيز الحوار داخل المدرسة من خلال المجالس الطلابية أو مجالس الآباء .

« تفعيل الاتحاد الطلابي بما يسهم في حل المشكلات الطلابية .

« تحديد وقت أثناء اليوم الدراسي للتعريف بالعنف المدرسي وأسبابه وكيفية مواجهته .

« يضع مدير المدرسة خطة العمل بالمدرسة بحيث تكون المحاسبية التعليمية لها وقت محدد في تلك الخطة .

« تنمية العلاقات الاجتماعية بين جميع أفراد المجتمع المدرسي.

- « تدريب القيادات والعاملين بالمدارس الثانوية على نظام المحاسبية التعليمية .
- « تقوم الإدارة التعليمية بوضع نظام للحوافز للمدارس المتميزة في الأداء .
- دور المعلم بالمدرسة الثانوية :
 - « ضرورة وجود تعاون بين المعلمين وجميع أفراد المجتمع المدرسي .
 - « تنوع أساليب التدريس بما يراعي الفروق الفردية للطلاب وتحقيق الأهداف المرجوة .
 - « تدريب المعلمين على طرق التدريس الحديثة وكيفية التعامل مع المشكلات الطلابية .
 - « تقليل استخدام العنف المفروض في تقويم سلوكيات الطلاب .
 - « أن تتم عملية المحاسبية للمعلم من خلال وحدة المحاسبية بالمدرسة .
 - « يتعامل المعلم مع الطلاب من خلال مبدأ الإدارة الديمقراطية ، وتشجيع أساليب النقد واحترام الآراء .
 - « يتيح المعلم للطلاب تقييم سلوكياتهم (تقويم ذاتي) .
 - « ضرورة استخدام أساليب متنوعة في تقويم أداء الطلاب .
 - « تحسين الجوانب المادية للمعلم .
- دور الأخصائي الاجتماعي :
 - « تفعيل وتشجيع دور الأخصائي في التصدي للعنف المدرسي وأسبابه المتعددة .
 - « إعداد البرامج الإرشادية سواء كانت وقائية أو علاجية .
 - « عقد الندوات وإصدار النشرات والملصقات .
 - « عمل مسابقات خلال الأنشطة المختلفة بالمدرسة .
 - « شمول معايير المحاسبية التعليمية كافة الأنشطة المدرسية .
- دور الطلاب والأصدقاء :
 - « تشجيع الطلاب على عدم التسلط على زملائهم ونشر ثقافة التسامح ونبذ العنف بين الطلاب .
 - « اكساب الطلاب أساليب الحوار وتقبل الآخر .
 - « العمل على تنظيم الوقت واستغلال وقت الفراغ .
 - « إيجاد وسائل الثواب والعقاب التي تتناسب مع سلوك الطلاب .
 - « تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب .
 - « نشر الوعي بمخاطر العنف المدرسي بالمدرسة الثانوية .
- أدوار ومهام الأسرة :
 - « توعية الآباء بأساليب التنشئة السليمة وتقديم القدوة الحسنة .
 - « مراعاة توفير الحاجات النفسية واكتشاف قدرات أبنائهم .
 - « مساعدة الأبناء في اختيار أصدقائهم .
 - « تجنب المشاجرات بين الأبناء .

- « التوظيف الأمثل للثواب والعقاب داخل الأسرة .
- « التواصل مع المدرسة للتعرف على مشكلات الأبناء والعمل على تعديل السلوك .
- « تحقيق الترابط والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي من جانب والأسرة من جانب آخر .
- أدوار ومهام الإعلام :
- « زيادة البرامج الإعلامية التي تهدف إلى غرس القيم الدينية والأخلاقية بين الطلاب .
- « توظيف الجانب الإعلامي والإذاعة المدرسية .
- « أن تقلل أجهزة الإعلام من برامج العنف والاهتمام ببرامج مخاطر العنف .



شكل (٣) يوضح التصور المقترح لمواجهة العنف المدرسي بالمدارس الثانوية العامة في ضوء المحاسبة التعليمية

• معوقات التصور:

- ◀ البيروقراطية في العمل الإداري داخل المدرسة الثانوية .
- ◀ قلة الصلاحيات الممنوحة للمعلم في اتخاذ قراراته .
- ◀ غلبة الذاتية في بعض الأحيان عند تطبيق المحاسبية التعليمية.
- ◀ ضعف مهارات القائمين على عملية المحاسبية التعليمية (مديرين - موجهين .. الخ) .
- ◀ عدم وعي أعضاء مجلس الآباء بآليات المحاسبية التعليمية.
- ◀ قلة الحوافز المادية والمعنوية للقائمين على المحاسبية التعليمية.
- ◀ ضعف الموارد المادية والبشرية داخل المدرسة .
- ◀ قصور المعايير والمعلومات والبيانات داخل المدرسة.
- ◀ قصور البرامج التدريبية للقائمين على تطبيق المحاسبية التعليمية .

• المراجع:

- إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٤) : المحاسبية في مدارس حق الاختيار : مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم في مصر ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، عدد ٥٥ جزء ١ .
- أحمد بن ناصر بن عبد الرحمن الخريف (٢٠٠٩) : المحاسبية في الإدارة المدرسية تصور مقترح للتطبيق بالملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة الملك سعود .
- ثابت حمدي ثابت محمد (٢٠١٤) : تصور مقترح لنظم المحاسبية التعليمية في التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة .دراسة مقارنة ، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط ، مجلد ٣٠ ، عدد ٤ .
- جمال محمد أبو الوفا ، سلامه عبد العظيم حسين ، هانم أحمد حسن أبو الليل (٢٠١٤) : واقع نظم المحاسبية بمدارس التعليم الثانوي العام المصري ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، عدد ١٠٠ ، مجلد ٢٥ .
- الجمعية المصرية للتنمية الشاملة : العنف والتمييز ضد الأطفال ، جريدة المصري اليوم www.almasryalyoum.com/news/details/467884/://
- جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم (١٧٩) بتاريخ ٢٠١٥/٥/١٧م، بشأن لائحة الانضباط المدرسي المحددة لحقوق وواجبات الطلاب وأولياء الأمور واختصاصات العاملين بالمدرسة ملحق ٢ .
- جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم (١٧٩) بتاريخ ٢٠١٥/٥/١٧م، بشأن لائحة الانضباط المدرسي المحددة لحقوق وواجبات المعلمين وإدارة المدرسة نحو الطلاب، ملحق ١ .
- جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوزير (٢٠١٦) : قرار وزاري رقم (٢٨٧) بتاريخ ٢٠١٦/٩/١٩م بشأن لائحة الانضباط المدرسي
- جورجيت دميان جورج (٢٠١١) : تطبيق المحاسبية التعليمية مدخل لتحقيق الجودة في التعليم قبل الجامعي ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، عدد ٧٥ ، جزء ٣
- حنان إسماعيل أحمد (٢٠٠٦) : المحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي من منظور تخطيطي ، مجلة مستقبل التربية العربية ، مصر ، مجلد ١٢ ، عدد ٤٢٠ .

- خالد الصرايرة (٢٠٠٩) : أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد ٥ ، عدد ٢ .
- خالد بن عبدالعزيز العثمان (٢٠١٦) : تطبيق المحاسبية التعليمية في مكاتب التعليم في ضوء النماذج العالمية . تصور مقترح ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- رانيا عبد المعز علي محمد الجمال (٢٠٠٨) : دراسة مقارنة لنظم المحاسبية التعليمية في كل من استراليا وانجلترا ونيوزيلندا وإمكانية الاستفادة منها في مصر ، مجلة التربية ، مصر مجلد ١١ ، عدد ٢٣ .
- سهير عبداللطيف أبو العلا (٢٠١٣) : المحاسبية التعليمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بأسوان ، مجلة الثقافة والتنمية ، مصر ، سنة ١٤ ، عدد ٧٢ .
- صاحب أسعد ويس الشمري (٢٠١٢) : أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، مجلة دراسات تربوية ، العراق ، عدد ١٨ .
- صباح عجرود (٢٠٠٧) : التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية . دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي والتقني بولاية أم البواقي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة منتوري .
- صفاء أحمد عباس أحمد خضر (٢٠٠٧) : الدوافع النفسية والاجتماعية للعنف لدى المرحلة العمرية من (١٢-١٧) دراسة ميدانية بين الجنسين ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- عبدالخالق فؤاد محمد (٢٠١٢) : آليات مقترحة لتفعيل مدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بمدارس الحلقة الاولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء توجهات الإدارة التربوية الفعالة ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الامارات العربية المتحدة ، عدد ٣١ .
- عبدالرحمن بن حمد الموسى (٢٠١٥) : تطبيق المحاسبية في إدارة المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني تصور مقترح ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- عبدالله محمد النيزب (٢٠٠٨) : العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسلامية بغزة .
- عزة العشماوي (٢٠١٥) : العنف المدرسي والأسري ، تحرير شيماء ، جريدة الأهرام <http://gate.ahram.org.eg/News/596463.aspx/> تاريخ ٢٠١٥/٢/١١ م
- على بن نوح بن عبدالرحمن الشهري (٢٠٠٩) : العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى .
- غزيل بنت معدي ناصر البقمي (٢٠٠٧) : العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي عند طالبات المرحلة الثانوية دراسة وصفية مطبقة على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود .
- فاضل بن محمد ال محاسب العمري (٢٠٠٨) : دور المعلم في الحد من مشكلة العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

- فاطمة كامل محمد (٢٠١١) : العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة وعلاقته بفقدان أحد الوالدين ، مجلة دراسات تربوية ، عدد ١٤
- فوزية فيصل البقمي (٢٠١٠) : ظاهرة العنف المدرسي بين طالبات الرحلة المتوسطة بمدينة الرياض . دراسة ميدانية للخصائص الاجتماعية والاقتصادية لضحايا العنف ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود .
- ماجدة بنت إبراهيم الجارودي (٢٠١١) : واقع المحاسبية التعليمية في الجامعات السعودية المجلة السعودية للتعليم العالي ، السعودية ، عدد ٥ .
- ماهر أحمد حسن محمد (٢٠٠٩) : المحاسبية التعليمية كمدخل لرفع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ، المجلة العلمية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، مجلد ٢٥ ، عدد ١ ، جزء ١ .
- محمد السيد حسونة ، محمد توفيق سلام ، نادية جمال الدين (٢٠٠٠) : العنف لدى طلبة المدارس الثانوية في مصر ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، جمهورية مصر العربية .
- محمد بن عبد الله بن حمد الدولية (٢٠١٧) : دور المعلم في مواجهة العنف المدرسي بين طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- محمد صايل الخضر حمادنه (٢٠١٤) : دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، مجلد ٣ ، عدد ٧ .
- محمد محمد الشامي (٢٠٠٧) : المداخل التربوية لمواجهة العنف المدرسي دراسة تقويمية مجلة البحوث الأمنية ، السعودية ، مجلد ١٦ ، عدد ٣٦ .
- محمود سعيد الخولي (٢٠٠٨) : العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة ، سلسلة قضايا العنف (٢) ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- مرفت صالح ناصف (٢٠٠٨) : المحاسبية وتطوير الأداء بالمدرسة الثانوية دراسة مقارنة في مصر وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس عدد ٣٢ ، جزء ٣٠ .
- مساعد بن ضيف الله الحربي (٢٠٠٨) : العوامل المدرسية المؤدية إلى العنف المدرسي في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف) . المجلس القومي للطفولة والأمومة (٢٠١٥) العنف ضد الأطفال في مصر ، استطلاع كمي ودراسة كيفية في محافظات القاهرة والإسكندرية وأسيوط ، القاهرة .
- المؤسسة المصرية لأوضاع الطفولة (٢٠١٣) : حول العنف المدرسي في الآونة الأخيرة ، تحقيق ع. سلاحي ، نين جريد - جدة الصباح : <http://www.elsaba7.com/NewsDtl.aspx?id=103782> بتاريخ ٢٠١٣/٣/١٣
- نداء إبراهيم حسن القيسي (٢٠٠٩) : تصور مقترح لتفعيل دور المحاسبية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى معلمات المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات بأبها ، جامعة الملك خالد .
- وائل وفيق رضوان (٢٠١٠) : المحاسبية التعليمية مدخل لتحقيق الاعتماد بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر ، مجلة القراءة والمعرفة ، مصر ، عدد ١٠٣ .
- وداد بنت عبدالعزيز المعجل (٢٠١٠) : تصور مقترح لتطبيق المحاسبية التعليمية في نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الملك سعود

- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤) : قرار وزاري رقم ٢٢٤ لسنة ٢١٤ بشأن حفظ النظام والانضباط داخل المدارس ، الوقائع المصرية ، العدد ١٣٧ في ١٦/٦/٢٠١٤ م. ٩.

- Deborah Fry ,Jeanine Anderson , Rainaldo J.T. Hidalgo , Aldo Elizalde , Tabitha Casey , Rosario Rodriguez ,Amanda Martin ,Carmen Oroz , ,Jhon Gamarra , Karina Padilla, Xiangming Fang(2016) : Prevalence of violence in childhood and adolescence and the impact on educational outcomes: evidence from the 2013 Peruvian national survey on social relations , International Health. N 1, Vol.8 .
- Louise Knight , Janet Nakuti, Elizabeth Allen , Katherine R. Gannett, Dipak Naker . Karen M. Devries (2016): Are school-level factors associated with primary school students' experience of physical violence from school staff in Uganda? International Health , Vol 8, N. 1 .
- B Atalay , E Unal , FM Onüz, B Işıklı, S Metintaş, C Yenilmez (2015) : Violence and related factors among high school students in semirural areas of Eskişehir, Turkey: Burcu Ataly , European journal of public , Health , Vol 25, N. 3.
- Boyce, Gordon; Greer, Susan; Blair, Bill; Davids, Cindy (2012) : Expanding the Horizons of Accounting Education: Incorporating Social and Critical Perspectives, Accounting Education, Vol .21, N.1 .
- Christensen, Anne L.; Judd, Andrew J.; Nichols, Nancy B. (2011): Implementation of Assurance of Learning Plans: An Accounting Program and Individual Course Analysis , Journal of Education for Business, Vol .86 , N 2.
- Jami Givens, Susan M Swearer (2015) : School Violence , Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology , <https://link.springer.com/referenceworkentry/-2>.
- Ji-Kang Chen ,Ron Avi Astor (2011) : Students' personal traits, violence exposure, family factors, school dynamics and the perpetration of violence in Taiwanese elementary schools ,Health education research . N 1 ,Vol.26.
- June D. Gorski , Laura Pilotto (1993) : Interpersonal violence among youth: A challenge for school personnel, Educational Psychology Review , , N 1 ,Vol.5.
- Kai, Jiang(2009) : A Critical Analysis of Accountability in Higher Education: Its Relevance to Evaluation of Higher Education , Chinese Education and Society, Vol.42 , N .2.

- L. Sherr, I. S. Hensels ,S. Skeen ,M. Tomlinson ,K. J. Roberts ,A. Macedo (2016) : Exposure to violence predicts poor educational outcomes in young children in South Africa and Malawi , International Health , , N .1 ,Vol.8
- Lila C. Fleming ,Kathryn H. Jacobsen (2010) : Bullying among middle-school students in low and middle income countries , Health Promotion International , Vol 25, N. 1.
- Margaret J. Briggs-Gowan,Alice S. Carter, Julian D. Ford (2012) : Parsing the Effects Violence Exposure in Early Childhood: Modeling Developmental Pathways , journal of pediatric psychology , N 1 ,Vol.37.
- Marie Skubak Tillyer ,Pamela Wilcox , Erica R. Fissel (2017) : Violence in Schools: Repeat Victimization, Low Self-Control, and the Mitigating Influence of School Efficacy , Journal of Quantitative Criminology , <https://link.springer.com/article/10.1007/s10940-017-9347-8>.
- Penchan Pradubmook-Sherer , Moshe Sherer (2014) : In the Shadow of Terror: High School Youth Violence in Thailand , Journal of Family Violence , Vol 29, N. 7.
- Simukai Shamu , Anik Gevers , Pinky Mahlangu,P. Nwabisa Jama Shai, Esnat D. Chirwa ,Rachel K. Jewkes (2016) : Prevalence and risk factors for intimate partner violence among Grade 8 learners in urban South Africa: baseline analysis from the Skhokho Supporting Success cluster randomised controlled trial , International Health, Vol 8, N. 1 .
- Kristin Swartz , Dustin L. Osborne , Cherie Dawson-Edwards , George E. Higgins (2016) : Policing Schools: Examining the Impact of Place Management Activities on School Violence , American Journal of Criminal Justice , , N 3 ,Vol.41.
- Michael J. Furlong , Richard Morrison ,Michael Bates ,Annie Chung (1998) : School Violence Victimization Among Secondary Students in California: Grade, Gender, and Racial-Ethnic Group Incidence Patterns , The California School Psychologist , N 1 ,Vol.3 .
- Miyuki Nagamatsu, Yukiko Hamada ,Kenichi Hara (2016) : Factors associated with recognition of the signs of dating violence by Japanese junior high school students , Environmental Health and Preventive Medicine , N .1, Vol . 21.



البحث التاسع :

**” اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام
التقويم الواقعي ”**

المصادر :

د/ فريال محمود محمد الحاج محمود

قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية جامعة جدة

اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي

د/ فريال محمود محمد الحاج محمود

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي، وأثر متغيرات: الجنس، ونوع المدرسة، والخبرة، والمرحلة التعليمية على هذه الاتجاهات. تكونت عينة الدراسة من (٢٢١) معلما لمقرر العلوم، أجابوا عن استبانة مكونة من (٢٧) فقرة، تقيس اتجاهاتهم نحو استخدام التقويم الواقعي. توصلت النتائج أن أساليب: الملاحظة، وملف الإنجاز، والعروض الشفهية هي أكثر أساليب التقويم الواقعي استخداما، وأن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقويم الواقعي كانت متوسطة كمالا. تتأثر اتجاهات المعلمين بمتغيرات: الجنس، والمرحلة التعليمية، بينما ظهرت فروق دالة تعزى لمتغيرات: نوع المدرسة، والخبرة. أظهرت النتائج أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التقويم الواقعي. وأخيرا اوصت الدراسة بمزيد من التدريب على استراتيجيات التقويم الواقعي، وبتنفيذ برامج لتبادل الخبرات مع المعلمين الذين يستخدمون التقويم الواقعي بشكل فعال.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، استراتيجيات التقويم الواقعي، ملف الإنجاز، الملاحظة العروض الشفهية.

Science Teachers Attitudes in Saudi Arabia Towards the Use of Authentic Assessment

Dr. Ferial Mahmoud Mohammed Al-haj Mahmoud

Abstract:

The purpose of this study is to investigate the attitudes of science teachers in Saudi Arabia towards the use of authentic assessment, and the effect of the variables: gender, school type, experience, and educational stage on these attitudes. The sample consisted of (221) teachers of science, who answered a questionnaire consisting of (27) items, that measured the teachers attitudes towards the use of authentic assessment. The results revealed that the most used authentic assessment methods were: observation, portfolio, and oral discourses. Teachers attitudes towards the use of authentic assessment were moderate. Gender, and educational stage variables had no effect on teachers attitudes, while school type and experience presented significant effects. The results revealed the most important difficulties that teachers faced when implementing authentic assessment. Finally, the study recommended more training on authentic assessment strategies, and the implementation of experience exchange programs with teachers who effectively use authentic assessment.

Key Words: Authentic Assessment, Authentic Assessment Strategies, Observation, Portfolio, Oral Discourses.

• مقدمة :

يتطلب التعليم اليوم من الطلاب القيام بما هو أكثر من مجرد تذكر المعلومات، فعليهم التطبيق العملي لما تعلموه من مهارات، واستخدام ما لديهم من معلومات كأساس للحصول على مزيد من التعلم. وهذا يجعل أدوات التقويم التقليدية - والتي تركز على الحفظ - غير مناسبة، فإن أردنا الذهاب في التقويم لما هو أبعد من التذكر والحفظ الصم، فيجب تكليف الطلاب بمهام وواجبات مماثلة لما في الواقع، وتحاكي بنفس الوقت المواقف الحياتية، وهذا هو جوهر التقويم الواقعي (Authentic Assessment)، والذي يغطي الفجوة بين التعليم النظري وبين ما هو في الواقع. فمنذ العقد الأخير من القرن الماضي وكما أشار كل من كتيتم وناش وتوكسي (Katims, Nash & Tocci , 1993) بدأت التوجهات الحديثة في التعلم والتعليم بالاهتمام بالتكامل، والربط بين المقررات الدراسية، وبالدمج بين التعليم والتقييم، مما دفع نحو مزيد من استخدام التقويم الواقعي.

ليس من السهل وضع تعريف للتقويم الواقعي، فهناك خلط في الأدبيات التربوية بين مفهومي التقويم الواقعي، والتقويم البديل (Alternative Assessment) فبينما يرى البعض أنهما مترادفان، يرى آخرون عكس ذلك. ويمكن اعتبار تعريف وارمان (Warman, 2002,p4) للتقويم الواقعي من أشمل وأبسط هذه التعريفات فهو يشير الى أنه: "عند استخدام التقويم الواقعي لتقويم الطلاب في أي موضوع، يجب استخدام مهام تشبه وتماثل بقدر الامكان تلك المهام الموجودة في الواقع، واختيار الأنشطة بحيث تحفز الطالب على الإنتاج، وإظهار أدائه الأقصى، مع ضرورة أن يتكامل التعليم مع التقويم، من أجل انشاء بيئة تعليمية ذات نوعية متميزة". وبناء على هذا التعريف فإن التقويم الواقعي هو جزء من مجموعة التقويم البديل، ورغم ذلك فلازال البعض يستخدم مصطلحي التقويم الواقعي، والتقويم البديل كمصطلحين مترادفين، ولكن بشكل عام يتفق كثير من التربويين على أن التقويم البديل أعم وأشمل من التقويم الواقعي. (Varley,2008,p30)

لقد ورد في الادب النظري العديد من استراتيجيات التقويم الواقعي التي يمكن استخدامها في عملية التدريس ومنها: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية التقويم بالورقة والقلم، واستراتيجية التقويم بالتواصل واستراتيجية مراجعة الذات (Melograno, 2000). ويندرج تحت كل من هذه الاستراتيجيات العديد من أساليب التقويم الواقعي ومنها: التقارير الكتابية (Written Essays)، والعروض الشفهية (Oral Discourses)، وأسئلة النهاية المفتوحة (Open-ended questions)، والتواصل (Communication)، والأداء العملي (Demonstration)، والمعارض (Exhibitions)، والمناظرة (Debate)

والمقابلة (Interview)، والملاحظة (Observation)، وقوائم الشطب (Checklists)، وسجل وصف سير التعلم (Student log)، والسجل القصصي (Anecdotal Record)، والخرائط المفاهيمية (Concept mapping)، وملفات الإنجاز (Portfolios).

لقد استخدمت هذه الدراسة أساليب التقويم الواقعي التالية: ملفات الإنجاز وقوائم الشطب، والتقويم الذاتي، والمقابلة، والتواصل، والملاحظة، والمعارض والمناظرة، وأسئلة النهاية المفتوحة، والأداء العملي، والتقارير الكتابية، والعروض الشفهية وذلك لمناسبتها لتدريس مقرر العلوم، بناء على آراء المختصين في هذا المجال.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تسعى المؤسسات التعليمية لتحسين مستوى أداء طلابها وذلك باستخدام أحدث استراتيجيات التقويم، والتي أصبح التقويم الواقعي اليوم واحداً من أهمها. فالتقويم الواقعي يسمح للمعلم داخل غرفة الصف باستيضاح حالة الطلاب، ومعالجة مشاكلهم، وترتيب النقاشات، وجمع الأدلة، والقيام بإجراءات هادفة لحل المسائل الغامضة. كما أنه لا يتم تقييم الطالب من خلال مهمة واحدة بل عبر سلسلة من الأنشطة والمهام (Lund, 1997). وبناء على ذلك فإن هذه الدراسة تحاول الكشف عن اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي، وبذلك فهي تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- « ما هي أكثر أساليب التقويم الواقعي استخداماً من قبل معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية؟ »
- « ماهي اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي ؟ »
- « هل هناك فروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟ »
- « هل هناك فروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومية، أهلية)؟ »
- « هل هناك فروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير نوع الخبرة (قصيرة، متوسطة طويلة)؟ »
- « هل هناك فروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط ثانوي)؟ »
- « ماهي معوقات استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم؟ »

• الدراسات السابقة :

هناك العديد من الدراسات التي تناولت التقويم الواقعي، ومنها دراسة فارلي (Varley, 2008)، حول تصورات المعلمين والمديرين العاملين في مراكز التعليم المهني للتقويم الواقعي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً وإدارياً من المشاركين في تطوير أدوات التقويم الواقعي، استخدم الباحث في دراسته كلا من المقابلة والاستبانة كأدوات لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود تصورات إيجابية لدى أفراد العينة نحو استخدام التقويم الواقعي، وإن هذه الاستراتيجيات تعطي صورة شاملة عن مستوى أداء الطلاب. وأوصت الدراسة بإجراء دراسة للكشف عن تصورات المعلمين من تخصصات أخرى للتقويم الواقعي، وتطبيق دراسة مماثلة على عينة ذات حجم أكبر للحصول على معلومات أكثر.

أما الباحثان العمري وشحادة (٢٠١٠) فقد استخدموا المنهج الوصفي التحليلي، في دراستهما حول "درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية"، حيث حاولا الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في درجة رضا هؤلاء المعلمين، تعزى لمتغيرات: سنوات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي والدورات التدريبية. ولتحقيق هدف الدراسة صمما استبانة من (٤٠) فقرة، وتحققا من صدق المحكمين، وحساب كل من معامل ثبات الاختبار - إعادة الاختبار ومعامل ثبات كرونباخ الفا حيث بلغت قيمتهما (٠.٨٩، ٠.٩٢) على الترتيب. تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من مدارس مدينة المفرق في الأردن وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين للمقياس ككل كانت قريبة من المتوسط مما يؤكد تردهم في توظيف أساليب التقويم الواقعي. كما لم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائية، على الدرجة الكلية للمقياس تعزى لاختلاف مستويات المتغيرات المستقلة. وأوصى الباحثان بإجراء مزيد من الدراسات على أساليب التقويم الواقعي، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في تطبيق هذه الأساليب.

في دراسة كل من تانجداكانوند وونجوانيش (Tangdhanakanond & Wongwanich, 2012) قام الباحثان ببحث اتجاهات المعلمين واحتياجاتهم التقييمية فيما يتعلق بتقييم ملف إنجاز الطالب، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) معلماً تم اختيارهم عشوائياً من مختلف مناطق تايلاند، كما صمم الباحثان استبانة تقيس كلا من: مشاعر المعلمين نحو تقويم الطلاب باستخدام ملف الإنجاز، ووجهة نظرهم نحو الأداء الحالي، والأداء المطلوب لاستخدام ملف إنجاز الطالب في عملية التقويم. أظهرت النتائج أن لدى المعلمين اتجاهات إيجابية نحو استخدام ملف الإنجاز في التقويم، ولكن لديهم كذلك احتياجات في كل خطوة من خطوات تقويم ملف الإنجاز، وخاصة في خطوات اختيار المنتج ومراجعته وتقييمه. وأخيراً أوصت الدراسة بمزيد من التدريب على تقويم ملف الإنجاز، مع التركيز على خطوات: اختيار المنتج، ومراجعته، وتقييمه.

هدفت دراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (٢٠١٤) الى الكشف عن معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم، والفروق في هذه المعارف تبعاً لكل من: الجنس والمؤهل التربوي والتخصص، والدورات التدريبية في مجال التقويم. استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٦) معلماً، تم اختيارهم عشوائياً من معلمي الرياضيات والعلوم في مدينة الرياض. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحثون استبانة تم التحقق من صدق محتواها، كما تراوحت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للاستبانة ككل ولكل بعد من ابعاد الدراسة بين (٠.٧٢ - ٠.٩١). وأظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقويم استخداماً من وجهة نظر أفراد العينة هي: الاختبارات الموضوعية، والاختبارات الشفوية والاختبارات المقالية، وخرائط المفاهيم، وملفات الإنجاز. كذلك أظهر أفراد العينة درجة عالية من المعرفة والمهارة بأساليب التقويم. وكانت الفروق في كل من تقدير أهمية ودرجة استخدام أساليب التقويم لصالح الذكور، ولصالح المعلمين ذوي التأهيل التربوي، والمعلمين الذين التحقوا بالدورات التدريبية. أوصت الدراسة بضرورة تدريس مقرر التقويم التربوي ضمن مقررات كلية التربية، وعمل دليل بأساليب التقويم المختلفة لمعلمي المرحلة المتوسطة، وضرورة الاهتمام باستخدام أساليب التقويم الواقعي.

• أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة من خلال موضوعها، وهو الكشف عن اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي، وبالتالي تقديم الدعم المناسب لهؤلاء المعلمين، وتشجيعهم على استخدام هذا النوع من التقويم.

• أهداف الدراسة :

- تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:
- « الكشف عن اساليب التقويم الواقعي الأكثر استخداماً من قبل معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية.
- « الكشف عن اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي .
- « الكشف عن الفروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تبعاً لمتغيرات: الجنس، ونوع المدرسة، والخبرة والمرحلة التعليمية.
- « الكشف عن معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم.

• التعريفات الإجرائية :

« اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام التقويم الواقعي: الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة، بعد اجابتهم على الجزء الثالث من أداة الدراسة، والمتعلق بدرجة استخدام التقويم الواقعي.

« درجة استخدام أسلوب التقويم الواقعي: متوسط إجابات أفراد العينة عن درجة استخدامهم لكل أسلوب من أساليب التقويم الواقعي .

• مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات العلوم الذين يدرسون في المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في مدينة جدة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٧ - ١٤٣٨ هـ) الموافق (٢٠١٦ - ٢٠١٧ م).

أما عينة الدراسة فتكونت من (٢٢١) معلماً تم اختيارهم عشوائياً، ويظهر الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة (الجنس، نوع المدرسة، الخبرة، المرحلة التعليمية).

جدول (١) توزيع عينة الدراسة (ن = ٢٢١) على متغيرات الدراسة (الجنس، نوع المدرسة، الخبرة، المرحلة التعليمية)

المتغير	الجنس		نوع المدرسة		الخبرة			المرحلة التعليمية	
	ذكر	أنثى	حكومية	أهلية	قصيرة	متوسطة	طويلة	ابتدائي	متوسط ثانوي
العدد	١٢٠	١٠١	١٣٩	٨٢	٥٢	٩٩	٧٠	٦١	١٠٠
النسبة المئوية	٥٤.٣	٤٥.٧	٦٢.٩	٣٧.١	٢٣.٥	٤٤.٨	٣١.٧	٢٧.٦	٤٥.٢

• أداة الدراسة :

لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بالرجوع الى الأدب النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وبناء استبانة من أربعة أجزاء:

« الجزء الأول: يتضمن بيانات عامة عن الجنس، وعدد سنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة التعليمية التي يُدرسها المعلم.

« الجزء الثاني: يقيس درجة استخدام (١٢) أسلوباً من أساليب التقويم الواقعي، على مقياس ثلاثي التدرج تتراوح الإجابة عنه من ٣ (استخدمها دائماً)، الى ١ (لا استخدمها أبداً).

« الجزء الثالث: تكون من (٢٧) فقرة تقيس اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي، باستخدام مقياس خماسي التدرج يتراوح بين (موافق بشدة) و(غير موافق بشدة).

« الجزء الرابع : وهو عبارة عن سؤال مفتوح حول معوقات استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي، في تقويم مقرر العلوم، من وجهة نظر المشاركين في الدراسة.

• صدق وثبات أداة الدراسة :

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، من المختصين بأساليب تدريس العلوم، ومن المختصين بالقياس

والتقويم، ومن المشرفين التربويين لمقرر العلوم وبناء على اقتراحاتهم تم إضافة وتعديل وحذف بعض الفقرات.

كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق التجانس (الاتساق الداخلي)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة علوم من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس بعد استبعاد درجة الفقرة من الدرجة الكلية، ويظهر جدول (٢) قيمة معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس بعد استبعاد درجة الفقرة من الدرجة الكلية (ر).

جدول (٢) معامل الارتباط (ر) بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس بعد استبعاد درجة الفقرة من الدرجة الكلية

الفقرة	ر	الفقرة	ر	الفقرة	ر	الفقرة	ر	الفقرة	ر
١	٠.٥٧	٦	٠.٨٩	١١	٠.٧٨	١٦	٠.٧٨	٢١	٠.٥٩
٢	٠.٧١	٧	٠.٦٢	١٢	٠.٨٩	١٧	٠.٦٧	٢٢	٠.٥٧
٣	٠.٨٩	٨	٠.٧٣	١٣	٠.٧٦	١٨	٠.٧١	٢٣	٠.٥٣
٤	٠.٦٩	٩	٠.٩٠	١٤	٠.٨٩	١٩	٠.٨٤	٢٤	٠.٦٩
٥	٠.٧٢	١٠	٠.٧١	١٥	٠.٧٥	٢٠	٠.٦٨	٢٥	٠.٥٤

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس بعد استبعاد درجة الفقرة من الدرجة الكلية قد تراوحت بين (٠.٥٣ - ٠.٩٠) وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$. كذلك تم حساب معامل ثبات كرونباخ الفا لأداة الدراسة وقد كانت قيمته (٠.٨٧) مما يؤكد تمتع الأداة بدرجة مقبولة من الثبات، وأخيراً تم حساب الصدق العاملي بعد التطبيق على عينة الدراسة وهو ما سيتوضّح عند عرض نتائج السؤال الثاني.

• تصحيح المقياس :

تم تفريغ الجزء الأول من المقياس بإعطاء الترميز المناسب للمتغيرات: الجنس (ذكر، أنثى) والخبرة (قصيرة، متوسطة، طويلة) ونوع المدرسة (حكومية أهلية) والمرحلة التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي). كما تم تفريغ الجزء الثاني بترميز الاستجابات على الفقرات كما يلي: (لا استخدمها أبداً استخدمها أحياناً، استخدمها دائماً)، وتم تفريغ الجزء الثالث بترميز الاستجابات على الفقرات كما يلي: (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد موافق، موافق بشدة) مع مراعاة عكس التفريغ للفقرات السلبية. أما فيما يتعلق بالجزء الرابع فقد تم حساب تكرار معيقات استخدام التقويم الواقعي التي ذكرها أفراد العينة.

• متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

« أولاً: المتغيرات المستقلة: وهي الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى)، والخبرة ولها ثلاثة مستويات (قصيرة، متوسطة، طويلة)، ونوع المدرسة (حكومية أهلية)، والمرحلة التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي).
« ثانياً: المتغير التابع: وهو اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي.

• محددات الدراسة :

اقتصرت عينة الدراسة على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات العلوم الذين يدرسون في المدارس الحكومية والمدارس الأهلية في مدينة جدة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٧ - ١٤٣٨ هـ) الموافق (٢٠١٦ - ٢٠١٧ م).

• المعالجة الإحصائية :

استخدم كل من برنامجي (SPSS) و (EXCEL) في حساب:
« التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على درجة استخدام كل أسلوب من أساليب التقويم الواقعي.
« المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي .
« التكرارات لاستجابات أفراد العينة على معيقات استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في تقويم مقرر العلوم.
« اختبار شابيرو (Shapiro-Wilk) لفحص التوزيع الطبيعي، واختبار ليفنز لفحص تجانس التباين (Levenes Test of Homogeneity of Variance) اختبار مان ويتني (Mann Whitney U Test)، واختبار كروسكال ويلس (Kruskal-Wallis H test)، في الكشف عن الفروق الإحصائية في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي والتي تعزى لمتغيرات: المرحلة الدراسية، وجنس المعلم، وعدد سنوات الخبرة ونوع المدرسة.

• عرض ومناقشة النتائج :

• عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول :

للإجابة عن السؤال الأول: ما أكثر أساليب التقويم الواقعي استخداماً من قبل معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية؟ تم حساب: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على الجزء الثاني من أداة الدراسة. ويظهر جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لدرجة استخدام (١٢) أسلوباً من أساليب التقويم الواقعي، وقد تم اختيار هذه الأساليب بعد استطلاع آراء مجموعة من المحكمين المختصين: بالقياس والتقويم، وبأساليب تدريس العلوم.

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لدرجة استخدام أساليب التقويم الواقعي

م	اسلوب التقويم الواقعي	مدى الاستخدام						
		استخدمها دائما		استخدمها أحيانا		لا استخدمها ابدا		
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
١	التواصل	٤٠	١٨	١٣٧	٦٢	٤٤	٢٠	١.٩٨
٢	أسئلة النهاية المفتوحة	٤٩	٢٢	٩٠	٤١	٨٢	٣٧	١.٨٥
٣	الأداء العملي	٦٦	٣٠	٩٦	٤٣	٥٩	٢٧	٢.٠٣
٤	التقارير الكتابية	٤٩	٢٢	١٢٣	٥٦	٤٩	٢٢	٢.٠٠
٥	المناظرة	٥٧	٢٦	١٠٤	٤٧	٦٠	٢٧	١.٩٩
٦	قوائم الشطب	٢٩	١٣	١٧	٨	١٧٥	٧٩	١.٣٤
٧	المقابلة	٣٤	١٥	٨٤	٣٨	١٠٣	٤٧	١.٦٩
٨	العروض الشفهية	٦٥	٢٩	١٠٢	٤٦	٥٤	٢٤	٢.٠٥
٩	المعارض	٦٥	٢٩	٧٦	٣٤	٨٠	٣٦	١.٩٣
١٠	التقويم الذاتي	١٣	٦	١٠	٥	١٩٨	٩٠	١.١٦
١١	ملف الانجاز	٦٨	٣١	١٠٤	٤٧	٤٩	٢٢	٢.٠٩
١٢	الملاحظة	١٢٥	٥٧	٤٥	٢٠	٥١	٢٣	٢.٣٣

يتضح من جدول (٣) ان قيم الأوساط الحسابية لدرجة استخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم الواقعي تراوحت بين (١.١٦ - ٢.٣٣)، واعتمادا على المعيار التالي: (ان كان الوسط الحسابي محصورا بين (١ - ١.٦٧) فإن الأسلوب استخدم بدرجة قليلة، وان محصورا بين (١.٦٨ - ٢.٣٤) يكون الأسلوب قد استخدم بدرجة متوسطة، أما ان كان محصورا بين (٢.٣٥ - ٣) فيكون الأسلوب مستخدما بدرجة عالية). وبناء على ذلك كانت درجة الاستخدام لعشرة من أساليب التقويم الواقعي متوسطة، بينما كانت قليلة لأسلوبي: قوائم الشطب والتقويم الذاتي. كما يتضح من الجدول أن أكثر أساليب التقويم الواقعي استخداما هي: الملاحظة وبمتوسط حسابي (٢.٣٣)، تلاها أسلوب ملف الانجاز بمتوسط حسابي (٢.٠٩)، ثم أسلوب العروض الشفهية بمتوسط حسابي (٢.٠٥).

أما أقل أساليب التقويم استخداما فكانت: المقابلة وبمتوسط حسابي (١.٦٩)، تلاها قوائم الشطب بمتوسط حسابي (١.٣٤)، وأخيرا التقويم الذاتي بمتوسط حسابي (١.١٦). بناء على ما سبق يمكن القول بأن ملف الإنجاز من أكثر الأساليب استخداما، وهذا يتوافق مع دراسة أبو هاشم وزملاؤه (٢٠١٤) التي أكدت أن: ملف الإنجاز من أكثر أساليب التقويم الواقعي استخداما من قبل معلمي: العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية.

• عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

للإجابة عن السؤال الثاني: ماهي اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي ؟

تم التأكد من الصدق العاملي لفقرات مقياس اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي، باستخدام التحليل العاملي، وذلك بعد التأكد من تحقق شروط التحليل العاملي وهي:

« أولاً: أن تختلف قيمة محدد مصفوفة معاملات ارتباط فقرات الاختبار عن الصفر، وقد أظهرت النتائج أن قيمة محدد المصفوفة = (٠.١٩٣)، مما يؤكد تحقق هذا الشرط.

« ثانياً: فحص ملائمة المعاينة (Sampling Adequacy): وذلك بحساب معامل كايزر - ماير - أولكن (Kaiser-Meyer-Olkin (KMO حيث أظهرت النتائج أن قيمته (٠.٩٢)، ووفق ما ذكره كايزر (Kaiser, 1974) فإن قيمة هذا المعامل يجب أن تكون (٠.٥) على الأقل، كما يحكم على ملائمة المعاينة وفق الدلالات التالية فالملائمة مقبولة ان كانت قيمة المعامل بين (٠.٥ - ٠.٧)، وجيدة ان كانت القيمة بين (٠.٧ - ٠.٨)، أما القيمة (٠.٨ - ٠.٩) فهي قيمة كبيرة، وتعد القيمة فوق (٠.٩) كبيرة جداً. وبناء على ذلك فقيمته في هذه الدراسة قيمة كبيرة، مما يؤكد تحقق شرط ملائمة المعاينة.

« ثالثاً: فحص تجانس العينة بالنسبة لحجم العينة: من خلال مستوى دلالة مربع كاي (χ^2) لاختبار بارتليت (Bartlett's Test of Sphericity)، وأظهرت نتائج برنامج (SPSS) أن قيمة مربع كاي لاختبار بارتليت (١٠٩٩١)، وذلك عند درجة حرية (٣٥١)، وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = ٠.٠٥$ مما يؤكد تحقق هذا الشرط.

بعد التأكد من تحقق شروط التحليل العاملي، استخدم التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية (Principal Component Method) ويتدوير العوامل على محاور متعامدة بطريقة فريمكس (Varimax)، للتأكد من أن الاختبار يقيس سمة واحدة. كما تم حساب قيمة الجذر الكامن (Eigen Value)، ونسبة التباين المفسر (Explained Variance)، والتباين المفسر التراكمي (Cumulative Explained Variance) لكل عامل من العوامل ويظهر جدول (٤) قيم الجذر الكامن، والتباين المفسر للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي والتي قيمة جذرها الكامن واحد فأكثر.

جدول (٤) قيم الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي والتي قيمة جذرها الكامن واحد فأكثر

رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمي المفسر
١	١٠.١٦	٣٧.٦٣	٣٧.٦٣
٢	٥.٠٤	١٨.٦٧	٥٦.٣٩
٣	٤.٨٨	١٨.٠٧	٧٤.٣٦
٤	٣.٢٣	١١.٩٧	٨٦.٣٣

يظهر جدول (٤) أن هناك أربعة عوامل كانت قيمة الجذر الكامن لكل منها أكبر من (١) - وهذه العوامل هي العوامل التي يتم الاحتفاظ بها (Crocker & Algina, 1986) - وهي تفسر معاً ما نسبته (٨٦.٣٣ %) من تباين الاستجابات على المقياس، ورغم أن عدد هذه العوامل هو أربعة عوامل، فإن ذلك لا ينفى تحقق

شرط أحادية البعد؛ فوفق ما اشار إليه ريكاس (Reckase,1979) فإن شرط أحادية البعد يتحقق: إن لم تقل نسبة التباين المفسر للعامل الأول عن (٢٠ %) وهذا الشرط متحقق، فالجدول (٤) يظهر أن نسبة التباين المفسر للعامل الأول (٣٧.٦ %) مما يؤكد أن العامل الأول هو العامل المسيطر، وبناء على ما سبق يمكن قبول الافتراض بأن المقياس احادي البعد، وبالتالي تحقق الصدق العاملي للمقياس.

فيما يتعلق بالوسط الحسابي لاتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي، فقد أظهرت النتائج أنه (٣.١٧) بانحراف معياري (٠.٣٦)، مما يشير الى أن اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام التقويم الواقعي في تقويم مقرر العلوم كانت متوسطة، مما يؤكد عدم رغبة وعدم اقدام معلمي العلوم على استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي بدرجة كبيرة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العمري وشحادة (٢٠١٠)، والتي أظهرت أن تقديرات المعلمين لمقياس درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية، كانت قريبة من المتوسط، مما يؤكد تردد المعلمين والمعلمات في توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية، كما تتفق مع دراسة تانجداناكانوند وونجوانيش (Tangdhanakanond & Wongwanich, 2012)، والتي أظهرت ان للمعلمين اتجاهات إيجابية نحو استخدام ملف إنجاز الطالب، لكنها تتناقض مع دراسة فارلي (Varley,2008) التي أشارت لوجود تصورات إيجابية لدى أفراد العينة نحو استخدام التقويم الواقعي

• عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

للإجابة عن السؤال الثالث: هل هناك فروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس؟ تم فحص التوزيع الطبيعي للمتغير التابع (وذلك لكل من مجموعتي المتغير المستقل (الذكور والاناث)، حيث كانت قيمة اختبار شايبرو لمجموعة الذكور (٠.٩٠٧)، ولمجموعة الاناث (٠.٨٨٧) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$). مما يؤكد عدم توفر شرط التوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن استخدام الاختبار اللامعلمي مان ويتني في الكشف عن الفروق، وذلك بعد التأكد من تحقق شروط هذا الاختبار وهي: متغير مستقل بمستويين، واستقلالية المشاهدات، ووقوع المتغير التابع على المستوى الرتبي أو النسبي، وآخر الشروط وهو تماثل توزيعي المتغير المستقل (الذكور والاناث) على المتغير التابع، وقد كانت قيمة معامل الالتواء لتوزيعي الذكور والاناث على المتغير التابع (٠.١٥٨، ٠.٥٣٣-) على الترتيب، كما كانت قيمة تباين التوزيعين على المتغير

التابع (٠.١٢٨، ٠.١٢٤) على الترتيب، مما يوحي مبدئياً بتحقيق شرط التماثل، ولكن للتحقق احصائياً من ذلك استخدم اختبار ليفنز لفحص تجانس التباين، وقد كانت قيمته (٠.٠٣٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$ مما يؤكد تحقيق شرط تجانس التباين، وبالتالي إمكانية تطبيق اختبار مان ويتني. ويظهر جدول (٥) نتائج اختبار مان ويتني لفحص الفروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (٥) نتائج اختبار مان ويتني لفحص الفروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	متوسط الرتب	احصائي مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
ذكور	١٢٠	١١٩.٦٥	٥٠.٢٢	٢.٣٢٥	٠.٠٢٠
إناث	١٠١	١٠٠.٧٢			

يتضح من جدول (٥) أن قيمة الاحصائي مان ويتني (٥٠.٢٢)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$ ، مما يؤكد وجود فروق بين مجموعتي الذكور والإناث وذلك لصالح الذكور ذو متوسط الرتب (Mean Rank) الأعلى. وتبعاً لما أورده فريتز وموريس وريتشر (Fritz, Morris & Richler, 2012) فإن حجم الأثر (r) لاختبار مان ويتني يحسب بقسمة Z على الجذر التربيعي لعدد أفراد العينة، وبالتالي فإن حجم الأثر (r) = (٠.١٥) وهي قيمة منخفضة وفق معايير كوهن (Cohen, 1988) كما أن قيمة (r) = (٠.٠٢) أي أن ٢٪ من التباين في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس وهي قيمة منخفضة أيضاً. بشكل عام يمكن القول بوجود فروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور ولكن حجم الأثر لهذه الفروق منخفض. وبالتالي فالفروق قليلة لدرجة يمكننا القول بعدم وجود فروق، وبذلك تتوافق هذه النتائج مع دراسة العمري وشحادة (٢٠١٠) والتي أشارت لعدم وجود فروق في درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية تعزى لمتغير الجنس.

• عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

للإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك فروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومية، أهلية)؟

استخدم اختبار شابيرو لفحص التوزيع الطبيعي على المتغير التابع وكانت قيمة لمجموعة المدارس الحكومية (٠.٨٩٥) ولمجموعة المدارس الأهلية (٠.٨٨٣) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$ مما يؤكد عدم تحقيق شرط التوزيع الطبيعي، وبالتالي يجب استخدام الاختبار اللامعلمي مان ويتني وذلك بعد التأكد من تحقق شروطه: متغير مستقل بمستويين، واستقلالية

المشاهدات، ومتغير تابع على المستوى الرتبي أو النسبي، أما آخر الشروط وهو تماثل توزيع مجموعتي المتغير المستقل (الحكومية والخاصة) على المتغير التابع فقد كانت قيمة معامل الإلتواء للتوزيعين (٠.٥٣٥، ٠.٠٣٩) على الترتيب وقيمة تباين التوزيعين للمدارس الحكومية والخاصة (٠.١١٧، ٠.١٠٨) على الترتيب، مما يشير مبدئياً لتحقيق شرط تماثل التوزيعين كذلك كانت قيمة اختبار ليفنز لفحص تجانس التباين (٠.٩٤٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، مما يؤكد تحقيق شرط تجانس التباين وبالتالي تحقق جميع شروط اختبار مان ويتني. ويظهر جدول (٦) نتائج اختبار مان ويتني لفحص الفروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تبعاً لمتغير نوع المدرسة.

جدول (٦) نتائج اختبار مان ويتني لفحص الفروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تبعاً لمتغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	العدد	متوسط الرتب	احصائي مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
حكومية	١٣٩	٩٣.٨٠	٣٣٠.٨	٥.٥٢١	٠.٠٠٠
أهلية	٨٢	١٤٠.١٥			

يتضح من جدول (٦) أن قيمة الاحصائي مان ويتني (٣٣٠.٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، مما يؤكد وجود فروق بين مجموعتي المدارس الحكومية والمدارس الأهلية، وذلك لصالح المدارس الأهلية ذات متوسط الرتب الأعلى. وكانت قيمة حجم الأثر (ر) لاختبار مان ويتني = (٠.٣٧) وهي قيمة متوسطة وفق معايير كوهن (Cohen, 1988) وقيمة (٢) = (٠.١٤)، أي أن ١٤٪ من التباين في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير نوع المدرسة وهي قيمة جيدة. بشكل عام يمكن القول بوجود فروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي، تبعاً لمتغير نوع المدرسة، ولصالح المدارس الأهلية وحجم الأثر لهذه الفروق متوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة بقلة عدد الطلاب في صفوف المدارس الأهلية مقارنة مع المدارس الحكومية، كما أن ميزانية المدارس الأهلية أعلى من ميزانية المدارس الحكومية، إضافة لمحاولة معلمي المدارس الأهلية، لتطبيق كل ما هو جديد لتشويق الطلاب.

• عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس :

للإجابة عن السؤال الخامس: هل هناك فروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير نوع الخبرة (قصيرة، متوسطة، طويلة)؟ كانت قيمة اختبار شايبرو لفحص التوزيع الطبيعي على المتغير التابع لمجموعة الخبرة القصيرة، والمتوسطة، والكبيرة (٠.٩٠٨، ٠.٨٨٣، ٠.٨٥٦) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، مما يؤكد عدم توفر شرط التوزيع الطبيعي وبالتالي يمكن استخدام الاختبار اللامعلمي كروسكال ويليس وذلك بعد التأكد من تحقق

شروطه وهي: متغير مستقل بمستويين واكثر، واستقلالية المشاهدات، ومتغير تابع على المستوى الرتبي أو النسبي، والشرط الأخير وهو تماثل توزيع المتغير التابع على مستويات المتغير المستقل وقد كانت قيمة معامل الالتواء لتوزيعات المتغير التابع على الخبرة القصيرة والمتوسطة والكبيرة (٠.٣٥٧، ٠.٢٠٣، ٠.٥٧٣) على الترتيب، وقيمة تبين هذه التوزيعات (٠.١٥٧، ٠.١٠٥، ٠.١٠١) على الترتيب، مما يوحي مبدئياً بتحقيق شرط تماثل التوزيعات، كما كانت قيمة اختبار ليفنز لفحص تجانس التباين (٠.٣٦٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) مما يؤكد تحقق شرط تجانس التباين، وهكذا يمكن استخدام اختبار كروسكال ويلس. ويظهر جدول (٧) نتائج اختبار كروسكال ويلس لفحص الفروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تبعاً لمتغير الخبرة.

جدول (٧) نتائج اختبار كروسكال ويلس لفحص الفروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	العدد	متوسط الرتب	احصائي كروسكال ويلس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قصيرة	٥٢	٩٨.٢٥	١٧.٦٣	٢	٠.٠٠٠
متوسطة	٩٩	١٢٩.٨٢			
طويلة	٧٠	٩٣.٨٦			

يتضح من جدول (٧) أن قيمة الاحصائي كروسكال ويلس (١٧.٦٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) مما يؤكد وجود فروق بين مجموعات الخبرة، تبعاً لفريتر وزملاؤه (Fritz et al, 2012) فإن قيمة حجم الأثر (مربع ايتا η^2) لاختبار كروسكال ويلس يحسب وفق المعادلة = (احصائي كروسكال ويلس ÷ (حجم العينة - ١))، وبالتالي فإن قيمة مربع ايتا هي (٠.٠٠٨)، أي أن ٨٪ من التباين في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي، تعزى لمتغير الخبرة، وهي قيمة جيدة. وللكشف لصالح أي مجموعات الخبرة كانت الفروق تم إجراء المقارنات البعدية وذلك بمقارنة كل مجموعتي خبرة على حدة. ويظهر جدول (٨) المقارنات البعدية للكشف عن الفروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي بين مجموعات الخبرة القصيرة والمتوسطة والكبيرة.

جدول (٨) المقارنات البعدية للكشف عن الفروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي بين مجموعات الخبرة القصيرة والمتوسطة والكبيرة

مجال المقارنة	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الخبرة القصيرة مع الخبرة المتوسطة	قصيرة	٥٢	٦٢.٢٩	٨.٧٥	١	٠.٠٠٣
	متوسطة	٩٩	٨٣.٢٠			
الخبرة المتوسطة مع الخبرة الطويلة	متوسطة	٩٩	٩٦.٦٢	١٥.٢٢	١	٠.٠٠٠
	طويلة	٧٠	٦٨.٥٧			
الخبرة القصيرة مع الخبرة الطويلة	قصيرة	٥٢	٦٢.٤٦	٠.٠٧٥	١	٠.٧٨٤
	طويلة	٧٠	٦٠.٧٩			

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

- « توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي بين أصحاب الخبرة القصيرة وأصحاب الخبرة المتوسطة لصالح أصحاب الخبرة المتوسطة.
- « توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي بين أصحاب الخبرة المتوسطة وأصحاب الخبرة الطويلة لصالح أصحاب الخبرة المتوسطة.
- « لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي بين أصحاب الخبرة القصيرة وأصحاب الخبرة الطويلة.

وهكذا وبناءً على ما سبق يمكن القول بأن الفروق في الاتجاهات كانت لصالح أصحاب الخبرة المتوسطة، وبالتالي تتناقض هذه النتائج مع دراسة العمري وشحادة (٢٠١٠) والتي أشارت لعدم وجود فروق في درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية تبعاً لمتغير الخبرة، ويمكن تفسير ذلك بأن أصحاب الخبرة المتوسطة هم من المعلمين الذين طبقوا في سنواتهم الأولى العديد من استراتيجيات التقويم، وتكونت لديهم معرفة جيدة بمزايا التقويم الواقعي، وهو ما لم يتوفر لأصحاب الخبرة القصيرة، أما أصحاب الخبرة الطويلة فهم من الأفراد الذين أمضوا سنوات طويلة في الخدمة، واعتادوا على التقويم التقليدي وأصبح صعباً عليهم التخلي عنه.

• عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس :

للإجابة عن السؤال السادس: هل هناك فروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي، تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟ كانت قيمة اختبار شابيرو لفحص التوزيع الطبيعي للمتغير التابع على مستويات المرحلة التعليمية: الابتدائي، والمتوسط، والثانوي (٠.٩٠٦، ٠.٩٠٥، ٠.٨٩٨) على الترتيب وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) مما يؤكد عدم توفر شرط التوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن استخدام الاختبار اللامعلمي كروسكال ويليس، بعد التأكد من تحقق شروطه: متغير مستقل بمستويين فأكثر واستقلالية المشاهدات، ومتغير تابع على المستوى الرتبي أو النسبي، بالإضافة إلى تحقق الشرط الأخير، وهو تماثل توزيع مستويات المتغير المستقل (ابتدائي ومتوسط ثانوي) على المتغير التابع، حيث كانت قيمة معامل الالتواء لهذه التوزيعات (- ٠.٤٣٤، ٠.٢٠٢، ٠.١٢٦) على الترتيب، وقيمة تباينها (٠.١٥٠، ٠.١٢٤، ٠.١١٤) على الترتيب، وكانت قيمة اختبار ليفنز لفحص تجانس التباين (٠.١١٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، مما

يؤكد تحقق شرط تجانس التباين. ويظهر جدول (٩) نتائج اختبار كروسكال ويلس لفحص الفروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية .

جدول (٩) نتائج اختبار كروسكال ويلس لفحص الفروق في اتجاهات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التقويم الواقعي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	احصائي كروسكال ويلس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ابتدائي	٦١	١٠٩.٧٢	٠.٠٦٩	٢	٠.٩٦٦
متوسط	١٠٠	١١٠.٨٤			
ثانوي	٦٠	١١٢.٥٧			

يتضح من جدول (٩) أن قيمة الاحصائي كروسكال ويلس (٠.٠٦٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq ٠.٠٥$) مما يؤكد وجود عدم فروق بين مجموعات المرحلة التعليمية، أي أن معلمي العلوم من جميع المراحل التعليمية كانت لهم نفس الاتجاهات نحو استخدام التقويم الواقعي.

• عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع :

للإجابة عن السؤال السابع " ماهي معيقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم؟" تم حساب تكرار إجابات أفراد العينة على الجزء الرابع من المقياس، والمتعلق بمعيقات تطبيق التقويم الواقعي في تدريس العلوم، من وجهة نظر معلمي العلوم، وكانت المعوقات التي حصلت على أعلى تكرار تبعاً لإجابات أفراد العينة هي: عدم معرفة المعلمين بكيفية استخدام التقويم الواقعي، تلاها عدم تعاون الطلاب مع المدرسين في تنفيذ التقويم الواقعي، ثم قلة الإمكانيات المادية المتوفرة لتنفيذ التقويم الواقعي، ثم عدم وعي المعلمين بمزايا هذا النوع من التقويم.

إن هذه النتائج تتفق مع دراسة تانجاناكانونند وونجوانيش (Tangdhanakanond & Wongwanich, 2012) والتي أشارت لوجود احتياجات عند المعلمين في عمليات تقويم المنتج وضرورة تدريب المعلمين على ذلك.

• مقترحات الدراسة :

في ضوء النتائج السابقة فإن هذه الدراسة توصي بما يلي:

- ◀ إضافة التقويم الواقعي ضمن مفردات الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمون عند التحاقهم بالخدمة.
- ◀ عمل دليل بأساليب التقويم الواقعي وتوزيعه على المدرسين.
- ◀ تدريب معلمي المدارس الحكومية على استراتيجيات التقويم الواقعي.
- ◀ تنفيذ برامج لتبادل الخبرات مع المعلمين الذين يوظفون التقويم الواقعي بشكل فعال عند تقويم طلابهم.
- ◀ اجراء مزيد من الأبحاث عن درجة استخدام المعلمين للتقويم الواقعي وكيفية استخدامهم فعلياً لهذا النوع من التقويم.

• المراجع :

- أبو هاشم، السيد محمد، عبد الفتاح، فيصل أحمد، الأحمد، تضال شعبان (٢٠١٤). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، ٣٥، ١ - ٣٠.
- العمري، وصال هاني . شحادة، فواز حسن (٢٠١٠). درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف اساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٤ (١) ٢٤٩ - ٢٨٤.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crocker, L. & Algina, J.(1986). Introduction to classical and modern test theory. New York: CBS College Publishing.
- Fritz, C. Morris P. & Richler J (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation, Journal of Experimental Psychology, 141(1), 2-18.
- Hensley, L. (1997). Alternative assessment for physical education. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 68(7), 19-24.
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. Psychometrika, 39, 31-36.
- Katims, N., Nash, P., & Tocci, C. M. (1993). Linking instruction and assessment in a middle school mathematics classroom. Middle School Journal, 25(2), 28-35.
- Lund, J. (1997). Authentic assessment: Its development and applications. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 68(7), 25-28.
- Melograno, V. J. (2000). Designing a portfolio system for K-12 physical education: A step-by-step process. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 4(2), 97-115.
- Nasab, Fatemeh (2015). Alternative versus Traditional Assessment, Journal of Applied Linguistics and Language Research, 2 (6), 165-178.
- Reckase, M.D. (1979). Unifactor trait models applied to multifactor tests: Results and application. Journal of Educational Statistics, 41, 207-230.
- Tangdhanakanond, K., & Wongwanich, S. (2012). Teacher attitude and needs assessment concerning the use of student portfolio assessment in Thailand's educational reform process. International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach, 10, 71- 88.

- Varley, M. A. (2008). Teachers' and administrators' perceptions of authentic assessment at a career and technical education center. Unpublished doctoral dissertation. The Graduate School of Education of Fordham University, New York.
- Warman, J. E. (2002). Authentic assessment: A systematic review of the research. Unpublished master's thesis, University of Toronto, Canada.



البحث العاشر:

” واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة ”

المصادر :

د/ أشرف عبد التواب عبد المجيد

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك بكلية التربية والآداب جامعة تبوك
والأستاذ المساعد بقسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة
بكلية التربية جامعة الأزهر

د/ محمد عبد الوهاب إبراهيم رخا

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد بكلية التربية والآداب جامعة تبوك
والمدرس بقسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة
بكلية التربية جامعة الأزهر

واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

د/ محمد عبد الوهاب إبراهيم رخا

د/ أشرف عبد التواب عبد المجيد

• المستخلص:

هدف البحث الكشف عن واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في مجالات (القوانين واللوائح، المعلومات وإجراءات العمل، المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، الاتصال الإداري، تقييم الأداء، المساءلة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس والموظفين حول واقع ممارسة الشفافية الإدارية تعزى لمتغيرات (الوظيفة - سنوات العمل بالكلية)، واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالكلية، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: جاء واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في جميع مجالاتها بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين حول جميع مجالات الشفافية الإدارية والمجالات ككل تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي، وسنوات العمل بالكلية.

الكلمات المفتاحية: الشفافية الإدارية - كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة .

The Reality of Administrative Transparency in The Faculty of Education, Al-Azhar University, in Cairo

Dr. Ashraf Abdel Tawab Abdel Meguid

Dr. Mohamed Abdel Wahab Ibrahim Rakha

Abstract

The research aimed to reveal the reality of administrative transparency in the Faculty of Education Al-Azhar University in Cairo in the aspects of (laws and regulations, information and procedures, participation in decision-making, administrative communication, performance evaluation, and accountability). The statistical significance differences between the average responses of faculty and administrative staff members on the reality of administrative transparency are attributed to the variables (job - years of work in the college). The research used the descriptive method and the questionnaire as a tool applied to a sample of faculty members and administrative staff at Faculty of Education Al-Azhar University in Cairo in all its fields in a medium degree from the point of view of faculty members and employees. There were no statistically significant differences between the average responses of the sample members of the faculty members and administrative staff on all aspects of administrative transparency and aspects as a whole are attributed to the variables of job title, and years of work in college.

Keywords: Administrative Transparency .

• مقدمة :

تسعى المؤسسات باختلاف أنواعها وأحجامها بشكل عام ومؤسسات التعليم بشكل خاص إلى تطبيق الشفافية الإدارية لتأكيد النزاهة والوضوح وزيادة قوتها وقدرتها على العطاء، وتجنب الوقوع في متاهات المحاباة والمحسوبية، مما يؤدي في النهاية إلى تعميق التماسك للمؤسسة وصولاً للتميز والفعالية.

وتعد الشفافية الإدارية من المفاهيم الحديثة والمتطورة التي يتوجب على الإدارات الواعية ضرورة الأخذ بها، لما لها من الأهمية في إحداث التنمية الإدارية الناجحة، فضلاً عن مساهمتها في بناء تنظيمي سليم قادر على مواجهة التحديات الجديدة والتغيرات المحيطة، فهي تعني "وضوح إجراءات العمل والابتعاد عن الروتين وتعقيد الإجراءات، فضلاً عن أنها تساعد تسهيل حصول الأفراد على الخدمات التي يريدونها، مما يترتب عليه إشباع الحاجات وتحقيق الرضا وزيادة الإنتاجية (اللوذي، ٢٠٠٠: ١٤٥ - ١٤٦).

كما ترتبط الشفافية بالبحث عن معايير القيم والنزاهة والعدالة والمصادقية والوضوح والمساءلة في الأعمال والممارسات الإدارية، وهي بهذا الإطار تعني جعل الأمر واضحاً وشفافاً بعيداً عن اللبس والغموض وتعقد الإجراءات بطريقة لا تتيح إمكانية متابعتها ومعرفة أوجه النقص والخلل والغموض فيها بما يؤدي إلى تنمية الثقة والمصادقية بين مختلف أصحاب المصالح (الغالبى وأدریس، ٢٠٠٩: ٥٣٦).

وتبرز أهمية الشفافية الإدارية أيضاً في تقليل المركزية وتشجيع المبادرات الشخصية في عمليات اتخاذ القرار، كما أنها ترسخ قيم التعاون والعمل بروح الفريق، واختيار الأكفاء في المواقع القيادية، والمحاسبة، والولاء والانتماء للمؤسسة والصالح العام. كما أنها تمنح العاملين درجة كبيرة من الحرية في القيام بواجباتهم الوظيفية، وهذا من شأنه أن يعزز الرقابة الذاتية بدلاً من الرقابة الإدارية (الراشدي، ٢٠٠٧: ١٦).

وتعد جامعة الأزهر أقدم جامعة إسلامية عرفها العالم منذ القرن الرابع الهجري (العاشر الميلادي) وما زالت تمارس دورها التعليمي والفكري والثقافي حتى الآن. وكانت أساساً للنظم والتقاليد الجامعية التي عرفت بعد ذلك في الشرق والغرب، وفي ٥ مايو ١٩٦١ صدر القانون رقم ١٠٣ الخاص بتنظيم الأزهر والهيئات التي يشملها، وبمقتضى هذا القانون قامت في رحاب الأزهر جامعته العلمية التي تضم عدداً من الكليات العلمية لأول مرة مثل كليات التربية والتجارة والطب والهندسة والزراعة وكذلك الدراسات الإنسانية وتتميز الكليات الحديثة والعلمية بجامعة الأزهر عن نظيراتها من الكليات الجامعية الأخرى باهتمامها بالدراسات الإسلامية إلى جانب الدراسات التخصصية (ج. م. ع، القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١م: مادة ٣٤).

وتمنح كلية التربية جامعة الأزهر درجة الإجازة العالية (الليسانس والبكالوريوس) في شعب الدراسات الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية اللغة الفرنسية، التاريخ، الجغرافيا، المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم الطبيعية والكيمياء، التاريخ الطبيعي، الرياضيات، التربية الفنية، علم النفس (جامعة الأزهر، اللائحة الداخلية لكلية التربية، ٢٠٠٨: ١٤).

وحيث أن الشفافية الإدارية من المفاهيم الإدارية الحديثة، ونظرا لما تحققه من زيادة الإنتاجية ونجاح الإدارة، وتحفيز العاملين على المشاركة الفاعلة في صناعة القرار، كما تعمل على زيادة الولاء وتحقيق أهداف المؤسسة، علاوة على أن تطبيق الشفافية الإدارية يساعد في إيجاد بيئة تنظيمية فاعلة، لذا أصبح الأخذ بها يُعد عاملا مهما في إدارة المؤسسات التعليمية ومنها كلية التربية جامعة الأزهر.

• مشكلة البحث :

تواجه كلية التربية جامعة الأزهر العديد من التحديات، والتي تحتاج إلى استخدام المداخل الإدارية الحديثة ومنها الشفافية الإدارية، ولعل أهم تلك التحديات ما نص عليه الدستور من أن يكون التعليم الجامعي متمشيا ومعايير الجودة العالمية، وأن يتم العمل على تطويره باستمرار (ج.م.ع، وثيقة الدستور ٢٠١٤: ٧).

إضافة إلى ما أكدت عليه العديد من الدراسات من أهمية تطبيق مدخل الشفافية في مؤسسات التعليم الجامعي ومنها دراسة السبيعي (٢٠١٠: ١١) التي أشارت إلى أن إهدار الشفافية يعود إلى انشغال القيادات الإدارية بالأعمال الورقية والمكتبية وانفصالها عن أرض الواقع أو انتشار ظاهرة العنف الإدارية التي تجبر القيادات الوسطى على إخفاء الحقائق أو بالإضافة إلى عدم جدية العمل وتغليب المصالح الشخصية على آليات التقييم والمحاسبية، وكذلك انعدام الشفافية يؤدي إلى غموض التشريعات، وبالتالي السماح للموظف أن يأخذ على عاتقه حرية تفسير التشريعات؛ مما يؤدي إلى خلق المعوقات الإدارية وفي المقابل تنبع أهمية الشفافية الإدارية من أثارها الإيجابية حيث أن الشفافية تعزز دور الولاء لدى العاملين، وزيادة إنتاجيتهم وشد همهم وترسيخ قيم التعاون وتضافر الجهود وتقليل الغموض والضبابية وتجنب الإرباك والفوضى في العمل.

وأوصت دراسة الصاوي (٢٠٠٩) على ضرورة البعد عن التقليدية في عمليات التطوير وكذلك البعد عن سيطرة العاملين والإداريين على مقررات العمل الجامعي واستخدام التكنولوجيا في جميع العمليات الإدارية بالتعليم الجامعي الأزهر.

كما توصلت دراسة (محمد، ٢٠١٤) إلى ضعف تطبيق أنظمة رقابية مرنة وموضوعية متعددة المستويات لضمان مستوى جودة الإجراءات وسير العمل وعدم الاستفادة من إمكانيات الموارد البشرية التي تتمتع بها كلية التربية بالأزهر.

وباستعراض الدراسات السابقة في مجال الشفافية الإدارية بالجامعات العربية والأجنبية تبين للباحثين وجود دراسة واحدة تناولت واقع الشفافية الإدارية بالجامعات المصرية إضافة إلى العديد من الدراسات في الجامعات العربية والأجنبية ومنها دراسة الشمري (٢٠٠٩) هدفت إلى الكشف عن "درجة مراعاة الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية والصعوبات التي تواجهها" واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة التي تكونت من ست محاور رئيسية هي: الاتصال الإداري، صناعة القرارات، الأنظمة والقوانين، المعلومات وآليات العمل المسألة، وتقييم الأداء، ومن أبرز نتائج الدراسة أن درجة مراعاة الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية متوسطة.

كما هدفت دراسة الشواورة (٢٠٠٩) إلى الكشف عن درجة ممارسة الشفافية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات إقليم الجنوب في المملكة الأردنية الهاشمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء ترتيب المجالات كالتالي: الاتصال، العلاقات، التشريعات والمعلومات، تقييم الأداء، وأخيراً اتخاذ القرارات.

كما تناولت دراسة الحربي (٢٠١١) الكشف عن درجة تطبيق الإدارة بالشفافية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز، وكذلك الكشف عن ثقة أعضاء هيئة التدريس والموظفين في الجامعات التي يعملون بها، واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق الإدارة بالشفافية كانت متوسطة.

كما سعت دراسة حرب (٢٠١١) إلى الوقوف على واقع الشفافية الإدارية ومتطلبات تطبيقها لدى الإدارة العليا بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة طبقت على عينة من الموظفين والأكاديميين، الذين يشغلون مناصب إدارية، وأظهرت الدراسة العديد من النتائج أهمها: وجود التزام بممارسة الشفافية الإدارية بدرجة مقبولة لدى الإداريين والأكاديميين ممن يشغلون مناصب إدارية في الجامعات الفلسطينية.

كما هدفت دراسة الحربي (٢٠١٢) إلى الكشف عن "درجة الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية لدى الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود" وركزت على أربعة محاور رئيسية وهي الشفافية الإدارية الداخلية والشفافية الإدارية الخارجية، ومتطلبات الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية ومعوقات الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، ومن أبرز نتائج الدراسة حصول الالتزام بممارسة كل من الشفافية

الإدارية الداخلية والشفافية الإدارية الخارجية على درجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الوظيفة باستثناء جانب الالتزام بالشفافية الداخلية بين الأكاديميين والإداريين حيث وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بينهما لصالح الأكاديميين.

وسعت دراسة (Hazelkorn:2012) إلى الكشف على أدوات الشفافية اللازمة لقيادة وتحديث التعليم العالي الأوروبي، وتحديد درجة تأثير هذه الأدوات في التحديات التي تواجهها، ومدى قدرة هذه الأدوات على دعم أهداف سياسة التعليم العالي وتوجهاتها الاستراتيجية ومتطلبات مجتمعات المعرفة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني قيادات التعليم العالي لعدد من الأدوات الرئيسية لدعم الشفافية في مؤسسات التعليم العالي ومتطلباتها مثل: نشر ثقافة النزاهة والمحاسبة وفق مبدأ الثواب والعقاب، وتطوير اللوائح والقوانين وتحديثها باستمرار بما يحقق تدفق المعلومات وتوفيرها للمستفيدين وصولاً إلى تحديث وتطوير التعليم العالي.

وحاولت دراسة العمري (٢٠١٣) الكشف عن درجة ممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية، ومعيقاتها، وطرق تحسينها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الدرجة الإجمالية لممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت (متوسطة)، وكانت أعلى الأبعاد ممارسة هي بعد الشفافية في (الاتصال الإداري)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس، وعدد سنوات الخبرة.

كما سعت دراسة سعد (٢٠١٤) إلى الكشف عن واقع التزام رؤساء الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية بأبعاد الشفافية الإدارية (المعلومات – التفويض – إدارة الاجتماعات – إجراءات العمل)، والفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغير التخصص (تربوي – غير تربوي) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها أن درجة التزام رؤساء الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية بأبعاد الشفافية الإدارية جاءت بدرجة متوسطة، وجاء بعد إجراءات العمل في الترتيب الأول.

وهدف دراسة إيغوروف وآخرون (Egorov& et. Al: 2015). إلى الكشف على بعض جوانب النجاح المتحقق من تطبيق مبدأ الشفافية في الجامعات الروسية ومعوقات تطبيق الشفافية في هذه الجامعات، واتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى لأنشطة المؤسسات التعليمية الروسية من خلال تحليل المعلومات المتاحة

عبر مواقعها على الإنترنت، وتقييم ما إذا كانت هذه المعلومات واضحة بما يفيد المستفيدين من الخدمة المقدمة من أعضاء وطلاب، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبيان، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الجامعات الروسية؛ حيث تم تقييم ٢٢ جامعة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج؛ لعل من أبرزها: أن تطبيق مبدأ الشفافية في معظم الجامعات الروسية كان بدرجة محدود.

أما دراسة جابنون (Jabnoun:2015). هدفت إلى الكشف عن أثر الثروة والشفافية والديمقراطية على أعلى (٥٠٠) جامعة في الترتيب العالمي؛ حيث تعتبر هذه الجامعات من الأعلى تصنيفاً على مستوى العالم، والتي تتركز في بعض البلدان فقط، واتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة، وتم جمع البيانات من خلال الوثائق الخاصة بالجامعات، وتمثلت عينة الدراسة في (٣٩) بلداً قد تم تغطيتها في الترتيب الأكاديمي للجامعات على مستوى العالم في ال ٥٠٠ جامعة المصنفة في الترتيب العالمي، وكان الترتيب بين هذه البلدان غير متماثل إلى حد بعيد. وأظهرت نتائج الدراسة أنه تم العثور على أفضل الجامعات في الدول الأكثر ثراء، وأكثر ديمقراطية وأكثر شفافية، كما خلصت الدراسة إلى أن أكثر عامل يؤثر على تصنيف الجامعات هو الشفافية.

وقامت دراسة فلوريز وآخرون (Florez& et. al: 2016) بتحليل وتقييم العوامل التي تؤثر على مستوى الشفافية في الجامعات الكولومبية من وجهة نظر عمداء الكليات بها، واتبعت الدراسة المنهج المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة وتكون مجتمع الدراسة من عمداء الكليات في (٨١) جامعة من الجامعات الكولومبية؛ منها ٤٠٪ من القطاع العام، ٦٠٪ من القطاع الخاص وتمثلت عينة الدراسة في (٣١) جامعة عامة، و(٣٨) جامعة خاصة، حيث تم استطلاع رأي العمداء في هذه الجامعات بشأن النماذج الإدارية، والممارسات الإدارية المتبعة فيها في العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها وجود علاقة إيجابية بين الممارسات الإدارية المتبعة في الجامعة والشفافية، وأن النموذج الإداري في الجامعات الكولومبية يتميز بدرجة جيدة من الشفافية والمساءلة وحرية الإفصاح عن المعلومات.

وبناءً على ما سبق من التأكيد على أهمية تبني مفاهيم الشفافية في العمل الإداري ورفع كفاءة أنظمة الرقابة والمساءلة في كافة مؤسسات الدولة بما فيها المؤسسات التعليمية، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، تبرز أهمية الكشف عن واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة؛ نظراً لما للشفافية الإدارية من أهمية بالغة في تحقيق أهدافها وإنجاح خططها، وزيادة قدرتها على حل المشكلات، وتحقيق الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي ومواكبتها لركب الحضارة وروح العصر في التقدم والتطور المأمول؛ لذا فقد حُدِّثَت مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي: ما واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

- « ما واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في مجالات (القوانين واللوائح، المعلومات وإجراءات العمل، المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، الاتصال الإداري، تقييم الأداء، المساءلة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي - عدد سنوات العمل بالكلية)؟

• أهداف البحث :

يسعى هذا البحث إلى الكشف عن:

- « واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في مجالات (القوانين واللوائح، المعلومات وإجراءات العمل، المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، الاتصال الإداري، تقييم الأداء، المساءلة). من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين.
- « الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي - عدد سنوات العمل بالكلية).

• أهمية البحث :

يكتسب البحث الحالي أهميته من خلال ما يلي:

- « أهمية الموضوع حيث إن الشفافية الإدارية من التوجهات الحديثة نسبياً، والتي تسعى المؤسسات التعليمية والتربوية نحو تطبيقها، والأخذ بها، كما أنها تمثل إضافة جديدة للتراث المعرفي بمزيد من الدراسات حول موضوع الشفافية الإدارية.
- « تزويد إدارة الكلية بالتغذية الراجعة من خلال النتائج التي يتم التوصل إليها والتي من شأنها أن تفيد في بناء الخطط الاستراتيجية، ورسم السياسات التعليمية الرشيدة، وتجويد العمل وتحقيق الطموحات والتطلعات، بما يتواءم مع حركة التطور والتقدم في مجال العمل الإداري.
- « يعد هذا البحث مساهمة في إثراء المكتبة العربية بهذا الموضوع وبالتالي يعتبر إضافة علمية تساعد الباحثين في الحقل العلمي الأكاديمي من خلال الاستفادة من نتائجه وتوصياته لتقديم دراسات مماثلة في هذا المجال.

• حدود البحث :

- « **الحد الموضوعي:** يقتصر البحث الحالي على تناول واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في المجالات التالية: (القوانين واللوائح، المعلومات وإجراءات العمل، المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، الاتصال الإداري، تقييم الأداء، المساءلة).

« الحد البشري: العاملین بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين.

« الحد المكاني: كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة.

« الحد الزمني: طبقت أداة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ م.

• منهج البحث :

تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي وذلك لملاءمته لطبيعة البحث الحالي، وهذا المنهج يهتم بجمع المعلومات، والبيانات ذات الصلة بالظاهرة كما توجد في الواقع، بهدف وصفها وصفا دقيقا، وتحليلها، وكشف العلاقات بين أبعادها المختلفة، مما يساعد على تفسيرها والوصول إلى استنتاجات تسهم في تحسين الواقع وتطويره.

• مصطلحات البحث :

• الشفافية (Transparency) :

يقصد بها في اللغة: من الشَّفِّ، والشَّفُّ هو الثوب الرقيق، وقيل السِّتر الرقيق، الذي يُرى ما وراءه، وجمعها شُفُوف، وشَفَّ، يَشِفُّ شُفُوفًا وشفيفا وشففا، فهو شَفٌّ وشفيف: أي ظهر ما وراءه، واستشفَّ ظهر ما وراءه (ابن منظور، ٢٠١٠: ١٨٠).

ويشير برودر (Broder, 2014:43) إلى أن مفهوم الشفافية يُبنى على أربع سمات أساسية: ألا وهي: الإفصاح عن المعلومات، والانفتاح، والوضوح والمصادقية.

• الشفافية الإدارية (Administrative Transparency) :

تعني الشفافية الإدارية توافر المعلومات حول أعمال المنظمة الداخلية وأدائها وهذا يتيح "قابلية ملاحظة الداخل"، والذي يشير إلى قدرة الأفراد والجماعات خارج المؤسسة على رصد الأنشطة والقرارات المتخذة داخل المنظمة (Grimmelikuijsen & et.al, 2013:575).

وتعرف الشفافية الإدارية بأنها وضوح التشريعات وسهولة فهمها، واستقرارها وانسجامها مع بعضها بعضا وموضوعيتها، وتبسيط الإجراءات والقضاء على الروتين، ونشر المعلومات والإفصاح عنها وسهولة الوصول إليها بحيث تكون متاحة للجميع، وتوفير مناخ صحي يسوده الثقة، وتمكين المعنيين في الخدمة التي تقدمها المؤسسة من تحمل مسؤولياتهم في إدارة المؤسسة فالشفافية منهاج عمل وحياة مستمرة لإدارة الأحداث اليومية وشفافية العلاقات الرأسية والأفقية في أركان العمل المؤسسي. (حرب، ٢٠١١: ٦٤)

ويعرف الباحثان الشفافية الإدارية إجرائيا بأنها: مجموعة السلوكيات والأليات التي تنتهجها إدارة كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، والتي

تتضمن؛ الوضوح التام للقوانين واللوائح، ونشر المعلومات وتبسيط إجراءات العمل، والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات، والاتصال الإداري، والإفصاح عن نتائج تقييم الأداء، والمساءلة العادلة للجميع.

• الإطار النظري للبحث :

• أولاً: مفهوم الشفافية الإدارية:

تُعرف وفقاً لمعجم مصطلحات العلاقات العامة بأنها: تقاسم المعلومات والتصرف بطريقة مكشوفة، فهي تتيح لمن يهمله مصلحة في شأن ما أن يحصل على معلومات حول هذا الشأن، وتمتلك الأنظمة ذات الشفافية إجراءات واضحة لكيفية صنع القرار على الصعيد العام، كما تمتلك قنوات اتصال مفتوحة بين أصحاب المصلحة والمسؤولين، وتضع المعلومات الدقيقة الوافية في خدمة وتناول الجمهور (المشاقبة، ٢٠١٤: ٢٠٨).

والشفافية الإدارية هي وضوح التشريعات وسهولة فهمها واستقرارها وانسجامها مع بعضها وموضوعيتها، ومرونتها، وتطورها وفقاً للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية بما يتناسب مع روح العصر، إضافة إلى تبسيط الإجراءات ونشر المعلومات بالإفصاح عنها، وسهولة الوصول إليها بحيث تكون متاحة للجميع (أرتيمة، ١٧: ٢٠٠٥).

وعليه يمكن القول بأن الشفافية الإدارية تتضمن وضوح التشريعات، وتبسيط الإجراءات والقضاء على الروتين، ونشر المعلومات والإفصاح عنها وسهولة الوصول إليها بحيث تكون متاحة للجميع، وتوفير مناخ يسوده الثقة، وتمكين العاملين من تحمل مسؤولياتهم في إدارة المؤسسة.

• ثانياً: مجالات الشفافية الإدارية :

تتعدد المجالات التي تتحقق من خلالها الشفافية الإدارية، والأخذ بهذه المجالات في العمل الإداري يساهم في تحقيق التنمية الإدارية الشاملة، ويحد من الفساد بكافة صوره، ويتبنى البحث الحالي المجالات التالية: (القوانين واللوائح المعلومات وإجراءات العمل، المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، الاتصال الإداري تقييم الأداء، المساءلة)؛ وذلك لاتفاق معظم الكتاب والباحثين عليها وشمولها وملائمتها لتحديد واقع ممارسة الشفافية الإدارية بكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة؛ وفيما يلي توضيح ذلك:

• القوانين واللوائح:

يُعرف القانون على أنه: "مجموعة القواعد العامة المنظمة لسلوك الأفراد في المجتمع، والتي تحملهم السلطة العامة على احترامها مع إمكانية استعملها للقوة حين الضرورة" (الصراف وحزبون، ٢٠١١: ٢٠).

أما القانون الإداري يُعرف بأنه: "مجموعة القواعد القانونية الصادرة ممن هو مختص بإصدارها شرعاً؛ لتنظيم الإدارة العامة، وضبط علاقتها ببعضها ببعض

وبالغیر، وتنظیم الحريات، وضبط مشروعیة النشاط الخاص" (العجمی، ٢٠١٠: ١٦).

• اللائحة:

الظاهرة، وجمعها لائحات ولوائح، واللائحة: مجموعة من المواد توضع لتنظيم العمل في هيئة، أو في مصلحة، أو مؤسسة، ولائحة تنفيذية: مجموعة القيود والضوابط التي تحكم سير عمل ما (مصطفى وآخرون، ٢٠٠٤: ٨٤٥).

ووضوح القوانين واللوائح الإدارية لجميع العاملين، وكذلك لأصحاب المصلحة والمستفيدين من خارج الإدارة؛ له أهمية كبرى في بناء علاقات راسخة ومتينة تقوم على أسس قوية من النزاهة، والثقة المتبادلة والشفافية بين جميع الأطراف (الحري، ٢٠١٢: ٣١٨).

الأمر الذي يتطلب مراجعة القوانين واللوائح وتبسيطها في كافة المؤسسات بحيث يسهل فهمها والتعامل معها كونها تُعد مطلباً أساسياً من متطلبات الشفافية، والعمل على نشرها لكافة المستفيدين بكافة السبل الممكنة، والحرص على تطوير هذه القوانين واللوائح بما يتناسب مع روح العصر، ويطور بيئة العمل.

• المعلومات وإجراءات العمل:

يشير مفهوم المعلومات إلى البيانات التي تمت معالجتها، إذ تم تصنيفها وتحليلها وتنظيمها وتلخيصها، بشكل يسمح باستخدامها والاستفادة منها حيث أصبحت ذات معنى؛ لذلك فإن البيانات قبل معالجتها قد لا تكون صالحة ومفيدة لاتخاذ قرار، فالمعلومات هي البيانات التي خضعت للمعالجة والتحليل والتفسير، بهدف استخراج المقارنات، والمؤشرات والعلاقات التي تربط الحقائق والأفكار والظواهر مع بعضها البعض (Stair & Reynold, 2010: 10).

ويعد الإفصاح عن البيانات والمعلومات حق من حقوق العاملين والمواطنين ويجب ألا تكون هذه المعلومات حكراً على فئة دون أخرى، بل وتكون في متناول الجميع، مما يزيد من كفاءة العمل، فالشفافية لا تعني الإفصاح عن الأسرار التي يمكن أن تمس أمن الدولة، أو تلحق الضرر باقتصادها أو بأفرادها، أو تؤدي إلى عرقلة عملية اتخاذ القرار، أو تضر بالمصلحة العامة، بل المقصود هنا الإفصاح عن البيانات والمعلومات التي تؤدي إلى تحسين العمل، وتجويد مخرجاته وحل مشكلاته، واتخاذ القرار بصورة صحيحة (السبيعي، ٢٠١٠: ٣٣).

ويُقصد بالإجراءات الخطوات التفصيلية والمراحل التي تمر بها العملية الإدارية من البداية، وحتى الانتهاء منها، وهي تمر بسلسلة من الخطوات؛ بعضها ضروري لا يتم تأدية الأعمال بدونه، وبعضها الآخر ليس ضرورياً، ويمكن تبسيطه أو إلغاؤه أو تعديله إذا اقتضت الضرورة، فالإجراءات يمكن اعتبارها دليلاً

للموظف يسير عليها؛ للقيام بالمهام والواجبات اللازمة للأداء (اللوزي، ٢٠٠٧: ٩٨ - ٩٠).

وترتبط الشفافية بإجراءات العمل وآلياته من خلال تركيز الشفافية على أن تكون إجراءات العمل واضحة ومعلنة ولا تستغرق وقتاً طويلاً، ويكون ذلك من خلال إيجاد أدلة تنظيمية واضحة ومحددة تشتمل على القوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بالعمل والعاملين، وذلك لاستخدامها عند الضرورة ومعرفة الواجبات والحقوق اتجاه المنظمة التي يعملون بها. ويجب أن يتم إصدار بلاغات وتعاميم لها علاقة بسياسات وإجراءات العمل. وأن بساطة الإجراءات ووضوحها يسهم في كشف الفساد ومكافحته، حيث يقلل من استغلالها من قبل السلطات كونها واضحة وتسير وفق خطوات واضحة (دعيبس، ٢٠٠٤: ١٥٥).

ويمكن القول إن وضوح المعلومات وتبسيط إجراءات العمل يمثل دليلاً للعاملين للقيام بواجباتهم ومهامهم الوظيفية، وكلما كانت المعلومات وإجراءات العمل واضحة، مرنة، بعيدة عن التعقيد، والأدلة التفسيرية والإرشادية معدة وفي متناول الجميع، كلما قلت العشوائية في العمل، وقلت النزاعات بين الرؤساء والمرؤوسين، وهذا الأمر من شأنه أن يوحد الجهود للقيام بالعمل بكفاءة وحماس، ويوثق العلاقة بين كافة أفراد الإدارة ويشعرهم بالعدالة والرضا.

• المشاركة في صنع واتخاذ القرارات:

يُعرف اتخاذ القرار بأنه: عملية مفاضلة بين عدة بدائل لحل مشكلة معينة واختيار البديل الأمثل من بين البدائل المتاحة (الطراونة، ٢٠١٢: ١٧٧).

ويعرف أيضاً بأنه: ناتج عملية صنع القرار؛ أي تلك المرحلة المتعلقة بإنهاء عملية الاختيار والاستقرار على بديل واحد يمثل القرار، ويصدر عن المسؤول الذي يملك السلطة والقدرة والرغبة والمعلومات؛ سواء كان هذا المسؤول شخصاً معيناً أو جهة مختصة (طعمة، ٢٠١٠: ٢٠).

وترجع أهمية الشفافية في إنجاح عملية اتخاذ القرار إلى كونها تقلل من الغموض والضبائية، أمام المسؤولين أثناء اتخاذ القرار بالمنظمة، كما أنها تعمل على زيادة الثقة بين الرؤساء والمرؤوسين بالمنظمة، وترفع من درجة الرقابة الذاتية عند المسؤولين والموظفين، وتسهم في تسهيل عملية تقييم الأداء، وتؤدي للديمقراطية في اتخاذ القرارات والمساءلة، وتوفير الوقت والجهد والتكلفة في عملية صنع القرار واتخاذها، إضافة إلى توفير معلومات واضحة وصحيحة للعاملين بالمنظمة تمكنهم من اتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب (علام، ٢٠١٤: ١٤٥٨).

والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات تسهم بشكل كبير في تفعيل دور العاملين، وأصحاب العلاقة؛ لمتابعة برامج وأنشطة المنظمة أولاً بأول، ومواكبة

ما تحققه من إنجازات، ومواجهة ما تتعرض له من قصور، وتعد مرحلة متقدمة في طريق الشفافية الإدارية (الحربي، ٢٠١٢: ٣١٦).

ويتضح مما سبق انه كلما كانت المعلومات واضحة ومتوافرة عبر قنوات الاتصال في الوقت المناسب كانت عملية اتخاذ القرار رشيدة وفاعلة في اختيار البديل الأمثل للموقف محل المشكلة، وهذا من شأنه أن يساهم في تماسك الهيكل الإداري في المؤسسات التعليمية، ويعمل على تماسك أفرادها، ويُعطي الفرصة لكل مبادرة نافعة أن تأخذ دورها في التطبيق الفعلي داخل المؤسسات التعليمية.

• الاتصال الإداري:

يعرف بأنه عملية نقل المعلومات من المرسل إلى المستقبل بطرق مختلفة بحيث يستطيع المتلقي من خلالها أن يفهم الرسالة التي تصل إليه (spaho,2013: 104).

وقد حدد الفاضل (٢٠١١: ١٨٧) مفهوم الاتصال داخل المؤسسات التربوية بأنه: عملية نقل الأفكار والآراء والمعلومات، والانفعالات في صورة حقائق بين أجزاء المؤسسة الواحدة بمختلف الاتجاهات، عبر مراكز العمل المتعددة؛ من أعلى المستويات إلى أدناها داخل الهيكل التنظيمي للمؤسسة بالأسلوب الكتابي أو الشفوي، أو أية وسائل أخرى؛ للتأثير على الآخرين، مع الحفاظ على العلاقات الشخصية؛ من أجل تنسيق الجهود، وتحقيق الترابط والتعاون، وتبادل الآراء والأفكار.

وتعتبر الشفافية شكلاً من أشكال الاتصال الفعال الذي يضمن إدراكاً واضحاً للرسالة من قبل مرسلها ومستقبلها، فليس كافياً أن يتم التركيز فقط على ماهية المعلومات المرسله وكيف أرسلت، بل أيضاً كيف تم استلامها وفهمها والتعامل معها (1: Buckwalter,2010).

وبناء على ما سبق يعمل الاتصال الإداري على إحداث التفاعل الإيجابي داخل الإدارة من خلال قنوات اتصال مناسبة؛ يتم من خلالها نقل المعلومات، والأفكار بين كافة أفراد الإدارة بكل دقة ووضوح؛ الأمر الذي يساعد في بناء جسر الثقة بين كافة أفراد الإدارة، ويحقق اتصال فعال بين المرسل والمستقبل.

• تقييم الأداء:

ويقصد به التقييم الذي يتم تنفيذه بشكل سنوي؛ ليتم حفظه لاحقاً في ملفات الموظفين، وتتمثل عملية تقييم الأداء في وضع مجموعة من المعايير التي يتم بناءً عليها تقييم أداء الموظفين في المنظمة، وترتكز هذه المعايير على تقييم مخرجات عمل الموظفين، على أن تكون هذه المعايير قابلة للقياس الكمي (Bhosale & Kamath, 2013:381).

وترتبط الشفافية الإدارية بتقييم أداء العاملين ارتباطاً وثيقاً، فلكي تحقق هذه العملية أهدافها المرجوة منها، فلا بد من تحقيق الشفافية في كل مرحلة

من مراحلها، فيجب أن تكون معايير هذا التقييم واضحة ومعلنة للجميع، لا لبس فيها ولا غموض، كما أن أدوات ووسائل هذه العملية معروفة، وإجراءاتها بسيطة وبعيدة عن التعقيد، كما أن نتائج هذا التقييم يجب أن تكون معلنة ومفسرة، ومتاحة للجميع (الحشاش، ٢٠١٤: ٣٧).

كما أنها تسهم في جودة وانطلاق ونمو العمل في المؤسسات المختلفة خاصة أنها ذات بعد نفسي كبير يؤثر على الأفراد تأثيراً مباشراً في طريقة أدائهم لأعمالهم المكلفين بها كما وكيفا، من خلال الاعتماد على جداول التوصيف الإداري الذي يعتبر الأداة العملية لتحقيق الشفافية، لتوصيف وتقييم قدرات وأداء جميع العاملين حتى تتمكن المؤسسة من الحصول على درجة محددة لكل عامل، والتي يتحدد بموجبها طبيعة دور ومكانة المؤسسة (الديب، ٢٠٠٥: ٥٦).

ويتضح مما سبق أن عملية تقييم الأداء لن تحقق ما تصبوا إليه الإدارة من تطور وتقدم، وما يطمح له العاملين من ارتقاء في السلم الوظيفي، ما لم تتسم بالشفافية والنزاهة والوضوح وذلك عن طريق إعطاء تفسير وتحليل واضح لآلية التقييم ومعايير، وتزويدهم بالتغذية الراجعة التي تتضمن تحديدا دقيقا لنقاط الضعف ونقاط القوة.

• المساءلة:

يشير مفهوم المساءلة إلى أن العامل مسئول عن نتائج عمله وعن تقديم إجابات أو تفسيرات عما يقدمه من نتائج، وأن هناك جهة إدارية أو إشرافية تساءله، وتكون العلاقة بين الطرفين علاقة مبنية على تحديد أهداف واضحة متفق عليها، ووجود معايير تحكم عملية المساءلة، تستخدم لقياس أداء الشخص موضع المساءلة. ويتضمن المفهوم أن هناك محاسبة قد تترتب على المساءلة كمكافأة أو ترقية أو قد يصاحب ذلك إيقاع العقوبة أو حرمان من مكافأة أو ترقية (الحسن، ٢٠١٠: ١٣).

كما تستند المساءلة في المؤسسات التعليمية إلى عدة مبادئ رئيسية منها (جوهر ورضوان، ٢٠١٣: ٢٥٠٢١):

« **الشمولية:** بمعنى أن تكون المساءلة شاملة لكل الأنشطة والعمليات والنتائج المهمة.

« **الالتزام:** الذي يعكس مدى التزام المؤسسات وأعضائها بالتعهدات التي قطعتها على نفسها؛ من أجل تنفيذ ما كلفت به؛ لتصل إلى ما هو مراد منها.

« **المرونة:** أي يستجيب نظام المساءلة للتغيرات المتوقعة الحدوث دون أن تكون هناك حاجة لتغيير جوهري في هذا النظام.

« **الاستمرارية:** بحيث يمكن بسرعة اكتشاف الأخطاء، ومعرفة أسبابها، وإبلاغ المسؤولين عنها لتصحيحها، وتعديلها أولا بأول.

« النظرية المستقبلية: بحيث يكون نظام المساءلة متوافقاً مع روح العصر ومتطلبات المستقبل.

وتوفر الشفافية الشروط والمتطلبات الأساسية لإيجاد أنظمة مساءلة فعالة تحقق منها إيجاد الحلول المناسبة للعديد من مشكلات الإدارة، وتزيد من قدرتها على مواجهة التحديات، ومواكبة التغيرات البيئية الداخلية منها والخارجية بالمقابل فإن وجود أنظمة مساءلة على مستوى متقدم من الكفاءة والفعالية يساعد على تعزيز مفهوم الشفافية من خلال ما تتضمنه من آليات وعناصر (الطراونة، العضيلة، ٢٠١٠: ٧٠).

وعليه يمكن القول إن العلاقة بين مفهومي المساءلة والشفافية هي علاقة طردية؛ فكلما زاد معدل الشفافية، فإنه يجب أن يترافق ذلك مع زيادة في مستوى المساءلة، والعكس صحيح.

ويتضح مما سبق، أن الشفافية والمساءلة من شأنهما الإسهام في قيام نظام إداري كفؤ وفعال في كافة المؤسسات التعليمية، كما أن الشفافية تُعد الخطوة الأولى في تحسين عملية المساءلة؛ حيث إن الإفصاح عن المعلومات، ووضوحها يُمكن من بناء أنظمة مساءلة نزيهة تستطيع من خلالها الإدارة التحقق من قدرة الفرد على تنفيذ ما كلف به من عمل وفق ما هو محدد ومتفق عليه.

ويترتب على تطبيق الشفافية الإدارية بمجالاتها المختلفة العديد من الفوائد الإيجابية؛ سواءً على الأفراد، أم المنظمات منها توفير الوقت والتكاليف، وتجنب الإرباك والفوضى في تقديم الأعمال، وترسيخ قيم التعاون، وتضافر الجهود ووضوح النتائج؛ حيث يكون أداء الأعمال جماعياً، كما أنها تساعد على اعتماد سياسة تعليمية، تزيد المهارات، بدلا من الاعتماد على أساليب التدريب والتعليم التقليدية، وتغيير الثقافة التنظيمية السائدة؛ حيث يتكون للأفراد العاملين اتجاهات إيجابية عن المنظمة، والعمل على اختيار القيادات الإدارية ذات النزاهة والأمانة (اللوزي، ٢٠٠٧: ١٦٣ - ١٦٥).

ويمكن القول إن تطبيق الشفافية الإدارية يساهم في تطوير منظومة العمل الإداري بكلية التربية كأحد المنظمات التعليمية من خلال تمتع العاملين بها باستقلالية أكثر أثناء قيامهم بواجباتهم الوظيفية، وهذا يعزز الرقابة الذاتية بدلا من الرقابة الإدارية المستمرة.

• الدراسة الميدانية ونتائجها :

تهدف الدراسة الميدانية إلى الكشف عن واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في مجالات (القوانين واللوائح، المعلومات وإجراءات العمل، المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، الاتصال الإداري، تقييم الأداء، المساءلة)، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات

استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة الشفافية الإدارية تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي - عدد سنوات العمل بالكلية).

• مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، والبالغ عددهم (٢٤٦) عضو هيئة تدريس وموظف، منهم (١٤٧) عضو هيئة تدريس، (٩٩) موظف (جامعة الأزهر. إدارة المعلومات والإحصاء. بيان بأعداد هيئة التدريس والموظفين بكلية التربية بالقاهرة في العام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ م)، وتم توزيع (٢٢٠) استبانة على أعضاء هيئة التدريس والموظفين، وتم استرجاع عدد (٢٠٥) وجد منها (٤) غير مكتملة البيانات، وعليه أصبحت عينة الدراسة (٢٠١) فرداً بنسبة (٨١.٧٪) من إجمالي مجتمع الدراسة، وجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (المسمى الوظيفي - عدد سنوات العمل بالكلية):

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمتغيرات (المسمى الوظيفي - عدد سنوات العمل بالكلية):

المتغيرات المستقلة	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المسمى الوظيفي	عضو هيئة تدريس	١٢١	٦٠.٣٠٪
	موظف إداري	٨٠	٣٩.٨٠٪
	المجموع	٢٠١	١٠٠٪
عدد سنوات العمل بالكلية	أقل من ١٠ سنوات	٧٢	٣٥.٨٢٪
	من ١٠ - ٢٠ سنة	٨٦	٤٢.٧٩٪
	أكثر من ٢٠ سنة	٤٣	٢١.٣٩٪
	المجموع	٢٠١	١٠٠٪

• المعالجة الإحصائية :

اعتمد الباحثان في المعالجة الإحصائية للبيانات على بعض الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج SPSS 24 تمثلت في:

« التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة.

« استخراج معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لإظهار مدى ارتباط العبارات والمجالات واتساقها، وذلك للتأكد من صدق بناء أداة الدراسة.

« استخدام معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha لقياس ثبات أداة الدراسة.

« استخدام مقاييس الإحصاء الوصفي Descriptive Statistic من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب (مجالات - عبارات) الاستبانة .

« اختبار T-test لعينتين مستقلتين للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة.

• صدق أداة الدراسة :

في هذه الخطوة تم حساب صدق أداة الدراسة قبل تطبيقها على عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

• الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة عُرضت على (١١) مُحكمًا في الجامعات العربية في تخصصات مختلفة لإبداء آرائهم من حيث مناسبة العبارات لمضمون الاستبانة وانتمائها للمجال الواردة فيه، وكذلك الحكم على مدى وضوح العبارات وصياغتها اللغوية، والمقترحات المناسبة من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل، وبعد دراسة توجيهات السادة المحكمين تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين:

« القسم الأول: البيانات الأولية (المسمى الوظيفي - عدد سنوات العمل بالكلية).

« القسم الثاني: مجالات الاستبانة: تكونت الاستبانة من المجالات التالية: (القوانين واللوائح، المعلومات وإجراءات العمل، المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، الاتصال الإداري، تقييم الأداء، المساءلة).

وقد تكونت عبارات الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٩) عبارة وفق مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جدا - كبيرة - متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جدا).

• صدق الاتساق الداخلي للاستبانة (صدق البناء):

للتأكد من صدق البناء التكويني لأداة الدراسة بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم، طبقت على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغت (٢٧) عضو هيئة تدريس وموظف، ومن ثم استخراج معاملات صدق البناء بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة من العبارات مع المجال الواردة فيه، وبين كل مجال من المجالات مع الدرجة الكلية للاستبيان باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)؛ وذلك لإظهار مدى الاتساق الداخلي كما يلي:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمجال الواردة فيه

مجالات الشفافية الإدارية									
القوانين واللوائح		المعلومات وإجراءات العمل		صنع واتخاذ القرارات		الاتصال الإداري		تقييم الأداء	
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
١	٠.٧٩٥	١	٠.٧٧٨	١	٠.٦٣٥	١	٠.٧٧٥	١	٠.٧٩٠
٢	٠.٧٩٦	٢	٠.٥١١	٢	٠.٧١٢	٢	٠.٧٠٦	٢	٠.٧٧٩
٣	٠.٧٩٩	٣	٠.٨١٩	٣	٠.٨٢٩	٣	٠.٦٦٣	٣	٠.٥٨٥
٤	٠.٧٠٦	٤	٠.٨٤٨	٤	٠.٧٩٩	٤	٠.٧٦١	٤	٠.٥٠٧
٥	٠.٦٤٢	٥	٠.٧٧٤	٥	٠.٨٦٢	٥	٠.٥٣٥	٥	٠.٨٣١
٦	٠.٦٧٨	٦	٠.٧٨٠	٦	٠.٨٥٢	٦	٠.٧٦٨	٦	٠.٨١٥
٧	٠.٦٩٧	٧	٠.٦٩٧	٧	٠.٥٧٣	٧	٠.٥٧٣	٧	٠.٥٧٣

تُشير النتائج في جدول (٢) إلى أن قيم معاملات الارتباط لعبارات مجالات الشفافية الإدارية مع الدرجة الكلية (للمجالات) تراوحت ما بين (٠.٨٦٥ - ٠.٨٦٥) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) مما يُشير إلى مناسبة هذه العبارات لقياس واقع ممارسة الشفافية الإدارية، كما أن قيم معاملات الارتباط لعبارات مجال (القوانين واللوائح) مع الدرجة الكلية (المجال ككل) تراوحت ما بين (٠.٦٤٢ - ٠.٧٩٩) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يُشير إلى مناسبة هذه العبارات لقياس واقع الممارسات المرتبطة بالقوانين واللوائح، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات مجال (المعلومات وإجراءات العمل) مع الدرجة الكلية للمجال ما بين (٠.٥١١ - ٠.٨٤٨) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يُشير إلى مناسبة هذه العبارات لقياس الممارسات المرتبطة بالمعلومات وإجراءات العمل وتراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات مجال (المشاركة في صنع واتخاذ القرارات) مع الدرجة الكلية للمجال ما بين (٠.٦٣٥ - ٠.٨٦٢) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يُشير إلى مناسبة هذه العبارات لقياس واقع الممارسات المرتبطة بعمليات المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات مجال (الاتصال الإداري) مع الدرجة الكلية للمجال ما بين (٠.٥٣٥ - ٠.٧٧٥) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يُشير إلى مناسبة هذه العبارات لقياس واقع الممارسات المرتبطة بمجال الاتصال الإداري، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات مجال (تقييم الأداء) مع الدرجة الكلية للمجال ما بين (٠.٥٠٧ - ٠.٨٣١) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يُشير إلى مناسبة هذه العبارات لقياس واقع الممارسات المرتبطة بمجال تقييم الأداء وتراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات مجال (المساءلة) مع الدرجة الكلية للمجال ما بين (٠.٥٧٣ - ٠.٨٦٥) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يُشير إلى مناسبة هذه العبارات لقياس واقع الممارسات المرتبطة بالمساءلة، وفي ضوء نتائج الاتساق الداخلي لم تُحذف أي عبارة من عبارات أداة الدراسة، وفيما يلي عرض معاملات ارتباط بيرسون بين كل مجال والأداة ككل كما يوضحها الجدول (٣):

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين كل مجال والأداة ككل

المجالات	معامل الارتباط
القوانين واللوائح	♦♦ ٠.٨٥٩
المعلومات وإجراءات العمل	♦♦ ٠.٨٨١
المشاركة في صنع واتخاذ القرارات	♦♦ ٠.٩٠٥
الاتصال الإداري	♦♦ ٠.٨٧٨
تقييم الأداء	♦♦ ٠.٩٠٨
المساءلة	♦♦ ٠.٨٣٩

يشير الجدول (٣) إلى أن معاملات الارتباط عالية، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، مما يدل على قوة التماسك الداخلي بين كل مجال من مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة ككل، وبذلك تعتبر الأداة صادقة لما وضعت لقياسه.

• ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha؛ للتعرف على ثبات مجالات أداة الدراسة لقياس واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر، كما يوضحها الجدول (٤):

جدول (٤) قيم معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ.

المجالات	عدد العبارات	قيم معامل الثبات
القوانين واللوائح	٦	٠.٨٣١
المعلومات وإجراءات العمل	٦	٠.٨٥١
المشاركة في صنع واتخاذ القرارات	٧	٠.٨٧٢
الاتصال الإداري	٦	٠.٧٩٤
تقييم الأداء	٧	٠.٨٠٤
المساءلة	٧	٠.٨٤٧
الأداة ككل	٣٩	٠.٩٦١

يتبين من جدول (٤) أن معاملات الثبات للأداة الكلية بمجالاتها مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية لأنها تزيد عن (٠.٧٠) حيث يرى كثير من المختصين والباحثين أن المحك للحكم على كفاية معامل ألفا كرونباخ هو (٠.٧٠) (الزيود وعليان، ٢٠٠٥: ٥٩)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الأداة الكلية (٠.٩٦١) وتراوحت معاملات الثبات للمجالات الستة بين (٠.٧٩٤) و (٠.٨٧٢) مما يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بمعامل ثبات مقبول.

• نتائج الدراسة ومناقشتها :

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والذي ينص على:

ما واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في مجالات (القوانين واللوائح، المعلومات وإجراءات العمل، المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، الاتصال الإداري، تقييم الأداء، المساءلة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وبيان المستوى والترتيب وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الاستبانة، والذي يقيس واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة بشكل عام، ثم لعبارة كل مجال من مجالات الاستبانة على حده؛ كما تبين النتائج في الجدول (٥):

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الشفافية الإدارية بشكل عام

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	القوانين واللوائح	٣.٣٢	٠.٦٦٤	متوسطة	١
٢	المعلومات وإجراءات العمل	٣.٢٦	٠.٦٨٨	متوسطة	٢
٣	المشاركة في صنع واتخاذ القرارات	٣.٢١	٠.٦٦٨	متوسطة	٣
٤	الاتصال الإداري	٣.١٩	٠.٥٩٦	متوسطة	٤
٥	تقييم الأداء	٣.٠٢	٠.٥٧٩	متوسطة	٦
٦	المساءلة	٣.٠٥	٠.٦٤٩	متوسطة	٥
	المتوسط الحسابي العام	٣.١٧	٠.٥٦١	متوسطة	

يتبين من جدول (٥) ما يلي:

واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في المجالات ككل (القوانين واللوائح، المعلومات وإجراءات العمل، المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، الاتصال الإداري، تقييم الأداء، المساءلة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين جاء بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.١٧) وبانحراف معياري (٠.٥٦١)، وجاء مجال (القوانين واللوائح) بالترتيب الأول؛ إذ بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس والموظفين على هذا المجال ككل (٣.٣٢)، وبانحراف معياري (٠.٦٦٤)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وجاء مجال (المعلومات وإجراءات العمل) بالترتيب الثاني؛ إذ بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس والموظفين على هذا المجال ككل (٣.٢٦)، وبانحراف معياري (٠.٦٨٨)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وجاء مجال (المشاركة في صنع واتخاذ القرارات) بالترتيب الثالث؛ إذ بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس والموظفين على هذا المجال ككل (٣.٢١)، وبانحراف معياري (٠.٦٦٨) وبدرجة ممارسة متوسطة كما جاء مجال (الاتصال الإداري) بالترتيب الرابع إذ بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس والموظفين على هذا المجال ككل (٣.١٩)، وبانحراف معياري (٠.٥٩٦)، وبدرجة ممارسة متوسطة، كما جاء مجال (المساءلة) بالترتيب الخامس؛ إذ بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس والموظفين على هذا المجال ككل (٣.٠٥)، وبانحراف معياري (٠.٦٤٩) وبدرجة ممارسة متوسطة، وجاء مجال (تقييم الأداء) بالترتيب السادس والأخير؛ إذ بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس والموظفين على هذا المجال ككل (٣.٠٢)، وبانحراف معياري (٠.٥٧٩)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى انتهاج إدارة الكلية الأسلوب المركزي القائم على السيطرة والتحكم في أمور العمل والاحتفاظ بالمعلومات وعدم نشرها بصورة واضحة لجميع العاملين بالكلية للحفاظ على المركز الوظيفي وتجنب ضياع السلطة، وبشكل عام، تتفق النتيجة الكلية لدراسة الشمري (٢٠٠٩)، ودراسة الحربي (٢٠١١)، ودراسة الحربي (٢٠١٢)، ودراسة حرب (٢٠١٢) ودراسة العمري (٢٠١٣)، ودراسة سعد (٢٠١٤)، ودراسة (Florez& et al, 2016) وجميعها توصلت إلى أن واقع وممارسة الشفافية بالمؤسسات الجامعية متوسطة، واختلفت مع دراسة الشواورة (٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة الشفافية جاءت مرتفعة.

أما فيما يتعلق باستجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين للعبارات المنتمية لكل مجال من مجالات الشفافية الإدارية، فكانت على النحو التالي:

• أولاً: مجال القوانين واللوائح:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لاستجابات العينة على العبارات الواردة في المجال الأول والتي تقيس واقع ممارسة

الشفافية الإدارية المرتبطة بالقوانين واللوائح، وتم قياسه بالاعتماد على (٦) عبارات، كما تُبين النتائج في الجدول (٦):

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال القوانين واللوائح

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٢	توضيح أي غموض يظهر في اللوائح المنظمة للعمل.	٣.٤١	٠.٩٦١	كبيرة	١
٥	مراعاة قدرات العاملين عند إصدار القواعد التنفيذية للعمل.	٣.٣٤	٠.٧١٨	متوسطة	٢
٦	نشر لوائح العمل الداخلية على موقعها الإلكتروني.	٣.٣٤	٠.٧١٩	متوسطة	٣
٣	تطبيق القوانين واللوائح على الجميع استناداً لمبدأ العدالة التنظيمية.	٣.٣٣	١.٠٣٥	متوسطة	٤
١	إطلاع العاملين بها على القوانين واللوائح الإدارية فور صدورهم.	٣.٢٨	١.٠٥١	متوسطة	٥
٤	تحديث القواعد التنفيذية بما يتناسب مع بيئة العمل.	٣.٢٦	٠.٧٣٨	متوسطة	٦
	المتوسط الحسابي العام	٣.٣٢	٠.٦٦٤	متوسطة	

يتبين من جدول (٦) ما يلي:

واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في القوانين واللوائح من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.٣٢) وانحراف معياري (٠.٦٦٤)، وجاءت جميع العبارات الدالة على ممارسة هذا المجال بين الدرجة المتوسطة والكبيرة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٣.٢٦) و (٣.٤١) وتراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠.٧١٨)، و (١.٠٥١)، وجاءت أعلى عبارة في هذا المجال عبارة رقم (٢) "توضيح أي غموض يظهر في اللوائح المنظمة للعمل" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٤١)، وانحراف معياري (٠.٩٦١)، وبدرجة ممارسة كبيرة، أما العبارة التي حازت على أقل ترتيب في هذا المجال عبارة رقم (٤) "تحديث القواعد التنفيذية بما يتناسب مع بيئة العمل" بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣.٢٦)، وانحراف معياري (٠.٧٣٨)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن هناك قانون موحد للأزهر والهيئات التابعة له وهو قانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ ولائحته التنفيذية وهو مصدر التشريع لجامعة الأزهر ووكلياتها واعتقاد إدارة الكلية بأن الجامعة هي المسئولة عن نشر القوانين واللوائح للعاملين.

• ثانياً: مجال المعلومات وإجراءات العمل:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لاستجابات العينة على العبارات الواردة في المجال الثاني والتي تقيس واقع ممارسة الشفافية الإدارية المرتبطة بالمعلومات وإجراءات العمل، والذي تم قياسه بالاعتماد على (٦) عبارات، كما تُبين النتائج في الجدول (٧):

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال المعلومات وإجراءات العمل

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٣	تقبل اقتراحات جميع الأطراف ذات العلاقة لتطوير آليات العمل للخدمات التي تقدمها.	٣.٤٥	٠.٩١٦	كبيرة	١
١	إصدار أدلة إرشادية توضح إجراءات العمل.	٣.٤٣	٠.٩٧٨	كبيرة	٢
٦	إتاحة المعلومات للعاملين في الوقت المناسب	٣.٤١	٠.٩٣٥	كبيرة	٣
٤	تقديم معلومات واضحة تخلص من الزيادة والتكرار.	٣.٣٩	٠.٩١١	متوسطة	٤
٥	المحافظة على سرية المعلومات التي يؤدي التصريح بها إلى الإضرار بالمصلحة العامة.	٣.٢٤	٠.٩٥٥	متوسطة	٥
٢	مشاركة العاملين في تحديث إجراءات العمل بشكل مستمر.	٢.٦٩	٠.٧٤٥	متوسطة	٦
	المتوسط الحسابي العام	٣.٢٦	٠.٦٨٨	متوسطة	

يتبين من جدول (٧) ما يلي:

واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في المعلومات وإجراءات العمل من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.٢٦) وانحراف معياري (٠.٦٨٨)، وجاءت جميع العبارات الدالة على ممارسة هذا المجال بين الدرجة المتوسطة والكبيرة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢.٦٩) و (٣.٤٥) وتراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠.٧٤٥)، (٠.٩٧٨)، وجاءت أعلى عبارة في هذا المجال عبارة رقم (٣) "تقبل اقتراحات جميع الأطراف ذات العلاقة لتطوير آليات العمل للخدمات التي تقدمها" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٤٥)، وانحراف معياري (٠.٩١٦)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

أما العبارة التي حازت على أقل ترتيب في هذا المجال عبارة رقم (٢) "مشاركة العاملين في تحديث إجراءات العمل بشكل مستمر" بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢.٦٩)، وانحراف معياري (٠.٧٤٥)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى نمطية إجراءات العمل وقلة التغيير أو التعديل عليها، واعتقاد إدارة الكلية بأن المحافظة على سرية المعلومات قد يؤدي إلى المحافظة على المصلحة العامة للعمل.

• ثالثاً: مجال المشاركة في صنع واتخاذ القرارات:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لاستجابات العينة على العبارات الواردة في المجال الثالث والتي تقيس واقع ممارسة الشفافية الإدارية المرتبطة بالمشاركة في صنع واتخاذ القرارات بالاعتماد على (٧) عبارات، كما تبين النتائج في الجدول (٨).

يتبين من جدول (٨) ما يلي:

واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في المشاركة في صنع واتخاذ القرارات من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ

المتوسط الحسابي (٣.٢١) وبانحراف معياري (٠.٦٦٨)، وجاءت جميع العبارات الدالة على ممارسة هذا المجال بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢.٧٧) و (٣.٤٣) وتراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠.٦٨٦)، (١.٠٠٧)، وجاءت أعلى عبارة في هذا المجال عبارة رقم (٤) "منح العاملين الصلاحيات المناسبة لاتخاذ القرار" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٤٣)، وانحراف معياري (٠.٩٧٣)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

أما العبارة التي حازت على أقل ترتيب في هذا المجال عبارة رقم (١) "مشاركة العاملين في عملية صنع القرارات" بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢.٧٧) وانحراف معياري (٠.٦٨٦)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى غياب قاعدة بيانات موحدة للكلية متاحة للجميع يسهل تحليلها وتصنيفها ومتابعتها بما ييسر عملية استخلاص المعلومات والاحصاءات التي تخدم المشاركة في صنع واتخاذ القرار.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال المشاركة في صنع واتخاذ القرارات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٤	منح العاملين الصلاحيات المناسبة لاتخاذ القرار.	٣.٤٣	٠.٩٧٣	كبيرة	١
٢	اصدار قرارات تتناسب مع امكانيات الكلية وقدرات العاملين بها.	٣.٣٦	٠.٧٦٣	متوسطة	٢
٥	توزيع مهام تنفيذ القرار على العاملين دون تحيز.	٣.٣٣	١.٠٠٧	متوسطة	٣
٧	تراعى الصالح العام عند اتخاذ القرار.	٣.٣٠	٠.٨٤٩	متوسطة	٤
٦	تبتعد عن القرارات ذات الفكر المتحيز.	٣.٢٠	٠.٩٤٤	متوسطة	٥
٣	الإعلان عن القرارات التي تتخذها بصورة واضحة.	٣.١٦	٠.٩٦٤	متوسطة	٦
١	مشاركة العاملين في عملية صنع القرارات	٢.٧٧	٠.٦٨٦	متوسطة	٧
	المتوسط الحسابي العام	٣.٢١	٠.٦٦٨	متوسطة	

• رابعاً: مجال الاتصال الإداري:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لاستجابات العينة على العبارات الواردة في المجال الرابع والتي تقيس واقع ممارسة الشفافية الإدارية المرتبطة بالاتصال الإداري، بالاعتماد على (٦) عبارات كما تُبين النتائج في الجدول (٩).

يتبين من جدول (٩) ما يلي:

واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في الاتصال الإداري من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.١٩) وبانحراف معياري (٠.٥٩٦)، وجاءت جميع العبارات الدالة على ممارسة هذا المجال بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢.٧٨) و (٣.٥٧) وتراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠.٧٧٩)، (٠.٩٦٧)، وجاءت أعلى عبارة في هذا المجال عبارة رقم

(٤) "توفير قنوات اتصال خاصة بالشكاوى هاتفياً أو بريدياً أو شخصياً" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٥٧)، وانحراف معياري (٠.٨٩٨)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

أما العبارة التي حازت على أقل ترتيب في هذا المجال عبارة رقم (٥) "توفير قنوات اتصال مفتوحة مع المجتمع المحلي" بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢.٧٨)، وانحراف معياري (٠.٨٤٥)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن عملية الاتصال قد تكون في اتجاه واحد من أعلى إلى أسفل دون مشاركة العاملين، والقصور في تفعيل موقع الكلية والذي يربطها بالعاملين وكذلك المجتمع المحلي، وقلة الاعتماد على التقنيات الحديثة في الاتصال كما هو معمول به في جميع الجامعات العربية.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال الاتصال الإداري

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٤	توفير قنوات اتصال خاصة بالشكاوى هاتفياً أو بريدياً أو شخصياً.	٣.٥٧	٠.٨٩٨	كبيرة	١
٦	الاستفادة من التغذية الراجعة لتحسين الخدمات المقدمة للعاملين والطلاب.	٣.٤١	٠.٨٣٨	كبيرة	٢
١	تبني نظام اتصال مفتوح بين العاملين والوحدات التنظيمية بها.	٣.٢٨	٠.٩٦٧	متوسطة	٣
٣	نشر البيانات والإحصاءات بكل شفافية.	٣.١٥	٠.٧٧٩	متوسطة	٤
٢	استخدام التقنيات الحديثة في الاتصال لسرعة تبادل المعلومات بين كافة مستوياتها الإدارية.	٣.٠٠	٠.٧٥٨	متوسطة	٥
٥	توفير قنوات اتصال مفتوحة مع المجتمع المحلي.	٢.٧٨	٠.٨٤٥	متوسطة	٦
	المتوسط الحسابي العام	٣.١٩	٠.٥٩٦	متوسطة	

• خامساً: مجال تقييم الأداء:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لاستجابات العينة على العبارات الواردة في المجال الخامس والتي تقيس واقع ممارسة الشفافية الإدارية المرتبطة بتقييم الأداء، بالاعتماد على (٧) عبارات كما تبين النتائج في الجدول (١٠):

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال تقييم الأداء

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٦	الاستفادة من تقارير تقييم الأداء لتحفيز العاملين.	٣.٤٦	٠.٨٩٤	كبيرة	١
٥	توثيق نتائج عملية تقييم العاملين بكل دقة.	٣.٤٤	٠.٩٤٨	كبيرة	٢
٢	تبني معايير موضوعية في تقييم أداء العاملين.	٣.٣٠	٠.٩٠٦	متوسطة	٣
١	توضيح معايير تقييم الأداء للعاملين.	٣.٢٩	٠.٨٧١	متوسطة	٤
٣	إطلاع العاملين على نتائج تقييم الأداء.	٣.٠٠	٠.٨٢٢	متوسطة	٥
٤	البعد عن الوساطة والحسوبية في عمليات التقييم.	٢.٣٨	٠.٧٤٠	ضعيفة	٦
٧	السماح للعاملين بتقييم أداء الكلية بكل شفافية.	٢.٣١	٠.٧٧٧	ضعيفة	٧
	المتوسط الحسابي العام	٣.٠٢	٠.٥٧٩	متوسطة	

يتبين من جدول (١٠) ما يلي:

واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في تقييم الأداء من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.٠٢) وبانحراف معياري (٠.٥٧٩)، وجاءت جميع العبارات الدالة على ممارسة هذا المجال بين الضعيفة والمتوسطة والكبيرة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢.٣١) و (٣.٤٦) وتراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠.٧٤٠)، (٠.٩٤٨)، وجاءت أعلى عبارة في هذا المجال عبارة رقم (٦) "الاستفادة من تقارير تقييم الأداء لتحفيز العاملين" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٤٦) وانحراف معياري (٠.٨٩٤)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

أما العبارة التي حازت على أقل ترتيب في هذا المجال عبارة رقم (٧) "السماح للعاملين بتقييم أداء الكلية بكل شفافية" بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢.٣١)، وانحراف معياري (٠.٧٧٧)، وبدرجة ضعيفة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى غياب آلية واضحة وثابتة لتقييم أداء العاملين بالكلية، وعدم السماح للعاملين بتقييم أداء الكلية بكل شفافية، وتغليب أسلوب التقييم الذي يعتمد على المصدر الشخصي للمقيم مما يؤدي إلى تدخل الاعتبارات الشخصية في عملية التقييم.

• سادساً: مجال المساءلة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب لاستجابات العينة على العبارات الواردة في المجال السادس والتي تقيس واقع ممارسة الشفافية الإدارية المرتبطة بالمساءلة، بالاعتماد على (٧) عبارات، كما تُبين النتائج في الجدول (١١):

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والترتيب وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال المساءلة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٦	تطبيق إجراءات المساءلة بكل موضوعية.	٣.٣٧	٠.٩٦٧	متوسطة	١
٢	تطبيق إجراءات المساءلة بناءً على معلومات موثوقة.	٣.٣٧	٠.٩٩٦	متوسطة	٢
٥	تدرج العقوبة تبعاً لتكرار المخالفة ونوعها.	٣.٣٦	٠.٩٦٠	متوسطة	٣
٣	تعزيز الرقابة الذاتية لدى العاملين.	٣.٣٢	٠.٨٥٤	متوسطة	٤
٤	محاسبة العاملين المقصرين في تنفيذ المهام الموكلة إليهم.	٣.١٣	١.٠٢٨	متوسطة	٥
١	إعلان إجراءات نظام المساءلة لجميع العاملين على الموقع الإلكتروني للكلية.	٢.٥٤	٠.٨٠٠	ضعيفة	٦
٧	تحديث أنظمة المساءلة باستمرار بما يتوافق مع مستجدات العمل.	٢.٣١	٠.٧١٧	ضعيفة	٧
	المتوسط الحسابي العام	٣.٠٥	٠.٦٤٩	متوسطة	

يتبين من جدول (١١) ما يلي:

واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في المساءلة من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣.٠٥)

وبانحراف معياري (٠.٦٤٩)، وجاءت جميع العبارات الدالة على ممارسة هذا المجال بين الضعيفة والمتوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢.٣١) و (٣.٣٧) وتراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠.٧١٧) (١.٠٢٨)، وجاءت أعلى عبارة في هذا المجال عبارة رقم (١) "تطبيق إجراءات المساءلة بكل موضوعية" بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٣٧)، وانحراف معياري (٠.٩٦٧)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

أما العبارة التي حازت على أقل ترتيب في هذا المجال عبارة رقم (٧) "تحديث أنظمة المساءلة باستمرار بما يتوافق مع مستجدات العمل" بالترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢.٣١)، وانحراف معياري (٠.٧١٧)، وبدرجة ممارسة ضعيفة وقد ترجع هذه النتيجة إلى قلة وضوح سياسات المساءلة للجميع نظراً لأن إجراءات وسياسات المساءلة تخضع لإشراف الإدارة العليا بالجامعة، وغياب إعلان إجراءات نظام المساءلة لجميع العاملين على الموقع الإلكتروني للكلية.

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية للبنين بالقاهرة جامعة الأزهر تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي - عدد سنوات العمل بالكلية)؟

• أولاً: بالنسبة لمتغير (المسمى الوظيفي):

تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين وسطين مستقلين Independent sample T test للكشف عن دلالة الفروق التي تُعزى إلى متغير (المسمى الوظيفي) حول واقع ممارسة الشفافية الإدارية بكلية التربية جامعة الأزهر، كما في الجدول (١٢):

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات الشفافية الإدارية تبعا لمتغير (المسمى الوظيفي)

المجالات	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
القوانين واللوائح	عضو هيئة تدريس	١٩.٨٧	٣.٩٢٨	١٩٩	٠.٤٥٧	٠.٦٤٨
	موظف	٢٠.١٣	٣.٨٧٣			
المعلومات وإجراءات العمل	عضو هيئة تدريس	١٩.٤٤	٤.١٥٥	١٩٩	٠.٧٥٤	٠.٤٥٢
	موظف	١٩.٨٩	٤.١٠٩			
المشاركة في صنع واتخاذ القرارات	عضو هيئة تدريس	٢٢.٣١	٤.٦٢٤	١٩٩	٠.٨٦٢	٠.٣٩٠
	موظف	٢٢.٨٩	٤.٧٦٨			
الاتصال الإداري	عضو هيئة تدريس	١٩.٢٣	٣.٥٣٥	١٩٩	٠.٢٧٨	٠.٧٨١
	موظف	١٩.٠٩	٣.٦٦٧			
تقييم الأداء	عضو هيئة تدريس	٢٠.٩٠	٤.٠٠٩	١٩٩	١.٢٦٣	٠.٢٠٨
	موظف	٢١.٦٤	٤.١٠٧			
المساءلة	عضو هيئة تدريس	٢١.٢٤	٤.٥٠٩	١٩٩	٠.٦٥٩	٠.٥١١
	موظف	٢١.٦٨	٤.٦٩٣			
مجالات الشفافية الإدارية ككل	عضو هيئة تدريس	١٢٢.٩٨	٢١.٥٥٨	١٩٩	٠.٧٣٤	٠.٤٦٤
	موظف	١٢٥.٣٠	٢٢.٤٤٣			

يتبين من جدول (١٢) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة حول جميع مجالات الشفافية الإدارية (القوانين واللوائح – المعلومات وإجراءات العمل – المشاركة في صنع واتخاذ القرارات – الاتصال الإداري – تقييم الأداء – المساءلة) والمجالات ككل تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، مما يعني اتفاق أعضاء هيئة التدريس والموظفين بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة حول هذه المجالات، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الشفافية تعمل على المشاركة الفعلية بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين، وتحمل المسؤولية في كافة المستويات والمجالات الخاصة بالأعمال الإدارية والأكاديمية كما أنها تركز على مساهمة جميع العاملين في دعم الكلية وحل مشكلاتها.

• ثانيًا: بالنسبة لمتغير (عدد سنوات العمل بالكلية):

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة الشفافية الإدارية بكلية التربية جامعة الأزهر، والتي تُعزى إلى متغير (عدد سنوات العمل بالكلية) كما في الجدول (١٣):

جدول (١٣) نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير عدد سنوات العمل بالكلية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القوانين واللوائح	بين المجموعات	٢٦.٤٤٦	٢	١٣.٢٢٣	٠.٨٦٩	٠.٤٢١
	داخل المجموعات	٣٠١٣.٣٧٥	١٩٨	١٥.٢١٩		
	المجموع	٣٠٣٩.٨٢١	٢٠٠			
المعلومات وإجراءات العمل	بين المجموعات	٥٣.٢٠٩	٢	٢٦.٦٠٤	١.٥٦٧	٠.٢١١
	داخل المجموعات	٣٣٦٢.٢٩٤	١٩٨	١٦.٩٨١		
	المجموع	٣٤١٥.٥٠٢	٢٠٠			
المشاركة في صنع واتخاذ القرارات	بين المجموعات	٩٣.٥١٤	٢	٤٦.٧٥٧	٢.١٦١	٠.١١٨
	داخل المجموعات	٤٢٨٤.٤٥٦	١٩٨	٢١.٦٣٩		
	المجموع	٤٣٧٧.٩٧٠	٢٠٠			
الاتصال الإداري	بين المجموعات	٢٥.٣٣٣	٢	١٢.٦٦٧	٠.٩٨٨	٠.٣٧٤
	داخل المجموعات	٢٥٣٧.٥٧٢	١٩٨	١٢.٨١٦		
	المجموع	٢٥٦٢.٩٠٥	٢٠٠			
تقييم الأداء	بين المجموعات	١٥.٧١٨	٢	٧.٨٥٩	٠.٤٧٦	٠.٦٢٢
	داخل المجموعات	٣٢٧١.٧١٥	١٩٨	١٦.٥٢٤		
	المجموع	٣٢٨٧.٤٣٣	٢٠٠			
المساءلة	بين المجموعات	٣٣.٤١٩	٢	١٦.٧٠٩	٠.٧٩٦	٠.٤٥٢
	داخل المجموعات	٤١٥٥.٣٠٨	١٩٨	٢٠.٩٨٦		
	المجموع	٤١٨٨.٧٢٦	٢٠٠			
مجالات الشفافية الإدارية ككل	بين المجموعات	١٢١٧.٧٠٤	٢	٦٠٨.٨٥٢	١.٢٧٤	٠.٢٨٢
	داخل المجموعات	٩٤٥٩٩.٥٠٠	١٩٨	٤٧٧.٧٧٥		
	المجموع	٩٥٨١٧.٢٠٤	٢٠٠			

يتبين من جدول (١٣): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة حول جميع مجالات الشفافية الإدارية (القوانين واللوائح - المعلومات وإجراءات العمل - المشاركة في صنع واتخاذ القرارات - الاتصال الإداري - تقييم الأداء - المساءلة) والمجالات ككل تعزى لمتغير عدد سنوات العمل بالكلية حيث جاءت قيمة (ف) على الترتيب (٠.٤٧٦ - ٠.٧٩٦ - ٠.٨٦٩ - ٠.٩٨٨ - ١.٥٦٧ - ٢.١٦١) وهي قيم غير دالة احصائياً مما يعني اتفاق أفراد العينة أصحاب الخدمة (أقل من ١٠ سنوات ومن ١٠ إلى ٢٠ سنة وأكثر من ٢٠ سنة) بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة حول هذه المجالات، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة الشفافية الإدارية بالكلية والكشف عن كافة قوانينها ومعلوماتها يعد وسيلة لتشكيل الاتجاهات الإيجابية للعاملين نحو الكلية بغض النظر عن سنوات عملهم بها، وهو الأمر الذي يعزز الشعور الموحد للعاملين بالرقابة الذاتية بدلاً من الرقابة الإدارية المستمرة.

• نتائج البحث :

- أسفرت الدراسة الميدانية عن مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:
- « جاءت واقع ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في المجالات ككل (القوانين واللوائح، المعلومات وإجراءات العمل المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، الاتصال الإداري، تقييم الأداء، المساءلة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي (٣.١٧) وبانحراف معياري (٠.٥٦١).
 - « وجاء مجال (القوانين واللوائح) بالترتيب الأول؛ إذ بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس والموظفين على هذا المجال ككل (٣.٣٢)، وبانحراف معياري (٠.٦٦٤)، وبدرجة ممارسة متوسطة، - وجاء مجال (المعلومات وإجراءات العمل) بالترتيب الثاني؛ إذ بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس والموظفين على هذا المجال ككل (٣.٢٦)، وبانحراف معياري (٠.٦٨٨) وبدرجة ممارسة متوسطة.
 - « وجاء مجال (المشاركة في صنع واتخاذ القرارات) بالترتيب الثالث؛ إذ بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس والموظفين على هذا المجال ككل (٣.٢١)، وبانحراف معياري (٠.٦٦٨)، وبدرجة ممارسة متوسطة.
 - « كما جاء مجال (الاتصال الإداري) بالترتيب الرابع؛ إذ بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس والموظفين على هذا المجال ككل (٣.١٩) وبانحراف معياري (٠.٥٩٦)، وبدرجة ممارسة متوسطة.
 - « كما جاء مجال (المساءلة) بالترتيب الخامس؛ إذ بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس والموظفين على هذا المجال ككل (٣.٠٥)، وبانحراف معياري (٠.٦٤٩)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

« وجاء مجال (تقييم الأداء) بالترتيب السادس والأخير؛ إذ بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس والموظفين على هذا المجال ككل (٣.٠٢) وبانحراف معياري (٠.٥٧٩)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة حول جميع مجالات الشفافية الإدارية (القوانين واللوائح - المعلومات وإجراءات العمل - المشاركة في صنع واتخاذ القرارات - الاتصال الإداري - تقييم الأداء - المساءلة) والمجالات ككل تعزى لتغيري المسمى الوظيفي، وسنوات العمل بالكلية.

• توصيات البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج، والإطار النظري للبحث فإنه من الضروري العمل على زيادة ممارسة الشفافية الإدارية في كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة في جميع مجالات الشفافية الإدارية على النحو التالي:

• مجال القوانين واللوائح:

« العمل على تنمية الشفافية الإدارية في القوانين واللوائح عن طريق الاستمرار في توضيح أي غموض يظهر في اللوائح المنظمة للعمل بالكلية، ومراعاة قدرات العاملين عند إصدار القواعد التنفيذية للعمل، ونشر لوائح العمل الداخلية على الموقع الإلكتروني للكلية، وتطبيق القوانين واللوائح على الجميع استناداً لمبدأ العدالة التنظيمية، وإطلاع العاملين بها على القوانين واللوائح الإدارية فور صدورهما، وتحديث القواعد التنفيذية بما يتناسب مع بيئة العمل.

• مجال المعلومات وإجراءات العمل:

« العمل على تبسيط إجراءات العمل وإزالة العوائق البيروقراطية والروتينية وسهولة إيصال المعلومات من إدارة الكلية للعاملين والتغذية العكسية عن طريق الاستمرار في تقبل اقتراحات جميع الأطراف ذات العلاقة لتطوير آليات العمل للخدمات التي تقدمها الكلية، وإصدار أدلة إرشادية توضح إجراءات العمل، وإتاحة المعلومات للعاملين في الوقت المناسب، والعمل على زيادة مشاركة العاملين في تحديث إجراءات العمل بشكل مستمر.

« ضرورة الإفصاح عن البيانات والمعلومات التي تؤدي إلى تحسين العمل وتجويد مخرجاته وحل مشكلاته عن طريق تقديم معلومات واضحة تخلص من الزيادة والتكرار، والمحافظة على سرية المعلومات التي يؤدي التصريح بها إلى الإضرار بالمصلحة العامة.

• مجال المشاركة في صنع واتخاذ القرارات:

« العمل على زيادة الثقة بين إدارة الكلية والعاملين عن طريق منحهم الصلاحيات المناسبة لاتخاذ القرار.

« ضرورة اصدار قرارات تتناسب مع امكانيات الكلية وقدرات العاملين بها وتوزيع مهام تنفيذ القرار على العاملين دون تحيز، ومراعاة الصالح العام عند اتخاذ القرار، والبعد عن القرارات ذات الفكر المتحيز، والإعلان عن القرارات التي تتخذ بصورة واضحة، والعمل على زيادة مشاركة العاملين في عملية صنع القرارات.

• مجال الاتصال الإداري:

« العمل على توفير بيئة تنظيمية تسهل عملية الاتصال والتواصل بين كافة المستويات الإدارية بالكلية عن طريق الاستمرار في توفير قنوات اتصال خاصة بالشكاوى هاتفيا أو بريديا أو شخصيا، والاستفادة من التغذية الراجعة لتحسين الخدمات المقدمة للعاملين والطلاب.

« ضرورة تبني نظام اتصال مفتوح بين العاملين والوحدات التنظيمية بالكلية ونشر البيانات والإحصاءات بكل شفافية، واستخدام التقنيات الحديثة في الاتصال لسرعة تبادل المعلومات بين كافة مستوياتها الإدارية، وتوفير قنوات اتصال مفتوحة مع المجتمع المحلي.

• مجال المساءلة:

« توفير البيئة المناسبة لوضع أنظمة للمساءلة على درجة عالية من الكفاءة لزيادة ممارسة الشفافية في الكلية عن طريق تطبيق إجراءات المساءلة بكل موضوعية، وبناءً على معلومات موثوقة.

« ضرورة تدرج العقوبة تبعا لتكرار المخالفة ونوعها، وتعزيز الرقابة الذاتية لدى العاملين بالكلية، ومحاسبة المقصرين في تنفيذ المهام الموكلة إليهم، وإعلان إجراءات نظام المساءلة لجميع العاملين على الموقع الإلكتروني للكلية وتحديث أنظمة المساءلة باستمرار بما يتوافق مع مستجدات العمل.

• مجال تقييم الأداء:

« العمل على تحقيق الرضا الوظيفي، ورفع الروح المعنوية، والإحساس بالعدالة من خلال تطبيق الشفافية في تقييم الأداء عن طريق الاستفادة من تقارير تقييم الأداء لتحفيز العاملين، وتوثيق نتائج عملية تقييم العاملين بكل دقة.

« ضرورة تبني معايير موضوعية في تقييم أداء العاملين بالكلية، وتوضيح معايير تقييم الأداء لهم، وإطلاعهم على نتائج تقييم الأداء، والبعد عن الوساطة والمحسوبية في عمليات التقييم، والسماح للعاملين بتقييم أداء الكلية بكل شفافية.

• بحوث مقترحة :

في ضوء نتائج وتوصيات البحث الحالي، يقترح الباحثان:

« إجراء دراسات ميدانية مشابهة على كليات الجامعة الأخرى.

« إجراء دراسة عن الشفافية الإدارية وعلاقتها بالأداء الإداري بكلية التربية للبنين جامعة الأزهر.

◀ إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين تطوير الاداء بكلليات جامعة الأزهر واستخدام مدخل الشفافية الادارية.

• المراجع :

- أرتيمة، ماجدة سليمان (٢٠٠٥) شفافية تقييم أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم: دراسة ميدانية لواقع وأهمية ومعوقات الشفافية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. جامعة اليرموك. الأردن.
- جمهورية مصر العربية (١٩٦١م) القانون رقم (١٠٣). بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات التي يشملها.
- جمهورية مصر العربية. جامعة الأزهر. اللائحة الداخلية لكلية التربية (٢٠٠٨) القاهرة: مكتبة التجربة.
- جمهورية مصر العربية. جامعة الأزهر. إدارة المعلومات والإحصاء. بيان بأعداد هيئة التدريس والموظفين بكلية التربية بالقاهرة في العام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ م.
- جمهورية مصر العربية (٢٠١٤) وثيقة الدستور. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الاميرية. مادة ٢١.
- جوهر، علي صالح؛ ورضوان، وائل وفيق (٢٠١٣) المساءلة وإصلاح التعليم توجهات عالمية وتطبيقات عربية. القاهرة: المكتبة العصرية.
- حرب، نعيمة محمد (٢٠١١) واقع الشفافية الإدارية ومتطلبات تطبيقها في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.
- الحربي، محمد (٢٠١٢) درجة الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية لدى الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. مج ١. ٦٤. ص ٣٠٨ - ٣٤٠.
- الحربي، نيفين حامد (٢٠١١) الإدارة بالشفافية وعلاقتها بالثقة التنظيمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- الحسن، مي محمد محمود (٢٠١٠) درجة المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. نابلس. جامعة النجاح الوطنية.
- الحشاش، خالد سعد (٢٠١٤) درجة تحقق الشفافية الإدارية لدى مديري مديريات التربية والتعليم بمحافظة غزة وعلاقتها بأداء العاملين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- دعبس، منال فؤاد (٢٠٠٤) مدى تطبيق الشفافية في مراكز الوزارات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد. الأردن. العربية للعلوم الامنية. الرياض.
- الديب إبراهيم (٢٠٠٥) استراتيجيات التطوير الإداري والإصلاح الشامل. جمهورية مصر العربية. المنصورة: أم القرى للترجمة والتوزيع.
- الراشدي، سعيد (٢٠٠٧) الإدارة بالشفافية. الأردن. عمان: دار كنوز المعرفة.
- السبيعي، فارس بن علوش (٢٠١٠) دور الشفافية والمساءلة في الحد من الفساد الاداري في القطاعات الحكومية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. قسم العلوم الادارية جامعة نايف.

- سعد، السيدة محمود إبراهيم (٢٠١٤) التزام رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بأبعاد الشفافية الإدارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الاسكندرية. مجلة الدراسات التربوية والانسانية بكلية التربية جامعة دمنهور. مج ٢٤٠٦ ص ١٨١ - ٢٤١.
- الشمري. سالم (٢٠٠٩) درجة مراعاة الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية والصعوبات التي تواجهها. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية. كلية التربية. جامعة اليرموك. إربد.
- الشوارة، زبيدة محمد (٢٠٠٩) درجة ممارسة الشفافية لدى رؤساء الأقسام في جامعات إقليم الجنوب في المملكة الاردنية الهاشمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الاردن.
- الصاوي، محمد وجيه (٢٠٠٩) المؤلف والمختلف بين جامعة الأزهر والجامعات الأخرى. المؤتمر السابع عشر: التعليم في العالم الاسلامي. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.
- الصراف، عباس؛ وحزبون، جورج (٢٠١١) المدخل إلى عالم القانون. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الطراونة، رشا نايل حامد؛ والعضايلة، محمد عمر (٢٠١٠) أثر تطبيق الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. ١٤٠٦ ص ٦٣ - ٩٤.
- الطراونة، هاني خلف (٢٠١٢) نظريات الإدارة الحديثة ووظائفها. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- طعمة، حسن ياسين (٢٠١٠) نظرية اتخاذ القرارات أسلوب كمي تحليلي. عمان: دار الصفاء للتوزيع والنشر.
- العجمي، محمد حسنين (٢٠١٠) الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية. عمان: دار المسيرة.
- العمري، مشرف علي عبد الله (٢٠١٣) درجة ممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات السعودية ومعوقات وطرق تحسينها كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- علام، محمد تركي مرسي (٢٠١٤) ممارسة الشفافية وتدعيم عملية صنع القرار في المنظمات غير الحكومية: دراسة مطبقة على عينة من المنظمات غير الحكومية بمدينة قنا. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية - مصر. ٣٧٤٠ ص ١٤٤٣ - ١٤٧٦.
- الغالبي، طاهر محسن منصور؛ وادريس وائل محمد صبحي (٢٠٠٩) الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي كامل. ط ٢. عمان. دار وائل للنشر.
- الفاضل، محمد محمود (٢٠١١) تجديرات في الإدارة التربوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- اللوزي، موسى (٢٠٠٧) التنظيم وإجراءات العمل. ط ٢، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- اللوزي، موسى (٢٠٠٠) التنمية الإدارية: المفاهيم والأسس والتطبيقات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مصطفى، إبراهيم؛ والزيات؛ أحمد؛ وعبد القادر حامد؛ والنجار، محمد (٢٠٠٤) المعجم الوسيط. ط ٤. القاهرة: مكتبة الشرق الدولية.

- المشاقبة، بسام عبد الرحمن (٢٠١٤) معجم مصطلحات العلاقات العامة. عمان. دار أسامة للنشر والتوزيع ونبلأ ناشرون وموزعون.
- محمد، عبد الفتاح فرج (٢٠١٤) متطلبات تطبيق معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (NAQAAE) لتحسين الأداء الإداري بكلية التربية (جامعة الأزهر) دراسة استطلاعية، التربية مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. مصر. ١٥٨٤، ج٣ ص ٥٧٧-٦١٧.
- ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل (٢٠١٠). لسان العرب. المجلد (٩). ط ٣. بيروت: دار صادر.
- Bhosale, G. A., & Kamath, R. S. (2013). Fuzzy inference system for teaching staff performance appraisal. International journal of computer and information technology. No.3.Vol.2.PP. 381-385.
- Broder, E. (2014). Transparency: A Concept Analysis in the Context of Fiscal Transparency in Canadian Healthcare, UN published Doctoral Dissertation. University of British Columbia Okanagan
- Buckwalter, Neal D. (2010) Transparency: A Search for Clarity, Annual Conference of the Association for Budgeting and Financial Management. Held in Omaha. Nebraska, October 26-27
- Egorov, E. E., Lebedeva, T. E., Bulganina, S. V., & Vasilyeva, L. I (2015): Some Aspects of the Implementation of the Principle of Transparency in Russian Universities: Research, Experience, Perspectives, International Education Studies; No.5, Vol.8 , PP. 191-204
- Florez-Parra, J. M., Lopez-Pérez, M. V., & Lopez-Hernandez, A. M. (2016). Transparency and its determinants at Colombian universities. Higher Education Research & Development. PP .1-14
- Grimmelikhuijsen, S., Porumbescu, G., Hong, B., & Im, T. (2013). The effect of transparency on trust in government: A cross- national comparative experiment. Public Administration Review. NO.4. VOL.73.PP. 575-586
- Jabnoun, Naceur, (2015),"The influence of wealth, transparency, and democracy on the number of top ranked universities", Quality Assurance in Education, Vol. 23 Iss 2. pp. 108 – 122
- Stair, M. and Reynold, G.,(2010) Principles of Information Systems, 9th Ed, Boston, USA, Electronic Version, <http://books.google.com/books>
- Spaho, K. (2013). Organizational communication and conflict management. Management-Journal of Contemporary Management Issues.NO.1.Vol. 18. PP. 103-118.

- Hazelkorn, E. (2012). European “transparency instruments”: driving the modernization of European higher education. In European Higher Education at the Crossroads. Springer. Netherlands. pp. 339-360.

