دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب
عضو الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية
التابعة لاتحاد الجامعات العربية

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

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

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

العدد المائة وعشرة .. يونيو ٢٠١٩م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605 Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : http://aae2018.org

مستشار النشر الدولي للرابطة :

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

((هيئة تحرير المجلة)):

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

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

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

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

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

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

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

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

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

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

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

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

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

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

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

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

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

مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

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

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم 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 / يحي عطية سليمان - جامعة عين شمس

مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

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

مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

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

مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

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

أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :

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

أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس

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

أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس التجاري :

أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة

أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان

أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس

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

أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعي :

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية

أ.د / خالد جودة محمد - جامعة الزقازيق

أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان

أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس

أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :

أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان

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

أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر

أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال:

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة

أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى

أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية

أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف

أ.د / سمية عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة

أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام

أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان

أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية

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

أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة

أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا

التربية الفنيـــة :

أ.د / إبـــراهيـــم نـــور البكـــري - جـامـعـــة السلطان قابوس
أ.د / سـريـــة عبد الـــرازق صـدقـــي - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / صـــلاح الديـــن مـحـمـد خضـــر - جـامـعـــة ٦ أكـتـوبـــر
أ.د / مـــاجدة مصـــطفى الســـيد - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حســـن - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / ميرفـت ذكي محمـد عـــلي شرباس - جـامـعـــة حـلـــوان

التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسـام مـكـــرم إبـــراهيـم - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / أمـيـــرة سـيـــد فـــرج - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / حسـين عبـد الرحمـــن حسـن - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / كاميـليـا محمـــود جمـال الـدين - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / محسـن سيـد أحمـد مـــرسي - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مـحـمـد حيـدر اليماني النـاغي - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / نبيـــل محمود عبـد الهادي شورة - جـامـعـــة حـلـــوان

التربية الرياضيـــة :

أ.د / إيمـان حســـن الحـــاروني - جـامـعـــة الزقـــازيـق
أ.د / ضيـاء الديـن مـحـمـد العـــزب - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مـاجـدة مـحـمـد صـلاح الدين - جـامـعـــة الإسـكـنـدريـة
أ.د / محسـن إسمـاعيـل إبـراهيـم - جـامـعـــة المـنـيـــا
أ.د / محمـود عبد الحليم عبـد الكريم أحمد - جـامـعـــة أسـيـــوط
أ.د / يـاسـر عبـد العظـيم سـالـم - جـامـعـــة الزقـــازيـق

تكنولوجيا التعليم :

أ.د / أحمـد كـامـل الحـصـري - جـامـعـــة الإسـكـنـدريـة
أ.د / أمـــل عبـد الفـتاح سـويـدان - جـامـعـــة القـاهـــرة
أ.د / إيهـاب مـحـمـد حـمـزة - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / حمـدي إسمـاعيل شـعـبان - جـامـعـــة طـنـطـا
أ.د / حنـان مـحـمـد الشـاعـر - جـامـعـــة عيـن شـمـس
أ.د / خـالـد مـحـمـد فـرجـون - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / رضـا عـبـده القـاضـي - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / سـعـاد أحـمـد شـاهيـن - جـامـعـــة طـنـطـا
أ.د / صـفـاء سـيـد مـحـمـود - جـامـعـــة عيـن شـمـس
أ.د / عـادل السـيـد سـرايا - جـامـعـــة العـريـش
أ.د / عبـد العـزيز طلـبه عبد الحميـد - جـامـعـــة المـنـصـورة

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

أصول التربية :

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

أصول تربية الطفل :

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

التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم:

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

تعليم الكبار :

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

علم النفس التعليمى :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي علي أحمد الفرماوي - 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 أبو دنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

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

الصحة النفسية والإرشاد النفسى:

أ.د / أمال عبد السميع المليجى باظة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / أمانى عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية

أ.د / امينة محمد مختار	-	جامعة بنها
أ.د / بدرية 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 على 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 المعطى	-	جامعة طيبة
أ.د / زينب محمود شقير	-	جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي	-	جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله	-	جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس	-	جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص	-	جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد 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 الحديدى	-	جامعة الأردنية
أ.د / نادية بوضياف بن زعموش		جامعة قاصدى مرباح ورقله 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 / تريز 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 / هنداوي محمد حافظ رضوان	-	جامعة حلوان

محتويات العدد (١١٠):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	تصورمقترح لتطوير نظام تمويل التعليم فبالمملكه العربيه السعوديه في ضوء رؤيه ٢٠٣٠ إعداد: أ / أمينة حمد الدمخ، أ /سامية تراحيب العتيبى، أ / مصلحة حسين البارقى	٢١ - ٤٢
٢)	تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير إعداد القائد .إعداد: أ.م.د/ سعاد محمد مغربي أحمد، أ. د/ شيرين مرقس مصري قديس .	٤٣ - ٧٤
٣)	فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة..إعداد: د/ ولاء ربيع مصطفى على.	٧٥ - ١٠٥
٤)	الأفكار السلبية وعلاقتها بالقلق لدى طلاب جامعة الملك خالد مع تصور برنامج مقترح لعلاجهاإعداد: د/ صالح فؤاد محمد الشعراوي.	١٠٧ — ١٤٠
٥)	معوقات إسهام الجامعات السعودية في التنمية الاقتصادية إعداد: د/نوره عبد اللطيف محمد العرفج	١٤١ - ١٨٠
٦)	واقع توظيف معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات الاستقصاء في الدروس العملية من وجهة نظر المعنيين...إعداد: د/ جيهان أحمد محمود الشافعي ، أ/ منال على الزهرانى.	١٨١ - ٢١٠
٧)	أثر مقرر مقترح في النانوتكنولوجي في تنمية مفاهيمه واتخاذ القرار والاتجاه نحو تطبيقاته لدي طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية إعداد : أ.د/ ماهر إسماعيل صبري ، د./ دعاء سعيد محمود إسماعيل، أ./ رانيا عبدالفتاح محمد السعداوى.	٢١١ - ٢٤٨
٨)	مستوى التدين وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.. إعداد : أ/ بدر هلال مرزوق المطيري ، د/خالد حسن التميمى.	٢٤٩ - ٢٧٣
٩)	الخصائص الاجتماعية والسلوكية لذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية في ضوء المحكات التشخيصية في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس.. إعداد: د/ سيد إبراهيم علي علي.	٢٧٥ - ٢٩٨
١٠)	دور كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها .. إعداد:د/ وفاء عبدالله محمد السالم.	٢٩٩ - ٣١٩

تعريف بالمجلة :
((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

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

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

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

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

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

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

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :
Safaasultan25@hotmail.com

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

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://aae2018.org

- **مقدمة العدد** :

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

أولها بعنوان: **تصورمقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكه العربيه السعوديه في ضوء رؤيه ٢٠٣٠ إعداد: أ / أمينة حمد الدمخ، أ /سامية تراحيب العتيبي، أ / مصلحة حسين البارقي**

وثانيها بعنوان **تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير إعداد القائد .إعداد: أ.م.د/ سعاد محمد مغربي أحمد، أ. د/ شيرين مرقس مصري قديس**

وثالثها بعنوان : **فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين ا لإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة..إعداد: د/ ولاء ربيع مصطفى علي.**

ورابعها بعنوان : **الأفكار السلبية وعلاقتها بالقلق لدى طلاب جامعة الملك خالد مع تصور برنامج مقترح لعلاجهاإعداد: د/ صالح فؤاد محمد الشعراوي.**

وخامسها بعنوان : **معوقات إسهام الجامعات السعودية في التنمية الاقتصادية إعداد: د/نوره عبد اللطيف محمد العرفج**

وسادسها بعنوان : **واقع توظيف معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات الاستقصاء في الدروس العملية من وجهة نظر المعنيين...إعداد: د/ جيهان أحمد محمود الشافعي ، أ/ منال علي الزهراني**

وسابعها بعنوان : **أثر مقرر مقترح في النانوتكنولوجي في تنمية مفاهيمه واتخاذ القرار والاتجاه نحو تطبيقاته لدي طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية إعداد : أ.د/ ماهر إسماعيل صبري ، د./ دعاء سعيد محمود إسماعيل، أ./ رانيا عبدالفتاح محمد السعداوى**

وثامنها بعنوان : **مستوى التدين وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.. إعداد : أ/ بدر هلال مرزوق المطيرى، د/خالد حسن التميمي.**

وتاسعها بعنوان : **الخصائص الاجتماعية والسلوكية لذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية في ضوء المحكات التشخيصية في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس.. إعداد:د/ سيد إبراهيم علي علي**

والبحث العاشر بعنوان : **دور كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.. إعداد: د/ وفاء عبدالله محمد السالم.**

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

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

رئيس تحرير المجلة

تصور مقترح لتطوير نظام تمويل التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠

أ / أمينة حمد الدمخ
طالبة الدكتوراه بقسم الإدارة التربوية كلية التربية جامعة الملك سعود

أ /سامية تراحيب العتيبي
طالبة الدكتوراه بقسم الإدارة التربوية كلية التربية جامعة الملك سعود

أ / مصلحة حسين البارقي
طالبة الدكتوراه بقسم الإدارة التربوية كلية التربية جامعة الملك سعود

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية وتعرف اهداف ومبررات ومنطلقات التصور وآلية التنفيذ للتصور المقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية. فرؤية وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية منبثقة من الرؤية الوطنية ٢٠٣٠؛ والتي تنص على "تعليم يدفع بعجلة اقتصادنا الوطني من خلال سد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، ومنح مزيد من الصلاحيات الإدارية والفنية للقيادات التربوية، وتطوير التعليم العام، وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة" الا ان ذلك يتطلب الاعداد ووضع الاطر الخاصة بالمبادرات التي تدعم هذه الرؤية بحيث تسعى الى البحث عن مصادر اخرى لتمويل التعليم، وباستخدام نموذج سوات (SWOT) تم بناء تصور مقترح لتطوير نظام تمويل التعليم وفق المنهجية العلمية. وخرجت النتائج تؤكد على اقتصار نشاط المؤسسات التعليمية بالمملكة على الجانب التعليمي والأكاديمي في خلق فجوة كبيرة بين رسالتها في خدمة المجتمع وطاقاتها المعرفية غير المستثمرة، وهذا يستدعي ضرورة إيجاد بدائل لتمويل التعليم والتقليل من الاعتماد على الدعم الحكومي، من خلال تبني استراتيجيات جديدة لسد النقص في الاستثمارات والموارد المالية، خصوصا مع زيادة النمو السكاني، وازدياد الطلب المجتمعي على التعليم العالي. وهذا ما تم تقديمه كتصور مقترح وفق مسارات مقترحة لإيجاد بدائل لتمويل التعليم في المملكة العربية السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠.

الكلماتُ المفتاحية: ميزانية التعليم، الانفاق على التعليم، التعليم العام، التعليم العالي.

A Proposal to Develop the Education Funding System in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Vision 2030

Aminah Hamad ALdamkh

Samiah Traheeb Alotaibi

Muslehah Hussain ALbarqi

Abstract:

The study aimed to develop a proposal for the development of the system of funding of education in the Kingdom of Saudi Arabia and to identify the goals and rationale for the outlooks of perception and the mechanism for implementation of the proposed scenario for the development the funding system of education in the Kingdom of Saudi Arabia. The vision of the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia, derived from the National Vision 2030, which provides for the "Education pays the wheel of the national economy through bridging the gap between the educational

output and the requirements of the labor market, and the granting of more powers to the administrative, technical and educational leaders, the development of public education, and direct the students toward career and professional options appropriate" but that requires preparation and develop frameworks for private initiatives in support of this vision to seek other sources of funding for education, Using the swat model (SWOT) built imagine a proposal to develop the funding system of education according to the scientific methodology. The results emerged emphasizes the limited activity of educational institutions in the kingdom on the educational and academic in creating a large gap between the letter in community service capacities and knowledge base of non-invested, this calls for the need to find alternatives to finance education, reducing reliance on government support, through the adoption of new strategies to meet the shortage of financial resources and investment, especially with the increase in population growth, and increasing community demand for higher education. This is what has been presented rather as a concept proposed in accordance with the proposed routes to find alternatives to the financing of education in the Kingdom of Saudi Arabia according to the vision of 2030.

Key Words: Education Budget, Educational Maintenance, Public Education, Higher Education.

- **مقدمة**:

تواجه الإدارة الحديثة تحديات متزايدة نتيجة لتلاحق التغيرات والتطورات التي يشهدها العالم حاليا، ومن المتوقع امتداد هذه التغيرات والتطورات ليحدث المزيد منها في المستقبل. وتنعكس الاستجابة لهذه التغيرات والتطورات في قدرة الإدارة على القيام بدورها المهم في المنظمات باعتبار أن الإدارة هي وسيلة المنظمة لتوظيف واستثمار مواردها للوصول الى تحقيق أهدافها مما يتطلب إيجاد الوسائل والأدوات التي تمكن الإدارة من إعادة التوازن الإداري الذي يعالج نقاط الضعف والقوة ويستفيد من الفرص ويواجه المخاطر التي أفرزتها تلك التغيرات والتطورات، متخطية في ذلك وظائفها التقليدية إلى آفاق أخرى تتسم بالتجديد والابتكار اللذين يحققان التفوق والتميز والتنافسية للمنظمة.

وفي ضوء التغيرات والتطورات السريعة في مناحي الحياة المختلفة فإن التعليم يتوقع منه قيادة هذا التغيير، وبالتالي فإنه يواجه تحديا حقيقيا ليقوم بدوره في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية (باجري، ١٤٢٢، ص ٤).وهناك إجماع بين قطاع واسع من المختصين في المجالين الاقتصادي والتعليمي على النظر للتعليم باعتباره شكلا من أشكال الاستثمار في الموارد البشرية ذا عائد وجدوى اقتصادية واضحة، مما دفع الحكومات لبذل جهود جادة لتوفير الخدمات التعليمية لجميع فئات المجتمع، الأمر الذي شكل ضغطاً مستمرًا على الإنفاق الحكومي لتمويل احتياجات التعليم ومنسوبيه في أغلب دول العالم.

ويؤكد درويش والسيد (٢٠١٦) على أن التمويل وتوفير المخصصات المالية الكافية يمثلان مرتكزًا رئيسًا في سبيل تحقيق منظومة التعليم لأدوارها

ووظائفها المنشودة في الارتقاء بالمجتمعات علمياً وفكرياً من ناحية، ومن ناحية أخرى النهوض بكفاءة أفراد المجتمع ليتمكنوا من الإسهام والمشاركة والعمل بقسط وافر في تحقيق التنمية المستدامة داخل مجتمعاتهم.

من جهة أخرى، يذكر عبد ربه (٢٠١٣) أن التمويل يعد الشريان المغذي للعملية التعليمية، والذي تعتمد عليه المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها المنشودة، والذي يتوقف عليها الإعداد الأمثل للطاقات البشرية المطلوبة حسب اختصاصاتها المتنوعة الرائدة للتنمية الاقتصادية من حيث إعدادها كمًا ونوعًا.

وبالنظر الى واقع تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية فإننا نجد أنه يعتمد بشكل رئيسي على الميزانية العامة للدولة، والتي تعتمد بصوره شبه كلية على النفط كثروة أساسية طبيعية غير دائمة، وهذا سيؤثر حتما بالسلب على استمرارية الانفاق الحكومي على التعليم مما يتطلب إيجاد بدائل أخرى لتمويله، لذا أدركت المملكة ذلك من خلال رؤيتها ٢٠٣٠ التي تهدف الى تنمية وتنويع الاقتصاد، من خلال فتح المجال لمساهمة القطاع الخاص عن طريق تحرير الأصول المملوكة للدولة، وخصخصة خدمات حكومية محددة (رؤية السعودية ٢٠٣٠: ٢٠) من ضمنها قطاع التعليم.

- **مشكلة الدراسة**:

ان رؤية وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية منبثقة من الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ ؛ والتي تنص على "تعليم يدفع بعجلة اقتصادنا الوطني من خلال سد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، ومنح مزيد من الصلاحيات الإدارية والفنية للقيادات التربوية، وتطوير التعليم العام، وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة" الا ان ذلك يتطلب الاعداد ووضع الاطر الخاصة بالمبادرات التي تدعم هذه الرؤية بحيث تسعى الى البحث عن مصادر اخرى لتمويل التعليم، الا ان آلية تطبيق ذلك لم تتضح بعد، ومن خلال هذه الورقة البحثية سيتم تحليل الوضع الراهن للنظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية باستخدام نموذج سوات (SWOT) ومن ثم بناء تصور مقترح لتطوير نظام تمويل التعليم وفق المنهجية العلمية.

- **أهداف الدراسة**:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الهدف الرئيس التالي: وضع تصور مقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية

ويتفرع منه الأهداف الفرعية التالية:

- تعرف اهداف التصور المقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية
- تعرف مبررات التصور المقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية

- تعرف منطلقات التصور المقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية
- تعرف آلية تنفيذ التصور المقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية

- **أهمية الدراسة**:

تبنت المملكة رؤية ٢٠٣٠ لتكون منهجا وخارطة طريق للعمل الاقتصادي والتنموي، وقد رسمت الرؤية التوجهات والسياسات العامة للمملكة والأهداف والالتزامات الخاصة بها، لتكون المملكة بإذن الله نموذجا رائداً على كافة المستويات. وانسجاما مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تمت إعادة هيكلة بعض الوزارات والأجهزة والمؤسسات والهيئات العامة بما يتوافق مع متطلبات هذه المرحلة، وتم اقرار إطار حوكمة فعال ومتكامل بهدف ترجمة هذه الرؤية إلى برامج تنفيذية متعددة، يحقق كل منها جزءا من الأهداف الاستراتيجية والتوجهات العامة للرؤية.

والمتتبع لواقع التعليم السعودي اليوم يجد انه يشهد تغيرات في جوانب عديدة تبعا لتغير متطلبات سوق العمل وموارد التمويل ورؤية ٢٠٣٠، وتبعا لذلك فهو يستعد لمواكبة هذه التغيرات المتوقعة والمتنبئ بها عن طريق استشراف المستقبل والتخطيط السليم لمستقبل المدارس والجامعات والكليات والمعاهد. فبناء على هذه الخطط يمكن السير على اساسها في استحداث طرق ووسائل من شأنها أن تواجه التحديات العالمية والعربية والمحلية، ولعل من أهم الجوانب التي تحتاج الى بناء استراتيجية محكمة ومتطورة ومواكبة للتغيرات ورؤية ٢٠٣٠ هي نظام تمويل التعليم بالمملكة.

- **أسئلة الدراسة**:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على السؤال التالي: ما التصور المقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما اهداف التصور المقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية؟
- ما مبررات التصور المقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية؟
- ما منطلقات التصور المقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية؟
- ما آلية تنفيذ التصور المقترح لتطوير نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية؟

- **حدود الدراسة**:

هذا التصور المقترح محدد ليُنفذ على مؤسسات التعليم بالمملكة العربية السعودية، وبشكل تدريجي من ٢٠١٩ الى ٢٠٣٠.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **تمويل التعليم**:

" مجموعة الموارد المالية المرصودة لتحقيق أهداف محددة وإدارتها بكفاءة عالية، ولتحقيق نتيجة مرغوباً فيها قد تكون اقتصادية، أو اجتماعية، أو ثقافية، أو قد تكون جامعة لهذه الأغراض" (العبيكان ، ٢٠١٢ ، ص١٢).

- **تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية**:

قدرة الدولة على توفير مخصصات مالية وعينية بمشاركة القطاع الخاص للإنفاق على التعليم العام والجامعي، والعمل على تنميتها وصرفها وفقا لأنظمة الرقابة والمحاسبية وبما يحقق أهدافها سواء كانت بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

- **التصور المقترح لتطوير نظام تمويل التعليم بالمملكة العربية السعودية**

إن المنظمات الحديثة عباره عن نظام مفتوح لا تستطيع أن تعزل نفسها عن البيئة المحيطة، وذلك ضماناً لنموها وبقائها، وبالتالي فإن نجاح أو فشل المنظمة يتوقف على مدى دراستها للعوامل البيئية المؤثرة (الداخلية والخارجية)، لتساعدها على تحديد جوانب القوة والضعف وبيان الفرص والمخاطر والمعوقات وبالتالي قدرتها على تحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها، في ضوء تحليل بيئي للقدرات الداخلية للمنظمة (نواحي القوة والضعف) والموقف في البيئة الخارجية (الفرص والتهديدات) (السكارنة، ٢٠١٥: ٢٣).

إن التصور المقترح ما هو الا تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري يتبناه الباحث (زين الدين،٢٠١٣) في (المنقاش،١٤٣٩هـ: ٢٤)، وبناء على ذلك أجرت الباحثات تحليل للوضع الراهن للنظام باستخدام نموذج سوات SWOT ثم تم تحديد خطوات لبناء التصور المقترح وفق المنهجية العلمية، بحيث تكون بالترتيب التالي:

- **أولاً**: **تحليل الوضع الراهن** SOWT Analysis:

يعد نموذج SWOT من أكثر نماذج التحليل الاستراتيجي شيوعا واستخداما، لأنه يساعد الإدارة الاستراتيجية على معرفة إمكاناتها الحاضرة ورؤاها المستقبلية في آن واحد ؛ حيث يقوم بدراسة الإمكانات الحاضرة للمؤسسة التربوية من منظور أهدافها المستقبلية ليتيح للإدارة وضح الحلول الملائمة لأية معوقات لتطبيق خطتها الاستراتيجية ومعالجتها في وقتها (Wheelen 2002:34).

وفيما يلي تحليل للبيئة الداخلية والخارجية لنظام التعليم بالمملكة، ويشتمل التحليل على نقاط القوة والضعف الداخلية، والفرص والتحديات الخارجية من خلال تحليل عدد من العناصر من أهمها: الطلاب، المعلمون /أعضاء هيئة التدريس، الخدمات التعليمية، الإنتاج العلمي، إمكانيات البيئة المادية والبشرية...الخ.

جدول(١) تحليل البيئة الداخلية والخارجية لنظام التعليم بالمملكة

	القوة Strengths	الضعف Weaknesses
البيئة الداخلية	- وجود قاعدة من الكفاءات والقيادات في المؤسسات التعليمية الداعمة لعملية التحول الوطني ٢٠٢٠ وتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. - انتشار ثقافة الجودة الشاملة والإعتماد الأكاديمي والمدرسي. - في بعض الجامعات تم تفعيل عدد من البدائل التمويلية المتنوعة كالكراسي البحثية، والأوقاف، ومراكز الاستشارات، والتدريب. - توفر معلمين واساتذة وأعضاء هيئة تدريس ذوي كفاءات واختصاصات دقيقة، ولهم خبرة طويلة عملية. - توفر مراكز للتدريب في أغلب المؤسسات التعليمية ومراكز للإستشارات وجاهزيتها لأعداد الدورات التدريبية. - انتشار ثقافة البحث العلمي بالتعليم العام والعالي وتوفر البنى التحتية لمراكزه ببعض الجامعات. - توفر رسائل بحثية لمشاريع ومؤسسات اقتصادية، ومؤسسات حكومية، لطلبة الدراسات العليا، أشرف عليها أساتذة الجامعات تمثل قاعدة بحثية يمكن تفعيلها في التنفيذ. - عمل وزارة التعليم على تطوير الهياكل التنظيمية ودمج بعض الأقسام مع بعضها. - التوسع في منح مزيد من الصلاحيات لإدارات التعليم. - وجود إدارة مستقلة في وزارة التعليم (اقتصاديات التعليم) تعنى بتحديد المجالات المناسبة لتمويل التعليم. - وجود قاعدة من الكفاءات والقيادات التربوية في جهاز الوزارة متطلعة نحو التغيير. - الوصول لمراحل متقدمة في التوسع الكمي، والتركيز على الجوانب النوعية في الخطط المستقبلية. - توافر قنوات للتعاون بين التعليم العام والجامعات وذلك للاستفادة من خبرات كلا الجانبين. - إعطاء الوزارة مساحة أكبر للتعليم الأهلي لتطبيق برامج التعليم الدولية والسماح للسعوديين بالالتحاق بها. - توجه الوزارة للتدريب الخارجي للكوادر التعليمية مثل برنامج خبرات في التعليم العام	- الاعتماد على مصدر وحيد في التمويل يتمثل في الإنفاق الحكومي على التعليم. - عدم توفر المخصصات المالية للمشاريع بشكل تفصيلي. - ضعف الدور الإعلامي لمؤسسات التعليم مما أدى إلى عدم وضوح الاحتياجات التعليمية للمجتمع وللقطاع الخاص على وجه التحديد. - عدم وضوح الرؤيا لحوكمة التعليم، والمعوقات التي تربك استقرار المؤسسات التعليمية واستقرار المعلمين والأساتذة وتعرقل مسيرة الإنتاج المعرفي لخدمة المجتمع . - اثقال المعلمين والأساتذة بمهام إدارية وبمتطلبات الجودة والأنشطة وما يصاحبها من متغيرات ومستجدات متعاقبة تسهم في استنفاذ جهود كبيرة من الأساتذة وتخفض من مستويات الأداء والتطوير المعرفي. - عدم توفر التراخيص المعتمدة للتدريب، والاستشارات، والدراسات، والتحكيم، وغيرها من الأنشطة الأخرى لمنتجات المعرفة وتسويقها. - عدم وجود نظام يفصل بين التعاقد التدريسي للتعليم والتعاقد لإنتاج وتسويق المعرفة، حيث أن العقود المبرمة تمثل أجر أداء تعليمي وما يكلف به من أعمال. - نقص توظيف التقنية في مجالات التعليم والتعلم المختلفة. - ضعف توظيف الإدارة الإلكترونية في إدارات التعليم المختلفة. - نقص اللوائح التنظيمية والتشريعية المتعلقة بتمويل التعليم وخصخصة الخدمات التربوية . - ضعف قنوات الإتصال مع مراكز البحث والمؤسسات التعليمية العالمية للإستفادة من تجاربها. - عدم مرونة النظام المالي الحالي للمؤسسات التعليمية وللجامعات على وجه الخصوص، والذي لا يتيح فرصة الإستثمار في الموارد المالية لمؤسسات التعليم العالي واستثمار إمكانياتها ومواردها وتنوع مصادرها التمويلية واستثمار الإيرادات في تمويل الجامعة.

	وبرنامج الاشراف الخارجي المشترك في التعليم العالي.	
البيئة الخارجية	الفرص Opportunities	التحديات Threats
	- دعم كبير من القيادة السياسية في الدولة لقطاع التعليم والرغبة في تجديده وتطويره. - توجه الدولة الجاد الى خصخصة الخدمات وايجاد بدائل تمويلية متنوعة لكافة القطاعات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ - خطة التنمية العاشرة، وأهدافها الاستراتيجية الموجهة نحو زيادة مشاركة القطاع الخاص في التعليم. - وجود هيئة مستقلة لتقويم التعليم تعنى بتحديد معايير الاعتماد الأكاديمي والمدرسي لتقويم التعليم ومنحها للمؤسسات التعليمية. - التسارع والتطور التقني وسيولة توفر الوسائل التقنية وتوظيفها في التدريس ورفع الكفاءة العلمية والتنافسية، مما يسهل عمليات التحول الرقمي والذي يعد أحد أهداف برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠. - وجود كيانات تربوية متميزة في القطاع الخاص تتمتع بخبرات كبيرة. - توجه القطاع الخاص لتأسيس شركات تعليمية تربوية، مما يسهل تفعيل عدد من البدائل التمويلية في الجامعات السعودية.	- تحديات العولمة وتأثيرها في إعداد وتهيئة الطلبة للتعامل معها وفق منظومة قيمية وأخلاقية متكاملة. - البيئة الجغرافية الممتدة، وحتمية تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي نصت عليها سياسة التعليم في المملكة. - عدم وضوح المسؤولية المجتمعية تجاه دعم برامج الخصخصة والتفاعل الواعي معها. - نقص الوعي بثقافة الخصخصة وأهميتها حيث يرى البعض أنها تخلي الدولة من مسؤوليتها في الإشراف على التعليم. - عدم وجود نظم يمكن من خلالها فرض رسوم رمزية على بعض الخدمات التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم للطلاب. - ضعف جودة الخدمات المقدمة من القطاع الخاص وأحيانا تعثر المشاريع . - ضعف استثمار القطاع الخاص في مجالات التعليم وقلة المشاريع المشتركة بينهما. - التوجه العام للمجتمع في مشاريعه الاقتصادية بالمملكة من خلال التعامل مع الخبرات الاستشارية الأجنبية في تنفيذ المشاريع الاقتصادية وتفضيلها على الخبرات الاستشارية لمؤسسات التعليم.

- **ثانيًا: بناء التصور المقترح "الرؤية المستقبلية":**

ان البناء العلمي لموضوع ما، من شأنه أن يساهم في تحديد اتجاه البحث. فالتصور المقترح هو مايتصوره الباحث من اهداف وخطوات وآليات ينبغي تحقيقها مستقبلا، بناء على الأوضاع الحالية، والمشكلات المتضمنة فيها، لتطوير وضع أو حل مشكلات قائمة (المنقاش،١٤٣٩: ٢٤). وبناء على ذلك فقد حددت الباحثات خطوات بناء التصور المقترح لموضوع البحث كالتالي:

- ✓ **صياغة الرؤية، الرسالة، القيم، الأهداف.**
- ✓ **تحديد منطلقات ومبررات التصور المقترح.**
- ✓ **تحديد عناصر التحسين.**
- ✓ **تحديد آليات تنفيذ التصور المقترح.**
- ✓ **تحديد متطلبات التنفيذ.**
- ✓ **حصر التحديات التي قد تواجه تنفيذ التصور المقترح.**

لا يمكن أن يتم بناء تصور مستقبلي واضح لأي منظمة دون تحديد رؤية تنطلق منها الرسالة والأهداف، فالرؤية تهدف إلى تحليل وتوجيه مستقبل المنظمة وفق مبادئ وأسس علمية تقوم على نظام واقعي متكامل بعيداً عن التخمين والحدس، فتجعل المستقبل أفق لطموحاتها دون تجاهل للماضي وتجاربه من خلال جمع المعلومات والبيانات الماضية والمستقبلية؛ التي تشكل في مجملها منطلقات للنجاح وتحقيق الأهداف.

- **الرؤية**:
الريادة في تفعيل بدائل تمويل التعليم محلياً وعالمياً وضمان استدامتها.
- **الرسالة**:
إدارة اقتصاديات التعليم بكفاءة وفاعلية لتحقيق التوزان المالي ودعم استقلالية المؤسسات التعليمية بما يتماشى مع السياسات واللوائح العليا المنظمة للتعليم وبما يحقق أهدافها المستقبلية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.
- **القيم**:
الشفافية – المحاسبية – الحوكمة – المرونة – الإبداع – الابتكار.
- **المنطلقات**:
يمكن حصر الأسس التي يبني عليها التصور المقترح لتنويع بدائل التعليم في المملكة العربية السعودية من عدة منطلقات كالتالي:

- الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم لتحقيق برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، ورؤية ٢٠٣٠.
- الدراسات السابقة التي اهتمت بتمويل التعليم وتنويع مصادره.
- التقدم الاقتصادي والمعلوماتي والانفتاح المعرفي.
- التجارب العالمية وخبرات الدول المتقدمة في تمويل التعليم كالولايات المتحدة وألمانيا واليابان وكوريا.

- **المبررات**:
هي التوجهات الرسمية الحكومية التي تعكسها القرارات الإدارية التي تشجع مؤسسات التعليم في البحث عن بدائل تمويلية الصادرة في برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ ضمن رؤية المملكة ٢٠٣٠.

- تعد قضية تمويل التعليم من أهم القضايا التي تواجهها وزارة التعليم حاليًا وأكثرها إثارة للجدل وتعتبر قضية عالمية.
- نمو التعليم بمعدلات مرتفعة للغاية لا تتناسب مع معدلات نمو المخصصات المالية لها.
- رفع كفاءة وزيادة فعالية مستوى مؤسسات التعليم وخصوصًا الجامعات في الكفاية الانتاجية لها.
- ضعف العائد من التعليم مقابل الميزانيات المرصودة له.
- التجارب الناجحة والتوجهات العالمية في تنويع مصادر التمويل.
- التوجه العالمي إلى الاعتماد على التمويل المختلط في تمويل التعليم.
- أن التعليم مسؤولية مشتركة بين الدولة والمجتمع بحيث يتم تمويله بالتعاون بينهما وعدم حصرة على الدولة فقط.
- عدم وجود دعم من فئات المجتمع المختلفة لتمويل التعليم.
- التوجه الى زيادة فعالية مؤسسات التعليم.

- التوسع في زيادة الموارد المالية مع ترشيد استخدامها.
- تنويع مصادر تمويل التعليم وابتكار موارد جديدة.

- **أهداف التصور المقترح**:

يهدف التصور المقترح إلى إيجاد بدائل لتمويل التعليم بالمملكة العربية السعودية، وفق ما يلي:

- المشاركة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية الواردة في برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ ضمن رؤية ٢٠٣٠.
- تنويع مصادر التمويل، وإيجاد بدائل إضافية، وفك الارتباط بالتمويل الأحادي.
- ضمان التمويل الكافي والمستدام لمؤسسات التعليم بمختلف أنواعها ومراحلها.
- ترشيد الإنفاق وتوظيف الأموال وتقليل الهدر التعليمي.
- مشاركة الافراد والمنظمات والمؤسسات من القطاع الخاص في تمويل التعليم.

- **عناصر التحسين**:

تهدف الرؤية المستقبلية "التصور المقترح" إلى الاسترشاد بما ورد في وثيقة التحول الوطني ٢٠٢٠، ورؤية المملكة ٢٠٣٠ من أهداف استراتيجية تسعى إلى رفع كفاءة الإنفاق وتحقيق التوازن المالي وتعظيم الاستفادة من التمويل الحكومي من خلال البحث عن بدائل تمويل متنوعة للتعليم في المملكة، وترشيد الإنفاق عن طريق عدد من الاستراتيجيات المعتمدة في عدد من أنظمة التعليم الناجحة على مستوى العالم، والسعي إلى تحويل هذه المؤسسات إلى مؤسسات منتجة مدعومة ذاتيًا، من خلال عدد من المبادرات والمشاريع التي تخطط لها هذه المؤسسات عن طريق عدد من العناصر التي تتحقق من خلالها هذه البدائل وهي

- **أولاً: البيئة التعليمية**:

- الإفادة من الإعلانات التربوية، وذلك بتخصيص مساحات ولوحات ثابتة داخل المؤسسات التعليمية ومن خلال المجلات والصحف والمنتجات المختلفة وسيارات النقل التابعة للمؤسسات التعليمية مقابل رسوم معينة.
- إقامة معارض دائمة متواصلة بالمجتمع لبيع الإصدارات والمنتجات الفنية والعلمية لمؤسسات التعليم المختلفة.
- استثمار أو تأجير الأراضي والمباني والمساحات غير المستثمرة من المؤسسة التعليمية للمؤسسات والشركات المختلفة مثل دور النشر، والمكتبات، ومراكز التصوير، مراكز الحاسب الآلي والانترنت ومراكز خدمات الطالب والبوفيهات والمطاعم وغيرها.
- تسمية القاعات الكبيرة والمباني وما في حكمها بأسماء المتبرعين أو من يقومون بدعم وتمويل التعليم من أفراد وشركات أو جهات حكومية وذلك لحفز الآخرين.

- إتاحة الفرصة للجمهور بشكل عام بكل فئاته للإفادة من الصالات الرياضية والملاعب وحمامات السباحة وغيرها من النشاطات الرياضية في الفترة المسائية والإجازات الأسبوعية والموسمية مقابل رسوم معينة للاشتراك أو الدخول كما يمكن الإفادة من الملاعب الرياضية من خلال تأجيرها للشركات والمؤسسات لإقامة المسابقات والبطولات الرياضية والاحتفالات وغيرها.
- الإفادة من جوانب اقتصاديات الحجم الأخرى، مثل حجم القاعة، وزيادة الانتاجية التعليمية من خلال الإفادة من إمكانيات المؤسسات التعليمية في الأوقات الأخرى من السنة الدراسية التي لا يتم فيها تعليم الطلاب والإفادة من التقنية التعليمية وغيرها.

- **ثانياً: البرامج التعليمية والأنشطة:**

- إعداد قائمة تتضمن أولويات البرامج والمشاريع التي يمكن للمؤسسة التعليمية تنفيذها لقاء مقابل مادي وفقا لإمكاناتها وفي ضوء احتياجات المجتمع ومؤسساته الحكومية والخاصة، واستناداً إلى نتائج دراسات الجدوى الاقتصادية الموضحة لعوائدها وذلك بالتنسيق بين أجهزة الوزارة من وحدات وأقسام.
- إنشاء برامج أكاديمية مشتركة مع مؤسسات تعليمية عالمية.
- إشراك القطاع الخاص والأفراد ذوي الخبرة والتخصصات في تطوير التعليم عن طريق المشاركة في التخطيط والتدريب وتطوير المقررات والمناهج.
- التوسع في فتح المجال للقطاع الخاص لإنشاء مزيد من المدارس والكليات والجامعات الأهلية المتخصصة.
- التحديث والتطوير المستمر والدوري للإطار الأكاديمي والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي.
- فرض رسوم رمزية تعادل التكلفة على الجهات المختلفة – الحكومية والخاصة – التي تبتعث منسوبيها للدراسات العليا في الجامعات.
- فتح أقسام فرعية وأكاديمية لاقتصاديات التعليم أو مواد فرعية في كليات الاقتصاد والإدارة أو العلوم الإدارية في الجامعات، والتنسيق بينها وبين كليات التربية للاستفادة من المجال الأكاديمي والبحثي في هذا المجال.
- الحد من افتتاح مزيد من التخصصات الأدبية والنظرية، لتجنب الهدر في الإنفاق التعليمي لعدم مواءمتها في الغالب لاحتياجات سوق العمل، واستبدالها بالتخصصات العلمية والتقنية التي يحتاجها سوق العمل.
- الاستفادة من عمادات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد كنماذج تمارس الأداء الرقمي والالكتروني في جوانب تعليمية وإدارية إثرائيه.

- **ثالثاً: المعلمين وأعضاء هيئة التدريس:**

- الإفادة من خبراتهم في مجال الحاسب الآلي والانترنت وبرامج خدمة المجتمع لفئات العمر المختلفة من الجنسين بما فيهم الكبار لتدريبهم في الفترة المسائية والإجازات السنوية برسوم.

- الإفادة من خبراتهم وتجاربهم في تقديم البحوث والابتكارات والاستشارات المختلفة لكافة الجهات مقابل عوائد مالية مجزية من خلال إنشاء مزيد من المراكز البحثية المتطورة والمتخصصة مثل مركز البحوث في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، ومعهد الملك عبدالله للبحوث والدراسات الاستشارية في جامعة الملك سعود، ومعهد الخدمات الاستشارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- عقد ندوة أو مؤتمر سنوي يعني باقتصاديات التعليم بشكل عام في المملكة العربية السعودية، والمشاركة في الندوات العربية والعالمية في هذا المجال والإفادة من نتائجها وتوصياتها قدر الإمكان.

- **رابعاً: الطلاب:**

- إعادة تنظيم مكافئات الطلاب لتكون أكثر انتقائية بحيث يتم توجيهها للطلاب من ذوي الدخل المحدود.
- إتباع أساليب من شأنها ترشيد موارد التعليم وخفض كلفته، كإشراك القطاع الخاص بعملية تدريب الطلاب وتبني أسلوب التدريب التعاوني.
- الإفادة من الشركات والمؤسسات المالية والصناعية والتجارية والجامعات وغيرها التي تقوم باستقطاب خريجي الجامعات وخريجي التعليم الثانوي من ذوي القدرات العقلية العالية للعمل والدراسة فيها من خلال برامج دعم أو فرض ضريبة معينة لتمويل التعليم أو الإسهام في التعليم والتدريب أو غير ذلك ولا سيما فيما يتعلق بالتخصصات النادرة.
- تفعيل فكرة التعليم المبني على التعاون بين الجامعات والطلاب من خلال تقديم الدعم المادي للطالب لأجل حصوله على فرصة التعليم العالي سواء داخل المملكة أو خارجها مقابل التزام هذا الطالب بموافقة على استقطاع نسبة من راتبه الشهري بعد تخرجه وحصوله على وظيفة.
- تفعيل نظام المقايضة بين الطلاب والمؤسسات الاكاديمية بحيث تتيح للطالب الفرصة للدراسة بها مقابل خدمات بحثية او تدريسية يقوم بها الطالب.

- **آليات تنفيذ التصور المقترح:**

وهي الآلية المتبعة في البحث لتنفيذ التصور المقترح لحل المشكلة، ويمكن من خلالها صياغة رؤية مستقبلية لإيجاد بدائل لتمويل التعليم في المملكة، والتغلب على المشكلات المتعددة التي تواجهه. ولكن أولا لابد من حسن استغلال الموارد المتاحة، وتوظيفها توظيفا جيداً، حيث أن عدم كفاءة استخدام الموارد تؤدي لتفاقم مشكلة تمويل التعليم.

وبشكل عام، يمكن القول إنه لابد من إتباع بعض السياسات من أجل رفع كفاءة الموارد المالية الحكومية المخصصة لقطاع التعليم، إلى جانب البحث عن

بدائل أخرى غير حكومية، وبشيء من التفصيل يمكن إجمال المسارات المقترحة التي تعتمد عليها الرؤية المستقبلية لإيجاد بدائل لتمويل التعليم في المملكة العربية السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠، فيما يلي:

- **المسار الأول: وضع خطة استراتيجية للبحث عن بدائل تمويلية متنوعة**
  - ✓ ان يتم وضع خطة استراتيجية لتوفير بدائل تمويلية لمؤسسات التعليم السعودية تتماشى مع خطة التحول الوطني في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
  - ✓ سن اللوائح والأنظمة وتفعيل عمليات الحوكمة التي تدعم بدائل التمويل في ضوء رؤية ٢٠٣٠.
  - ✓ بناء مجموعة من المعايير ومؤشرات الأداء التي تقيس مدى كفاءة هذه البدائل التمويلية بشكل دقيق وفعال وتحديث نتائجها وتحليلها باستمرار.
  - ✓ رفع التقارير الدورية لوزارة التعليم عن مدى تحقيق مؤسسات التعليم العام والعالي لمؤشرات الأداء المرسومة سلفا.
- **المسار الثاني: هندرة الوظائف الإدارية والتوسع في اللامركزية**
  - ✓ إعطاء مزيدًا من الصلاحيات للإدارات والاقسام في مؤسسات التعليم وذلك من خلال تفعيل استقلالية هذه المؤسسات ماديًا واداريًا.
  - ✓ هندرة بعض الوظائف الإدارية لزيادة كفاءة الموارد البشرية والاستفادة من التحول الرقمي.
  - ✓ انشاء إدارة في مؤسسات التعليم العالي تكون مهمتها تنمية موارد الجامعات واملاكها، والعمل على ايفاد افرادها الى الدول ذات الخبرة في هذا المجال، وعقد اللقاءات الدورية مع المسئولين عن تنمية الموارد البشرية والذاتية في تلك المؤسسات.
- **المسار الثالث: استحداث تنظيمات إدارية جديدة وإعادة هيكلة المؤسسات التعليمية**
  - ✓ انشاء تنظيمات إدارية وأجهزة ذات علاقة بتنمية الموارد الذاتية.
  - ✓ إدارة معهد البحوث والاستشارات العلمية.
  - ✓ إدارة أملاك المؤسسات التعليمية.
  - ✓ إدارة تعنى بالدعم والتسويق للخريجين.
  - ✓ انشاء إدارة مراكز للدعاية والاعلان والتسويق وغيرها.
  - ✓ تفعيل الأجهزة والإدارات القائمة في المؤسسات التعليمية، مثل مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر وغيرها.
  - ✓ إعادة الهيكل التنظيمي الرئيسي بالجامعات السعودية ليتضمن وكالة لشؤون البيئة والمجتمع والاستثمار الجامعي كأحد اهم عناصر هذه الهيكلة.
  - ✓ الاعتناء بإعداد وتأهيل الكوادر المتخصصة.

- **المسار الرابع: إتباع بعض السياسات لتحسين كفاءة استخدام الموارد المالية المتاحة**

يقصد بكفاءة الاستخدام "مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه بكلفة أقل أو بجودة أعلى، هذا وتقسم الكفاءة في التعليم إلى: الكفاءة الداخلية (مدى قدرة النظام التعليمي الداخلية على القيام بالأدوار المتوقعة منه)، والكفاءة الخارجية (قدرة النظام على تحقيق أهداف المجتمع الذي وجد لخدمته)" (معيقل، ٢٠١٥، ص٨).

كما يعرف السبيعي (٢٠١٢) كفاءة الاستخدام للموارد بأنها: الاستخدام الأمثل للموارد المالية المتاحة للتعليم لتحقيق الأهداف المنشودة بأقل التكاليف" (ص٣٨٣، بتصرف).

ومن أبرز السياسات التي ينبغي إتباعها لتحسين كفاءة الموارد المالية الحكومية المتاحة للتعليم في المملكة، توزيع الموارد المالية المتاحة واستخدامها بكفاءة وفقا للأولويات بما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص، من خلال إتباع عدد من الأساليب، منها أسلوب تحليل التكلفة -العائد، بحيث يتم الربط بين النفقات وأغراضها، وأسلوب تكاليف الأنشطة، والتخطيط الكفء للموارد البشرية. بالإضافة إلى أسلوب المواءمة بين سياسة القبول بمؤسسات التعليم العالي وسوق العمل.

- **المسار الخامس: وضع آلية فعالة للاستفادة من الكفاءات العلمية والامكانيات المادية**

- ✓ حصر الإمكانات المادية والكفاءات العلمية داخل المؤسسات التعليمية وفقاً لمجالات التخصص والخبرة.
- ✓ إيجاد الآليات المناسبة للتنسيق فيما بينها.
- ✓ تفعيل الوحدات والاقسام الاكاديمية ومراكز البحوث والتدريب في الجامعات في ضوء مفهوم الجامعة المنتجة.
- ✓ جعل المدارس والجامعات مراكز للإنتاج وتدعيم برامج التعليم التعاوني التي تقوم فيها المصانع والمؤسسات التجارية والصناعية والزراعية بتأسيس مدارس ومعاهد وكليات لخدمة قطاعاتها.
- ✓ توفير البنية التحتية التي تدعم التحول الرقمي الالكتروني.

- **المسار السادس: اعتماد إعادة هندسة القيمة في خفض تكلفة التعليم**

يعرف أسلوب إعادة هندسة القيمة بأنه: " جعل التكاليف المطلوبة في الحدود المثلى مع الخفض التدريجي للتكاليف غير المرغوبة وصولا إلى جعلها في المستوى صفر، وتنمية التكاليف التي تضيف قيمة والحصول على أقصى فائدة مرجوة منها، مع الحفاظ على الجودة المطلوبة والملائمة لمتطلبات سوق العمل" (السبيعي، ٢٠١٢، ص٣٧٩).

ويهدف هذا الأسلوب إلى خفض كلفة النظام التعليمي وترشيدها، وذلك من خلال خفض قيمة التكاليف الضرورية إلى الحدود المقبولة والمثلى، مع

محاولة الاستغناء قدر الإمكان عن التكاليف غير الضرورية، إلى جانب المحاولة المستمرة للحفاظ على مستوى مقبول من جودة التعليم (الجهني، ٢٠١٠).

ويمكن توظيف هذا الأسلوب في تطوير تمويل التعليم في المملكة من خلال إتباع أساليب الرقابة على التكاليف التي تحقق الجودة، وتحليل عناصر هذه التكاليف كمحاولة لإيصالها إلى المثالية، وكذلك خفض نسب تسرب الطلاب عن طريق استبعاد الطلاب المتوقع فشلهم تعليميًا في المرحلة الجامعية، إلى جانب تحويل الطلاب الراسبين إلى التعليم الفني.

- **المسار السابع: زيادة إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم**

يمكن أن يتم ذلك عن طريق تكثيف الخطط والبرامج الموجهة لمؤسسات القطاع الخاص؛ للتعريف بمشاريع المؤسسات التربوية في المملكة وخدماتها وتسويقها بما يسهم في خلق ثقافة مجتمعية تشجع على دعم مؤسسات التعليم، ورعاية أنشطتها ماليًا، إلى جانب الاستفادة من التجارب الناجحة في شراكة القطاع الخاص في تمويل التعليم، وذلك بتجربة عدد منها في مؤسسات التعليم بالمملكة، وتطويعها بما يسهم في تنويع مصادر التمويل.

- **المسار الثامن: السعي لنقل المؤسسات التعليمية إلى نماذج منتجة "الجامعة/المدرسة المنتجة"**

ان مفهوم الجامعة المنتجة لا يتعارض مع المفهوم العام للجامعة وإنما يتعداه إلى ممارسة النشاطات الإنتاجية المناسبة للعملية التعليمية، الأمر الذي يحقق لها موارد مالية إضافية ويقلل من اعتمادها على الدعم الحكومي، وعندما تتحول المدرسة/ الجامعة الى منتجة لا يعني النظر اليها كمؤسسات إنتاجية تتصرف كشركة تجارية، وإنما مؤسسات تسعى لإبداع الطرق لإنقاص التكاليف وزيادة الانتاجية وخلق مصادر تمويل ذاتية غير تقليدية عن طريق تسويق منتجاتها، بهدف تغطية نفقاتها وتكاليف التطوير المستمر وتحسين جودة التعليم والمساهمة في التنمية المجتمعية الشاملة (أبو الخير،٢٠١٦: ١٩).

وذلك يلزم منح المؤسسات التعليمية المختلفة الاستقلالية في تنويع مصادر تمويلها، وحث القيادات التربوية والجامعية في مختلف مناطق المملكة على وضع خطط جيدة لتسويق الخدمات المتنوعة التي يمكن تقديمها للمجتمع المحلي، بدءً بدراسة حاجات المجتمع المحلي وتوفيرها؛ لزيادة الإقبال عليها وإدرار أرباح مالية كافية لسد احتياجاتها التمويلية. مع الأخذ في الاعتبار الاقتداء بالنماذج الدولية الناجحة في هذا الصدد.

ومن هذه النماذج، النموذج التركي الذي اتجه إلى تحقيق الجودة في جميع مراحل التعليم وبخاصة التعليم الجامعي من خلال الاستفادة من الموارد المتاحة لهذه الجامعات وتحويل جامعات التقنية إلى مراكز بحثية واستشارية لها وحدات ذات طابع خاص تساهم في خدمة المجتمع حتى أصبحت جامعات التقنية التركية تقارن بجدارة الجامعات الأمريكية إلى جانب المشاركة العلمية في

البرامج الخاصة للمفوضية الأوروبية، وكان ذلك ناتج عن الاهتمام بالهيكل الإداري والتنظيمي للتعليم، إلى جانب تبنيها نظم تمويلية متنوعة منها ما هو حكومي ومنها ما هو خاص بالمنظمات الدولية والعالمية إلى جانب المشاركة المجتمعية من رجال الأعمال والشركات، والشراكة مع قطاع الصناعة، وتخصيص الأوقاف المشروطة وغير المشروطة في دعم وتمويل التعليم التركي (عبد ربه، ٢٠١٣).

- **المسار التاسع: مشاركة أولياء الأمور والطلاب كمصدر للتمويل**

الطالب هو المستفيد الأول من العملية التعليمية، وهو من أهم مصادر تمويل التعليم الجامعي، من خلال الرسوم الدراسية وفي حالة المملكة من الممكن ان تكون رمزية، ويمكن تقديم قروض للطلاب من خلال تأسيس بنك خاص بذلك الغرض يحمل اسم "بنك الطلبة"، وذلك بسعر فائدة منخفض أو بدون فائدة، ويتم السداد بعد التخرج وعلى فترات زمنية طويلة وبشروط ميسرة.

- **المسار العاشر: تعزيز الاستفادة من الوقف التعليمي كمصدر للتمويل**

ضرورة التوجه نحو تعزيز امتلاك المؤسسات التعليمية سواء الجامعات أو المدارس أوقافًا خاصة بها، يتم من خلالها توفير أجور أفضل للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، ودعم الطلاب المتفوقين، إلى جانب زيادة مخصصات البحث العلمي والتكنولوجيا.

ومن التجارب الدولية الناجحة في هذا المجال التي يمكن الاسترشاد بها، نموذج شركة إدارة أوقاف جامعة هارفارد؛ والتي تأسست في عام ١٩٧٤م، وهي شركة تدير الشؤون المالية لوقف هارفارد لتحقيق نتائج استثمارية طويلة الأجل لدعم الأهداف التعليمية والبحثية للجامعة، وتتمثل مجالات صرف عوائد استثمار أوقاف جامعة هارفارد في: البرامج الأكاديمية -الأبحاث الطبية والعلوم -وبرنامج المساعدات المالية للطلاب، مما يجعل الجامعة قادرة على استقطاب وتبني الطلاب المتميزين بغض النظر عن قدرتهم المالية، حيث أن ٦٠٪ من طلاب جامعة هارفارد يحصلون على المساعدات المالية من الجامعة بقيمة إجمالية تتجاوز ١٦٠ مليون دولار سنويًا (سيف الدين، ٢٠١٥).

- **المسار الحادي عشر: التعليم الإلكتروني والتعليم مدى الحياة كخدمات تعليمية**

في ظل نمو الطلب على التعليم العالي، والتنافس الدولي لتجويد التعليم، وسعي الجامعات الى تنويع مصادر التمويل بغرض دعم قدراتها التنافسية والمحافظة على مكانة مرموقة في التصنيفات الدولية. شرعت عدد من الجامعات في العالم الى إحداث تعليم عابر للحدود transnational في شكل دروس مفتوحة أو فصول دراسية محددة بالزمن على الانترنت.

تقديم خدمة التعليم الإلكتروني كمنظومة تعليمية بواسطة برامج عبر شبكة الإنترنت للبرامج التعليمية للطلبة لتدعيم وتوسيع نطاق العملية

التعليمية من خلال تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتطبيقات عملية وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة، بشكل يتيح للطالب إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع أستاذ المقرر ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة وإمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب وظروف الطالب وقدراته. ويطرح انتشار التعليم الافتراضي إشكالية صلاحية الدرجات العلمية والشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي، ويقتضي ذلك وضع عدد من الآليات والشروط للاعتراف بشهادات جهات التعليم عن بعد (العبيدي،٢٠١٢).

ويستفيد من التعليم مدى الحياة جميع المواطنين دون ربطه بعمر محدد، وهو برنامج تعليمي برسوم دراسية، يشمل دروساً ليلية أو دراسة عن بُعد في الجامعات، ويقدم فرص للتعلم مدى الحياة سواء مهنية أو تقنية أو عامة (الدخيل،٢٠١٥: ٦٣).

- **المسار الثاني عشر: تعزيز دور الجامعات كبيوت خبرة**

بيوت الخبرة تعنى بإستثمار خبرات ومبادرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، يؤسسها عضو أو مجموعة من أعضاء هيئة التدريس ذوي تخصصات متقاربة أو مكملة لبعضها يقدم خدمات أو دراسات استشارية أو بحثية أو عملية لجهات خارجية على أسس تجارية مقابل عوائد مادية، ومن خلالها يقدم للجامعة مصدر تمويل بالاستفادة من الكوادر البشرية لديها.

- **المسار الثالث عشر: الاستثمار في العقول المبدعة والسواعد المنتجة "حاضنات الأعمال"**

هي البيئة المساندة المحفزة للأفكار والمشاريع، والتي تعمل على تهيئة المناخ المناسب للإبداع والابتكار واحتضان ورعاية الأفكار الإبداعية ذات الطابع الاستثماري لطلاب وخريجي الجامعة، حيث تتيح لهم التدريب اللازم، وتقدم لهم المساعدة في تعرف كيفية إعداد دراسات الجدوى، والاستفادة من الدراسات القائمة فيما يتعلق بالتسويق وغيرها.

وهذا من شأنه ان يعزز رؤية ٢٠٣٠ والتي تهدف الى دعم المنشآت الصغيرة والمتوسطة، واعداد طلاب على مستوى عالي من الكفاءة، بالإضافة الى إيجاد مورد تمويل بديل للجامعات.

- **المسار الرابع عشر: تسويق الجامعة كعلامة تجارية**

تسويق هوية الجامعات، وذلك من خلال تحويل شعار المؤسسة الاكاديمية الى علامة تجارية تُسجل بوزارة التجارة، ويتم بعد ذلك افتتاح متجر للجامعة يحوي منتجات استهلاكية متنوعة بجودة عالية (قمصان، كتب وقرطاسية، هدايا...الخ)، ويتم توظيف العاملين بها من الطلاب، ومستقبلاً يتم افتتاح فروع خارج الحرم الجامعي، وهذا بدوره سيعزز اسم الجامعة وعلامتها التجارية

ومكاناتها وعلاقتها بمحيطها الاجتماعي، فالعلامة التجارية ذات تأثير كبير يمكن من خلالها أن ننقل رسالة المؤسسة ورؤيتها من جهة، وإيجاد مصدر تمويل مبتكر ومستدام للجامعة من جهة اخرى.

- **متطلبات تنفيذ التصور المقترح**:

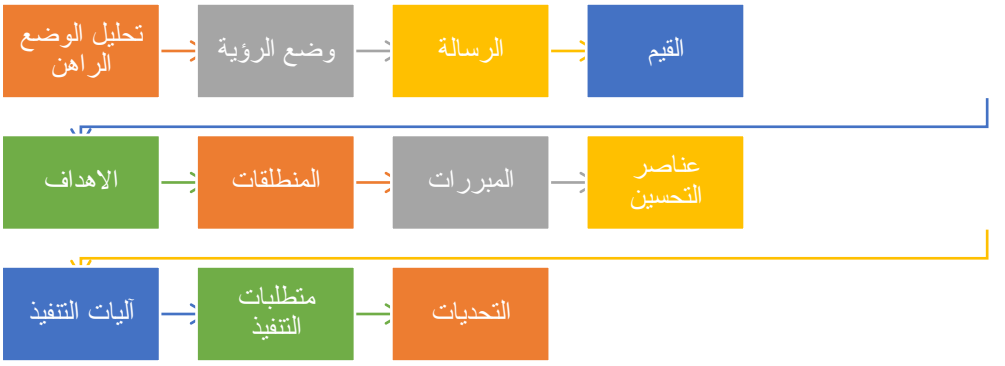
- دعم التحول بالقيادات الاستراتيجية القادرة على هذا التحول.
- استثمار الكفاءات الوطنية المؤهلة في التخطيط المالي الجيد للنظام التعليمي.
- تحسين الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي، عن طريق خفض معدلات الهدر التربوي بكافة صوره وأنواعه.
- الربط بين الكلفة التعليمية والعائد منها.
- التركيز على التعليم النوعي وتحقيق الجودة في مخرجات التعليم.
- تخطيط وتنفيذ حملات توعوية تبين دور المؤسسات التعليمية ووظائفها في المجتمع وأن دورها لا يقتصر على التدريس فقط بل يتعداه إلى البحث العلمي وخدمة المجتمع بأشكاله المختلفة ويتم من خلال هذه الحملات شحذ همم الأفراد والمؤسسات ودفعهم للتبرع.
- عقد الندوات واللقاءات على مستوى المؤسسات التعليمية وخارج نطاقها لتداول الأفكار والمعلومات والتجارب ذات العلاقة بتنمية الموارد الذاتية، ومن ثم الإفادة من النتائج والتوصيات المستخلصة وتسخيرها في خلق مناخ توعوي يسهم في تهيئة منسوبيها على تقبل مفهوم تنمية الموارد الذاتية والاقتناع بمبرراته واستيعاب تشريعاته ومجالاته وصيغه العملية.
- دراسة سوق العمل للتعرف على احتياجه من القوى العاملة، ومن ثم تطوير التعليم العالي والفني والمهني ليكون أكثر موائمة مع سوق العمل واحتياجات المجتمع.
- الاستفادة من التراث الإسلامي في مجال التبرعات وخاصة في مجال الأوقاف بحيث يتم إحياء هذه السنة وتفعيل دورها كما كان، وبحث الصيغ المناسبة لها في هذا الوقت والاستفادة من الجهات المختصة في هذا المجال.
- إعادة صياغة الهيكل المالي للنظم التعليمية بما يتيح ترشيد النفقات دون الإخلال بجودة العملية التعليمية.
- تحديد ميزانيات المؤسسات التعليمية بناء على مستوى الأداء بالتعاون مع هيئة تقويم التعليم.
- تبني الحوافز المعنوية التي تشجع المتبرعين على التبرع لصالح المؤسسات التعليمية.
- الانفتاح على المجتمع وتفعيل دور المؤسسات التعليمية في خدمة المجتمع والتعاون مع المراكز البحثية المختلفة.

- تبسيط الإجراءات الإدارية التي من شأنها تشجيع أفراد المجتمع لدعم المؤسسات التعليمية على مستوى الراغبين في الاستفادة من خدماتها أو خبراتها.
- اعتماد نموذج لتطوير تمويل التعليم برؤية صريحة ومعلنة وبمرونة كافية لمواجهة التحديات محليًا وعالميًا.
- إنشاء مجلس مستقل لتمويل التعليم مرتبط بمجلس الوزراء (على غرار هيئة تقويم التعليم) يشرف على توزيع حصص التمويل الحكومي للمؤسسات التعليمية، وتقويمها دوريا بالتعاون مع هيئة تقويم التعليم لضمان التوزيع العادل، كما يعنى بإيجاد بدائل لتمويل التعليم بشكل عام.

- **التحديات التي قد تواجه تنفيذ رؤية تطوير بدائل تمويل التعليم "التصور المقترح":**

- تزايد الطلب المجتمعي على التعليم الناجم عن الزيادة السكانية لاسيما في شرائح العمر الموازية لسن التعليم التي تمثل نحو ٦٠٪ بين إجمالي عدد السكان، كما تشير التوقعات إلى أن إجمالي السكان قد يصل إلى نحو ٣٠ مليون في عام ١٤٤٠.
- اتساع الرقعة الجغرافية للملكة وزيادة الطلب على التعليم.
- ارتفاع كلفة التعليم نتيجة لتطوره والاهتمام بالتعليم النوعي.
- ايمان المجتمع بمجانية التعليم.
- الاعتماد على الدعم الحكومي فقط وعدم قدرة المؤسسات التعليمية مستقبلاً على الوفاء التام بإشباع جميع الرغبات والاحتياجات الإنسانية فمهما تعاظمت اقتصادات الدول فإن مستوى الدعم الحكومي لقطاع التعليم لا يمكن أن يتجاوز أكثر من ٣٠ إلى ٣٥ في المائة من الميزانية العامة نظراً لالتزام الدولة بتوفير الخدمات في القطاعات التنموية الأخرى.
- الميزانية العامة للدولة قد لا تتزايد على الدوام بمعدلات تتواكب مع الزيادة السكانية المتوالية وانعكاساتها على الطلب المجتمعي للتعليم لعدة اعتبارات من أهمها تأثرها بتقلبات الأسعار في سوق النفط العالمية.
- عدم مرونة النظام المالي الحالي للمؤسسات التعليمية بشكل عام والجامعات بشكل خاص حيث لا يتيح فرصة الاستثمار في الموارد المالية لهذه المؤسسات واستثمار ممتلكاتها ومواردها وتنويع مصادرها التمويلية واستثمار إيراداتها في تمويلها وفق نظام مجلس محاسبي منضبط (حوكمة).
- ضعف الدور الإعلامي للمؤسسات التعليمية مما يؤدي الى عدم وضوح الاحتياجات التعليمية للمجتمع وللقطاع الخاص على وجه التحديد.
- ضعف الاتصال الفعال بين كلٌ من القيادات والمستويات الادارية بالوزارة ومؤسسات التعليم والقطاع الخاص.
- تعدد الجهات المشرفة على التعليم والازدواجية فيما بينها وغياب التنسيق بعد دمج الوزارات (العام والعالي).

- ضعف استثمار القطاع الخاص في مجالات التعليم في المملكة بسبب القيود البيروقراطية، وندرة المشاريع المشتركة بين القطاعين.
- عدم وجود هيكلة إدارية مناسبة لتفعيل التعاون بين المؤسسات التعليمية من جهة والقطاع الخاص من جهة أخرى، وكذلك عدم تفعيل موارد هذه المؤسسات وممتلكاتها للبحث عن بدائل تمويلية لها.
- حداثة تجربة التعاون والتنسيق بين مؤسسات التعليم من جهة ومؤسسات القطاع الخاص وافراد المجتمع من جهة أخرى.
- عدم وجود نظم يمكن من خلالها فرض رسوم رمزية على بعض الخدمات التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم للطلاب.
- عدم وجود نظام للمكافئات الطلابية بحيث يعمل على تنظيمها، وتخصيصها فقط للطلاب ذوي الدخل المحدود.
- اثقال أساتذة الجامعات وبعض المعلمين في المدارس بمهام إدارية وبمتطلبات الجودة وما يصاحبها من متغيرات ومستجدات متعاقبة، تسهم في استنفاذ جهود كبيرة من الأساتذة وتخفض من مستويات الأداء والتطوير المعرفي وخدمة المجتمع.
- الاتجاه العام للمشاريع في المملكة في التعامل مع الخبرات الاستشارية الأجنبية في تنفيذ المشاريع الاقتصادية في التعليم وغيره من المجالات، وتفضيلها على الخبرات الاستشارية لمؤسسات التعليم العالي.
- ضعف الاهتمام بالتوجه نحو التحول الرقمي.



شكل (١) يوضح بناء الرؤية المستقبلية لتطوير بدائل تمويل التعليم

- **خاتمة**:

أن أقتصار نشاط المؤسسات التعليمية بالمملكة على الجانب التعليمي والأكاديمي خلق فجوة كبيرة بين رسالتها في خدمة المجتمع وطاقاتها المعرفية غير المستثمرة، فالمتأمل للمستقبل القريب يدرك بأن اعتماد هذه المؤسسات على الدعم الحكومي يعد خطرا جسيما وإن البحث عن خيارات وبدائل أخرى للتمويل أصبح خيارا استراتيجيا لا غنى عنه. وهذا يستدعي ضرورة إيجاد بدائل لتمويل التعليم والتقليل من الاعتماد على الدعم الحكومي، من خلال تبني

استراتيجيات جديدة لسد النقص في الاستثمارات والموارد المالية، خصوصاً مع زيادة النمو السكاني، وازدياد الطلب المجتمعي على التعليم العالي.

وهذا ماتم تقديمه في هذه الورقة العلمية كتصور مقترح وفق مسارات مقترحة لإيجاد بدائل لتمويل التعليم في المملكة العربية السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠، ويوصى بالاخذ به كاستراتيجية يمكن الوصول من خلالها الى الريادة في تفعيل بدائل تمويل التعليم السعودي وضمان استدامته.

- **المراجع**:

- أبو الخير، راوية. (٢٠١٦). مدى توافر متطلبات الجامعة المنتجة وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية في الكليات التقنية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير منشورة. قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.
- باجري، وداد بنت عبدالعزيز. (١٤٢٢). مصادر إضافية مقترحة لتمويل الجامعات السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- الجهني، محمد فالح. (٢٠١٠). الأوقاف التعليمية: التعليم العام ام التعليم العالي؟، المعرفة (وزارة التربية والتعليم السعودية) – السعودية، ع ١٨٨، ٢٢ -٢٩.
- درويش، محمد درويش؛ والسيد، السيد. (٢٠١٦). علاقة تمويل التعليم الجامعي بدوره في تلبية متطلبات التنمية المستدامة، مجلة كلية التربية -جامعة طنطا -مصر، مج٦٣، ع٣، ٤٥ -١٠٨.
- الدخيل، عزام. (٢٠١٥). تعلومهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم. بيروت: مطابع الدار العربية للعلوم.
- السبيعي، عبيد بن عبد الله. (٢٠١٢). تمويل التعليم الجامعي بين كفاية التمويل وكفاءة الاستخدام، دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، ع٢٢، ج٢، ٣٧٩ -٣٩٥.
- السكارنة، بلال. (٢٠١٥). الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي. عمان: دار المسيرة للنشر.
- سيف الدين، أشرف محمد. (٢٠١٥). تمويل التعليم الجامعي في مصر، مجلة كلية التربية -جامعة طنطا –مصر، ع٥٧، ٥٨٧ -٦٠٣.
- عبد ربه، صابر. (٢٠١٣). التمويل الذاتي للتعليم الجامعي. مصر: طيبة للنشر والتوزيع.
- العبيدي، نبيه. (٢٠١٢). استراتيجية التمويل للجامعات المنتجة. مجلة الأكاديمية العربية: الدنمارك
- العبيكان، عبد القادر بن ناصر. (٢٠١٢). تصور مقترح لاستثمار التأمينات في تمويل التعليم العالي السعودي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- معيقل، نوره بنت سعود. (٢٠١٥). تمويل التعليم حقيقة المعايير والمؤشرات، مجلة المعرفة (وزارة التربية والتعليم السعودية) – السعودية، ع٢٣٩، ٦ -١٣.
- المنقاش، سارة. (١٤٣٩هـ). تصميم وبناء منتجات الرسائل العلمية. عمادة تطوير المهارات: جامعة الملك سعود.
- وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- وثيقة برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠.
- Wheelen, TL. And Munger, J. O. (2002) Strategic Management. New York Addison. CO.

****

تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير إعداد القائد

أ.م.د/ سعاد محمد مغربي أحمد
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
المساعد المتفرغ بكلية التربية
بقناجامعة جنوب الوادي

د/ شيرين مرقس مصري قديس
مدرس المناهج وطرق تدريس
العلوم بكلية التربية بقنا-
جامعة جنوب الوادي

• **المستخلص**:

من خلال الملاحظة الشخصية، ونتائج الدراسات السابقة، ودراسة الواقع الفعلي لمناهج العلوم بالمرحلة الاعدادية؛ وضح إنه قد يكون هناك قصور في تحقيق مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لمعايير إعداد القائد؛ لذلك سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على: مدى تضمن مناهج العلوم بالمرحلة الاعدادية لمعايير إعداد القائد، وفاعلية وحدة مُعاد صياغتها باستخدام الأنشطة التعليمية وبعض استراتيجيات التعلم النشط في تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، ولتحقيق هذا تم اتباع كلا من المنهج الوصفي والتجريبي؛ من خلال الإجراءات التالية: إعداد قائمة بمعايير إعداد القائد التي يمكن تحقيقها من خلال مادة العلوم من جهة، والمناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية من جهة أخرى - إعداد استمارة تحليل محتوى مقررات العلوم بالمرحلة الاعدادية في ضوء معايير إعداد القائد، واستخدامها - إعادة صياغة وحدة بمنهج العلوم بالمرحلة الاعدادية في ضوء معايير إعداد القائد؛ بإعداد كتيب التلميذ ودليل المعلم الخاص بها - إعداد مقياس لمدى تحقق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية - اختيار مجموعتي الدراسة عشوائيا وتطبيق تجربة الدراسة عليهما، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى قصور مقررات العلوم بالمرحلة الإعدادية عن تحقيق معايير إعداد القائد، و فاعلية الوحدة المعاد صياغتها في تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

الكلمات المفتاحية: القيادة - إعداد القائد - معايير إعداد القائد - القيادة في العلوم.

Evaluation of preparatory stage science curriculum in light of the leader preparation standards

Dr. Soad Mohamed Maghrapy Ahmed Dr. Sherien Morkos Masrey Kadees

Abstract

Based on self observation & previous studies' results & study of the actual reality for preparatory stage science curriculum, it appeared that there is a probability of the preparatory stage science curriculum shortage in achieving the leader preparation standards, so this study tried to recognize the: extent to which science curriculum included the leader preparation standards & the effectiveness of a re-formulated unit by using educational activities & some active learning strategey in developing the leader preparation standards which can be achieving throgh science preparatory stage students, to achieve such aims both; descriptive and experimental approaches had been committed throgh next procedures: preparing a list of the leader preparation standards for preparatory stage students which's suitable for both science & preparatory school students- preparing a content analysing form in the light of of leader preparation

standards, and using it- re-formulating a unit from the preparatory stage science curriculum by preparing its student book & teacher guide- preparing a measure for the extent of achieving the leader preparation standards for preparatory stage students - choosing the study groups randomly & apply the study experiment on them, the results of the study indicated the shortage of the preparatory stage science curriculum in achieving the leader preparation standards & the effectiveness of the re-formulating a unit in developing leader preparation standards for preparatory stage students at the level of significance of 0.01 & with a large size effect.

Keywords: leadership- prepaping leaders- leader preparation standards- leadership in science

- **مقدمة** :

تعتبر المرحلة الإعدادية من المراحل المهمة في حياة التلميذ؛ حيث إنها مرحلة بناء الشخصية، وتكوين المهارات والقيم اللازمة للحياة، كما إنها الركيزة التي ينطلق منها إلى المراحل التالية الأكثر تخصصا.

والتلميذ في هذه المرحلة يكون في صراع دائم في سبيل الاستقلال، ويبحث عن مكانته، فيلعب أداور الزعامة والقيادة بين الأصدقاء (محمد سيد فهمي، ٢٠١٣: ٢٢٠ - ٢٢٢).

وقد كان من المعتقد سابقاً أن سمات القادة موروثة، ولكن هذا المعتقد تغير إلى أن القيادة يمكن اكتسابها من خلال التربية؛ حيث إنه يمكن صنع القادة من خلال تنمية المهارات القيادية لدى التلاميذ (هاني السيد العزب، ١٣٨: ٢٠١٥ ب)، وتؤيد ذلك نتائج دراسة Swaroop, & Prasad (2013) التي أشارت إلى إجماع الآراء على أن القادة يصنعون ولا يولدون؛ فالقيادة مهارة يمكن تعلمها من خلال التعليم والتدريب والممارسة المستمرة والخبرة.

وتُعد المدارس من الأماكن المهمة التي يكتسب فيها التلميذ السلوك القيادي (عبدالعظيم صبري عبدالعظيم و حمدي أحمد محمود، ٢٠١٥ أ: ٨٩)، وإذا لم يوجه الاهتمام لتنمية مهارات القيادة داخل المدرسة؛ فقد لا ينجح المجتمع في إعداد قادة فعّالين (جوليا لينك روبرتس وجوليا روبرتس بوجس، ٢٠١٥: ١٨٥)، وتؤيد هذا نتائج دراسة(2009) Al-Taneiji, & Khasawneh التي أشارت إلى أن المدرسة مجتمع مُصغّر، وبالتالي فإنها تلعب دوراً مهماً في تنمية مهارات القيادة لدى التلاميذ؛ لذا فمن واجباتها تلبية حاجة المجتمع من القيادات من خلال تعدد الأنشطة (إبراهيم محمد عطا و رجاء أحمد عيد، ٢٠١٥: ٦٨).

(♦) ملحوظة: تمّ اختصار البحث الأصلي لكبر حجمه بالنسبة للنشر.

يمكن مما سبق استنتاج أن القيادة مهارة يمكن اكتسابها وتنميتها، وبالتالي يمكن أن يكون لمناهج التعليم عامة ومناهج العلوم خاصة دور في إعداد قادة الغد؛ فلمناهج العلوم دور مهم في تكوين شخصية التلميذ وإعداده للمستقبل؛ حيث تؤكد أهدافها العامة على تنمية مهارات التفكير العلمي، واكساب التلاميذ مهارات واتجاهات علمية بصورة وظيفية، والتي تُعد من سمات القائد الناجح، كما أن محتوى مناهج العلوم يتسم بالمرونة فيمكن توصيله للتلميذ من خلال عدد متنوع من الأنشطة واستراتيجيات التدريس، لذا كان من الضروري تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير إعداد القائد لتقصي مدى تضمنها لتلك المعايير، ولإعادة صياغة إحدى الوحدات الدراسية بتلك المرحلة باستخدام بعض الأنشطة التعليمية واستراتيجيات التعلم النشط بشكل يحقق معايير إعداد القائد لدى التلاميذ.

- **مشكلة البحث وتحديدها** :

يعتبر إعداد التلاميذ كقادة أمر مهم، ويتطلب هذا معرفة خصائص القادة لتنميتها، والأهم من ذلك التفاني والالتزام من جانب كل من المعلم والتلميذ في سبيل تحقيق هذا الهدف (Katch, Tomczyk, Shinkle, & Berry, 2013: 28)، وبالرغم من أن إعداد القادة أصبح أمراً محورياً، إلا إنه مازال مفهوماً غائباً عن المناهج الدراسية (Bisland, 2004, 24)، وبالرغم من أهمية إعداد القادة من خلال المناهج الدراسية، إلا أنه لوحظ من خلال التعامل مع عدد من مديري المؤسسات المختلفة، أنه ليس كل مدير يصلح كقائد ناجح، وبحضور حصص استماع لعدد من معلمي العلوم أثناء الإشراف على طلاب التربية العملية؛ لوحظ تركيز المعلمون على توصيل المعلومات للتلاميذ بشكل شفهي بدون تقديم أي أنشطة عملية حرصا على وقت الحصة، وتركيزهم على طريقة المحاضرة وربما بعض المناقشة المحدودة للغاية، وعدم استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط في التدريس لنفس السبب السابق، مما قد يؤدي إلى تنمية الجانب المعرفي المرتبط بالمعلومات المتضمنة بمحتوى المنهج وضعف الجوانب الأخرى من شخصية التلميذ، وبالتالي عدم التركيز على اعدادهم كقادة.

كما أشارت دراسة Al- Jammal (2015) إلى بعض المعوقات التي قد تحول دون اكتساب التلميذ لمهارات القيادة؛ ومنها: أن المناهج لا تساعد على تنمية مهارات القيادة . عدم استخدام المعلمون لاستراتيجيات التعلم النشط ـ قلة الأنشطة اللاصفية.

وقد أوصت بعض الدراسات بضرورة الاهتمام بإعداد القادة؛ مثل: دراسة تحية محمد أحمد عبدالعال (٢٠٠٥) التي أوصت بضرورة تنمية مهارات السلوك القيادي لدى التلاميذ وتدريب المعلم على هذا، وضرورة أن تركز الدولة عند التخطيط للتعليم على أساليب اكساب التلميذ مهارات القيادة، ودراسة عبدالعزيز بن ناصر بن عبدالعزيز الشثري (٢٠١٠) التي أوصت بضرورة نشر الثقافة القيادية من خلال اللقاءات والزيارات الميدانية لمراكز اعداد القادة

والنشرات التثقيفية، ودراسة عيد عبدالغني الديب عثمان وباسم صبري محمد سلام (٢٠١٧) التي أوصت بضرورة إعداد برامج تعليمية لتنمية المهارات القيادية في جميع مراحل التعليم، والاهتمام بتنمية المفاهيم القيادية في المناهج الدراسية المختلفة، مع تنويع استراتيجيات تنميتها.

من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها يمكن التوصل إلى: أن القيادة مهارة يمكن اكتسابها وتنميتها . ضرورة الحرص على اعداد التلاميذ كقادة قادرين على نفع مجتمعهم مستقبلا . قلة الدراسات التي تناولت دور مناهج العلوم في إعداد القائد.

من خلال العرض السابق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في أنه:
قد يكون هناك قصور في تحقيق مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لمعايير إعداد القائد.

- **سؤالا الدراسة**:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما مدى تضمن مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لمعايير إعداد القائد؟
- ما فاعلية وحدة مُعاد صياغتها باستخدام الأنشطة التعليمية وبعض استراتيجيات التعلم النشط في تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؟

- **فرضا الدراسة**:

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال اختبار صحة الفرضين التاليين:

- لا تتضمن مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية معايير إعداد القائد.
- يوجد فرق دال احصائيا بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مدى تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

- **محددات الدراسة**:

سوف تلتزم الدراسة الحالية بالمحددات التالي: -

- تلاميذ المرحلة الاعدادية لأنها المرحلة التي تظهر فيها وتنمو سمات الشخصية ويمكن فيها إعدادهم كقادة.
- معايير إعداد القادة التي يمكن تحقيقها من خلال مادة العلوم من جهة، والمناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية من جهة أخرى، والتي اتفقت عليها آراء السادة المحكمين.
- تحليل محتوى مقررات العلوم للمرحلة الاعدادية؛ كعنصر مهم من عناصر المنهج؛ لأن المحتوى هو الأساس الذي تُبنى عليه باقي العناصر.
- وحدة الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض، من مقرر العلوم للصف الصف الثاني الإعدادي الفصل الدراسي الأول؛ لأنها الوحدة التي أجمع المعلمون على صلاحيتها لتحقيق الأهداف المرجوة.

- التركيز على إعادة صياغة الوحدة باستخدام الأنشطة التعليمية (أنشطة تعلم تعاوني - تكليف بإجراء بحث - عمل نماذج - مناقشات جماعية)، وبعض استراتيجيات التعلم النشط (المناقشة - جماعات النقاش الصغيرة التعلم الذاتي - تعليم الأقران - حل المشكلات - التجريب)؛ لأنها تساعد على وضع التلاميذ في مواقف قيادية، وبالتالي تساعد على تنمية مهارات وقيم القيادة لدى التلاميذ.

- **هدفا الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- مدى تضمن مناهج العلوم بالمرحلة الاعدادية لمعايير إعداد القائد.
- فاعلية وحدة مُعاد صياغتها باستخدام الأنشطة التعليمية وبعض استراتيجيات التعلم النشط في تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

- **أهمية الدراسة**:

قد تفيد الدراسة الحالية في:

- توفير قائمة بمعايير إعداد القائد التي يمكن تحقيقها من خلال مادة العلوم من جهة، والمناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية من جهة أخرى.
- توفير مقياس لمدى تحقق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.
- توفير تصور لبعض أساليب تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال مادة العلوم.
- توجيه نظر مخططي ومطوري المناهج بصفة عامة، ومناهج العلوم خاصة لأهمية تضمينها معايير إعداد القائد.

- **منهجا الدراسة**:

اعتمدت الدراسة الحالية على كلا المنهجين التاليين:

- المنهج الوصفي (المسحي)؛ للإجابة على سؤال الدراسة الأول، ولاختبار صحة فرضها الأول؛ وقد تمّ ذلك من خلال تحليل محتوى مقررات العلوم للمرحلة الاعدادية (العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩)؛ لتشخيص مدى تضمنها لمعايير إعداد القائد.
- المنهج التجريبي؛ للإجابة على سؤال الدراسة الثاني، ولاختبار صحة فرضها الثاني؛ وذلك من خلال: تصميم المجموعات المتكافئة (مجموعة ضابطة مع قياس قبلي - بعدي)؛ ولهذا تمّ اختيار مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، ثم تمّ اختبار أفراد المجموعتين قبلياً بمقياس مدى تحقق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، ثم تمّ تقديم المعالجة التجريبية المتمثلة في تدريس الوحدة المعاد صياغتها، بينما تمّ تدريس الوحدة الموجودة بالكتاب المدرسي بالطريقة التقليدية لأفراد المجموعة الضابطة، ثم تمّ اختبار أفراد المجموعتين بعدياً بنفس المقياس السابق.

- **أداتا القياس**:
  - استمارة تحليل محتوى مقررات العلوم بالمرحلة الاعدادية في ضوء معايير إعداد القائد.
  - مقياس مدى تحقق معايير القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.
- **مصطلح الدراسة** (*) :
- **القائد**:

يُعرّف القائد في الدراسة الحالية إجرائياً بأنه؛ ذلك الشخص الذي يتمتع بالتمكن العلمي من المعرفة النظرية بالقيادة وسمات القائد العلمي، وامتلاك عدد من المهارات العلمية؛ مثل: القدرة على التخطيط للمشروعات، استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والتواصل مع الآخرين، ويتحلى باتجاهات علمية عديدة كالدقة والأمانة والموضوعية والتروي في إصدار الأحكام ... وغيرها، مما يؤهله للتأثير على الآخرين وتوجيههم لتطوير أنفسهم وتقديم أداء أفضل.

- **مناهج العلوم ومعايير إعداد القائد**

تعتبر تنمية القيادة لدى التلاميذ من الأمور المهمة؛ لأن ذلك يؤهلهم ليصبحوا شخصيات قوية قادرة على تحدي العقبات التي قد تواجههم (منال البارودي ومدحت محمد أبوالنصر، ٢٠١٥: ٩٦)، كما أن عدد كبير منهم قد يضطر إلى ممارسة مهارات القيادة في حياتهم، ولذلك يجب أن يتم إعدادهم كقادة من خلال التعليم (Letizia, 2017: 168)، كما أن تدريب التلاميذ على القيادة يعلمهم كيفية إدارة الوقت والطاقة والموارد أثناء العمل الجماعي؛ مما يسهم كثيراً في جودة بيئة التعليم (Magolda, 2005: 1).

يُستخلص مما سبق أن القيادة مهارة حياتية مهمة؛ لأنها إحدى المتطلبات الوظيفية التي يحتاج إليها المجتمع؛ لذلك من الضروري العمل على إعداد قادة المستقبل، خاصة أن تدريب التلاميذ على مهارات القيادة ينعكس إيجاباً على شخصياتهم من خلال تنمية مهارات فرعية عدة لتحقيق هذا الغرض مثل مهارات تحديد الأهداف، واتخاذ القرارات، وإدارة الوقت،... وغيرها.

- **تعريف القائد**:

هناك عدة تعريفات للقائد؛ منها تعريفه بأنه ذلك الشخص الذي يؤثر على الآخرين بشكل يشجعهم على تطوير أنفسهم وأدائهم (Sullivan, 2010: 6)، ويُعرّف بأنه شخص يتمتع بمجموعة من الصفات الجسدية والشخصية والاجتماعية التي تميزه عن سواه، وتساعده على قيادة الجماعة إلى الأفضل(محمد حسنين العجمي، ٢٠١٣: ١٧٥)، كما يُعرّف بأنه مَنْ يقوم بتوجه أو إرشاد الآخرين (بلال خلف السكارنه، ٢٠١٤: ٩٦).

(*) تمّ التوصل للتعريف الإجرائي لمصطلح الدراسة بعد تحليل ومراجعة التعريفات الواردة له في الإطار النظري

وتتفق التعريفات السابقة في أن القائد شخص ذو تأثير ملحوظ على الآخرين الذين يتبعونه من خلال استفادتهم من تشجيعه لهم في تطوير ذواتهم، أو من خلال قبولهم قيامه بتوجيههم وإرشادهم بهدف حثهم على الإتيان بالأفضل.

- **سمات القائد الناجح، والتي ترتبط بمادة العلوم**:

لكي ينجح القائد في مهامه لابد أن يتمتع بعدد من السمات منها: الانضباط – الاحساس بالمشكلات وحلها بأساليب مبتكرة – العلاقات الجيدة مع الآخرين (محمد عبدالهادي حسين، ٢٠١١ ب: ١١٣ –١١٤)، امتلاك مهارات: اتخاذ القرار – العمل التعاوني – تحديد الأهداف – التنظيم (هاني السيد العزب (٢٠١٥ أ: ١٣٢ – ١٣٧) – تحمل المسئولية – التفكير المستقبلي – القدرة على تقييم الأفراد وتوزيع الأدوار وفقاً لقدرات كل منهم (هاني محمود الكايد، ٢٠٠٩: ٣٧٩ –٣٨١)، ويجب أن يكون القائد واعياً بالنتائج الاجتماعية والانفعالية لكل سلوك (Courville, 2011: 9)، ويجب أن يتحلى القائد بسمات خلقية مثل: احترام الآخرين – الانصات لوجهات النظر المخالفة لرأيه – خدمة الآخرين – الموضوعية – الصدق – الوفاء بالالتزامات (أحمد بطاح و حسن الطعاني، ٢٠١٦: ٨٤ – ٨٥).

ويدعم الآراء السابقة نتائج الدراستين التاليتين اللتين تناولتا سمات القائد الناجح؛ حيث أشارت نتائج دراسة Al– Jammal (2015) إلى آراء مديري المدارس، والمدرسين في المهارات القيادية التي اكتسبها التلاميذ من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية، والتي منها: تقبل النقد وتحسين الأداء في ضوئه – الفضول العلمي – الثقة بالنفس – التنظيم – التحكم في العواطف – الوعي بالأقوال والأفعال وضبطهما – إدارة الوقت – تحديد الأهداف والعمل على تحقيقها – تحديد الأولويات – التخطيط بفعالية – إدارة المشروعات – الاعتراف بالأخطاء وتحمل مسؤوليتها – احترام الاختلافات بين البشر – الاعتراف بإنجازات الآخرين ومدحها – التطوع لمساعدة الزملاء ولخدمة المجتمع – الاتصال الفعال – الاستمتاع بالعمل الجماعي – القدرة على قيادة فريق – المرونة – اتخاذ القرارات – تحليل المشاكل وحلها – التقييم الذاتي – الابداع – حل النزاعات.

ودراسة Parlar, Turkoglu & Cansoy (2017) التي تم فيها استطلاع آراء المعلمين _من خلال مقابلة_ حول السمات القيادية التي يجب تنميتها لدى التلاميذ، وأشارت نتائجها إلى أن أهم تلك السمات بالترتيب: مهارات الاتصال – مهارات حل المشكلات –المسئولية – الأمانة – تحديد الأهداف – مهارات التفكير الناقد – مهارات التعاطف – معرفة الذات – إدراك المشاعر والتحكم فيها – التشجيع – الشجاعة.

ولما كان من أهداف تدريس العلوم مساعدة التلاميذ على: التفكير بأسلوب علمي لحل المشكلات وتنميته – اكتساب عمليات العلم؛ والتي منها (الملاحظة، الاستقراء، الاستنتاج، التنبؤ، التواصل، التفسير، فرض الفروض،... وغيرها) –

اكتساب المهارات العلمية المناسبة؛ والتي منها المهارات الاجتماعية مثل مهارات: (العمل في فريق، التعاون، التطوع،...وغيرها) - اكتساب الاتجاهات العلمية المناسبة وتنميتها؛ مثل اتجاهات (النقد، التروي في إصدار الأحكام، الأمانة العلمية، الموضوعية، التفتح الذهني، حب الاستطلاع،...وغيرها) (عايش محمود زيتون، ٢٠١٣: ٩٣ - ١١٥).

يتضح من خلال العرض السابق وبمطابقة سمات القائد الناجح مع أهداف تدريس العلوم أن جانب كبير من أهداف تدريس العلوم يرتبط بتنمية تلك السمات لدى التلاميذ، وتمت الاستفادة منها عند إعداد قائمة معايير إعداد القائد.

- **الأدوار المختلفة للقائد**:

للقائد وظائف وأدوار متعددة؛ منها: التخطيط للأهداف القريبة والبعيدة، وتنسيق الأدوار والمسئوليات، والحفاظ على علاقات اجتماعية جيدة بين أفراد المجموعة، والتأكيد على التواصل بينهم، وحل الخلافات التي قد تنشأ أثناء العمل (محمد حسنين العجمي، ٢٠١٣: ١٨٣ - ١٨٤)، ومساعدة الآخرين على معرفة مهاراتهم، وتوفير تغذية راجعة موضوعية، ومساعدة الأفراد على تحديد أهداف العمل، ووضع خطط العمل (صالح حمد التويجري، ٢٠١٣: ٩٤ -٩٥).

من خلال ما سبق يمكن استخلاص أن أي برنامج يهدف لإعداد القادة يجب أن يتضمن أنشطة تُدرب التلاميذ على تلك الأدوار كخطوة في سبيل إعدادهم كقادة.

- **أساليب تحقيق معايير إعداد القادة لدى التلاميذ من خلال مناهج العلوم**:

ويمكن تحقيق معايير إعداد القادة لدى التلاميذ من خلال مختلف عناصر منهج العلوم كالتالي:

- الأهداف؛ التي يجب أن تركز على تنمية سمات القائد من خلال: تنمية مهارات التفكير بأسلوب علمي لحل المشكلات - اكساب عمليات العلم؛ والتي منها (الملاحظة، الاستنتاج، فرض الفروض،... وغيرها) - اكساب المهارات العلمية المناسبة؛ والتي منها المهارات الاجتماعية مثل مهارات: العمل في فريق، التعاون، التطوع،...وغيرها - اكساب الاتجاهات العلمية المناسبة وتنميتها؛ مثل اتجاهات (النقد، التروي في إصدار الأحكام، الأمانة العلمية، الموضوعية، التفتح الذهني، حب الاستطلاع،...وغيرها).
- الأنشطة التعليمية؛ فقد تظهر سمات القيادة عندما يعمل التلاميذ في مجموعات عند أداء أنشطة مادة العلوم (Bybee, 2010: 167)، ومن خلال: تشجيع التلميذ على تسجيل أفكاره القيادية المبتكرة، ومكافأته عليها - تكليف التلميذ بقيادة اللجان والمشاريع المدرسية، أو مناقشة بعض القضايا، أو إدارة بعض الأعمال الجماعية - تفعيل الأنشطة المدرسية مثل الإذاعة

والمسرح وغيرها، لما لها من دور مهم في بناء وصقل السمات القيادية لدى التلاميذ (هاني السيد العزب، ٢٠١٥ أ: ١٠٠ - ١٠٤) - تشجيع التلاميذ على ممارسة التأمل لكي يتواصل كل منهم مع ذاته ومع القدرات القيادية المتوافرة لديه، ويتعرف على مهاراته وقدراته وتفضيلاته (Katch, Tomczyk, Shinkle, & Berry, 2013: 23)؛ فقد أظهر التلاميذ الذين اندمجوا في أنشطة تأملية زيادة في الوعي بالذات والثقة بالنفس، ونمو في مهارات الانصات الفعال لديهم، مع زيادة قدرتهم على تقديم الحجج والبراهين (Roberts, 2008: 118-119)، وكلها من سمات القادة، وهو ما تؤيده نتائج دراسة Olsen, & Burk (2014) التي أشارت إلى أن التأمل الذاتي قد يكون أداة تقييم فعالة لتحديد وفهم مهارات القيادة، ولكي يكون القائد ناجحا؛ فإنه من الضروري أن يتعلم كيفية قيادة ذاته أولاً؛ فإنه عندئذ يمكنه أن يكون ملهما للآخرين (emantsverdriet, & Felderhof, 2017: 12) وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدد من أساليب إعداد التلاميذ كقادة؛ منها: دراسة Ejiwale (2008) التي أشارت نتائجها إلى أن اشتراك التلاميذ في التعلم الخدمي يساعدهم على اكتساب وتحسين مهارات القيادة لديهم، ودراسة Al-Taneiji, & Khasawneh (2009) التي أشارت إلى أنه يمكن تعزيز مهارات القيادة لدى التلاميذ من خلال تحميلهم مسئولية أداء مهام متنوعة، ودراسة Amirianzadeh, Jaafari, & Ghourchian (2011) التي أشارت إلى أنه يمكن تنمية القيادة لدى التلاميذ من خلال أنشطة الجماعات الطلابية.

- استراتيجيات التدريس؛ إذ يمكن إعداد القادة من خلال استخدام الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية شخصيات التلاميذ كقادة كما سبق ذكره؛ مثل المناقشة - التعلم التعاوني - لعب الأدوار - حل المشكلات ... وغيرها، كالتالي:
- تكليف التلميذ ببعض الأدوار التي قد تنمي لديه خصائص القيادة؛ مثل تكليفه كقائد لمناقشة صفية، مما يساعد على تنمية ثقته بنفسه - إسناد بعض الأدوار القيادية للتلميذ؛ مثل: التخطيط لخطوات تحقيق الأهداف التي تم تكليف مجموعته التعاونية بها(إدموند ت. إيمر و كارولين م. إيفرستون و موراي إ. وورشام، ٢٠٠٥: ١٩٠) - تشجيع التلاميذ على مشاركة آرائهم مع الآخرين من خلال الجدال والمناقشات، وتشجيعهم على تطوير وتنفيذ المشروعات المجتمعية (Black, Walsh, Magee, Hutchins, Berman, & Groundwater-Smith, 2014: 17-18)، وضع التلاميذ في موقف قيادي؛ كأن يُسمح لهم بالتدريس لأقرانهم مما يُسهم في تطوير شخصياتهم (Letizia, 2017: 170).
- المحتوى؛ حيث يمكن لإعداد التلاميذ كقادة من خلال الاهتمام بدمج موضوعات القيادة في المناهج، وربطها بمشكلات المجتمع (عبدالعظيم صبري عبدالعظيم و حمدي أحمد محمود، ٢٠١٥ أ: ١٤٨)، وتضمين المناهج سير

القادة الذين لهم أثر إيجابي في الدولة (هاني السيد العزب، ٢٠١٥ أ: ١٠٠ - ١٠٤)، والحرص على عرض نماذج مشرفة من العلماء والناجحين ممن أفادوا مجتمعاتهم وقادوها (عبدالعظيم صبري عبدالعظيم و حمدي أحمد محمود، ٢٠١٥ ب: ٩١ - ٩٤).

- التقويم؛ ويمكن إعداد القادة من خلال التقويم الأصيل الذي يقوم على تقويم الأداء الفعلي.

من خلال ما سبق يتضح أنه يمكن إعداد التلاميذ كقادة من خلال كل عنصر من عناصر منهج العلوم بصياغة مناهج تهدف إلى تنمية سمات القائد لدى التلاميذ كتنمية مهارات التفكير العلمي، وعمليات العلم وأخلاقياته لدى التلاميذ، والحرص على تضمين المنهج أنشطة تضعهم في مواقف قيادية متنوعة أثناء دراستهم لمنهج العلوم، وتحميلهم مسئولية القيادة سواء أكان ذلك لإحدى جماعات الأنشطة الطلابية، أو لمجموعة تعاونية أو لمناقشة صفية في حصة العلوم، مع تبادل دور القائد بين التلاميذ، وتدريب التلاميذ على وضع خطط العمل وتحديد الأهداف والعمل على تحقيقها في ضوء الوقت والموارد المتاحة، واستخدام استراتيجيات التدريس التي تُفعِّل ذلك؛ كالمناقشة والتعلم التعاوني وحل المشكلات وغيرها، وتضمين محتوى المنهج ما يساعد التلاميذ على معرفة نماذج مشرفة من العلماء الذين يعتبروا قادة في مجالهم، واستخدام أساليب التقويم الأصيل لتقويم الأداء وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

- **إجراءات الدراسة** :

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والتحقق من صحة فرضها الأول؛ تمّ اتباع الإجراءات التالية:

- **المرحلة الأولى: إعداد قائمة بمعايير إعداد القائد التي يمكن تحقيقها لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية من خلال مادة العلوم؛ ولإتمام ذلك تم اتباع ما يلي:**

- الاطلاع على المراجع والدراسات السابقة التي تناولت إعداد القائد.
- إعداد قائمة مبدئية بمعايير إعداد القائد؛ من خلال: تحديد الهدف المرجو من قائمة معايير إعداد القائد (تحديد نواتج التعلم المرجو تحقيقها لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية في حالة تحقق معايير إعداد القائد لديهم) - تحديد معايير إعداد القائد المناسبة لكل من تلاميذ المرحلة الاعدادية، ومادة العلوم - تحديد المعايير الفرعية المقابلة لكل معيار من المعايير الرئيسة السابق تحديدها - تحديد المؤشرات السلوكية المقابلة لكل معيار من المعايير الفرعية سالفة الذكر.
- عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق١)؛لاستطلاع رأيهم حول صلاحية القائمة (ملحق٢).
- تعديل القائمة في ضوء توجيهات السادة المحكمين؛ حيث تمّ حساب متوسط موافقات السادة المحكمين لكل مؤشر سلوكي بالقائمة، وحُذفت المؤشرات

التي قلت نسبة الموافقة عليها عن ٨٠٪، حيث حُذف من معيار الاعداد المعرفي للقائد من خلال مادة العلوم؛ المؤشر (يعبر عن شعوره بالفخر بالعلماء كقادة في ميدان العلم)؛ لأنه ينتمي للجانب الوجداني.

- التوصل إلى قائمة نهائية بمعايير إعداد القائد المناسبة لكل من تلاميذ المرحلة الاعدادية من جهة، ومادة العلوم من جهة أخرى (ملحق٣).

- **المرحلة الثانية: إعداد استمارة تحليل محتوى مقررات العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير إعداد القائد، وتقنينها؛ ولإتمام ذلك تم اتباع ما يلي:**

- الاطلاع على المراجع والدراسات السابقة التي تناولت تحليل المحتوى(فتحي علي يونس، ٢٠١١: ٥١ -٥٣)، و(Bryman, 2012: 304).
- إعداد استمارة تحليل محتوى مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير إعداد القائد الملائمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية من جهة، ومادة العلوم من جهة أخرى؛ والتي تمّ تحديدها في المرحلة السابقة، ولتحقيق هذه الخطوة تم اتباع التالي: تحديد الهدف المرجو من الاستمارة؛ والذي يتمثل في تقصي مدى تضمن مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية لبعض معايير إعداد القائد - تحديد فئات التحليل التي تشملها الاستمارة (بعض معايير إعداد القائد التي سوف يتم تحليل وحدات المحتوى في ضوئها)، والتي تم التوصل إليها في المرحلة السابقة - تعريف كل فئة من فئات التحليل تعريفا إجرائيا موجزا، لتوصيل مفهومها إلى أي شخص يهدف إلى تكرار التحليل، بحيث يمكنه من خلال التعريف الإجرائي اكتشاف الجزء من المحتوى الذي يتضمن فئة التحليل المستهدفة، والحصول على نفس النتائج إذا تكرر التحليل تحت نفس الظروف - تحديد وحدات التحليل؛ فللتوصل إلى التقدير الكمي لفئات التحليل، لابد من وجود وحدات يمكن الاستناد إليها في عملية عد الفئات، ولذلك فقد تم اتخاذ الفقرات الكاملة، الأشكال، الجداول، التعليمات أو التنبيهات، الأنشطة، المعلومات الإثرائية، التدريبات، الأسئلة المتضمنة بمقررات العلوم للمرحلة الإعدادية كوحدات تحليل يمكن الاستناد إليها في عد المرات التي تُذكر فيها كل فئة من فئات التحليل، وتمّ استبعاد بعض الوحدات من التحليل؛ وهي: الأهداف؛ لأن الهدف يتم تحقيقه من خلال المحتوى، وقد يُذكر الهدف ولا يُمَثَّل في المحتوى - تحديد أسلوب التسجيل الكمي للمحتوى؛ فلعرض محتوى مقررات العلوم للمرحلة الإعدادية بطريقة منظمة يتضح فيها ما تتضمنه من معايير إعداد القائد في صورة أرقام منتظمة في جداول، بحيث يمكن الإفادة منها في المعالجة الإحصائية للبيانات التي يتم الحصول عليها؛ تم الاعتماد في التسجيل الكمي على حساب التكرارات؛ أي عدد مرات ظهور وحدات تحليل محتوى متضمنة لأحد معايير إعداد القائد، مع حساب الوزن النسبي لظهور كل فئة من فئات التحليل؛ بقسمة تكرار ظهور هذه الفئة على مجموع وحدات تحليل المحتوى.

- التأكد من صدق استمارة تحليل المحتوى؛ فالمقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه، وللتأكد من صدق استمارة تحليل المحتوى تمّ استخدام أسلوب صدق المحكمين؛ حيث تمّ عرض استطلاع رأي حول صلاحية الاستمارة لتحليل مقررات العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير إعداد القائد على مجموعة من السادة المحكمين(ملحق٤)، وقد وافق معظمهم على صلاحية الاستمارة لتحليل مقررات العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير إعداد القائد، وتمّ حساب متوسط موافقات السادة المحكمين لكل فئة من فئات الاستمارة.
- تعديل الاستمارة في ضوء توجيهات السادة المحكمين؛ حيث تمّ تعديل فئة التحليل (الحرص على الاستماع لآراء الاخرين باهتمام حتى لو كانت مخالفة لرأيه)، لتصبح (الاستماع لآراء الاخرين باهتمام حتى لو كانت مخالفة لرأيه).
- التوصل إلى الصورة النهائية لاستمارة تحليل محتوى مقررات العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير إعداد القائد (ملحق٥).
- حساب ثبات الإستمارة؛ ولتحقيق هذا الغرض تم استخدام أسلوب اتفاق الملاحظين وفقاً لمعادلة كوبر؛ حيث طلبت الباحثة من إحدى مُدرسات العلوم بمدرسة جنوب قنا الإعدادية للبنات تحليل جزء من مقررات العلوم بالمرحلة الإعدادية باستخدام استمارة التحليل، وتفريغ النتائج في استمارة بيانات تمّ تصميمها لرصد وحدات تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية وتصنيفها في كل صفحة من صفحات الكتب (ملحق ٦)، وقامت بتحليل نفس الجزء بنفسها، ثم تمّ حساب النسبة المئوية للاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٤: ٢٢٦)، وبلغ (٠,٩٩)، كما قامت الباحثة بإجراء تحليل نفس المحتوى مرتين يفصل بين كل منهما أسبوعين، وتم حساب النسبة المئوية للاتفاق بين التحليلين، وبلغ (٠,٩٩)، مما يدل على درجة ثبات مرتفعة للاستمارة.
- التأكد من صدق وثبات استمارة تحليل المحتوى، تم الاطمئنان إلى مناسبتها وصلاحيتها للاستخدام.

يتضح من جدول (١) أن قيم معاملات ثبات تحليل محتوى مقررات العلوم للمرحلة الإعدادية في المرتين الأولى والثانية مرتفعة؛ حيث تراوحت قيمها فيما بين (٠,٨٥ -١,٠٠) مما يعني أن عملية التحليل تتسم بنسبة ثبات عالية.

- **المرحلة الثالثة: حساب ثبات التحليل؛ ولإتمام ذلك قامت الباحثة باستخدام استمارة التحليل لإجراء تحليل لمقررات العلوم بالمرحلة الإعدادية، وبعد مرور شهر من إجراء التحليل قامت بإجراء التحليل مرة ثانية دون الرجوع إلى نتائج التحليل الأول، وتم حساب معامل ثبات التحليلين الأول والثاني، فتم الحصول على النتائج الموضحة بالجدول(١):**

جدول (١)قيمة معامل ثبات التحليلين الأول والثاني لمحتوى مقررات العلوم للمرحلة الإعدادية

الكتاب	الصف الأول الفصل الدراسي الأول	الصف الأول الفصل الدراسي الثاني	الصف الثاني الفصل الدراسي الأول	الصف الثاني الفصل الدراسي الثاني	الصف الثالث الفصل الدراسي الأول	الصف الثالث الفصل الدراسي الثاني
معامل الثبات	١,٠٠	٠,٨٧	٠,٨٥	٠,٩٠	١,٠٠	٠,٨٧

للإجابة على سؤال الدراسة الثاني والتحقق من صحة فرضها الثاني؛ تمّ اتباع التالي:

- **المرحلة الرابعة: إعداد مقياس مدى تحقيق بعض معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، وتقنينه، ولإتمام ذلك تم اتباع ما يلي:**

- الاطلاع على بعض المراجع التي تناولت أنواع الأسئلة وشروط صياغتها وكيفية إعداد جدول مواصفات للاختبار (صلاح الدين عرفه محمود، ٢٠١١: ٤٣٤ -٤٥٠)، و(حفني إسماعيل محمد ومحمد حسن عبدالشافي، ٢٠١٧: ٦٥ -٧٦).
- تحديد الهدف من المقياس؛ الذي يتمثل في قياس مدى تحقيق بعض معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، والتي حاولت أنشطة الوحدة تحقيقها.
- صياغة مفردات المقياس.
- تحديد وصياغة تعليمات المقياس.
- تقنين المقياس؛ وذلك عن طريق حساب صدقه وثباته كالتالي:

- **حساب صدق المقياس:**

المقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه، وللتأكد من صدق المقياس تمّ استخدام أسلوب صدق المحكمين؛ حيث تمّ عرض استطلاع رأي حول صلاحية المقياس في تقييم مدى تحقق بعض معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق٧)، وقد وافق معظمهم على مناسبة أسئلة المقياس لتقييم مدى تحقق بعض معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، وتمّ حساب متوسط موافقات السادة المحكمين لكل سؤال من أسئلة المقياس، وحُذفت الأسئلة التي قلت نسبة الموافقة عليها عن ٨٠٪، ثم تمّ حساب متوسط موافقاتهم على الاختبار بشكل عام وبلغ ٨٥,٧١٪.

- تعديل المقياس في ضوء توجيهات السادة المحكمين، ولتحقيق هذه الخطوة تم اتباع التالي:

✓ تعديل صياغة السؤال: أنت قائد لك هيبتك التي لا يجب أن تهتز، و ثبت لك بالأدلة خطأ رأيك، لتكتمل بـ: فماذا تفعل؟

- ✓ تعديل صياغة السؤال: عند العمل على مشروع يجب توزيع المهام على الأفراد، لتصبح عند العمل على مشروع يجب توزيع المهام على الأفراد وفقاً لـ.
- ◄◄ التوصل إلى الصورة النهائية لمقياس مدى تحقيق بعض معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، (ملحق٨).
- ◄◄ إعداد مفتاح تصحيح مقياس مدى تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية (ملحق٩).

- **حساب ثبات المقياس**؛

ولتحقيق هذا الغرض تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي عددها ثلاثة وخمسون تلميذاً من غير عينة الدراسة، وتم استخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس لحساب الثبات؛ التي يرى صفوت فرج (٢٠٠٧: ٣١٠ -٣١٢) أنها من الأساليب المهمة في حساب الثبات بتقديم نفس المقياس لنفس العينة بعد فترة زمنية لا تقل عن أسبوع ولا تزيد عن ستة أشهر، ثم حساب معامل الارتباط بين أداء العينة في التطبيقين، وقد تم تطبيق نفس المقياس على نفس العينة بعد فترة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع في نفس توقيت التطبيق الأول من اليوم الدراسي وفي نفس اليوم لضمان أن يكون التلاميذ في نفس الحالة والظروف تقريبا، لعدة أسباب منها: صعوبة وضع صيغ متكافئة من المقياس - كل مفردة من مفردات المقياس تقيس أحد الأهداف الإجرائية وبالتالي لن يتجانس نصفيه؛ ولهذا فقد كان من الأفضل إعادة التطبيق تحت نفس الظروف بقدر الإمكان في نفس التوقيت، وبلغ ثبات المقياس ٠,٩٤ مما يوضح أن المقياس على درجة مرتفعة من الثبات.

- ◄◄ حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة المقياس؛ حيث تم حساب متوسط الأزمنة التي استغرقها كل تلميذ من أفراد العينة الاستطلاعية؛ للتوصل إلى الزمن الملائم للإجابة عن أسئلة المقياس وكان ٣٠ دقيقة، وبإضافة خمس دقائق لقراءة تعليمات المقياس يكون الزمن الملائم للإجابة عن أسئلة المقياس ٣٥ دقيقة.
- ◄◄ حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة المقياس؛
- ◄◄ بناء على نتائج تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات أسئلة المقياس؛ حيث تم تفريغ الإجابات الصحيحة والخطأ، والمفردات المتروكة، وتراوحت معاملات السهولة لأسئلة المقياس بين (٠,٣ - ٠,٧)، وتراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٣ - ٠,٧)، ويوضح هذا المدى أن أسئلة المقياس مناسبة من حيث درجة سهولتها وصعوبتها.
- ◄◄ حساب معاملات التباين لأسئلة المقياس؛

- بعد حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات المقياس تم حساب معاملات التباين، وقد تراوحت بين (٠,٢١٠ - ٠,٢١٣)، مما يوضح أن المقياس يتمتع بقدرة مناسبة على التمييز بين التلاميذ الضعاف والأقوياء.

بالتأكد من صدق وثبات المقياس وتمتع مفرداته بمعدلات سهولة وصعوبة وتمييز مناسبة، تم الاطمئنان إلى مناسبة المقياس، وصلاحيته للاستخدام.

- **المرحلة الخامسة: تحديد الوحدة المُستهدف إعادة صياغتها:**

ولتحقيق هذه الخطوة تمّت مقابلة عدد من معلمي العلوم بالمرحلة الاعدادية وتعريفهم بمعايير إعداد القائد، وسؤالهم حول أكثر وحدة يمكن إعادة صياغتها باستخدام الأنشطة التعليمية وبعض استراتيجيات التعلم النشط بهدف تحقيق بعض تلك المعايير لدى التلاميذ من وجهة نظرهم، وقد أجمعت غالبية الآراء على وحدة الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض، من مقرر العلوم للصف الصف الثاني الإعدادي الفصل الدراسي الأول.

- **المرحلة السادسة: إعادة صياغة وحدة الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض باستخدام الأنشطة التعليمية وبعض استراتيجيات التعلم النشط لتحقيق بعض معايير إعداد القائد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ودليل المعلم الخاص بها؛**

ولإتمام ذلك تم اتباع ما يلي:

- أولا: بعد الاطلاع على المراجع والدراسات السابقة المرتبطة بإعداد القادة، تمّ إعادة صياغة وحدة الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض باستخدام الأنشطة التعليمية وبعض استراتيجيات التعلم النشط لتحقيق بعض معايير إعداد القائد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال مادة العلوم؛ كالتالي: في ضوء قائمة معايير إعداد القائد التي يمكن تحقيقها لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية من خلال مادة العلوم من جهة، ونتائج تحليل المحتوى من جهة أخرى تمّ اختيار معياري إعداد القائد الأكثر ارتباطا بالوحدة المعاد صياغتها؛ وهما معياري (الاعداد المهاري للقائد الناجح من خلال مادة العلوم، والإعداد الوجداني للقائد الناجح من خلال مادة العلوم)، ثم تمّ اختيار المعايير الفرعية والمؤشرات السلوكية المرجو تحقيقها من خلال الوحدة من ضمن قائمة معايير إعداد القائد السابق إعدادها - تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها لتحقيق الأهداف المرجوة - تحديد طرق التدريس المستخدمة بكل درس بما يتناسب مع الأهداف المرجوة - تحديد أساليب تقويم تناسب أهداف الوحدة، مع الحرص على تنوعها.
- ثانيا: إعداد دليل للمُعلم في ضوء الوحدة المُعاد صياغتها، وفي ضوء الأهداف الإجرائية المحددة، وتمّ فيه توضيح الهدف من الوحدة، وكيفية تفعيل الأنشطة بشكل يساعد على تحقيقه.

- ثالثاً: تمّ عرض استطلاع رأي حول الوحدة المُعاد صياغتها ودليل المعلم الخاص بها على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق ١٠).
- رابعا: تعديل الوحدة ودليل المعلم في ضوء توجيهات السادة المحكمين، حيث تم تعديل إحدى عبارات تعليمات الوحدة؛ وهي: يمكن إعادة نفس النشاط تحت قيادة تلميذ آخر إذا سمح الوقت، لتصبح يجب إعادة نفس النشاط تحت قيادة تلميذ آخر ليتمكن كل منهم من القيام بدور القائد.
- خامسا: التوصل إلى الصورة النهائية للوحدة، ودليل المعلم (ملحق١١)، و(ملحق١٢) بالترتيب.

• **المرحلة السابعة: الاستعداد لتنفيذ تجربة الدراسة:**

- أولاً : تم اختيار مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) من تلميذات مدرسة جنوب قنا الاعدادية للبنات؛ بواقع فصلين من فصول الصف الثاني الإعدادي عشوائيا؛ لضمان تكافؤ المجموعتين من حيث: المستوى الاقتصادي والاجتماعي؛ ولذلك فقد تمتّ مقابلة مدير المدرسة، واطلاعه على موضوع الدراسة، وأنها تحتاج لإتمامها إلى تطبيق وحدة مُعاد صياغتها في العلوم على تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وتمّ اختيار الفصلين من قِبَل مدير المدرسة بعد طلب مراعاة تكافؤ مساحة الفصل وعدد التلميذات، وكان عددهن بكل من الفصلين (٥٩، ٦٢) تلميذة، وبعد حذف التلميذات كثيرات الغياب وصل عددهن بالفصلين إلى (٤٥، ٤٨) تلميذة.
- ثانيا: نظراً لأن التصميم التجريبي المتبع في الدراسة الحالية هو تصميم المنهج التجريبي (المجموعات المتكافئة، "مجموعة ضابطة مع قياس قبلي - بعدي")؛ فإن المعادلة المثلى لهذا المنهج اختبار "ت" لحساب الفرق بين متوسطي مجموعتين (فؤاد أبوحطب وآمال صادق، ٢٠١٠: ٣٦٨ -٣٦٩).
- ثالثا: تمّ اختبار مدى تحقق الشروط الواجب توافرها لاستخدام اختبار "ت" (عبد المنعم أحمد الدردير، ٢٠٠٦: ٦٤ -٦٦)؛ كالتالي: حجم كلٍ من عينتي الدراسة يزيد عن ٣٠ تلميذ - الفرق بين العينتين ليس كبيرا، فإحداهما (الضابطة) عددها ٤٨ تلميذة، والثانية (التجريبية) عددها ٤٥ تلميذة - العينتان متجانستان، بمعنى أنهما مشتقتان من مجتمع واحد (تلميذات الصف الثاني الإعدادي) وبحساب التجانس وجد أن قيمة ف المحسوبة (١,٢٢٨)، وبالكشف عن قيمة ف الجدولية وجدت (٦,٨٤٠)، وبما أن قيمة ف المحسوبة أقل من قيمة ف الجدولية؛ فإن ذلك يدل على أن قيمة ف المحسوبة غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى تجانسهما - تمّ التحقق من الاعتدالية، وذلك بحساب معامل الالتواء؛ فكان (-٠,١٠٨) للمجموعة الضابطة، و (٠,١٤٣) للتجريبية، ويتضح من ذلك أن قيمته في كلتا المجموعتين تقترب من الصفر مما يشير إلى اعتدالية منحنى التوزيع الاعتدالي للدرجات بهما يتضح من العرض السابق توافر شروط استخدام اختبار "ت" لمعالجة النتائج.

- رابعاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين؛ فبما أن كلتا المجموعتين تنتميان لنفس المدرسة؛ فإن هذا يُعد مؤشراً لتكافؤهما من ناحية المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وقد تمّ التحقق من تكافؤ المجموعتين من حيث مستوى الذكاء؛ حيث تم تطبيق اختبار الرسم لجودإنف – هاريس (د. ب. هاريس، ٢٠٠٤)؛ وبلغت متوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار (١٢٢,٩٠ و ١٢٢,٠٩) على الترتيب، ثم تمّ حساب قيمة "ت" للفرق بين متوسط درجات أفراد مجموعتي الدراسة على الاختبار، وبلغت (٠,٥٦١) وهي غير دالة إحصائياً؛ حيث أنها أقل من قيمة "ت" الجدولية (١,٩٨٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.
- خامساً: تمّ حساب قيم "ت" المحسوبة والجدولية للفرق بين متوسط درجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لمقياس مدى تحقيق بعض معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، للتحقق من تكافؤ المجموعتين؛ وقد أشارت النتائج إلى أن: متوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية بلغت (٩,٩٠ ، و١٠,٠٧) على الترتيب، وبلغت قيمة ت (-٠,٣٧٦)، وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية (١,٩٨٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي للمقياس، مما يؤكد تكافؤ مجموعتي الدراسة.
- سادساً: تمّ تخصيص فترة أسبوعياً بكل من الفصلين موضع التطبيق؛ مدة الفترة ساعة ونصف، وقد روعي توحيد معلم الفصلين بالاتفاق مع إحدى المعلمات التي تطوعت لتدريس المجموعتين؛ لتوحيد أسلوب التدريس ومستوى المعلم، كما روعي تحديد مواعيد التطبيق للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في نفس موضع الحصص من اليوم الدراسي؛ لضمان عدم اختلاف الحالة النفسية للمعلم باختلاف التوقيت؛ فنشاط المعلم ودافعيته في بداية اليوم قد تختلف في نهايته، وأيضاً لضمان تساوى تأثير الموعد على كافة التلميذات بنفس الدرجة، فتفاعلهن في بداية اليوم قد يختلف عنه في نهايته، ولذلك تم تحديد مواعيد التطبيق بالتنسيق مع مديرة المدرسة كالتالي:
  - ✓ المجموعة الضابطة: يوم الأحد الفترة الثانية (الحصتين الثالثة والرابعة) من اليوم الدراسي.
  - ✓ المجموعة التجريبية: يوم الاثنين الفترة الثانية (الحصتين الثالثة والرابعة) من اليوم الدراسي.
- سابعاً: تخطيط جدول لتوزيع حصص التطبيق (ملحق١٣).
- ثامناً: إعداد عرض تقديمي لتدعيم دروس الوحدة.
- تاسعاً: إعداد نسخ من كتاب التلميذة للوحدة تتناسب مع أعداد التلميذات بالمجموعتين.

- عاشراً: تدريب المعلمة على أسلوب التدريس، وإمدادها بدليل المعلم.
- المرحلة الثامنة: تنفيذ تجربة الدراسة؛ حيث تم تنفيذ تجربة الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

✓ تطبيق أداة الدراسة قبلياً على مجموعتي الدراسة.

✓ تدريس الوحدة للمجموعتين بواسطة المعلمة في حضور الباحثة؛ وقد تمّ التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (المحاضرة مع بعض المناقشة بطرح سؤال من آن لآخر على كافة التلميذات، وتلقي الإجابة من إحداهن وتعزيزها، وتقديم الإجابة النموذجية بواسطة المعلمة عقب ذلك، ولم يتم استخدام أي أنشطة أو أعمال تعاونية بين التلميذات)، كما تمّ تدريس نفس الوحدة للمجموعة التجريبية باستخدام عدد من الأنشطة التعليمية وبعض استراتيجيات التعلم النشط التي تساعد على تحقيق معايير إعداد القائد لدى التلميذات؛ مثل: أنشطة تعلم تعاوني؛ مع تكرار النشاط لتقوم كل تلميذة بدور القائد - تكليف بإجراء بحث - عمل نماذج - مناقشات جماعية؛ مع التأكيد على ضرورة الالتزام بسمات القائد الناجح أثناء الحوار من حيث عدم مقاطعة أحداهن للأخرى، واحترام بعضهن لآراء الأخريات والتشاور المبني على المنطق، تطبيق نشاط: ادعمي زميلاتك؛ وفيه تحاول التلميذات مساعدة أقرانهن ممن تغيبن في الحصة السابقة أو ممن لم يفهمن الدرس السابق؛ بأن تُرشح من ترغب منهن نفسها لشرح جزء من الدرس لزميلاتها حتى يكتمل الدرس - استخدام طريقة حل المشكلات - التخطيط لمواقف تتطلب اتخاذ قرارات.

✓ تطبيق أداة الدراسة بعدياً على مجموعتي الدراسة.

- **ملاحظات على التطبيق**:

- شعور التلميذات المتزايد بالثقة والاعتزاز بالنفس لقيامهم بالأدوار القيادية.
- إعجاب التلميذات بأسلوب ادعمي زميلاتك الذي نَمّى في القائمات بالشرح بعض مهارات القيادة؛ مثل: الثقة بالنفس، الإنصات للآخرين، التعاطف، تحمل المسئولية، المشاركة، كما نمى لدى من استمعن للشرح؛ تقدير الآخر، الإنصات.
- تحمس التلميذات للمشاركة حيث تغير دورهن في العملية التعليمية، فلم يعد دورهن سلبياً؛ بل أصبح لهن دور رئيس في تحملهن مسئولية عن تعلمهن.

- **الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تنفيذ إجراءات الدراسة**:

خجل بعض التلميذات من المشاركة، والذي سرعان ما تغلبن عليه بالتشجيع.

- **نتائج البحث وتفسيرها**:

للتوصل لنتائج الدراسة تم اتباع الخطوات التالية:

- **اختبار صحة الفرض الأول وهو:**

لا تتضمن مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية معايير إعداد القائد، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحليل محتوى مقررات العلوم بالمرحلة الإعدادية، وفيما يلي عرض للنتائج التي تمّ التوصل إليها:

- دلت نتائج تحليل محتوى مقررات العلوم للمرحلة الإعدادية لمعيار الاعداد المعرفي للقائد من خلال مادة العلوم، على عدم تضمنها للمعيار الفرعي: تنمية معلومات التلاميذ المرتبطة بالقيادة في العلوم، بكافة فئات تحليل المحتوى التابعة له، أما المعيار الفرعي: تنمية معلومات التلاميذ المرتبطة بعلماء هم قادة في مجالهم، فقد بلغت النسبة المئوية لظهور فئات التحليل التابعة له (٠,٤٣٪).
- كما دلّت نتائج تحليل محتوى مقررات العلوم للمرحلة الإعدادية، على عدم تضمنها لمعيار الأعداد المهاري للقائد الناجح من خلال مادة العلوم بكافة فئات التحليل التابعة له.
- ودلّت نتائج تحليل محتوى مقررات العلوم للمرحلة الإعدادية لمعيار الإعداد الوجداني للقائد الناجح من خلال مادة العلوم، على عدم تضمنها للمعيار الفرعي: تنمية أخلاقيات القائد لدى التلاميذ من خلال تنمية بعض الاتجاهات العلمية لديهم، بكافة فئات تحليل المحتوى التابعة له، أما المعيار الفرعي: تشجيع التلاميذ على المبادرة بالمشاركة في الفعاليات الصفية بسلوك قيادي، فقد بلغت النسبة المئوية لفئات التحليل التابعة له (١,٢٠٪).

يتضح من خلال العرض السابق؛ ضعف الاهتمام بتحقيق معايير إعداد القائد بمقررات العلوم بالمرحلة الإعدادية؛ إذ بلغ إجمالي النسب المئوية لوحدات التحليل بهذه المقررات (١,٦٣٪) فقط، وهي نسبة ضئيلة للغاية مما يشير إلى قصور مقررات العلوم بالمرحلة الإعدادية عن تحقيق معايير إعداد القائد، مما يؤكد صحة الفرض الأول.

- **اختبار صحة الفرض الثاني وهو:**

يوجد فرق دال احصائياً بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مدى تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية

وللتحقق من صحة الفرض السابق، تمّ حساب قيم "ت" المحسوبة والجدولية للفرق بين متوسط درجات أفراد مجموعتي الدراسة (الدرجة الكلية للاختبار) في التطبيق البعدي لمقياس مدى تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؛ وقد أشارت النتائج إلى أن متوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية بلغت (١١,١٠٤، و ٢١,٩٣٣) على الترتيب، وبلغت قيمة ت (١٨,٤١٠)، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني وجود

فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للمقياس لصالح المجموعة التجريبية.

- حساب حجم تأثير الوحدة المعاد صياغتها في تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؛
- فللتأكد من الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" تم حساب مربع أوميجا (ω2) (عبد المنعم أحمد الدردير،٢٠٠٦: ٧٨)، وبلغت قيمته (٠,٧٨٦)، وتعني هذه النتيجة أن المتغير المستقل (الوحدة المعاد صياغتها) يُسهم بنسبة (٧٨,٦٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (تحقيق معايير إعداد القائد)، كما تم حساب حجم التأثير (عبد المنعم أحمد الدردير، ٢٠٠٦: ٧٨ -٨٠)، وقد بلغت قيمته (٣,٨١٠)، حجم التأثير تحقيق معايير إعداد القائد (أكبر من واحد) مما يدل على أن نسبة التباين المفسر في المتغير التابع (تحقيق معايير إعداد القائد)، التي ترجع إلى تأثير المتغير المستقل (الوحدة المعاد صياغتها) ذات تأثير مرتفع.
- للتأكد من مدى تحقيق كل معيار من معايير إعداد القائد؛ تمّ اتباع التالي:
- حساب قيم "ت" المحسوبة والجدولية للفرق بين متوسط درجات أفراد مجموعتي الدراسة (لكل معيار من معايير إعداد القائد) في التطبيق البعدي لمقياس مدى تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، كما يوضحها الجدول (٢):
- يُلاحظ من الجدول (٢)أن قيمة "ت" المحسوبة لكل معيار من معايير إعداد القائد أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس مدى تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية لصالح المجموعة التجريبية.
- حساب حجم تأثير الوحدة المعاد صياغتها في تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية (لكل معيار من معايير إعداد القائد):
- للتأكد من الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" تم حساب مربع أوميجا (ω2)، كما يوضحها الجدول السابق، وتراوحت قيمها بين (٠,٥٦٠ - ٠,٧٥٢) لكل معيار من معايير إعداد القائد، وتعني هذه النتيجة أن المتغير المستقل (الوحدة المعاد صياغتها) يُسهم بنسب تراوحت بين (٥٦,٠٪ - ٧٥,٢٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (تحقيق معايير إعداد القائد)، كما تم حساب حجم التأثير لكل منها؛ كما هو موضح بالجدول السابق، وقد تراوحت قيمه بين (٢,٣٤١ - ٣,٤٧٠)، حجم التأثير لمعايير إعداد القائد التي حققتها الوحدة المعاد صياغتها مرتفع (أكبر من واحد) مما يدل على أن نسبة التباين المفسر

جدول (٢)قيم "ت" المحسوبة والجدولية للفرق بين متوسط درجات أفراد مجموعتي الدراسة (لكل معيار من معايير إعداد القائد) في التطبيق البعدي للمقياس

معايير إعداد القائد	المعايير الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	ω2	حجم التأثير	درجة الحرية	"ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١
أولاً: الإعداد الجواري للقائد	تنمية قدرة التلاميذ على التخطيط لمشروع علمي	الضابطة	٤٨	١,٧٣	٠,٦٤٤	١١,٣١٤	٠,٥٧٩	٢,٣٤١	٩١	٢,٦١٧
		التجريبية	٤٥	٣,١١	٠,٥٣٢					
	تنمية مهارات الاتصال	الضابطة	٤٨	٢,٠٦	٠,٥٩٨	١٦,٠٨٣	٠,٧٣٦	٣,٣٢٩		
		التجريبية	٤٥	٣,٨٩	٠,٤٨٧					
	تنمية مهارات اتخاذ القرارات	الضابطة	٤٨	١,٧١	٠,٦٥١	١١,٧٣٣	٠,٥٩٧	٢,٤٢٨		
		التجريبية	٤٥	٣,٢٤	٠,٦٠٩					
	تنمية الأسلوب العلمي في حل المشكلات	الضابطة	٤٨	١,٨٨	٠,٧٨٩	١٣,٥٧٨	٠,٦٦٥	٢,٨١٠		
		التجريبية	٤٥	٣,٧٦	٠,٥٢٩					
ثانياً: الإعداد الوجداني للقائد	تشجيع التلاميذ على المشاركة في الفعاليات الصفية بسلوك قيادي	الضابطة	٤٨	١,٤٢	٠,٤٩٨	١٠,٨٧٢	٠,٥٦٠	٢,٢٥٠		
		التجريبية	٤٥	٢,٨٤	٠,٧٣٧					
	تنمية أخلاقيات القائد	الضابطة	٤٨	٢,٣١	٠,٨٠٣	١٦,٧٦٦	٠,٧٥٢	٣,٤٧٠		
		التجريبية	٤٥	٥,٠٩	٠,٧٩٣					

- في المتغير التابع (تحقيق معايير إعداد القائد)، التي ترجع إلى تأثير المتغير المستقل (الوحدة المعاد صياغتها) ذات تأثير مرتفع.
- وللتأكد من النتائج السابقة تمّ اتباع التالي:
- حساب قيم "ت" المحسوبة والجدولية للفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (لكل معيار من معايير إعداد القائد) في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مدى تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، كما يوضحها الجدول(٣):

جدول (٣)قيم "ت" المحسوبة والجدولية للفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (لكل معيار من معايير إعداد القائد) في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس

معايير إعداد القائد	المعايير الفرعية	القياس	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	مربع معامل إيتا (η^2)	حجم التأثير	درجة الحرية	"ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١	"ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥
أولاً: الإعداد المهاري للقائد	تنمية قدرة التلاميذ على التخطيط لمشروع علمي	قبلي	١,٧٥	٠,٦٣٦	-٠,٢١٦	٠,٠٠١	٠,٠٦٣	٤٧	٢,٦٦٠	٢,٠٠٠
		بعدي	١,٧٣	٠,٦٤٤						
	تنمية مهارات الاتصال	قبلي	١,٦٧	٠,٧٥٣	٣,٧٢٥	٠,٢٢٧	١,٠٨٣			
		بعدي	٢,٠٦	٠,٥٩٨						
	تنمية مهارات اتخاذ القرارات	قبلي	١,٦٣	٠,٨٦٦	٠,٧٨١	٠,٠١٢	٠,٢٢٠			
		بعدي	١,٧١	٠,٦٥١						
	تنمية الأسلوب العلمي في حل المشكلات	قبلي	١,٥٨	٠,٦١٣	٢,٣١٢	٠,١٠٢	٠,٦٧٣			
		بعدي	١,٨٨	٠,٧٨٩						
ثانياً: الإعداد الوجداني للقائد	تشجيع التلاميذ على المشاركة في الفعاليات الصفية بسلوك قيادي	قبلي	١,٢٩	٠,٥٨٢	١,٦٣١	٠,٠٥٣	٠,٤٧٢			
		بعدي	١,٤٢	٠,٤٩٨						
	تنمية أخلاقيات القائد	قبلي	١,٩٨	٠,٦٣٥	٢,٩٥٧	٠,١٥٦	٠,٨٥٩			
		بعدي	٢,٣١	٠,٨٠٣						

لاحظ من الجدول(٣) أن قيم "ت" المحسوبة لمعايير تنمية قدرة التلاميذ على التخطيط لمشروع علمي - تنمية مهارات اتخاذ القرارات - تشجيع التلاميذ على المشاركة في الفعاليات الصفية بسلوك قيادي؛ أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مدى تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية في تلك المعايير سالفة الذكر.

قيمة "ت" المحسوبة لمعيار تنمية الأسلوب العلمي في التفكير أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وكذلك قيم "ت" المحسوبة لمعياري تنمية مهارات الاتصال، وتنمية أخلاقيات القائد كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مدى تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية في تلك المعايير سالفة الذكر.

قيمة مربع معامل إيتا ($\eta 2$) لمعايير إعداد القائد تراوحت بين (٠,٠٠١ - ٠,٢٢٧)؛ مما يشير إلى أن الوحدة الدراسية بالكتاب المدرسي تُسهم بنسب تراوحت بين (٠,١٪ - ٢٢,٧٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (تحقيق معايير إعداد القائد)، ومن خلال قيمة مربع معامل إيتا المقابلة لكل معيار من معايير إعدادِ القائد، تم حساب حجم التأثير كما هو موضح بالجدول السابق، وكان مرتفعاً في معياري تنمية مهارات الاتصال وتنمية أخلاقيات القائد؛ مما يدل على أن نسبة التباين المفسر في المتغير التابع (تنمية مهارات الاتصال وتنمية أخلاقيات القائد)، التي ترجع إلى تأثير الوحدة بالكتاب المدرسي ذات تأثير مرتفع، بينما بلغ في معيار تنمية الأسلوب العلمي في التفكير (٠,٦٧٣) مما يدل على أن نسبة التباين المفسر في المتغير التابع (تنمية الأسلوب العلمي في التفكير) التي ترجع إلى تأثير الوحدة بالكتاب المدرسي ذات تأثير متوسط، بينما تراوح حجم التأثير لمعايير (تنمية القدرة على التخطيط لمشروع علمي - تنمية مهارات اتخاذ القرار - تشجيع التلاميذ على المشاركة في الفعاليات الصفية بسلوك قيادي) بين (٠,٠٦٣ - ٠,٤٧٢) وهو يشير إلى أن نسبة التباين المفسر في المتغير التابع (معايير إعداد القائد سالفة الذكر) التي ترجع إلى تأثير الوحدة بالكتاب المدرسي ذات تأثير منخفض.

- حساب فاعلية وحدة الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض (الكتاب المدرسي):

وللتأكد من مدى فاعلية وحدة الحفريات وحماية الأنواع من الانقراض (الكتاب المدرسي) في تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية تم حساب دلالة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك على النحو التالي:

جدول (٤)دلالة الكسب المعدل لأداء أفراد المجموعة الضابطة على أداة الدراسة

معايير إعداد القائد	المعايير الفرعية	القياس	متوسط الدرجات	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
أولاً: الاعداد المهاري للقائد	تنمية قدرة التلاميذ على التخطيط لمشروع علمي	قبلي	١,٧٥	٤	٠,٠١٣	غير دال احصائياً
		بعدي	١,٧٣			
	تنمية مهارات الاتصال	قبلي	١,٦٧	٥	٠,١٩٥	
		بعدي	٢,٠٦			
	تنمية مهارات اتخاذ القرارات	قبلي	١,٦٣	٤	٠,٠٥٣	
		بعدي	١,٧١			
	تنمية الأسلوب العلمي في حل المشكلات	قبلي	١,٥٨	٥	٠,١٤٧	
		بعدي	١,٨٨			
ثانياً: الإعداد الوجداني للقائد	تشجيع التلاميذ على المشاركة في الفعاليات الصفية بسلوك قيادي	قبلي	١,٢٩	٤	٠,٠٧٩	
		بعدي	١,٤٢			
	تنمية أخلاقيات القائد	قبلي	١,٩٨	٦	٠,١٣٧	
		بعدي	٢,٣١			

يُلاحظ من الجدول(٤) أن نسبة الكسب المعدل لكل معيار معايير إعداد القائد التي تناولتها الوحدة (بالكتاب المدرسي)، أقل من الواحد الصحيح، وتدل هذه

القيمة على عدم فاعلية الوحدة في تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

- حساب قيم "ت" المحسوبة والجدولية للفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (لكل معيار من معايير إعداد القائد) في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مدى تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)قيم "ت" المحسوبة والجدولية للفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (لكل معيار من معايير إعداد القائد) في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس

معايير إعداد القائد	المعايير الفرعية	القياس	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	مربع معامل إيتا ($\eta 2$)	حجم التأثير	درجة الحرية	"ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١
أولاً: الأبعاد المهارى للقائد	تنمية قدرة التلاميذ على التخطيط لمشروع علمي	قبلي	١,٦٠	٠,٤٩٥	١٥,٣٢٨	٠,٨٤٢	٤,٦٢٢	٤٤	٢,٦٦٠
		بعدي	٣,١١	٠,٥٣٢					
	تنمية مهارات الاتصال	قبلي	١,٨٧	٠,٤٥٧	١٨,٠٠٥	٠,٨٨٠	٥,٤٢١		
		بعدي	٣,٨٩	٠,٤٨٧					
	تنمية مهارات اتخاذ القرارات	قبلي	١,٥٨	٠,٤٩٩	١٨,٥٤٠	٠,٨٨٦	٥,٥٧٥		
		بعدي	٣,٢٤	٠,٦٠٩					
	تنمية الأسلوب العلمي في حل المشكلات	قبلي	١,٧١	٠,٥٤٩	٢٠,٣٨٧	٠,٩٠٤	٦,١٥٢		
		بعدي	٣,٧٦	٠,٥٢٩					
ثانياً: الأبعاد الوجداني للقائد	تشجيع التلاميذ على المشاركة في الفعاليات الصفية بسلوك قيادي	قبلي	١,٢٠	٠,٤٠٥	١٧,١٠٠	٠,٨٦٩	٥,١٦٣		
		بعدي	٢,٨٤	٠,٧٣٧					
	تنمية أخلاقيات القائد	قبلي	٢,١١	٠,٨٠٤	١٧,٥٥٤	٠,٨٧٥	٥,٢٩٧		
		بعدي	٥,٠٩	٠,٧٩٣					

يُلاحظ من الجدول (٥) أن قيمة "ت" المحسوبة لكل معيار من معايير إعداد القائد التي تناولتها الوحدة المعاد صياغتها أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مدى تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية لصالح التطبيق البعدي.

قيمة مربع معامل إيتا ($\eta 2$) لمعايير إعداد القائد التي تناولتها الوحدة؛ تراوحت بين (٠,٨٤٢ - ٠,٩٠٤)؛ مما يشير إلى أن المتغير المستقل (الوحدة المعاد صياغتها) يُسهم بنسب تتراوح بين (٨٤,٢٪ -٩٠,٤٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (تحقيق معايير إعداد القائد)، ومن خلال قيمة مربع معامل إيتا المقابلة

لكل معيار من معايير إعداد القائد التي تناولتها الوحدة، تم حساب حجم التأثير كما هو موضح بالجدول السابق، وكان مرتفعاً (أكبر من واحد)؛ مما يدل على أن نسبة التباين المفسر في المتغير التابع (تحقيق معايير إعداد القائد)، التي ترجع إلى تأثير المتغير المستقل (الوحدة المعاد صياغتها) ذات تأثير مرتفع.

- حساب فاعلية الوحدة المعاد صياغتها في تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية:

وللتأكد من مدى فاعلية الوحدة المُعاد صياغتها في تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية تم حساب دلالة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك كما بالجدول التالي:

جدول (٦)دلالة الكسب المعدل لأداء أفراد المجموعة التجريبية على المقياس

معايير إعداد القائد	المعايير الفرعية	القياس	متوسط الدرجات	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
أولاً: الإعداد الجوانى للقائد	تنمية قدرة التلاميذ على التخطيط لمشروع علمى	قبلى	١,٦٠	٤	١,٠٠٦	ذو دلالة إحصائية
		بعدي	٣,١١			
	تنمية مهارات الاتصال	قبلى	١,٨٧	٥	١,٠٤٩	
		بعدي	٣,٨٩			
	تنمية مهارات اتخاذ القرارات	قبلى	١,٥٨	٤	١,١	
		بعدي	٣,٢٤			
	تنمية الأسلوب العلمى في حل المشكلات	قبلى	١,٧١	٥	١,٠٣٣	
		بعدي	٣,٧٦			
ثانياً: الإعداد الوجدانى للقائد	تشجيع التلاميذ على المشاركة في الفعاليات الصفية بسلوك قيادى	قبلى	١,٢٠	٤	٠,٩٩٥	
		بعدي	٢,٨٤			
	تنمية أخلاقيات القائد	قبلى	٢,١١	٦	١,٢٦٢	
		بعدي	٥,٠٩			

يُلاحظ من الجدول(٦) أن نسبة الكسب المعدل لكل معيار من معايير إعداد القائد التي تناولتها الوحدة، مرتفع، وتقع في المدى الذي حدده بلاك (١:٢)، وتدل هذه القيمة على فاعلية الوحدة المعاد صياغتها في تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

وهذا يؤكد صحة فرض الدراسة الثاني.

- **تفسير نتائج الدراسة : تشير نتائج الدراسة إلى:**

- قصور مقررات العلوم بالمرحلة الإعدادية عن تحقيق معايير إعداد القائد، وهذا يتفق مع دراسة Al- Jammal (2015) التي أشارت إلى بعض المعوقات التي قد تحول دون اكتساب التلميذ لمهارات القيادة؛ ومنها: أن المناهج لا تدعم تطوير مهارات القيادة، وعدم استخدام المعلمون لاستراتيجيات التعلم النشط وقلة الأنشطة بالمدرسة، وقد يرجع هذا إلى عدة عوامل؛ منها: تركيز

مناهج العلوم على الجانب المعرفي وضعف الاهتمام بالجانبين المهاري والوجداني من شخصية التلاميذ - تكدس المقرر بالمعلومات العلمية مما يجبر المعلم عن التغاضي عن تنفيذ معظم الأنشطة أو استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشطٍ التي تساعد على تنمية مهارات وقيم القيادة لدى تلاميذه لأنها تتطلب وقتاً قد لا يتناسب مع ضيق وقت الحصة - قصور معايير القيادة لدى معلمي العلوم أنفسهم، لعدم تركيز برامج إعداد المعلم عليها - تكريس ثقافة أن الإدارة الجيدة للصف تتمثل في صمت التلاميذ لدى معظم المعلمين، مما يدفعهم للتغاضي عن الأنشطة لأنها قد تثير صخبا.

- تشير نتائج الدراسة إلى فاعلية الوحدة المُعاد صياغتها في تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؛ حيث كان متوسط الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مدى تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية (١١,١٠٤)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس (٢١,٩٣٣)، وهذا يتفق مع نتائج دراسة(2009) Al-Taneiji, & Khasawneh التي أشارت إلى أنه يمكن تعزيز مهارات القيادة لدى التلاميذ من خلال تكليفهم بأداء مهام متنوعة، ونتائج دراسة Amirianzadeh, Jaafari,& Ghourchian (2011) التي أشارت إلى إمكانية تنمية القيادة لدى التلاميذ من خلال أنشطة الجماعات الطلابية.
- تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وحجم تأثير كبير بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في بعض معايير إعداد القائد، ولكن الوحدة لم تحقق فاعلية.
- تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وحجم تأثير كبير بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين إلقبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت إلى فاعلية الوحدة المعاد صياغتها في تحقيق معايير إعداد القائد لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، وقد ترجع تلك الفعالية إلى: حماس أفراد المجموعة التجريبية لأسلوب التطبيق الذي منحهم قدر كبير من حرية الحركة والتعبير عن الرأي وأعطاهم الفرصة لممارسة القيادة في مواقف فعلية؛ مثل إتاحته الفرص لهم للتدريس لأقرانهم؛ كما أصبحت عملية الدراسة شيقة لأنها تتضمن عرض فيديوهات وأنشطة متعددة؛ مما وفر الفرصة لكل تلميذ لممارسة دور القائد وتحمل مسئولية تعلمه، بل وتعلم أقرانه في بعض الأحيان.

- **توصيات الدراسة ومقترحاتها**:

- توصيات الدراسة : في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ✓ توجيه اهتمام مخططي المناهج الدراسية عامة، ومناهج العلوم على وجه الأخص بضرورة تضمين المناهج أنشطة تساعد على إعداد القادة من خلالها.
- ✓ تدريب معلمي المواد المختلفة عامة ومعلمي العلوم خاصة قبل الخدمة وأثنائها على أساليب تنمية مهارات القيادة لدى تلاميذهم.
- ✓ الاهتمام بالأنشطة التعليمية وتفعيلها؛ لما لها من دور كبير في إعداد القادة.
- ◄◄ مقترحات الدراسة: في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها في الدراسة الحالية، يُقترح إجراء البحوث التالية:
- ✓ فاعلية استراتيجية التعلم الخدمي في تنمية مهارات القيادة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- ✓ برنامج لتدريب معلمي العلوم قبل الخدمة وأثنائها على أساليب تنمية مهارات القيادة.
- ✓ دور اتحاد الطلاب بالجامعات في تنمية مهارات القيادة لدى المعلم قبل الخدمة.

• المراجع

- إبراهيم محمد عطا و رجاء أحمد عيد (٢٠١٥). من روائع التربية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- أحمد بطاح و حسن الطعاني (٢٠١٦). الإدارة التربوية: رؤية معاصرة. عمان: دار الفكر.
- إدموند ت. إيمر و كارولين م. إيفرستون و موراي إ. وورشام (٢٠٠٥). الإدارة الصفية لمدرسي المرحلة الثانوية، زينب بسام كبة (مترجم). غزة: دار الكتاب الجامعي.
- برنيه طروم علي (يناير ٢٠١٤). القيادة التربوية: مفهومها وأنماطها، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مصر، ٣(٥)، ١٧٣ -٢٠١.
- بلال خلف السكارنه (٢٠١٤). القيادة الإدارية الفعالة. ط٢. عمان: دار المسيرة.
- تحية محمد أحمد عبدالعال (يوليو ٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٥(٦٢)، ٢٤٢ - ٣٠٨.
- جوليا لينك روبرتس وجوليا روبرتس بوجس (٢٠١٥). بوصلة المعلم في ميدان تربية الموهوبين، فايزة بنت صالح الحمادي (مترجم). العبيكان: الرياض.
- حفني إسماعيل محمد ومحمد حسن عبدالشافي (٢٠١٧). الإحصاء التربوي في المناهج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (١٩). القاهرة: دار الفكر العربي.
- صالح حمد التويجري (٢٠١٣). ويسألونك عن الإدارة. ط٢. الرياض: دار مملكة نجد.
- صفوت فرج (٢٠٠٧). القياس النفسي (ط٦). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صلاح الدين عرفه محمود (٢٠١١). تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات: رؤية تربوية معاصرة (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

- عايش محمود زيتون (٢٠١٣). أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبدالحميد أحمد رشوان (٢٠١٠). القيادة: دراسة في علم الاجتماع النفسي والإداري والتنظيمي، سلسلة كتب علم الاجتماع، (٧٢). الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- عبدالعزيز بن ناصر بن عبدالعزيز الشثري (يوليو ٢٠١٠). آليات تفعيل عملية التربية القيادية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر (أعضاء هيئة التدريس، ومديري المدارس، ومشرفي الإدارة المدرسية)، دراسات تربوية واجتماعية، ١٦(٣)، ٣٢٣ - ٣٦٤.
- عبدالعظيم صبري عبدالعظيم و حمدي أحمد محمود (٢٠١٥ أ). المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير، سلسلة قائد المستقبل، (٢). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبدالعظيم صبري عبدالعظيم و حمدي أحمد محمود (٢٠١٥ ب). فن صناعة القرار عند القائد الصغير، سلسلة قائد المستقبل، (٨). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عيد عبدالغني الديب عثمان و باسم صبري محمد سلام (يناير٢٠١٧). فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف التربية القيادية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. التربية، جامعة الأزهر، ١(١٧٢)، ٤٥٦ - ٤٩٤ .
- فتحي علي يونس (٢٠١١). تحليل المناهج وتقويمها. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (١١٣)، ٢٧ -٥٤.
- فؤاد أبوحطب وآمال صادق (٢٠١٠). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد حسنين العجمي (٢٠١٣). الإدارة والتخطيط التربوي: النظرية والتطبيق. ط٣. عمان: دار المسيرة.
- محمد سيد فهمي (٢٠١٣). المدرسة المعاصرة والمجتمع. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- محمد عبدالهادي حسين (٢٠١١ أ). القيادة الذكية. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- محمد عبدالهادي حسين (٢٠١١ ب). الويكس: توليفة تكامل الحكمة والذكاء والإبداع. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- منال البارودي ومدحت محمد أبوالنصر (٢٠١٥). فن التعامل مع شخصية القائد الصغير، سلسلة قائد المستقبل، (٣). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- هاني السيد العزب (٢٠١٥ أ). القائد الصغير: ضرورة لبناء مستقبل جديد، سلسلة قائد المستقبل، (١٠). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- هاني السيد العزب (٢٠١٥ ب). دور الأسرة في إعداد القائد الصغير، سلسلة قائد المستقبل، (١). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- هاني محمود الكايد (٢٠٠٩). علم النفس السلوك القيادي: سيكلوجية إدارة مؤسسات الدولة. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.
- Al- Jammal, K. (December 2015). Student leadership: Basic skills and appropriate activities. International Journal of Innovative Research and Development, 4(13), 20-39.

- Al-Taneiji, Sh., & Khasawneh, O., M. (2009). The Role of school in fostering leadership skills. Dirasat, Educational Sciences, 36(1), 200- 207 .
- Amirianzadeh, M., Jaafari, P., & Ghourchian, N. (2011). Role of student associations in leadership development of engineering students. Procedia- Social and Behavioral sciences, 30, 382- 385 .
- Bisland, A. (Winter 2004). Developing leadership skills in young gifted students. Gifted Child Today, 27(1), 24-27.
- Black, R., Walsh,l., Magee, J., Hutchins, l. Berman, N., & Groundwater-Smith, S. (2014). Student leadership: A Review of effective practice. Canberra: ARACY.
- Bryman, A. (2012). Social research methods (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Courville, K., (November 28th- 29th 2011). Educational technology: Effective leadership and current initiatives. Computer Using Educator's Conference, New Orleans, Louisiana.
- Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527339.pdf Saturday 14/7/2018 at 10:08 p.m.
- Ejiwale, J., A. (September 17-19, 2008). Leadership skills development through service learning. The American Society for Engineering Education Conference, University Of Tulsa, Tulsa, Oklahoma.
- Katch, R., Tomczyk, K., Shinkle, B., & Berry, D., C. (January-June, 2013). Students' perspectives of leadership development. Athletic Training Education Journal, 8(1-2), 23-28.
- Letizia, A., J. (2017). Democracy and social justice education in the information age. Switzerland: Palgrave macmillan.
- Magolda, P. (2005). Promoting student success: What student leaders can do. Occasional Paper (8),1-4, Bloomington, Indiana: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Retrieved from: http://nsse.indiana.edu/institute/documents/briefs/DEEP%20Practice%20Brief%208%20What%20Student%20Leaders%20Can%20Do.pdf\ , Saturday, 28/7/2018, at 6:35 p.m.
- Niemantsverdriet, J., W., & Felderhof, J., P., K (2017). Scientiefic leadership. Boston: De Gruyter.
- Olsen, H., M., & Burk, B. (2014). Using reflection to assess students' ability to learn and develop leadership skills. SCHOLE:

A Journal of Leisure Studies and Recreation Education, 29(1), 75-90.

- Parlar, H., Turkoglu, M., E., & Cansoy, R. (2017). Leadership development in students: Teacher's opinions regarding activities that can be performed at schools. Universal Journal of Educational Research, 5(2), 217- 227 .
- Roberts, C. (Summer, 2008). Developing future leaders: The role of reflection in the classroom. Journal of Leadership Education, 7(1), 116- 130.
- Sullivan, D., R. (2010). Leaning to lead: Effective leadership skills for teachers of young children. 2nd ed. Yorkton Court: Redleaf Press.
- Swaroop, K., R., & Prasad, N., G. (August 2013). Are leaders born or made? Asia Pacific Journal of Marketing and Management Review, 2(8), 35-40.
- Tuckman, B., W., & Monetti, D., M. (2011). Educational psychology. Belmont: Wadsworth.

❋❋❋❋❋❋❋

فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين ا لإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

د/ ولاء ربيع مصطفى علي

أستاذ مساعد الصحة النفسية كلية التربية جامعة بنى سويف

• **المستخلص** :

تهدف الدراسة الحالية إلى تصميم وتجريب برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وقياس أثر ذلك على تحسين الإدراك الحسي لديهم، اقتصرت الدراسة على عينة من الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالمدرسة الفكرية بمدينة بني سويف بلغ عددهم (١٢ طفل وطفلة) تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩ الى ٦) عام. مقسمين إلى مجموعتين متساويتين وقد قامت الباحثة بالمكافئة بين المجموعتين في متغيرات الذكاء والعمر الزمني، واستخدمت الباحثة مقياس القابلية الإدراك الحسي من إعداد الباحثة، وقامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي لتحسين مستوى الإدراك الحسي لدى الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وقد توصلتٍ الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الادراك لدى الأطفال المعاقين فكريا أعضاء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي، في حين لم يظهر أي تحسن لدى افراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

الكلمات المفتاحية: التكامل الحسي – الإعاقة الفكرية – الإدراك الحسي.

The effectiveness of a program based on sensory integration in improving sensory perception in children with mild intellectual disabilities.

Dr.Walaa Rabee Mustafa Ali

Abstract :

The present study aims at designing and testing a training program based on sensory integration of children with mild intellectual disabilities and measuring the effect of this on improving their sensory perception. The study was limited to a sample of children with intellectual disabilities in the school of intellectual education in Beni Suef (12 children and children) Their ages are from 9 to 6 years old. The researcher used the equivalence scale of sensory perception by the researcher, and the researcher prepared a training program based on sensory integration to improve the level of perception in children with simple intellectual disabilities. Results of the study showed the effectiveness of the training program to improving the level of sensory perception in children with intellectual disabilities members of the experimental group in the post and follow-up applications, while there was no improvement in members of the control group that was not exposed to the program.

Keywords: sensory integration - intellectual disability - perception.

- **مقدمة**:

إن الأطفال من فئة الإعاقة الفكرية البسيطة او ما يطلق عليهم القابلين للتعلم يمثلون الشريحة الأكبر من فئة الأطفال المعاقين فكريا، حيث تقدر نسبتهم (٧٥ ٪) من نسبة المعاقين فكريا. فقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية باعتبار هؤلاء الأطفال قوة إنتاجية يمكن أن يكونوا أعضاء نافعين لأسرهم ومجتمعهم. (خالد عبدالرازق، ٢٠٠١، ١٥)

يعاني الطفل المعاق فكريا من قصور واضح فى عمليات الادراك وضعف القدرة على التعرف على المثيرات والتمييز بينها اذا انه لاينتبه إلى خصائص الاشياء فلا يدركها وينسى خبراتة السابقة ويكون القصور واضحا فى حالة تعدد المثيرات، كما يختلف عن الطفل العادى فيما يسمى تأثير ما بعد الاشكال البصرية visual effect وفى ادراك الاشياء المنعكسة Reversal وفى احتمال زيادة الاعتماد على العلاقات البعيدة وفى ضعف الاسترشاد بالعلامات القريبة في المواقف المختلفة . (فاروق صادق ، ١٩٨٢، ٢٧٣)

ومن جهة أخرى برهنت عديدة من الدراسات التجريبية على محدودية مجال الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومن المرجح أن هذا يعد سمة لجميع أنواع الإدراك الحسية الأخرى لديهم، وتقترن محدودية مجال الإدراك بضآلة حجم الموضوع المدرك، وهذا ما يجعل البعض يعتقد أن قطاعاً من الواقع ملئ بالموارد والمثيرات يبدو للطفل ذي الإعاقة الفكرية قليل الموارد والمثيرات نظراً لعلاقة التأثير بين كل من الانتباه والإدراك، فإن محدودية الإدراك تعرقل توجه الطفل ذوي الإعاقة الفكرية للموضوعات أو المواقف غير المألوفة، في حين نجد الطفل العادي يتابع ما يجري حوله وينتبه إلى المواقف، ولا يستطيع الطفل ذي الإعاقة العقلية أن يدرك مغزى ما يدور حوله، وكثيراً ما يبدو عاجزاً عن التوجه، كما يتسم الإدراك لديه بالتفرقة الشديدة، فقد أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى انه يميز الموضوعات المتشابهة بشكل خاطئ لدى تعرفه عليها

ان حواس الانسان تتكامل وتتناغم مع بعضها البعض لتكون فهماً متكاملاً عن الزمان والمكان وكل شئ حولنا وهذا ما يسمى " بالتكامل الحسى " SENSORY INTEGRATION (SI) هو تحسين قدره الطفل على معالجه وتنظيم المعلومات الحسيه مما يؤدى إلى تحسن في اداء الوظائف ومهارات العيش والتطور العاطفي والتطور العام، وهو ليس لتعليم الطفل مهارات جديده بل على العكس من ذلك إنه لمساعده دماغ الطفل على تطوير العمليات التى تحدد الوظائف اللازمه لتنميه مهارات العيش، ويتم العلاج بشكل فردى او جماعى .(Smith,2005, 35)

وبهذا يتضح أهمية اجراء الدراسة في تحسين الادراك الحسي لدى المعاقين فكرياً من خلال برامج التكامل الحسي حيث انه عندما يتحسن الادراك يتحسن تبعاً الكثير من الجوانب الاكاديمية والمعرفية، مما يكسبهم قدر من الثقة بالنفس ويجعلهم اشخاص نافعين في المجتمع.

- **مشكلة الدراسة**:

وتعتبر إثارة حواس الطفل المعاق فكرياً عن طريق استخدام المثيرات المختلفة، والتي تعمل على جذب أنتباه الأطفال وأستثارة حواسه، من أهم الطرق التي تعمل على تكوين الادراك البصري في الذاكرة طويلة المدى؛ مما يجعل تلك الصور المدركة غير معرضة للنسيان فكما ذكرنا من قبل، وهذا يوضح أهمية الدراسة الحالية والتي تسعى لتصميم برنامج لتحسين الادراك الحسي لدى الأطفال المعاقين فكرياً من خلال التكامل الحسي بمجموعة من المثيرات التي تثير حواس هؤلاء الأطفال مما يؤثر على تحصيلهم الاكاديمي ويحقق مزيد من الاستقلالية لهذه الفئة.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل التالي:

ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي في تحسين الإدراك لدي عينة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؟

وينبثق منه مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، على أبعاد مقياس الإدراك؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة أعضاء المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ونظيرها بعد تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس الادراك؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على أبعاد مقياس الادراك لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي على أبعاد مقياس الادراك الحسي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؟

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- بناء برنامج لتحسين الادراك الحسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.
- التأكد من فعالية استخدام البرنامج القائم على التكامل الحسي في تحسين الادراك الحسي لدى الأطفال الإعاقة الفكرية البسيطة.

- **أهمية الدراسة**:

أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتصدى له حيث تسعي إلي تصميم وتجريب برنامج تدريبي قائم علي استخدام التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لتحسين الادراك الحسي، ولا شك أن هذا ينطوي علي أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

- فمن الناحية النظرية:
  - ✓ قدم هذه الدراسة فكرة شاملة عن أهم برامج الرعاية التي تقدم للطفل ذوى الفكرية البسيطة خاصة التكامل الحسي.
  - ✓ استخدام أحد أحدث البرامج التي تقوم على استخدام غرفة التكامل الحسي في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.
  - ✓ يمكن من خلال استخدام التكامل الحسي أن نعمل على تحسين الادراك الحسي لدى هؤلاء الأطفال.
- ومن الناحية التطبيقية:
  - ✓ الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد البرامج التي تسهم في تحسين الانتباه والادراك للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية.
  - ✓ مساعدة هؤلاء الأطفال علي تحقيق أكبر قدر من الاستيعاب وتحسين الجوانب المعرفية المتعلقة بالتحصيل الاكاديمي من خلال تحسين الادراك الحسي لديهم.
  - ✓ إفادة القائمين بالأشراف والعاملين بمجال رعاية المعاقين فكرياً في التعرف علي كيفية تحسين الادراك الحسي.
  - ✓ إعداد برنامج تدريبي مستخدماً التكامل الحسي واختبار مدى صلاحيته في تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة على عينة من الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالمدرسة الفكرية ببني سويف بلغ عددهم (٨ أطفال) تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦ -١٠) سنوات. وقد قامت الباحثة بالمكافئة بين افراد العينة في متغيرات الذكاء والعمر الزمنى.

اقتصرت الدراسة على استخدام الأدوات التالية:

- مقياس الادراك الحسي لذوي الإعاقة الفكرية . إعداد: الباحثة.
- برنامج التكامل الحسي لتحسين الادراك الحسي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية . اعداد: الباحثة.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **فعالية** Effectiveness:

لغة: مقدرة الشئ على التأثير (المعجم الوجيز،٢٠٠١، ٤٧٧)

وتعرف اصطلاحاً على انها " القدرة على إنجاز الأهداف لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن (كمال زيتون، ١٩٩٧، ٤١)

- **برنامج التكامل الحسي**:

يقصد بالبرنامج التدريبي في الدراسة الحالية هو عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تدريب الأطفال من ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة اعضاء المجموعة التجريبية على التكامل الحسي بغرض تحسين مستوى الادراك الحسي، والقيام ببعض المهام والانشطة التى من شأنها الارتقاء بمستوى الادراك الحسي ومن ثم تحسين قدراتهم التعليمية.

- **التكامل الحسى**: Sensory Integration (SI)

هو عمليه عصبيه طبيعيه تتلقى المعلومات من كل الجسد والبيئه عن طريق الحواس؛ ثم تعمل على تنظيم وتوصيل هذه المعلومات ،وتستخدمها فى تنفيذ وتخطيط الاستجابة الملائمة للتحديات المختلفة من أجل التعلم والعمل بيسر فى الحياه اليوميه ،وتتم عمليه التكامل الحسى العصبي نتيجه استقبال الانسان للمعلومات من الحواس المختلفة وإرسالها إلى الدماغ ثم معالجتها وإعطاء الاستجابات الملائمة لها. (Sharon ,2010,20).

كما عرف عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦,٢٥٠) التكامل الحسى بانه علاقه اعتماديه متبادله وميسره تحدث بين معطيات عدد من الحواس، بحيث يمكن أن تؤدى إلى معالجه حسيه اكثر دقه واشمل واهم من تلك التى تقوم بها حاسة واحده.

وتعرفة الباحثة على انه هو قدره الطفل ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة على معالجه المعلومات الحسيه التى يتلقاها من البيئه عبر الأنظمة الحسيه (النظام اللمسي، السمعي، البصري، الشمي، و التذوق) مما يؤدى إلى تحسين الادراك الحسي لديه.

- **الإدراك الحسي**:

عرف بأنه عملية تتضمن تفسير الآثار الحسية التي تصل إلى المخ مع إضافة معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالشيء المدرك وتسمى الآثار الحسية بعد تأثر المخ بها "إدراكات" (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٤، ٢٥٣).

كما يعرف على انه العملية النفسية التي بها يفسر العقل الإحساسات التي ترد إليه من تنبيهات أجهزة الحس (كمال دسوقي، ١٩٧٤، ١٢٧)

والإدراك الحسي هو عملية عقليةٍ لإصباغ المعاني والدلالات على المحسوسات التي تستقبلها أعضاء الحس وفقاً للخبرات السابقة للفرد والمرتبطة بالشيء المدرك. (سماح البسيوني، ٢٠٠٨، ٨٦).

هو العملية التي نستطيع من خلالها أن ننظم ونفسر ونترجم الإحساسات المستقبلة بواسطة الحواس المختلفة لنفهم العالم المحيط من حولنا (Baron, Robert, a., et al, 2008, 109) .

وتعرفه الباحثة إجرائياً على انه "عملية ذهنية يوجه فيها الطفل احساساته المختلفة وتصنيفها بحيث يضفي عليها المعني، بما يتوافق مع النظام الحسي في الدماغ ويلعب المخ الدور الرئيسي في تجميع المعلومات الحسية وتفسيرها إدراكيا، ويتمثل ذلك في الإدراك البصري، السمعي، الشمي، اللمسي، التذوقي."

- **الإعاقة الفكرية** Intellectual disability:

تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية الإعاقة الفكرية (AAIDD,2010) بأنها "القصور في بعض الجوانب الشخصية التي تتضح في ضعف القدرات الفكرية المصحوب بقصور في المهارات التكيفية مثل: التواصل، والعناية بالذات، والأداء الأكاديمي، والمهارات العملية، والتوجيه الذاتي، والاستقلالية وهذا القصور يظهر قبل بلوغ الفرد سن ١٨ عامًا".

وتعرف الباحثة الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة Mild Intellectual Disability Children بأنهم "أولئك الأطفال الذين يعانون من الإعاقة الفكرية البسيطة والذين يطلق عليهم القابلين للتعلم والملتحقين بجمعيات ومعاهد وبرامج التربية الفكرية، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٥ –٧٠) على مقاييس الذكاء المقننة".

- **الإدراك الحسي**:

- **أنواع الادراك الحسي**:

الإدراك البصريّ ، اللمس أو الإدراك اللمسيّ، الشمّ أو الإدراك الشمّيّ ، التذوق أو الإدراك الذوقي.

- **مراحل نمو الإدراك الحسي**:

يمر الإدراك الحسي للطفل بعدة مراحل متتابعة، حيث يكون في أول الأمر منحصراً في الأشياء والخبرات التي تقع في بيئته القريبة والمباشرة له كالطعام ووجه والدته ويديها التي تلمس جسمه. ثم ينتقل الطفل إلى مرحلة إعطاء أسماء للأشياء والأعمال وتزداد قدرته تدريجياً على إدراك الفروق بين الموضوعات المختلفة وتتضح فكرته عن الأشياء والأوزان والأحجام والزمن، والأعداد والألوان تدريجياً حتى نهاية فترة ما قبل المدرسة. (شيماء الدياسطي، ١٩٩١، ٣٠).

ويمر نمو إدراك الإنسان الحسي للأشياء أو الموضوعات بأربع مراحل رئيسة ابتداء بمرحلة التعميم، ثم التمييز، ثم التكامل، وأخيرا مرحلة الثبات الإدراكي، وفيما يلي شرح لهذه المراحل:

- **مرحلة التعميم**:

في هذه المرحلة تبدو للطفل الأشياء أو الموضوعات الموجودة حوله غير متشابهة إلى حد كبير فهو يرى في كل رجل يراه أباه، ويرى في كل امرأة يراها أمه أي أن الفرد ينزع إلى التعميم الساذج في مرحلة النمو الأولى والمواقف الجديدة والغامضة.

- **مرحلة التمييز**:

في هذه المرحلة عندما يرى الطفل الشيء الواحد باستمرار ولفترة طويلة دون تغيير لهذا الشكل، يبدأ في التعرف عليه إذا ما وقع بصره عليه، وعن طريق التفاعل معه والمحاولة والخطأ يتضح هذا الشيء للطفل تدريجياً، ويصبح متميزاً عن غيره من الأشياء الأخرى في بعض الخصائص، وكلما زادت معلومات الطفل أو الفرد وخبراته السابقة المتعلمة عن الشيء أو الموضوع تمت عملية التمييز. ولكي يصل الطفل إلى هذا المستوى عليه أن يقوم بعملية موازنة وتجريد لتحديد الخصائص الفريدة التي تميز هذا الشيء أو الموضوع دون غيره رغم وجود بعض الخصائص المتشابهة بينهما.

- **مرحلة التكامل**:

في هذه المرحلة تستمر عملية نمو الإدراك عند الفرد، وتنتظم المدركات في أنماط كلية ذات معنى في الحياة العقلية للفرد، وتتداخل هذه الأنماط مع المدركات الجديدة التي يكتبها الفرد؛ فتتبدل الأنماط القديمة وتحل محلها أنماط جديدة وهكذا.

- **مرحلة الثبات الإدراكي**:

في هذه المرحلة يلاحظ أن الأشياء مثل الحجم، الطول، الشكل، اللون ودرجة الوضوح تظل ثابتة كما هي دون تغيير بالرغم من التباين والتنوع الذي يطرأ على وضع الشيء بسبب البعد أو اختلاف خصائص البيئة التي تحتويه، ويكون للفرد في هذه المرحلة تكوينات وصيغ عقلية ثابتة أو ما يسمى بالإطارات المرجعية التي تساعده على إدراك الأشياء المحيطة بنفس الصورة مهما تغيرت الظروف المحيطة بها في حدود معينة، وكلما نمى إدراك الفرد كلما ازدادت المعلومات الحقيقية والمميزة التي يحصل عليها من الأشياء ثم يقترب الشيء المدرك في إطار الصيغة الحقيقية له. (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٤، ٢٥٦ - ٢٥٨)

كلما كان الإدراك الحسي للطفل سليماً ويستطيع تمييز المثيرات الحسية الموجودة حوله في البيئة المحيطة، وإعطائها المعنى المناسب نتوقع أن يكون تحصيله الدراسي جيد، فالقصور في الإدراك الحسي يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي. (سماح البسيوني، ٢٠٠٨، ٨٩).

- **قصور الادراك الحسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة**:

ان المشاكل الإدراكية بين الأطفال المعاقين وذوي صعوبات التعلم نسبة تواجدها أكثر من الأطفال العاديين، ولكن هؤلاء الأطفال يتفاوتون فيما بينهم في طبيعة ونوعية هذه المشاكل التي يعانون منها، فقد يعاني البعض من صعوبات في الإدراك البصري الذي يتضمن صعوبات في التنظيم وتفسير المثيرات البصرية، بينما يعاني آخرون من صعوبات في الإدراك السمعي الذي يتضمن تفسير وتنظيم المثيرات السمعية، ومنهم من يعاني من مشاكل أو صعوبات في الإدراك الحركي أو التناسق العام وتآزر أعضاء الجسم خاصة أثناء الحركة والكتابة أو في التآزر البصري من النظام الحركي ، وقد يعاني البعض من أكثر من مشكلة إدراكية في وقت واحد (راضي الوقفي وعبدالله الكيلاني، ١٩٩٨) وينتج عن ذلك بطء النظم الإدراكية ، وفقد أو ضياع الكثير من المعلومات وخاصة إذا تم عرض المعلومات بشكل سريع على الأقل لا يواكب معدل عملية التجهيز والمعالجة لديهم وهو ما يعرف بصعوبات سرعة الإدراك . Perceptual Speed

أكدت عديد من البحوث في مجال الإدراك عند ذوي الإعاقة العقلية أن لديهم قصورا في عمليات الإدراك، وخاصة في عمليتي التمييز والتعرف على المثيرات التي تقع في مجال حواسهم الخمس بسبب صعوبة الانتباه والتذكر، وهذا يرجع إلى قصور في التوصيلات العصبية المخية والتي ترتبط بالعمليات العقلية، كما أوضحت نتائج البحوث على أن كثرة المثيرات الحسية في نفس الوقت يعمل على تشتت الطفل ذي الإعاقة العقلية مما يقلل من حدوث عملية الإدراك. (فاروق صادق، ١٩٨٢، ٢٤٠ – ٢٤١).

ويتفق كل من "القريطي" (٢٠١١، ٢٤٣) و "كمال مرسي" (١٩٩٩، ٢٨٠ – ٢٨١) على أن الطفل ذي الإعاقة العقلية" لا ينتبه إلى خصائص الأشياء فلا يدركها، وينسى خبراته السابقة بها فلا يتعرف عليها بسهولة، مما يجعل إدراكه غير دقيق أو يجعله يدرك جوانب غير أساسية فيها، ومن ذلك يمكن القول أن القصور في الإدراك ما هو إلا ضعف في القدرة على معرفة المثيرات التي تقع على الحواس والتمييز بينها.

كما يعاني الطفل ذو الإعاقة الفكرية من قصور في عمليات الإدراك العقلية خاصة عمليتي التمييز والتعرف على المثيرات التي تقع على حواسه الخمس بسبب صعوبات الانتباه والتذكر لديه (كمال مرسي، ١٩٩٩، ٢٨١).

ومن أهم السمات العقلية للطفل ذي الإعاقة العقلية عدم إدراكه العلاقات بين الأشياء، وعدم القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة بشكل جيد (محمد عبد المؤمن حسين، ١٩٨٦، ٤٢).

ويذكر فاروق صادق (١٩٨٢، ٢٧٣) أن ذوي الإعاقة العقلية يعجزون عن تمييز الألوان والأحجام رغم سلامة عملية الإبصار لديهم، ويرجع ذلك لقصور قدراتهم العقلية.

كما أشار "سعيد العزة" (٢٠٠١، ٢٧) أن من أهم الخصائص المعرفية التي يتسم بها معظم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ضعف الإدراك، وضعف التخيل، وضعف التفكير، وضعف القدرة على الفهم، وضعف القدرة على التركيز، وتكون نتيجة ذلك ضعف في مستوى التحصيل ونقص في المعلومات والخبرات لدى هؤلاء الأطفال.

وذكرت كلا من (ولاء مصطفى، وهويده الريدي، ٢٠١١) ان من أهم السمات العقلية لذوي الإعاقة الفكرية هي قصور الانتباه والادراك حيث يعانى الطفل ذا الإعاقة الفكرية من ضعف واضح فى درجة انتباهه فلا يستطيع استقبال المثيرات من البيئة المحيطة به. كما أنه يعانى من قصور فى عمليات الإدراك وضعف القدرة على التعرف على المثيرات والتميز بينها. كما أظهرت دراسة ليارميا وسيجمان ان الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية وجود صعوبات إدراكية وصعوبات فى الانتباه حيث يعاني المعاقين فكريا من القابلية العالية للتشتت ومن ضعف المقدرة على الانتباه والتركيز لفترة طويلة وتزداد درجة ضعف الانتباه كلما زادت درجة شدة الإعاقة الفكرية ويترتب على هذه الخاصية ضعف مثابرتهم في المواقف التعليمية وصعوبة تحديدهم المثيرات أو الأبعاد المرتبطة بالمهمة المطلوب منهم تعليمها ، المشكلة المعروضة عليهم وعدم الإحتفاظ بانتباههم لها لفترة كافية ومن ثم فهم في حاجة ماسة إلي توفير جو هادئ أثناء عمليات التعلم وإلي استخدام ما يثير انتباههم من الخارج ويجذبهم إلي التدريس بالنماذج والصور والأشكال والإعتماد علي النشاط واستخدام التدعيم وتنظيم مواقف التعلم ومنحهم فترة زمنية أطول – مقارنة بالعاديين –لفهم طبيعة المهمة أو المشكلة وتقليل المثيرات المشتتة التي لا علاقة لها بالمشكلة المعروضة في الموقف التعليمي مما يساعدهم أكثر علي التركيز. ويرتبط بقصور الانتباه والتذكر لدى المعاقين فكريا قصور أخر فى عمليات الإدراك والتمييز بين الخصائص المميزة للأشياء كالأشكال والألوان و الأوضاع والأحجام والأوزان وتتأثر عمليات الإدراك والتمييز بين المدركات الحسية بدرجة الإعاقة الفكرية وبمستوى كفاءة أداء الحواس المختلفة. (ولاء مصطفى، هويده الريدي،٢٠١١، ٢٦٠)

- **الدراسات السابقة**

- **دراسات تناولت الادراك لدى الأطفال المعاقين فكريا**:

دراسة منصور صياح (٢٠٠٩): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدموجين في المدارس الابتدائية في

مملكة البحرين. اعتمدت هذه الدراسة المنهج التجريبي في دراسة مشكلة البحث، وقد استخدم تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة). وتكونت عينة الدراسة الفعلية من ٣٢ تلميذا وتلميذة، قسموا إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، وتتكون من ١٦ تلميذا وتلميذة ٨ ذكور، و٨ إناث وأخرى ضابطة تتكون من ١٦ تلميذا وتلميذة أيضا ٨ ذكور، و ٨ إناث. وبلغ متوسط العمر الزمني لكل مجموعة ٨ سنوات وستة شهور. ويمكن إيجاز نتائج الدراسة فيما يلي: -فعالية البرنامج في تحسين مهارات الادراك البصري لصالح المجموعة التجريبية حيث توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠٠١ بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مهارات الإدراك البصري (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري)، وكذلك متوسط الدرجة الكلية في تلك الأبعاد مجتمعة لصالح القياس البعدي.

دراسة عائدة حمودي (٢٠١٤): وقد هدفت الدراسة الى قياس أثر استخدام الألعاب الحركية في تنمية وتحسين الإدراك الحسي الحركي لدى المتخلفين عقليا - تخلف متوسط - ذكور ٩ - ١١ سنة من خلال استخدام المنهج التجريبي وتكونت العينة من مجموعتين كل مجموعة ١٠ أطفال متخلفين عقليا الأولى مجموعة ضابطة والثانية مجموعة تجريبية ، استخدمت الباحثة أدوات تساهم في حل مشكلته والوصول إلى الهدف تمثلت في المصادر والمراجع، المقابلة الشخصية، الاختبارات كاختبار المشي فوق خط ملون واحد، اختبار المشي على لوحة التوازن المشي أماما -المشي خلفا -المشي جانبا، اختبار الوثب داخل عشر حلقات من نفس اللون ،اختبار الوثب، اختبار رمي كرات في بطاقات مرقمة ١، ٢، ٣، ٤، ٥، اختبار رمي كرة والتقاطها، اختبار عبور الموانع ،اختبار كروس وبير ، اختبار الجري المتعرج، وتوصلت نتائج الدراسة الى فعالية البرنامج التدريبي، وان الألعاب الحركية تنمي وتحسن الإدراك الحسي الحركي للمعاقين فكريا أعضاء المجموعة التجريبية .

دراسة فاطمة النوايسي (٢٠١٤): والتي هدفت الدراسة إلى تنمية المهارات الإدراكية البصرية لدى الطالبات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة. وطبقت الدراسة على الطالبات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس الحكومية في مدينة "الرس" في محافظة "القصيم" في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهن (٢٠) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متساوين في العدد (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة). وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس "فروستج" للإدراك البصري، وبرنامج تدريبي لتنمية المهارات الإدراكية البصرية. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج ومنها، وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي لمقياس المهارات الإدراكية البصرية لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت الدراسة في نتائجها أنه يمكن تفسير تحسن أداء طالبات المجموعة التجريبية إلى تنوع المهام والتدريبات وتدرجها من الأسهل إلى الأصعب وكذلك الطريقة التي تم

التدريب بها، والتي أعطت فرصة لأفراد هذه المجموعة للتأمل فيما تثيره المهمة من تحد للتفكير والإدراك. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتدريس التشخيصي العلاجي لهذه الفئة من الطالبات، وضرورة استخدام سبل التعلم والوسائل التعليمية المناسبة جميعها بأنواعها كلها (الحركية والسمعية والبصرية).

دراسة بدير عقل (٢٠١٦). والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلة برنامج إرشادي في تنمية الإدراك الاجتماعي الايجابي بين الأطفال العاديين و ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول الدمج، تكونت عينة من (٨٠) طفلا من العاديين وذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول الدمج ، تتراوح أعمارهم ما بين (٩ - ١٢) عاما تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات: الأولي مجموعة تجريبية(أ) (١٠بنين – ١٠ إناث) أطفال عاديين والثانية ضابطة (أ) (١٠ بنين – ١٠ إناث)أطفال عاديين ، ثالثة مجموعة تجريبية (ب) (١٠بنين – ١٠ إناث) أطفال معاقين عقليا، رابعة ضابطة (ب) تضم (١٠بنين – ١٠ إناث) أطفال معاقين عقليا، وتكونت أدوات الدراسة من استبيان الإدراك الاجتماعي الايجابي (إعداد الباحث) والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الإدراك الاجتماعي الإيجابي لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول الدمج.

- **دراسات تناولت التكامل الحسي لدى المعاقين فكرياً**:

دراسة Hong, M - Young; K, Jin – K.; Kang T, (٢٠٠٧): تهدف هذه الدراسة الى وصف المراحل الأولية لتطوير قائمة مرجعية لتمكين الممارسين من تحديد الاستجابات السلوكية للأطفال ذوي الإعاقات الفكرية والمتعددة العميقة للمنبهات الحسية، مع التركيز على التكامل الحسي للطفل بدلاً من الإدراك. وكانت النتائج تشير الى أن المعلمين الذين يعرفون الطفل جيداً يمكنهم تفسير سلوك ذلك الطفل بشكل أكثر دقة من الأشخاص الذين لم يكونوا على دراية بالطفل. ومع ذلك، لا تزال موثوقية قائمة التحقق مشكلة.

دراسة رشا عبدالعال (٢٠١٦): والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية المهارات الاجتماعية والعقلية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. وتكونت مجموعة البحث من ٢٠ تلميذا، تم اختيارهم من مدرسة التربية الفكرية بعرب جهينه بشبين القناطر. وأعدت الباحثة برنامجا يقوم على التكامل الحسي (من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث والمشروعات المتعلقة بموضوع البحث) وتدريسه من خلال بعض إستراتيجيات التدريس النشطة (التعلم التعاوني، والتعلم بالأقران، لعب الأدوار القصص الاستقصائية). وتضمنت أدوات البحث ("مقياس المهارات العقلية المصور"، و"مقياس المهارات الاجتماعية") طبقت قبليا وبعديا على مجموعة البحث. وأظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائيا بين

متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. وهذا يدل على فاعلية البرنامج القائم على التكامل الحسي باستخدام بعض إستراتيجيات التدريس الفعالة في تطوير وتحسين المهارات الاجتماعية والعقلية للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

دراسة جي هاين Ji-hyun,C (٢٠١٨): والتي هدفت الى هذه تحديد آثار العلاج الجماعي للتكامل الحسي فيما يتعلق بالمعالجة الحسية ، وتفاعلات الأقران ، وأداء المهمة ، وما إذا كانت مستمرة. وتكوت الدراسة من عينة: اثنا عشر طفلا معاقا فكريا تتراوح أعمارهم بين ٧ إلى ١٣ سنة مسجلون في هذه الدراسة لمدة ٦٠ دقيقة جلسة، ثلاث مرات في الأسبوع لمدة ٨ أسابيع. يتكون العلاج الجماعي للتكامل الحسي من ٢٤ نشاطا شملت المعالجة الحسية ومهارات اللعب والتفاعل مع أقرانهم. تم استخدام ملف تعريف الحواس القصير لتحديد الموضوعات. وتم استخدام مقياس الحواس القصير، ومقياس اللعب التفاعلي ومقياس الأداء الكندي في تقييم ما قبل النشر والمتابعة. توصلت النتائج: بعد العلاج بمجموعة التكامل الحسي، والمعالجة الحسية، والتفاعل بين النظراء، ومهمة أداء تحسنت بشكل ملحوظ ($P <.05$). بالإضافة إلى ذلك، أكدنا أنه تم الحفاظ على آثار العلاج في اختبار التتبعي لمدة ٤ أسابيع. الخلاصة: العلاج الجماعي للتكامل الحسي هو وسيلة فعالة للتوسط في الآثار ليس فقط من خلال مهارات المعالجة بالإحساس، ولكن أيضًا من خلال توفير التقليد والتدريب في مجموعات الأطفال المعاقين فكريا الذين يحتاجون إلى تفاعل بين الأقران وربطهم بالحياة اليومية.

دراسة Ashori, M. r, Zarghami, E.b, Ghaforian, M.c, Jalil-Abkenar, S.S(٢٠١٨): والتي هدفت إلى دراسة تأثير التدريب على التكامل الحسي على مدى الانتباه والمهارات الحركية لدى الطلاب المصابين بمتلازمة داون. مستخدما المنهج شبه تجريبي مع تصميم الاختبار والتحكم البعدي و التتبعي. وكان المشاركون ٢٨ طالبا من الذكور يعانون من متلازمة داون من مدرستين استثنائيتين في طهران. تم تقسيم الطلاب بشكل عشوائي إلى مجموعات الضابطة والتجريبية وكانت كل مجموعة تتكون من ١٤ طالبًا. تم تقديم تدريب تكامل حسي مدته ١٠ جلسات للمجموعة التجريبية، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة هذا التدريب. تم استخدام اختبار كلمة اللون Stroop واختبار Bruininks Oseretsky لاختبار الكفاءة الحركية لقياس مدى الانتباه والمهارات الحركية لدى الطلاب. وقد تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها واظهرت النتائج إلى اختلاف كبير بين مدى الانتباه والمهارات الحركية في المجموعة التجريبية بعد الدورات التدريبية ($P <0.0001$). المناقشة: أدى التدريب على التكامل الحسي إلى تحسين مدى الاهتمام والمهارات الحركية للطلاب الذين يعانون من متلازمة داون. لذلك، يمكن أن يكون للتدريب على التكامل الحسي آثار إيجابية على مدى الانتباه والمهارات الحركية للطلاب الذين يعانون من متلازمة داون.

دراسة جي هاين، كيم Ji-hyun,C, Kim, H (٢٠١٨): تهدف هذه الدراسة إلى معرفة تأثير العلاج بالتكامل الحسي على المهارات الحركية الدقيقة والتفاعل الاجتماعي واللعب لدى أطفال ما قبل المدرسة الذين يعانون من إعاقة فكرية وكانت العينة: أربعة أطفال من سن ثلاث إلى خمس سنوات تم تشخيص إصابتهم بإعاقات فكرية وهم شارك في اثني عشر جلسة من العلاج الجماعي للتكامل الحسي، ستون دقيقة لكل جلسة ومرة واحدة في الأسبوع. يتكون العلاج الجماعي للتكامل الحسي من أنشطة حركية إجمالية متوازية ومحوره الأقران، وأنشطة فنية ومسرحيات حسية مرتبطة بكل موضوع. وتوصلت النتائج: بعد تدخل العلاج الحسي بمجموعة التكامل، لم تظهر المهارات الحركية الدقيقة للمشاركين زيادات كبيرة، تأثر كلا من التفاعل الاجتماعي واللعب بأنشطة التكامل الحسي ($p <.05$) الاستنتاج: على الرغم من أن العلاج الجماعي المتكامل مع أطفال ما قبل المدرسة الذين يعانون من إعاقة ذهنية لم يظهر تحسنًا إيجابيًا في المهارات الحركية الدقيقة، فقد أظهر تأثيرًا إيجابيًا على التفاعل الاجتماعي واللعب. قد يكون العلاج الجماعي للتكامل الحسي طريقة تدخل لجميع الأطفال ذوي الإعاقة.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

- ان الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية لديهم قصور في عمليات الانتباه والادراك.
- ان البرامج التدريبية المستخدمة في الدراسات السابقة ساعدت في تحسين الادراك لديهم كدراسة منصور صياح ٢٠٠٩، ودراسة عائدة حمودي ٢٠١٤، دراسة فاطمة النوايسي ٢٠١٤، دراسة بدير عقل٢٠١٦.
- ان استخدام التكامل الحسي مع هذه الفئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يساعد على تحسين الكثير من المشكلات المعرفية والاجتماعية والمهارية لديهم كدراسة جي هاين، كيم Ji-hyun,C, Kim, H (٢٠١٨)، ودراسة عاشوري واخرون Ashori, M. r.& etal 2018 ، دراسة جي هاين Ji-hyun,C (٢٠١٨).
- لا توجد دراسة في حدود علمنا تناولت متغيرات الدراسة الحالية مع المعاقين فكريا.

- **اجراءات الدراسة**: وتتضمن:

- منهج الدراسة والتصميم التجريبي والأساليب الإحصائية التي استخدمتها الباحثتين في تحليل ومعالجة البيانات حتى توصلت للنتائج
- اختيار عينة الدراسة.
- تطبيق مجموعة من الأدوات للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وكذلك لقياس متغيرات الدراسة.
- خطوات تخطيط وتنفيذ البرنامج التدريبي.

ويمكن تناول ذلك بالشرح والتوضيح علي النحو التالي:

- **منهج الدراسة والتصميم التجريبي**:

- **منهج الدراسة**:

حيث أن الدراسة الحالية قائمة على إجراء برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين الإدراك لدى الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، كمتغير تابع وبما انه من الصعوبة بمكان ايجاد ضبط تجريبى تام بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى جميع المتغيرات الدخيلة التى يمكن ان تؤثر فى المتغير التابع ، فقد قامت الباحثة بضبط نسبى لبعض المتغيرات الدخيلة كالعمر ومستوى الذكاء إلى جانب المتغير التابع محل الدراسة مستوى الإدراك، ومن هنا فالمنهج المناسب للدراسة الحالية هو المنهج التجريبي ، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطه ، وبعد محاولة مجانستها في المتغيرات سالفة الذكر ، تم تعريض المجموعة التجريبية للمتغير التجريبي (المستقل) وهو البرنامج ، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة لهذا البرنامج ، حيث كانت بمثابة محك تقاس في ضوئه نتائج التجربة لمعرفة مدى فاعلية البرنامج في تحسين الإدراك لدى الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

- **إجراءات الدراسة وخطواتها**:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة قوامها (٢٠) طفل بمدرسة التربية الفكرية بمدينة بني سويف، وتراوحت أعمارهم بين (٦ -٩) سنة ، وجميع الأطفال من فئة القابلين للتعلم ، وقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس الادراك للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم (إعداد الباحثة) وذلك لتعرف :

- مستوى الإدراك الحسي لدى هؤلاء الأطفال.
- اختيار الأطفال الحاصلين على أقل الدرجات على مقياس الإدراك الحسي ليكونوا العينة النهائية، والتي قوامها ١٢ (التجريبية ن= ٦، والضابطة ن= ٦).

- **اختيار أفراد العينة النهائية**:

تم اختيار أفراد العينة النهائية، وتكونت العينة من (١٢) طفل مقسمين بالتساوي على مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.

- **إجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)**.

قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين المجموعتين في متغيرين هما العمر الزمني ونسبة الذكاء، ومستوى الإدراك الحسي، واستخدمت المقاييس ذات الصلة بتلك المتغيرات، وتحليل نتائجها، وإجراء التكافؤ بين المجموعتين.

- **القياس القبلي**:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الإدراك الحسي على الأطفال المعاقين فكرياً أعضاء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

- **تطبيق البرنامج التدريبي**:

تم تطبيق البرنامج التدريبي الذي يقوم على التكامل الحسي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أعضاء المجموعة التجريبية على مدى شهرين تقريبا خلال العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م.

- **القياس البعدي**:

تم تطبيق مقياس الإدراك الحسي لدى الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) عقب انتهاء تطبيق البرنامج، وذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بالقياس القبلي لتعرف مدى تأثير البرنامج التدريبي.

- **القياس التتبعى**:

تم تطبيق مقياس الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة (أعضاء المجموعة التجريبية) بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، وذلك لمعرفة مدى استمرار فعالية البرنامج التدريبي المستخدم، وحتى نتأكد أنه لم تحدث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج حيث تمت المقارنة بين نتائج القياس التتبعى ونتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

- **تحليل البيانات وتلخيصها**:

تم تحليل البيانات وتلخيصها من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج، ومناقشتها، ثم صياغة توصيات الدراسة في ضوء النتائج.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**:

قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالإعتماد على حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراSPSS/PC الإصدار العشرون وهى:

- معاملات الارتباط لحساب صدق وثبات مقاييس وادوات الدراسة.
- اختبار مان ويتني ومعامل ويلكوكسون وقيمة Z لاختبار دلالة الفروق لعينتين مستقلتين، أثناء المكافئة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار صحة بعض الفروض.
- اختبار ويلكوكسون وقيمة Z واختبار مان ويتني لاختبار دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين، وذلك أثناء اختبار صحة بعض الفروض.

- **عينة الدراسة**

تم تطبيق إجراءات الدراسة الحالية علي عينه من الأطفال المعاقين فكرياً بمدرسة التربية الفكرية بمدينة بني سويف، وقد تم إنتقاء أفراد العينة علي مرحلتين:

- المرحلة الأولي: تم إختيار عينة الدراسة وعددها اثنتا عشرة أطفال من فئة الإعاقة الفكرية البسيطة، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦ -٩) سنة ، كما أنه لا توجد لديهم إعاقات أخري.

- المرحلة الثانية: وتم فيها تطبيق مقياس الإدراك الحسي، والمكافئة بين أفراد العينة في العمر الزمني، ونسبة الذكاء.

وقد تم تقسيم أفراد العينة إلي مجموعتين:

- المجموعة التجريبية: وتتكون من ٦ أطفال من ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.
- المجموعة الضابطة: وتتكون من ٦ أطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية.

وقد اتسمت عينة الدراسة الراهنة بمجموعة من السمات وهي:

- ✓ تراوحت الأعمار الزمنية بين ٦ -٩ سنة.
- ✓ تراوحت نسبة ذكائهم بين ٥٥ –٦٨، وهم بذلك يكون ضمن فئة القابلين للتعلم.

وتعكس البيانات الإحصائية الخاصة بالمكافئة بين المجموعتين في تلك الخصائص، والتي سنوضحها فيما يلي:

- **التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) :**

قامت الباحثتين بالتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجموعه من المتغيرات هي:

- مستوي الذكاء.
- العمر الزمني.
- مستوى الإدراك.

وقد استخدمت الباحثة للتحقق من تكافؤ أفراد العينة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة إختبار مان ويتني. وفيما يلي بيان ذلك:

- **العمر الزمني**:

تم إختيار أطفال المجموعة (التجريبية والضابطة) ممن تتراوح أعمارهم بين (٦ -٩) وهي المرحلة التي يكون فيها الطفل المعاق فكريا في مراحل التهيئة ، بذلك يستجيب لبرنامج التعلم والتدريب .

جدول (١) قيم (z, w, u) ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوي الدلالة
التجريبية	٦	5.67	34	13	34	0.818-	غير دالة
الضابطة	٦	7.33	44				

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

- **مستوي الذكاء** :

تراوحت نسب ذكاء مجموعتى العينة بين (٥٥ –٦٨) درجة علي مقياس ستانفورد – بينه للذكاء " الصورة الخامسة " ، وتم إختبار دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ المجموعتين .

جدول(٢) قيم (z, w, u) ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء .

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	4.58	27.5	6.5	27.5	-1.86	غير دالة
الضابطة	8.42	50.5				

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في مستوى الذكاء.

- **مهارات الإدراك الحسي والدرجة الكلية** :

تم تطبيق مقياس الإدراك الحسي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (اعداد الباحثة) على كلا من المجموعتين التجريبية والضابطة، وحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات كلتيهما علي المقياس، وذلك للتأكد من تجانس مجموعتي العينة في هذا المتغير.

جدول(٣) قيم (z, w, u) ودلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الإدراك الحسي والدرجة الكلية .

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوي الدلالة
الدرجة	التجريبية	6	7.75	٢٥.٥	١٠.٥	31.5	- 1.26	غير دالة
	الضابطة	6	5.25	٢٩.٥				

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس الإدراك الحسي.

- **أدوات الدراسة** :
- **أدوات ضبط العينة** :
- **مقياس ستانفورد-بينيه الإصدار الخامس (صفوت فرج ، ٢٠١١)** :

معاملات ثبات الاتساق الداخلي: وتراوحت ما بين٠.٩٥ و٠.٩٨ لدرجات نسب الذكاء، وبين٠.٩٥الي ٠.٩٢ لمؤشرات العوامل الخمسة.

معاملات التجزئة النصفية: للاختبارات الفرعية وللاختبار كاملاً ولاختبارات اللفظية وغير اللفظية والمختصرة كانت مرتفعة بصورة ظاهرة، ويبن الجدول (٤) متوسط معاملات ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح الخطأ المعياري للمقياس.

جدول (٤) يوضح متوسط معاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة

الاختبار الفرعى	ثبات التصنيف	الخطأ المعيارى للمقياس
نسبه الذكاء الكلية	٠.٩٨	٢.٣٠
نسبة الذكاء غير اللفظية	٠.٩٥	٣.٢٦
نسبة الذكاء اللفظى	٠.٩٦	٣.٠٥
نسبة الذكاء المختصرة	٠.٩١	٤.٥٥

- **صدق المقياس:** أورد معد المقياس فى صدوره بيانات تؤكد الأداء لكلا من محكات صدق المضمون، وصدق المحك الخارجي، وصدق التكوين، وتضمن ذلك دراسات شامله للصدق التلازمي والتنبؤي والعاملي، كما أورد أيضا دلائل صدق منطقي وعدم تحيز في التنبؤ التحصيلي.

- **مقياس الإدراك الحسي لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة**: إعداد الباحثة

تعريف الادراك الحسي: عملية ذهنية يوجه فيها الطفل احساساته المختلفة وتصنيفها بحيث يضفي عليها المعني، بما يتوافق مع النظام الحسي في الدماغ ويلعب المخ الدور الرئيسي في تجميع المعلومات الحسية وتفسيرها إدراكيا، ويتمثل ذلك في الإدراك البصري، السمعي، الشمي، اللمسي، التذوقي.

وقد صمم المقياس ليقيس أربع ابعاد رئيسية: الإدراك السمعي - الإدراك البصري الإدراك اللمسي - الإدراك التذوقي والشمي.

- **وصف المقياس**:

يتكون المقياس من مجموعة من المهام التي تقوم الباحثة بعرضها علي الطفل والتعرف عليها سواء من صورة او ملمس او صوت او تذوق مستخدما حواسة الخمسة وتعطى ٣ درجات في حالة اتقان الطفل المهمة وادراك المطلوب، ويعطى درجتان في حالة التعرف بعد عدة محاولات ، ويعطي درجة واحدة في حالة عدم التعرف وقد تم تقسيم المقياس الى أربعة ابعاد وكل بعد يتكون من عشرة مهام بحيث يصبح إجمالي عدد عبارات المقياس ٤٠ مهمة ويصبح اعلى درجة يحصل عليها الطفل في كل بعد هو ٣٠ واقل درجة ١٠ وبالنسبة لأعلى درجة للمقياس ككل ١٢٠ واقل درجة ٤٠ .

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

- **صدق المقياس**:

- **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعددهم ٨ محكمين، وقد تم قبول البنود بنسبة اتفاق لا تقل عن ٨٥٪.
- **الصدق التمييزى:** عندما تدل نتائج الاختبار أن الاقوياء في الميزان اقوياء في الاختبار ، وان الضعاف في الميزان ضعاف في الاختبار يصبح الاختبار صادقا ، وقد استخدمت الباحثة هذه الطريقة وذلك بترتيب درجات افراد عينة التقنين تنازليا فى الدرجة الكلية للإدراك الحسي، وتم تحديد النصف الاعلى

(٥٠ ٪ من العينة التي تقع اعلى الوسيط) ، والنصف الادنى (٥٠٪من العينة التي تقع ادنى الوسيط) وبمقارنة المتوسطات بين النصف الاعلى والنصف الادنى اتضح أن تلك الفروق دالة احصائيا، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز ، وهو ما يعد مؤشرا على صدقه . ويوضح جدول (٥)ذلك

جدول (٥) يوضح نتائج المقارنة بين متوسطاتن النصف الأعلى والنصف الأدنى (الصدق التمييزي)

المتغير	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوي الدلالة
الاعلى	١٢	18.5	222	صفر	78	3.981 -	٠.٠١
الادنى	١٢	6.5	78				

- **ثبات المقياس**:
- **طريقة اعادة التطبيق**:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة اعادة التطبيق حيث قام كلا من الباحثة ومعلم الفصل بإعادة تقدير الإدراك الحسي مرة اخرى لعشرين طفلا بفاصل زمنى اسبوعين بين التطبيق الاول والثاني، وقد بلغ معامل الثبات ٠.٦٢٨ وهذا يدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

- **البرنامج التدريبي**: إعداد: الباحثة
- **برنامج التكامل الحسي**:

يقصد ببرنامج التكامل الحسي في الدراسة الحالية هو عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تدريب الأطفال من ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة اعضاء المجموعة التجريبية على التكامل الحسي بغرض تحسين مستوى الادراك الحسي، والقيام ببعض المهام والانشطة التى من شأنها الارتقاء بمستوى الادراك الحسي ومن ثم تحسين قدراتهم التعليمية.

- **أهمية البرنامج والحاجة إليه**:

يعتبر التكامل الحسي من أهم الأساليب الحديثة التي تم إتباعها في سبيل رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال انشاء غرف للتكامل الحسي.

- يعمل البرنامج الحالي علي إشباع الطفل والاستجابة لمتطلباته علي أن تلائم قدراته وإمكانياته، وتوفير فرص التفاعل الاجتماعي في إطار حر بعيدا عن جو المنافسة وذلك بتشجيعه علي القيام بالأنشطة المحببة.
- أهمية تحسين الإدراك الحسي للأطفال ذوى الإعاقة الفكرية، وأنهم بحاجة إلي الأنشطة والبرامج التي تساعد علي تحسينة.
- كما أن مشاركة هؤلاء الأطفال في العديد من الأنشطة والمهام التي تنتقل بهم من الأمور البسيطة إلى الأمور الأكثر تعقيدا من خلال الصور والمثيرات البصرية والسمعية واللمسية والشميه كموجهات أثناء القيام بتلك الأنشطة قد يؤدى إلى درجة عالية من الانتباه والإدراك.

- كما أن الصور والمجسمات تعتبر من أفضل الوسائل المحببة للطفل، والتي يمكن استخدامها في تنمية العديد من الجوانب لديه.

وانطلاقا من ذلك نبعت الحاجة إلي إعداد هذا البرنامج الذي يقوم علي استخدام التكامل الحسي والتي يمكن من خلالها تدريب الطفل علي القيام ببعض الأنشطة وفقا لخطوات منظمة ومخططه مما يخلق نوع من المبادرة لمختلف المواقف ، ويتيح للطفل العمل باستقلالية مستخدما حواسه ويتخلى عن التوجيه اليدوي المباشر في مختلف الأعمال التي يقوم بها ، من أجل تحسين الادراك الحسي والارتقاء بالطفل فى النواحي التعليمية .

- **التخطيط العام للبرنامج**:

- **أهداف البرنامج التدريبي** :

يعمل البرنامج الحالي علي تحقيق عدة أهداف، وتنقسم إلي الهدف العام والأهداف الإجرائية .

- **الهدف العام** :

يهدف البرنامج التدريبي (الذي يقوم علي استخدام فنيات التكامل الحسي إلي تحسين الادراك لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال الانشطة المختلفة بالبرنامج التدريبي) .

- **الأهداف الخاصة**:

تدريب الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على استخدام استراتيجية التكامل الحسي من خلال بعض الانشطة المتضمنة بالبرنامج التدريبي وذلك لتحسين مهارات الادراك الحسي لدى هؤلاء الأطفال اعضاء المجموعة التجريبية وهى:

- الادراك البصري: وهى مهارة ادراك الطفل للمثيرات البصرية من الصور والمجسمات
- الادراك السمعي: وهو إدراك الطفل للمثيرات السمعية المختلفة.
- الادراك الشمي و التذوقي: هو ادراك الطفل للمثيرات المرتبطة بحاستي التذوق والشم.
- الادراك اللمسي: وهو ادراك الطفل للمثيرات اللمسية.
- خطوات إعداد وتنفيذ البرنامج التدريبي:

- **إعداد محتوي البرنامج**:

استفادت الباحثة خلال إعداد محتوي البرنامج بالإطار النظري والدراسات السابقة والبرامج التي هدفت إلى تحسين الادراك لدي الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم ، والتي اعتمدت علي استخدام الصور والمثيرات البصرية والسمعية وبعض الفنيات التي تتضمنها التكامل الحسي ، كما قامت الباحثة بالاستعانة بمعلمي الأطفال المعاقين فكريا في اختيار الأنشطة والالعاب التى يفضلها الأطفال .

- **محتوي البرنامج**:

يحتوي البرنامج علي مجموعة من الصور والمجسمات و الانشطة والالعاب التى تنمى الادراك الحسي عن طريق الحواس المختلفة لدى الطفل من ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة و التي توحي للطفل بالانغماس في أداء بعض الأنشطة والمهام وعادة ما ينتهى النشاط بوجبة غذائية كمعزز مادي بعد إتمام المهمة وعادة ما تكون الأنشطة مألوفة للأطفال من واقع بيئتهم المنزلية أو المدرسية أو المجتمعية، حيث يتلقى الطفل المساعدة بالتوجيه أثناء تنفيذ النشاط، ويقل التوجيه تدريجيا حتى يتلاشى تماما (توجيه تدريجي).

ويتكون البرنامج من ثلاثون جلسة (٣٠) جلسة بواقع ٤ جلسات أسبوعيا، تتراوح مدة كل منها بين ربع ساعة في أول ٤ جلسات إلى ثلث ساعة في الجلسات الاربعة التالية، ثم ما بين نصف ساعة إلي خمس وأربعين دقيقة في الجلسات التالية. ويتكون البرنامج التدريبي من ثلاث وحدات أساسية تضم كل منها عدد من الجلسات.

- **الوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج**:

نظرا لأن الأطفال المعاقون فكريا يعانون من اضطرابات في الانتباه والادراك فقد استخدمت الباحثة، المجسمات والصور والمثيرات السمعية والعروض التقديمية، ونماذج واقعية، والعاب رسم وتلوين وصلصال لتشكيل بعض الاشياء والعاب التركيب.

- **أولا: نتائج الدراسة وتفسيرها**:

- **نتائج الفرض الأول وتفسيرها**:

ينص الفرض الاول على " **توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، على الدرجة الكلية ابعاد مقياس الإدراك الحسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية** ". للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان ويتني"، ويوضح الجدول (٦) نتائج ذلك.

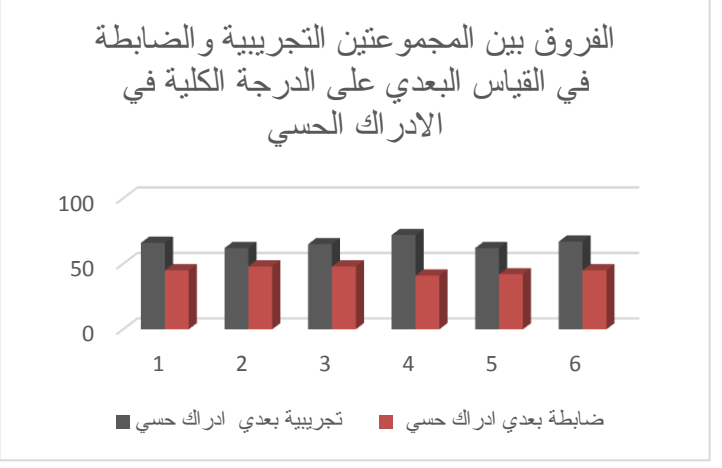
جدول (٦) نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الادراك الحسي والدرجة الكلية

الابعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوي الدلالة
الادراك البصري	التجريبية	٦	٩.٥	٥٧	٠.٠٠٠	٢١	-٢.٩١٨	٠.٠١
	الضابطة	٦	3.5	٢١				
الادراك السمعي	التجريبية	٦	٩.٥	٥٧	٠.٠٠٠	٢١	- ٢.٩١٣	٠.٠١
	الضابطة	٦	3.5	٢١				
الادراك الشمي، والتذوقي	التجريبية	٦	٩.٥	٥٧	٠.٠٠٠	٢١	-2.918٤	٠.٠١
	الضابطة	٦	3.5	٢١				
الادراك اللمسي	التجريبية	٦	9.5	57	000	21	-2.917	0.01
	الضابطة	٦	3.5	21				
الدرجة الكلية للإدراك الحسي	التجريبية	٦	9.5	57	٠٠.0	21	-2.898	٠.٠١
	الضابطة	٦	3.5	21				

يتضح من هذا الجدول وجود فروق دالة إحصائية علي مقياس الادراك البصري بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث أن تلك الفروق دالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١، وبالنظر إلي متوسطات الدرجات لكلا المجموعتين يتضح أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية أعلي من متوسطات المجموعة الضابطة علي أبعاد مقياس الادراك الحسي، وهذا يدل علي أن هذه الفروق الدالة لصالح المجموعة التجريبية، حيث تحسن الادراك الحسي لدي أفرادها بشكل واضح، وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

يمكن تفسير النتائج بأن إجراءات البرنامج التدريبي الذي يقوم علي استخدام التكامل الحسي باستخدام النماذج الحقيقية والصور والمجسمات والفيديوهات والعروض وما تشتمل عليه من فنيات سلوكية متعددة وماتضمنة من كان لها أثر إيجابي في تحسين الادراك الحسي بكل ابعاده الأربعة لدي هؤلاء الأطفال عن طريق وسائل وأساليب جذابة وبأسلوب واضح وبسيط ومساعدة الأطفال علي ممارسة الأنشطة الهادفة في مواقف الحياة المختلفة والتدعيم المستمر لهذه الأنشطة الهادفة أثناء أداء هذه الأنشطة تشجع الطفل علي الممارسة الفعلية لهذه الانشطة لدي الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة أعضاء المجموعة التجريبية ، أما بالنسبة إلي أطفال المجموعة الضابطة فلم يظهر تحسن في مستوي الادراك الحسي لديهم ، وذلك لأن هؤلاء الأطفال لم يتعرضوا لنفس الأنشطة الحسية والخبرات الجيدة التي تعرض لها أطفال المجموعة التجريبية.

و يوضح الشكل البياني التالي هذه النتائج :



شكل رقم (١) التمثيل البياني لدرجات الإدراك الحسي عند الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة أعضاء المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي.

- **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها**:

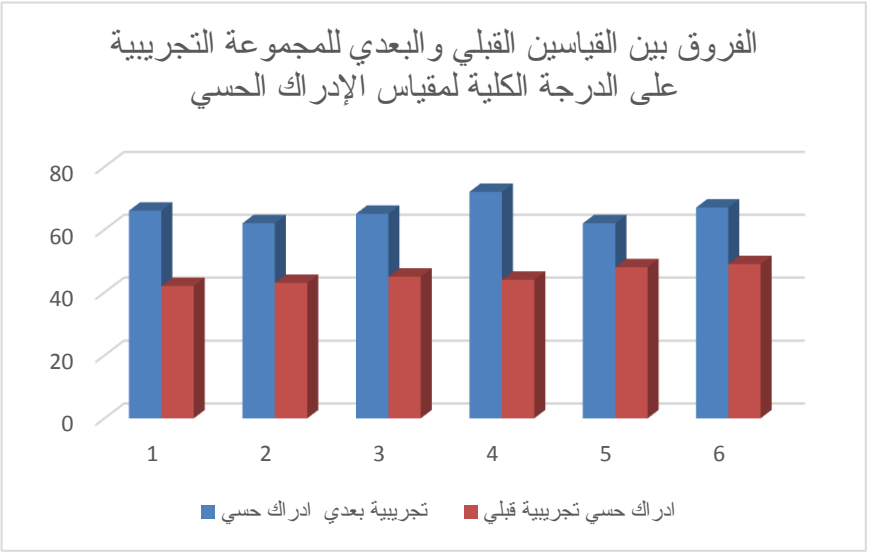
ينص الفرض الثاني على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ونظيرها بعد تطبيق البرنامج، على مقياس الإدراك الحسي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ، لصالح القياس البعدى". وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى ، ويوضح الجدول (٧) نتائج ذلك.

جدول (٧)نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده فى مقياس الإدراك الحسي.

نوع القياس	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوي الدلالة
الادراك البصري	الرتب السالبة	٦	٣.٥	٢١	-2.214	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٠				
	الرتب المحايدة	٠				
الادراك السمعي	الرتب السالبة	٦	٣.٥	٢١	-2.205	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٠				
	الرتب المحايدة	٠				
الادراك الشمي والتذوقي	الرتب السالبة	6	3.5	21	-2.207	0.05
	الرتب الموجبة	0				
	الرتب المحايدة	0				
الادراك اللمسي	الرتب السالبة	٦	٣.٥	٢١	-2.203	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٠				
	الرتب المحايدة	٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0	٣.٥	٢١	-2.201	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	6				
	الرتب المحايدة	٠				

يتضح من الجدول ا(٧) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي الدرجة الكلية لمقياس الإدراك البصري في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ، وبالنظر إلي متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي نجد أن متوسطات درجات القياس البعدي أعلي منها في القياس القلبي ، فوجد أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي كان (٠) ومجموع الرتب (٠) أما متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي كان (٣.٥) ومجموع الرتب (٢١) باستخدام معادلة ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين تبين قيمة (Z) وهي (-٢.٢٠١) وهي دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) وهذا يدل علي أن هذه الفروق لصالح القياس البعدي ، وهذا يدل علي تحسن مستوى الإدراك الحسي لدي أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، وهذا يؤكد صحة الفرض .

ويرجع التحسن الذي ظهر على أفراد المجموعة التدريبية من الأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم في القياس البعدي إلي خضوع هؤلاء الأطفال للبرنامج التدريبي ومجموعة الأنشطة التي تحتوي عليها وكذلك الفنيات المستخدمة أثناء التدريب ، كما أن احتواء البرنامج على الألعاب التي تكون شيقة وممتعة للطفل أدت إلى زيادة قدرة الأطفال على توجيه الانتباه والإتيان بالسلوك المرغوب ، وإتمام النشاط للنهاية للحصول على التعزيز وكذلك مما يحقق لهم المتعة أثناء أداء هذه الأنشطة علي التكامل الحسي



شكل رقم (٢)التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعة التجريبية علي الدرجة الكلية لمقياس الإدراك الحسي في القياسين القبلي والبعدي

- **نتائج الفرض الثالث**:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على ابعاد مقياس الإدراك الحسي والدرجة الكلية. "

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتين باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى.

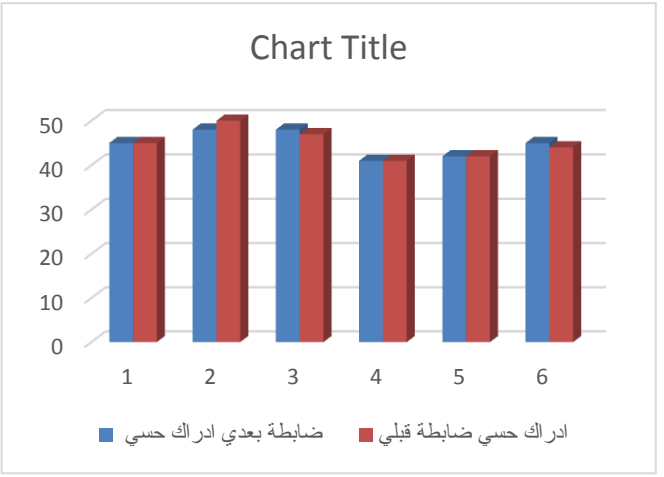
يتضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة علي الدرجة الكلية لمقياس الإدراك البصري في القياسيين القبلي و البعدي، حيث أن الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعة في القياسين القبلي و البعدي قليلة ، فقد كان متوسط الرتب لأفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي (٣) أما مجموع الرتب (٣) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (١.٥) ومجموع الرتب (٣)

جدول (٨) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده على ابعاد مقياس الادراك الحسي والدرجة الكلية

نوع القياس	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوي الدلالة
الادراك البصري	الرتب السالبة	1	2	2	-0.447	غير دالة
	الرتب الموجبة	1	1	1		
	الرتب المحايدة	4				
الادراك السمعي	الرتب السالبة	1	2	2	-0.577	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	2	4		
	الرتب المحايدة	3				
الادراك الشمي والتذوقي	الرتب السالبة	0	0	0	-1	غير دالة
	الرتب الموجبة	1	1	1		
	الرتب المحايدة	5				
الادراك اللمسي	الرتب السالبة	1	2	2	-0.577	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	2	4		
	الرتب المحايدة	3				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	1	3	3	-١.٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	1.5	3		
	الرتب المحايدة	3				

وعن طريق حساب قيمة (Z) باستخدام معادلة ويلكوكسن لعينتين مرتبطتين تبين أن قيمة (Z) كانت (-١.٠٠) مما يعني أنها غير دالة إحصائياً ولا يمكن إرجاع هذه الفروق الطفيفة إلي أسباب محددة، و هذا يشير إلي أن مستوي الإدراك الحسي ظل كما هو وأن التغير لم يكن ملحوظ، و ذلك لعدم

تعرض المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية و هذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث.



شكل (٣)التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعة الضابطة علي الدرجة الكلية لمقياس الإدراك الحسي في القياسين القبلي و البعدي.

- **مناقشة النتائج**:

يعانى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من قصور فى عمليات الإدراك وضعف القدرة على التعرف على المثيرات والتميز بينها كما اوضحنا سابقا، مما يتضح أهمية اجراء هذه الدراسة والتي أظهرت نتائجها تحسن ملحوظ في مستوى الادراك الحسي (بصري -سمعي -لمسي - شمي -تذوقي) لدى افراد المجموعة التجريبية من فئة المعاقين فكريا، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات التي قامت بعمل برامج لتحسين الانتباه والادراك لذوي الإعاقة الفكرية كدراسة صياح ٢٠٠٩، ودراسة عائدة حمودي ٢٠١٤، دراسة فاطمة النوايسي ٢٠١٤، دراسة بدير عقل٢٠١٦.

كما ان استخدام التكامل الحسي مع هذه الفئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يساعد على تحسين الكثير من المشكلات المعرفية والاجتماعية والمهارية لديهم وهذا ما أكدته دراسة جي هاين، كيم Ji-hyun,C, Kim, H (٢٠١٨)، ودراسة عاشوري واخرون Ashori, M. r.& etal 2018 ، دراسة جي هاين ٢٠١٨-Ji hyun,C ، ودراسة محمد خلاف ٢٠١٧. مما يعني أهمية استخدام برامج التكامل الحسي معهم وكذلك فائدة المعالجة الحسية لهم.

- **التطبيقات التربوية والتوصيات**:

في ضوء ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي وما توصلت إليه من نتائج لهذه الدراسة الحالية؛ يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التربوية للمعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور على الوجه التالي:

- يجب تدريب المعلمين والمربين على استخدام استراتيجيات التكامل الحسي مع ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص.
- عمل المزيد من برامج التكامل الحسي لتحسين بعض المشكلات السلوكية لدى المعاقين فكريا، وكذلك التفاعل الاجتماعي لتحقيق مزيد من الاستقلالية والثقة بالنفس لهم.
- تصميم وتنفيذ غرف للتكامل الحسي في كل مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة لما لأهمية هذا الغرف في عملية استثارة حواس الطفل وتوجيه انتباهه وادراكه.
- توصى الدراسة الحالية القائمين على العملية التعليمية بتفعيل البرامج القائمة على استخدام الأنشطة الحركية من خلال حصص النشاط الحركى والفنى لأنها تلعب دوركبير فى تحسين الوظائف التنفيذية لهؤلاء الأطفال.

- **المراجع** :

-بدير عقل (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الإدراك الإجتماعي الإيجابي بين الأطفال العاديين و الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في فصول الدمج. مصر، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربوين العرب،(٢)،٥٧ -٨٤.

-خالد عبد الرازق (٢٠٠٢). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة.،ط١، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

-راضي الوقفي، وعبدالله الكيلاني (١٩٩٨). مجموعة الاختبارات الإدراكية، كلية الأميرة ثروت. عمان الأردن.

-رشا محمود عبدالعال (٢٠١٦). برنامج مقترح في العلوم قائم على نظرية التكامل الحسي لتنمية المهارات الاجتماعية والعقلية لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم. رابطة التربوين العرب، دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٦٩، ٢٨١ — ٣٢٢.

-سعيد حسني العزة (٢٠٠١). سلسلة التربية الخاصة، الإعاقة العقلية. عمان، الدار العملية الدولية للنشر والتوزيع.

-سماح البسيوني (٢٠٠٨). فاعلية برنامج للتعلم اللغوي بالأنموذج في تنمية الإدراك الحاسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

-شيماء الدياسطي (١٩٩١). أثر برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة لدى أطفال الحضانات. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

-صفوت فرج (٢٠١١). مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة. مصر، مكتبة الانجلو المصرية.

-عائدة حمودي (٢٠١٤). أثر إستخدام الألعاب الحركية في تنمية وتحسين الإدراك الحسي الحركي لدى المتخلفين عقليا - تخلف متوسط - ذكور ٩ - ١١ سنة. الجزائر، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، (١١)،٥٤ - .

-عبد الصبور منصور (٢٠٠٤). التخلف العقلي في ضوء نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. القاهرة.مكتبة زهراء الشرق.

-عبد العزيز السيد الشخص(٢٠٠٦). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوى الاحتياجات الخاصة.ط٢ .القاهره ، الانجلو المصرية .

-عبد العزيز جادو (٢٠٠١). علم نفس الطفل وتربيته. الإسكندرية، المكتبة الجامعية.

-فاروق محمد صادق (١٩٨٢). سيكولوجية التخلف العقلي، ط ٢. الرياض: مطبوعات جامعة الرياض.

-فاطمة النوايسه (٢٠١٤). تنمية المهارات الإدراكية البصرية لدى الطالبات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة. مصر، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية،٣،٥، ٦١ -٩٥.

-فؤاد البهي السيد (١٩٧٩) . علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري . ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

- كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٩). مرجع في علم التخلف العقلي. ط٢، القاهرة، دار النشر للجامعات.

-كمال دسوقي(١٩٧٤). علم ودراسة التوافق. بيروت، دار النهضة للطباعة والنشر.

-كمال زيتون (١٩٩٧). التدريس نماذجه ومهاراته. الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

-مجمع اللغة العربية (٢٠٠١). المعجم الوجيز. طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم

-محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦). سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم. القاهرة، دار الفكر الجامعي.

- منصور صياح (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بالمدارس الابتدائية. سوريا، أبحاث مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، جامعة دمشق، كلية التربية،١، ٢ -٣٥.

- ولاء ربيع مصطفى، هويده الريدي(٢٠١١). مدخل الى الإعاقة الفكرية. الرياض، دار الزهراء للطبع والنشر.

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) . (2010) .Definition of Intellectual Disability.

- Ashori, M. r, Zarghami, E.b, Ghaforian, M.c, Jalil-Abkenar, S.(2018). The effect of sensory integration on the attention and motor skills of students with down syndrome. Iranian Rehabilitation Journal, 16, 3, 1 ,317-324.

- Baron, Robert A & Kalsher, Michael J. (2008). Psychology: From Science to Practice (4th Ed.) Pearson Learning Solutions press.

- Hong, M - Young; K, Jin – K.; Kang T,(2007). Reliability of assessing the sensory perception of children with profound intellectual and multiple disabilities: a case study. a database of the U.S. National Library of Medicine,33,5,547-551.

- Ji-hyun,C(2018). Effect of Sensory Integration Group Therapy on Sensory Processing, Peer Interaction and Task Performance of Children With Intellectual Disabilities. Journal of Korean Society of Occupational Therapy,(26),4,111-125.
- Ji-hyun,C., Kim,H(2018). Effect of Sensory Integration Group Therapy on Fine Motor, Social Interaction and Playfulness of Preschool Children With Intellectual Disabilities.The Journal of Korean Academy of Sensory Integration,16,1,25-34.
- Sharon J.(2010).sensory integration for early childhood special education . south west minnosta state university education department, Minnesota.
- Smith,S.A.,press,B.,Koening.K.P,&Kinnealey,M(2005).Effects of Sensory integration intervention on selfstimulating and self – injurious behaviors.American journal of occupational therapy ,59,418-425.

❋❋❋❋❋❋

الأفكار السلبية وعلاقتها بالقلق لدى طلاب جامعة الملك خالد مع تصور برنامج مقترح لعلاجها

د/ صالح فؤاد محمد الشعراوي

أستاذ علم النفس المساعد جامعة الملك خالد/ جامعة بنها

• **المستخلص :**

هدفت الدراسة إلي تحديد معدلات انتشار الأفكار السلبية والقلق لدى طلاب جامعة الملك خالد والعلاقة بين الأفكار السلبية والقلق وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ من طلاب جامعة الملك خالد في العمر من (١٩ -٢٣) عاماً ، وتم تطبيق مقياس الأفكار السلبية اعداد الصبوة، (2004) ومقياس القلق اعداد سبينس ٢٠٠٥ تعريب الباحث , واسفرت نتائج الدراسة عن وجود معدلات مرتفعة من الأفكار السلبية والقلق لدى طلاب جامعة الملك خالد ، كما ايدت فروض الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الأفكار السلبية والقلق ، وإمكانية التنبؤ بالقلق من خلال الأفكار السلبية.

الكلمات المفتاحية: الأفكار السلبية Negative Thought– القلق Anxiety

The Relationship between negative Thoughts and Anxiety with King Khalid University students conceived proposal

Dr. Saleh Fouad Mohammed Al - Shaarawi

Abstract:

The study was designed to determine the prevalence of negative thoughts and anxiety among King Khalid University students and the relationship between negative thoughts and anxiety. The study sample consisted of 400 students from King Khalid University in the age of 19-23 years. The results of the study revealed high rates of negative thoughts and anxiety among the students of King Khalid University. The hypotheses also supported the existence of a statistically significant correlation between negative thoughts and anxiety, and predictability of anxiety through negative thoughts.

Key Words: Negative Thought, Anxiety

• **مقدمة**

يصاحب التغير التكنولوجي السريع يصاحبه قلقاً واضحاً، بحيث لا يستقر اكتشاف حتى يتغير باكتشافات جديدة وسريعة، وفي ظل هذا التغير السريع، يتعرض الانسان إلي القلق والتوتر، كما أن القلق يكمن وراءه أفكارا تولد هذا القلق

والقلق هو أحد الانفعالات الطبيعية التي تتجلى عند تعرض الفرد لموقف يستدعي هذا الانفعال، ويعتبر تهيئة لمواجهة الأخطار، وإذا كانت الاستجابة

متناسبة مع الموقف يكون الشخص سوياً، أما إذا كانت الاستجابة مبالغاً فيها ومستمرة لفترة طويلة فهذا هو القلق المرضي. (الشربيني،١١:٢٠١٥)

وفي هذا السياق توجد فروق فردية بين الأشخاص في كيفية استجابتهم لمشاعر القلق، فعند البعض يكون الانفعال الشديد وعدم القدرة على التركيز ومظاهر فسيولوجية من زيادة ضربات القلب أو آلام بالمعدة والعصبية أو أحيانا ضيق بالصدر وعدم القدرة على التنفس وينعكس ذلك على السلوك والتصرفات المتوترة وسلوك مندفع. (Britton, Neale & Davey, 2019) (Hirsch, Krahé, Whyte, Loizou, Bridge,Norton & Mathews, 2018), (Kertz, Stevens & Klein,2017), (Klemanski, Curtiss, McLaughlin & Nolen-Hoeksema, 2017),(Spinhoven, van Hemert & Penninx, 2019)

وتشير الأرقام الاحصائية إلى ارتفاع نسبة انتشار القلق بين المرضى الذين يترددون على عيادات الأطباء من مختلف التخصصات حيث توجد نسبة تمثل الثلث بين هذه الحالات أصلها القلق، حيث يمثل القلق أساس لأعراض مرضية متنوعة، ويصل ١٥٪ من المحولين لأمراض القلب يعانون من القلق وليس لديهم مرض بالقلب، وتصل النسبة بالولايات المتحدة إلي ١٥٪ لديهم حالة قلق تتطلب العلاج وهذ يوضح أن حوالى ربع السكان يعانون من القلق. (الشربيني،٢٠١٥، ص١١).

وفي هذا الصدد تؤكد العديد من الدراسات السيكولوجية أن انتشار القلق بنسب مرتفعة يسبب كثير من الاضطرابات النفسية ، وأن ما يسبب اعراض القلق هو ما يكمن خلفها من أفكار آلية سلبية. (Lightsey, Gharghani, Katz, McKinney & Rarey,2013), (McEvoy, Hyett, Ehring, Johnson, Bullock- Reed, Mohn, Galles, Samtani, Anderson, & Moulds, 2018), Peterson, & (Gilbert, Tonge & Thompson, 2019), (Reilly, 2017), (Reilly, Gordis, Boswell, Donahue, Emhoff & Anderson, 2018), (Sluis, Boschen, Neumann & Murphy, 2017), (Spinhoven, van Hemert & Penninx, 2018), (Arditte, Shaw & Timpano, 2016),

❖ هذا البحث تم دعمه من عمادة البحث العلمي بجامعة الملك خالد في البرنامج البحثي العام

تحت رقم / R.P- 277-39.G

والقلق بذرته الأولى في الطفولة، ثم يتطور إلي قلق اجتماعي في المراهقة إلي نسبة (٩٪) كما يقرر: Klemanski, Curtiss, McLaughlin, & Nolen-Hoeksema,2017), وأن الوقاية من القلق تكون بتعديل الأفكار السلبية إلى أفكار ايجابية للحد من التفكير السلبي (Fernández& Mairal, 2017),

وتوصلت دراسة (Flynn, Bordieri, & Berkout, 2019)، أن (٢٥٪) من طلاب الجامعة قلقين في حين تم الابلاغ بنسبة (٣١٪) من العينة الكلية (٩٦١) عن وجود خوف كبير في التحدث أمام الجمهور، وأن المسح الذي تم على (٥٠٠) من مدير المراكز الاستشارية بالولايات المتحدة، أقر (٤٨.٢٪) منهم أن القلق أهم ما يميز الشكوى الرئيسة لطلاب الجامعة.

وتشير الدراسات السيكولوجية إلى أن التفكير السلبي يسبق القلق (Britton, Neale & Davey, 2019), (Burger, Van der Does, Thayer, Brosschot & Verkuil, 2019), (Flynn, Bordieri & Berkout, 2019),

كما أن الانخراط في القلق يزيد من احتمالية التهديد المستمر على الشخصية، والمعتقدات السلبية المستمرة. وقد وجد أنه لا يوجد مريض نفسي تخلو أفكاره من المبالغة والتعميم للسلبيات، فأساليبنا في التفكير هي التي تخلق اضطراباتنا، فالقلق الشديد ينتشر عندما نتجه إلى المبالغة في الأحداث والتهويل في تصور ما سيحدث في المستقبل والمواقف اليومية التي نمر بها. والاكتئاب يصبح الغالب عندما نرى أنفسنا ضحايا لأمور وعلاقات خارجية عنا – في الماضي والحاضر – لا يمكن لنا التحكم فيها. والقلق الاجتماعي يظهر من عدم الراحة مع الآخرين، والعجز عن الاسترخاء في المواقف الاجتماعية. (ابراهيم،٢٠٠٨، ص٦٥)

مما سبق يتضح لنا الدور الكبير للأفكار السببية في نشأة القلق وكثير من الاضطرابات وأخطاء الأفكار السلبية في تفسير الشخص لكافة المواقف التى تثير القلق وكثير من الاضطرابات النفسية وهو ما أكده كل من: (Mehta, & Sagar, (Eds.). 2015), (Velting, Setzer & Albano, 2004), (Marsh, Hammond & Crawford, 2019

- **مشكلة البحث**:

تمثل مرحلة الشباب الجامعي حاضر الأمه ومستقبلها وتطورها إلا أن هذه المرحلة لها خصائصها المميزة وتمر بكثير من التغيرات المتعلقة بالشخصية، كالمعرفة والانفعالات والسلوك، وقد تظهر بعض المشكلات لدى الشباب الجامعي نتيجة الأفكار السلبية منها مشكلات انفعالية وسلوكية خطرة مثل القلق المرضي لديهم.

وفى هذا السياق يؤكد (Boles, Biglan, & Smolkowski, 2006) أن التفكير السلبي يؤدى دوراً فعالاً فى تطوير الإضطرابات النفسية مما يؤكد أن الأفكار السلبية تولد القلق الذي ينعكس سلباً على الشخصية وأدائها الفعال.

وقد تنتج الأفكار السلبية عن الأحداث الخارجية واستجابة الفرد الانفعالية لها، وتمضى تلك الأفكار السلبية دون أن يلاحظها الشخص لأنها أصبحت جزء من النمط الادراكي للتفكير، ودائماً ما تحدث تلك الأفكار بصورة دائمة

وبسرعة شديدة، والشخص لا يتوقف عن تقييم مصداقيتها وصحتها؟ لأنها شديدة القابلية للتصديق وتصبح مألوفة له (يونج،بيك،واينبرجر،٢٠٠٢: ٥٩٩).

وقد وجد ارتباط بين الأفكار السلبية وكثير من الاضطرابات النفسية ومنها القلق والاكتئاب والوسواس القهري وهو ما أكدته دراسة (الدحادحة ،٢٠١٢) وكذلك أهمية البرامج العلاجية التي تتصدى للأفكار السلبية كما في دراسة (شقير،كردي،٢٠١٢) في استخدام برنامج معرفي سلوكي في خفض حده الأفكار السلبية المرتبطة بالمخاوف المدرسية وهو ما أخده الباحث في الاعتبار بتصميم برنامج علاجي معرفي – سلوكي في تحسين مستوى القلق لدى طلاب جامعة الملك خالد.

ومن مبررات البحث الحالي أن حياة الشخص تتشكل من خلال الأفكار والانفعالات والسلوك، وعلى ذلك فإن الشخص يستطيع أن يعيش حياته بفاعلية وهو ما أكدته دراسة (Freire & Ferreira,2018) في ارتباط الصحة وجودة الحياة لدى المراهقين من خلال الانفعالات النفسية السلبية والايجابية، وأن الأفكار السلبية تولد القلق والاضطراب النفسي، في حين أن الأفكار الإيجابية ترتبط بالصحة وجودة الحياة.

ويرى (Dias, Oliveira, Leal & Maroco,2015) أن الأفكار السلبية والايجابية ترتبط بالقلق من خلال رواية القصص الغامضة فالأفكار السلبية هي التى تثير القلق من هنا يبرز المبرر الأساسي للبحث تركيزه على الأسباب الحقيقية لنشأة اضطراب القلق وندرة الأبحاث العربية فى هذا المجال، كما أن الأفكار السلبية تؤثر على مشاعر الفرد ويعيش الفرد الكرب النفسي ، والأفكار السلبية كما يقرر (Wells, 2011) قد تؤدى في كثير من الأحيان لقلق مستمر ومعاناه انفعالية وعليه يعيش الانسان تحت وطأة الأسى والمشكلات النفسية وتعطيل الشخصية لذا كان مبرر اضافي للبحث هو بناء برنامج لعلاج الأفكار السلبية لدى الشباب الجامعي.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما معدل انتشار الأفكار السلبية لدى طلاب جامعة الملك خالد؟
- ما معدل انتشار القلق لدى طلاب جامعة الملك خالد؟
- ما طبيعة العلاقة بين الأفكار السلبية والقلق لدى طلاب جامعة الملك خالد؟
- هل يمكن التنبؤ بالقلق من خلال الأفكار السلبية لدى طلاب جامعة الملك خالد؟
- ما هو البرنامج العلاجي المناسب لعلاج الأفكار السلبية لدى طلاب الجامعة؟

- **أهداف البحث**

- التعرف على معدل انتشار الأفكار السلبية لدى طلاب جامعة الملك خالد.
- التعرف على معدل انتشار القلق لدى طلاب جامعة الملك خالد.

- التعرف على طبيعة العلاقة بين الأفكار السلبية والقلق لدى طلاب جامعة الملك خالد.
- الكشف عن القلق من خلال الأفكار السلبية؟
- بناء برنامج علاجي مقترح لعلاج الأفكار السلبية لدى طلاب جامعة الملك خالد .

- **أهمية البحث**

- الكشف عن الأفكار السلبية لدى طلاب جامعه الملك خالد مما يتيح للباحثين دراستها ودراسة العوامل المرتبطة بها، والتركيز على مواجهتها ومواجهة آثارها السلبية على الشخصية من خلال البرامج العلاجية والارشادية
- يهتم البحث بطلاب الجامعة وهم اساس الحاضر وتنمية المستقبل.
- توظيف متخذي القرار لأهمية الكشف عن الأفكار السلبية وارتباطها بالقلق والعجز عن الانجاز وأهمية تفعيل الإرشاد النفسي داخل وحدات الارشاد الطلابي.
- التأصيل لأهمية علم النفس المعرفي ودورة في الشخصية
- بناء مقياس للقلق لدى طلاب الجامعة والتحقق من خصائصه السيكو مترية في البيئة السعودية
- مساعدة الطلاب على التعرف على أفكارهم السلبية تمهيداً لمواجهتها..
- تفتح الدراسة المجال لبحوث مستقبلية عن دور الأفكار السلبية في كثير من الاضطرابات
- تقدم الدراسة بناء برنامج علاجي مقترح للأفكار السلبية يمكن تطبيقه لعلاج الأفكار السلبية لدى الطلاب.

محددات البحث:

- المحدد الموضوعي: اقتصر البحث الحالي على التعرف على معدل الأفكار السلبية وعلاقتها بالقلق لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.
- المحدد المنهجي: ويتضمن:
  - ✓ منهج الدراسة : المنهج الوصفي الارتباطي.
  - ✓ عينه الدراسة: تم تطبيق أدوات الدراسة على طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها.
  - ✓ أدوات الدراسة: مقياس الأفكار السلبية – مقياس القلق
  - ✓ الأساليب الاحصائية
- المحدد المكاني: كلية التربية – جامعة الملك خالد.
- المحدد الزماني: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ.

- **مصطلحات البحث**

- **الأفكار السلبية**:

هي مجموعة من الأفكار السيئة وغير السارة والتي تتسم بأنها غير عقلانية وتظهر بشكل غير ارادي وهي المسؤولة عن المشاعر السلبية وينشأ عنها المشكلات والاضطرابات النفسية. (الصبوة، ٢٠٠٤).

وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الأفكار السلبية اعداد/ (الصبوة،2004).

- **القلق**:

شعور بالخوف والتهديد والتوتر غير معروف المصدر، ويتضمن استجابة مبالغاً فيها للمواقف نتيجة للتقييم السلبي لهذه المواقف.

ويقاس اجرائياً بالدرجة التي يصل عليه الشخص على مقياس القلق لسبينس (Spence,1997)تعريب وتقنين الباحث.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**

- **أولاً: مفهوم الأفكار السلبية**:

الأفكار الآلية السلبية تحدث كما يقرر (ليهي،2006:١٧١)بسبب وجود بعض الافتراضات والمخططات الذاتية فإذا استطاع الفرد تعديل مخططة الذاتي والتحكم في افتراضاته فإنه يمكنه التحكم في الأفكار الآلية التي تنتابه وما يحدث بها من تحريفات معرفية.

وتعتبر الأفكار السلبية مزعجة لأصحابها حيث يترتب عليها كثير من الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب إذا تركت وتفاقمت ولم تعالج، وهذه الأفكار تتعلق بالشخص سواء بالصحة الجسمية أو تتعلق بالمستقبل والمهنة. (McEvoy, Hyett, Ehring, Johnson, Samtani, Anderson & Moulds, 2018)

- **خصائص الأفكار السلبية**:

الأفكار التلقائية هي تيار من التفكير Thinking يوجد مع تيار أكثر ظهوراً من الأفكار وهذه الأفكار ليست مقتصرة على المرضى المضطربين نفسيا ولكنها شائعة عند كل الناس ومعظم الناس يكونون بصعوبة واعيه لهذه الأفكار (بيك، ترجمه مطر، ٢٠٠٧).

ويلخص (الصبوه،٢٠١٣)، (بيك،٢٠٠٠) خصائص الأفكار الآلية السلبية فيما يأتي:

- الأفكار الآلية تيار سريع وعابر للدماغ يمر لعدة لحظات في شكل عمليات فكرية وصور خيالية سرعان ما تجري ولا تخضع للوعي لحظة مرورها.
- تحدث في شكل أخطاء في التفكير فتصبح غير منطقية وغير عقلانية أو واقعية.

- يمكن السيطرة عليها لتصبح تحت الوعي.
- يسهل تقييم هذه الأفكار السلبية التي قد تعكس المعتقدات الأساسية والوسيطة وقد تسير المخاوف وترتبط بمشاعر المرضى وانفعالاتهم وتعبيراتهم الفيزيولوجية أو أفعالهم وتصرفاتهم السلوكية.
- تستخلص من الأفكار الآلية ما هو مشوه وتقيم حسب مصداقيتها وواقعتها.
- الأفكار الآلية قد تعكس بعض المشكلات الحقيقية.
- الأفكار الآلية لا يوجد لها تسلسل منطقي وتحدث بطريقة تلقائية وتبدو لصاحبها مقبولة ومعقولة ويسلم بصحتها والمريض قد يعتنقها ويتبناها حتى لو كان سابقاً قد أقر بعدم مصداقيتها.

- **النظريات المفسرة للأفكار السلبية**:

- **الأفكار السلبية والافتراضات الزائفة**:

يحتاج الأفراد أن يتعلموا كيف يحددون الكلمات الحقيقية التي تدور في أذهانهم حتى يمكن تقيمها بدقه.

والمعتقدات الوسيطة تقع بين المعتقدات الأساسية والأفكار الآلية، وهي مركبة من اتجاهات وقواعد وافتراضات(كوين،ورودل،بالمر،٢٠٠٨).

- **النظرية المعرفية**:

- يتكون النموذج المعرفي لبيك من مكونات ثلاثة هي: المعتقدات الأساسية والمعتقدات الوسيطة، والأفكار الآلية، ويؤكد بيك أن اضطراب التفكير هو اساس الاضطرابات الانفعالية، وتحدث المشكلات النفسية نتيجة التشويهات المعرفية التي تتخلل العلاقة بين هذه المكونات الثلاثة مما ينتج عنها استنتاجات غير صحيحة بناءاً على المعلومات غير الكافية أو غير الصائبة إلي الأشكال المختلفة من الاضطراب(Beck,1995) .
- والنموذج المعرفي يفترض أن مشاعر الناس وسلوكياتهم تتأثر بإدراكهم للأحداث، وعلى ذلك فليس الموقف بذاته هو الذي يحدد كيف يشعر الشخص ولكن الطريقة التي يفسر بها الموقف هي التي تحدد كيف يشعر وكيف يسلك

- **ثانياً: القلق**

يرتبط القلق بمفهوم الخطر والتهديد ويؤكد بيك Beck أن القلق يظهر مع تنشيط الخوف لخطر محتمل وأن القلق غالباً يظهر من توقع الخطر في المستقبل الذي يمثل للشخص تهديد ، فهو اضطراب يتميز بالانزعاج الشديد .

وتشخيص القلق طبقاً للطابعة الرابعة والخامسة من الدليل الاحصائي والتشخيصي للاضطرابات النفسية أنه قلق تفاقمي متزايد، والانزعاج المعرفي لفترة زمنية لا تقل عن سته أشهر، ويدور حول عدد من الأحداث أو المواقف أو النشاطات التي تحدث للأشخاص في حياتهم اليومية كالعمل والأداء المدرسي أو الجامعي، ويعاني الشخص من صعوبة في السيطرة على القلق والانزعاج، بجانب

أعـراض إضـافية مثـل الشـد العضـلي وضـعف التركيـز، والتقلـب المزاجـي. (ريسكيند،جون،٢٠٠٠).

- **النظريات المفسرة للقلق**:

- النمـوذج المعـرفي للقلـق: يفـترض النمـوذج المعـرفي للقلـق أن مشـاعر النـاس وتصـرفاتهم تتـأثر سـلبياً أو إيجابيـاً بطريقـة إدراكهـم للمواقـف والأحـداث والأشـخاص، فعنـدما يكـون إدراك الفـرد وطريقـة تفكيـره للمواقـف سـلبياً، كانت المشاعر والمزاج والتصرفات سلبية، وعندما يكون إدراك الفرد وطريقة تفكيره إيجابية، كانت المشاعر والزاج والسلوك إيجابيا. ومن هنا يأتي دور العمليات المعرفية السلبية التي تؤدي إلى تدعيم وترسيخ المعتقدات والأفكار الآلية التي تسبب القلق. (الصبوه،٢٠١٣)
- النظريـة السـلوكية والقلـق: تـرى أن القلـق ينشـأ مـن خـبرات الـتعلم الـتي يتعرض لها الشخص طوال حياته

- **علاقة الأفكار السلبية بالقلق**:

الأفكار الآلية السلبية هي مصدر رئيس للقلق، فإذا ارتبطت الأفكار الآلية السلبية بالخوف والتهديد، فهي تنشط المعتقدات الأساسية المتعلقة بالعجز عن الأداء وأن الأفكار الآلية السلبية تؤثر في المزاج والجوانب الفسيولوجية والسلوك والتصرفات فيشعر الفرد بالعجز عن أداء مهامه الحياتية، وطبقاً للنموذج المعرفي للقلق فإن القلق ينشأ من الأحكام المتزامنة تدور حول خطورة موقف أو حدث ما، وظهور مجموعة من الأفكار الآلية السلبية التي تجعل الشخص يشعر بالقلق وتوقع التهديد. (ريسكيند،جون،٢٠٠٠ :١٧٩)

وينـتظم القلـق في ثـلاث عوامـل أساسـية هـي: اسـتثارة بدنيـة، والتجنـب، والشعور الـواقعي أو الخيـالي بالتهديـد، او تهديـد مـدرك أو تهديـد معـرفي الـذي يتضمن:

- معتقدات كارثية كما في اضطرابات الهلع.
- الخبرة الذاتية في نقص القدرة علة على السيطرة على المواقف المخيفة كما في القلق المعمم.
- توقع الخوف بشكل مزمن كما في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.
- الانشـغال بالتهديـد المـدرك كمـا في الرهـاب الاجتمـاعي. (دوزيـس، دوبسـن، ترجمة: عسكر،٢٠١٥ : ٢٦ -٢٧)

- **الدراسات السابقة**:

تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين القلق والأفكار السلبية،

هـدفت دراسـة (Ng,Soregnsen,Zhang,Yin,2019) إلى المقارنـة بـين الغضـب والقلق والاكتئاب والانفعالات السلبية، حيث توصلت نتائج الدراسة الوصفية التحليليـة المسـتندة إلـي (491)دراسـة سـابقة عـن الغضـب والقلـق والاكتئـاب

والانفعالات السلبية إلي وجود معاملات ارتباط دالة احصائياً بين متغيرات الدراسة الأربعة وكانت أكثر تأثيرا مع ضغوط العمل مما يدعم فرضية التقارب الشديد بين هذه المتغيرات، وتشير الدراسة إلي أهمية دمج المشاعر والانفعالات السلبية في أبحاث السلوك المهني.

وفي ذات السياق اهتمت دراسة (Spinhoven,Van&Penninx,2019) بالأفكار الآلية السلبية كعامل وسيط في اضطرابات القلق والاكتئاب، حيث شملت عينه الدراسة (1859) من الراشدين ممن كان لديهم تاريخ سابق لاضطرابات القلق والاكتئاب وتم تطبيق مقاييس القلق والاكتئاب والأفكار الآلية السلبية، وتوصلت الدراسة الى امكانية التنبؤ بالقلق والاكتئاب من خلال الأفكار الآلية السلبية، وأن الأفكار الآلية السلبية يمكن أن تكون عاملاً مهما في التشخيص النفسي لهذه الاضطرابات وهو ما يشكل هدفا مهما ومناسبا للعلاج النفسي.

وتناولت دراسة (Britton,Neal & Davey,2019) تأثير المعتقدات السلبية على الهلع وعواقب عدم التحمل، حيث تم تقسيم عينه الدراسة إلي مجموعتين، المجموعة الأولى تتكون من (29) طلب منهم توليد عدد عشرون مخاوف محتملة حول سيناريو افتراضي للهلع، والمجموعة الثانية تتكون من (28) طلب منهم توليد مخاوف محتملة لنفس السيناريو وتم تطبيق مقاييس للقلق والحزن، واسفرت النتائج إلي أن الانغماس في القلق يمكن أن يزيد الدرجات على مقياس الأفكار السلبية.

واهتمت دراسة (Spinhoven,Ve & Penninx,2018) بالأفكار الآلية السلبية كمتنبئات بالقلق والاكتئاب: دراسة طولية، وبلغت عينه الدراسة نحو (1972) من الراشدين وتم تطبيق مقياس الأفكار السلبية ومقياس القلق ومقياس الاكتئاب، وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقات ارتباطية دالة احصائيا بين الأفكار السلبية والقلق والاكتئاب، كذلك إلي التنبؤ بالقلق والاكتئاب من خلال الأفكار السلبية.

فقد تناول(Alfano,B.&Turner 2008) التصور السلبي للذات لدى المراهقين وأثره على القلق الاجتماعي ، واشتملت العينة على مجموعتين من المراهقين ، احداهما تعاني من القلق الاجتماعي ،والخرى من الأسوياء وتم تطبيق مقياس القلق الاجتماعي وتقرير ذاتي عن الأدوار الاجتماعية التي يواجها المراهقين ، وقائمه التصور الذاتي ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المراهقين الأسوياء الأقل خوفا من التفاعلات الاجتماعية كان لديهم تصور ايجابي عن ذواتهم أثناء أدائهم لأدوارهم الاجتماعية وذلك بالمقارنة بالمراهقين الذين يعانون من القلق الاجتماعي ولديهم تصور سلبي عن ذواتهم.

واهتم الدحادحة(٢٠١٢) باستجلاء العلاقة بين الأفكار السلبية الآلية وعلاقتها بالاستجابات العصابية لدى طلبة جامعه نزوي في ضوء بعض المتغيرات ، وتكونت عينه الدراسة من (٣٢٩) طالبا ، واظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة

ارتباطية دالة احصائياً بين الأفكار السلبية الآلية والاستجابات العصابية ، وفي ضوء متغير المستوى الدراسي كانت معاملات الارتباط لمستوى السنه الثانية على مجال القلق (٠.٥٢٧)،والسنه الثالثة لمجال الاكتئاب (٠.٨٥٧)، اما الرابعة فكانت لمجال الهستيريا (_٠.٦٠٣) وهي علاقه عكسية ، ومجال المخاوف (٠.٨١٢)، وبالنسبة للمعدل التراكمي كان معمل الارتباط اللذين معدلاتهم التراكمية جيد وممتاز وكذلك للمقياس في الاستجابات العصابية (٠.٦٢١)

وقدمت الصفتي ، مرفت (٢٠١٤) دراسة الأفكار السلبية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى مجموعة من مرضى الوسواس القهري المترددين على مراكز العلاج النفسي ، وقد أعدت الباحثة مقياسا للأفكار السلبية المرتبطة بالعلاج النفسي ومقياس الوسواس القهري اعداد/ مودزلي وتكونت عينه الدراسة من ٦٠ مريضاً يعانون من أعراض الوسواس القهري تراوحت أعمارهم من (٢٥ -٥٠) عاما من الذكور والاناث بمستشفى الأمراض النفسية والعصبية بجامعة الأزهر ، وانتهت الدراسة الى وجود علاقه ارتباطية بين الأفكار السلبية المرتبطة بالعلاج النفسي والضغوط النفسية لدى عينه من مرضى الوسواس القهري ، وعدم وجود فروق في الأفكار السلبية حسب متغير النوع .

بينما تناولت دراسات أخرى برامج علاجية للأفكار السلبية مثل دراسة (شقير وكردي، ٢٠١٢) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض المخاوف المدرسية والأفكار السلبية المرتبطة بها لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالطائف وتكونت عينه الدراسة من (١٠) تلميذات بالمرحلة الابتدائية في العمر الزمني (٧ -١٢) سنه ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس الفوبيا الاجتماعية والأفكار السلبية اعداد الباحثتين، وتم تطبيق البرنامج العلاجي والذى تضمن (١٥) جلسة بواقع ثلاث جلسات اسبوعيا وتم تطبيق ادوات الدراسة على التطبيق البعدي واسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج العلاجي في خفض حده المخاوف المرضية والأفكار السلبية..

في حين حاولت دراسة (عبد العزيز،٢٠١٣) استجلاء الأفكار السلبية وعلاقتها بالانفعالات والسلوكيات الايجابية والسلبية لدى المراهقين من الجنسين واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ، وتم تطبيق بطارية الأفكار والانفعالات السلوكيات الايجابية والسلبية (إعداد الباحث)على عينه بلغت (٣٢٩) طالبا من طلاب المرحلة الجامعية تتراوح أعمارهم من (١٨ -٢٠) عاما، وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار والعواطف والسلوكيات الإيجابية والسلبية ، كذلك قدرة الأفكار الإيجابية والسلبية في التنبؤ بالانفعالات والسلوكيات الإيجابية والسلبية لدى المراهقين من الجنسين.

وفي دراسة (ميسون،٢٠١٦) تم تناول العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات لدى طلاب علم النفس وعلوم التربية ، وتكونت عينه الدراسة من (٤٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانية بجامعة قاصدي مرباح ورقله

بعلم النفس وعلوم التربية وتم تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية إعداد سليمان الريحاني(١٩٨٥)،ومقياس القلق المستقبل إعداد زينب شقير(٢٠٠٥)، ومقياس تقدير الذات إعداد حسين الدريني(١٩٨٣)، وتوصلت الدراسة الى تحقق فروض الدراسة من معدل انتشار الأفكار السلبية وقلق المستقبل بنسبة عالية وانخفاض تقدير الذات، ووجود علاقه بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل وتقدير الذات ، وكذلك يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**

تناولت أغلب الدراسات السابقة من حيث الهدف على العلاقة بين الأفكار السلبية والقلق كما في دراسات(Alfano,B.&Turner,2008) (Spinhoven,Ven & Penninx,2018;2019) الدحادحة (٢٠١٢)، ومن حيث العينة طلاب الجامعة كما في دراسة (Spinhoven,Ve & Penninx, 2018; 2019) ، الدحادحة (٢٠١٢) ،(ميسون،٢٠١٦)، ومن حيث الأدوات استخدمت الدراسات مقياس الأفكار السلبية ، ومقياس القلق ، واسفرت أغلب نتائج الدراسات على العلاقة الارتباطية بين الأفكار السلبية والقلق ، وعلى دور الأفكار السلبية في نشأة القلق وتطوره وعن إمكانية التنبؤ بالقلق من خلال الأفكار السلبية ، وهو ما استفاد منه الباحث في دراسته الحالية. ومن خلال الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة استخلص الباحث تساؤلات البحث وفروض الدراسة وهي:

- ما معدل انتشار الأفكار السلبية لدى طلاب جامعة الملك خالد؟
- ما معدل انتشار القلق لدى طلاب جامعة الملك خالد؟
- ما طبيعة العلاقة بين الأفكار السلبية والقلق لدى طلاب جامعة الملك خالد؟
- هل يمكن التنبؤ بالقلق من خلال الأفكار السلبية لدى طلاب جامعة الملك خالد؟
- ما هو البرنامج العلاجي المناسب لعلاج الأفكار السلبية لدى طلاب الجامعة؟

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**

- **منهج الدراسة**

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث أنه الأنسب لطبيعة البحث الحالي والذي يتناول "الأفكار السلبية وعلاقتها بالقلق لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد" .

- **مجتمع الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد.

- **عينة الدراسة**

بلغت عينة الدراسة (٤٤٠) طالباً من طلاب جامعة الملك خالد في التخصصات العلمية والأدبية موزعين على المستويات من الأول إلى الثامن في

العمر الزمني ١٩ -٢٣ عاماً بمتوسط (٢٠.٦٦) وانحراف معياري (٠.٩٧٦)، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة الأصلي.

- **أدوات الدراسة**

في إطار عملية جمع البيانات المتعلقة بالدراسة الحالية، قام الباحث باستخدام الأدوات التالية:

- **أولا: مقياس الأفكار السلبية إعداد / محمد نجيب الصبوة** (٢٠٠٤):

اعد مقياس الأفكار السلبية محمد نجيب الصبوة ويتكون من ٣٠ عبارة سلبية يجيب عنها الشخص من ثلاثة اختيارات: أبدا أو أحيانا، أو دائما، وترتفع درجته على البند أو العبارة بالإجابة دائما، وتقل بالإجابة أبدا. (الصبوه،٢٠٠٤)

الثبات والصدق لمقياس الأفكار السلبية واستخدم الباحث لتقنين الأدوات على عينه استطلاعية (١٦٠) من طلاب جامعة الملك خالد.

- الثبات: تم حساب الثبات لمقياس الأفكار السلبية باستخدام معامل ألفا والذي بلغ ٠.٩٦٣، ومعامل الثبات باستخدام التجزئة التصفية والذي بلغ ٠.٨٧٤، وهي معاملات ثبات تشير إلي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
- الصدق: قام الباحث بتحليل عاملي استكشافي لبيانات مقياس الأفكار السلبية وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١) العوامل المستخلصة ونسبة التباين المفسر (ن=١٦٠)

العوامل	القيمة الذاتية الأولية			القيمة الذاتية للعوامل المستخلصة		
	القيمة	نسبة التباين المفسر	التباين التجميعي	القيمة	نسبة التباين المفسر	التباين التجميعي
١	٢٢.٦٣٩	٧٨.٠٦٧	٧٨.٠٦٧	١٨.٦٦٩	٦٤.٣٧٥	٦٤.٣٧٥
٢	٤.٤٤٩	١٥.٣٤٢	٩٣.٤٠٩	٨.٤١٧	٢٩.٠٢٣	٩٣.٣٩٩
٣	١.٠٠٥	٣.٤٦٧	٩٦.٨٧٥	١.٠٠٨	٣.٤٧٦	٩٦.٨٧٥

يتضح من الجدول (١) وجود ثلاث عوامل فسرت ما نسبته ٩٦.٨٨ من التباين الكلي.

اكتفى الباحث بالعوامل التي قيمتها الذاتية ١ فأكثر، وتم حذف باقي العوامل لعدم الاستفادة منها.

يتضح من الجدول (٢) أن جميع العبارات تشبعت على العامل الأول بدرجه تشبع أكبر من ٠.٣ وهذا يعني وجود عامل عام، اكتفى الباحث بهذا العامل والذي أطلق علية الأفكار السلبية وهذا يؤكد ما توصل الية معد المقياس في صورته الأولية.

- **ثالثاً: مقياس القلق اعداد/** (Spence,1997) **تعريب وتقنين الباحث**:

يتكون مقياس سبينس، من (٣٨) يقيس أعراض اضطراب القلق في DSM (الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية)، وتتوزع عبارات المقياس على ست أبعاد يجيب عنها الشخص من خمس بدائل وهي: دائما، غالبا، أحيانا،

نادراً، أبداً، وترتفع درجته على البند أو العبارة بالإجابة دائماً، وتقل بالإجابة أبداً وتتوزع عبارات المقياس في ست أبعاد كما يلي:

جدول (٢) تشعبات العبارات بمقياس الأفكار السلبية على العوامل المستخلصة

العبارات	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث
١	.674	٠,٥٣٢	
٢	.674	٠.٣٤٧	
٣	.674	٠,٤٣٣	
٤	.833		
٥	.978		
٦	.978		
٧	.977		
٨	.968		
٩	.967		
١٠	.975		
١١	.960		
١٢	.951		
١٣	.978		
١٤	.864		
١٥	.866		
١٦	.978		
١٧	.978		
١٨	.978		
١٩	.674		
٢٠	.674		
٢١	.674	٠,٧٣٢	
٢٢	.833	٠,٧٣١	
٢٣	.978	٠,٧٣٣	
٢٤	.978	٠,٤٦٦	
٢٥	.977		
٢٦	.968		
٢٧	.967		
٢٨	٠.٩٩٧		
٢٩	٠.٩٧٥		
٣٠	٠.٩٩٤		٠,٦٧٢

- **ثالثا :الاتساق الداخلي :قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما يلي:**

جدول (٣) معاملات ارتباط عبارات مقياس الأفكار السلبية بالدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	0.775**	١١	0.924	٢١	0.908
٢	0.783◆◆	١٢	0.784	٢٢	0.672
٣	0.895◆◆	١٣	0.864	٢٣	0.841
٤	0.844◆◆	١٤	0.857	٢٤	0.857
٥	0.924◆◆	١٥	0.933	٢٥	0.793
٦	0.762◆◆	١٦	0.924	٢٦	0.624
٧	0.872◆◆	١٧	0.855	٢٧	0.752
٨	0.594◆◆	١٨	0.901	٢٨	0.842

٩	٠.٧٦٢**	١٩	٠.٦٨٩	٢٩	٠.٩٤٣
١٠	٠.٩١١**	٢٠	٠.٨٦٦	٣٠	٠.٨٧٤

- قلق الانفصال: وتقيسه العبارات (٥ -٨ -١١ -١٤ -١٥ -٣٨)
- الهلع: وتقيسه العبارات (١٢ -١٩ -٢٥ -٢٧ -٢٨ -٣٠ -٣٢ -٣٣ -٣٤)
- المخاوف الاجتماعية: وتقيسه العبارات (٦ -٧ -٩ -١٠ -٢٦ -٣١)
- الأعراض الجسدية: وتقيسه العبارات (٢ -١٦ -٢١ -٢٣ -٢٩)
- العصاب القهري وتقيسه العبارات (١٣ -١٧ -٢٤ -٣٥ -٣٦ -٣٧)
- القلق العام وتقيسه العبارات (١ -٣ -٤ -١٨ -٢٠ -٢٢)

- **خطوات اعداد المقياس**:

- الاطلاع على التراث النظري المرتبط بموضوع الأفكار السلبية والقلق من أطر نظرية ودراسات سابقة للتعرف على ما يتضمنه من المفاهيم المرتبطة بالأفكار السلبية التي تؤدي إلي الاضطرابات النفسية كالقلق، وكذلك الاطلاع على مقاييس القلق والأبعاد المتضمنة به، ومن الدراسات التي تم الرجوع إليها لإعداد مقياس القلق ما يلي:
  - ✓ Wang,Liu & Liu,(2016)
  - ✓ Orgiles,Spence,Huedo & Espada,(2012)
  - ✓ Sapmaz,Erkutan,Ergin,Ozturk,Cleasin,Kraarslan
  - ✓ Aydemir,(2018)
  - ✓ دراسة Essau,Anastassiou & Munoz (2011)
  - ✓ Spence, S. H. (1997)
  - ✓ تم ترجمه مقياس القلق وعرضة على المحكمين، ثم تطبيق مقياس القلق اعداد/ سبينس تعريب وتقنين الباحث على عينه التقنين.

- **الثبات والصدق لمقياس القلق**:

- الثبات: تم حساب ثبات عبارات مقياس القلق بطريقتين معمل ألفا والتجزئة النصفية وكانت النتائج كما يلي:

يتضح من الجدول (٤) ما يلي: أن جميع عبارات المقياس دالة إحصائيا، وأن معاملات ألفا مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس كما أن جميع معاملات التجزئة النصفية مقبولة وتشير إلي تمتع المقياس وأبعاده بدرجه عالية من الثبات.

• صدق مقياس القلق

- **صدق العبارات**:

تم حساب صدق عبارات مقياس القلق عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حاله حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة

باعتبار أن بقية عبارات البعد الفرعي محكاً للعبارة. والجدول (٥) يوضح معاملات صدق عبارات مقياس القلق:

والجدول (٤) يوضح معاملات ثبات عبارات مقياس القلق بالتجزئة النصفية ومعامل ألفا

البعد	العبارات	معامل ألفا	التجزئة النصفية	معامل الارتباط بالبعد
قلق الانفصال	٥	٠.٨٤٣	٠.٨٥٢	٠.٥٩٨ ◆◆
	٨			٠.٧١٨ ◆◆
	١١			٠.٥١٧ ◆◆
	١٤			٠.٥٦٨ ◆◆
	١٥			٠.٥٤٧ ◆◆
	٣٨			٠.٥٦٠ ◆◆
الفوبيا الاجتماعية	٦	٠.٨٥٦	٠.٨٥٨	٠.٧٩٠ ◆◆
	٧			٠.٦٩٣ ◆◆
	٩			٠.٥٩٦ ◆◆
	١٠			٠.٦١٨
	٢٦			٠.٧٨١ ◆◆
	٣١			٠.٦٨١ ◆◆
الوسواس القهري	١٣	٠.٨٣٧	٠.٨٣٥	٠.٤٧٠ ◆◆
	١٧			٠.٤١٠ ◆◆
	٢٤			٠.٧٧٨ ◆◆
	٣٥			٠.٥٨٢ ◆◆
	٣٦			٠.٦٩٣ ◆◆
	٣٧			٠.٥٥٤ ◆◆
الهلع	١٢	٠.٨٤٤	٠.٨٣٩	٠.٥٦٣ ◆◆
	١٩			٠.٥٦٢ ◆◆
	٢٥			٠.٤٠٩ ◆◆
	٢٧			٠.٥٨٢ ◆◆
	٢٨			٠.٧٩٣ ◆◆
	٣٠			٠.٦٩١ ◆◆
	٣٢			٠.٧٦٠ ◆◆
	٣٣			٠.٧٢٤ ◆◆
	٣٤			٠.٦٣٢ ◆◆
الأعراض الجسدية	٢	٠.٨٥٦	٠.٧٧٨	٠.٥٠٢ ◆◆
	١٦			٠.٦٥٨ ◆◆
	٢١			٠.٥٨١ ◆◆
	٢٣			٠.٧١٦ ◆◆
	٢٩			٠.٦٣٧ ◆◆
القلق العام	١	٠.٨٣١	٠.٧١٩	٠.٥٥٧ ◆◆
	٣			٠.٦٨٩ ◆◆
	٤			٠.٨١٤ ◆◆
	١٨			٠.٦٤٧ ◆◆
	٢٠			٠.٣٨٤ ◆◆
	٢٢			٠.٦١٢ ◆◆

جدول (٥). معاملات صدق عبارات مقياس القلق

البعد	العبارات	معاملات الارتباط بالبعد في حالة حذف درجة العبارة من البعد
قلق الانفصال	٥	◆◆٠.٦٧
	٨	◆◆٠.٦٣
	١١	◆◆٠.٦٦
	١٤	◆◆٠.٨١
	١٥	◆◆٠.٨٨
	٣٨	◆◆٠.٩١
الفوبيا الاجتماعية	٦	◆◆٠.٩٤
	٧	◆◆٠.٧٨
	٩	◆◆٠.٨٧
	١٠	◆٠.٧١
	٢٦	◆◆٠.٨٨
	٣١	◆◆٠.٧٨
الوسواس القهري	١٣	◆◆٠.٧٤
	١٧	◆◆٠.٦٨
	٢٤	◆◆٠.٧٥
	٣٥	◆◆٠.٦٥
	٣٦	◆◆٠.٦٨
	٣٧	◆◆٠.٨٥ ◆◆٠.٧٤
الهلع	١٢	◆◆٠.٧٧
	١٩	◆◆٠.٦٨
	٢٥	◆◆٠.٨١
	٢٧	◆◆٠.٧٦
	٢٨	◆◆٠.٧٨
	٣٠	◆◆٠.٦٧
	٣٢	◆◆٠.٥٩
	٣٣	◆◆٠.٦٢
	٣٤	◆◆٠.٦٧
الأعراض الجسدية	٢	◆◆٠.٦٥
	١٦	◆◆٠.٦٣
	٢١	◆◆٠.٧٣
	٢٣	◆◆٠.٧٨
	٢٩	◆◆٠.٦٥
القلق العام	١	◆◆٠.٧٣
	٣	◆◆٠.٨٧
	٤	◆◆٠.٨١
	١٨	◆◆٠.٨٦
	٢٠	◆◆٠.٨٣
	٢٢	◆◆٠.٨٥

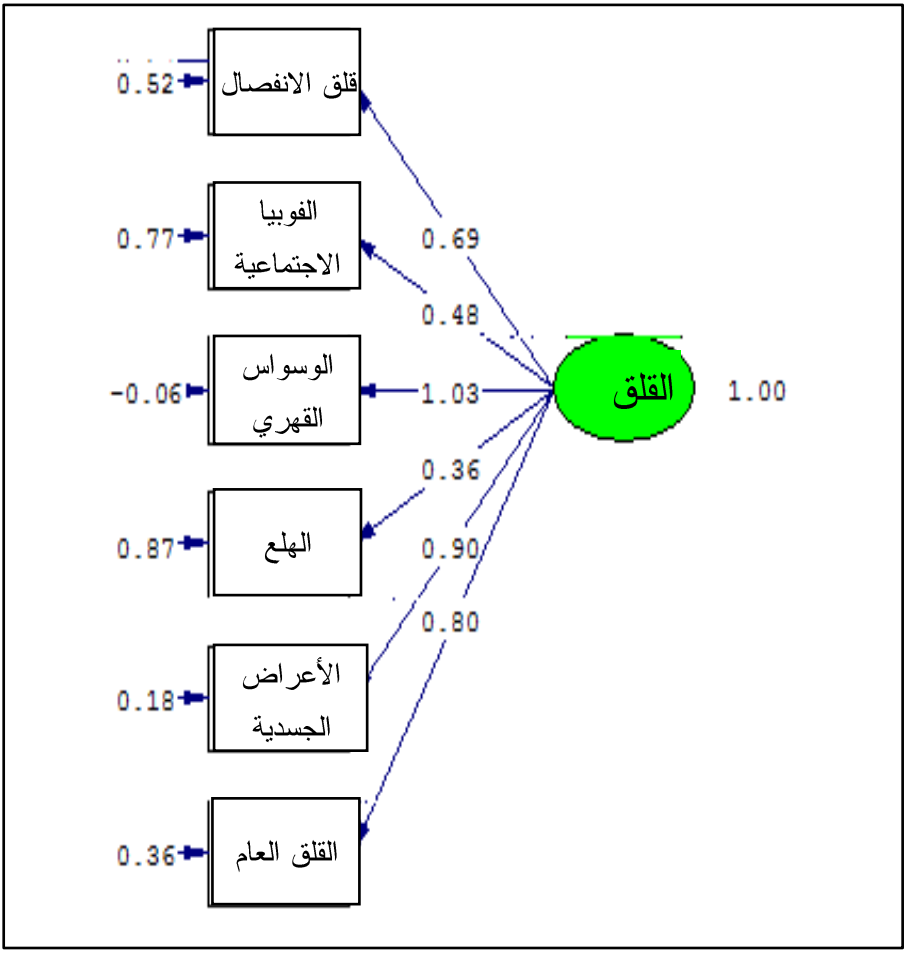
◆ دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ◆◆ دال إحصائياً عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

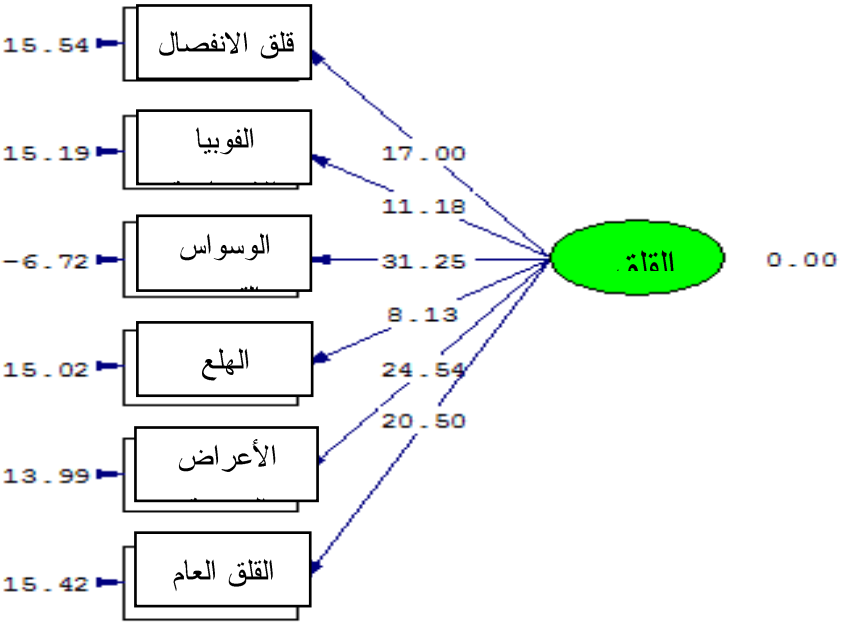
أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة حذف درجه العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه) داله إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥) مما يدل على أن العبارات تقيس ما يقيسه البعد.

- **الصدق العاملي التوكيدي**:

قام الباحث عن طريق المعادلة البنائية الخطية المعروفة اختصارا LISREL باختبار الصدق التوكيدي للنموذج النظري السداسي لمقياس القلق وكانت النتائج كما يلي:



شكل (١) معاملات المسار للنموذج البنائي لمقياس القلق



شكل (٢) قيم "ت" المقابلة لمعاملات المسار للنموذج البنائي لمقياس القلق)قيم "ت" المقابلة لمعاملات المسار للنموذج البنائي لمقياس القلق

يتضح من الشكليين السابقين دلالة معاملات المسار حيث أن قيم ت المقابلة لمعاملات المسار جميعها لا تقع في الفترة [-١,٩٦ ، ١,٩٦] وقد حقق شروط حسن المطابقة مما يعني مطابقة البيانات للنموذج النظري

- **خطوات الدراسة**

- الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.
- إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس القلق تعريب الباحث وتقنين مقياس الأفكار السلبية اعداد/ محمد نجيب الصبوة (٢٠٠٤)
- تطبيق أداة الدراسة بعد التأكد من خصائصها السيكو مترية على عينة الدراسة الأساسية من طلاب جامعة الملك خالد.
- التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة.
- استقراء النتائج وتفسيرها كميا وكيفياً.

- **نتائج الدراسة**

بعد التأكد من طبيعة البيانات وفحصها (القيم المتطرفة ، والقيم المفقودة ، والاعتدالية)، اتبع الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة على أسئلة البحث على النحو التالي:

- الإجابة على السؤال الأول، والذي ينص على " ما معدل انتشار الأفكار السلبية لدى طلاب جامعة الملك خالد؟" وللإجابة على هذا التساؤل؟" استخدم الباحث التكرارات ونسبها المئوية وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٦):

جدول (٦)نسب انتشار الأفكار السلبية

مستوى القلق	العدد	النسبة
منخفض	–	–
متوسط	٢٠٠	٤٥.٥٪
مرتفع	240	٥٤.٥٪
المجموع الكلى	٤٤٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول(٦) أن الأفكار السلبية تنتشر بدرجة عالية لدى طلاب جامعة الملك خالد، حيث نسبة المتوسطين ٤٥.٥٪، ونسبة المرتفعين ٥٤.٥٪.

مما يدعم أن نسبة انتشار الأفكار السلبية مرتفعة لدى طلاب جامعه الملك خالد، فأكثر من (٥٠٪) منهم لديه أفكار سلبية، وهو ما تم وضع تصور لبرنامج إرشادي لعلاجها.

- السؤال الثاني، الذي ينص على " ما معدل انتشار القلق لدى طلاب جامعة الملك خالد؟ وللإجابة على هذا التساؤل؟" استخدم الباحث التكرارات ونسبها المئوية وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)نسب انتشار القلق

مستوى القلق	العدد	النسبة
منخفض	٨٠	١٨.٢٪
متوسط	١٢٠	٢٧.٣٪
مرتفع	٢٤٠	٥٤.٥٪
المجموع الكلي	٤٤٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٧) أن نسبة مرتفعي القلق من طلاب جامعة الملك خالد تساوي ٥٤.٥٪ ، وعند إضافة متوسطي القلق يصبح نسبه من لديهم قلق متوسط ومرتفع عددهم ٢٧.٣ + ٥٤.٥ = ٨١.٨٪ وهي نسبه عالية.

- نتائج اختبار صحة الفرضية الأولى والتي تنص على:" توجد علاقة ارتباطية بين الأفكار السلبية والقلق لدى طلاب جامعة الملك خالد." ولاختبار صحة تلك الفرضية استخدم الباحث معاملات الارتباط وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٨). معاملات ارتباط الأفكار السلبية والقلق

المتغير	أبعاد القلق						
	قلق الانفصال	مخاوف اجتماعية	الوسواس القهري	قلق عام	أعراض جسمية	الهلع	الدرجة الكلية
الأفكار	◆◆٠.٥٧٦	❖❖٠.٥٦٦	❖٠.٦٩٤ ❖	❖٠.٥٩٧ ❖	❖❖٠.٦٣٥	❖٠.٧٢٦ ❖	◆◆٠.٨١٠

يتضح من جدول (٨)، وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين القلق والأفكار لدى طلاب جامعة الملك خالد." وهو ما يحقق الفرضية الأولى.

- نتائج صحة الفرضية الثانية والتي تنص على:" بمكن التنبؤ بالقلق من خلال الأفكار السلبية لدى طلاب جامعة الملك خالد." ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٩). ملخص نموذج الانحدار

معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	معامل التحديد المصحح
٠.٨١	٠.٦٥٧	٠.٦٥٦

يتضح من الجدول(٩) أن الأفكار السلبية تسبب ما نسبته ٦٥.٦٪ في القلق ككل .

جدول (١٠). تحليل تباين الانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمه ف	الدلالة
الانحدار	١٢٩٠٦.٣٩٣	١	١.٢٩٠٦٣٩٩٣	٨٣٨.٠٩٥	٠.١
البواقي	٦٧٤٥.٣٧١	٤٣٨	١٥.٤٠٠		

يتضح من الجدول(١٠) وجود فروق دالة احصائية بين الانحدار والبواقي وهذا يعني وجود تأثير دال للأفكار السلبية على القلق، ويوضح جدول (١١) معاملات الانحدار

جدول (١١). انحدار القلق على الأفكار السلبية

المتغيرات	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمه ت	الدلالة
الثابت	٤٢.٤٦٥	٢.٢٤	-	١٨.٩٥١	٠.٠١
الأفكار	١٠.٣٩٠	٠.٠٤٨	٠.٨١	٢٨.٩٥٠	٠.٠١

يتضح في الجدول السابق دلالة قيمه (ت) وهذا يعني وجود تأثير للمتغيرات المستقلة على القلق، ومعادلة الانحدار هي: القلق = ١٠.٣٩ X الأفكار + المقدار الثابت (٤٢.٤٦٥)

وبالنسبة للتنبؤ بأبعاد القلق الست من خلال الأفكار السلبية حيث استخدم الباحث كل بعد على حدة ووضعت في جدول واحد للتلخيص وكانت النتائج كما يلي:

يتضح من الجدول (١٢) أن أبعاد القلق تفسر ما نسبته (٣٢٪ بالنسبة للمخاوف الاجتماعية على حده، وتفسر ما نسبته ٥٥.٦٪ بالنسبة لبعد الفزع على حدة، وتفسر ما نسبته ٤٨.١٪ بالنسبة لبعد العصاب القهري على حده، وتفسر ما نسبته ٤٠.٣٪ بالنسبة لبعد الأعراض الجسدية على حدة،

جدول (١٢) ملخص نموذج الانحدار

أبعاد القلق	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح
المخاوف الاجتماعية	٠.٥٦٦	٠.٣٢٠	٠.٣١٨
الفزع	٠.٧٤٦	٠.٥٥٦	٠.٥٥٥
العصاب القهري	٠.٦٩٤	٠.٤٨١	٠.٤٨٠
الأعراض الجسدية	٠.٦٣٥	٠.٤٠٣	٠.٤٠٢
القلق العام	٠.٥٩٧	٠.٣٥٦	٠.٣٥٥
قلق الانفصال	٠.٥٧٦	٠.٣٣٢	٠.٣٣٠

وتفسر ما نسبته ٣٥.٦٪ بالنسبة لبعد القلق العام على حدة، وتفسر ما نسبته ٣٣.٢٪ بالنسبة لبعد قلق الانفصال على حدة).

جدول (١٣). تحليل تباين الانحدار

ابعاد القلق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمه ف	الدلالة
المخاوف الاجتماعية	الانحدار	١٤٨.٨٥٧	١	١٤٨.٨٥٧	٢٠٥.٩٣٨	٠.٠١
	البواقي	٣١٦.٥٩٨	٤٣٨	٠.٧٢٣		
الفزع	الانحدار	٦٨٧.٨٥٨	١	٦٨٧.٨٥٨	٥٤٩.٢٧٧	٠.٠١
	البواقي	٥٤٨.٥٠٦	٤٣٨	١.٢٥٢		
العصاب القهري	الانحدار	٥١٧.٧٣٨	١	٥١٧.٧٣٨	٤٠٥.٩٤١	٠.٠١
	البواقي	٥٥٨.٦٢٦	٤٣٨	١.٢٧٥		
اعراض جسدية	الانحدار	٤٤٥.٤٧٦	١	٤٤٥.٤٧٦	٢٩٥.٦٤٤	٠.٠١
	البواقي	٦٥٩.٩٧٩	٤٣٨	١.٥٠٧		
قلق عام	الانحدار	٤٣٧.٩٨٩	١	٤٣٧.٩٨٩	٢٤٢.٤٩٧	٠.٠١
	البواقي	٧٩١.١٠١	٤٣٨	١.٨٠٦		
قلق انفصال	الانحدار	١٠٨.٠١١	١	١٠٨.٠١١	٢١٧.٢٠٦	٠.٠١
	البواقي	٢١٧.٨٠٧	٤٣٨	٠.٤٩٧		

يتضح في الجدول(١٤) دلالة قيمه (ت) وهذا يعني وجود تأثير للمتغيرات المستقلة على ابعاد القلق، ومعادلة الانحدار هي على النحو التالي:

بعد المخاوف الاجتماعية = ٠.١٤٩ X الأفكار + المقدار الثابت (١١.٨٧٨)

بعد الفزع = ٠.٣٢١ X الأفكار + المقدار الثابت (٩.١٧٢)

بعد العصاب القهري = ٠.٢٧٩ X الأفكار + المقدار الثابت (٣.٩٦٦)

بعد الأعراض الجسدية = ٠.٢٥٨ X الأفكار + المقدار الثابت (١.١٧٦)

بعد القلق العام = ٠.٢٥٦ X الأفكار + المقدار الثابت (٦.٥٥٠)

بعد قلق الانفصال = ٠.١٢٧ X الأفكار + المقدار الثابت (٩.٧٢٤)

تفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الأول:

جدول (١٤). معاملات انحدار أبعاد القلق الست على الأفكار السلبية

ابعاد القلق	المتغيرات	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمه ت	الدلالة
المخاوف الاجتماعية	الثابت	١١.٨٧٨	٠.٤٨٥	–	٢٤.٤٧٤	٠.٠١
	الأفكار	٠.١٤٩	٠.٠١٠	٠.٥٦٦	١٤.٣٥١	٠.٠١
الفزع	الثابت	٩.١٧٢	٠.٦٣٩	–	١٤.٣٥٨	٠.٠١
	الأفكار	٠.٣٢١	٠.٠١٤	٠.٧٤٦	٢٣.٤٣٧	٠.٠١
العصاب القهري	الثابت	٣.٩٦٦	٠.٦٤٥	–	٦.١٥١	٠.٠١
	الأفكار	٠.٢٧٩	٠.٠١٤	٠.٦٩٤	٢٠.١٤٨	٠.٠١
الأعراض الجسدية	الثابت	١.١٧٦	٠.٧٠١	–	١.٦٧٩	٠.٠١
	الأفكار	٠.٢٥٨	٠.٠١٥	٠.٦٣٥	١٧.١٩٤	٠.٠١
القلق العام	الثابت	٦.٥٥٠	٠.٧٦٧	–	٨.٥٣٧	٠.٠١
	الأفكار	٠.٢٥٦	٠.٠١٦	٠.٥٩٧	١٥.٥٧٢	٠.٠١
قلق الانفصال	الثابت	٩.٧٢٤	٠.٤٠٣	–	٢٤.١٥٧	٠.٠١
	الأفكار	٠.١٢٧	٠.٠٠٩	٠.٥٧٦	١٤.٧٣٨	٠.٠١

السؤال الأول: ما معدل انتشار الأفكار السلبية لدى طلاب جامعة الملك خالد؟

اتضح من الجدول (٦) ان المستوى المرتفع والمتوسط هو (٩+٤٥.٥= ٥٤.٥) مما يوضح أن الطلاب ذوي المستوى المرتفع من الأفكار السلبية حيث كانت نسبتهم هي ٥٤.٥٪، وهي أكبر من المنتصف بقليل والأفكار السلبية بذلك تؤدي دورا مهما وفعالا في كثير من الاضطرابات النفسية وهو ما أكده بيك (Beck,1995) أن الأفكار السلبية هي التخيلات والمعارف والأفكار التي تظهر تجاه موضوع محدد ولها علاقة أساسية بالمخططات المعرفية في الطفولة والتي تستثيرها الموضوعات الخارجية.

يتفق مع ذلك) بيرمان،٢٠٠٤) حيث أن الأفراد يطورون منذ الطفولة مجموعة من المعتقدات والأفكار حول أنفسهم والعالم ومستقبلهم، وتصبح هذه المعتقدات جزءا من تمثيلات الفرد المعرفية للعالم وعن ذاته ومستقبلة ينعكس ذلك في الحوار الداخلي (الأفكار الآلية) ، ومن خلال عملية التعلم يتحول الحوار الذاتي تعميمات للذات وللآخرين ، فالرؤية السلبية للعالم والمستقبل ، تجعل الأفراد يطورون إدراكات وأفكار سلبية.

لذا فإن أفكار الطلاب السلبية وما يصاحبها من الحوار الذاتي الداخلي السلبي تسبب لهم كثير من الاضطرابات النفسية ومنها القلق، وأن العمل على تعديل الأفكار السلبية يساهم في تبني أفكارا ايجابية تدعم الصحة النفسية الإيجابية والتوافق النفسي.حيث التفكير الإيجابي يشعر الفرد بالسعادة والكفاءة، على عكس الأفكار السلبية كما يقرر (الشناوي ،1996:١٢٤) تؤدي إلي سلوكيات سلبية، حيث العبارات الذاتية السلبية هي التي تؤدي إلي كثير من الاضطرابات.

ويؤكد (ليهي،٢٠٠٦ :٣٢) أن الأفكار الآلية السلبية تحدث بسبب وجود بعض الافتراضات الضمنية والتحريفات المعرفية، فإذا تمكن الفرد من تعديل مخططة الذاتي، والتحكم في افتراضاته، فإنه يتحكم في الأفكار الآلية التي يتعرض لها من انتقاء سلبي وتهميش الإيجابيات والمبالغة في التعميم.

مما يدعم أن نسبة انتشار الأفكار السلبية مرتفعة لدى طلاب جامعه الملك خالد أكثر من نصفهم لديه أفكار سلبية وهو ما تم وضع تصور لبرنامج إرشادي لعلاجها.

- **تفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني**:

السؤال الثاني: ما معدل انتشار القلق لدى طلاب جامعة الملك خالد؟

يتضح من جدول (7) أن نسبة مرتفعي القلق من طلاب جامعة الملك خالد تساوي ٥٤.٥٪، وعند إضافة متوسطي القلق يصبح من لديهم قلق متوسط ومرتفع عددهم ٢٧.٣ + ٥٤.٥= ٨١.٨٪ مما يعد نسب عالية.

وهو ما يتفق مع عديد من الدراسات التي بحثت في معدلات انتشار القلق منها بحث منظمه الصحة العالمية عن معدل انتشار المخاوف الاجتماعية (Weiller, Bisserbe, Boyer, , Lepine, & Lecrubier, 1996). وتكونت عينه الدراسة من (2096) من المرض بعيادة الصحية الأولية وبلغ معدل الانتشار خلال شهر واحد (٤.٩%)، وفي المجتمع السويدي على عينه بلغت ٢٠٠٠ راشد معدل الانتشار بلغ ١٥.٦٪ في دراسة (Furmark,Tillfors,Everz,Marteinsdettir,Gefert,fredrikson,1999), وفي الهند بلغ معدل الانتشار ٩.٦٪ في دراسة (Izgiç, Akyüz, Doğan & Kuğu, 2004)

مما سبق يتضح لنا أن نسبة انتشار القلق تمثل نسبة كبيرة وهو ما أكده (ديفيد، دوزيس ، كيث 2015) تبين في دراسة على (٨٠٠٠) مقيم في الولايات المتحدة ، أن القلق كان أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً ، وبلغت نسبة شيوع القلق على مدار عام (١٧٪) ، بالمقارنة بنسبةٍ (١١٪) لاضطرابات المزاج ،(١١%) لسوء استخدام المواد المؤثرة نفسياً.

- **تفسير النتائج الخاصة بالفرض الأول**:

" توجد علاقة ارتباطية بين الأفكار السلبية والقلق لدى طلاب جامعة الملك خالد." حيث يتضح من الجدول رقم (8) أن جميع معاملات الارتباط بين القلق وأبعاده الست والأفكار السلبية علاقة داله احصائياً عند مستوى (0.01) وهو يؤكد أن الأفكار السلبية لها علاقة باضطراب القلق وهو ما ينعكس على الشخصية من التوتر وأن الأفكار الآلية السلبية والحديث الذاتي السلبي له دور كبير في القلق النفسي وهي المسؤولة عن كثير من الاضطرابات ويتفق مع ذلك

(الدحادحة،٢٠١٢)، (البناء،٢٠٠٦)،(سها،٢٠١٦)،(سميرة،٢٠١٤) (الصفتي،٢٠١٤)،(ميسون،٢٠١٦)، (Sluis.a,Boschen.M,Numann,D,Murphy.K,2017),وأنه منذ مراحل الطفولة فإن الأفكار السلبية لها دور كبير في اضطراب القلق كما يقرر (Arditte.shaw.Timpan.2016)، (Barnard&Chapman,2018)، (Fernandez,Marial, 2017)

أن الأفكار السلبية تؤدى للقلق والاضطراب النفسي حيث ينعكس التفكير السلبي على المشاعر والمزاج وينسحب على قلق اجتماعي و وتصرفات سلوكية مضطربة وسوء توافق ، وفي المقابل فإن الأفكار الايجابية ترتبط بالسوية والصحة النفسية الإيجابية كما يقرر (Lim,2017)، لذا نحن بحاجه لتدعيم الأفكار الايجابية السوية لدى الطلاب مما ينكس على تكوين شخصية سوية لديها الكفاءة الذاتية وثقة بالذات والقدرات وتحقيقها ، والأفكار السلبية وإن أدت إلي القلق إلا أنها تمتد كذلك إلى الضغوط النفسية، وتفاقمه يعرض الشخص للتهديد والعجز عن آداء مهامه بجانب التحريفات المعرفية والفشل الشخصي وأفكار عدوانية وهو ما أكدته دراسات (الصفتي،٢٠١٤)

ويؤكد(Dryden, ٢٠٠٥) أن المعتقدات غير العقلانية ينتج عنها سلوكيات غير عقلانية مما يؤدي إلى الانسحاب وتجنب مصادر التهديد والقلق.

يتضح لنا أهمية الدور الذي تقوم به الجوانب المعرفية ممثلة في الأفكار السلبية في ظهور الإضرابات النفسية ومنها القلق، وأن تعديل الأفكار السلبية إلي أفكار إيجابية يساهم في تجنب الشخص تلك الاضطرابات النفسية والوقاية منها.

يدعم ذلك (كورين، رودول، بالمر ،٢٠٠٨ :٣١) أن المعتقدات السلبية والافتراضات المختلة هي التي ينتج عنها الأفكار الآلية السلبية، حيث أن المخططات هي خطط عقلية مجردة تعمل كموجهات للسلوك، وكل منا لدية عدد من المخططات يستخدمها في التفاعل مع العالم ، وتبدا في الطفولة ، وتشكل كيف يفكر الشخص وكيف يشعر وكيف يسلك ويدرك نفسه والآخرين والعالم من حوله.

◄◄ تفسير النتائج الخاصة بالفرض الثاني

التي تنص على:" يمكن التنبؤ بالقلق من خلال الأفكار السلبية لدى طلاب جامعة الملك خالد."

يتضح من جدول (11)،(14) وجود تأثيرات دالة للمتغير المستقل على المتغيرات التابعة حيث إن الأفكار السلبية لها تأثير دال احصائياً على القلق وأبعاده الست وهي (قلق الانفصال - المخاوف الاجتماعية – الوسواس القهري – الهلع – الأعراض الجسدية – القلق العام) وهو ما يتفق مع دراسة

(Bucschmann,Horn,Blankenship, Grecia,Bohan,2018) والتي تؤكد على دور الأفكار السلبية الآلية المتكررة هي عامل رئيسي في كظهور القلق والاكتئاب وتضيف دليل تجريبي على أن الأفكار السلبية والمعتقدات غير العقلانية تؤدي دورا أساسي في اضطراب القلق مما يستلزم التدخل ببرامج علاجية لتعديل الأفكار السلبية وهو ما تبنته الدراسة الحالية في تقديم تصور مقترح لبرنامج لعلاج الأفكار السلبية . وتعزز الدراسة في نتائجها ما توصلت إليه دراسة كل من (Arditte.Shaw,Timpan.2016) حيث أكدت الدراسة أن الأفكار السلبية تمثل تنبؤ مهم في تشخيص كثير من الاضطرابات التشخيصية ومنها القلق أن الأفكار السلبية تعطل التفكير الايجابي في الشخصية، وتتفق الدراسة مع ما أكدته دراسة (Nieto,Marian,2016) في الدور المحوري الذي تؤديه الأفكار السلبية في مواقف توليد القلق وأهمية العمل على الحد من التأثيرات السلبية للأفكار السلبية والمخططات اللاتكيفية والتي تؤدي لكثير من الأمراض النفسية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من : (Spinhoven, van Hemert & Penninx, 2018;2019)، في التنبؤ بالقلقً من خلال الأفكار الآلية السلبية ، ويتفق مع ما أقره (Reilly, Gordis, Boswell, Donahue, Emhoff & Anderson, 2018). عن دور الأفكار السلبية في ظهور القلق الاجتماعي من خلال الأفكار الآلية السلبية المرتبطة بالخوف من أن يكون الشخص قد قيم بشكل سلبي من قبل الآخرين المحيطين به فيشعر بالقلق الاجتماعي من الظهور أمام الناس وما يرتبط بذلك من قلق الكلام أمام الجمهور.

وبذلك نجد أن تعديل الأفكار الآلية السلبية إلى أفكار إيجابية يساعد في الحد من القلق والاكتئاب. وأهمية الأفكار الإيجابية في تنمية الصحة النفسية كما أكدته دراسة (Lim,Young 2017)، وأهمية الأفكار الإيجابية في عملية اتخاذ القرار وهو ما تناولته دراسة (Bullock- Yowell, Reed, Mohn, Galles,Peterson & Reardon, 2015) وأهمية الأفكار الإيجابية في تحقيق التوافق النفسي (الحويج ، ٢٠١٧).

مما سبق يتبن الدور الذي تؤديه الجوانب المعرفية في تطور الصحة النفسية إذا كانت الأفكار إيجابية أو تؤدي إلي الاضطرابات النفسية إذا كانت الأفكار سلبية مما يوضح الدور الذي تؤديه الأفكار السلبية في ظهور القلق كما يمكن أن تؤدي إلى الهلع كما يقرر (Britton, Neale & Davey, 2019) ، أو تؤدي إلي الغضب والقلق والاكتئاب كما في دراسة (Ng,Sorensen, Zhang & Yim, 2019)

من ذلك يتضح لنا أن الأفكار الإيجابية والسعادة والرضا فكرة تنبع من أنفسنا ويكون الرضا لمن يرضى.

- التصور المقترح عن فاعلية العلاج المعرفي -السلوكي لعلاج الأفكار السلبية لدى طلاب جامعة الملك خالد

اكدت عديد من الدراسات على فاعلية العلاج المعرفي – السلوكي فى تعديل الأفكار السلبية الى أفكار ايجابية منها:
Ogbuanya,Eseadi, Orji, Anyanwu, Ede & Bakare,2018).

حيث استخدم العلاج العقلاني الانفعالي -السلوكي في تعديل الأفكار السلبية المهنية لدى طلاب الكليات المهنية، ودراسة Arimitsu, (2016) الذي اهتم ببرنامج لزيادة التعاطف الذاتي للطلاب اليابانيين كعامل هام لتحسين الشفقة بالذات المنخفضة وتدعيم الأفكار الإيجابية

جدول (١٥). يوضح جلسات البرنامج العلاج المعرفي- السلوكي المقترح لتعديل الأفكار السلبية لدى طلاب جامعة الملك خالد

الجلسة	عنوان الجلسة	الاهداف	الفنيات	الواجب المنزلى
الاولى	إرساء العلاقة العلاجية	تعارف وارساء العلاقة العلاجية القائمة على التفهم العطوف	جدول المراقبة الذاتية للأفكار السلبية	ملء جدول المراقبة الذاتية للأفكار السلبية
الثانية	النموذج المعرفي	الافكار السلبية وتأثيرها على الشخص	المحاضرة والمناقشة	مراقبة الافكار السلبية
الثالثة	علاقة الأفكار بالاضطراب النفسى	اهمية الأفكار وتأثيرها على المشاعر والسلوك	الاسترخاء	التدريب على الاسترخاء
الرابعة	الأفكار الآلية السلبية	دور الأفكار المعطلة في نشأة الاضطراب النفسي	اداء الأدوار	المراقبة الذاتية للأفكار السلبية وتطورها
الخامسة	الحوار الذاتي	اهمية الحوار الذاتي السلبي وتعديله بحوار ذاتى إيجابى	الاسترخاء	التدريب على الاسترخاء
السادسة	مراقبه الأفكار	تفنيد الأفكار	التنفس	التدريب على التنفس
السابعة	تعديل الأفكار	تقييم الأفكار الإيجابية والسلبية	الاسترخاء	التدريب على الاسترخاء
الثامنة	تدعيم الأفكار الايجابية	اهمية الأفكار الايجابية في تنمية الشخصية	اداء الأدوار	مراجعة الواجبات المنزلية

- **توصيات البحث**
  - تنظيم ندوات وورش تدريبية لتعديل الأفكار السلبية لدى طلاب الجامعة.
  - تصميم وتطبيق برامج إرشادية وقائية وعلاجية لتعديل الأفكار السلبية لطلاب الجامعة.
  - التدخل المبكر لاكتشاف الأفكار السلبية بعمل برامج وقائية للأطفال بالمدارس.
- **شكر وتقدير**

هذا البحث تم دعمه من عمادة البحث العلمي بجامعة الملك خالد في البرنامج البحثي العام تحث رقم / R.P- 277-39.G

- **مقترحات البحث**:
  - دراسة الأفكار السلبية والقلق لدى الطالبات بالجامعة.

- فاعلية برنامج إرشادي تكاملي في تعديل الأفكار السلبية لدى طلاب الجامعة.
- فاعلية برنامج إرشادي في تنمية السلوك الإيجابي لدى طلاب الجامعة.

• **المراجع** :

- البناء، خليل (٢٠٠٦). القلق الاجتماعي وعلاقته بالتفكير السلبي التلقائي لدى طلاب جامعة الكويت. دراسات نفسية، القاهرة، مج١٦ ،ع٢،٢٩١ -٣١٢ .
- بيرمان ، بيرل (٢٠٠٤). قواعد التشخيص والعلاج النفسي نظريات نفسية متعددة لصياغة الحالة، ترجمة: محمد نجيب الصبوه، جمعة سيد يوسف، القاهرة، دار ايتراك للنشر.
- بيك(ارون)(٢٠٠٠). العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية، ترجمه: عادل مصطفى، القاهرة دار الأفاق العربية.
- بيك(جوديث) (٢٠٠٧). العلاج المعرفي الأسس والأبعاد، ترجمه مطر(طلعت)، القاهرة المركز القومي للترجمه، العدد١١٤١ .
- الحويج، الهادي (٢٠١٧). التفكير الايجابي وعلاقته بالتوافق النفسي، العلوم النفسية،كلية الآدابالخمس، جامعة المرقب،ليبيا،ع ١٤ ،٨٧ -١١٨ .
- الدحادحة، علي (٢٠١٢). الأفكار الآلية السلبية وعلاقتها بالاستجابات العصابية لدى طلبة جامعة نزوي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية – الكويت، س٣٨، ع٤٥ ،٢١١ -٢٥٨ .
- دوزيس(ديفيد)،دوبنسن(كيث)(٢٠١٥). الوقاية من القلق والاكتئاب النظرية والبحث والممارسة، ترجمة: عبد الله السيد عسكر، القاهرة، المركز القومي للترجمة.
- ديفيد ، دوزيس، كيث (٢٠١٥).الوقاية من القلق والإكتئاب النظرية والبحث والممارسة ، ترجمة: عبد الله السيد عسكر ، القاهرة ، المركز القومي للترجمة.
- ريسكيند، جون(٢٠٠٠). اضطراب القلق العام، ترجمه: الصبوه (محمد نجيب)، دليل عملي تفصيلي لممارسة العلاج المعرفي في الاضطرابات النفسية، القاهرة، ايتراك للطباعة والنشر.
- سميرة، ركزة (٢٠١٤). فعالية العلاج المعرفي -السلوك يفي علاج أعراض التأتأة عند الأطفال. دراسات في الطفولة، مركز البصرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية الجزائر، ع٦، ٣١ -٥٥ .
- سها، السباعي (٢٠١٦). العلاج المعرفي –السلوكي لاضطراب الهلع المصحوب بفوبيا الأماكن المرتفعة. مجلة علم النفس، القاهرة، ع ١١٠ ،١٨٧ -١٩٢ .
- الشربيني، لطفي (٢٠١٥). الدليل إلي فهم وعلاج القلق، دسوق، دار العلم للنشر والتوزيع.
- شقير(زينب)،كردي(سميرة).فعالية برنامج علاجي معرفي -سلوكي في خفض حدة المخاوف المدرسية والأفكار السلبية المرتبطة بها لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالطائف، كلية الآداب ، جامعة بنها، ع٢٧، ج٢، ٥٣١ -٥٧٨.
- الشناوي(محروس)(١٩٩٦). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
- الصبوه(محمد نجيب)(٢٠٠٤). قائمة الأفكار السلبية، القاهرة، الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين.
- الصبوه،(محمد نجيب) (٢٠١٣).القلق ، الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين(جمعا)،القاهرة.

- الصفتي، مرفت (٢٠١٤). الأفكار السلبية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى مجموعة من مرضى الوسواس القهري المترددين على مراكز العلاج النفسي دراسات عربية في التربية وعلم النفس – مصر العدد ٥٥، ج ٣ ،١٧ -٣٥ .
- عبد العزيز(أحمد) (٢٠١٣). بعض الأفكار الإيجابية والسلبية المنيئة بالإنفعالات والسلوك الإيجابي لجى المراهقين من الجنسين، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة.
- كوروين (بيرني)،رودل(بيتر)،بالمر(ستيفن)،(٢٠٠٨). العلاج المعرفي السلوكي المختصر، ترجمة: محمود عيد مصطفى، محمد نجيب الصبوه، القاهرة، دار ايتراك للنشر.
- ليهي، روبرت (٢٠٠٦). دليل عملي تفصيلي لممارسة العلاج النفسي المعرفي في الاضطرابات النفسية، ترجمة، جمعة سيد يوسف، محمد نجيب الصبوة، القاهرة، دار ايتراك للنشر.
- ميسون، سميرة (٢٠١٦). علاقة الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية بجمهة ورفلة. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مصر، ع٩ ،ج١٧،١ -٦٨ .
- يونج(جيفري)،بيك(آرون)،واينبرج(ارثر):(٢٠٠٢).الاكتئاب فى ديفيد بارلو(محرر)،مرجع اكلينيكي في الاضطرابات النفسية دليل علاجي تفصيلي،(ترجمه):صفوت فرجوآخرون،القاهرة،الانجاو،٥٩٩.
- Alfano, C. A., Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2008). Negative self-imagery among adolescents with social phobia: a test of an adult model of the disorder. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37(2), 327-336.
- Arditte,K.,Shaw,A.,Timpan,K. (2016). Repetative Negative Thinking: A Transdiagnostic Correlate of Affective Disorders. Journal of Social and ClinicalPsychology,Vol.35,No3,181-201.
- Arimitsu, K. (2016). The effects of a program to enhance self-compassion in Japanese individuals: A randomized controlled pilot study. The Journal of Positive Psychology, 11(6), 559-571.
- Barnard,M., Y. & Chapman, P. (2018). The moderating effect of trait anxiety on anxiety-related thoughts and actions whilst driving. Personality and Individual Differencess,135, 207 – 211 .
- Beck,A.T. (1995). Cognitive Therapy:Basic and beyond.New York: Guilford Press.
- Boles, S., Biglan, A., & Smolkowski, K. (2006). Relationships among negative and positive behaviours in adolescence. Journal of Adolescence, 29(1), 33-52.
- Britton, G. I., Neale, S. E., & Davey, G. C. (2019). The effect of worrying on intolerance of uncertainty and positive and negative beliefs about worry. Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 62, 65-71

- Bullock- Yowell, E., Reed, C. A., Mohn, R. S., Galles, J., Peterson, G. W., & Reardon, R. C. (2015). Neuroticism, negative thinking, and coping with respect to career decision state. The Career Development Quarterly, 63(4), 333-347.
- Burger, A. M., Van der Does, W., Thayer, J. F., Brosschot, J. F., & Verkuil, B. (2019). Transcutaneous Vagus Nerve Stimulation Reduces Spontaneous but not Induced Negative Thought Intrusions in High Worriers. Biological psychology.
- Buschmann, T., Horn, R. A., Blankenship, V. R., Garcia, Y. E., & Bohan, K. B. (201٨). The relationship between automatic thoughts and irrational beliefs predicting anxiety and depression. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 1-26.
- Buschmann,T.,Horn,R.,Blankenship,V.,Bohan,K.(2018),The Relationship Between Automatic Thoughts and Irrational Beliefs Predicting Anxiety and Depression. J.Rat-Emo Cognitive-Behv Ther, 36, 137 - 162.
- Dias, F. V., Oliveira, R. V., Leal, I., & Maroco, J. (2015). Positive and negative thoughts in ambiguous anxiety-related stories: The child's perspective. Psychology, Community & Health, 4(1), 53-64.
- Dryden, W. (2005). Rational emotive behavior therapy. In Encyclopedia of cognitive behavior therapy (pp. 321-324). Springer, Boston, MA.
- Essau, C. A., Anastassiou-Hadjicharalambous, X., & Muñoz, L. C. (2011). Psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) in Cypriot children and adolescents. Child Psychiatry & Human Development, 42(5), 557.
- Fernandez, E,.Marial,.J. (2017). Behavioral activation versus cognitive restructuring to reduce automatic negative thoughts in anxiety generating situtions. Psicothema, vol, 29, 172-177.
- Fernández, E. N., & Mairal, J. B. (2017). Behavioral activation versus cognitive restructuring to reduce automatic negative thoughts in anxiety generating situations. Psicothema, 29(2), 172-177.
- Flynn, M. K., Bordieri, M. J., & Berkout, O. V. (2019). Symptoms of social anxiety and depression: Acceptance of socially anxious thoughts and feelings as a moderator. Journal of Contextual Behavioral Science, 11, 44-49.

- Freire, T., & Ferreira, G. (2018). Health-related quality of life of adolescents: Relations with positive and negative psychological dimensions. International Journal of Adolescence and Youth, 23(1), 11-24.
- Furmark, T., Tillfors, M., Everz, P. O., Marteinsdottir, I., Gefvert, O., & Fredrikson, M. (1999). Social phobia in the general population: prevalence and sociodemographic profile. Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 34(8), 416-424.
- Gilbert, K. E., Tonge, N. A., & Thompson, R. J. (2019). Associations between depression, anxious arousal and manifestations of psychological inflexibility. Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 62, 88-96.
- Hirsch, C. R., Krahé, C., Whyte, J., Loizou, S., Bridge, L., Norton, S., & Mathews, A. (2018). Interpretation training to target repetitive negative thinking in generalized anxiety disorder and depression. Journal of consulting and clinical psychology, 86(12), 1017.
- Izgiç, F., Akyüz, G., Doğan, O., & Kuğu, N. (2004). Social phobia among university students and its relation to self-esteem and body image. The Canadian Journal of Psychiatry, 49(9), 630-634.
- Kertz, S. J., Stevens, K. T., & Klein, K. P. (2017). The association between attention control, anxiety, and depression: the indirect effects of repetitive negative thinking and mood recovery. Anxiety, Stress, & Coping, 30(4), 456-468.
- Klemanski, D. H., Curtiss, J., McLaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema, S. (2017). Emotion regulation and the transdiagnostic role of repetitive negative thinking in adolescents with social anxiety and depression. Cognitive therapy and research, 41(2), 206-219.
- Lightsey, O. R., Gharghani, G. G., Katz, A. M., McKinney, V. A., & Rarey, E. B. (2013). Positive automatic cognitions mediate the relationship between personality and trait positive affect. Journal of Happiness Studies, 14(1), 115-134.
- Lim,J.Young (2017). Relationship between positive mental health and appreciation in Korean individuals. International journal of Psychology, 52 N 3, 220 -226.
- Marsh, C., Hammond, M. D., & Crawford, M. T. (2019). Thinking about negative life events as a mediator between depression and fading affect bias. PloS one, 14(1), e0211147.

- McEvoy, P. M., Hyett, M. P., Ehring, T., Johnson, S. L., Samtani, S., Anderson, R., & Moulds, M. L. (2018). Transdiagnostic assessment of repetitive negative thinking and responses to positive affect: Structure and predictive utility for depression, anxiety, and mania symptoms. Journal of affective disorders, 232, 375-384.
- Mehta, M., & Sagar, R. (Eds.). (2015). A practical approach to cognitive behaviour therapy for adolescents. Springer.
- Ng, T. W., Sorensen, K. L., Zhang, Y., & Yim, F. H. (2019). Anger, anxiety, depression, and negative affect: Convergent or divergent?. Journal of Vocational Behavior, 110, 186-202.
- Nieto,E.,Marian,J. (201٦). Behavioral activation versus cognitive restructuring to reduce automatic negative thoughts in anxiety generating situation. Psicothema,may,Vol.29,issue 2, 172 – 177.
- Ogbuanya, T. C., Eseadi, C., Orji, C. T., Anyanwu, J. I., Ede, M. O., & Bakare, J. (2018). Effect of rational emotive behavior therapy on negative career thoughts of students in technical colleges in Nigeria. Psychological reports, 121(2), 356-374.
- Orgilés, M., Méndez, X., Spence, S. H., Huedo-Medina, T. B., & Espada, J. P. (2012). Spanish validation of the Spence Children's Anxiety Scale. Child Psychiatry & Human Development, 43(2), 271-281.
- Reilly, E. E. (2017). Repetitive Negative Thinking and the Maintenance of Social Appearance Anxiety: An Experimental Manipulation Using Psychophysiological and Subjective Measurement. State University of New York at Albany.
- Reilly, E. E., Gordis, E. B., Boswell, J. F., Donahue, J. M., Emhoff, S. M., & Anderson, D. A. (2018). Evaluating the role of repetitive negative thinking in the maintenance of social appearance anxiety: An experimental manipulation. Behaviour research and therapy, 102, 36-41.
- SAPMAZ, Ş. Y., ERKURAN, H. Ö., Ergin, D., ÖZTÜRK, M., CELASİN, N. Ş., Karaarslan, D., & AYDEMİR, Ö. (2018). Validity and reliability of the Turkish version of the DSM-5 Generalized Anxiety Disorder Severity Scale for children aged 11-17 years. Turkish journal of medical sciences, 48(1), 74-79.
- Sluis, R. A., Boschen, M. J., Neumann, D. L., & Murphy, K. (2017). Repetitive negative thinking in social anxiety disorder 2: Post-event processing. Psycopathology Review, 4(3), pr-045616.

- Spence, S. H. (1997). Structure of anxiety symptoms among children: a confirmatory factor-analytic study. Journal of abnormal psychology, 106(2), 280.
- Spinhoven, P., van Hemert, A. M., & Penninx, B. W. (2018). Repetitive negative thinking as a predictor of depression and anxiety: A longitudinal cohort study. Journal of affective disorders, 241, 216-225.
- Spinhoven, P., van Hemert, A. M., & Penninx, B. W. (2019). Repetitive negative thinking as a mediator in prospective cross-disorder associations between anxiety and depression disorders and their symptoms. Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 63, 6-11.
- Velting, O. N., Setzer, N. J., & Albano, A. M. (2004). Update on and advances in assessment and cognitive-behavioral treatment of anxiety disorders in children and adolescents. Professional Psychology: Research and Practice, 35(1), 42.
- Wang, M., Meng, Q., Liu, L., & Liu, J. (2016). Reliability and Validity of the Spence Children's Anxiety Scale for Parents in Mainland Chinese Children and Adolescents. Child Psychiatry & Human Development, 47(5), 830-839.
- Weiller, E., Bisserbe, J. C., Boyer, P., Lepine, J. P., & Lecrubier, Y. (1996). Social phobia in general health care: an unrecognised undertreated disabling disorder. The British Journal of Psychiatry, 168(2), 169-174.
- Wells, A. (2011). Metacognitive therapy for anxiety and depression. Guilford press.

❋❋❋❋❋❋

معوقات إسهام الجامعات السعودية في التنمية الاقتصادية

د/نوره عبد اللطيف محمد العرفج
دكتوراه من قسم الادارة التربويه جامعه الملك سعود
وزارة التعليم بالمملكة العربيه السعوديه

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة إلى تحديد المعوّقات التي تحدّ من إسهام الجامعات السعودية لتلبية مطالب التنمية الاقتصادية من خلال وظائفها في إعداد القوى البشرية المؤهلة والكافية لسوق العمل وفي البحث العلمي والتطوير، وقد تبين من خلال بيانات (١٧٢) من قياديي الجامعات السعودية والغرف التجارية الصناعية محل الدراسة، باستخدام استبانة ضمت (١٣) عبارة خاصة بالمعوقات المتعلقة بوظيفة الجامعات في إعداد القوى البشرية المؤهلة لسوق العمل، و(١٢) عبارة خاصة بالمعوقات المتعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي والتطوير، وقد أجمع أفراد عينة الدراسة على ثلاثة من المعوقات المتعلقة بوظيفة الجامعات في إعداد القوى البشرية المؤهلة لسوق العمل تحدّ من إسهام الجامعات السعودية بدرجة عالية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية، تتمثل في الاعتماد على التمويل الحكومي مصدرًا وحيدًا لتمويل برامج الجامعات، سيطرة المركزية في نظام الجامعات، وغياب التّغذية الراجعة بين سوق العمل والجامعة، كما أجمع أفراد عينة الدراسة على معوقات متعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي تحدّ من إسهام الجامعات السعودية بدرجة عالية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية، أبرزها تتمثل في تدني ثقافة دعم البحث العلمي لدى القطاع الخاص، وقصور المشاركة المجتمعية في تمويل البحوث العلمية، وضعف مخصّصات البحث العلمي مقارنة بها في الدول المتقدمة، وضعف حاضنات التكنولوجيا اللازمة لتحويل الإنتاج المعرفي الجديد إلى (سلع/ خدمات)، وغموض دور الجامعة البحثي لدى مؤسسات العمل الإنتاجية. واختتمت الدراسة ببعض التوصيات المهمة لمعالجة هذه المعوقات.

الكلمات المفتاحية: الجامعات السعودية/ التنمية الاقتصادية.

Obstacles to the Contribution of Saudi Universities to Economic Development

Dr. Noura Abdullatif Mohammed Al Arfaj.

Abstract:

The study aimed to identify the obstacles that limit the contribution of Saudi universities to meet the demands of economic development through their functions in preparing qualified and sufficient manpower for the labor market and in scientific research and development. It was found through data of 172 Saudi university leaders and chambers of commerce, (13) a statement on the obstacles related to the job of universities in the preparation of manpower qualified for the labor market, and (12) a statement on the obstacles related to the function of universities in scientific research and development, the members of the sample of the study on three of the obstacles related to The role of universities in the preparation of manpower qualified for the labor market limits the contribution of Saudi

universities to a high degree in meeting the demands of economic development, is to rely on government funding as a sole source of funding for university programs, centralized control of the university system, and the absence of feedback between the labor market and the university, Members of the study sample on the obstacles related to the function of universities in scientific research limit the contribution of Saudi universities to a high degree in meeting the demands of economic development, the most prominent is the low culture of scientific research support in the private sector and the lack of community participation in the Yale scientific research, poor allocations of scientific research compared in developed countries, and weak incubators necessary technology to transform new knowledge into production (goods / services), and the ambiguity of the role of university research in the productive work institutions. The study concluded with some important recommendations to address these obstacles.

Keywords: Saudi Universities / Economic Development

- **مقدمة**

يعد التعليم ركيزة التنمية والحراك الاجتماعي وموجهاً لصياغة المستقبل في كل المجتمعات البشرية المتطورة، يرى (العجيلي،٢٠١٣م، ص١٩٢) و(عليوة،٢٠٠٧م) أن التعليم والتنمية عاملان يشتركان في تطور بعضهما البعض ويؤدي كلٍ منهاما إلى تحسين الآخر، والتعليم العالي على مستوى العالم يواجه عدداً من التحديات، منها: (الحسيني، ص٢٠٠٧م،ص٢٧) تزايد أعداد الخريجين، وارتفاع التكلفة ومشاكل التمويل، والبحث العلمي، والتغيرات السريعة لطبيعة المهن في سوق العمل نتيجة الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذكر (الفريحات،٢٠٠٩م، ص٩٥) عدم قدرة السوق على توفير فرص عمل كافية للخريجين، وورد في تقرير (منظمة اليونسكو،٢٠١٨م، ص٧) أن التعليم العالي خلال العقود الأخيرة يواجه تحدي التوسع المتزايد نظراً لزيادة الطلب عليه نتيجة النمو السكاني وزيادة شريحة الشباب، وقد أدّى توسع التعليم العالي في العالم العربي إلى تدنٍ مستوى الجودة مع إرهاق متزايد للموارد، حيث أن هذا التوسع لم يكن متمايزا ولم يكن مخططا له بالشكل المناسب لمواجهة الحاجات التنموية الناشئة، ودفعت جملة من الأسباب والتطلعات إلى إيجاد نمط التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، حيث ورد في (السجل الوطني للتعليم العالي، ١٤٣٣ه،ص٩٢) حرص الحكومة على إشاعة العلم بأشكاله وأنماطه لرفع المستوى الثقافي والمعرفي والحضاري، والقضاء على البطالة، والحاجة إلى تأهيل كوادر وطنية متخصصة في كل المجالات الصحية والعلمية، وتأهيل الأيدي الفنية الماهرة خاصة بعد اكتشاف النفط، وشيوع المعدات والمستجدات التقنية، فتحقيق المتطلبات السابقة يتطلب مؤهلين للقيام بعمليات التخطيط والإشراف والمتابعة.

وقد ركزت المملكة على التعليم كخيار استراتيجي للتنمية الشاملة منذ أولى الخطط التنموية، وصولا إلى خطة التنمية العاشرة (٢٠١٩ -٢٠١٥) عندما طرح موضوع "التّحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة وبناء مجتمع المعرفة" كهدفٍ رئيس ضمن أهدافها الاستراتيجية، من خلال تفعيل دور الجامعات البحثي وتطويره وتعزيز صلته بالحاجات المستقبلية، والاستثمار في مجالات الأبحاث والتطوير والابتكار وفي معالجة القضايا الاقتصادية والاجتماعية، والربط بشكل وثيق بين البرامج الأكاديمية والتدريبية وتنمية القوى البشرية ورفع كفاءتها وقدراتها المعرفية، وتوفير فرص العمل الملائمة والكافية للحد من البطالة، والرّيادة العلمية والتقنية ورفع كفاءة العملية التعليمية والاقتصاد لتحقيق الأهداف العلمية والاقتصادية والتنموية، ولتوفير الكوادر البشرية المؤهلة لخدمة الأهداف التنموية؛ فقد اهتمت القيادة السعودية بتطوير منظومة التعليم بالتوسع في إنشاء الجامعات والكليات حتى بلغت ٢٨ جامعة حكومية ذات طاقة استيعابية عالية، متنوعة البرامج والتخصصات، وعددٍ كبير من الكليات والجامعات الأهلية تغطي جغرافيا جميع مناطق المملكة (وزارةً التعليم، ٢٠١٨م)، ووفق التقرير السنوي لوزارة التعليم لعام ١٤٣٨ -١٤٣٩ه فقد بلغ مجموع خريجي المؤسسات الحكومية في المراحل المختلفة (١.٧٧٧.٨٢٣) خريج حسب الإحصاءات لعام ١٤٣٧/١٤٣٨ه.

وارتكازاً على رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠هـ(٢٠١٦م) جاءت علاقة التعليم بتنمية الموارد البشرية والتنمية الاقتصادية وأهمية توليد فرص عمل متنوعة، وتعزيز الجهود في موائمة مخرجات المنظومة التعليمية مع سوق العمل وسد الفجوة بينهما كأساس في محاورها الثلاثة: المجتمع الحيوي والوطن الطموح والاقتصاد المزدهر.

ويشير (تقريراليونسكو،٢٠١٨، ص١٦) أن التعليم العالي في كل الدول العربية لا يُعدّ الطلاب بشكل مؤاتٍ لدخول سوق العمل، بسبب الاعتماد على أساليب التدريس القديمة الّتي لا تدعم التفكير النقدي والتفكير المستقل، وبسبب المناهج التي لا تعد التلاميذ بشكل ملائم للتعليم العالي، وعدم اتقان لغة ثانية، وسياسات القبول في الجامعات التي ليست انتقائية بما فيه الكفاية. كما يشير برنامج (الأمم المتحدة الانمائي،٢٠١٥، ص٥٠) أن عالم العمل السريع التغير بفعل عولمة العمل والثورة الرقمية يتيح فرصا ويطرح تحديات جديدة، ومن التحديات القائمة تحدٍ إيجاد فرص عمل لأجيال المستقبل، مما يستلزم وضع السياسات وتنفيذ الاستراتيجيات والبرامج لتوفير العمل اللائق وإعداد العاملين. وفي تقريرٍ وظائف المستقبل ٢٠٤٠ الصادرٍ من (مؤسسة استشراف المستقبل، ٢٠١٨) أن كثيرا من الوظائف القائمة حاليا ستختفي في المستقبل بتأثير الأتمتة، لذا لا بد من إيجاد منظومة لسد هذه الفجوة، ووفقا لمنتدى (أسبار الدولي، ٢٠١٨) فالذكاء الاصطناعي قد ألغى وسيلغي وظائف كثيرة، وسيستحدث وظائف غير موجودة، لذا لا بد من مواكبة ذلك، ولا بد لنظم التعليم أن تخطط

وتعمل لتحقيق المواصفات المناسبة لخريجي المستقبل، ومن هنا تبرز الأهمية الاقتصادية لتخطيط التعليم العالي فيما ينتجه من القوى العاملة، حيث يذكر(عبد الحي ،٢٠١٢م، ص٣٠٤) أن الجامعات تعمل على تطوير الاقتصاد في المجتمع بالارتباط مع المؤسسات الإنتاجية، وتأهيل القوى العاملة المدربة بما يتناسب وطبيعة تغير المهن، ومواكبة ما يشهده سوق العمل من حراك وسرعة في التغير وتجدد مستمر للكفايات والمهارات.

وقد أظهرت دراسات (الضريس ،١٤٣٥) و(عبد الجواد والخطيب، ٢٠١٣م) ضعف موائمة مخرجات التعليم العالي السعودي مع سوق العمل، كانت أبرز مظاهره في تدني مستوى الخريجين في اللغة الانجليزية، وافتقار المناهج للتدريب على مهارات السوق، وضعف التخطيط المتوازن للتوسع في التخصصات وعدم توفير آليات مناسبة لتحقيق الرؤى الاستراتيجية للاقتصاد السعودي، وذكر (الداود، ٢٠١٠م، ص٤١١) أن التنمية الاقتصادية تتطلب أن يقوم التعليم الجامعي بوظيفته في انتاج المعرفة من خلال البحث العلمي الذي يشكل البنية التحتية للتنمية المعاصرة ، حيث يُعدّ التعليم العالي بالغ الأهمية بالنسبة لرفد البحث الأساسي والتطبيقي المتواصل بالمواهب، وحسب (ذبيان،٢٠١٣م، ص١٨٧) فإن الاتجاه العالمي لرسالة الجامعات يتيح للبحث العلمي المشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتطوير ودفع عجلة النمو والتقدم الاقتصادي.

وأشار (تقرير المعرفة العربي، ٢٠٠٩م) الذي يُعدُّه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن مكتوم، إلى أن معظم الدول العربية تعاني من فجوة واسعة بين نُظم التعليم والبحث من جهة والحاجات الاقتصادية والمجتمعية من جهةٍ أخرى، وأرجع السبب لذلك بأن هيئات البحث العلمي رُبطت بنُظم التعليم العالي بدلاً من ربطها بنُظم الإنتاج والخدمات كما هو الحال في الدول الصناعية.

وفي المملكة العربية السعودية، وتوازياً مع جهودها في إعداد القوى البشرية المؤهلة لتلبية مطالب التنمية الاقتصادية، تبذل الجامعات جهودا لدعم البحث العلمي بوصفه أولوية وضرورة استراتيجية، رافق ذلك جهودٌ لتوجيهه ضمن سياسة وطنية تقوم على أساس الاهتمام بالتقنية والابداع العلمي والتطوير المستمر ابتداءً من صدور (اللائحة الموحدة للبحث العلمي للجامعات) في ١٤١٩هـ التي نصّت على إنشاء (عمادة البحث العلمي) في كل جامعة سعودية ثم إقرار الخطة الوطنية للعلوم والتقنية والابتكار١٤٢٣هـ، واستراتيجية الموهبة والإبداع ودعم الابتكار ١٤٢٩هـ، والاستراتيجية الوطنية للتحول لمجتمع المعرفة ١٤٣٥هـ، والخطة المستقبلية للتعليم الجامعي آفاق١٣٣٠ -١٣٤٠هـ، ، بحيث تتضافر وتتكامل جميع الجهود المرسومة في هذه الخطط لدعم التنمية الاقتصادية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٥هـ، ص١١) ومن خلال هذه الأُطر زاد الاهتمام بالبحوث والشراكات البحثية مع المؤسسات الأخرى، ويَلمسُ المتابع لحركة

البحث العلمي في المملكة التوجُّهَ الجادّ والسريع لدعم هذه الحركة سعياً للريادة العالمية والتميز في الأداء، ويتضح ذلك في إنشاء الكراسي البحثية وتأسيس المعاهد البحثية العلمية والتطور في الميزانيات المرصودة للتعليم العالي والبحث العلمي فقد وصل الإنفاق على التعليم العالي في عام (١٤٣٨/١٤٣٩هـ) ما يزيد عن عشرين مليار ريال، حتى وصل حجم الإنفاق على البحث العلمي من ميزانية الدولة في عام ١٤٣٤/١٤٣٥هـ إلى حوالي (١٦,٦) مليار ريال خصصت نسبة (٢٥,٦٪) منها للجامعات الحكومية (وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، ٢٠١٤م، ص٤٥).

ونتيجة هذه الجهود البحثية؛ احتلت بعض الجامعات السعودية مركز الريادة عربيا، ووفق مجلة (natureindex,2017) العلمية الأسبوعية فقد تمكنت أربعٌ منها – وهي جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية - من الظهور ضمن قوائم التصنيف العالمية للجامعات، وعزى (الصديقي،٢٠١٤م) التقدم الذي تحرزه الجامعات السعودية؛ لما تحظى به من دعم حكومي مالي ومعنوي إيماناً بأهميتها، وسعياً لدفعها نحو تحقيق التميز والقيام بدورها الفاعل في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية في البلاد.

- **مشكلة الدراسة واسئلتها**:

اتضحت اليوم معالم الجامعات السعودية وتمايزت في أداء وظائفها، وأصبح لها إسهامات مؤثرة في سياسات وخطط التعليم العالي، وحسب (السجل الوطني للتعليم العالي،١٤٣٤هـ، ص٥٧) فقد قامت وزارة التعليم بتكليف قيادات الجامعات بالمساهمة في تشكيل التعليم العالي في المملكة، وقد شجعت الوزارة الجامعات على أن تكون رسالاتها ومهامها متمايزة (متنوعة ومتكاملة) كما شجعت على ربط الجامعات بالجهات الصناعية لضمان تنوع التعليم، وأسست بنية تحتية للابتكار، وشجعت الشركات حاضنات التقنية وحاضنات ريادة الأعمال، والتوجه نحو تسويق المنتجات ومصادر التمويل المتعددة واتضحت معالم التوجّه البحثي والتقني لجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، وقامت وزارة التعليم العالي بالتنسيق مع كل من وزارة العمل والمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني وبرنامج شركة تطوير في وزارة التربية والتعليم ووزارة التجارة والصناعة، ووزارة الاقتصاد والتخطيط في عدد من الجوانب تحقيقاً للاقتصاد القائم على المعرفة وربطت جهودها بالوزارات والجهات الأخرى المخططة في المملكة مثل الاتصالات والعلوم والتقنية وغيرها.

ورغم ما تبذله الجامعات السعودية من جهود في ممارسة وظائفها المتعددة، إلا أن هناك معوقات تحول دون قيامها بوظائفها كما يجب، وقد اتفقت عدد من الدراسات المحلية على أن نظام التعليم العالي في المملكة يعاني من مشكلات متنوعة يتعلق بعضها بوظيفتها في التدريس وإعداد القوى البشرية، فيما يتعلق

البعض الآخر بوظيفتها في البحث العلمي، وقد ذكر (مرصد التعليم العالي،١٤٣٥هـ) أنه مع المخصصات التي يتم ضخها سنوياً في التعليم العالي، إلا أنه لا زال يعاني من بعض القصور والتحديات، فمن ناحية وظيفة الجامعات في التدريس وإعداد القوى العاملة، فعلى الرغم من تأكيد الاستراتيجيات الوطنية والخطط الاستراتيجية لكل من وزارة التعليم والجامعات على تنوع التخصصات وتحسين مخرجاتها وتطوير برامجها وخططها الدراسية، إلا أن من الملاحظ نمو مؤشرات البطالة، وهي تُعد كما تذكر (الحجيل وأشرف، ٢٠١٣م) من أكبر المشاكل التي تواجه الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي السعودي، ورغم أن المملكة من أغنى دول العالم وأكثرها إنفاقاً على نظام التعليم، حيث خصصت الحكومة السعودية لقطاع التعليم العام والتعليم الجامعي وتدريب القوى العاملة للعام المالي ٢٠١٨م حوالي (١٩٢) مئة واثنان وتسعون مليار ريال، بنسبة تمثل (٢٠) بالمئة من النفقات المعتمدة بالميزانية (وزارة المالية،٢٠١٨م) ، إلا أن تقرير مسح القوى العاملة للربع الثاني لعام (٢٠١٨م) كشف أن معدّل البطالة للسعوديين وصل إلى (١٢,٩ ٪) وتمثل نسبة العاطلين الحاصلين على شهادة البكالوريوس (٥٥,٣٪) من إجمالي العاطلين، كما جاء في (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٨م،ص٦٨) تقديرات المسوح الاحصائية المتعلقة بسوق العمل أن أعلى نسبة لبطالة السعوديين كانت للحاصلين على تخصص الدراسات الإنسانية ومنها اللغات الأجنبية واللغة العربية وآدابها والتاريخ، والفنون الجميلة والفنون التطبيقية والتصميم الفني والحرف اليدوية، وهذا يشير إلى وجود خلل في موائمة الخريجين لسوق العمل، وقد أشار (العيسى، ٢٠١٧م) إلى الحاجة لإحداث مزيد من الموائمة بين تخصصات وبرامج الجامعات وبين احتياجات سوق العمل وحاجة هذه المخرجات إلى تطوير في المهارات لتكون قادرة على المنافسة في سوق العمل.

وعطفاً على وظيفة الجامعات في التدريس وتأهيل القوى العاملة، فالجامعات تقوم بدور حيوي في البحث العلمي، وقد أورد (الخطيب،٢٠٠٩، ص٣٢) التقرير الذي أصدرته (اليونسكو ١٩٩٨م) أن من الثغرات البارزة التي يشكو منها التعليم العالي في الدول العربية تقصيره في ميادين البحث بشكل عام وفي ميدان البحث الموجّه للتنمية بشكل خاص، حيث أن معظم الأبحاث في الدول العربية هي أكاديمية بحتة من أجل الترقية العلمية، وُجِّهَ قليلٌ منها للمساهمة في وضع السياسات الاقتصادية والإنمائية للدولة، وفي المملكة، تواجه الجامعات بعض المعوقات فيما يتعلق بوظيفتها في البحث العلمي، فوفقاً لـ(العيسى، ٢٠١٧م) فإن الجامعات تعاني من ضعف قدرتها على تحويل جهود البحث العلمي والابتكار إلى منتجات اقتصادية تدعم الاقتصاد الوطني بمؤسسات وشركات قادرة على النمو والمنافسة.

وتأسيساً على ما سبق هدفت الدراسة الحالية الى تحديد المعوقات التي تحد من إسهام الجامعات السعودية لتلبية مطالب التنمية الاقتصادية من خلال وظائفها في إعداد القوى البشرية المؤهلة لسوق العمل والبحث العلمي والتطوير، وبذلك تجيب الدراسة الحالية على سؤالين هما:

- السؤال الاول: ما المعوقات التي تحد من اسهام الجامعات السعودية لتلبية مطالب التنمية الاقتصادية من خلال وظيفتها في إعداد القوى البشرية المؤهلة والكافية لسوق العمل؟
- السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحد من اسهام الجامعات السعودية لتلبية مطالب التنمية الاقتصادية من خلال وظيفتها في البحث العلمي والتطوير؟

- **أهمية الدراسة**:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من خلال عرض جهود الجامعات السعودية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية عبر القيام بوظائفها في البحث العلمي وإعداد القوى البشرية المؤهلة لسوق العمل، ومن المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في إثراء المكتبة العربية حول موضوعات التنمية الاقتصادية ودور الجامعات حيالها، ولها أهميتها في مواكبة التوجهات العالمية للتعليم الجامعي في ضرورة مواكبة الجامعات السعودية لمتطلبات مجتمعاتها، ودورها في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية وأهمية التعاون المشترك مع القطاعات الأخرى أثناء التخطيط للقوى العاملة، وأهمية تفعيل رؤية المملكة (رؤية ٢٠٣٠) فيما يخص الجامعات والتي تُبشّر بعدد من التغييرات النوعية في التعليم وأدواره في التنمية، وتحقيقا لما ورد في خطة التنمية العاشرة من أهداف تعنى بمعالجة القضايا الاقتصادية والاجتماعية، وتعزيز دور الجامعات وتطويره وتعزيز صلته بحاجات المجتمع المستقبلية وتأهيل الكوادر البشرية ورفع كفاءتها للإسهام الفاعل في التنمية بتوفير فرص العمل الملائمة والكافية للعمالة الوطنية والحد من البطالة من خلال توفير أنظمة التدريب والتعليم وزيادة مشاركة القطاع الخاص في إعداد البرامج المنتهية بالتوظيف وبالتالي تحقيق التنمية المتوازنة بين مناطق المملكة عبر توثيق العلاقة بين الجامعات والقطاع الخاص، كما تقدم الدراسة توصيات ومقترحات تفيد المسؤولين في الجامعات السعودية وفي مؤسسات القطاع الخاص ووزارة العمل حول أوجه التعاون والتكامل بينهم لتلبية مطالب التنمية الاقتصادية.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الجامعات**:

تعرف الجامعة بأنها:" مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين، وأنظمة وأعراف أكاديمية معينة، تتمثل وظائفها الرئيسية في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية وتقدم برامج دراسية مختلفة منها ما هو على مستوى

البكالوريوس ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا تمنح بموجبها درجات علمية للطلاب"(الثبيتي، ٢٠٠٠م، ص٢١٤).

- **التنمية الاقتصادية**:

تعرف بأنها عملية تغيير شاملة ومتكاملة اقتصاديا واجتماعيا لتحقيق نمو مستعجل ومستمر في اقتصاديات البلدان وتحسين لظروف ومستوى حياة الانسان فيها، وتستخدم الموارد الاقتصادية المتاحة للمجتمع في تحقيق زيادات مستمرة في الدخل الوطني تفوق معدلات النمو السكاني مما يؤدي إلى زيادات حقيقية في متوسط الدخل الفردي (صالحي، ٢٠٠٦، ص ٨٨).

- **إسهام الجامعات السعودية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية**

تعرفه الباحثة بأنه ما تقوم به الجامعات السعودية من جهود ومهام وبرامج ضمن خططها الاستراتيجية للقيام بوظائفها في إعداد القوى البشرية المؤهلة لسوق العمل وفي البحث العلمي والتطوير والابتكار لتحقيق التنمية الاقتصادية للبلاد.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت هذه الدراسة على تحديد معوقات اسهام الجامعات السعودية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية عبر القيام بوظائفها وهي إعداد القوى البشرية المؤهلة والكافية لسوق العمل والبحث العلمي والتطوير، وتشمل الحدود المكانية في كل من: جامعة الملك سعود بالرياض، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران، والغرف التجارية الصناعية في الرياض وجدة والمنطقة الشرقية، وتم تطبيق الدراسة الحالية ميدانيا خلال العام الجامعي ٢٠١٩م، واقتصرت الدراسة على القيادات في الجامعات السعودية (جامعة الملك سعود بالرياض، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران) وهم وكلاء الجامعات، وعمداء الكليات ووكلاءهم، وعمداء العمادات المساندة، وسوف يتم أخذ جميع أفراد المجتمع الأصلي كعينة للدراسة، ويبلغ عددهم (٢٣٥) من القيادات الجامعية، بالإضافة إلى أعضاء مجالس الغرف التجارية الصناعية في كل من الرياض وجدة والمنطقة الشرقية ويبلغ عددهم (٤٧) من الأعضاء.

- **الدراسات السابقة**:

أجرت عليوة (٢٠٠٧) دراسة بعنوان (جودة التعليم العالي والتنمية الاقتصادية) هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على أفضل عناصر الإنتاج التي تؤثر إيجابيا على التنمية الاقتصادية بصفة عامة، وإلى زيادة مخرجات العملية الإنتاجية بصفة خاصة في ظل التطور الاقتصادي العالمي، واعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لكل من تحسين جودة التعليم من جهة والتنمية الاقتصادية من جهةٍ أخرى، ثم المنهج الاستنباطي لإيجاد تأثير وارتباط جودة التعليم بالتنمية الاقتصادية ومن ثم النمو الاقتصادي لتأكيد التفاعل والعلاقة السببية بينهم.

وقد توصلت الدراسة إلى أهمية إحداث نقلة نوعية في النظام التعليمي بجميع عناصره ووجود علاقة وثيقة ومتبادلة بين التعليم والتنمية وبين التعليم ومعدلات النمو الاقتصادي، وضرورة وضع الدولة لأسلوب منسق بين أنشطة سياسة منظومة العلم والتكنولوجيا من ناحية والسياسة التعليمية في كافة مراحلها من ناحية أخرى، وضرورة إعادة النظر في مقررات وأهداف التعليم العالي بحيث يمكن ربطها بالأنشطة الاقتصادية في المجتمع مع تمكين الطالب من العمل بهذه الأنشطة.

وجاءت دراسة شرقي (٢٠٠٨) بعنوان (دور الجامعات في تطوير وتنمية المجتمع) هدفت إلى تحديد الدور الذي تقوم به الجامعات في التغيير والبناء والتنمية البشرية وسوق العمل، وإلى تتبع أزمة الجامعات العراقية ومعوقات أداءها وسبل معالجتها، وتقديم رؤية مستقبلية في كيفية إنهاضها وتطويرها ودمجها في المجتمع، وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج منها: أن الجامعة تسعى في خدمة المجتمع من خلال التميز العلمي والبحثي وإعداد الكوادر البشرية بما يشبع سوق العمل بالتخصصات اللازمة وتنمية القدرات العلمية والمعرفية والابتكار والمشاركة في توجيه وصنع القرارات بأسلوب البحث العلمي الهادف، وأن مدى قدرة الأنظمة التعليمية في الجامعات هي عامل رئيس في التنمية بالقيام بوظيفة ثلاثية (اقتصادية، علمية وثقافية).

وجاءت دراسة السطري (٢٠١١) بعنوان (دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية في فلسطين) وهدفت إلى دراسة دور التعليم في عملية التنمية والتخفيف من مشاكل البطالة والفقر، ودوره كبديل لرفع القدرات المادية وزيادة إنتاجية الموارد الأخرى المحدودة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل بيانات الدراسة، وأسفرت الدراسة عن حاجة التعليم العالي إلى التطوير، وافتقار التعليم العالي الفلسطيني إلى ملائمة واستغلال الموارد ذات الأهمية في عمليات الأبحاث والتجارب اللازمة لعملية التنمية، وقصور تعامل الشركات في القطاع الخاص والمصانع المحلية مع التعليم العالي في عمليات البحث العلمي المشترك، وعدم التكافؤ بين الخريجين واحتياجات سوق العمل، وغياب التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي الخاص والحكومي ووجود قصور في بعض الجوانب مثل غياب فلسفة تربوية موحدة لتحديد شكل ومضمون العلمية التربوية.

أما العياشي وبوعطيط (٢٠١٢) فقد قدما دراسة بعنوان : (الجامعة والبحث العلمي من أجل التنمية، إشارة إلى الحالة الجزائرية) هدفت الدراسة تحديد المعوقات التي تحول بين الجامعة ومؤسسات التنمية الاقتصادية وسُبُل التخلص منها، وجاءت نتائج الدراسة أن على الجامعات تقنين إجراءات القبول وتوفير مختلف التخصصات للطلاب -بناء على خطط التنمية - وهو ما يُجسّد دور الجامعة في عمليات التنمية، ومن العراقيل التي تحول بين الجامعة ومؤسسات

التنمية الاقتصادية والاجتماعية هو ضعف الإعلام وتقصيره في تقديم الخدمات الاستشارية وبرامج الأبحاث التي تسهم الجامعات فيها أو تنظمها، وضعف رغبة المؤسسات الصناعية في المشاركة في تكاليف المشاريع البحثية، وضعف العلاقة بين الجامعات والقطاعات الإنتاجية، وانشغال الجامعات بالتدريس وعدم الاهتمام بإجراء الأبحاث التطبيقية التي تعالج مشاكل الإنتاج المحلي، والتطور السريع في بعض القطاعات الإنتاجية وعدم ارتباط المناهج التعليمية والتدريبية بالواقع الحالي للقطاعات الإنتاجية وما تواجهه من مشاكل ومعوقات والاكتفاء بالجانب النظري دون التطبيقي في المنهج التعليمي.

وجاءت دراسة ناجي وصيهود (٢٠١٢) بعنوان: (تطوير البحث العلمي الجامعي لخدمة سوق العمل) وهدفت الدراسة إلى تحديد المتطلبات الرئيسة للبحث العلمي مما يجعل منه مادة علمية يمكن أن تشكل النواة التي تنطلق منها عملية تنمية الدولة، والدور الهام للبحث العلمي الجامعي في تطوير سوق العمل وحل المشكلات التي تواجهه، بوصف البحث العلمي ركيزة ومنطلق لكل تطور صناعي وتقدم اقتصادي، وظهرت نتائج الدراسة بالتأكيد على أهمية توثيق التعاون بين الجامعات وسوق العمل ومؤسساته في البلاد العربية، وضرورة توظيف البحث العلمي الجامعي لخدمة قطاعات التنمية متمثلة في القطاع الصناعي والاقتصادي، وأهمية الانتباه للحاجة الملحة والضرورة الاقتصادية للتعاون المشترك بين الجامعات والقطاعات المختلفة.

وأجرت جايل (٢٠١٥م)، بعنوان: (التخطيط الاستراتيجي لتنمية مهارات خريجي التعليم الجامعي لمواجهة المتطلبات المتجددة لسوق العمل في ضوء اقتصاد المعرفة) هدفت إلى إلقاء الضوء على الإشكاليات التي حالت دون التقارب بين مخرجات التعليم الجامعي وسوق العمل، واتخذت الدراسة المنهج الاستشرافي الذي يقوم على التنبؤ بالأوضاع والظواهر المستقبلية بالاستناد على الأوضاع والمعطيات المعاصرة، واستخدمت المنهج الوصفي لرصد الظاهرة موضع الدراسة، وجاءت نتائجها لتؤكد ضعف قدرة الجامعات على مواجهة المنافسة القادمة من الجامعات الأجنبية وضعف قدرتها على التكيف مع سوق العمل واحتياجات العملاء وضعف المهارات الإدارية للأفراد للتعامل مع التكنولوجيات الجديدة، ووجود تعارض لإمكانات خريجي التعليم الجامعي مع مطالب سوق العمل وتخلف المقررات والمناهج الجامعية التي يتم تدريسها للطلاب عن التطور العلمي والمعرفي المعاصر، وعجز المؤسسات الجامعية عن الإسهام بالبحث العلمي في تطوير مخزون المعرفة، بالإضافة إلى العجز عن تطوير الموارد البشرية التي تمتلك الكفاءة اللازمة لدفع عملية البحث والتنمية، ومن الاشكاليات التي تواجه الجامعات فقدان الاستقلالية الإدارية والمالية، من الإشكاليات حول علاقة التعليم بسوق العمل التطور التقني الذي استدعى ظهور مهن جديدة، وتفرع وتنوع التخصصات الموجودة داخل قطاعات العمل باستمرار ونقص العمالة الماهرة والتركيز على الجانب الأكاديمي لا التطبيقي، وضعف البنية

المعلوماتية والمعرفية وعدم دمج التقنيات المعاصرة بشكل فعلي في عمليات التعليم، وعجز المناهج التقليدية في إكساب المتعلمين للمهارات المطلوبة لسوق العمل، والتغيرات في طبيعة التوظيف والتشغيل وظهور أشكال تنظيمية جديدة للإنتاج والعمل، ويمكن تلخيص ذلك بوجود حلقة مفقودة بين التعليم الجامعي وسوق العمل، وحاجة سوق العمل لعدد من المهارات الفنية ومهارات الاتصال اللفظية والكتابية والافتراضية، ومهارات التعلم مع المعلومات ومهارات التعليم الذاتي، ومهارات التحليل والتفكير المنطقي ومهارات الحاسوب الأساسية، ومهارات إتقان أكثر من لغة حتى يمكن العمل في بيئة عالمية.

وقام العتيبي (٢٠١٠م) بدراسة بعنوان: (مدى ملائمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي - دراسات تحليلية) هدفت إلى وصف وتحليل وتشخيص مشكلة عدم الموائمة أو التوافق بين مخرجات التعليم العالي بالمملكة واحتياجات سوق العمل، وقد اتبع المنهج الوصفي التحليلي، وأوضحت نتائج الدراسة وجود ضعف نسبي في مخرجات التعليم العالي من المخرجات العلمية التطبيقية بالمقارنة مع التخصصات النظرية، وأهمية توفير كوادر ذات قدرات مهارية، وأهمية رفع الجودة النوعية عبر إعادة النظر في المناهج الحالية ليتم تطويرها بالتنسيق مع القطاع الخاص، وأهمية نقل المؤسسات التعليمية الاتجاهات الحديثة في ميدان العمل إلى داخل أروقتها حتى لا يضطر القطاع الخاص إلى تعديل وصقل وتجديد مهارات الخريجين.

دراسة الأسمري (١٤٣١) بعنوان:(البحث العلمي في كليات البنات بجامعات المملكة الحكومية وعلاقته بمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية) وهدفت الدراسة إلى معرفة أبرز معوقات البحث العلمي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة لجمع المعلومات من عينة عشوائية تم اختيارها من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٢٨٨)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود عدد من المعوقات لأداء الكليات لوظائفها المتعلقة بالبحث العلمي لتلبية متطلبات التنمية منها قلة المصادر والدوريات وانشغال عضوات هيئات التدريس بالأعمال الإدارية وغياب التنسيق مع جهات العمل في اتخاذ القرار حول خطط الدراسة للبحث العلمي في هذه الكليات.

وجاءت دراسة الزهراني (١٤٣١) بعنوان: (ضعف موائمة مخرجات التعليم العالي السعودي: الواقع – الأسباب - الاثار - الحلول) وهدفت إلى التعرف على واقع ضعف موائمة مخرجات التعليم العالي السعودي من القوى البشرية المؤهلة ومن الإنتاج العلمي ومن خدمات المجتمع، وأهم الأسباب التي أدت إلى ضعف الموائمة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وشمل مجتمع الدراسة مديري الجامعات ووكلاءها وأعضاء مجلس الشورى ورؤساء وأمناء مجالس الغرف التجارية الصناعية، واعتمدت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة الى أن من أبرز مظاهر الضعف تدني مستوى

الخريجين في اللغة الإنجليزية، وزيادة خريجي التخصصات النظرية عن احتياج سوق العمل، ومن أهم أسباب ضعف الموائمة هي طرق التدريس التقليدية وافتقار المناهج للتدريب على المهارات المطلوبة لسوق العمل وضعف التخطيط المتوازن للتوسع في التخصصات بناء على احتياج السوق، وعدم توفير الآليات المناسبة لتحقيق الرؤى الاستراتيجية للاقتصاد السعودي، ومحدودية التجهيزات والتسهيلات لإنجاز البحوث.

وقدم القرشي (٢٠١١م) دراسة بعنوان: (متطلبات تنمية راس المال الفكري بالجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة) هدفت الدراسة إلى تحليل أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة ذات العلاقة بتنمية رأس المال الفكري بالتعليم الجامعي، وتحديد أهم أبعاد تنمية رأس المال الفكري بالتعليم الجامعي المعاصر، بالإضافة إلى إبراز أهم متطلبات تنمية رأس المال الفكري بالجامعات السعودية. ولتحقيق هذه الأهداف فقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى أن الجامعات السعودية تعاني من ضعف في توفير متطلبات تنمية رأس المال الفكري والانتقال إلى الاقتصاد المبني على المعرفة، وهي مطالبة بالعمل على تطوير تقنيات وأساليب تجميع المعلومات بطريقة ذكية ورشيدة.

فيما قدم قطب والخولي(٢٠١١م) دراستهما بعنوان: (البحث العلمي بالجامعات السعودية الواقع والمعوقات والحلول) وهدفت إلى تحديد واقع البحث العلمي في المملكة العربية السعودية مقارنة بالعالم، والمعوقات التي تواجه البحث العلمي، واقتراح حلول لتحسين كفاءة البحث العلمي طبقا لاحتياجات سوق العمل، واتخذت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدارسة إلى وجود عدد من المعوقات التي تواجه البحث العلمي في المملكة صنفت إلى معوقات ذاتية ومعوقات فنية علمية ومعوقات إدارية إجرائية ومعوقات تمويلية، وأهمها غياب استراتيجية واضحة للدراسات العليا وضعف ربط البحوث بمتطلبات التنمية، وغياب استراتيجية وطنية لبناء القدرات العلمية والتكنولوجية، وعدم وجود استراتيجية لتسويق الإنتاج العلمي مع أكثرية للتخصصات النظرية، وغياب الربط بين الدراسات العليا والقطاعات التنموية بالمجتمع كالقطاعات الإنتاجية والخدمية، وعدم وجود قاعدة معلومات عن الدراسات العليا وعدم مواكبة تخصصات الدراسات العليا للتطورات الحديثة وضعف الموازنة المخصصة للدراسات العليا وانعدام المشاركة المجتمعية بوجه عام، وتزايد الأعباء التدريسية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس وقلة مردود الدراسات وضعف تأهيل الطلاب ما قبل الجامعة.

وقام عبد الجواد والخطيب (٢٠١٣) بدراسة بعنوان: (دور الجامعات الناشئة في تحقيق التنمية الاقتصادية في المملكة العربية السعودية - دراسة تطبيقية على جامعة سطام بن عبد العزيز) استهدفت الوقوف على الدور الذي تلعبه الجامعات الناشئة في تحقيق متطلبات التنمية الاقتصادية في المملكة بما يُسهم في زيادة دخول الأفراد ورفع مستوى معيشتهم، ورصد المعوقات التي تحول دون مشاركة

الجامعات في تحقيق التنمية الاقتصادية، واستندت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على أسلوب الدراسات الوثائقية، وتوصلت الدراسة إلى إن الدور الذي تقوم به الجامعات الناشئة في هذا الإطار لازال محدودا رغم ما تقوم به هذه الجامعات من إعداد الكفاءات العلمية المتخصصة والبحث العلمي وتلبية متطلبات المجتمع في كافة القطاعات الاقتصادية والتقنية والصناعية والزراعية، وأنه لا بد أن يكون للجامعات دور فعال في المشاركة في عملية الإنتاج المادي والمعرفي والمساهمة في بناء قوة عمل مؤهلة تستطيع أن تتكيف مع احتياجات سوق العمل السعودي ومتطلباته، وضرورة توافق هذا الدور مع التطلعات المستقبلية للمملكة، مما يتطلب تحديد واضح للأهداف الاقتصادية الإنمائية وتحديد الخيارات المتاحة أمام الجامعات بما يُفعّل دورها في تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية، وضرورة إسراع الجامعات في وضع وتنفيذ خططها الاستراتيجية ورصد الإمكانات المادية وجذب الكوادر التي تسهم في تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية مع توجيه التعليم في الجامعات للتركيز على جوانب التنمية من خلال إيجاد المؤسسات البحثية ذات البرامج التخصصية التي تُعنى بجوانب التنمية الاقتصادية.

وقدمت الضريس (١٤٣٥) بدراسة بعنوان: (تحقيق الموائمة بين الكفاءة الخارجية النوعية للجامعات الناشئة ومتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية: استراتيجية مقترحة) هدفت إلى تحديد المعوقات التي تحد من مستوى الكفاءة الخارجية النوعية وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتم تصميم استبانة وتطبيقها على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (٨٠٢) عضو وأصحاب سوق العمل البالغ عددهم (١٨٢) فرد، وكانت أبرز نتائج الدراسة أن درجة الموافقة على المعوقات التي تحد من مستوى الكفاءة الخارجية النوعية للجامعات الناشئة في المملكة كبيرة.

- **الدراسات الاجنبية**

قدم هل (2006) Hill دراسة بعنوان: University research and local economic development. بحوث الجامعات والتنمية الاقتصادية المحلية، هدفت الدراسة لرصد مدى مساهمة البحوث الجامعية في تشجيع النمو الاقتصادي المحلي وتحقيق التنمية، من خلال قياس العائد الاقتصادي من قيام الجامعات بالأبحاث، كما ترصد الدراسة الآثار الاقتصادية التي تُستمد من إنتاج أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وقد اتخذت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ومنهج دراسة الحالة، واشتمل مجتمع الدراسة على جامعة ولاية أريزونا وجامعة فوني فوكس ميتروبوليتان، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأبحاث التي تنتجها الجامعات تُولد الآثار الاقتصادية المحلية من خلال برامج الدراسات العليا، ووجود آثار إيجابية في الكثير من المجالات الاقتصادية المحلية وبرزت تلك الآثار في مجال الصناعات التي تعتمد بشكل كبير على النتائج العلمية الجديدة، أن البحوث الجامعية لها آثار ذات

دلالة إحصائية على الاقتصاد المحلي، وأن مساهمة الجامعات في هذا المجال لا تنحصر فقط في زيادة عدد الموظفين بل في زيادة الدخل الاقتصادي للأفراد والشركات، وأن الأبحاث الجامعية لها علاقة وثيقة بالتطور الاقتصادي في الدولة من خلال التركيز على دور الجامعات في تسويق أبحاثها للشركات وما يترتب على ذلك من زيادة للإنتاج الاقتصادي لتلك الشركات، ووجود أثر واضح لدور الجامعات في التطور الاقتصادي للدول من خلال الأبحاث والبرامج التدريبية التي تزودها الجامعات للشركات والمؤسسات في الدولة، وأن هذا الدور يتمحور بشكل بارز في قطاع الصناعة من خلال إجراء الأبحاث المخبرية والعمل على زيادة الإنتاج.

وقدم برينزنيت وفيلدمان Breznitz & Feldman (2012) دراسة بعنوان The larger role of the university in economic development: introduction to the special issue الدور الأكبر للجامعات في التنمية الاقتصادية – مقدمة لحالة خاصة

واستعرضت الدراسة الدور الذي تقوم به الجامعات في التنمية الاقتصادية للمجتمعات من خلال نقل التكنولوجيا وبراءات الاختراع، بحيث تُسهم الجامعات في النمو الاقتصادي لدولها، وفي بناء شركات اقتصادية تقوم بإنتاج أفكار تكنولوجية، وجاءت نتائج الدراسة بأن الجامعات يمكن أن تُسهم في التنمية الاقتصادية للمجتمعات من خلال مساعدة المؤسسات المحلية من خلال تقويم برامجها وتقديم التوصيات والمساعدة اللازمة، وإشراك المنظمات والمؤسسات المحلية في رسم خططها الاقتصادية المقبلة، كما تستخدم الجامعات المجتمع المحلي كمختبرات لفحص تجاربها بهدف الارتقاء بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية لتلك المجتمعات ويتمثل ذلك من خلال تجريب أساليب علمية حديثة تستند إلى البحث العلمي، ومن خلال ما يقدمه أعضاء هيئتها التدريسية من خبرات في مجالات عديدة، إلا أن الدور الأهم للجامعات يكمُن في إعداد الطلاب الملتحقين بها ورفد الأجيال القادمة بالتعليم والمهارات اللازمة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية لأي تجمع إنساني.

وقدم ياسين وعثمان (٢٠١٥) Yasin & Osman دراستهما بعنوان University spin-off for economic development in Malaysian universities (الشركات المنبثقة من الجامعات ودورها في التنمية الاقتصادية في ماليزيا) وتناقش الدراسة الاتجاه الماليزي نحو تكوين شركات منبثقة من الجامعات وربطها بالتنمية الاقتصادية، ودور الجامعات الماليزية في ظهور شركات تجارية مشتقة ومنبثقة منها، ومناقشة السياسات الحكومية ومبادراتها بالتعاون مع الشركات، وأهم التحديات التي تواجهها، وسياسات الحكومة في التعامل معها، وجاءت نتائج الدراسة بوجود عدد من العوامل التي تشجع قيامها بهذا الدور مثل السياسات الحكومية، والقدرات الإدارية العالية وتكامل البنية التحتية

التنظيمية، والمبادرة نحو الشراكات، والحاجة لمزيد من التشجيع والدعم الحكومي والتعاون بين الجامعات، وأهمية زيادة المخصصات الحكومية للجامعات، وتعزيز المبادرات وتطوير البنية التحتية ورصد الحوافز لأعضاء هيئة التدريس المشاركين في البحوث ذات القيمة السوقية.

دراسة كاهساي (Kahsay, 2017) بعنوان "The Links between Academic Research and Economic Development in Ethiopia: The Case of Addis Ababa University"، (الروابط بين البحث العلمي والتنمية الاقتصادية في إثيوبيا: حالة جامعة أديس أبابا)

وهدفت إلى دراسة القضايا الرئيسة المتعلقة بالصلات بين البحث العلمي والتنمية الاقتصادية في إثيوبيا من خلال النظر في جامعة أديس أبابا كحالة، شملت هذه الدراسة محورين: المحور الأول أن الجامعات والتي تشكل أهم مصادر الإنتاجية المعرفية تلعب دور رئيسي في تعزيز التنمية الاقتصادية وقدرتها التنافسية لأجل الوطن من خلال صياغة أهدافها في البحوث العلمية وإنتاج موارد بشرية مؤهلة، أما المحور الثاني فقد ركز على أهمية الروابط بين الجامعات والصناعة في تعزيز الاختراعات العلمية والتكنولوجية وتسويق البحوث الأكاديمية من خلال التحول التكنولوجي المهم في عملية التطوير الإقتصادي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمقابلات الشخصية لجمع البيانات، وقد تم جمع عينة الدراسة للإجابة على المحور الأول من خلال مراجعة وثائق قانونية متعلقة بالسياسة العامة، والتصريحات الرسمية والدليل الإرشادي وأوراق العمل وخطط التطوير والتقارير المنشورة، أما عينة الدراسة فيما يخص المحور الثاني فقد جمعت عن طريق المقابلات الشخصية لـ (٢١) شخص ١٦ منهم مسؤولاً وموظفاً في جامعة أديس أبابا واثنان من وزارة التعليم ووزارة العلوم والتكنولوجيا وثلاثة أشخاص من قطاع الصناعة. وأظهرت النتائج أن مساهمة البحوث الأكاديمية في تعزيز التنمية الاقتصادية للبلد ضئيلة جدا في جامعة أديس أبابا على وجه الخصوص وفي البلد بصفة عامة، وأن العلاقة بين الجامعات والصناعة من حيث البحث والابتكار ونقل التقنية ضعيفة جدا في السياق الإثيوبي، وأن كثيراً من الظروف التمكينية غير متوفرة، وضرورة إقامة روابط قوية وشراكات لتعزيز النمو الاقتصادي للبلاد، وهو ما يتطلب إطاراً وطنياً قوياً لفرض صلات قوية بين هذه الجهات الفاعلة الثلاث.

وباستعراض الدراسات السابقة يتبين اتفاق جميع الدراسات السابقة التي تم استعراضها على أهمية الدور الذي تقوم به الجامعات في التنمية عموما والتنمية الاقتصادية على وجه الخصوص، ويتبين تنوعها من حيث الأهداف والمناهج والأساليب البحثية المتبعة والأدوات المستخدمة في إجرائها، ويمكن تفصيل هذا التنوع حيث يلاحظ التنوع في مناهج البحث المتبعة فهناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي المسحي مثل دراسة (الأسمري،١٤٣١) ودراسة (الزهراني، ١٤٣١)، ودراسة (قطب والخولي،٢٠١١م)، ودراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي،

وهي دراسة (العتيبي،٢٠١٠م) ودراسة(القرشي، ٢٠١١م) و(عبد الجواد والخطيب، ٢٠١٣)، ودراسة (السطري، ٢٠١١)، ودراسة (الضريس، ١٤٣٥)، بينما دراسات استخدمت المنهج الوصفي المكتبي مثل دراسة (العياشي وبوعطيط، ٢٠١٢)، ودراسة (ناجي وصيهود، ٢٠١٢)، فيما جاءت دراسات استخدمت منهج دراسة الحالة مثل دراسة (Breznitz& Feldman, 2012)، ودراسة (Hill,2006)، ودراسة (Kahsay, 2017)، وبعض الدراسات استخدمت أكثر من منهج بحثي مثل دراسة (الدباسي، ٢٠١٣) حيث استخدمت المنهج الوصفي من أكثر من مدخل وهي أسلوب تحليل النظم، المدخل الوثائقي، التحليلي، المسحي، واستخدمت دراسات المنهج الوصفي الاستشرافي الذي يتنبأ بالأوضاع والظواهر المستقبلية مثل دراسة (جايل، ٢٠١٥م)، ودراسات استخدمت البحوث الوصفية الوثائقية كما في دراسة (Yasin & Osman,2015) ودراسة (Kahsay,2017). ويتبين أن جميعها يستخدم المنهج الوصفي، باختلاف مداخله وهو المنهج المتبع في الدراسات الإنسانية بشكل عام، لذا تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي حسب أهداف وطبيعة الدراسة.

ويمكن ملاحظة التنوع في الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة لجمع بياناتها بسبب التنوع في أهداف الدراسات وطبيعة مجتمعاتها المتباينة، فهناك دراسات اعتمدت على الاستبانة مثل دراسة (الأسمري ،١٤٣١ه)، ودراسة (الزهراني، ١٤٣١ه)، و(الضريس،١٤٣٥ه)، و(دراسة السطري ،٢٠١١م)، ودراسات اعتمدت على أكثر من أداة وأسلوب لجمع البيانات والمعلومات مثل دراسة (الدباسي ،١٤٣٤ه)، بينما اعتمدت دراسة هل (Hill,2006) على الاستبانة وتحليل الوثائق، واعتمدت دراسة كاشاي (Kahsay, 2017) على المقابلات وتحليل الوثائق، ودراسات اعتمدت على الأدبيات ومراجعة الدارسات السابقة والكتب والتقارير والوثائق والدوريات كأدوات لجمع المعلومات وهي دراسات (عبد الجواد والخطيب،٢٠١٣م)، و(العياشي وبوعطيط ،٢٠١٢م)، ودراسة (ناجي وصيهود ،٢٠١٢م)، ودراسة (عليوة ،٢٠٠٨م)، ودراسة برزنتز وفيلدمان (Breznitz& Feldman, 2012)، ودراسة ياسين وعثمان (Yasin & Osman,1015).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بحثها لدور الجامعات في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية، كما تتفق في استخدام المنهج الوصفي الذي استخدمته جميع الدراسات السابقة، وتتفق الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام أداة الاستبانة المحكمة التي تم استخدامها في بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الأسمري،١٤٣١ه)، ودراسة (الزهراني، ١٤٣١ه)، و(الضريس ،١٤٣٥ه)، ودراسة (السطري ،٢٠١١ه)،

إلا أن الدراسة الحالية تستعرض استطلاع وجهة نظر عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في اسهامها في التنمية الاقتصادية، ومما سبق، تتشابه هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في أدوات جمع البيانات وهي الاستبانة المحكمة، وفي منهج الدراسة المتبع وهو المنهج الوصفي

باعتباره المنهج الملائم للدراسات الإنسانية. إلا أن هذه الدراسة اختلفت مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة وعدد الجهات التي تنتمي إليها، حيث تضم عينة الدراسة ثلاث من الجامعات الحكومية الكبرى وهي جامعة الملك سعود في مدينة الرياض، وجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن في مدينة الظهران، وثلاث من الغرف التجارية الصناعية في المدن الرئيسية وهي الرياض وجدة والمنطقة الشرقية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة أوجه، منها في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية وفي آلية تصميم أدوات جمع المعلومات اللازمة للبحث، كما أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عبر الاطلاع على المناهج المختلفة التي استخدمها الباحثين، وفي تحديد واختيار المنهج العلمي المناسب وفقاً لأهداف الدراسة الحالية وعينتها، واختيار وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وفي إثراء الخلفية الفكرية للباحثة وتكوين صورة متكاملة عن دور الجامعات في التنمية الاقتصادية.

- **منهجية الدراسة**

تم استخدام المنهج الوصفي من مدخله المسحي لتحديد معوقات الجامعات السعودية للإسهام في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية عبر استطلاع وجهات نظر مجتمع الدراسة، ويعرف المنهج الوصفي المسحي بأنه بحث يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة، ويستخدم لتحديد المشكلات الموجودة ويتم بواسطة استجواب الأفراد بصورة مباشرة كالمقابلة أو غير مباشرة كالاستبانة (العساف، ٢٠١٠م، ص ١٧٩).

- **مجتمع الدراسة**:

عرف العساف (٢٠١٢م، ص٩٥) مجتمع الدراسة بأنّهُ "كل من يمكن ان تعمم عليه نتائج البحث"، وهو عند عليان وغنيم (٢٠١٣م) يشمل جميع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة قيد الدراسة، وقد شمل مجتمع الدراسة فئتين تم اختيارهما قصديا، الأولى فئة القيادات في الجامعات السعودية (وهم وكلاء الجامعات، وعمداء الكليات ووكلاءهم، وعمداء العمادات المساندة، وتبلغ إعدادهم في الجامعات الثلاث (٢٧٦) وذلك من مراجعة مواقع الجامعات الالكترونية) وفئة أعضاء مجالس إدارات الغرف التجارية والصناعية ويبلغ عددهم (٤٧) عضوا. وفيما يلي سبب الاختيار القصدي لعينة الدراسة:

وتم تطبيق الدراسة على ثلاث جامعات حكومية هي (جامعة الملك سعود بالرياض - جامعة الملك عبد العزيز بجدة - جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران) وتم اختيارها قصديا لعدد من الأسباب، أولا: لكونها أكبر الجامعات في المملكة العربية السعودية وأقدمها تأسيسا، ثانيا: توزعها في ثلاث

مناطق جغرافية للمملكة، ثالثا: تصدرها للجامعات السعودية والعربية في ستة مؤشرات عالمية ظهرت هذه الجامعات في تصنيفاتها الصادرة في السنوات الأخيرة، هذه المؤشرات هي مؤشر كيو إس للتعليم العالي QS World University Rankings ومؤشر تايمز للتعليم العالي Times Higher Education Indexومؤشر تقرير الاخبار الأمريكي العالميUS news and World Report ومؤشر ويبو ميتركس Webo matrix ، ومؤشر شنغهاي. Shanghai Academic Ranking والتصنيف البحثي للجامعات) SCImago وزارة التعليم العالي، ١٤٣٤،ص ٩) ويبلغ عدد هذه القيادات في الجامعات الثلاث (٢٧٦) فردا.

وبين الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة من فئة القيادات في الجامعات السعودية.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة من فئة القيادات في الجامعات السعودية

	وكلاء الجامعات	عمداء الكليات	وكلاء الكليات	وكيلات الكليات	عمداء العمادات المساندة	المجموع
جامعة الملك سعود	٦	٢٣	٦٧	٢٠	٨	١٢٤
جامعة الملك عبد العزيز	٦	٢٥	٦٥	٢١	٩	١٢٦
جامعة الملك فهد	٦	٧	–	–	١٣	٢٦
المجموع	١٨	٥٥	١٣٢	٤١	٣٠	٢٧٦

الفئة الثانية: تمثل مجالس إدارات الغرف التجارية والصناعية:

تم اختيار أعضاء مجالس إدارات الغرف التجارية الصناعية والتي تمثل قطاع الأعمال في منطقة الرياض وجدة والمنطقة الشرقية، لكونها تقع في نفس مناطق الجامعات الثلاث مجال الدراسة، وتم اختيار جميع أعضاء مجالس إدارات الغرف التجارية والصناعية ويبلغ عددهم (٤٧) عضو مجلس إدارة، وبين الجدول (٢) توزيع عينة الدراسة من فئة أعضاء مجالس ادارات الغرف التجارية والصناعية.

جدول (٢) عينة الدراسة من فئة أعضاء مجالس الغرف التجارية والصناعية

المدينة	أعضاء مجالس إدارات الغرف التجارية والصناعية	النسبة المئوية
الرياض	١٥	٣١.٩٪
جدة	١٥	٣١.٩٪
المنطقة الشرقية	١٧	٣٦.٢٪
المجموع الكلي	٤٧	١٠٠٪

- **افراد الدراسة**:

يرى العساف (٢٠١٢م، ص٩٦) أن الأصل في البحوث العلمية أن تجرى على جميع أفراد مجتمع البحث لأن ذلك أدعى لصدق النتائج، وقامت الباحثة

بالتطبيق على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد تم تطبيق الدراسة على جميع أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٣٢٣) فردا حيث اعتمدت الباحثة أسلوب المسح الشامل نظرا لإمكانية تطبيقه على مجتمع الدراسة، وبلغت الاستجابات في القطاعين كالتالي:

- بلغ عدد المستجيبين لأداة الدراسة من القيادات في الجامعات (١٣٨) من أصل (٢٧٦) بنسبة (٥٠ ٪) من اجمالي القيادات في الجامعات السعودية.
- بلغ عدد المستجيبين لأداة الدراسة من قيادات الغرف التجارية الصناعية (٣٤) من أصل (٤٧) بنسبة (٧٢ ٪) من اجمالي قيادات الغرف التجارية الصناعية.

جدول (٣) إعداد ونسب المستجيبين من مسؤولي الجامعات والغرف التجارية الصناعية

جهة العمل	مجتمع الدراسة	المستجيبين	النسبة المئوية للمستجيبين
الجامعات السعودية	٢٧٦	١٣٨	٥٠٪
الغرف التجارية الصناعية	٤٧	٣٤	٧٢٪
المجموع	٣٢٣	١٧٢	

- **خصائص أفراد الدراسة**:
- **أولا: خصائص أفراد عينة الدراسة للفئة الأولى من قيادات الجامعات السعودية**:

اشتملت أداة الدراسة الأولى الاستبانة على عدد من المتغيرات المتعلقة بأفراد عينة الدراسة والتي تمثلت في النوع، جهة العمل، المسمى الوظيفي، وفي ضوء هذه المتغيرات تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة، ويمكن تحديد خصائص أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	١٢٩	٩٣.٥
أنثى	٩	٦.٥
المجموع	١٣٨	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٤) أن (١٢٩) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٩٣.٥٪ من إجمالي عينة الدراسة ذكور، بينما (٩) منهم يمثلون ما نسبته ٦.٥٪ من إجمالي عينة الدراسة إناث.

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة وفق متغير جهة العمل

جهة العمل	التكرار	النسبة
جامعة الملك سعود	٦٣	٤٥.٧
جامعة الملك عبد العزيز	٦٠	٤٣.٥
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	١٥	١٠.٩
المجموع	١٣٨	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٥) أن (٦٣) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٥.٧٪ من إجمالي عينة الدراسة يعملون بجامعة الملك سعود وهم الفئة الأكثر من عينة الدراسة، بينما (٦٠) منهم يمثلون ما نسبته ٤٣.٥٪ من إجمالي عينة الدراسة

يعملون بجامعة الملك عبد العزيز، في حين أن (١٥) منهم يمثلون ما نسبته ١٠,٩٪ من إجمالي عينة الدراسة يعملون بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

ويتضح من الجدول (٦) أن (٣٤) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٢٤,٦٪ من إجمالي عينة الدراسة يمثلون عميد كلية، بينما (٦) منهم يمثلون ما نسبته ٤,٣٪ من إجمالي عينة الدراسة يمثلون وكيل جامعة، في حين أن (٢٥) منهم يمثلون ما نسبته ١٨,١٪ من إجمالي عينة الدراسة هم عمداء عمادة مساندة، و(٧٣) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٢,٩٪ من إجمالي عينة الدراسة هم عمداء كليات.

جدول (٦) توزيع عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة
وكيل جامعة	٦	٤,٣٪
عميد كلية	٣٤	٢٤,٦٪
وكيل كلية	٧٣	٥٢,٩٪
عميد عمادة مساندة	٢٥	١٨,١٪
المجموع	١٣٨	١٠٠٪

- **خصائص عينة الدراسة من أفراد الفئة الثانية من أعضاء مجالس إدارات الغرف التجارية والصناعية:**

جدول (٧) توزيع عينة الدراسة وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	٢٩	٨٥.٣
أنثى	٥	١٤.٧
المجموع	٣٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٧) أن (٢٩) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٥.٣٪ من إجمالي عينة الدراسة ذكور وهم نصف عينة الدراسة، بينما (٥) منهم يمثلون ما نسبته ١٤.٧٪ من إجمالي عينة الدراسة إناث.

جدول (٨) توزيع عينة الدراسة وفق متغير جهة العمل

جهة العمل	التكرار	النسبة
الغرفة التجارية الصناعية بالرياض	١٥	٤٤.١
الغرفة التجارية الصناعية بالمنطقة الشرقية	١٤	٤١.٢
الغرفة التجارية الصناعية بجدة	٥	١٤.٧
المجموع	٣٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٨) أن (١٥) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٤.١٪ من إجمالي عينة الدراسة يعملون بالغرفة التجارية الصناعية بالرياض وهم الفئة الأكثر من عينة الدراسة، بينما (١٤) منهم يمثلون ما نسبته ٤١.٢٪ من إجمالي عينة الدراسة يعملون بالغرفة التجارية الصناعية بالمنطقة الشرقية، وأن (٥)

منهم يمثلون ما نسبته ١٤.٧٪ من إجمالي عينة الدراسة يعملون بالغرفة التجارية الصناعية بجدة.

ويتضح من الجدول (٩) أن (١٧) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٠٪ من إجمالي عينة الدراسة أعضاء مجلس إدارة وهم الفئة الأكثر من عينة الدراسة، بينما (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١١.٨٪ من إجمالي عينة الدراسة رؤساء مجلس إدارة، مقابل (١٣) منهم يمثلون ما نسبته ٣٨.٢٪ من إجمالي عينة الدراسة لديهم مسميات وظيفية أخرى.

جدول (٩) توزيع عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة
رئيس مجلس إدارة	٣	٩٪
عضو مجلس إدارة	٣١	٩١٪
المجموع	٣٤	١٠٠٪

- **أداة الدراسة** :

نظرا لطبيعة الدراسة وأهدافها فقد قامت الباحثة بتصميم استبانة فقد قامت الباحثة بتصميم استبانة من خلال الاعتماد على المراجع ذات الصلة بموضوع ومشكلة الدراسة، والإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة من جوانبها المختلفة، وتم استخدام مقياس ليكرت الرباعي. ويعرف الخطيب (٢٠١٠م، ص٢٢٢) الاستبانة بأنّها "أداة من أدوات جمع البيانات واكثرها شيوعا وهي عبارة عن مجموعة من الاسئلة المصممة لجمع البيانات اللازمة عن مشكلة الدراسة وتم بناءًها بالاستفادة من الادبيات والدراسات السابقة".

وتكونت الاستبانة من جزئين، الجزء الأول، يتعلق ببيانات المستجيبين للدراسة وهي (النوع، جهة العمل، المسمى الوظيفي)، أما الجزء الثاني فيتعلق بالمعوّقات التي تحدّ من إسهام الجامعات السعودية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية، ويشتمل على (٢٦) عبارة، مقسمة على مجالين هما مجال المعوقات المتعلقة بوظيفة الجامعات في إعداد للقوى البشرية المؤهلة لسوق العمل، ومجال المعوقات المتعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي.

- **صدق وثبات الاستبانة**:
- **الصدق الظاهري**:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية والعربية في مجال الإدارة والإدارة التربوية، البالغ عددهم (٢٣) محكم، وفي ضوء آراء المحكمين، قامت الباحثة بإعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية،

واتبعت الباحثة الإجراءات، والخطوات التالية، للتحقق من صلاحيتها للتطبيق الميداني:

- **التحليل السيكومتري للاستبانة (الاتساق الداخلي)**:

للتعـرف على صدق الاتساق الداخلي، ومدى ارتباط العناصر بالمجموع الكلي للبعد، تم استخدام معامل الارتباط بين درجة العنصر، والمجموع الكلي للبعد:

جدول (١٠) معامل ارتباط بيرسون لعبارات مجال المعوقات المتعلّقة بوظيفة الجامعات في إعداد القوى البشرية المؤهلة لسوق العمل

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧٨٧◆◆	٨	٠.٧٦١◆◆
٢	٠.٨٣٢◆◆	٩	٠.٧٩٦◆◆
٣	٠.٧١٧◆◆	١٠	٠.٦٨٢◆◆
٤	٠.٧٦٥◆◆	١١	٠.٧٨٤◆◆
٥	٠.٦١٩◆◆	١٢	٠.٨٠٣◆◆
٦	٠.٤٩٠◆◆	١٣	٠.٧٢٥◆◆
٧	٠.٧٤١◆◆	-	-

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (١١) معامل ارتباط بيرسون لعبارات مجال المعوقات المُتعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٤	٠.٧٣٨	٢١	٠.٨٢٩
١٥	٠.٧٩٤	٢٢	٠.٧٧١
١٦	٠.٧٧٧	٢٣	٠.٧٧٢
١٧	٠.٧٤٥	٢٤	٠.٦٣٨
١٨	٠.٦٧٥	٢٥	٠.٧٣١
١٩	٠.٧٢٣	٢٦	٠.٧٠٤
٢٠	٠.٦٦٩	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١١)، أن معاملات الارتباط، بين المفردات المكونة لمجال المعوقات المتعلقة بوظيفة الجامعات في إعداد القوى البشرية المؤهلة لسوق العمل، وبين المجموع الكلي، دالة عند مستوى (٠,٠١).

- **ثبات الاستبانة**:

وللتحقق من الثبات لمحاور وأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية تم استخدام معامل ألفا كرونباخ

المحاور والأبعاد	عدد عبارات كل محور	قيمة ألفا كرنباخ (الثبات)
مجال المعوقات المتعلّقة بوظيفة الجامعات في إعداد القوى البشرية المؤهلة لسوق العمل	١٣	٠.٩٢٨

مجال المعوقات المتعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي	١٣	٠.٩٢٨
المعوّقات التي تحدّ من إسهام الجامعات السعودية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية في ضوء خُططها الاستراتيجية	٢٦	٠.٩٥٥

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٢) أعلاه، يتضح أن ثبات محاور

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة، باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز، وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحليل البيانات إحصائياً تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة، درجة لتتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي:

- موافق بدرجة عالية (٤) درجات.
- موافق بدرجة متوسطة (٣) درجات.
- موافق بدرجة منخفضة (٢) درجتان.
- غير موافق اطلاقا (١) درجة واحدة.

ومن ثم تم تقسيم البيانات إلى خمس فئات للتعليق عليها حسب المتوسط الحسابي وذلك بتحديد طول خلايا المقياس الرباعي (الحدود الدنيا، والعليا)، المستخدم في محاور الدراسة، من خلال حساب المدى (٤ -١=٣)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٤= ٠,٧٥)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

الفئة	الدرجة نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه
من (١) إلى (١,٧٥)	(غير موافق اطلاقا)
من (١,٧٦) إلى (٢,٥٠)	(موافق بدرجة منخفضة)
من (٢,٥١) إلى (٣,٢٥)	(موافق بدرجة متوسطة)
من (٣,٢٦) إلى (٤,٠٠)	(موافق بدرجة عالية)

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات أداة الدراسة (الاستبانة).
- معامل الارتباط بيرسون لتحديد الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).
- التكرارات، والنسب المئوية، للتعرف على الخصائص الشخصية، والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تضمنتها أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean "، لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض، استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات

الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

- المتوسط الحسابي " Mean "، لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation"، للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة، لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ ايضاً أنَّ الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد مجتمع الدراسة، لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر، تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها بين المقياس.

- **النتائج ومناقشتها** :

ما المعوّقات التي تحدّ من إسهام الجامعات السعودية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية؟

للتعرف على المعوّقات التي تحدّ من إسهام الجامعات السعودية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على أبعاد محور المعوّقات التي تحدّ من إسهام الجامعات السعودية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣) إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المعوقات المتعلّقة بوظيفة الجامعات في إعداد القوى البشرية

المؤهلة لسوق العمل مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة		ت / ٪	استجابات أفراد العينة: موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق إطلاقا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الكلي
١	افتقار الجامعة إلى سياسات عمل تُمكنها من مواجهة مُتَطلبات السوق المتزايدة في ظل التنافسية على المستويين (المحلي/ العالمي).	القيادات	ك	٥٨	٤٤	٢٠	١٦	٣.٠٤	١.٠١٧	٩م
			٪	٤٢.٠	٣١.٩	١٤.٥	١١.٦			
		أعضاء المجالس	ك	١٩	٧	٤	٤	٣.٢١	١.٠٦٧	
			٪	٥٥.٩	٢٠.٦	١١.٨	١١.٨			
		الكلي	ك	٧٧	٥١	٢٤	٢٠	٣.٠٨	١.٠٢٦	
			٪	٤٤.٨	٢٩.٧	١٤.٠	١١.٦			

م	العبارة		ت	استجابات أفراد العينة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الكلي
				موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق إطلاقا			
٢	غياب الصورة الواضحة والمحددة لاحتياجات سوق العمل.	القيادات	ك	٥٥	٤٤	٢٢	١٧	٢.٩٩	١.٠٢٩	١١
			٪	٣٩.٩	٣١.٩	١٥.٩	١٢.٣			
		أعضاء المجالس	ك	١٩	٨	٥	٢	٣.٢٩	٠.٩٣٨	
			٪	٥٥.٩	٢٣.٥	١٤.٧	٥.٩			
		الكلي	ك	٧٤	٥٢	٢٧	١٩	٣.٠٥	١.٠١٦	
			٪	٤٣.٠	٣٠.٢	١٥.٧	١١.٠			
٣	ضعف مشاركة القطاع الخاص عند وضع الخطط الاستراتيجية وتصميم البرامج والمقررات.	القيادات	ك	٦٤	٤٩	١٧	٨	٣.٢٢	٠.٨٨٠	٤
			٪	٤٦.٤	٣٥.٥	١٢.٣	٥.٨			
		أعضاء المجالس	ك	٢٢	٦	١	٥	٣.٢٢	١.٠٩٣	
			٪	٦٤.٧	١٧.٦	٢.٩	١٤.٧			
		الكلي	ك	٨٦	٥٥	١٨	١٣	٣.٢٤	٠.٩٢٣	
			٪	٥٠.٠	٣٢.٠	١٠.٥	٧.٦			
٤	غياب مجلس تنسيقي يجمع خبراء الاقتصاد مع قيادات الجامعات لوضع (الخطط /البرامج).	القيادات	ك	٦١	٥١	١٤	١٢	٣.١٧	٠.٩٣٣	٤م
			٪	٤٤.٢	٣٧.٠	١٠.١	٨.٧			
		أعضاء المجالس	ك	٢٤	٧	١	٢	٣.٥٦	٠.٨٢٤	
			٪	٧٠.٦	٢٠.٦	٢.٩	٥.٩			
		الكلي	ك	٨٥	٥٨	١٥	١٤	٣.٢٤	٠.٩٢٣	
			٪	٤٩.٤	٣٣.٧	٨.٧	٨.١			
٥	سيطرة المركزية في نظام الجامعات.	القيادات	ك	٧٥	٤٢	١٥	٦	٣.٣٥	٠.٨٤٣	٢
			٪	٥٤.٣	٣٠.٤	١٠.٩	٤.٣			
		أعضاء المجالس	ك	٢٤	٩	١	٠	٣.٦٨	٠.٥٣٥	
			٪	٧٠.٦	٢٦.٥	٢.٩	٠			
		الكلي	ك	٩٩	٥١	١٦	٦	٣.٤١	٠.٨٠١	
			٪	٥٧.٦	٢٩.٧	٩.٣	٣.٥			
٦	الاعتماد على التمويل الحكومي مصدراً وحيداً لتمويل برامج الجامعات.	القيادات	ك	٧٨	٤٧	١٣	٠	٣.٤٧	٠.٦٦٤	١
			٪	٥٦.٥	٣٤.١	٩.٤	٠			
		أعضاء المجالس	ك	١٩	٧	٦	٢	٣.٢٦	٠.٩٦٣	
			٪	٥٥.٩	٢٠.٦	١٧.٦	٥.٩			
		الكلي	ك	٩٧	٥٤	١٩	٢	٣.٤٣	٠.٧٣٤	
			٪	٥٦.٤	٣١.٤	١١.٠	١.٢			
٧	غياب التغذية الراجعة بين سوق العمل والجامعة.	القيادات	ك	٦٥	٥٥	١٣	٥	٣.٣٠	٠.٧٨٩	٣
			٪	٤٧.١	٣٩.٩	٩.٤	٣.٦			
		أعضاء المجالس	ك	٢٣	١٠	١	٠	٣.٦٥	٠.٥٤٤	
			٪	٦٧.٦	٢٩.٤	٢.٩	٠			
		الكلي	ك	٨٨	٦٥	١٤	٥	٣.٣٧	٠.٧٥٨	
			٪	٥١.٢	٣٧.٨	٨.١	٢.٩			
٨	تأخر بعض برامج	القيادات	ك	٥٧	٤٥	١٧	١٩	٣.٠١	١.٠٤٦	٩
			٪	٤١.٣	٣٢.٦	١٢.٣	١٣.٨			

م	العبارة	ت	استجابات أفراد العينة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق إطلاقا			
	التعليم الجامعي عن المستويات العالمية.	أعضاء المجالس	ك	١٦	١٥	٢	١	٣.٣٥	٠.٧٣٤	
			٪	٤٧.١	٤٤.١	٥.٩	٢.٩			
		الكلي	ك	٧٣	٦٠	١٩	٢٠	٣.٠٨	١.٠٠٠	
			٪	٤٢.٤	٣٤.٩	١١.٠	١١.٦			
٩	غياب التخطيط لقبول الطلاب بما يتلاءم مع احتياجات التنمية الاقتصادية.	القيادات	ك	٥٨	٥١	٢٠	٩	٣.١٤	٠.٩٠١	٦
			٪	٤٢.٠	٣٧.٠	١٤.٥	٦.٥			
		أعضاء المجالس	ك	٢٣	٩	١	١	٣.٥٩	٠.٧٠١	
			٪	٦٧.٦	٢٦.٥	٢.٩	٢.٩			
		الكلي	ك	٨١	٦٠	٢١	١٠	٣.٢٣	٠.٨٨١	
			٪	٤٧.١	٣٤.٩	١٢.٢	٥.٨			
١٠	ارتفاع نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس (عدد الطلبة لكل عضو هيئة تدريس).	القيادات	ك	٥٦	٤٦	٢٥	١١	٣.٠٧	٠.٩٥٣	١٢
			٪	٤٠.٦	٣٣.٣	١٨.١	٨.٠			
		أعضاء المجالس	ك	٨	١٤	١١	١	٢.٨٥	٠.٨٢١	
			٪	٢٣.٥	٤١.٢	٣٢.٤	٢.٩			
		الكلي	ك	٦٤	٦٠	٣٦	١٢	٣.٠٢	٠.٩٣٠	
			٪	٣٧.٢	٣٤.٩	٢٠.٩	٧.٠			
١١	غموض معايير توظيف الخرّيجين في سوق العمل.	القيادات	ك	٦٠	٥٢	١٧	٩	٣.١٨	٠.٨٩٠	٨
			٪	٤٣.٥	٣٧.٧	١٢.٣	٦.٥			
		أعضاء المجالس	ك	٩	١٧	٧	١	٣.٠٠	٠.٧٧٨	
			٪	٢٦.٥	٥٠.٠	٢٠.٦	٢.٩			
		الكلي	ك	٦٩	٦٩	٢٤	١٠	٣.١٥	٠.٨٧٠	
			٪	٤٠.١	٤٠.١	١٤.٠	٥.٨			
١٢	ضعف تدريب الطلاب على المهارات العملية اللازمة لسوق العمل.	القيادات	ك	٥٣	٥٩	١٧	٩	٣.١٣	٠.٨٧٠	٧
			٪	٣٨.٤	٤٢.٨	١٢.٣	٦.٥			
		أعضاء المجالس	ك	٢١	١٠	٣	٠	٣.٥٣	٠.٦٦٢	
			٪	٦١.٨	٢٩.٤	٨.٨	٠			
		الكلي	ك	٧٤	٦٩	٢٠	٩	٣.٢١	٠.٨٤٦	
			٪	٤٣.٠	٤٠.١	١١.٦	٥.٢			
١٣	عدم تناسب البنية التقنية والمعلوماتية للجامعة مع مطالب التنمية الاقتصادية.	القيادات	ك	٣٩	٥٠	١٩	٣٠	٢.٧١	١.١٠٢	١٣
			٪	٢٨.٣	٣٦.٢	١٣.٨	٢١.٧			
		أعضاء المجالس	ك	١٠	١٦	٥	٣	٢.٩٧	٠.٩٠٤	
			٪	٢٩.٤	٤٧.١	١٤.٧	٨.٨			
		الكلي	ك	٤٩	٦٦	٢٤	٣٣	٢.٧٦	١.٠٦٨	
			٪	٢٨.٥	٣٨.٤	١٤.٠	١٩.٢			
متوسط عينة القيادات بالجامعات السعودية								٣.٢٥	٠.٦٣٤	
متوسط عينة أعضاء مجالس إدارات الغرف التجارية والصناعية								١.٨٢	٠.٥٨٥	
المتوسط العام للعينة الكلية								٢.٩٧	٠.٨٤٣	

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (١٣)، يتضح أن أفراد عينة الدراسة من القيادات وأعضاء المجالس موافقون على وجود معوّقات تحدّ من إسهام الجامعات السعودية بدرجة متوسطة في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية بمتوسط (٣,٢٢) حيث يتضح أن أعضاء مجالس إدارات الغرف التجارية والصناعية موافقون على وجود هذه المعوقات بدرجة عالية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٩)، بينما جاءت موافقة القيادات في الجامعات السعودية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (٣.١٨).

بمتوسط (٢.٩٧ من ٤)، حيث يتبين أن القيادات بالجامعات السعودية موافقون على ذلك بدرجة متوسطة بمتوسط (٣.٢٥ من ٤)، يليهم أعضاء مجالس إدارات الغرف التجارية والصناعية بمتوسط (١.٨٢ من ٤) وبدرجة موافقة منخفضة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات المتعلّقة بوظيفة الجامعات في إعداد القوى البشرية المؤهلة لسوق العمل، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على هذه المعوقات ما بين (٢.٧٦ إلى ٣.٤٣)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة و الرابعة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى الموافقة بدرجة (متوسطة / عالية) بالنسبة لأداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات المتعلّقة بوظيفة الجامعات في إعداد القوى البشرية المؤهلة لسوق العمل؛ حيث يتضح من النتائج أن: أفراد عينة الدراسة موافقون على أن هناك ثلاثة من المعوقات المتعلّقة بوظيفة الجامعات في إعداد القوى البشرية المؤهلة لسوق العمل تحدّ من إسهام الجامعات السعودية بدرجة عالية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية: تتمثل في العبارات (٦ ، ٥ ، ٧)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها تشكل عائق بدرجة عالية كالتالي:

- جاءت العبارة ر (٦)، وهي: " الاعتماد على التمويل الحكومي مصدرًا وحيدًا لتمويل برامج الجامعات " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها تشكل عائق بدرجة عالية بمتوسط (٣.٤٣ من ٤) وتتفق نتائج هذا الجزء مع دراسة (عليوة،٢٠٠٧م) التي تؤكد أهمية مراجعة الانفاق على التعليم العالي وإعادة هيكلة موازنته، والتركيز على عناصر الجودة النوعية لبناء وتنمية القدرات والطاقات، كما تتفق مع دراسة (الخطيب، ٢٠٠٩م) التي ذكرت أن أهم التحديات والاشكاليات التي تواجه البحث العلمي في الوطن العربي هي تدني مستوى الانفاق وقلة الموارد المالية المخصصة لدعم البحوث العلمية، كما تتفق مع دراسة (عزب، ٢٠١١م) التي تؤكد على أهمية دعم وتمويل البحث العلمي والاستثمار فيه وأهمية خصخصة التدريب

ليرتبط بسوق العمل، وأهمية تجويد الإنتاج البحثي لتحقيق التنمية المطلوبة.

- جاءت العبارة (٥)، وهي: " سيطرة المركزية في نظام الجامعات " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها تشكل عائق بدرجة عالية بمتوسط (٣.٤١ من ٤)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخطيب، ٢٠٠٩م) أن العقبات الإدارية والبيروقراطية هي من التحديات والإشكالات التي تواجه الباحثين في نشر بحوثهم، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (القرشي،٢٠١١م) في اعتبار الاستقلالية والحرية الأكاديمية وإتاحة مجالات العمل التنافسي في التعليم الجامعي محوراً من متطلبات تنمية رأس المال الفكري في التعليم الجامعي، كما تتفق نتيجة هذا الجزء مع دراسة (جايل، ٢٠١٥م) التي أسفرت عن معاناة الجامعات المصرية لإشكالية فقدان الاستقلالية الإدارية والمالية، وتذكر دراسة (Yasin & Osman,2015) أن الدور الكبير للجامعات الماليزية في التنمية الاقتصادية قد شجعه عدد من العوامل ذكر منها السياسات الحكومية الداعمة والمتعاونة والمعززة للمبادرات.
- جاءت العبارة (٧)، وهي: " غياب التغذية الراجعة بين سوق العمل والجامعة " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها تشكل عائق بدرجة عالية بمتوسط (٣.٣٧ من ٤)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الزهراني،١٤٣١هـ) التي ترى افتقار المناهج للتدريب على المهارات المطلوبة لسوق العمل وضعف التخطيط المتوازن للتوسع في التخصصات بناءً على احتياج السوق. وتتفق مع دراسة (العتيبي،٢٠١٠م) في أهمية التنسيق مع القطاع الخاص ونقل الاتجاهات الحديثة في سوق العمل إلى أروقة الجامعات حتى لا يضطر القطاع الخاص إلى تعديل وصقل وتجديد مهارات الخريجين، وتتفق مع دراسة (الضريس، ١٤٣٥هـ) التي أسفرت عن مستوى متوسط من الموائمة بين الكفاءة الخارجية النوعية للجامعات الناشئة ومتطلبات سوق العمل، وتتفق مع دراسة (جايل، ٢٠١٥م) في أن أهم الإشكاليات التي تواجه الجامعات هي ضعف قدرتها على التكيف مع سوق العمل واحتياجات العملاء وتعارض إمكانات خريجي التعليم الجامعي مع مطالب سوق العمل، ووجود حلقة مفقودة بين التعليم الجامعي وسوق العمل.
- بينما يتضح من النتائج أن: أفراد عينة الدراسة موافقون على أن هناك عشر معوقات متعلقة بوظيفة الجامعات في إعداد القوى البشرية المؤهلة لسوق العمل تحدّ من إسهام الجامعات السعودية بدرجة متوسطة في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية تتمثل في العبارات رقم (٣، ٤ ، ٩ ، ١٢ ، ٨،١١، ١، ٢، ١٠، ١٣)، وتتراوح متوسطاتها بين (٣,٢٤ إلى ٢,٧٦ من ٤)

- حازت العبارة (١٠) على الترتيب قبل الاخير وهي: " ارتفاع نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس" حيث جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها تشكل عائق بمتوسط (٣.٠٢ من ٤)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بسبب التقدم الكبير في توظيف الكوادر التدريسية في الجامعات السعودية والجهود التي تضخ فيها.
- حازت العبارة (١٣)على الترتيب الاخير بمتوسط (٢,٧٦ من ٤) وهي: " عدم تناسب البنية التقنية والمعلوماتية للجامعة مع مطالب التنمية الاقتصادية وحاجات السوق، ونقص التدريب اللازم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عزب، ٢٠١١م) في وجود بعض المعوقات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات منها عدم دخول التقنية بشكل صحيح للتعلم، ووجود فجوة بين ما يتعلمه الطلاب و"وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Kahsay,2017) التي أظهرت أن مساهمة البحوث الأكاديمية في تعزيز التنمية الاقتصادية في إثيوبيا ضئيلة جدا لعدم توفر الكثير من الظروف التمكينية ومنها البنية التقنية، فيما جاءت دراسة (Yasin & Osman,2015) بأن الدور الكبير الذي تلعبه الجامعات الماليزية في التنمية الاقتصادية يعود إلى القدرات الإدارية العالية وتكامل البنية التحتية، وتفسر الباحثة ...بقوة البنية التقنية والمعلوماتية التي تتمتع بها الجامعات السعودية مؤخرا بعد أن رصدت لها الميزانيات العالية.

- **المعوقات المُتعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي**:

للتعرف على المعوقات المتعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي والتي تحدّ من إسهام الجامعات السعودية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المعوقات المتعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤) إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المعوقات المُتعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة		ت	استجابات أفراد العينة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكلي
			%	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق إطلاقا			
١٤	غياب استراتيجية واضحة للبحث العلمي.	القيادات	ك	٤٥	٤٥	٢٢	٢٦	٢.٧٩	١.٠٩٧	١٣
			٪	٣٢.٦	٣٢.٦	١٥.٩	١٨.٨			
		أعضاء المجالس	ك	١٥	١٤	٤	١	٣.٢٦	٠.٧٩٠	
			٪	٤٤.١	٤١.٢	١١.٨	٢.٩			
		الكلي	ك	٦٠	٥٩	٢٦	٢٧	٢.٨٨	١.٠٥٩	
			٪	٣٤.٩	٣٤.٣	١٥.١	١٥.٧			
١٥	ضعف ربط البحوث العلمية	القيادات	ك	٤٧	٥٣	٢٩	٩	٣.٠٠	٠.٩٠٤	١٠م
			٪	٣٤.١	٣٨.٤	٢١.٠	٦.٥			

م	العبارة		ت	استجابات أفراد العينة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الكلي
				موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق إطلاقا			
	بمطالب التنمية الاقتصادية.	أعضاء المجالس	ك	٢٢	٩	٣	٠	٣.٥٦	٠.٦٦٠	
			٪	٦٤.٧	٢٦.٥	٨.٨	٠			
		الكلي	ك	٦٩	٦٢	٣٢	٩	٣.١١	٠.٨٨٨	
			٪	٤٠.١	٣٦.٠	١٨.٦	٥.٢			
١٦	تدني مشاركة (المؤسسات البحثية/ قطاعات الإنتاج) مع الجامعة في وضع خطط المشروعات البحثية.	القيادات	ك	٥٢	٦١	١٩	٦	٣.١٥	٠.٨١٩	٩
			٪	٣٧.٧	٤٤.٢	١٣.٨	٤.٣			
		أعضاء المجالس	ك	١٩	١٣	٢	٠	٣.٥٠	٠.٦١٥	
			٪	٥٥.٩	٣٨.٢	٥.٩	٠			
		الكلي	ك	٧١	٧٤	٢١	٦	٣.٢٢	٠.٧٩٣	
			٪	٤١.٣	٤٣.٠	١٢.٢	٣.٥			
١٧	غياب استراتيجية للجامعة لتسويق الإنتاج العلمي.	القيادات	ك	٦٠	٥١	١٩	٨	٣.١٨	٠.٨٨٢	٨
			٪	٤٣.٥	٣٧.٠	١٣.٨	٥.٨			
		أعضاء المجالس	ك	٢٠	١١	٣	٠	٣.٥٠	٠.٦٦٣	
			٪	٥٨.٨	٣٢.٤	٨.٨	٠			
		الكلي	ك	٨٠	٦٢	٢٢	٨	٣.٢٤	٠.٨٥١	
			٪	٤٦.٥	٣٦.٠	١٢.٨	٤.٧			
١٨	ضعف مخصّصات البحث العلمي مقارنة بها في الدول المتقدمة.	القيادات	ك	٨٥	٣٩	٨	٦	٣.٤٧	٠.٧٩٤	٣
			٪	٦١.٦	٢٨.٣	٥.٨	٤.٣			
		أعضاء المجالس	ك	١٨	١٣	٢	١	٣.٤١	٠.٧٤٣	
			٪	٥٢.٩	٣٨.٢	٥.٩	٢.٩			
		الكلي	ك	١٠٣	٥٢	١٠	٧	٣.٤٦	٠.٧٨٣	
			٪	٥٩.٩	٣٠.٢	٥.٨	٤.١			
١٩	قصور المشاركة المجتمعية في تمويل البحوث العلمية.	القيادات	ك	٧٩	٤٦	١٠	٣	٣.٤٦	٠.٧٢٦	٢
			٪	٥٧.٢	٣٣.٣	٧.٢	٢.٢			
		أعضاء المجالس	ك	١٩	١٤	٠	١	٣.٥٠	٠.٦٦٣	
			٪	٥٥.٩	٤١.٢	٠	٢.٩			
		الكلي	ك	٩٨	٦٠	١٠	٤	٣.٤٧	٠.٧١٢	
			٪	٥٧.٠	٣٤.٩	٥.٨	٢.٣			
٢٠	تدني ثقافة دعم البحث العلمي لدى القطاع الخاص.	القيادات	ك	١٠٤	٢٦	٦	٢	٣.٦٨	٠.٦٢٨	١
			٪	٧٥.٤	١٨.٨	٤.٣	١.٤			
		أعضاء المجالس	ك	٢٣	٩	٢	٠	٣.٦٢	٠.٦٠٤	
			٪	٦٧.٦	٢٦.٥	٥.٩	٠			
		الكلي	ك	١٢٧	٣٥	٨	٢	٣.٦٧	٠.٦٢٢	
			٪	٧٣.٨	٢٠.٣	٤.٧	١.٢			
٢١	قصور الاهتمام بتطوير الإمكانات التقنية للعاملين في مجال البحث العلمي.	القيادات	ك	٦٠	٥٧	١٣	٨	٣.٢٢	٠.٨٤٦	٧
			٪	٤٣.٥	٤١.٣	٩.٤	٥.٨			
		أعضاء المجالس	ك	٢٠	١١	٣	٠	٣.٥٠	٠.٦٦٣	
			٪	٥٨.٨	٣٢.٤	٨.٨	٠			
		الكلي	ك	٨٠	٦٨	١٦	٨	٣.٢٨	٠.٨١٩	
			٪	٤٦.٥	٣٩.٥	٩.٣	٤.٧			
٢٢	ضعف حاضنات التكنولوجيا اللازمة لتحويل الإنتاج المعرفي	القيادات	ك	٧٩	٤٢	١٠	٧	٣.٤٠	٠.٨٣٣	٤
			٪	٥٧.٢	٣٠.٤	٧.٢	٥.١			
		أعضاء المجالس	ك	٢١	١٠	٣	٢١	٣.٥٣	٠.٦٦٢	
			٪	٦١.٨	٢٩.٤	٨.٨	٦١.٨			

م	العبارة		ت	استجابات أفراد العينة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			%	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة منخفضة	غير موافق إطلاقا			
	الجديد إلى (سلع/ خدمات).	الكلي	ك	١٠٠	٥٢	١٣	٧	٣.٤٢	٠.٨٠٢	
			٪	٥٨.١	٣٠.٢	٧.٦	٤.١			
٢٣	غموض دور الجامعة البحثي لدى مؤسسات العمل الإنتاجية.	القيادات	ك	٦٥	٥٦	١١	٦	٣.٣٠	٠.٧٩٨	٥
			٪	٤٧.١	٤٠.٦	٨.٠	٤.٣			
		أعضاء المجلس	ك	٢٤	٩	١	٠	٣.٦٨	٠.٥٣٥	
			٪	٧٠.٦	٢٦.٥	٢.٩	٠			
		الكلي	ك	٨٩	٦٥	١٢	٦	٣.٣٨	٠.٧٦٦	
			٪	٥١.٧	٣٧.٨	٧.٠	٣.٥			
٢٤	قصور الحوافز (المادية/ الأدبية) المقدّمة لأعضاء هيئة التدريس نظير خدمة مؤسسات المجتمع في (الاستشارات العلمية / المشروعات البحثية).	القيادات	ك	٦٥	٥٥	١٤	٤	٣.٣١	٠.٧٧٢	٦
			٪	٤٧.١	٣٩.٩	١٠.١	٢.٩			
		أعضاء المجلس	ك	١٧	١٢	٣	٢	٣.٢٩	٠.٨٧١	
			٪	٥٠.٠	٣٥.٣	٨.٨	٥.٩			
		الكلي	ك	٨٢	٦٧	١٧	٦	٣.٣١	٠.٧٩٠	
			٪	٤٧.٧	٣٩.٠	٩.٩	٣.٥			
٢٥	ضعف البنية المعلوماتية اللازمة لتقديم خدمات بحثية مميزة.	القيادات	ك	٤٦	٤٧	٢٨	١٧	٢.٨٨	١.٠١١	١٢
			٪	٣٣.٣	٣٤.١	٢٠.٣	١٢.٣			
		أعضاء المجالس	ك	١٦	١٢	٥	١	٣.٢٦	٠.٨٢٨	
			٪	٤٧.١	٣٥.٣	١٤.٧	٢.٩			
		الكلي	ك	٦٢	٥٩	٣٣	١٨	٢.٩٦	٠.٩٨٧	
			٪	٣٦.٠	٣٤.٣	١٩.٢	١٠.٥			
٢٦	قصور إعداد الكوادر البحثية عالية الكفاءة.	القيادات	ك	٤٨	٦٠	١٨	١٢	٣.٠٤	٠.٩١١	١٠
			٪	٣٤.٨	٤٣.٥	١٣.٠	٨.٧			
		أعضاء المجالس	ك	١٥	١٨	٠	١	٣.٣٨	٠.٦٥٢	
			٪	٤٤.١	٥٢.٩	٠	٢.٩			
		الكلي	ك	٦٣	٧٨	١٨	١٣	٣.١١	٠.٨٧٥	
			٪	٣٦.٦	٤٥.٣	١٠.٥	٧.٦			
متوسط عينة القيادات بالجامعات السعودية								٣.٢٢	٠.٦٤٩	
متوسط عينة أعضاء مجالس إدارات الغرف التجارية والصناعية								٣.٤٦	٠.٣٥٩	
المتوسط العام للعينة الكلية								٣.٢٧	٠.٦١٠	

يتضح من الجدول (١٤) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أن المعوقات المُتعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي تحدّ من إسهام الجامعات السعودية بدرجة عالية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية بمتوسط (٣.٢٧ من ٤)، حيث يتبين أن أعضاء مجالس إدارات الغرف التجارية والصناعية موافقون على ذلك بدرجة عالية بمتوسط (٣.٤٦ من ٤) ، يليهم القيادات بالجامعات السعودية بمتوسط (٣.٢٢ من ٤) وبدرجة موافقة متوسطة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على هذه المعوقات ما بين (٢.٨٨ إلى ٣.٦٧)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة و الرابعة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى الموافقة بدرجة (متوسطة / عالية) بالنسبة لأداة الدراسة ؛ مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي؛ حيث يتضح من النتائج أن: أفراد عينة الدراسة موافقون على أن هناك سبعة من المعوقات المتعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي تحدّ من إسهام الجامعات السعودية بدرجة عالية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية تم ترتيبها تنازليا في العبارات رقم (٢٠ ، ١٩ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٣ ،٢٤، ٢١)، حسب موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها تشكل عائق بدرجة عالية كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٢٠)، وهي: "تدني ثقافة دعم البحث العلمي لدى القطاع الخاص" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها تشكل عائق بدرجة عالية بمتوسط (٣.٦٧ من ٤)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (قطب والخولي، ٢٠١١م) التي اسفرت عن معوقات تمويلية تواجه البحث العلمي في المملكة تتمثل في انعدام المشاركة المجتمعية بوجه عام في تمويل البحوث العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السطري، ٢٠١١م) التي كشفت قصور تعامل الشركات في القطاع الخاص والمصانع المحلية مع التعليم العالي في عمليات البحث العلمي المشترك، كما تتفق مع دراسة (ناجي وصيهود، ٢٠١٢م) التي تشير لأهمية الانتباه للحاجة الملحة والضرورة الاقتصادية للتعاون المشترك بين الجامعات والقطاعات المختلفة، وقد أوضحت دراسة (العياشي وبوعطيط، ٢٠١٢م) أن من العراقيل التي تحول بين الجامعة ومؤسسات التنمية الاقتصادية هو ضعف الاعلام وتقصيره في تقديم الخدمات الاستشارية وبرامج الأبحاث التي تسهم الجامعات فيها أو تنظمها وبالتالي ضعف رغبة المؤسسات الصناعية في المشاركة في تكاليف المشاريع البحثية. وتختلف عنها دراسة (Hill,2006) التي تذكر أن الوعي بالآثار الاقتصادية لأبحاث الجامعات شكّل عاملا لجذب الشركات المحلية وتشجيعها على التنافس من خلال تطوير الأبحاث العلمية التي يشرف عليها أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات.
- جاءت العبارة رقم (١٩)، وهي: " قصور المشاركة المجتمعية في تمويل البحوث العلمية " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها تشكل عائق بدرجة عالية بمتوسط (٣.٤٧ من ٤)، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (شرقي،٢٠٠٨م) الذي اكدت أهمية الدور الذي تلعبه الصلات الوثيقة للجامعة مع المجتمع المحلي لتحقيق طموحات التنمية والتغلب على

تحدياتها من خلال التميز العلمي والبحثي، كما تتفق مع دراسة (السطري، ٢٠١١م) التي تبين قصور تعامل الشركات في القطاع الخاص والمصانع المحلية مع التعليم العالي في عمليات البحث العلمي المشترك، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (قطب والخولي، ٢٠١١م) التي اسفرت عن معوقات تمويلية تواجه البحث العلمي في المملكة تتمثل في انعدام المشاركة المجتمعية بوجه عام في تمويل البحوث العلمية، وتتفق مع دراسة (العياشي وبوعطيط، ٢٠١٢م) التي كشفت ضعف رغبة المؤسسات الصناعية في المشاركة في تكاليف المشاريع البحثية، وأكد (ناجي وصيهود، ٢٩١٢م) على أهمية الانتباه للحاجة الملحة والضرورة الاقتصادية للتعاون المشترك بين الجامعات والقطاعات المختلفة، وتؤكد دراسة (الدباسي، ١٤٣٤ه) أن الشراكة المجتمعية البحثية عمل مؤسسي ضخم يتطلب تخطيطا استراتيجيا دقيقا يراعي الامكانات البشرية والمادية التي تملكها الجامعة.

- جاءت العبارة رقم (١٨)، وهي: " ضعف مخصّصات البحث العلمي مقارنة بها في الدول المتقدمة " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها تشكل عائق بدرجة عالية بمتوسط (٣.٤٦ من ٤)، وتتفق مع هذه النتيجة دراسة (عليوة، ٢٠٠٧م) التي توصلت إلى أهمية مراجعة الانفاق على التعليم العالي وإعادة هيكلة موازنته، والتركيز على عناصر جودته النوعية، كما جاءت دراسة (الزهراني،١٤٣١ه) بالتأكيد على وضع السياسات الكفيلة بإنعاش دور الجامعات في مجال البحث العلمي وتوفير متطلباته -ومن ضمنها المالية - لكي تقوم الجامعات بدورها في التنمية الاقتصادية، فيما اشارت دراسة (قطب والخولي،٢٠١١م) إلى أن من المعوقات التي تواجه البحث العليم في المملكة معوقات تمويلية منها ضعف الموازنة المخصصة للبحث العلمي والدراسات العليا.
- كما يتضح من النتائج أن: أفراد عينة الدراسة موافقون على أن هناك ستة معوقات متعلقة بوظيفة الجامعات في البحث العلمي تحدّ من إسهام الجامعات السعودية بدرجة متوسطة في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية تتمثل في العبارات رقم (١٧، ١٦ ، ٢٦ ، ١٥ ، ٢٥ ، ١٤)، وتتراوح متوسطاتها بين (٣,٢٤ -٢,٨٨ من ٤)
- حازت العبارة رقم (٢٥)، على الترتيب الثاني عشر وقبل الأخير وهي: " ضعف البنية المعلوماتية اللازمة لتقديم خدمات بحثية مميزة " حيث جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها تشكل عائق بمتوسط (٢.٩٦ من ٤). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الاسمري،١٤٣١ه) بوجود معوقات لأداء الكليات لوظائفها المتعلقة بالبحث العلمي لتلبية متطلبات التنمية منها قلة المصادر والدوريات وعدم توفر قواعد بيانات دقيقة للبحث العلمي مرتبطة بشبكة المعلومات الخاصة بالتنمية. وتتفق مع دراسة (الزهراني، ١٤٣١ه) التي وجدت محدودية

التجهيزات والتسهيلات لإنجاز البحوث كسبب لضعف موائمة مخرجات التعليم العالي السعودي، وتتفق مع دراسة (جايل،٢٠١٥م) إلى وجود اشكاليات في التعليم العالي منها ضعف البنية المعلوماتية والمعرفية وعدم دمج التقنيات المعاصرة بشكل فعلي في عمليات التعليم. في حين يرى (Breznitz & Feldman,2012)أن للجامعات دور اساسي في التنمية الاقتصادية من خلال اشراك المؤسسات والمنظمات في رسم خططها الاقتصادية حيث تستخدم المجتمع المحلي كمختبرات لفحص تجاربها بهدف الارتقاء بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية لتلك المجتمعات من خلال تجريب اساليب علمية حديثة تستند إلى البحث العلمي وخبرات هيئاتها التدريسية.

- حازت العبارة رقم (١٤) على الترتيب الثالث عشر والأخير وهي: "غياب استراتيجية واضحة للبحث العلمي" بالمرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة على أنها تشكل عائق بمتوسط (٢.٨٨ من ٤). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الاسمري،١٤٣١ه) في غياب التنسيق مع جهات العمل في اتخاذ القرار حول خطط الدراسة للبحث العلمي في الكليات، وتتفق مع دراسة (الزهراني، ١٤٣١ه) في عدم توفير الاليات المناسبة لتحقيق الرؤى الاستراتيجية للاقتصاد السعودي، وجاءت دراسة (قطب والخولي، ٢٠١١م) أن من المعوقات الفنية العلمية التي تواجه البحث العلمي في المملكة غياب استراتيجية واضحة للدراسات العليا وضعف ربط البحوث بمتطلبات التنمية وغياب الاستراتيجية الوطنية لبناء القدرات العلمية والتكنولوجية، وتتفق دراسة (عبد الجواد والخطيب، ٢٠١٣م) أن دور الجامعات في الانتاج المعرفي لابد أن يتوافق مع التطلعات المستقبلية للملكة مما يتطلب تحديد واضح للأهداف الانمائية والاقتصادية وضرورة اسراع الجامعات في وضع وتنفيذ خططها الاستراتيجية.

- **التوصيات**

- بناء وتبنّي استراتيجيات شاملة وبعيدة المدى لإسهام الجامعات السعودية في تلبية مطالب التنمية الاقتصادية.
- العمل على التغلب على معوقات قيام الجامعات بأدوارها في التنمية الاقتصادية.
- العمل على توفير كافة المتطلبات اللازمة للجامعات للقيام بوظائفها.
- ضرورة أن تستجيب الجامعات لمسؤولياتها بالعمل على تحقيق ركائز رؤية ٢٠٣٠.
- ضرورة دعم القيادات العليا وأصحاب القرار في الدولة من خلال تحديد الإطار الوطني للبحث والتطوير، وتحديد أولويات الاستثمار بمؤسسات التعليم العالي بحيث يتم الربط بين دراسة العلوم وتطبيقاتها والتركيز

على الجوانب العلمية التكنيكية التي تحدث تحولات عميقة في الإنتاج، وبالتالي رفع الاقتصاد.

- ضرورة دعم القيادات العليا وأصحاب القرار وإصدار التشريعات اللازمة لتنظيم العلاقة بين الجامعات والقطاعات الاقتصادية، وتحديد المسؤوليات لدى كل منها.
- أهمية إنشاء مكاتب متخصصة ومستقلة لدعم وتنظيم العلاقات بين الجامعات والقطاعات الاقتصادية المختلفة.
- ضرورة توثيق الروابط بين الجامعات والصناعة بواسطة أعضاء هيئة التدريس المتعاقدين مع المشروعات الصناعية ضمن إطار السياسات الحكومية التي تشجع هذه الروابط.
- ضرورة توفر الدعم السياسي المتمثل بإتاحة الاستقلالية المالية والإدارية والمرونة التنظيمية لاتخاذ الجامعات للقرارات الخاصة ببرامجها الدراسية وأبحاثها.
- العمل على إنشاء الأقسام والبرامج الدراسية بحيث تتمتع بمرونة وموائمة متجددة للمهارات المطلوبة بسوق العمل.

• المراجع

- العجيلي، محمد صالح ربيع. (٢٠١٣). التعليم العالي في الوطن العربي الوقع واستراتيجيات المستقبل. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الحسيني، عبد الحسن.(٢٠٠٧م). استراتيجيات العلوم والتعليم في اسرائيل والوطن العربي ودورها في بناء الدولة. لبنان: الدار العربية للعلوم.
- الفريحات، غالب.(٢٠٠٩م). التعليم العالي واقع وطموح. عمان: شركة الشرق الاوسط للطباعة.
- العتيبي، منير بن مطني.(٢٠١٠م). مدى ملائمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي دراسات تحليلية. المجلة التربوية – الكويت، مج (٢٤) ع(٩٤) ربيع الاخر ٢٠١٠ الصفحات ٢٥١ -٢٨٨
- وزارة التعليم . (١٤٣٩ه) التقرير السنوي للعام المالي ١٤٣٨ -١٤٣٩ه. https://files.acrobat.com/a/preview/af3205a3-e81c-429e-865c-644c37e1c7bd
- مؤسسة استشراف المستقبل.(٢٠١٨م). تقرير وظائف المستقبل ٢٠٤٠. ابو ظبي.
- منتدى اسبار الدولي،٢٠١٨. http://www.awforum.org/index.php/ar
- منتدى أسبار الدولي ٢٠١٧" في دورته الثانية خلال المدة من ١٤ -١٦ نوفمبر ٢٠١٧م، في مدينة الرياض.
- وزارة التعليم . (١٤٣٩ه) التقرير السنوي للعام المالي ١٤٣٤/١٤٣٥ه. https://files.acrobat.com/a/preview/af3205a3-e81c-429e-865c-644c37e1c7bd

- الحجيل، عيدة، أشرف، فاتن.(٢٠١٣م). العلاقة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل من واقع المجتمع السعودي. بحوث واوراق عمل مؤتمر استراتيجيات التعليم وتخطيط الموارد البشرية. الجامعة الاردنية ابريل ٢٠١٣ المنظمة العربية للتنمية الادارية.

- تقرير الميزانية للعام المالي ٢٠١٨م، وزارة المالية ص ٢٤ https://argaamplus.s3.amazonaws.com/dad4aa27-10a3-431e-ba73-02e1c877d33e.pdf

- الهيئة العامة للإحصاء. ص ٧٦ تقرير القوى العاملة للربع الثاني ٢٠١٨ https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/labour_market_second_quarter_2018_ar.pdf

- الأسمري، فاطمة عبد الله. (١٤٣١ه). البحث العلمي في كليات البنات بجامعات المملكة الحكومية ومساهمته في تلبية متطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

- تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠٠٩ م، نحو تواصل معرفي منتج، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد بن مكتوم.

- الثبيتي، مليحان. (٢٠٠٠م). الجامعات: نشأتها، مفهومها، وظائفها، دراسة وصفية تحليلية. المجلة التربوية، الكويت، جامعة الكويت، ١٤(٥٤)،٢١١ - ٢٣٣.

- جايل، عفاف محمد. (٢٠١٥م). التخطيط الاستراتيجي لتنمية مهارات خريجي التعليم الجامعي لمواجهة المتطلبات المتجددة لسوق العمل في ضوء اقتصاد المعرفة. مجلة التربية العربية. مج(٢٢). ع(٩٥). ص ١٣ -١٤٩. مصر.

- الخطيب، احمد. (٢٠٠٩). التعليم العالي الإشكاليات والتحديات. الأردن: دار عالم الكتب الحديث.

- الخطيب، محمود احمد. (٢٠١٦م). أصول المنهجية العلمية في بحوث العلوم الإدارية، سلسلة المعرفة الإدارية. القاهرة: دار الفكر العربي.

- ذبيان، نابغ. (٢٠١٣). تطوير الأداء الأكاديمي والبحث العلمي من خلال العلاقة وتنميتها بين القطاع الخاص والجامعات. اعمال مؤتمر الشراكة بين القطاع العام والقطاع الخاص. بيروت: الجمعية اللبنانية لفلسفة القانون.

- رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠م). تم استرجاعه في ١٤٣٨/٣/٢٥ vision2030.gov.sa

- السطري، مصطفى احمد. (٢٠١١م). دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية في فلسطين، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر بغزة، فلسطين

- شرقي، ساجد. (٢٠٠٨م). دور الجامعات في تطوير وتنمية المجتمع. مجلة جامعة الكوفة، ١(١٠)، ١٨٤ -١٦٩.

- صالحي، صالح. (٢٠٠٦م). المنهج التنموي البديل في الاقتصاد الإسلامي. دار الفجر للنشر والتوزيع

- الصديقي، سعيد. (٢٠١٤م). الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي: الطريق نحو التميز. مجلة رؤى استراتيجية، (٦)، ٤٧ -٨.

- الضريس، نورة. (١٤٣٦ه). مدى تحقيق الموائمة من الكفاءة الخارجية النوعية للجامعات الناشئة مع متطلبات سوق العمل، دراسة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود.

- عبد الجواد، جابر محمد، الخطيب، طارق توفيق. (٢٠١٣م). دور الجامعات الناشئة في تحقيق التنمية الاقتصادية في المملكة العربية السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة سلمان بن عبد العزيز. مجلة التجارة والتمويل، جامعة طنطا، مصر، (٤)، ٢٢٨ -١٩٣.

- عبد الحي، رمزي احمد. (٢٠١٢م). مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي في ظل التحديات العالمية. القاهرة: دار الوراق للنشر والتوزيع.

- العساف، صالح. (٢٠١٠م). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية. ط. ١. الرياض: دار الزهراء.

- عليوة، زينب توفيق السيد. (٢٠٠٧م). جودة التعليم العالي والتنمية الاقتصادية. مجلة مصر المعاصرة، مصر، ٩٨ (٤٨٧)، ٢٢١ -٢٧٣.

- العياشي، زرزار، وبوعطيط، سفيان. (٢٠١٢م). الجامعة والبحث العلمي من أجل التنمية: إشارة الى الحالة الجزائرية. مجلة المستقبل العربي، بيروت، (٣٩٦)، ١١٠ -١١٨.

- العيسى، أحمد. (٢٠١٧م). كلمة الافتتاح في المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم العالي، مدينة الرياض.

- القرشي، مسعود خضر. (٢٠١١م). متطلبات تنمية رأس المال الفكري بالجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.مجلة عالم التربية. ع(٣٦). س(١٢)، اكتوبر ٢٠١١م القاهرة ص ١٥ -٧٩

- قطب، سعود عبد العزيز والخولي، علوي عيسى.(٢٠١١م). البحث العلمي بالجامعات السعودية - الواقع والمعوقات والحلول. ورقة علمية مقدمة لمؤتمر الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتنمية الادارية. الاردن ص ٢٧٥ -٢٩٨

- مجلس الغرف التجارية الصناعية. تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٨/٦/٢٠هـ. على الرابط http://www.csc.org.sa/

- ناجي، مهند حازم و صيهود، أعياد، عمار. (٢٠١٢). تطوير البحث العلمي الجامعي لخدمة سوق العمل. مؤتمر تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع الخاص والعام، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

- الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٦م). تقرير مسح القوى العاملة، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٨/٣/٢٠

- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (١٤٣٦هـ). خطة التنمية العاشرة ١٤٣٦/١٤٤١هـ. الرياض: مطابع وزارة الاقتصاد والتخطيط.

- وزارة التعليم العالي سابقا. (١٤٣٢هـ). الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق) ١٤٥٠هـ - ٢٠٢٩م: القضايا والاهداف الاستراتيجية. الرياض: وكالة الوزارة للشؤون التعليمية.

- وزارة التعليم العالي. (١٤٣٤هـ). وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، الجامعات السعودية على الخارطة الدولية. (ط٤)، الرياض.

- وزارة التعليم. (٢٠١٧م). تم استرجاعه بتاريخ ٢٠/٦/ ١٤٣٨ على الرابط

- وزارة التعليم، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، خلاصات إحصائية. الموقع الإلكتروني، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٨/٧/٢٠ على الرابط

- وزارة المالية. (٢٠١٧م). ميزانية المملكة العربية السعودية لعام ٢٠١٧م، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٨/٣/٢٥.

- Kahsay, M. (2017). The Links between Academic Research and Economic Development in Ethiopia: The Case of Addis Ababa University. European Journal of STEM Education, 2 (2), 5-10.
- Breznitz, S. M., & Feldman, M. P. (2012). The larger role of the university in economic development: introduction to the special issue. The Journal of Technology Transfer, 37(2), 135-138. Retrieved 1-1-2017.
- Criterion. Acta Polytechnica Hungarica Vol. 9, No. 5, 2012.
- Hill, J. K. (2006). University research and local economic development. Center for Competitiveness and Prosperity Research, L. William Seidman Research Institute, WP Carey School of Business, Arizona State University. Retrieved 4-4-2017. http://www.natureindex.com/country-outputs/Saudi%20Arabia
- Nature index database. (2017). Retrieved 1-4-2017
- OECD, Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development, 6th edition2002.
- Yasin, N. M., & Mohd Osman, M. H. (2015). University spin-off for economic development in malaysian universities. International Journal of Economics and Financial Issues, 5. Retrieved 1-4-2017. http://search.proquest.com/docview/1701253150?accountid=142908

❋❋❋❋❋❋❋

واقع توظيف معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات الاستقصاء في الدروس العملية من وجهة نظر المعنيين

د/ جيهان أحمد محمود الشافعي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك كلية التربية باحثة بكلية العلوم والدراسات الإنسانية

أ/ منال علي الزهراني
جامعتي حلوان والإمام عبد الرحمن بن فيصل جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توظيف معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة مهارات الاستقصاء في الدروس العملية من وجهة نظر المعنيين، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبانة لعينة مكونة من معلمات ومشرفات العلوم وقائدات للمرحلة المتوسطة بالمنطقة الشرقية، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمات يوظفون مهارات الاستقصاء في الدروس العملية أثناء تنفيذ الأنشطة الاستقصائية، وفي ضوء النتائج قدمت عدة توصيات منها الاهتمام بتفعيل مهارات الاستقصاء في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة، وإعطاء الطلاب الفرصة الكافية للقيام بالتجارب العلمية لتثبيت المفاهيم العلمية وتوظيفها في الدروس العملية.

الكلمات المفتاحية: مهارات الاستقصاء ، المهارات المعملية .

The employment of science teachers for the intermediate stage of the survey skills in practical lessons from the point of view of the concerned

Dr. Jehan Ahmed Mahmoud Al-Shafei

Dr. Manal Ali Al – Zahrani

Abstract:

The study aimed at finding out the extent to which the science teachers employed the skills of the inquiry in the practical lessons from the point of view of the concerned. The study tools were a questionnaire for a sample of teachers and supervisors of science and leaders of the intermediate stage in the Eastern Region. The study I arrived that the teachers employ the inquiry skills in practical lessons during the implementation of the inquiry activities, and in the light of the results, several recommendations were made, including the interest in activating the inquiry skills in the science curriculum of the intermediate stage, and giving students sufficient opportunity to carry out scientific experiments to install the scientific concepts and employ them in the Practical lessons.

Key words: inquiry skills – laboratory skills

• **المقدمة**:

مع التطور الكبير الذي تشهده المملكة العربية السعودية من خلال تحقيق رؤيتها الطموحة ٢٠٣٠ والتي تسعى المملكة من خلالها لتكون في مقدمة دول العالم الرائدة في جميع المجالات لاسيما التعليم الذي يشكل أحد العوامل

الأساسية في نهضة الدول والمجتمعات، فكما نعلم أن المنظومة التعليمية في المملكة تشهد عناية كبيرة من القيادة ومن له شأن في إتخاذ القرار من وزارة التعليم في تلبية احتياجات هذا العصر واحتياجات الجيل القادم و خلق بيئة تربوية متكاملة من خلال توفير بيئة تعليمية متفاعلة بكافة عناصرها (المعلم – الأهداف التعليمية - والمنهج المدرسي - وطرق التدريس - والوسائل التعليمية) التي تجعل المتعلم يبني مهاراته وتصوراته ليكن مبتكِرا ومبدعا.

لذلك يسعى المشرفون على بناء وتطوير المناهج إلى إكساب الطلاب المهارات، وتكوين الإتجاهات السليمة، وتنمية أساليب التفكير العلمي والتفكير الإبداعي، والتركيز على التعلم الذاتي والاهتمام بالكيف وليس الكم (الحريري، ٢٠١١، ص. ٢٧٧).

التي "تساعدهم على بناء معارفهم ومفاهيمهم بنشاط ويكونون مسؤولين عن تعلمهم كمبدأ أساسي في التعلم والتعليم" (زيتون،٢٠٠٧، ص. ٣٢٥).

ومن أهم تلك المهارات التي يستخدم فيها مهارات التفكير العلمي المختلفة مهارة الاستقصاء، ومعلوم أن مهاراتٍ الاستقصاء تستخدم في جميع مجالاتٍ العلوم. لذلك تعد مادة العلوم مجالاً خصبًا لتنمية القدرة على التفكير عامة والاستقصاء العلمي خاصة، كما أن أحد الأهداف الأساسية لتدريس مادة العلوم هو تنمية عمليات العلم كالملاحظة والتفسير وفرض الفروض وغيرها (الأحمد والأحمري، ٢٠١٥). " والاستقصاء كعملية تفكير يتم فيها وضع الطالب في موقف مثير أو في فكرة معينة أو ظاهرة ما باستخدام الأسئلة ذات الصلة بالموقف المثير، بحيث يشكل لدية الدافع لاستخدام خطوات حل المشكلة القائم على الأسلوب العلمي في التفكير" (العفون،٢٠١٢،ص. ١١٥).

لذلك أوضحت عدد من المنظمات العالمية في التربية مثل الرابطة القوميَّة لمدرسي العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية National Science Teachers Association (NSTA)، الدورً الفعال الذي تقدمة التربية العِلمية للفرد عند تدريس العلوم، والتي تؤكد على أن مَهارة الاستقصاء من المهارات التي يجب أن يتعلمها ويكتسبها المعلمون (Mandell, 1980) ؛خاصة وأن طبيعة تدريس العلوم تختلف عن طبيعة تدريس المواد الأخرى، "فالعلوم مادة تعتمد بشكل كبير على إشراك المتعلمين في النشاطات العلمية المختلفة، حيث يقومون بممارسة مجموعة من عمليات العلم مثل الملاحظة، والاستنتاج، والتنبؤ، والتفسير وغيرها" (أمبوسعيدي، البلوشي،٢٠٠٩، ص. ٧٧).

ولقد حظي الاستقصاء اهتمام الكثير من علماء التربية والمعنيين بتدريس العلوم، كدراسة نوأنجشاليرم وثمينا (٢٠٠٩) التي تؤكد على فاعلية التعلم القائم على الاستقصاء في التحصيل وتنمية مهارات التفكير التحليلي. ودراسة

البعلي (٢٠١٢) الذي أعتبر الاستقصاء من أكثر الطرائق فاعلية في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الدراسي لدى الطلاب. وكذلك التأكيد على دور الاستقصاء في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات الإيجابية نحو القضايا البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية كدراسة الهاشم (٢٠١٤). و دراسة حمد (٢٠١٧) التي تؤكد على فاعلية الاستقصاء في زيادة متوسط تحصيل الطلاب في مادة الأحياء.

"أن الجزء المهم في الاستقصاء العلمي هو إكساب الطلاب اتجاهات علمية إيجابية تجاه التجريب والمهارات العلمية الأخرى" (إبراهيم،٢٠١٥، ص ص ١١٨ - ١١٩)

لذلك شهد البحث التربوي النفسي تحولاً جوهرياً في رؤيته لعملية التعليم بعامة وعملية التعلم بشكل خاص، وقد تمثل ذلك التحول من التركيز على العوامل الخارجية المؤثرة في تعلم المتعلم إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم خاصة ما يجري داخل عقل المتعلم (زيتون،٢٠٠٧). وقد واكب هذا التحول ظهور النظرية البنائية التي أثرت على استراتيجيات وطرائق ونماذج تدريس العلوم. الذي بات من الضروري تصميم الأنشطة التربوية وفق قواعد عامة تشمل تشجيع الاكتشافات، ودراسة أساليب معالجة المشكلات اليومية، والتركيز على التفكير والاستقصاء والنمو الذاتي في ميدان أساليب البحث، والتعلم من أجل مزيد من التعلم، وتوظيف ما نعرفه لاكتشاف ما لا نعرفه، لذا من الضروري إيجاد استراتيجيات تدريس تشجع الطلبة على إكتشاف المعارف وبنائها (قطامي، ٢٠١٣، ص. ٧٦٠).

ومما جعل تدريس العلوم يتميز وينفرد عن غيره من تدريس المواد الأخرى بكثرة اهتمامه بإجراء التجارب العلمية إذ أن من يفكر في بناء أو تدريس أو تطوير منهج العلوم لابد من رسم أو تحديد الأنشطة والتجارب المتعلقة بها. وليس هذا الارتباط بين تدريس العلوم ووجود التجارب إلا دعماً لمناهج العلوم وتحقيقاً لأهداف التربية. ولن ينجح هذا الارتباط إلا بالمعرفة الجيدة للتجارب العلمية التي تعتبر خطوة إلى الأمام لتطوير تدريس العلوم سواء في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية (العاني، ١٩٩٦، ص ص.١٠١ -١٠٢).

"وفي ظل الفلسفة الحديثة للمختبر أصبحت التجارب وسيلة لإثارة تفكير التلاميذ وتحفيزهم نحو التعلم الأفضل. وغالباً ما تقود التجارب ليس إلى تأكيد الأفكار السابقة بل لإثارة أسئلة جديدة ومشكلات جديدة تتطلب حلولاً جديدة. لذلك فإن فشل إجراء إحدى التجارب لا يؤدي إلى كارثة. فالمعلم الناجح يوجه أنظار الطلاب إلى أسباب الفشل، وهذا يشجعهم على الافتراض والتفسير والتحليل، ويجعلهم أكثر رغبة في إعادة التجربة بشكل أدق

(السامرائي، ٢٠١٤، ص.٧٦). وفرض الفروض واقتراح الحلول للتوصل إلى نتيجة أكثر نجاحا (العاني، ١٩٩٦، ص. ١٠٤). "وعلى المتعلم أن يفكر في الحلول الممكنة للمشكلة مستخدما في ذلك عملياته العقلية، ومهاراته البحثية (العملية) ليصل إلى هذه الحلول" (علي، ٢٠١٠، ص.١٣٣).

"وفي ذات السياق فقد أكدت أدبيات التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها على أن المختبر وأنشطته العلمية المخبرية المرافقة تعمل على تحقيق أغراض وفوائد عدّة لدى الطلبة المتعلمين من أبرزها أنه يتيح فرص التعلم عن طريق العمل وتحويل العلم إلى عمل Doing science؛ واكتساب المهارات العلمية اليدوية المناسبة ، وكذلك المهارات التعليمية والمهارات الاجتماعية " ؛ وممارسة عمليات العلم Science processes الأساسية والتكاملية ؛ وتشكيل الاتجاهات Attitudes والميول والاهتمامات Interests العلمية وتنميتها وتقدير جهود العلماء ؛ وإتاحة فرص التعلم الذاتي وبالتالي تحقيق طرق العلم وعملياته العلمية في استقصاء المعرفة والإجابة عن الأسئلة البحثية " (زيتون، ٢٠١٠، ص.٩٨)

وفي دراسة حديثة للمجلس الوطني للأبحاث (NRC)، ركز المشاركون على أهمية التفاعل بين الأنشطة والمحتوى، وقد لخصوا ذلك كالاتي:

وكأحد الأدلة على أهمية الاستقصاء بصفة عامة وفي تدريس العلوم بصفة خاصة تضمين معدي ومطوري المعايير الوطنية الاستقصاء في كل من المحتوى العلمي لمبحث العلوم ،وكطريقة لتعلم العلوم بدلا من التجارب الافتراضية حيث التركيز على الأنشطة العملية والعلوم المبنية على التجارب المخبرية ،وهنا جمعوا بين الاستقصاء كهدف أساسي لتدريس العلوم وكطريقة لتدريس العلوم. (NRC,2000a,P.18).

ولن يستطيع الطالب اكتساب مهارات الاستقصاء في مادة العلوم النظرية أو التجريبية إلا بتوجيهات وتعليمات معلم المادة؛ فمتى تمكن المعلم من مهارات الاستقصاء وممارستها مع طلابه أثناء الحصة الدراسية وأثناء الدروس العملية متى اكتسب الطلاب هذه المهارات ،حيث اثبتت دراسة الهمش والشمراني (٢٠١٢) أن ممارسة معلمي العلوم لمهارات الإستقصاء العلمي داخل الفصل الدراسي تساهم بإكساب الطلاب مهارات الاستقصاء وتشجعهم على ممارستها في حياتهم بصفة عامة.

كما يشير الأدب التربوي إلى أن الجانب العملي في العلوم يولد لدى المتعلمين دافعية أعلى من تلك التي يولدها الجانب النظري ؛حيث أن دافعيتهم نحو الأنشطة والتجارب المعملية أعلى منها نحو الأنشطة الصفية الأخرى، وأن هذه الدافعية تختلف باختلاف المعلم الذي يقوم بالتدريس وتكون أكثر بروزا في

الأنشطة التي كان فيها المتعلمون يطرحون أسئلة على أنفسهم حول ما تعلموه والاستراتيجيات التي اتبعوها اثناء تعلمهم (Milner,et al.,2011).

ولأن دور المعلم في التربية الحديثة للعملية التعليمية التوجيه والإرشاد ؛فالواجب توجيه المعلم لممارسة الاستقصاء في مادته ومع طلابه، فمتى ما تمكن المعلم من مهارات الإستقصاء ساهم في توفير الدعم الكافي لطلابه داخل الفصل أوفي المختبر ،من خلال ربط مفاهيم الطلاب بالمفاهيم العلمية، فالمعلم البنائي يعترف بوجود خلفية لدى الطلاب حول المفاهيم العلمية الجديدة ومن ثم مساعدة الطلاب على مواجهة هذه المفاهيم ضمن آليتي التمثيل والتلاؤم وفق نظرية بياجيه المعرفية (زيتون، ٢٠٠٧). لذا يرى أن من أولى مهماته إستثارة دافعية الطلبة وتحفيزهم بالأنشطة والطرق التي سبق أن خطط لها (قطامي،٢٠١٣، ص. ٧٧٠).

- **مشكلة الدراسة**:

يشهد التعليم في المملكة العربية السعودية إهتماما متزايداً في أهدافه ومحتواه، ومع التطورات الكبيرة التي تشهدها المملكة أهتم قادة العمل التربوي بتطبيق المفاهيم التربوية الحديثة، لجميع عناصر العمل التربوي سواء كان ذلك الطالب الذي هو محور العملية التعليمية، أو المديرين الذين يشرفون على سير العملية التعليمية، أو المعلمين الذين هم المنفذون للعملية التعليمية، من حيث إعدادهم وتأهيلهم حسب طبيعة هذه المرحلة.

وتماشيا مع هذا فقد أكدت معايير إعداد معلم العلوم الصادرة عن الرابطة القومية لمعلمي العلوم National Science Teacher Association (NSTA (2003, 18– 19 على أهمية الاستقصاء العلمي كأحد المجالات الرئيسة في برنامج إعداد معلم العلوم حيث أكدت على ضرورة أن يفهم معلمي العلوم العمليات والافتراضات والطرق المتعددة للاستقصاء والتي تؤدي إلى المعرفة العلمية التي تؤهله لمساعدة طلابه على ممارسة الأنشطة الاستقصائية.

ولأن إكساب الطلاب لمهارات الاستقصاء العلمي يعد جزء من مهارات مقرر العلوم فالواجب على المعلم التنوع في اختيار الأنشطة، فإذا أراد التدريب على عمليات ،العلم فإنه ينفذ أنشطة قائمة على الاستقصاء تعطي المتعلمين فرصة أكبر لممارسة عمليات العلم خاصة تلك التي تهملها الاستكشافات التأكيدية كالتساؤل والتصميم والتخطيط (Wallacce& Kang, 2004).

كما يعد مجال العلم كاستقصاء أحد مجالات معايير المحتوى في برنامج إعداد معلم العلوم بفروعه المتعددة (فيزياء كيمياء بيولوجي ،وغيرها)، حيث أكدت معايير التربية العلمية على أن الاستقصاء هو قلب تعلم العلوم (أحمد عبد الرحمن النجدي وآخرون، ٢٠٠٥).

وتأسيسًا على ما سبق ومن خلال الاطلاع على المراجع والدراسات السابقة في المحاولة لتوضيح مدى استخدام الاستقصاء العلمي في أنشطة المعمل في مادة

العلوم للمرحلة المتوسطة والدور الذي تقدمة للطلاب من حيث إثارة الدافعية والاتجاه نحو العلوم. فقد حددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الاتي:

ما مدى توظيف معلمات العلوم لمهارات الإستقصاء في الدروس العملية من وجهة نظر المعنيين؟

والذي ينبثق منه السؤال الفرعي التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين استجابات مشرفات العلوم وقائدات المرحلة المتوسطة لمدى توظيف معلمات العلوم لمهارات الاستقصاء في الدروس العملية؟

- **أهداف الدراسة**:
  - التعرف على واقع توظيف معلمات العلوم مهارات الإستقصاء في الدروس العملية للمرحلة المتوسطة في المنطقة الشرقية.
  - التعرف إلى واقع ممارسة معلمات العلوم للاستقصاء العلمي في الدروس العملية من وجهة نظر المعنيين.
- **أهمية الدراسة**:
  - تتمثل أهمية البحث في ترجمة تطبيقية للاتجاهات التربوية العالمية في مجال المناهج وطرق التدريس العلوم التي تنادي بتبني النظريات والمداخل العلمية في تعليم الطلاب ومنها مدخل الاستقصاء العلمي.
  - نتيجة التغيرات الكبيرة في التعليم لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تنادي بضرورة التركيز على التجارب العملية وتوفير كافة الإمكانات لتمكن الطالب من ممارسة البحث والاستقصاء للوصول الى الحقيقة.
  - تزويد الباحثين في المناهج وطرق التدريس لإجراء دراسات مختلفة تتناول جوانب أخرى جديدة من جوانب التعلم القائم على الإستقصاء.
  - يتوقع أن تساعد نتائج الدراسة المسئولين في معرفة إمكانيات المعلم عند ممارسة الإستقصاء في الدروس العملية.
  - نتيجة اعتماد مناهج العلوم الجديدة لسلاسل ماجروهل والتي ترى أن الاستقصاء أهم مكوناتها.
- **مصطلحات الدراسة**:
- **الدروس العملية**:

وتعرف إجرائياً على أنها : الأنشطة المطروحة في كتاب الطالبة للمرحلة المتوسطة والتي تجرى في المختبر و تتطلب من المعلمة أو طالباتها القيام بطرح أسئلة علمية، والبحث والتقصي حول الظواهر والمفاهيم والبحث عن تفسيراتها وصياغتها من خلال النتائج وربطها بالمعرفة العلمية السابقة أو الحديثة.

- **مهارات الاستقصاء**:

وتعرف إجرائياً على أنها : جميع العمليات التي يقوم بها معلم العلوم أثناء عرض الدروس العملية والتي يتعاون فيها مع طلابه على ممارسة التفكير

العلمي وعملياته وملاحظة وتفسير المواقف والظواهر والمفاهيم العلمية والتأكد من صحة فرضياتها ليصل مع طلابه إلى الحل المناسب من خلال البحث والتقصي.

- **حدود الدراسة**:
- **تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية**:

- الحدود الموضوعية: حيث اقتصرت على واقع توظيف معلمات العلوم لمهارات الاستقصاء التالية : (صياغة المشكلة – وفرض الفروض – وتفسير النتائج) في الدروس العملية من وجهة نظر المعلمات ومشرفات العلوم ومديرات المدارس للمرحلة المتوسطة.
- الحدود الزمنية: طبق خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠هـ/ ٢٠١٩م.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على قائدات ومعلمات ومشرفات مادة العلوم للمرحلة المتوسطة في المنطقة الشرقية.
- الحدود البشرية: معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة، ومشرفات العلوم، وقائدات المدارس المتوسطة.

- **الإطار النظري والدراسات المرتبطة**:

يتناول الإطار النظري لهذا البحث أربع محاور وهي مفهوم الاستقصاء ومهاراته والدروس العملية والاستقصاء في الدروس العملية.

- **الاستقصاء**:

عرّف المجلس القومي للبحث NRC (1996) الاستقصاء بأنه "مجموعة من العمليات المترابطة التي يطرح فيها العلماء والطلاب أسئلتهم حول العالم الطبيعي ويتحققون من الظواهر المحيطة بها، وبالتالي يكتسب الطلاب المعرفة ويزداد فهمهم للمفاهيم والمبادئ والنظريات"(ص.٢١٤)

أما سكمان الذي يعتبر من رواد الاستقصاء فقد عرفه بأنه الطريقة الطبيعية التي يتعلم بها الناس عندما يتركون لوحدهم يتعلمون، فهم يطرحون الأسئلة، ويلاحظون، ويجمعون المعلومات، ويصنفون ويقيسون، ويجربون، وينقلون أفكارهم إلى بعضهم البعض وذلك في ضوء مستواهم العقلي من جهة وميولهم واهتماماتهم من جهة أخرى (زيتون،٢٠٠٧).

وقد أظهرت دراسات حديثة أهمية الاستقصاء وممارسة أنواعه المختلفة، كدراسة البعلي (٢٠١٢) الذي أعتبر الاستقصاء من أكثر الطرائق فاعلية في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الدراسي لدى الطلاب. وكذلك دور الاستقصاء في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات الإيجابية نحو القضايا البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية كدراسة الهاشم (٢٠١٤).

ومن الدراسات الحديثة عن الاستقصاء دراسة حمد (٢٠١٧) التي هدفت الى أثر استخدام الطريقة الاستقصائية في زيادة متوسط تحصيل الطلاب للصف

الأول الثانوي وأكدت النتائج على فاعلية الاستقصاء في زيادة متوسط تحصيل الطلاب في مادة الأحياء كما أوضحت الأثر الإيجابي للطريقة الاستقصائية في تنمية جوانب نمو الطلاب بطريقة متوازنة عقليا ومهاريا ونفسيا. ودراسة الجندي (٢٠١٧) التي أكدت على أن التدريس بالاستقصاء العقلاني يكسب عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الفيزياء حيث تبنت الباحثة اختبار عمليات العلم الأساسية لـ(القيسي،٢٠١٢). أما دراسة حيدر (٢٠١٨) أوصت بضرورة اعتماد الاستقصاء التعاوني في تدريس مادة التاريخ لطالبات الصف الخامس الادبي، وتشجيع المؤسسات التربوية ومراكز البحوث على تطبيق الاستقصاء التعاوني ضمن الأنشطة والتمرينات في مناهج المواد الدراسية ومواقف الحياة اليومية لأنها تنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

هذا وقد حدد (polka 2008) مجموعة من الشروط التي يجب مراعاتها في التعلم الاستقصائي لتحقيق الغرض من ممارسة الاستقصاء ،وأهم هذه الشروط ما يلي:

- اختيار موقف أو مشكلات تستثير اهتمام الطلاب وتدفعهم إلى التساؤلات.
- يجب أن تكون درجة الأهمية والغموض للاستقصاء تدفعهم إلى الدهشة والسعي لحلها.
- ضرورة القيام بسلسلة من العمليات الإجرائية للتعلم الاستقصائي مثل عرض موقف مثير وحث الطلبة على صياغة الفروض واختبارها.
- يجب تنظيم الحقائق على نحو منطقي لتسهيل عملية التفسير والضبط والتنبؤ.
- وقد لخص (الخطيب، ٢٠١١) أهم مميزات التعلم الاستقصائي فيما يلي:
- يزيد الاستقصاء الكفاءة العقلية عند المتعلم.
- ينمي لدى المتعلم مهارات التفكير العلمي والقدرة على تحسس المشكلات التي تساعد على تنمية الإبداع والتفكير الناقد، ويؤكد على استمرارية التعلم الذاتي.
- يهتم ببناء المتعلم واعتماده على ذاته وشعوره بالإنجاز. مما يزيد الدافعية لديه نحو التعلم.
- تمكن المتعلم من إدراك العلاقات بين المتغيرات وربط النتائج بالأسباب.
- تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتي أثبتتها دراسة عدنان و ارشاد بهار (٢٠١٩) (Adnan & Arsad Bahri) إن استخدام الاستقصاء الموجه يعزز مهارة ما وراء المعرفة لطلاب المجموعة التجريبية حيث اجرى الباحثان اختبار مهارات ما وراء المعرفة على المجموعة التجريبية بعد تدريس المجموعة بالاستقصاء الموجة فكانت النتيجة إيجابية بالنسبة لهذه المجموعة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- **مهارة الاستقصاء**:

لقد اختلف التربويون حول مسميات مهارات الاستقصاء فالبعض يسميها بمهارات التفكير العلمي أو مهارات عمليات العلم أو عمليات الاستقصاء (الخطيب ،٢٠١١) أو مهارات التجريب العلمي التي يتبعها العلماء وغيرهم من خلال طرح الأسئلة وجمع البيانات وتصنيفها وتجريبها وملاحظة نتائجها وتفسيرها عن طريق إجراء التجارب العملية بشكل استقصائي (زيتون، ٢٠١٠؛ والدهمش والشمراني،٢٠١٢).

أما المجلس الوطني للأبحاث (NRC,2000a)، فقد حددها بمناقشة وطرح الأسئلة العلمية، وإعطاء أولوية للأدلة في الرد عن الأسئلة، وصياغة التفسيرات من الأدلة وربطها بالمعرفة العلمية للوصول إلى النتائج العلمية.

أما مصطفى (٢٠٠٦) فقد عرفها "بأنها تلك الأنشطة والمهارات العقلية والعمليات التي يمارسها العلماء أثناء استخدامهم لطريقة التفكير العلمي"(ص.٣٣)

أما العفون فعرفتها (٢٠١٢) ب أنها " عملية تفكيرية تتضمن مهارات عقلية عديدة تمكن الطالب من استخلاص المعاني والمفاهيم من الخبرات التي يمر بها" (ص.١١٥).

ويمكن مما سبق أن نستنتج مهارات الاستقصاء عبارة عن مجموعة من المهارات العقلية المتدرجة حسب الصعوبة والتي تبدأ بالملاحظة من خلال طرح العديد من التساؤلات واسعة المدى التي تقود إلى الاكتشاف والمقارنة ، وربط المعلومات الحالية بالمعلومات السابقة، ثم التصنيف والتي يستطيع طلبة المرحلة الأساسية اختيار مجموعة من الأشياء الحقيقية ووضعها في مجموعة بناءً على خصائصها المشتركة، ثم القياس والتي تستخدم للمقارنة بين الأشياء مثل معرفة أطوال الأجسام والمقارنة بين أوزان الاجسام ، ثم مهارة الاتصال والتواصل وهي ترجمة المعلومات والملاحظات إلى رسومات ومخططات واستخدام لغة واضحة عند وصف شيء أو حدث ما بطريقة علمية صحيحه، الاستدلال فهو تفسير وشرح ملاحظاتنا والتي من خلال يمكن الوصول إلى التنبؤ. أما التنبؤ في الاستقصاء فهو توقع حدوث شيء في المستقبل وفق ملاحظات مبنية على الاستدلال من بيانات متوفرة، وأخيرا مهارة التجريب وهي مهارة تكاملية متكاملة تتطلب منا استخدام بعض أو جميع المهارات السابقة، لكن لابد من أن نفرق بين النشاط والتجريب فإذا كان الطلبة لديهم فكرة عن الشيء ويريدون اختباره تسمى فرضية أما عند معالجة أو دراسة ظرف واحد في الوقت الواحد يحتاج الطلبة إلى ضبط المتغيرات (لينا إبراهيم، ٢٠١٥).

- **الدروس العملية**:

لقد أثبتت الدراسات التي أجريت في العديد من التخصصات أن التعليم المخبري الذي يوفر للطلاب المزيد من الفرص للانخراط في ممارسات العلوم

يمكن أن يحسن نتائج التعلم، وخاصة تلك النتائج المتعلقة بتحسين الفهم النظري للمحتوى(2006) Burke, Greenpower and Hand ، بحيث تتاح للطلاب فرصة تحديد المعلومات التي يتعين عليهم دراستها ومن ثم فهم خطوات التجربة.

يمكن تلخيص ما ذكره (Hodson,1998) حول الغايات الرئيسية من الدروس العملية في مناهج العلوم:

- مساعدة الطلاب على تعلم العلم من خلال اكسابهم المعرفة العلمية كالمفاهيم والنظريات.
- مساعدة الطلبة للتعلم عن العلم وهي التي تحددها طبيعة وطرق العلم والتداخل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة.
- تمكين الطلبة من عمل العلم التي يستطيعون من خلالها الانخراط في ممارسة الاستقصاء العلمي وحل المشكلات.

وحول أهمية الدروس العملية في تعلم العلوم ومدى تأثيرها على تحصيل وتنمية التفكير وميول الطلاب قام غاي وفان (٢٠١٦) (Gay and Van,2016) بدراسة أثبتت أن طريقة كتابة التقرير والتفسيرات والملاحظات باستخدام تفسيرات الطلاب الذاتية لربط النظرية بالتطبيق تساعد مجموعة متنوعة من الطلاب على فهم الإجراءات المخبرية وتشجع على المشاركة الفاعلة في المختبر وتنمية التفكير لدى المتعلمين، كما أن تفعيل المختبر لممارسة الطلاب الأنشطة العملية يرفع مستوى التحصيل لديهم وثبات المفاهيم بشكل أعمق من الطريقة التقليديةفي عرض الأنشطة والتي أكدتها دراسة Walker&Sampson,2016 (Enderle, Southerland,).

واخيراً دراسة (Cynthia, Susan& Bowen,2018) والتي تؤكد على أن انخراط الطلاب في ممارسة الأنشطة العملية يعزز التفكير ويكسب الطلاب مهارات ما وراء المعرفة ويشجعهم على استخدام مهارات الجدل العلمي عند تقديم مبررات لنتائج التجربة.

- **الاستقصاء في الدروس العملية**:

أن ممارسة الاستقصاء في الدروس العملية تزيد الدوافع نحو التعلم بسبب الإثارة المصاحبة للاكتشاف الذاتي للمعرفة (البشايرة والعبيدين،٢٠١٤)

ويمكن تقسيم الاستقصاء في الدروس العملية إلى ثلاث مستويات هي:

- مختبر الاستقصاء الموجة: وهو موجه بمشكلة يحددها المعلم، ومجموعة أسئلة موجهه تقود الطريق إلى الإجراءات. وهي تعتمد على توجيهات وأهداف ومناقشات قبلية.
- مختبر الاستقصاء المقيد: تزود الطلبة في هذا النوع من المختبر بأهداف واضحة ومحددة مرتبطة بالمفهوم، لكن يتوقع منهم أن يصمموا التجربة وينفذوها من دون الاستفادة من وجود أسئلة قبلية مفصلة أو مكتوبة

والطلاب هنا مسؤولين عن التصميم التجريبي والمعتمد على الاستقصاء الموجه.

- مختبر الاستقصاء الحر: الطالب يحدد المشكلة المراد بحثها وتكون موجه بسؤال واحد من طالب ولا يوجد توجيه من المعلم، ويعد هذا النوع من الاستقصاء منفذا جيدا للطلبة الموهوبين أو للطلبة الأكثر تقدما في المستوى الدراسي.

أما المقصود بالاستقصاء في الدروس العملية فعرفها عبيدات (٢٠٠٣) ب أنها ممارسة المتعلم لمهارات وعمليات عقلية وأدائية في سياق انفعالي بهدف استنتاج المعلومات وتنظيمها وتقويمها من أجل تفسير أو حل مشكلة ما.

أما عطيو (٢٠١٤) فيعرفها ب أنها" موقف صناعي مضبوط يقصد به دراسة ظاهرة معينة تحت ظروف محددة أو التحقق من صحة فرض معين، فهو موقف عملي يستخدم فيها الباحث حواسه المختلفة بصورة مباشرة أو مستخدما بعض الأجهزة للتوصل إلى معلومات عن ظاهرة معينة"(ص.١٥٦).

أن طبيعة تدريس العلوم تختلف عن طبيعة تدريس المواد الأخرى، فالعلوم مادة تعتمد بشكل كبير على إشراك المتعلمين في النشاطات العلمية والتي تعتمد على ممارسة مجموعة من عمليات العلم (أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠٠٩) ومهارات التقصي والاكتشاف بأنفسهم لأنها تجعل الطالب يفكر ويتعلم وينتج وكذلك تشجع على التعلم الذاتي وبناء المعرفة والشعور بالإنجاز، وتطوير اتجاهاته العلمية ومواهبة الإبداعية (زيتون،٢٠١٠).

إن جوهر التعلم في استخدام الاستقصاء تكمن في الاعتماد على الأنشطة التي تعمل على تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض (الهندال و الديحاني، ٢٠١٦) ،فالمعلم الذي يفهم الاستقصاء بصورة جيدة ويمارسها في الفصل أو المختبر فإنه يعلم طلابه الطريقة التي تكسبهم عناصر ومكونات الثقافة العلمية بشكل صحيح (jackson,2010)، كما أن دوافع معلمي العلوم لإجراء الجانب العملي في الدروس العملية تؤثر على نوعية الاستكشافات والتجارب العملية التي ينفذونها في حصصهم (البلوشي و الضامري، ٢٠١٥). مما تنعكس على سلوكيات المتعلمين فهو يوجه ويساعد المتعلمين على تحمل مسؤولية التعلم ويحثهم على البحث والتقصي وممارسة عمليات العلم من خلال الأسئلة التي تثير التفكير العلمي لديهم. ومن المعروف بأن عصر المعرفة العلمية لم يعد قادرا على إمداد المتعلمين بثقافة كافية أو بالإجابة عن تساؤلاتهم العديدة في مجالات عدة حول ما يحيط بهم من ظواهر علمية، لكن النشاط العلمي كفيلا بتلبية هذه الاحتياجات فهو مجال حي لممارسة أساليب العمل الجماعي المتعددة (الحكيمي والنظاري، ٢٠١٥).

ولأهمية الاستقصاء في الدروس العملية فقد اشارت دراسة الزعبي (٢٠١٠) على الدور الذي تقدمه الأنشطة الاستقصائية في تنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاهات العلمية وفهم طبيعة العلم لدى الطلاب المعلمين. ودراسة الفتلي (٢٠١٢) والتي تهدف إلى معرفة أثر الإستقصاء الجماعي على الأداء العملي لدى طلبة قسم الفيزياء - كلية التربية وأثر الرؤوس المرقمة على الأداء العلمي لدى طلبة قسم الفيزياء - كلية التربية. قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى تدرس وفق طريقة الاستقصاء الجماعي، والمجموعة التجريبية الثانية تدرس المادة نفسها وفق طريقة الرؤوس المرقمة ، والمجموعة الثالثة الضابطة تدرس المادة بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: ١) تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون وفق طريقة الإستقصاء الجماعي على طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في الأداء العملي. ٢) تفوق طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون وفق طريقة الرؤوس المرقمة ، على طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في الأداء العملي. ٣) تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون وفق طريقة الاستقصاء الجماعي على طلبة المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون وفق طريقة الرؤوس المرقمة في الأداء العملي.

ودراسة سالم والنورابي (٢٠١٣) التي بينت الدور الذي تقدمة الدروس العملية في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب والتي هدفت إلى معرفة دور المعمل في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية وعلاقته برفع مستوى التحصيل الدراسي بمدينة سرت - ليبيا، وكانت النتيجة أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية. كما أكدت الدراسة أن التدريس عن طريق المعمل يكسب الطلاب مهارات استخدام المعمل، و يؤدي التدريس عن طريق المعمل إلى اكتساب الطلاب مظاهر التفاعل مع المعلمين.

أما دراسة إبراهيم (٢٠١٤) فهدفت إلى التعرف على أثر الأنشطة العلمية في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم العلمية لمادة الأحياء والبيئة والتي أشارت نتائجها إلى ارتفاع تحصيل اختبار المفاهيم العلمية للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة والتي تعزى لطريقة التدريس باستخدام الأنشطة الاستقصائية

ودراسة البشايرة (٢٠١٤) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر طريقتين في العمل المخبري هما: العرض العملي من المعلم أمام الطلبة، والاستقصاء الموجّه على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات علامات طالبات مجموعتي

الدراسة على اختبار تحصيل المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التي درست بطريقة الاستقصاء الموجه في المختبر.

ومن الدراسات التي تؤكد على أهمية الأنشطة الاستقصائية في تنمية المهارات الحياتية والميول لدى الطلاب المتعلمين دراسة (الحكيمي والنظاري،٢٠١٥) والتي هدف إلى استقصاء فاعلية الأنشطة الاستقصائية في تنمية المهارات الحياتية والميول العلمية لدى طلبة الفيزياء بكلية التربية بتعز حيث حدد الباحث المهارات الحياتية في ثلاث مهارات رئيسية (حل المشكلات، المهارات العملية ، التفاعل الاجتماعي)، كما تم اعداد أنشطة قائمه على الاستقصاء، وتنوعت أدوات الباحث باختبار حل المشكلات وبطاقة الملاحظة للمهاراتٍ ومقياسي التفاعل والميول العلمية، وكانت أبرز النتائج وجود فرق دالة احصائياً بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمهارات الحياتية والميول العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

أما من الدراسات الأجنبية فكانت دراسة إرديم والخان (٢٠١٥) (Erdem,E.& Alkan,F,2015) والتي هدفت إلى تأثير تطبيق المعمل المبني على الاستقصاء على أساليب التفكير لدى الطلاب المعلمين. تم تصميم هذا البحث كنموذج تجريبي يستند إلى مجموعة من الاختبارات قبلي وبعدي. تم جمع البيانات عن طريق تطبيق مختبر الاستقصاء على " أنماط التفكير". وكانت النتيجة تطور أساليب التفكير على المجموعة التجريبية المعتمدة على تطبيق المعمل بالاستقصاء عكس المجموعة الضابطة المعتمدة على تطبيق المعمل التقليدي. لذلك، يمكن الاستنتاج أن التطبيقات المختبرية والتطبيقات المعملية المستندة إلى الاستقصاء تكون فاعلة في تطوير أساليب التفكير للطلاب المعلمين.

ودراسة الشهري(٢٠١٦) التي هدفت إلى تتبع برنامج تفعيل المختبرات المدرسية الذي تنفذ في المملكة العربية السعودية، باستخدام المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى أن التهيئة للبرنامج التي قدمت للمعلمين غير كافية، فقد اقتصر الاهتمام بعدد الدورات، وقلت التهيئة لاستخدام الأدلة والمطبوعات؛ أما بالنسبة للمواد التعليمية فبيّنت النتائج أن بطاقات الملاحظة، وأدوات تقويم التجارب، لم يتم توزيعها بالشكل الكافي، وأشارت النتائج أيضا إلى أن مستوى الدعم المقدم للبرنامج من وجهة نظر المعلمين أتى متوسطا، وفيما يتعلق بأهداف البرنامج فقد سجّل أن هناك ضعفا في تنفيذ الطلاب للأنشطة التي تتطلب العمل المخبري في المختبر، مما أنعكس سلبا في اكتساب الطلاب للمهارت العلمية العملية. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث من المعلمين نحو مستوى تنفيذ العمل بالبرنامجٍ لصالح المدارس الأهلية، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في رأي المعلمين نحو مستوى تنفيذ العمل بالبرنامج، يمكن أن تعزى لمتغير التخصص الدراسي (كيمياء، فيزياء، أحياء).

ودراسة اورال إفريم (Evrim Ural) (٢٠١٦) والتي هدفت إلى البحث في تأثير التجارب المخبرية للاستقصاء الموجهة على اتجاهات الطلاب نحو مختبر الكيمياء ومخاوفهم من مادة الكيمياء. وقد أجريت هذه الدراسة مع ٣٧ طالبا جامعيا في مجال العلوم في السنة الثالثة، كجزء من الدورات التدريبية الأولى للتخصصات في مجال تعليم العلوم والثاني في تطبيقات مختبر تعليم العلوم، واتبع الباحث منهج المختبر التقليدي للدورة التدريبية، في التجارب المخبرية لتعليم العلوم في بداية العام الدراسي، تم اعداد اختبارين الأول اختبار مقياس الاتجاه والثاني مقياس القلق كاختبار مسبق بعد تطبيق مختبر الاستقصاء الموجه. وقد كشفت النتائج نمو اتجاه الطلاب نحو الكيمياء في المختبر، وانخفاض نسبة القلق من مادة الكيمياء نتيجة مختبر الكيمياء المدرسي.

واخيراً دراسة Guluzar Eymur (2018,) والتي تؤكد تمتع الطلاب بالكفاءة الذاتية لممارسة الاستقصاء في التجارب المخبرية للمجموعة التجريبية بينما الاتجاه نحو الكيمياء متعادل بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
ولأهمية الأنشطة العملية في كتب العلوم ومدى تضمينها لمهارات الاستقصاء.

قام الشمراني والعبيكان (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تضمين المهارات الأساسية للاستقصاء في الأنشطة العملية في كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية لمقرر الفيزياء للصف الثانوي (الطبعة التجريبية ٢٠١٠) في المملكة العربية السعودية، وذلك باستخدام أسلوب تحليل المحتوى من خلال أداة تم تطويرها بالاعتماد على تصنيف المجلس الوطني للبحث NRC (2000) لمهارات الاستقصاء الأساسية ومستوياتها، وتضمن مجتمع البحث وعينته ٥٣ نشاطا عمليا موزعة على كتابي الطالب وكتابي دليل التجارب العملية لمقرر الفيزياء. وتوصلت الدراسة إلى أنه تم تضمين مهارة "طرح أسئلة علمية التوجه" في ٤٦ نشاطا عمليا، ومهارة "إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة" في كامل الأنشطة، ومهارة "صياغة التفسيرات من الأدلة" في ٤٥ نشاطا، وسمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية" في ١٨ نشاطا، وسمة "التواصل وتبرير التفسيرات" في نشاط واحد فقط. كما أظهرت النتائج توازن تضمين المستويات العليا والدنيا للسمات الخمس أنفة الذكر، إلا أن النتائج أظهرت كذلك، عدم توازن تضمين المستويات العليا والدنيا لكل مهارة على حدة، حيث أن بعض المهارات يمكن تضمينها في مستويات عليا أو دنيا.

ودراسة الحصان (٢٠١٥) وهي دراسة مشابهة لدراسة (الشمراني والعبيكان، ٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى تضمين مهارات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء وأدلة التجارب العملية لجميع صفوف المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للفصلين الأول والثاني، (الطبعة المعدلة ١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م). وأشارت نتائج التحليل إلى بعض تضمين أنشطة

كتب الأحياء للمرحلة الثانوية لمهارتي (ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية والتواصل وتبرير التفسيرات)، إضافة إلى أن الأنشطة لا تدعم - في الغالب - عمليات التواصل لدى الطلاب سواء مع زملاء الصف أو الربط مع الواقع والحياة الاجتماعية، مما يقلل من تهيئة الفرص التي تساعدهم على التوصل لحوارات ونقاشات علمية تمكنهم من تقديم مبررات علمية حول التفسيرات العملية.

أما دراسة الفهيدي (٢٠١٦) فقد ركزت على كراسة التجارب العملية للمرحلة المتوسطة و هدفت إلى التعرف على درجة تضمين عمليات العلم في كراسة التجارب العملية في مقررات العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية حيث قام الباحث بتحديد قائمة بعمليات العلم الأساسية والتكاملية التي ينبغي تضمينها في كراسة التجارب العملية لمقررات العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ومن ثم تحديد درجة تضمينها في كراسة التجارب العملية في مقررات العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة ،وقد تبين من خلال نتائج الدراسة أن هناك تقارب في نسب تضمين عمليات العلم الأساسية في كراسة التجارب العملية في مقررات العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة حيث حصلت عملية الملاحظة والاتصال و الاستنتاج على أعلى نسب على التوالي، وكانت نسبت تضمين عمليات العلم باستخدام الأرقام والتنبؤ ،واستخدام العلاقات المكانية والزمانية منخفضة جدا، أما عمليات العلم التكاملية فكانت أعلاها نسبة في جميع الصفوف هي عملية التجريب بالنسبة بلغت ٦٣.٢٥٪ يليها عملية تفسير البيانات ٢٨.٣٣٪ ، أما بقية العمليات منخفضة جدا حيث وصلت عملية التعريف الإجرائي على ٦.٢١٪، وأوصت الدراسة بتضمين محتوى كراسة التجارب العملية لمقررات العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة تجارب علمية تحتوي على عمليات استخدام الأرقام والتنبؤ واستخدام العلاقات المكانية والزمانية و عملية التعريف الإجرائي وفرض الفروض وضبط المتغيرات بشكل أكبر .

- **الطريقة والإجراءات**
- **منهج الدراسة**:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على واقع ممارسة التعلم الاستقصائي خلال الدروس المعملية التي تقوم معلمات العلوم بإجرائها في العلوم في المرحلة المتوسطة .

- **مجتمع الدراسة وعينتها**:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع معلمات ومشرفات العلوم للمرحلة المتوسطة وقائدات المدارس للمرحلة المتوسطة بالمنطقة الشرقية، وبلغت عينة المعلمين من مجتمع الدراسة (٤٢) وعينة المشرفات (٧) وعدد القائدات (١٠).

جدول (١): توزيع عينة الدراسة تبعاً للمسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	النسبة المئوية
معلمة	٤٢	٧١.٢٪
قائدة	١٠	١٦.٩٪
مشرفة	٧	١١.٩٪
المجموع	٥٩	١٠٠٪

- **أداة الدراسة**:

لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلته ؛تم إعداد استبانة كأداة مسح تجمع بيانات حول مدى توظيف معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات الاستقصاء في الدروس العملية ، وتم اشتقاق بنودها من الأدب التربوي الذي استخدم لتأطير مقدمة الدراسة وبالرجوع الى كتاب العلوم للمرحلة المتوسطة تم استخلاص بعض المهارات العلمية الاستقصائية والتي تعد من أهم المهارات التي تكسب الطلاب مهارات الاستقصاء وتطبيقها في الدروس العملية.

وقد تضمنت الأداة الأجزاء التالية:

- تعليمات إكمال الأداة: تم في هذا الجزء تعريف المشاركين بهدف الأداة، ومكوناتها، وكيفية الاستجابة لبنودها.
- استبانة للإجابة عن سؤال الدراسة والتي كانت عبارة عن ثلاثة أبعاد: الأول يتضمن (٨) عبارات أما الثاني والثالث فيتضمن (٦) عبارات، ومن ثم فمجموع فقرات الأداة (٢٠) عبارة، قدمت للمعلمات والمشرفات لمقرر العلوم للمرحلة المتوسطة وقائدات المدارس للمرحلة المتوسطة، بغرض معرفة مدى توظيف معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات الاستقصاء في الدروس العملية، وكانت هذه الأبعاد هي:

- ✓ بعد تمكين المتعلم من صياغة المشكلة في الدروس العملية، ويهدف الى معرفة مدى توظيف معلمات العلوم للأنشطة الاستقصائية التي تكسب المتعلمين القدرة على طرح وصياغة مشكلات علمية قابلة للإستقصاء والتجريب، وشملت (٨) عبارات.
- ✓ بعد تمكين المتعلم من فرض الفروض وصياغتها في الدروس العملية، ويهدف الى معرفة مدى توظيف معلمات العلوم لمهارة الاستقصاء في الأنشطة الاستقصائية التي تكسب المتعلمين طريقة صياغة الفروض والربط المنطقي لها بين الخيال والواقع للوصول الى القدرة الإبداعية في الوصول الى النتائج المتوقعة، وشملت (٦) عبارات.
- ✓ بعد تمكين المتعلم من صياغة التفسيرات للنتائج في الدروس العملية، ويهدف الى معرفة مدى توظيف معلمات العلوم لمهارات صياغة التفسيرات العلمية والمدعومة بالأدلة للوصول للنتائج، وربطها بالمعرفة العلمية والتجربة الحياتية والتي تشجع الطلاب لصياغة تفسيرات تتسم بالأبداع والأصالة، وشملت على (٦) عبارات.

جدول (٢): أداة الدراسة

م	الأبعاد	عدد العبارات
الأول	تمكين المتعلم من صياغة المشكلة في الدروس العملية	٨
الثانى	تمكين المتعلم من فرض الفروض وصياغتها في الدروس العملية	٦
الثالث	تمكين المتعلم من صياغة تفسيرات النتائج في الدروس العملية	٦
	المجموع	٢٠

وتم الاستعانة ببدائل للإجابات من خلال التدريج الخماسي (موافق بشدة - موافق - نوعاً ما – غير موافق - غير موافق بشدة) لكل فقرة من فقرات الأداة، حيث تم تمثيل الإجابة (موافق بشدة) بالعدد (٥)، و (موافق) بالعدد (٤)، و(نوعاً ما) بالعدد (٣)، و (غير موافق) بالعدد (٢)، و(غير موافق بشدة) بالعدد (١).

- **صدق أداة الدراسة**:

- **اولاً: الصدق الظاهري**:[١]

حيث تم عرض الأداة على مجموعة محكمين جميعهم أعضاء هيئات التدريس بالجامعات، والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وطلب منهم دراسة الاستبيان وإبداء آرائهم فيه من حيث مناسبة الأبعاد الرئيسية للأداة، ومدى ارتباطها بالمحور، ووضوح صحة الصياغة اللغوية للعبارات وبناء على ملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات في صياغة عدد من البنود، ودمج بعض البنود، وإضافة بنود أخرى، فكانت الصورة النهائية من الأداة عبارة عن ٢٠ بندا. (٢)

- **ثانياً: الاتساق الداخلي**:

تم حساب الاتساق الداخلي لكل عبارات الاستبيان ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، وارتباط الأبعاد ككل عن طريق معامل الارتباط بيرسون والموضح نتائجه في الجدول التالي.

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة

تمكين المتعلم من صياغة المشكلة في الدروس العملية		تمكين المتعلم من فرض الفروض وصياغتها في الدروس العملية		تمكين المتعلم من صياغة تفسيرات النتائج في الدروس العملية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	0.656**	١	0.745**	١	0.884**
٢	0.612**	٢	0.749**	٢	0.784**
٣	0.652**	٣	0.691**	٣	0.751**
٤	0.877**	٤	0.713**	٤	0.745**
٥	0.623**	٥	0.770**	٥	0.845**
٦	0.571**	٦	0.764**	٦	0.765**
٧	0.710**				
٨	0.736**				

❖❖ الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)

[١] - ملحق رقم (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين.
[٢] - ملحق رقم (٢) استبانة واقع ممارسة مهارات الاستقصاء العلمي.

مما سبق يتضح أن معاملات الارتباط لكل عبارة في المجال الذي تنتمي إليه في البعد الأول تمكين المتعلم من صياغة المشكلة في الدروس العملية (٠.٦١٢ - ٠.٨٧٧) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١). كما أن معاملات الارتباط لكل عبارة في المجال الذي تنتمي إليه في البعد الثاني تمكين المتعلم من فرض الفروض وصياغتها في الدروس العملية (٠.٦٩١ - ٠.٧٧٠) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١). وأن معاملات الارتباط لكل عبارة في المجال الذي تنتمي إليه في البعد الثالث تمكين المتعلم من صياغة تفسيرات النتائج في الدروس العملية (٠.٧٤٥ - ٠.٨٨٤) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

وارتفاع قيم معاملات الاتساق الداخلي للاستبيان، والتي هي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠١، مما يعطي مؤشر لصلاحية الاستبانة لجمع معلومات الدراسة.

- **ثبات الأداة**:

وتم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل الفا كرو نباخ للعينة الاستطلاعية ،للأداة بشكل كلي ويوضح الجدول رقم (١) معامل الثبات لأداه الدراسة.

جدول (٤): قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة (الاستبانة) والمحوسبة بمعامل الفا كرو باخ للعينة الاستطلاعية

	الأبعاد	عدد العبارات	معاملات الثبات
١	تمكين المتعلم من صياغة المشكلة في الدروس العملية	٨	٠.٧٥٤
٢	تمكين المتعلم من فرض الفروض وصياغتها في الدروس العملية	٦	٠.٧٦٣
٣	تمكين المتعلم من صياغة تفسيرات النتائج في الدروس العملية	٦	٠.٨٨٦
	جميع الأبعاد	٢٠	٠.٩٢١

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الثبات لأبعاد الأداة تراوحت بين (٠.٧٥٤ - ٠.٨٨٦)، كما أن معامل الثبات الكلي للأداة بلغ (٠.٩٢١) مما يشير الى إمكانية التعامل مع الأداة بدرجة عالية من الثقة.

- **الأساليب الإحصائية**:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرو نباخ لحساب ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات والانحراف المعياري لترتيب الفقرات.

- **إجراءات تنفيذ الدراسة**:

لتنفيذ هذه الدراسة تم إتباع الإجراءات الآتية:

- تمثلت عينة الدراسة معلمات ومشرفات العلوم للمرحلة المتوسطة وقائدات المرحلة المتوسطة وكانت العينة تتكون من (٥٩) عينة.

- إعداد أداة الدراسة، وقد تم تطوير استبانة تتكون من ٢٠ فقرة موزعة على ثلاث أبعاد تتعلق بمدى توظيف معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات الاستقصاء في الدروس العملية من وجهة نظر المعنيين.
- تحكيم أداة الدراسة، من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء في المجال وتقدير ثباتها من خلال استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Chronbach's Alpha)
- تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة.
- جمع وتحليل البيانات.
- كتابة النتائج ومناقشتها
- كتابة التوصيات والمقترحات.

- **عرض وتفسير النتائج**:

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم المعيار التالي للحكم على مدى توظيف معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات الاستقصاء في الدروس العملية من وجهة نظر المعنيين.

جدول (٥): معيار الحكم على مدى توظيف معلمات العلوم لمهارات الاستقصاء

معيار الإجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	نوعا ما	موافق	موافق بشدة
معيار الحكم	١ -١.٨٠	١.٨١ -٢.٦٠	٢.٦١ -٣.٤٠	٣.٤١ -٤.٢٠	٤.٢١ -٥

يشير المقياس على استجابات العينة حول توظيف معلمة العلوم لمهارات الاستقصاء في الدروس العملية من حيث تمكين المتعلم من صياغة المشكلة في الدروس العملية وتمكين المتعلم من فرض الفروض وصياغتها في الدروس العملية وتمكين المتعلم من صياغة تفسيرات النتائج في الدروس العملية. حيث أن المتوسط الحسابي إذا وقع في الفترة بين(١ -١.٨٠)دل على عدم توظيف معلمة العلوم لمهارة الاستقصاء في الدروس العملية، بينما إذا وقع المتوسط الحسابي في الفترة (١.٨١ -٢.٦٠)دل على أنه نادراً ما توظيف معلمة العلوم لمهارة الاستقصاء في الدروس العملية ، أما إذا وقع المتوسط الحسابي بين (٢.٦١ -٣.٤٠) دل على أن معلمة العلوم احياناً توظف مهارة الاستقصاء في الدروس العملية في حال احتاجت ذلك، بينما المتوسط الحسابي إذا وقع بين (٣.٤١ -٤.٢٠) فغالباً ما توظف معلمة العلوم لمهارة الاستقصاء في الدروس العملية، أما إذا وقع المتوسط الحسابي بين (٤,٢١ - ٥) فدل أنه دائماً ما توظف معلمة العلوم لمهارة الاستقصاء في الدروس العملية.

- **عرض نتائج الدراسة**:

للإجابة عن السؤال الأول والذي كان نصه "ما مدى توظيف معلمات العلوم لمهارات الاستقصاء في الدروس العملية من وجهة نظر المعنيين؟" ، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد الاستبانة الثلاث فكانت

نتيجة توظيف معلمة العلوم للمحور الأول وعباراته تمكين المتعلم من صياغة المشكلة في الدروس العملية من وجهة نظر المعنيين، كما يلي:

جدول (٦): المتوسطات والانحراف المعياري لمحور تمكين المتعلم من صياغة المشكلة في الدروس العملية

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٦	توجه الطالبات لاستخدام الكتاب المدرسى كمصدر لجمع المعلومات حول المشكلة.	٣.٩٣	١.٠٣	موافق
٢	تشجع الطالبات على البحث عن المشكلة العلمية من واقع تجربتها الحياتية.	٤.١٣	٠.٩٥	موافق
٨	تتأكد من أن الطالبة استوعبت المشكلة العلمية وعبرت عنها بطريقة علمية.	٤.٢٢	٠.٦٧	موافق
١	توجه إنتباه الطالبات لمشكلات علمية حديثة.	٤.٢٨	٠.٦٩	موافق
٣	توضح للطالبات الفرق بين الحقيقة العلمية والمشكلة.	4.30	٠.٦٧	موافق بشدة
٤	تشجع الطالبات على ربط المشكلة البحثية بالحقيقة العلمية.	٤.٣٥	٠.٦٣	موافق بشدة
٥	توجه الطالبات لاستخدام مصادر متعددة لجمع المعلومات حول المشكلة.	٤.٣٨	٠.٨٣	موافق بشدة
٧	تشجع الطالبة على التعبير عن المشكلة بأسلوبها الخاص.	٤.٣٨	٠.٨٠	موافق بشدة
	المتوسط العام	٤.٢٥	٠.٥٢	موافق بشدة

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لمدى تمكين المتعلم من صياغة المشكلة في الدروس العملية بلغت (٤.٢٥) من أصل ٥ وهي تقابل المستوى (موافق بشدة)، وبالنظر لجميع عبارات المحور نجد أن درجة توظيفها عالية جدا أي أن معلمة العلوم دائما تكسب الطالبات القدرة على طرح وصياغة مشكلات علمية قابلة للإستقصاء والتجريب، فمتى ما تمكن المعلم من فهم الاستقصاء وممارساتها بالشكل الصحيح فإنه سينعكس على طريقة الطلاب في كسب عناصر ومكونات الثقافة العلمية الصحيحة ((Jackson,2011) التي تجعلهم يفرقون بين الحقيقة العلمية والمشكلة وهو ما أكدته قيمة المتوسط الحسابي العالية جدا للفقرة (٤) ،كما جاءت دراسة (Cynthia, Susan& Bowen,2018) التي أكدت على أن انخراط الطلاب في ممارسة الأنشطة الاستقصائية سوف يعزز التفكير ويكسب الطلاب مهارات ما وراء المعرفة ويشجعهم على استخدام مهارات الجدل العلمي عند تقديم مبررات لنتائج التجربة. كما أن ممارسة المعلمين الأنشطة الاستقصائية من واقع حياة المتعلمين وربطها بالمادة العلمية الفقرة (٢) سوف تخلق نوعا من الترابط وتوظيف ما تعلمة الطلاب في المدرسة بما يواجهونه في حياتهم وهو ما أكدته دراسة (الحكيمي والنظاري،٢٠١٥). كما أن قيمة المتوسط الحسابي للعباره(٦) المنخفضة في المحور يؤكد أن التقيد بموضوعات أو أمثلة الكتاب تقتل الابداع عند المتعلمين فعلى المعلم أن يحث الطلاب على الابتكار والقيام بالأنشطة بطريقة إيجابية.

جدول (٧): المتوسطات والانحراف المعياري لمحور تمكين المتعلم من فرض الفروض وصياغتها في الدروس العملية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تشجع الطالبات على فرض الفروض المناسبة للتجربة واختيار أنسبها.	٤.٣٨	٠.٦١	موافق بشدة
٢	تصيغ فروض التجربة بطريقة مباشرة للطالبات.	٣.٩٤	١.٠٢	موافق
٣	توجه الطالبات إلى فرض فروض بديلة بالإضافة إلى الفروض الأصلية.	٤.١١	٠.٧٦	موافق
٤	تدرب الطالبات على نقد الفروض وإستبعاد غير الصحيح منها.	٤.١٥	٠.٦٩	موافق
٥	تشجع الطالبات على مقارنة نتائج التجربة بالفروض المقترحة.	٤.٣٠	٠.٦٥	موافق بشدة
٦	توجه الطالبات إلى توظيف المعلومات النظرية لصياغة الفروض المقترحة	٤.٢٣	٠.٦٥	موافق
	المتوسط العام	٤.١٩	٠.٥٤	موافق

بالنظر للمتوسط الحسابي العام للجدول (٧) تمكين المتعلم من فرض الفروض وصياغتها في الدروس العملية والذي بلغت قيمته (٤.١٩) من أصل ٥ وهي تقابل المستوى موافق، وبالنظر إلى جميع عبارات البعد نجد أن درجة توظيفها عالية أي أن معلمة العلوم غالبا تشجع الطالبات على صياغة الفروض صياغة علمية والربط المنطقي لها للوصول الى نتائج علمية متوقعة. فتوظيف المعلومات النظرية لصياغة الفروض العلمية المقترحة للفقرة (٥) عن اجراء التجربة سوف يرفع مستوى تحصيل الطلاب ويثبت المفاهيم العلمية بشكل أعمق من الطريقة التقليدية في عرض الأنشطة والتي أكدتها دراسة (Enderle, Southerland, Walker&Sampson,2016)، ويدل ممارسة الطلاب على نقد الفروض واستبعاد غير الصحيح منها في الاستبانة الى فاعلية الاستقصاء في تطوير أساليب التفكير لدى الطلاب والتي أكدتها دراسة إرديم والخان (٢٠١٥) (Erdem,E.& Alkan,F,2015)

ويوضح جدول (٨) بشكل عام قيمة المتوسط الحسابي العام والتي بلغت قيمتها لمحور تمكين المتعلم من صياغة التفسيرات (٤.٢٧) من اصل ٥ والتي تقابل المقياس (موافق بشدة)، و يتضح من جميع عبارات البعد أن درجة توظيف المعلمة لمهارات صياغة التفسيرات العلمية والمدعومة بالأدلة للوصول للنتائج، وربطها بالمعرفة العلمية والتجربة الحياتية عالية جدا ، كما يدل أن طريقة كتابة التقرير والتفسيرات والملاحظات باستخدام تفسيرات الطلاب واستنتاجها من الرسوم البيانية في ضوء ما تم جمعة من أدلة علمية لربط النظرية بالتطبيق الفقرة(٦) سوف يساعد مجموعة متنوعة من الطلاب على فهم الإجراءات المخبرية وتشجع على المشاركة الفاعلة في المختبر وتنمية التفكير لدى المتعلمين وهو ما أثبتته دراسة (Gay&Van,2016).

جدول (٨): تمكين المتعلم من صياغة التفسيرات في الدروس العملية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تشجع الطالبات على تفسير البيانات وتحليلها وفق الخطوات العلمية الصحيحة.	٤.٢٧	٠.٦٣	موافق
٢	تشجع الطالبات على ربط التفسيرات بناء على نتائج التجربة.	٤.٤٠	٠.٦١	موافق بشدة
٣	تحفز الطالبات على تقديم تفسيرات أكثر أصالة.	٤.٤٠	٠.٥٩	موافق بشدة
٤	تشجع الطالبات على تقديم تفسيرات في ضوء ما تم جمعة من أدلة في الدرس العملي.	٤.٣٥	٠.٦٠	موافق بشدة
٥	تشجع الطالبات على تفسير نتائج التجربة العملية باستخدام الجداول والرسومات البيانية.	٤.١٨	٠.٨٨	موافق
٦	توجه الطالبات لعرض نتائج التجربة العملية بناء على أوجه التشابه والاختلاف بين النظرية والتطبيق.	٤.٠٣	٠.٨٠	موافق
	المتوسط الحسابي العام	٤.٢٧	٠.٥٥	موافق بشدة

وللإجابة على السؤال الفرعي للدراسة ، والذي كان نصه" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر مشرفات العلوم وقائدات المدارس للمرحلة المتوسطة حول مدى توظيف معلمات العلوم لمهارات الاستقصاء تبعاً للمستوى الوظيفي؟ "تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول:(٩): نتيجة اختبار(ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين استجابات القائدات والمشرفات تبعاً للمستوى الوظيفي

المحاور	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الأول	مشرفة	٧	٣.٨٥	١٥	-٠.٩٣٢	0.36
	قائدة	١٠	٤.٠١			
البعد الثاني	مشرفة	٧	٣.٩٥	١٥	-٤.١٩	٠.٦٨
	قائدة	١٠	٤.٠٣			
البعد الثالث	مشرفة	٧	٤.٠٠	١٥	-٢.٢٢	٠.٠٤٢
	قائدة	١٠	٤.٣٨			
العام			٤.٠٣	١٥	- ٢.٤٤	٠.٣٦

يتضح من الجدول(٩)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عندٍ مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة للمحور الأول والثاني، وفقا للمسمى الوظيفي، بينما يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) للمحور الثالث لصالح قائدات المدرسة ، مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهتي نظر المعلمات وقائدات المدارس حول قدرة المعلمة على تمكين الطلاب من ممارسة التفسيرات العلمية ؛ وقد يعود السبب لكثرة حضور قائدة المدرسة للمعلمة في حصة الدروس العملية مما جعلها تلتمس الفرق في هذا البعد لدى معلمات العلوم. وايضا قد يعود لقلة استجابات القائدات والمشرفات لعبارات الاستبانة ساهم بوجود هذا الإختلاف في البيانات،

مما سبق يمكن القول بأنه على الرغم من ارتفاع درجة معيار الحكم لعبارات الاستبانة والذي قد يكون نتيجة نسبة المشاركين العاليةٍ من المعلمات للاستبانة طغت على إجابات المشرفات والقائدات، أو قد يعود فعلاً الى أن معلمات العِلوم يوظفون الاستقصاء في الدروس العملية التي جعلت نتائجها تتفق فعلاً مع نتائج دراسة الأحمد والأحمري (٢٠١٥) حول توظيف معلمات العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي. كما أن نتائج دراسة الدهمش والشمراني (٢٠١٢) حول ممارسة المعلمين لمهارات الاستقصاء تؤكد أن إكساب الطلاب مهارات الاستقصاء العلمي يعزز دور الطالب والخوض بسهوله في إجراء التجارب بإستخدام الاستقصاء. كما أن مستوى تضمين مهارات الاستقصاء التي أكدتها دراسة الفهيدي (٢٠١٦) في كتاب العلوم للمرحلة المتوسطة انعكس على توظيف المعلمات للإستقصاء في الدروس العملية بشكل كبير.

وتعتبر هذه النتائج مخالفة لنتائج دراسة الدهمش والشمراني (٢٠١٢) هو طبيعة ممارسة لمعلمين للاستقصاء من وجهة نظر المشرفين والتي أكدت أن المعلمين والمعلمات يمارسون الاستقصاء بنسبة ٢٠٪ من زمن الحصة الدراسية وهي نتيجة جعلت الباحثان يوصيان بضرورة إعادة النظر في برامج اعداد المعلم بما يتناسب ومتطلبات مناهج العلوم الجديدة، كما أن نتائج هذه الدراسة تتعارض مع دراسة السعدني (٢٠٠٦) ودراسة دلول (٢٠١٣) حول مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم والاستقصاء حيث جاءت نسبة أداء معلمي العلوم ومعلمات العلوم في الدرجة الكلية للاختبار الخاص بالاستقصاء العِلمي نسبة (٦٢٪) وهي أقل من المعدل المقبول وهو ٨٠٪. وأن معلمي العلوم نادراً ما يقومون بممارسات قد تؤدي إلى إكساب الطلاب مهارات الاستقصاء.

- **التوصيات والمقترحات**:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ،يوصى بما يلي:

- ضرورة اهتمام المسئولين بمتابعة المعلمين باستمرار حول توظيف مهارات الاستقصاء من خلال الحث على استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على الاستقصاء العلمي كمدخل أساسي.
- ضرورة التركيز على التجارب العملية وتوفير كافة الإمكانيات لتمكن الطالب من ممارسة البحث والاستقصاء للوصول الى الحقيقة العلمية ؛ وهو ما يكون نتيجة التغيرات الكبيرة في التعليم لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ .
- إعطاء الطلاب الفرصة الكافية للقيام بالتجارب العلمية لتثبيت المفاهيم العلمية وتوظيفها في الدروس العملية.
- ضرورة التركيز على الأنشطة والتدريبات بالكتاب المدرسي المتعلقة بالأنشطة الاستقصائية وربطها بواقع حياة الطلاب.
- إجراء دراسات مختلفة تتناول جوانب أخرى جديدة من جوانب التعلم القائم على الإستقصاء لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو الاستقصاء وأثر ذلك على دافعية تعلمهم لمادة العلوم.

- إجراء دراسة لمعرفة درجة ممارسة الطلاب لمهارات الاستقصاء العلمي من وجهة نظر الطلاب أنفسهم.

• المراجع:

- إبراهيم، جمعة حسن(٢٠١٤). أثر استخدام الأنشطة العلمية في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم العلمية لمادة الأحياء والبيئة: دراسة تجريبية في محافظة القنيطرة . مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية،٣٠(١)، ٢٥٥ -٢٩٣.
- الأحمد، نضال، الأحمري، هدى (٢٠١٥). استخدام عناصر الإستقصاء العلمي في الأنشطة المعملية للصف الأول المتوسط (رسالة ماجستير، جامعة طيبة). استرجعت من http://dspace.up.edu.ps/xmlui/handle/123456789/123
- امبو سعيدي، عبد الله، البلوشي، محمد (٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- البشايرة، زيد علي، العبيدين، مها زياد (٢٠١٤). أثر طريقتي تدريس العمل المخبري في تحصيل المفاهيم العلمية لطالبات المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء في الأردن . مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٢(٢)،٩٥ -١١٤ . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/587807
- البعلي، إبراهيم عبد العزيز (٢٠١٢). فاعلية استخدام نموذج الإستقصاء الدوري في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية جامعة الأمارات العربية المتحدة،٣١، 284-259. مسترجع من http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=73673
- البلوشي، سليمان بن محمد بن سليمان، الضامري، مبارك بن عبد الله (١٥ ,٢). دوافع المتعلمين لإجراء الاستكشافات والتجارب المعملية والجوانب التي تسهم في تحققها من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلمي العلوم .رسالة الخليج العربي، ١٣٤(٣٦)، ١٠٥ -١١٨.
- بيتر، جوسبين، ستوت، ديفد (٢٠١٥). تعليم العلوم في المرحلة الأساسية: الأساليب - المفاهيم - الاستقصاءات (لينا محمد وفا إبراهيم، مترجم). عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون (العمل الأصلي نشر في ٢٠١١).
- الجندي، فاتن محمود والكبيسي، جمعة فرحان (٢٠١٧). أثر استراتيجية الاستقصاء العقلاني في اكتساب عمليات العلم الاساسية لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الفيزياء .مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١(٥٢)، 78–356.
- الحريري، رفيدة (٢٠١١). الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحصان، أماني بنت محمد، الجبر ، جبر بن محمد، المفتي، عبده نعمان (٢٠١٥). مستوى تضمين سمات الإستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٥١)، ١٣١-155 . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/692414
- الحكيمي، عبد الحكيم محمد أحمد والنظاري، بشرى محمد عبد الرحمن (٢٠١٥). فاعلية استخدام الأنشطة الإستقصائية في تنمية المهارات الحياتية والميول العلمية لدى طلبة الفيزياء بكلية التربية .المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية،٤، ٣ -٢٣.

- حمد، حنان عثمان (٢٠١٧). فاعلية الإستقصاء في تدريس مادة الأحياء لطلاب الصف الأول ثانوي بمحلية الخرطوم (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة ام درمان الإسلامية، السودان.
- حيدر، عبير عبد الهادي (٢٠١٨). فاعلية الاستقصاء التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ .مجلة الفتح،١٤(٧٦)،411–387 .
- الخزرجي، سليم إبراهيم (٢٠١١). أساليب معاصرة في تدريس العلوم. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، محمد أحمد (٢٠١٠). الاستقصاء وتدريس الرياضيات. عمّان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
- دلول، إياد عايد (٢٠١٣). مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلوم والاستقصاء العلمي وفق معايير (NSTA) بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة النجاح، غزة، فلسطين.
- الدهمش، عبد الوالي، الشمراني سعيد (٢٠١٢). طبيعة ممارسة معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية للاستقصاء العلمي من وجهة نظر المشرفين التربويين. جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية النفسية،١٣ (٤)،462 -439. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/400300
- الزعبي، طلال عبد الله (٢٠١٠). أثر استخدام برنامج قائم على النشاط الاستقصائي في التحصيل المباشر والمؤجل وتنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاهات العلمية وفهم طبيعة العلم لدى طالبات تخصص معلم صف في جامعة الحسين بن طلال . مجلة الدراسات التربوية والنفسية،٤(١)١٦ -٤١.
- زيتون، عايش (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش (٢٠١٠). الإتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سالم، مريم يوسف علي، النورابي، سعيد محمد أحمد (٢٠١٣). دور إستخدام المعمل في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية وعلاقته برفع مستوى التحصيل الدراسي: مدينة سرت نموذجاً - ليبيا . جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا مجلة العلوم الإنسانية، ١٥(٣)، ٧١ -82.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/641334
- السامرائي، نبيهة صالح (٢٠١٤). الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم: المفاهيم، المبادئ، التطبيقات. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- السعدني، عبد الرحمن حمد (٢٠٠٦). التربية العلمية الاستقصائية: محتوى الكتاب المدرسي وممارسات المعلم التدريسية. مجلة كلية التربية، 35،187-130.
- الشمراني، سعيد بن محمد عبد الله، العبيكان، كرسي الشيخ عبد الرحمن بن ثنيان (٢٠١٢). مستوى تضمين السمات الأساسية للاستقصاء في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية. جامعة الامارات العربية المتحدة المجلة الدولية للأبحاث التربوية ،٣١، ١٢٢ -١٥١. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/400812
- الشهري، محمد بن جابر، العبد الكريم، صالح بن عبد الله محمد (٢٠١٦). واقع تنفيذ برنامج تفعيل المختبرات المدرسية في العملية التعليمية في مدينة الرياض. رسالة التربية

وعلم النفس جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ،٥٣، ٨٩ -١١٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/765952

- العاني، رؤوف (١٩٩٦). اتجاهات حديثة في تدريس العلوم (ط.٤). الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.
- عبيدات، فاضل (٢٠٠٣). أثر استخدام طريقة سوكمان الاستقصائية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، الأردن.
- عطيو، محمد نجيب مصطفى (٢٠١٤). طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق. الرياض: مكتبة الرشد العالمية.
- العفون، نادية حسين (٢٠١٢). الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علي، محمد السيد (٢٠١٠). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر.
- الفتلي، سماح عبد الكريم عباس (٢٠١٢). أثر الإستقصاء العلمي (الجماعي) والرؤوس المرقمة على الأداء العملي لدى طلبة قسم الفيزياء -كلية التربية (ماجستير غير منشور)، جامعة القادسية، العراق.
- الفهيدي، هذال عبيد عياد (٢٠١٦). درجة تضمين عمليات العلم في كراس التجارب العملية لمقررات العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة ٥(٢)، ٢٢٥ -٢٤٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/844216
- قطامي، يوسف (٢٠١٣). استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- النجدي، أحمد عبد الرحمن، سعودي، منى عبد الهادي حسين، راشد، على محيي الدين (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الهاشم، عبد الله (٢٠١٤). أثر التدريس بنموذج الإستقصاء في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات الإيجابية نحو القضايا البيئية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين - كلية التربية ،١٥(٢)، .554 - 521 مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/624280
- الهندال، عبد الرزاق، الديحاني، منال حميدي (٢٠١٦). مدى استخدام طريقة الاستقصاء في تدريس العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية - دراسة مقارنة بين مدارس التعليم العام ومدارس التربية الفكرية. مجلة العلوم التربوية، ٢(١)، ٣٥٢ -٣٨٢.
- Hodson, D. (1998). Mini special issue: Taking practical work beyond laboratory. International Journal of Science Education. 20 (6), 629 - 632
- . Jackson, D., B. (2010). Exploring the impact of the epistenic) / (givid beliefs of science teachiers On It / ientic inicuiry : a multiple - Case study , paper presented at the annual meeting of the site annual meeting , Hilton , Chicago , II .

- Mandell, A. (1980). Problem-solving strategies of Sixth Grade Students Who Are Superior Problem-Solving. Science Education, 64 (12), 203 - 211.
- National Research Council (NRC). (2000a). Inquiry and the National science education standards. Washington, DC: National Academy Press. file:///C:/Users/manal/Downloads/9596.pdf
- Noncholera, P. & Thomasena, B. (2009). Cognitive Development, Analytical Thinking and Learning Satisfaction of Second Grade Students Learned Through Inquiry - Based Learning. Asian Social Science. 5 (10), 82-87. ResearchGate https://www.researchgate.net/publication
- Wallace, Carolyn S., Nam-Hwa Kang. 2004. "An Investigation of Experienced Secondary Science Teachers' Beliefs about Inquiry: An Examination of Competing Belief Sets". Journal of Research in Science Teaching 41(9): 936–60.
- Ural, E. (2016). The Effect of Guided-Inquiry Laboratory Experiments on Science Education Students' Chemistry Laboratory Attitudes, Anxiety and Achievement. Journal of Education and Training Studies 4(4): 217–27. ResearchGate https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1395
- 6-Erdem, E.& Alkan, F. (2015). The Effect of Inquiry-Based Laboratory Application on Thinking Styles of Students. Anthropologist, 20(1,2): 369-376. ResearchGate file:///C:/Users/ .
- Bahri, A.& Adnan. (2018). Beyond Effective Teaching: Enhancing Students' Metacognitive Skill through Guided Inquiry. Journal of Physics: Conference Series 954.
- Bowen, S., Danielle R., Susan m, S. & Cynthia J. (2018). Incorporating Student Design in an HPLC Lab Activity Promotes Student Metacognition and Argumentation". Journal of Chemical Education 95(1): 108–15.
- Burke K., Greenbowe T. & Hand B., (2006), Implementing the science writing heuristic in the chemistry laboratory, 83(7), 1032–1038.
- Enderle,P. J. (2016). Using the Laboratory to Engage All Students in Science Practices. Chemistry Education Research and Practice 17(4), 1098–1113.
- Eymur, G. (2018). Developing High School Students' Self-Efficacy and Perceptions about Inquiry and Laboratory Skills

through Argument-Driven Inquiry. Journal of Chemical Education 95(5), 709–15.

- Gay, A.&Van, D. (2016). Using Self-Explanations in the Laboratory to Connect Theory and Practice: The Decision/ Explanation/Observation/Inference Writing Method. Journal of Chemical Education 93(10), 1725–30.
- National Research Council (NRC). (1996). National science education standards, Washington, DC: National Academy Press.
- Polak, M. (2008). Using constructivist math methods in the everyday elementary classroom, Ed.D., Walden University 241 pages; AAT 3320687.
- Walker, J., V. Sampson, S. Southerland, & Enderle, P. J. (2016). Using the Laboratory to Engage All Students in Science Practices. Chemistry Education Research and Practice, 17(4), 1098–1113

❋❋❋❋❋❋

.

أثر مقرر مقترح في النانوتكنولوجي في تنمية مفاهيمه واتخاذ القرار والاتجاه نحو تطبيقاته لدي طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية.

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري
استاذ رئيس قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بكلية التربيه جامعة بنها

د/ دعاء سعيد إسماعيل
مدرس المناهج وطرق تدريس الكيمياء بكلية التربيه جامعة بنها

أ / رانيا عبدالفتاح السعداوى
مدرس مساعد المناهج وطرق تدريس الكيمياء بكلية التربيه جامعة بنها

• **المستخلص** :

هدف البحث لبناء مقرر مقترح بعنوان " أساسيات النانوتكنولوجي" لدى عينة قوامها (٢٥) طلاب الفرقة الأولى شعبة الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها، وتم إعداد كتاب الطالب للمقرر المقترح وكذلك دليل استرشادى للقائم بتدريس المقرر وقياس أثره في تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي والقدرة علي اتخاذ القرار والاتجاه نحو تطبيقاتٍ النانوتكنولوجي ، وبعد تطبيق أدوات البحث قبليا ثم التدريس لمجموعة البحث وأخيرا التطبيق البعدي لأدوات البحث، وتوصل البحث للنتائج التالية:وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى أدوات البحث (اختبار مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته ومقياس اتخاذ القرار ومقياس الاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي) فى التطبيق القبلى والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية : برنامج إعداد معلمي الكيمياء - مفاهيم النانوتكنولوجي– تطبيقات النانوتكنولوجي - اتخاذ القرار– الاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.

The impact of a suggested course in nanotechnology and its applications in the development of the concepts of nanotechnology and decision taking and the attitude towards its applications in the students of the first year Chemistry section, Faculty of Education, Benha University

PROF.DR. Maher Ismail Sabry ***DR. Doaa Said Mahmoud Ismail***

Rania Abdul-fattah Mohammed El-saadawy

Abstract

The present study aimed at measuring the effectiveness of a suggested course entitled "Principles of nanotechnology" among a sample of 25 first year students chemistry section, Faculty of Education, Benha University. Student's book and teacher's manual were developed for teaching this suggested course. Three tools were developed in this study: Test of nanotechnology concepts and applications, scale of decision taking in nanotechnology concepts and applications, and scale of attitude towards nanotechnology concepts and applications. They were administered as a pre-application and a post-application. The data were analyzed using the statistical techniques, and the findings were interpreted and discussed. Some recommendations have been suggested. The study findings revealed that there was a statistically significant difference at 0.05 between the scores

means of the first experimental group students in the pre-application and those of the post-application of the nanotechnology concepts and its applications test, and scale of decision taking in nanotechnology concepts and applications. The whole scores of the test and scales were in favour of the post-application.

Keywards : chemistry teachers' preparation program - nanotechnology concepts - nanotechnology applications - decision taking in nanotechnology applications- attitude towards nanotechnology.

- **مقدمة**:

يواجه العالم اليوم تغيرات سريعة ومتتالية في كافة جوانب الحياة نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة في جميع المجالات، حيث تشهد الألفية الثالثة تطورا معرفيا ومعلوماتيا كبيرا وسريعا، الأمر الذي ينعكس بالضرورة علي المناهج الدراسية بوجه عام ومناهج العلوم على وجه الخصوص، ومن ثم إعادة صياغتها بما يحقق أهداف التربية العلمية مع تطور العلوم لمواكبة الثورات العلمية المتلاحقة.

ومن الثورات العلمية التي أدت إلى تقدم علمي هائل في جميع مجالات الحياة: تحطيم الذرة، وغزو الفضاء، والتكنولوجيا الحيوية، وثورة الاتصالات، وأخيراً الثورة الخامسة، وهى النانوتكنولوجي Nanotechnology، وتتميز هذه التكنولوجيا بسرعه هائلة في الانتشار والتطور، وليست مقتصرة على فرع معين من فروع العلم، حيث بدأ ظهور علوم حديثة انبثقت عن العلوم المعروفة، لكن في صورة نانوية، مثل: النانو بيولوجي، والفيزياء النانوية، والكيمياء النانوية، والحاسبات النانوية (عبدالفتاح، ٢٠١٣: ٢٤٠)(*)

ويعد النانوتكنولوجي من تقنيات العصر الحديث، فمن المتوقع أن يدخل في الكثير من التطبيقات الصناعية والطبية والزراعية، وفي مجالي تنقية المياه ومكافحة التلوث، وكذلك في مجال الطاقة، وفي المجال الطبي سيتمكن الأطباء من زيادة فاعلية التشخيص والعلاج، وذلك باستخدام أجهزة النانو التي تستطيع السفر عبر الجسم والوصول إلى الأنسجة والخلايا المصابة وتقديم العلاج، وفحصها لمعرفة مدى الاستفادة منها في العلاج (عبد الله، ٢٠١٢: ٢٣).

وفي ظل التغيرات العالمية المعاصرة والتدفق المعرفي الهائل، الأمر الذى تبعه تطوير تكنولوجي ضخم أصبح يمثل عبئًا حقيقيًا على المجتمعات المستهلكة لتلك التكنولوجيا، حيث استحوذ النانوتكنولوجي الساحات العملية في السنوات الأخيرة ، وأصبح ضرورة حياتية للمستقبل القريب في مواجهة تلك الطفرات العلمية، وكان من الضروري أن تتفاعل معها الأنظمة التعليمية، ولذا تتسارع الدول لاستيعاب هذا التطور، وهنا يأتي دور المناهج العلمية، مثل:

(*) اتبعت الباحثة نظام الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association) APA)6 في توثيق المراجع (اسم العائلة ، السنة : الصفحة).

(الكيمياء والفيزياء والبيولوجي)، لكى تقدم لمنظومة التعليم ما يجب أن تقدمه للمجتمعات وخاصة المجتمعات التي تسعى إلى التطور؛ لذا لا بد للمناهج من ملاحقة التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر، وتوظيفه للنهوض بالحياة(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢: ١٥).

ويؤكد الميهي (٢٠٠٨: ١١٠١) ضرورة أن تسهم برامج إعداد الطلاب المعلمين علميًا في تطوير تدريس العلوم في العقود القادمة، والذي يتطلب إعادة صياغة برامج الإعداد التخصصية لمعلم العلوم، بحيث يتمكن الطالب من اكتساب المعلومات والمهارات التي تسهم بالفعل في مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، وهو ما يسهم في تكوين عقول جديدة لعصر جديد، وأيضًا لمحاولة التصدي لسلبيات العلوم المختلفة التي تقتحم عالمنا.

تعددت البحوث والدراسات التي اهتمت بتدريس النانوتكنولوجي ومنها: دراسة لي، ووا، وليو، وهسيو Lee ; Wu ; Liu & Hsu (٢٠٠٦)، ألفورد وكاتلى وبنكسAlford ; Calati & Binks (٢٠٠٧)، جونس وآخرين Jones et al (٢٠٠٧) ، السايح وهاني (٢٠٠٩)، جيرميJeremy (٢٠٠٩)، هاني (٢٠١٠)، جاردنر وجونس وتيلور وفوريستر وروبرتسن Jones, Taylor, Forrester, Gardner, Roertson)(٢٠١٠) ، الدريويش (٢٠١١)، الشهرى(٢٠١٢)، لان Lan (٢٠١٢)، صالح(٢٠١٣)، عبد الفتاح (٢٠١٣)، لبد (٢٠١٣)، مختار و مهدى(٢٠١٣)، كوكس Cox (٢٠١٣) ، طه(٢٠١٤)، موتامبيك Mutambuki (٢٠١٤)، أحمد(٢٠١٥)، حافظ ، وخجا، والعتيبي، والقرشى(٢٠١٥)، غطاس Ghattas (2015)، التقبى(٢٠١٦)، نصحى (٢٠١٦)، لن ولن Lin and Lin (٢٠١٦) ، سخانينى وبلوندر Sakhnini and Blonder (٢٠١٦) ، أحمد، عبدالكريم، محمد (٢٠١٧)، حبيب(٢٠١٧)، خليفة(٢٠١٧)، سلامة والحبشى والصادق (٢٠١٧)عسكر(٢٠١٧)، درويش و أبو عمرة (٢٠١٨).

هذا إلى جانب العديد من الدراسات للنانوتكنولوجي في ميادين متنوعة، ومنها في مجال الفيزياء دراسة الشهري (٢٠١٠) ، وفي مجال الدراسات الإسلامية دراسة الحوشاني (٢٠١٢)، في مجال الاقتصاد: دراسة مزيد وعباس (٢٠١١)، وفي مجال الطب دراسة قمر Kumar(٢٠١٢)، وفي مجال الكيمياء دراسة نيرت Nairat (٢٠١٣)، وفي مجال التدريب الرياضي دراسة الشافعي (٢٠١٤)، في مجال الغذاء: دراسة الشريف (٢٠١٥)، وفي مجال القانون دراسة مصبح (٢٠١٤)، وفي مجال التعدين والبترول دراسة الجبري Al-jabari (٢٠١٥) ، و في مجال الطب: دراسة غارجى وباور Gharge, Pawar (٢٠١٧) ..وغيرها.

- **مشكلة وتساؤلات البحث**:

من خلال ما تم عرضه من أدبيات وبحوث سابقة ومشروعات اهتمت بدراسة النانوتكنولوجي، ومن خلال ما أظهرته البحث الاستطلاعية من ضعف إلمام الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها ببعض مفاهيم

النانوتكنولوجي وتطبيقاته، ووجود باب كامل بالصف الأول الثانوى يحتاج لتأهيل المعلم في إمتلاك بعض أساسيات النانوتكنولوجي ومن هنا جاءت الحاجة لتقديم مقرر مقترح في النانوتكنولوجي وقياس أثره علي تنمية مفاهيمه واتخاذ القرار والاتجاه نحو تطبيقاته لدي عينة من طلاب الفرقة الأولي شعبة الكيمياء بكلية التربية، وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر مقرر مقترح في النانوتكنولوجي وأثره على تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته واتخاذ القرار والاتجاه نحو تطبيقاته لدي عينة من طلاب الفرقة الأولي شعبة الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته التي ينبغي أن يتضمنها برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية؟
- ما المعايير التي ينبغي توافرها في (أهداف - ومحتوى) برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية لتضمين مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته؟
- ما مدى توافر تلك المعايير في (أهداف – ومحتوى) برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية ؟
- ما التصور المقترح لمقرر مقترح في النانوتكنولوجي لدي طلاب الفرقة الأولي شعبة الكيمياء بكلية التربية؟
- ما أثر المقرر المقترح على تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي لدى طلاب الفرقة الأولي شعبة الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها ؟
- ما أثر التصور المقترح على تنمية القدرة علي اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي لدى طلاب الفرقة الأولي شعبة الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها؟
- ما أثر التصور المقترح على تنمية الإتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي لدى طلاب الفرقة الأولي شعبة الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها؟

- **أهداف البحث** :

- تقديم تصور مقترح لمقرر في ضوء النانوتكنولوجي لدي طلاب الفرقة الأولي شعبة الكيمياء بكلية التربية.
- التعرف علي أثر دراسة مقرر " أساسيات النانوتكنولوجي" في تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي لدي عينة من طلاب الفرقة الأولي بكلية التربية جامعة بنها.
- التعرف علي أثر دراسة مقرر " أساسيات النانوتكنولوجي" في تنمية القدرة علي اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي لدي عينة من طلاب الفرقة الأولي بكلية التربية جامعة بنها.
- التعرف علي أثر دراسة مقرر " أساسيات النانوتكنولوجي" في تنمية الاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي لدي عينة من طلاب الفرقة الأولي بكلية التربية جامعة بنها.

- **أهمية البحث**:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن أن يسهم فيما يلي:

- يعد البحث الحالي استجابة للتوجهات الحديثة محلياً وعالمياً والتي تنادي بإعداد معلمين مؤهلين أكاديمياً لمواكبة التطورات التكنولوجية المتلاحقة.
- توجيه أنظار المعلمين وطلاب كلية التربية شعبة الكيمياء ومطورى برامج الإعداد والمناهج الدراسية إلي ضرورة مواكبة التقدم العالمي الهائل في مجال النانوتكنولوجي.
- إعداد أدوات البحث (اختبار مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته ، ومقياس اتخاذ القرار، ومقياس اتجاه) يمكن الإستفادة منها في تقويم المقرر المقترح لدي طلاب شعبة الكيمياء بكليات التربية.

- **حدود البحث**:

اقتصرالبحث على :

- اختيار مجموعة البحث وعددها (٢٥) من طلاب الفرقة الأولي شعبة الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها للعام الجامعي (٢٠١٧/٢٠١٨).
- قياس أثر المقرر المقترح علي تنمية النانوتكنولوجي واتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي والاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي لدى مجموعة البحث.

- **أدوات البحث**:

- كتاب الطالب للمقرر المقترح " أساسيات النانوتكنولوجي"
- دليل استرشادي للقائم بتدريس المقرر المقترح.
- اختبار مفاهيم النانو تكنولوجي وتطبيقاته.
- مقياس اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.
- مقياس الاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.

- **متغيرات البحث**:

- المتغير المستقل : مقرر مقترح بعنوان " أساسيات النانوتكنولوجي " في ضوء النانوتكنولوجي.
- المتغيرات التابعة : تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته، القدرة علي اتخاذ القرار والاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.

- **منهج البحث** :

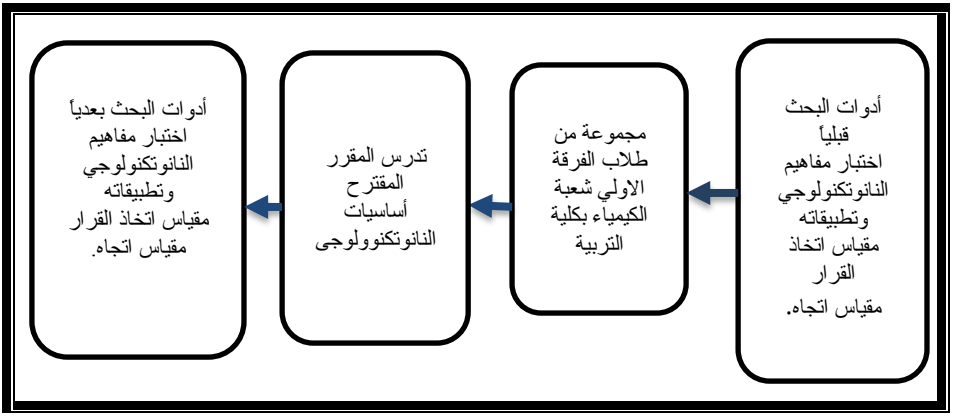
- المنهج شبه التجريبي: وذلك لتحديد فاعلية المقرر المقترح " أساسيات النانوتكنولوجي" لدي المجموعة التجريبية علي تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته واتخاذ القرار والاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.

- **مصطلحات البحث**:

- **النانوتكنولوجي**. Nanotechnology

يعرفه الأسكندراني(٢٠١٠: ٢٥) بأنه تلك التكنولوجيا المتقدمةٍ القائمةٍ علي تفهم ودراسة العلوم النانوية والعلوم الإنسانية الآخرى تفهما عقلانيا وإبداعيا مع توافر المقدرة التكنولوجية علي تخليق مواد النانو والتحكم فى بنيتها الداخلية عن طريق إعادة هيكلة وترتيب الذرات والجزيئات المكونة لها، بهدف الحصول علي منتجات متميزة وفريدة توظف فى التطبيقات المختلفة.

يعرفه البحث الحالي بأنه التكنولوجيا المتناهية الصغر، ويعد تطبيقا علميًا يتولى إنتاج الأشياء عبر تجميعها من مكوناتها الأساسية، مثل: الذرة والجزيء، ويمكن الاستفادة من تطبيقاته التكنولوجية في مجالات علمية عديدة.



شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

- **القدرة علي اتخاذ القرار**:

يعرفها جروان (٢٠١١، ١٠٥) اتخاذ القرار علي أنه عملية تفكير مركبة تهدف إلي اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين، من أجل الوصول إلي تحقيق الهدف المرجو.

يعرفها محمد (٢٠١٧) اتخاذ القرار هو عبارة عن عملية تتطلب ممارسة أنماط التفكير الجديدة لاختيار أحد البدائل المطروحة في موقف أو مشكلة ما لتحقيق أهداف محددة، وأساس اتخاذ القرار هو وجود بدائل متعددة وانتقاء منطقي بين عدة اختيارات وفقا لمعايير وقيم اتخاذ القرار.

يعرف إجرائياً في البحث الحالية علي أنه: عملية تفكير مركبة تهدف لاختيار أفضل البدائل المتاحة وترتيب باقي البدائل في موقف معين حول تطبيقات النانوتكنولوجي من أجل الوصول لتحقيق الهدف المرجو اعتمادا علي ما اكتسبه طلاب الفرقة الأولي شعبة الكيمياء من معلومات حول مفاهيم

النانوتكنولوجي وتطبيقاته وتقاس بدرجة الطلاب في مواقف مقياس اتخاذ القرار.

- **الاتجاه نحو النانوتكنولوجي**.

يعرف الاتجاه علي أنه شعور الفرد العام الثابت نسبياً الذي يحدد استجاباته نحو موضوع معين من القبول أو الرفض والتأييد أو المعارضة (زيتون ، ٢٠٠٤: ٤٠١).

ويعرف (درويش و أبوعمرة، ٢٠١٧: ٢٠٧) الاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي: علي أنه موقف الفرد الانفعالي من قضايا وتطبيقات النانوتكنولوجي المرطوحة وكيفية الاستفادة من حيث القبول أو الرفض، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال استجابتهم علي مقياس الاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.

يعرف إجرائيا في البحث الحالية علي أنه استجابات طلاب الفرقة الأولي بشعبة الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها بعد دراسة مقرر حول مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته بالقبول أو الرفض تجاه عبارات مقياس الاتجاه نحو عبارات حول النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

• الإطار النظري :

- **المحور الأول: النانوتكنولوجي**

تعددت تسميات النانوتكنولوجي فيمكن تسميته بتقنية المواد متناهية الصغر، وتقنية المنمات، وعلم الصغائر، وتقانة المواد متناهية الصغر، وتكنولوجيا الجيل الخامس، والتكنولوجيا المجهرية الدقيقة، وتقنية النانو، والنانوتكنولوجي، وتتبنى الباحثة مصطلح النانوتكنولوجي بإعتباره المصطلح الأكثر شيوعا، ويرجع التنوع فى التعريفات لإختلاف توظيف المصطلح فى مجالات مختلفة ونذكر من هذه التعريفات ما يلى:

- **مفهوم النانوتكنولوجي**:

يعد النانوتكنولوجي بمثابة تكنولوجيا مستحدثة للمواد ذات المقياس الدقيق جدا، فمصطلح النانوتكنولوجي يتكون من شقين: الشق الأول وهو كلمة النانو Nano مشتقة من كلمة نانوس Nanos)) وتعنى الشئ المتقزم أى شديد الصغر وهو أدق وحدة قياس معروفة حتى الآن، فمثلا النانو متر Nanometer(nm) هو وحدة لقياس أطوال الأشياء الصغيرة جدا وتعادل واحد من ألف مليون(مليار) جزء من المتر، وبلغة الأرقام ٩ ـ١٠من الوحدة، فقطر شعرة رأس الإنسان تبلغ حوالى ٨٠٠٠٠ نانو، ويتيح المقياس الدقيق للمواد خلق مواد جديدة ذات ترتيبات وتجمعات وخصائص مبتكرة وغير موجودة فى الطبيعة (عبدالله، ٢٠١٢: ١٥).

والشق الثانى من النانوتكنولوجي وهو التكنولوجيا Technology وهى كلمة إغريقية قديمة مشتقة من كلمةTechno)) وتعنى المهارة الفنية وكلمة Logos)) وتعنى دراسة وبالتالى فإن التكنولوجيا تعنى دراسة كيفية تطبيق

المعرفة لأغراض معينة أو أنها مجموعة المعارف العلمية التطبيقية والمهارات والتقنيات التى تهدف لتطويع النظريات وتطبيق نتائج البحوث العلمية من أجل وضع حلول فريدة ومتميزة لمشكلة ما(الاسكندرانى، ٢٠١٠: ٢٤).

تذكر المبادرة الوطنية الأمريكية أن النانوتكنولوجي هو " تطور الأبحاث والتقنيات علي مستوى الذرة والجزئ عند مستوى قياسات بين ١ -١٠٠ نانومتر لشرح وفهم الظواهر وسلوك المواد عند هذا المستوى النانوى، بهدف تخليق واستخدام تركيبات وأجهزة ونظم صغيرة الحجم تمتلك خصائص ووظائف جديدة (National Nanotechnology Initiative "NNI" ,2006).

ويعرفه الأسكندرانى(٢٠١٠: ٢٥) بأنه تلك التكنولوجيا المتقدمةٍ القائمةٍ علي تفهم ودراسة العلوم النانوية والعلوم الإنسانية الآخرى تفهما عقلانيا وإبداعيا مع توافر المقدرة التكنولوجية علي تخليق مواد النانو والتحكم فى بنيتها الداخلية عن طريق إعادة هيكلة وترتيب الذرات والجزيئات المكونة لها، بهدف الحصول علي منتجات متميزة وفريدة توظف فى التطبيقات المختلفة.

ويعرفه محمد(٢٠١٠: ١٨) علي أنه التكنولوجيا المتقدمة القائمة علي تفهم ودراسة العلوم النانوية تفهما عقلانيا وإبداعيا مع توافر المقدرة التكنولوجية علي تخليق مواد النانو والتحكم فى بنيتها الداخلية وإعادة هيكلة وترتيب الذرات والجزيئات المكونة لها بهدف الحصول علي منتجات متميزة وفريدة.

ويعرفه هنجانت والباى Hingant and Albey (٢٠١٠ : ١٢١)بأنه محاولة فهم سلوك وخصائص المواد والتحكم فيها علي مستوى الذرات والجزيئات عند مستوى قياسات ما بين(١-١٠٠) نانو متر، بهدف تكوين تركيبات وأجهزة ونظم صغيرة الحجم ذات خصائص ووظائف جديدة.

ويعرفه طه(٢٠١٤: ٤٣٠) علي أنه علم التقنيات متناهية الصغر، والتى تتم بواسطتها التحكم والسيطرة علي الجزئ، ويكون له تطبيقات فى جميع مجالات العلوم المختلفة، مما أحدث ثورات علمية وتكنولوجية متعددة.

يتضح مما سبق أن :

- النانوتكنولوجي يهتم بالتفاعل بين الذرات والجزيئات لمعالجة وتخليق مواد وأدوات جديدة علي مقياس دقيق
- النانوتكنولوجي يعنى تطبيق عملي للمعرفة حول علم النانو.
- المواد علي المقياس النانوى لها خواص فيزيائية وكيميائية ومغناطيسية وإلكترونية فريدة عن المواد علي المقياس العادى.
- تستطيع هذه التكنولوجيا التعامل مع المواد علي المقياس الدقيق والتحكم فى جزيئاتها.
- يمكن ابتكار مواد جديدة علي مقياس النانو.

وبالتالى يمكن تعريف النانوتكنولوجي في البحث الحالية بأنه : " التكنولوجيا المتناهية الصغر، ويعد تطبيقا علميًا يتولى إنتاج الأشياء عبر تجميعها من مكوناتها الأساسية، مثل: الذرة والجزيء، ويمكن الاستفادة من من تطبيقاته التكنولوجية في مجالات علمية عديدة " وهناك العديد من الدراسات التي أهتمت بتنمية مفاهيم النانوتكنولوجي فمنها:

- دراسات هدفت لتنمية مفاهيم النانوتكنولوجي من خلال بناء وحدة مقترحة ومنها دراسة كل من: السايح وهاني(٢٠٠٩)، عبد الفتاح(٢٠١٣)، التقبى(٢٠١٦)، عياد (٢٠١٧)، حبيب(٢٠١٧) التي توصلت لفاعلية الوحدة المقترحة في النانوتكنولوجي في تنمية المفاهيم.
- دراسات هدفت لتنمية مفاهيم النانوتكنولوجي من خلال بناء برنامج ومنها دراسة كل من: الدريويش (٢٠١١)، الشهرى(٢٠١٢)، أحمد(٢٠١٥)، صالح(٢٠١٣)، سلامة والحبشى والصادق (٢٠١٧) والتي توصلت لفاعلية برنامج مقترح في النانوتكنولوجي لتنمية مفاهيم النانوتكنولوجي.
- دراسات هدف لتنمية مفاهيم النانوتكنولوجي من خلال بناء مقرر مقترح ومنها دراسة كل من: هاني(٢٠١٠)، نصحى(٢٠١٦)، سخانينى وبلوندر (Sakhnini & Blonder 2016)، ملكاوى (٢٠١٧) والتي توصلت لفاعلية مقرر مقترح في النانوتكنولوجي لتنمية مفاهيم النانوتكنولوجي.
- دراسات أثبتت تدني مفاهيم النانوتكنولوجي وأوصت بضرورة تطوير نظام التعليم ومنها دراسة كل من: جيرمى Jeremy (٢٠٠٩) ، فازارو ولورينس وماك ورتر Fazarro, Lawrence & McWhorter, (٢٠١١) ، جاردنر وجونس وتيلور وفوريستر وروبرتسن Gardner , Jones, Taylor, Forrester& Robertson(٢٠١٠) ، هيل وكوشكا وميارس وهيننجتون وثيباديو Hill, Koshka, Mayers, Henington, Thibaudeau, (2013)، ستوب وكوس وكوسيت Stoebe, Cox & Cossette, (2012) ، طه(٢٠١٤)، حافظ(٢٠١٥) والتي أوصت بضرورة تطوير المناهج الدراسية في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي.
- دراسات هدفت لتنمية مفاهيم النانوتكنولوجي من خلال استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة مثل استراتيجية الويب كويست خليفة(٢٠١٧) واستخدام حقيبة إلكترونية خضر(٢٠١٦).

ويتضح من خلال تلك الدراسات ما يأتي :

- أثبتت جميع الدراسات تدني ما لدي المتعلمين من مفاهيم للنانوتكنولوجي وعملت علي تنميتها.
- تنوعت الدراسات التي اهتمت بتنمية مفاهيم النانوتكنولوجي في مجالات العلوم المتنوعة فمنها في تدريس الفيزياء دراسة: عبدالفتاح (٢٠١٣)، نصحي(٢٠١٦)، وفي مجال البيولوجي دراسة هاني (٢٠١٠)، حافظ (٢٠١٥)، سلامة والحبشي والصادق (٢٠١٧)، وفي مجال الكيمياء دراسة موتامبيك

Mutambuki (2014)، أحمد وعبدالكريم ومحمد(٢٠١٧)، خليفة(٢٠١٧)، عسكر (٢٠١٧).

يتضح ندرة الدراسات التي تناولت أثر مقرر مقترح في النانوتكنولوجي لطلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية ، وفي حدود علم الباحثة، لا توجد دراسة استهدفت دراسة أثر مقرر مقترح في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته وأثرها علي تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته واتخاذ القرار والاتجاه نحو تطبيقاته لدي عينة من طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية.

ونتيجة لتداخل الكيمياء مع النانوتكنولوجي ظهر ما يسمي بكيمياء النانو NanoChemistry، فهو علم جديد يهتم بالخصائص الفريدة المرتبطة بتجمعات الذرات أو الجزيئات علي نطاق فردي أو جماعي للذرات أو الجزيئات لتحضير مواد لها أبعاد نانوية، وبهذا المستوى فإن تأثيرات الكم قد يكون لها أثر وأهمية كبري، كما يصبح تنفيذ الطرق المبتكرة للتفاعلات الكيميائية ممكنا، وهو علم التقنيات، وعلم الأدوات، والتحضير الكيميائي، والتحليل الكيميائي والتشخيص الكيميائي الحيوى (Criswell ,2007:1137)ويعتبر الأساس العلمي لبناء النانوتكنولوجي هو تقسيم المادة وتجزئتها للحجم النانوي إلي ذرات أصغر حجما ثم إعادة بنائها وتشكيلها وهندستها من جديد فتعطي خواص كيميائية وفيزيائية مختلفة، لذا فإن خواص المادة الكيميائية تختلف وهي علي مقياس الماكرو (يمكن رؤيتها بالعين المجردة) عن خواصها الكيميائية علي مقياس النانو (لا يمكن رؤيتها بالعين)، فالمادة علي المقياس النانوي لها خواص أفضل.

ترى غياضة (٢٠١٦: ٢٧) أن التكامل بين تكنولوجيا النانو والعلوم الآخرى يأتى من منطلق التعامل مع بنية المادة الأساسية وخصائصها الفريدة، والذى يؤدى إلى تحقيق تطورات واكتشافات علمية واسعة النطاق، مع الحفاظ علي وتيرة التطور المستمر فى هذه العلوم تحت مظلة النانوتكنولوجي.

- **تطبيقات النانوتكنولوجي**:

لم تعد تطبيقات النانوتكنولوجي خيالاً علمياً، بل أصبحت حقيقة واقعة حيث تبشر تطبيقات النانوتكنولوجي بثورة صناعية جديدة ومن المتوقع أن تدخل تلك التطبيقات فى كافة ميادين الحياة مثل علوم الطب والزراعة والغذاء والبيئة وعلم النفس والإلكترونيات والكمبيوترات وتصغير كافة الأجهزة ، الى جانب تطبيقات فى المجال العسكرى والاستكشافى فى الفضاء القريب والبعيد .يمكن تقسيم تطبيقات النانوتكنولوجي الى تطبيقات فى المدى القصير، ومن أمثلتها ما هو موجود حاليا قيد الاستخدام كما هو الحال في بعض التطبيقات الطبية لهذه التقنية وفى معالجة المياه ومكافحة التلوث، وهناك تطبيقات متوسطة المدى مثل التطبيقات الصناعية والزراعية والإلكترونية، كما أن هناك تطبيقات بعيدة المدى مثل بناء أجهزة النانو بإستخدام الذرات والجزيئات النانوية(عبدالله، ٢٠١٢: ٢٤).

حيث تعددت تطبيقات النانوتكنولوجي فى مجالات لا حصر لها حيث يمثل النانوتكنولوجي قوة تكنولوجية ومعرفية واقتصادية هائلة ، تجتاح مختلف القطاعات الإنتاجية والغذائية والصناعية والطبية والإلكترونية والعسكرية وعلوم الفضاء والإنشاء والتعمير ومن أهم المجالات التطبيقية للنانوتكنولوجي ما يلى(سلامة، ٢٠٠٩: ٧٥. ١٨٣)،(حسين، ٢٠١٦: ٨٦. ٩١)،(نصحى،٢٠١٦: ٢٧. ٣٢):

- تطبيقات النانوتكنولوجي فى المجالات الطبية:حيث يستهدف النانوتكنولوجي علي وجه الخصوص تطوير مجال الطب والصيدلة وإنتاج العقاقير النانوية والأجهزة النانوتكنولوجية المستخدمة فى الأغراض الطبية.
- تطبيقات النانوتكنولوجي فى مجال الغذاء: تشمل تطبيقات تكنولوجيا النانو الصناعات الغذائية بهدف زيادة الإنتاج أو تحسين نوعيته أو تطوير طريقة تعبئته وتغليفه .
- تطبيقات النانوتكنولوجي فى مجال الطاقة: تستهدف الأبحاث الحالية للنانوتكنولوجي الإستفادة من الخصائص الفريدة لهذا النوع من التكنولوجيا الحديثة فى توفير الطاقة البديلة النظيفة الآمنة، وتحويل الطاقة الشمسية إلى طاقة كهربية قليلة التكلفة بإستخدام النانوسيلكون.
- تطبيقات النانوتكنولوجي فى مجال الزراعة: يمكن توجيه أبحاث النانوتكنولوجي فى مجال القضاء علي الآفات الزراعية والمساهمة فى تخزين الفواكه والخضروات وأدوية النبات والحيوان.
- تطبيقات النانوتكنولوجي فى مجال الصناعة ومنها صناعة الأنسجة والملابس ذاتية التنظيف، وصناعة الدوائر الإلكترونية، وفي صناعة أغشية رقيقة لطلاء الأسطح لحمايتها من الصدأ والتآكل، وصناعة كاميرات يمكنها تصوير التفاعلات الكيميائية خلال جزء من الثانية(فيمتو ثانية).
- تطبيقات النانوتكنولوجي فى مجال البيئة ومنها المرشحات النانوية لتنقية المياه والهواء وتحليه المياه وحل مشكلات النفايات النووية وإزالة العناصر الخطيرة من النفايات الصناعية واستخدام أغشية أكسيد الحديد الخزفية في تنقية المياه من الملوثات.
- تطبيقات النانوتكنولوجي فى علوم الفضاء ومنها تصميم مركبات فضائية ومجسات إلكترونية وكيميائية وبصرية، كما يمكن تصنيع طائرات فضائية أكثر قوة.
- تطبيقات النانوتكنولوجي فى مجال البناء والتشييد حيث يمكن ابتكار مواد عازلة للتقليل من درجة الحرارة والحفاظ علي الطاقة واستخدامها كنوافذ ذكية تظلم عند سطوع الشمس لتعكس الحرارة وتكون شفافة عندما يقل سطوع الشمس.
- تطبيقات النانوتكنولوجي فى مجال وسائل الإتصال ومنها تقليص حجم الترانزستورات وتصنيع شرائح إلكترونية وأجهزة نانو لاسلكية وأقمار صناعية.

يؤكد زي وبالان Xie& Pallan (٢٠١٢ : ١٨٠٧) أن تدريس النانوتكنولوجي يعتبر ضرورة ملحة فى القرن الحادى والعشرين؛ فالنانوتكنولوجي يمثل المجال الذى يمكن من خلاله تكامل فروع العلوم الأساسية، مما يجعل دمج مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته فى المناهج الدراسية أمرا ضروريا.

وتجري محاولات محلية وعالمية لاستيعاب التغيرات العلمية كثورة النانوتكنولوجي فى النظام التعليمي وذلك لمحاولة مواكبة التحديات المستقبلية، سواء فى إعداد الموارد البشرية التى تلبي احتياجات متطلبات المرحلة القادمة فى مجال النانوتكنولوجي أو فى تجهيز برامج اعداد المعلمين لمواكبة الثورة المستقبلية، لذا كان لابد من التركيز علي تطوير استراتيجيات الإعداد للطلاب المعلمين لإحداث النقلة النوعية المرجوة لذا كان لابد من تقديم التغيير المرحلة للبرامج الجامعية وتطوير العلاقة مع المؤسسات البحثية والتعليمية(Carolyn and Hutchinson، 2010).

كما يشير Steven & Krajcik (٢٠٠٧) أن بنية مواد العلوم التى تدرس حاليا فى كليتي العلوم والتربية غير جاهزة لدمج وتكامل مواد النانوتكنولوجي، هذا إلى جانب عدم فاعلية طرق التدريس فى نقل المعارف المتعلقة بها فلابد من إدخال استراتيجيات آخرى جديدة لتدريس العلوم مما يسهم فى اعداد طلاب قادرين علي تطبيق المعارف فى حياتهم العلمية وذلك فى إطار تكاملي لموضوعات الفيزياء والكيمياء والأحياء معا في إطار موحد نوعا ما ليخدم موضوعات النانوتكنولوجي فى كل التخصصات.

فالمعلم هو أساس العملية التعليمية، وأساس نظام التعليم ذاته، فعمل المعلم لا يقتصر علي مجرد نقل المعلومات أو المعارف، ولذا لابد من تحسين كفاءة المعلمين والإرتقاء بنوعية المعلمين وعلي القائمين علي أمر التعليم وضع سياسات ناجحة لتكوين المعلم قبل تنفيذ برامج إعداد المعلمين(حجى، ٢٠١١: ٢٩١).

وامتلاك المعلم لمفاهيم النانوتكنولوجي وفهمه للأبعاد الأخلاقية والإجتماعية لهذا المجال ربما يؤثر عليه عند تدريسه لطلابه، وما يتعلمه المعلم أثناء برامج إعداده سوف يؤثر بالتأكيد على إدراكه لما يشعر بأهميته عند التدريس، وتبعا لذلك فإن برامج إعداد المعلم يجب أن تكون مطورة بإستمرار.

قد أجريت العديد من الدراسات التى اهتمت بتدريس النانوتكنولوجي فى فروع العلوم المختلفة للطلاب فى مراحل مجال إعداد المعلمين ومنها:

- شعبة العلوم البيولوجية دراسة هاني(٢٠١٠)، سلامة والحبشى والصادق (٢٠١٧).
- شعبة العلوم دراسة كل من: صالح(٢٠١٣)، أحمد(٢٠١٥)، درويش و أبو عمرة (٢٠١٨).
- شعبة الكيمياء دراسة موتامبيك Mutambuki (٢٠١٤)، أحمد، عبدالكريم، محمد (٢٠١٧) .

- شعبة العلوم الزراعية طه(٢٠١٤) .
- شعب الأقسام العلمية محمد(٢٠١٧).

دراسات اهتمت بتدريس النانوتكنولوجي وتطبيقاته للمعلمين ومنها: دراسة كل من الدريويش (٢٠١١)، لان(Lan 2012)، كوكس Cox (٢٠١٣) ، غطاس Ghattas (٢٠١٥) ، سخانينى وبلوندر Sakhnini and Blonder (٢٠١٦).

ويتضح من خلال تلك الدراسات ما يأتي :

- وصول علم النانوتكنولوجي إلى العديد من المجالات المختلفة: كالفيزياء والكيمياء والبيولوجي والعلوم الزراعية.
- أوصت العديد من الدراسات بضرورة العمل علي تقويم وتطوير المناهج في مراحل التعليم من المرحلة الابتدائية، وحتى الدراسات العليا في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته ومنها دراسة(طه، ٢٠١٤) وأوصت بضرورة إجراء دراسة تحليلية لتقويم مقررات برنامج إعداد معلمي العلوم في ضوء النانوتكنولوجي، والعمل علي تضمين هذه المفاهيم والتطبيقات بالبرامج الأكاديمية لإعداد الطلاب بكليات التربية، ودراسة(احمد،٢٠١٥) وأوصت بتطوير برنامج إعداد معلم العلوم في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته المختلفة.
- القليل من الدراسات التي عملت علي تضمين مفاهيم النانوتكنولوجي ضمن برامج إعداد المعلمين بشعب الكيمياء والبيولوجي والعلوم والعلوم الزراعية وجميعها أكدت علي أهمية وضرورة تضمين مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته ضمن برامج الإعداد.

ويتضح ندرة الدراسات التي تناولت تضمين النانوتكنولوجي ضمن برامج إعداد المعلمين، وفي حدود علم الباحثة، لا توجد دراسة استهدفت تطوير برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

- **المحور الثاني : اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.**

تعد قضايا النانوتكنولوجي من القضايا التي تحتاج لإتخاذ قرار حيالها نتيجةٍ لما لها من تأثيرات إيجابية أحياناً وسلبية أحياناً آخري، إذ تعد القرارات جانباً مهماً من حياتنا اليومية عندما تتخذ بوعي أو بغير وعي يكون لها تأثير علي حياة متخذي القرار .

حيث تعتبر عملية اتخاذ القرار من العمليات المعقدة فليست كل القرارات سهلة وواضحة فاتخاذ القرار عملية معرفية إلا أن الاتجاهات ومنظومة القيم والحالة الوجدانية إضافة للعوامل الاجتماعية المحيطة بالفرد تؤثر في اتخاذ القرار بشكل مباشر أو غير مباشر (قطامى ، ٢٠١٠: ٣١٢).

تشير السيد (٢٠٠٧: ٧٣) بأن اتخاذ القرار هو قدرة الطالب علي الاختيار الرشيد والحر من بين مجموعة من البدائل المرطوحة بعد فحصها بدقة والتي

كان سبب وجودها مشكلة ملحة قد يتعرض لها في حياته اليومية وتحتاج للوصول إلي حل لتحقيق هدف وغاية مرغوبة.

كما يشير الزهراني (٢٠٠٨ : ٧) إلي أن اتخاذ القرار هو عملية مفاضلة بين الحلول البديلة والمتاحة واختيار أكثر هذه الحلول صلاحية لتحقيق الهدف من حل المشكلة.

يُعرف جروان (٢٠١١، ١٠٥) اتخاذ القرار علي أنه عملية تفكير مركبة تهدف إلي اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين، من أجل الوصول إلي تحقيق الهدف المرجو.

يعرفه محمد (٢٠١٧) اتخاذ القرار هو عبارة عن عملية معينة تتطلب ممارسة أنماط التفكير الجديدة لاختيار أحد البدائل المطروحة في موقف أو مشكلة ما لتحقيق أهداف محددة، وأساس اتخاذ القرار هو وجود بدائل متعددة وانتقاء منطقي بين عدة اختيارات وفقا لمعايير وقيم اتخاذ القرار.

وتستخلص الباحثة مما سبق أن عملية اتخاذ القرار تتضمن مجموعة من العوامل المشتركة من بينها ما يلي:

- وجود موقف مشكل أو قضية بحاجة إلي اتخاذ قرار.
- وجود مجموعة من البدائل والخيارات لحل هذه القضية.
- تتأثر عملية اتخاذ القرار بما لدي الفرد من خبرات وما يمتلكه من قيم إنسانية.
- يعتمد اتخاذ القرار علي مجموعة من المهارات العقلية أثناء اتخاذ القرار.

ويعرف إجرائياً في البحث الحالية علي أنه: عملية تفكير مركبة تهدف لاختيار أفضل البدائل المتاحة وترتيب باقي البدائل في موقف معين حول تطبيقات النانوتكنولوجي من أجل الوصول لتحقيق الهدف المرجو اعتمادا علي ما اكتسبه طلاب الفرقة الأولي شعبة الكيمياء من معلومات حول مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته وتقاس بدرجة الطلاب في مواقف مقياس اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.

أساليب اتخاذ القرار بشكل عام يمكن تصنيفها وتقسيمها في ضوء بعدين هما(المنصور ،٢٠١٥: ٦٨.٦٩):

البعد الأول: التفكير بعمق وتروي: وهو تلك المصادر العقلية الموجهة إلي تحديد وتعريف المشكلة بشكل دقيق وتطوير حلول بديلة ويشتمل علي ثلاث مستويات:

- المنخفض ويتضمن القليل من التفكير والاهتمام بالمشكلة.
- المتوسط ويشير إلي التفكير السطحي بالمشكلة والحلول البديلة والاعتماد السلبي علي آراء الآخرين.
- المرتفع ويشير إلي ذلك التفكير الجدي الذى يكرس لفهم المشكلة وتشكيل الخيارات المختلفة لحلها جميعا من خلال تقييم كل بديل.

البعد الثاني: الالتزام: أي الوصول إلي خيار محدد وهادف وثابت لأحد البدائل التي تم تطويرها مسبقا مع اهتمام خاص بمجموعة من الخطط التي من الممكن العودة إليها، ويشتمل علي ثلاثة مستويات:

- المنخفض: يشير هذا المستوي إلي أنه لم يتم اختيار أي من البدائل المتاحة.
- المتوسط: ويشير إلي أنه تم اختيار بديل ما ولكن مع درجة منخفضة من الالتزام وهو ما يشير إلي عدم المقدرة علي تبني قرار ثابت.
- المرتفع: يشير إلي المستوي إلي أن البديل تم اختياره مع درجة عالية من الالتزام وهو ما يشير إلي تبني قرار ثابت ومستقر.

- **العوامل المؤثرة علي اتخاذ القرار**:

من العوامل التي تؤثر في عملية اتخاذ القرار يذكر قطيط (٢٠١١: ٨٢)، الكردى (٢٠١٣):

- القيم والمعتقدات لها تأثير كبير في اتخاذ القرار حيث تتفاعل مع طبيعة النفس البشرية.
- المؤثرات الشخصية التي تؤثر علي قراره وبالتالي يكون القرار متوافق مع الأفكار والتوجهات الشخصية للفرد.
- الميول والطموحات لها دور كبير في اتخاذ القرار دون النظر إلي النتائج المادية أو الحسابات الموضوعية المترتبة علي ذلك.
- العوامل النفسية فإزالة التوتر النفسي والإضطراب والتردد تساعد في تحقيق الأهداف والطموحات والآمال التي يسعي إليها الفرد.
- البيئة الخارجية تؤثر في اتخاذ القرار إلي جانب الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع .

- **خطوات عملية اتخاذ القرار**:

يذكر أبو خاطر (٢٠١٤ : ٦١) ست خطوات لعملية اتخاذ القرار وهي:

- تحديد الموقف.
- جمع المعلومات من مجموعة من المصادر المختلفة.
- تحديد البدائل الممكنة.
- دراسة النتائج المحتملة لكل بديل.
- ترتيب البدائل حسب أفضليتها.
- اتخاذ القرار الأفضل.

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية القدرة علي اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي ما يلي:

- دراسة صالح(٢٠١٣) والتي هدفت لدراسة أثر برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو وأثره في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم واتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة العلوم بكلية البنات.
- دراسة حبيب(٢٠١٧) وهدفت لدراسة فعالية وحدة مقترحة في علوم وتكنولوجيا النانو لتنمية التحصيل والقدرة علي اتخاذ القرار والاتجاه نحو علوم وتكنولوجيا النانو لدي طالبات المرحلة الثانوية.

- دراسة محمد(٢٠١٧) والتي هدفت لدراسة أثر برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو وأثره في تنمية التحصيل وتقدير العلم والعلماء واتخاذ القرار لدى طالبات الأقسام العلمية بكلية التربية بجامعة حفر الباطن.

يتضح من الدراسات السابقة:

- تطبيق مقياس اتخاذ القرار أو اختبار اتخاذ القرار لقياس القدرة علي اتخاذ القرار المناسب نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.
- أثر دراسة موضوعات حول تطبيقات النانوتكنولوجي تساعد علي اتخاذ القرار نحوها والمساعدة علي اختيار البديل الأفضل في موقف مشكل حول تطبيقات النانوتكنولوجي.
- وتتضح أهمية اتخاذ القرار في أنه يساعد الفرد علي التفكير بعمق قبل اتخاذ القرار، والاستفادة مما لديه من خبرات والقدرة علي اتخاذ القرارات الصحيحة نحو تطبيقات النانوتكنولوجي بعد دراسة موضوعات واكتساب خبرات حول النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

- **النانوتكنولوجي والقدرة علي اتخاذ القرار في الكيمياء.**

يعد النانوتكنولوجي من المستحدثات في مجالات العلوم المختلفة عامة ومجال الكيمياء علي وجه الخصوص، وهو ما يحتاج للبحث والتقصي للحصول علي المعلومات واختبار قدرة الفرد علي تذكر المعلومات حول النانوتكنولوجي، فالنانوتكنولوجي له العديد من التطبيقات في المجالات المختلفة كالطب والزراعة والفضاء والصناعة وغيرها من المجالات المتنوعة كما أن لها مخاطر علي صحة الإنسان والبيئة، لذا تعد دراسة الخبرات اللازمة حول النانوتكنولوجي وتطبيقاته من العوامل المهمة نحو تنمية القدرة علي اتخاذ القرار نحو مدي جدوي تطبيقات النانوتكنولوجي وايضاً اتخاذ القرار نحو التعامل مع مخاطره المختلفة في مجالات الكيمياء المختلفة.

- **الاتجاه نحو النانوتكنولوجي.**

تعد الاتجاهات من العناصر المهمة والتي تؤثر في سلوك الفرد، فهي تعد نسق من الاستجابات التي تعكس اهتمامات الفرد واعتقاداتهم حول موضوع معين خاصة المستحدثات التكنولوجية الحديثة والاتجاه نحوها بالقبول أو الرفض.

ويعرف (درويش و أبوعمرة، ٢٠١٧: ٢٠٧) الاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي: علي أنه موقف الفرد الانفعالي من قضايا وتطبيقات النانوتكنولوجي المرطوحة وكيفية الاستفادة من حيث القبول أو الرفض، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال استجابتهم علي مقياس الاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.ويمكن تعريف الاتجاه نحو النانوتكنولوجي إجرائياً علي أنه : مجموع استجابات طالبات المرحلة الثانوية الشعبة العلمية بالقبول أو الرفض إزاء علوم وتكنولوجيا النانو، وذلك أثناء

تعلمهم وحدة مقترحة ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الاتجاه نحو علوم وتكنولوجيا النانو.

يعرف إجرائيا في البحث الحالية علي أنه استجابات طلاب الفرقة الأولي بشعبة الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها بعد دراسة مقرر حول مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته بالقبول أو الرفض تجاه عبارات مقياس الاتجاه نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

- **عوامل تكوين الاتجاه**:

يذكر سرايا (٢٠٠٧: ٢٧٠-٢٧١) أن هناك عدة عوامل يشترط توافرها جميعاً حتي يتكون الاتجاه وهي:

- حدة وتأثير الخبرة: حيث تعد الخبرة التي يصاحبها انفعالات حادة تكون أكثر فاعليةٍ في تكوين الاتجاهات، فالانفعال القوي يعمق الخبرة ويجعله أكثر ارتباطاً في سلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بما لدي الفرد من خبرة.
- تكرار الخبرة: يعتمد تكوين الاتجاه علي تكرار الخبرة في مواقف مشابهه.
- تكامل الخبرة: يعد تكامل خبرة الفرد مع عناصر البيئة عامل مهم يؤدي إلي تعميم هذه الخبرة.
- إشباع الحاجات: حيث تنمو الاتجاهات من خلال إشباع الفرد لحاجاته واهتماماته، فالأشياء التي تشبع حاجات الفرد يكِون نحوِها اتجاهات إيجابية، والأشياء التي لا تشبع حاجات الفرد يكون اتجاها سلبياً نحوها.

- **تنمية الاتجاه نحو النانوتكنولوجي**:

يعد تدريس مقررات مرتبطة بالنانوتكنولوجي خطوة إيجابية نحو توعية وتثقيف الطلاب بعلم النانوتكنولوجي فلا يمكن أن يكون الطلاب بمعزل عن الواقع العلمي وتحديات العضر الحديث ومستقبِل العلمِ. حيث يعد تدريس الطلاب لمفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته مدخلا علمياً لتكوين الاتجاه نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته، مما يساعد في التغلب علي المشكلات التي تواجه الطلاب وفهم طبيعتها وتطبيقاتها العملية.

- **دراسات تناولت تنمية الاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي**:

- دراسات لأثر بناء برنامج الشهرى(٢٠١٢)، عليان و العرفج (٢٠١٥)، متولي (٢٠١٦) وتوصلت لفاعلية البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.
- دراسات لأثر وحدة تعليمية مقترحة ومنها السايح وهاني (٢٠٠٩)، حبيب (٢٠١٧) وتوصلت لفاعلية الوحدة المقترحة في الاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.
- دراسة لأثر حقيبة تعليمية إلكترونية علي تنمية الاتجاه نحو النانوتكنولوجي خضر(٢٠١٦)

- دراسات لتقويم الوضع الراهن لاتجاهات الطلاب نحو النانوتكنولوجي ومنها جونس وآخرين Jones et al (2007) ، غطاس Ghattas (٢٠١٥)، العطيات (٢٠١٦)، درويش و أبو عمرة (٢٠١٨) وتوصلت لإنخفاض المستوى المعرفى لمفاهيم النانوتكنولوجي وارتفاع اتجاهات الطلاب نحو تطبيقات النانو.

يتضح من تلك الدراسات السابقة ما يلي:

- يساعد اكتساب مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته علي تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو النانوتكنولوجي، ولكن لايوجد دراسة اهتمت بتنمية الاتجاه نحو النانوتكنولوجي لدي طلاب كلية التربية وبالتالي تختلف البحث الحالية في استخدام مقياس الاتجاه نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته لقياس اتجاهات طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية بعد دراسة مقرر مقترح حول النانوتكنولوجي.

- **فروض البحث**:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة أفترض البحث الفروض الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التى تدرس المقرر المقترح فى التطبيقين القبلى والبعدى لإختبار مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى و البعدى لمقياس اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي لصالح التطبيق البعدى.

- **إجراءات البحث**:

إعداد قائمة مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته التي ينبغي تضمينها ضمن برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية.

- **للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث وهو" ما مفاهيم النانو تكنولوجي وتطبيقاته التي ينبغي أن يتضمنها برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية؟**

تم إعداد قائمة مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته التي ينبغي تضمينها ضمن برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية الهدف من إعداد قائمة مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته: هدفت قائمة مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته إلي :

- تحديد أهم مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته والضرورية لمعلمي الكيمياء قبل الخدمة من حيث مدي أهميتها ومدي ملاءمتها لبرنامج إعداد معلمي الكيمياء من وجهة نظر السادة التربويين والأكاديميين المتخصصين.

- استخدام قائمة مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته في إعداد قائمتي معايير الأهداف والمحتوى وتقويم برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية.
- استخدامها كأساس لإعداد التصور المقترح لتطوير برنامج إعدا معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- الإستعانة بها عند إعداد اختبار مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته ومقياس اتخاذ القرار وكذلك مقياس الاتجاه نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته لقياس مدي إلمام طلاب بكليات التربية لمفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- تم عرض قائمة مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته في صورتها المبدئية(١) علي مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس التربويين ببعض كلياتٍ التربية والأكاديميين من بعض كليات العلوم وعددهم (٢٢)(٢) محكما.
- تم حساب تكرارات(٣) مدى الأهمية لكل بند، وكذلك حساب تكرارات مدى الملاءمة لكل بند من بنود قائمة مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين علي قائمة مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته حتي وصلت لصورتها النهائية(١).
- إعداد قائمتى معايير (أهداف . محتوى) برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته:

- **للإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث وهو : ما المعايير التي ينبغي توافرها في (أهداف-ومحتوى) برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية لتضمين مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته؟**

تم إعداد قائمة بمعايير الأهداف التى ينبغي توافرها في برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته وذلك على النحو التالي:

- الهدف من القائمة :هدفت القائمة إلي تحديد المعايير الخاصة بكل من الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية التي ينبغي تضمينها في أهداف برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية وذلك تمهيداً لقياس مدى تضمين أهداف البرنامج الحالي لإعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية لمفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- وتم التوصل للصورة النهائية للقائمة والتي تتكون من مجموعة من المعايير والمؤشرات المعرفية والمهارية والوجدانية (٢)

---

(١) ملحق (١) الصورة المبدئية لقائمة مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته
(٢) ملحق (٢) قائمة بأسماء السادة المحكمين
(٣) ملحق (٣) ناتج تحكيم قائمة مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته
(١) ملحق (٤) الصور النهائية لقائمة مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
(٢) ملحق (٥) قائمة معايير الأهداف في ضوء النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

- **قائمة معايير المحتوى في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته:**

تم إعداد قائمة بالمعايير التي ينبغي توافرها في محتوي برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته وذلك على النحو التالي:

- الهدف من القائمة :هدفت القائمة إلي تحديد المعايير الخاصة بمفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته التي ينبغي تضمينها في أهداف برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية. تمهيدا لقياس مدى تضمين محتوى البرنامج الحالي لإعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية لمفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين أصبحت قائمة معايير المحتوى في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته في صورتها النهائية(٣)
- تحليل أهداف ومحتوي برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوء قائمتي معايير الأهداف و المحتوى.

- **للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث وهو : ما مدى توافر تلك المعايير في (أهداف – ومحتوى) برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية ؟**

وقد تم تحليل أهداف ومحتوي برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية من خلال الخطوات الآتية:

- إجراءات تحليل أهداف برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية:بالرجوع إلي توصيفات مقررات الكيمياء تم تحليل أهداف برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته، فبعد الإنتهاء من إعداد قائمة معايير الأهداف تم القيام بالإجراءات الآتية:
- الهدف من التحليل : هدف تحليل أهداف برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية الحكم علي مدي تضمين توصيفات برامج إعداد معلمي الكيمياء للأهداف السابق تحديدها في قائمة معايير الأهداف.
- أداة التحليل : تمثلت أداة التحليل في قائمة معايير أهداف النانوتكنولوجي وتطبيقاته في صورتها النهائية وتم تحديد:
- فئات التحليل : تم استخدام قائمة معايير أهداف النانوتكنولوجي وتطبيقاته التي تم التوصل إليها كفئات التحليل، وتم تحليل الأهداف الواردة بتوصيفات الكيمياء ببرامج إعداد معلمي الكيمياء في ضوئها.
- وحدة التحليل: تم استخدام العبارات كوحدة للتحليل، ويستند إليها في رصد فئات التحليل.
- ضوابط التحليل : تم تحليل أهداف برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية بتحليل الأهداف الواردة بتوصيفات مقررات الكيمياء الصادرة من كلية التربية جامعة وفقاً لمجموعة من الضوابط ومنها :

(٣) ملحق (٦) قائمة معايير المحتوى في ضوء النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

- ✓ يستوعب : تعنى أن الهدف موجود بالتوصيف ضمن أهداف المحتوي.
- ✓ لا يستوعب : تعني أن الهدف لم يتم الإشارة بالتوصيف.
- ✓ صريح: تعنى أن الهدف موجود بشكل واضح جدا ضمن أهداف المحتوي.
- ✓ ضمني: تعني أن الهدف موجود بصورة غير واضحة

- ثبات التحليل : يقصد به الحصول علي نفس النتيجة عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة في نفس الظروف، للتحقق من ثبات عملية التحليل قامت الباحثة بإجراء عملية التحليل مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعين وتم حساب معامل الثبات : بلغ معامل الثبات (٠.٩٧٩) عند تحليل أهداف برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية وهي قيمة يمكن الوثوق بها كدليل علي ثبات تحليل الأهداف.
- تم تحليل أهداف برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها من خلال الإطلاع علي الأهداف الواردة بتوصيفات مقررات الكيمياء وتحليلها في ضوء قائمة معايير الأهداف في صورتها النهائية.

- **نتائج تحليل أهداف برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها**:

أسفرت نتائج مقابلة الأهداف الحالية لبرنامج إعداد معلمي الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها على أن:

- أهداف البرنامج الحالى محدودة لا تفي بالأسس الواجب مراعاتها عند صياغة أهداف برنامج إعداد معلمي الكمياء في ضوء النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- الأهداف الحالية لبرنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية ث لا تواكب التطورات الحادثة في ضوء الثورة العلمية والتكنولوجية ومن أحد دعائمها النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- الأهداف الحالية قاصرة عن تناول الجوانب المرتبطة بالمهارات والسلوكيات اللازمة للطالب في حياته اليومية للتعامل مع التطبيقات العلمية والتكنولوجية الحديثة في مجال النانوتكنولوجي واتخاذ القرارات المناسبة نحو مستحدثات النانوتكنولوجي.
- قصور الأهداف الحالية عن التأكيد على الجوانب الوجدانية كالاتجاهات والميول وأوجه التقدير للمستحدثات العلمية والتكنولوجية وكلها تعد من المقومات اللازمة لهؤلاء الطلاب في حياتهم العلمية.

وهو ما يستدعى ضرورة مراجعة الأهداف العامة لبرنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية مراجعة شاملة لكافة جوانبها لتواكب التطورات العلمية الحادثة في مجال المعرفة ومن دعائمها مجال النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

- **إجراءات تحليل محتوي برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية**:

بالرجوع إلي مقررات الكيمياء ببرنامج إعداد معلمي الكيمياء بكلية التربية تم تحليل المحتوي في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته، فبعد الإنتهاء من إعداد قائمة معايير المحتوي تم القيام بالإجراءات الآتية:

- الهدف من التحليل : هدف تحليل محتوي مقررات الكيمياء ببرنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية الحكم علي مدي تضمين المقررات لمؤشرات المحتوي السابق تحديدها في قائمة معايير المحتوي.
- أداة التحليل : تمثلت أداة التحليل في قائمة معايير محتوي النانوتكنولوجي وتطبيقاته في صورتها النهائية وتم تحديد:
- فئات التحليل : تم استخدام قائمة معايير محتوي النانوتكنولوجي وتطبيقاته التي تم التوصل إليها كفئات التحليل، وتم تحليل مقررات الكيمياء ببرامج إعداد معلمي الكيمياء في ضوئها.
- وحدة التحليل: تم استخدام الفقرات كوحدة للتحليل، ويستند إليها في رصد فئات التحليل.
- تحديد عينة التحليل: تحددت عينة التحليل من مقررات الكيمياء.
- ضوابط التحليل : تم تحليل محتوي مقررات الكيمياء ببرنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية بتحليل المقررات الصادرة من الكلية فى شكل كتب ومذكرات صادرة من كلية التربية وفقا لمجموعة من الضوابط ومنها :
  - ✓ يتناول : تعنى أن مؤشر المحتوي موجود ضمن المقرر.
  - ✓ لا يتناول : تعني أن مؤشر المحتوي لم يتم الإشارة إليه بالمقرر.
  - ✓ مناسب: تعنى أن مؤشر المحتوي موجود بشكل واضح وعرض وافي بالمقرر.
- غير مناسب: تعني أن مؤشر المحتوي موجود بصورة غير واضحة.
- ثبات التحليل : للتحقق من ثبات عملية التحليل قامت الباحثة بإجراء عملية التحليل مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعين بلغ معامل الثبات (٠.٩٨٥) عند تحليل محتوي مقررات الكيمياء ببرنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية وهي قيمة يمكن الوثوق بها كدليل علي ثبات تحليل الأهداف.

- **نتائج تحليل محتوي مقررات الكيمياء ببرنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية**:

بالإطلاع علي مقررات الكيمياء ببرنامج إعداد معلمي الكيمياء بكلية التربية مقرر وتحليلها في ضوء قائمة معايير المحتوى المعدة في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته في صورتها النهائية

- تناول مقرر واحد بعنوان " أساسيات علوم المواد " المقرر على طلاب شعبة الكيمياء للفرقة الرابعة للعام الجامعى ٢٠١٧/ ٢٠١٨م بكلية التربية جامعة بنها حيث تناول القليل من المؤشرات حول أهداف ومحتوي النانوتكنولوجي وتطبيقاته ، والتي ظهرت فى ثلاثة معايير فقط وهى (أساسيات النانوتكنولوجي. المواد النانوية. تطبيقات النانوتكنولوجي في الطب).

- **إعداد التصور المقترح في ضوء النانوتكنولوجي من خلال الإجراءات التالية**:

- إعداد محتوي المقرر : قامت الباحثة بصياغة أهداف المقرر المقترح وصياغة المحتوى العلمي له معتمدا علي مجموعة من المصادر العلمية والكتب والمراجع العلمية التى تناولت النانوتكنولوجي وتطبيقاته وكذلك البرامج

الدراسية التي تناولت تدريس النانوتكنولوجي وتطبيقاته وتم عرضها في نهاية المقرر وذلك علي النحو التالي:

- بناء الخبرات العلمية حول النانوتكنولوجي وتطبيقاته التي تنمي مفاهيم النانوتكنولوجي تطبيقاته والقدرة على اتخاذ القرار والاتجاه نحو تطبيقات النانوتكنولوجي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية.
- مراعاة التتابع والتسلسل المنطقي لعرض وتنظيم فصول المقرر بحيث يكون ذو معنى.
- تم الإستعانة بمجموعة من الأنشطة مثل الفيديوهات والصور ومجموعة من مصادر التعلم كالكتب العلمية ومواقع شبكات الإنترنت والتي تعمل علي إثراء خبرات المتعلمين.
- تقديم مجموعة من أساليب تقويم المقرر المقترح أثناء وبعد نهاية كل فصل حتى يتمكن المتعلم من تقييم مدى اكتسابه للمعرفة العلمية الورادة بالمقرر.
- وتضمن المقرر المقترح ثلاثة فصول كما يتضح من الجدول (١):

جدول (١) موضوعات المقرر المقترح

الفرقة	عنوان المقرر	الفصول	الموضوعات	عدد الساعات	عدد المحاضرات
الفرقة الأولى	أساسيات النانوتكنولوجي	الفصل الأول مقدمة عن النانوتكنولوجي.	مفاهيم أساسية للنانوتكنولوجي.	٢ ساعة نظرية	١
			تاريخ النانوتكنولوجي		١
		الفصل الثانى المواد النانوية خواصها وطرق تصنيعها	تعريف المواد النانوية		١
			الخصائص المميزة للمواد النانوية		
			طرق تصنيع المواد النانوية		١
		الفصل الثالث أشكال المواد النانوية وتطبيقاتها	النقاط الكمية وتطبيقاتها.		١
			الفلورينات وتطبيقاتها.		
			الكرات النانوية وتطبيقاتها.		١
			الأسلاك النانوية وتطبيقاتها.		
			الألياف النانوية وتطبيقاتها.		١
			الأنابيب النانوية وتطبيقاتها.		
			المرشحات النانوية وتطبيقاتها.		١
			الجسيمات النانوية وتطبيقاتها.		
			المركبات النانوية وتطبقاتها.		

يتوزع المقرر المقترح على ثلاثة فصول ويندرج بكل فصل عدد من موضوعات وصل إجمالي الموضوعات ١٤ موضوع تدرس على مدار فصل دراسى كامل.الضبط العلمي للمقرر المقترح: تم عرض المقرر على مجموعة من السادة المحكمين والخبراء، وعلي ضوء آرائهم تم إجراء بعض التعديلات فى الصياغة وزيادة بعض الأنشطة العلمية حتي أصبح المقرر المقترح في صورته النهائية[١].

[١] ملحق (٧) كتاب الطالب للمقرر المقترح " أساسيات النانوتكنولوجي"

- **إعداد دليل استرشادى للقائم بتدريس المقرر المقترح**:

- مقدمة الدليل الإسترشادي: تم إعداد دليل استرشادى للقائم بتدريس المقرر المقترح لمساعدته علي تدريس المقرر مع تقديم توصيفات المقررات المقترحة مع تقديم الإستراتيجيات التدريسية المناسبة والتي تساعد على تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته واتخاذ القرار والاتجاه نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- توجيهات للقائم بالتدريس: تم تقديم مجموعة من التوجيهات للقائم بتدريس المقرر المقترح والمقترح يمكن الإستعانة بها عند تدريس المقرر المقترح والمقترح المدمج.
- الخطة الزمنية : تضمن الدليل الإسترشادي خطة زمنية لتدريس الموضوعات يمكن الإستعانة بها عند تدريس موضوعات المقرر، حيث اشتمل المقرر علي خطة بعدد المحاضرات وعدد الساعات التدريسية للمقرر والتى تم تحديدها فى (٢ ساعة نظرية للمقرر المقترح و ٣ ساعة دراسية للمقرر المدمج) وعدد (٨) ثمانية محاضرات لتدريس كل منهما على مدار فصل دراسي كامل.
- الأهداف العامة لتدريس المقرر : اشتمل المقرر على مجموعة من الأهداف العامة التي يحاول المقرر المقترح أو المدمج تنميتها لدي طلاب الفرقة الأولي كلية التربية جامعة بنها وتم تصنيف تلك الأهداف إلي مجالات ثلاث لتصنيف الأهداف وهى : المعرفية والمهارية والوجدانية.
- الوسائل التعليمية : اشتمل المقرر المقترح علي مجموعة من الوسائل التعليمية التي تساعد القائم بالتدريس علي تدريس موضوعات المقرر لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة ومنها الفيديوهات والكتب والأجهزة التعليمية والصور والمقالات العلمية.
- الاستراتيجيات التدريسية: اشتمل الدليل الاسترشادي[1] على مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد علي تدريس موضوعات المقرر .
- فصول المقرر وخطة السير بها: تم عرض موضوعات المقرر بحيث يحدد بها الأهداف الإجرائية لكل فصل، والوسائل التعليمية التي تساعد علي تدريس المقرر وكذلك الأنشطة التعليمية والإستراتيجيات التدريسية وخطة السير بكل فصل من فصول المقرر وتوضيح خطوات السير التي يتبعها القائم بالتدريس وفي النهاية أساليب التقويم المتبعة.
- قائمة بالكتب العلمية والمراجع التي يمكن الإستفادة منها عند تدريس المقرر.
- الضبط العلمي للدليل الإسترشادي: بعد إعداد الدليل تم عرضه علي مجموعة من السادة المحكمين والخبراء لإبداء آرائهم حوله في ضوء آرائهم تم إجراء التعديلات اللازمة حتى وصل الدليل لصورته النهائية ملحق .

- **إعداد أدوات البحث**:

تم إعداد الأدوات الثلاثة لتقويم تدريس المقرر وهي:

---

[1] ملحق (٨) الدليل الاسترشادي للقائم بتدريس المقرر المقترح.

- **الأداة الأولى : اختبار مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته(٢).**

تم إعداد الإختبار وفقاً للخطوات التالية:

- الهدف من الإختبار : تم إعداد اختبار مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته لقياس تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته لدي طلاب الفرقة الأولي بشعبة الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها لمفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته بعد دراسة المقرر المقترح " أساسيات النانوتكنولوجي "
- صياغة مفردات الإختبار : تمت صياغة مفردات الإختبار في صورة الإختيار من متعدد، واشتملت كل مفردة علي مقدمة يليها أربعة بدائل مختلفة، وبلغ عدد مفردات الإختبار في صورته الأولية (٥٠) مفردة تتوزع علي (٣٠) مفردة للمفاهيم و (٢٠) مفردة لتطبيقات النانوتكنولوجي.

- **الأداة الثانية : مقياس اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي (٣).**

تحديد الهدف من المقياس:يهدف المقياس للتعرف علي قدرة الطلاب على اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي المتضمنه بالمقرر المقترح. وصياغة مواقف المقياس: تمت صياغة مواقف المقياس وكل موقف مكونة من جزأين هما:

- مقدمة الموقف : وهي تمثل حقائق علمية مرتبطة بموضوع النانوتكنولوجي أو أحد تطبيقاته مصاغة بطريقة واضحة وبأسلوب علمي صحيح.
- البدائل: وهي ثلاثة بدائل (قرارات) لمعالجة الموقف يختار الطالب أفضل البدائل ثم يرتب باقى البدائل من وجهة نظره، ولا يوجد بدائل خاطئة وآخري صحيحة، فيعد أي بديل صحيح لأنه يعبر عن رآي الطالب في الموقف وتكون المقياس من (٣٠ موقف).

- **الأداة الثالثة / مقياس الاتجاه نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته(١).**

- تحديد الهدف من المقياس: هدف المقياس للتعرف علي اتجاهات الطلاب نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته المتضمنه بالمقرر المقترح.
- صياغة عبارات المقياس: تمت صياغة عبارات المقياس كعبارة تقريرية ومطلوب من الطالب أن يختار أحد البدائل (موافق) ، (غير متأكد)، (غير موافق) والمطلوب منه ان يبدي الاستجابة المناسبة نحو العبارة وتكون المقياس من (٣٠ عبارة).

- **إجراءات تطبيق البحث:**

التطبيق القبلي لأدوات البحث:تم تطبيق اختبار مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته وكذلك مقياس اتخاذ القرار ومقياس الاتجاه نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته قبلياً علي مجموعة البحث التجريبية بتاريخ ٢٣ أكتوبر ٢٠١٨م.

---

(٢) ملحق (٩) اختبار مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
(٣) ملحق (١٠) مقياس اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.
(١) ملحق (١١) مقياس الاتجاه نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

- **للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث : ما أثر التصور المقترح على تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته لدى طلاب الفرقة الأولي شعبة الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها ؟**

◄◄ أثر المقرر المقترح علي تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

- **للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والتحقق من صحة الفرض الأول من خلال الإجراءات التالية:**

◄◄ عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول:عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الأول والذي ينص علي" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لإختبار مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته لصالح التطبيق البعدى".

◄◄ حيث تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته والإنحراف المعياري لتحديد مستوي الدلالة وحجم الأثر وقيمة مربع إيتا والجدول (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	η^2	حجم التأثير
مفاهيم النانوتكنولوجي	قبلي	٢٥	١٥.٢٤	٤.٧٨	٩.٦٩	٢٤	دالة عند ٠.٠٥	٠.٧٩	كبير
	بعدي	٢٥	٢٤.٤٠	٢.٩٧					
تطبيقات النانوتكنولوجي	قبلي	٢٥	٨.٨٠	١.٤٤	٢٠.٣٥		دالة عند ٠.٠٥	٠.٩٥	كبير
	بعدي	٢٥	١٦.٢٤	١.٥٣					
درجة كلية	قبلي	٢٥	٢٤.٠٤	٥.٤٢	١٦.٣٢		دالة عند ٠.٠٥	٠.٩٢	كبير

◄◄ يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته وكذلك الدرجة الكلية للإختبار لصالح التطبيق البعدى وهو ما يشير لتحسن واضح في تحصيل الطلاب لمفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته نتيجة دراسة مقرر مقترح بعنوان " أساسيات النانوتكنولوجي".

◄◄ قيمة مربع إيتا لمفاهيم النانوتكنولوجي بلغت (٠.٧٩) وقيمتها لتطبيقات النانوتكنولوجي تساوي (٠.٩٥) وكانت قيمة مربع إيتا للاختبار ككل تساوي (٠.٩٢) وجميعهم يشير إلي درجة تأثير كبير، مما يدل علي أن دراسة مقرر " أساسيات النانوتكنولوجي" له درجة تأثير كبير علي تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته لدي طلاب الفرقة الأولي شعبة الكيمياء بكلية التربية جامعة بنها .

يتضح من نتائج تدريس المقرر المقترح لمجموعة الدراسة أن حجم التأثير كبير وتتفق معه دراسة (السايح وهاني،٢٠٠٩) ، (جيرمى Jeremy , 2009)،

(هـاني ،٢٠١٠)، (الـدريويش، ٢٠١١)، (عبـدالفتاح،٢٠١٣)، (عليـان والعـرفج، ٢٠١٥)،(نصحي، ٢٠١٦)، (لن ولن Lin and Lin , 2016)، (سخانينى وبلوندر Sakhnini and Blonder ,2016)، (محمد،٢٠١٧) ، تتفق هذه الدراسات مع البحث الحالية في تأثير دراسة موضوعات عن النانوتكنولوجي على تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته لدي عينة البحث.

ولكن تختلف هذه البحث في أنها تهدف إلي دراسة أثر مقرر مقترح في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته علي تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته لدي طلاب الفرقة الأولي شعبة الكيمياء بكلية التربية.

ويمكن تفسير تلك النتائج كالتالي:

- حداثة موضوعات النانوتكنولوجي والتي عملت علي جذب الطلاب لدراسة المقرر نتيجة شغفهم لمعرفة الجديد حول النانوتكنولوجي مما أدي لتنمية مفاهيم النانتكنولوجي وتطبيقاته.
- استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تساعد الطلاب علي اكتشاف المعلومات وتدعيم المقرر المقترح بالعديد من الأنشطة التعليمية والفيديوهات التعليمية التي ساعدت علي تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي والتعرف على تطبيقاته.
- استخدمت الباحثة نظام التدريس المصغر حيث حاولت أن يقوم الطلاب بتدريس أجزاء من الموضوعات للتدريب على كيفية التدريس الى جانب تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته أثناء التدريس باعتبارهم طلاب بشعبة الكيمياء بكلية التربية وهو ما يؤهلهم ليكونوا مدرسين مما ساعد علي تنمية مفاهيم مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- تقديم التعزيز المناسب للطلاب وتشجيعهم مع تقديم الجوائز وشهادات التقدير مما ساهم في زيادة دافعية الطلاب نحو تنمية مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- أثر المقرر المقترح علي تنمية القدرة علي اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي.

- **للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث وكذلك التحقق من صحة الفرض الثاني من خلال الإجراءات التالية**:

- عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني:لاختبار مدي صحة الفرض الثاني والذي ينص علي أنه : " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي لصالح التطبيق البعدى".
- تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار نحو تطبيقات النانوتكنولوجي

القياس الدرجة٩٠	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة"ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا	حجم التأثير
قبلى	٢٥	٤١.٤٠	١٠.٩٦	١٦.٦٨	٢٤	دالة عند ٠.٠٥	٠.٩٢	كبير
بعدي	٢٥	٧٣.٥٢	٦.٠١					

- يتضح وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدى وهو ما يشير لتحسن واضح في قدرة طلاب المجموعة التجريبية علي اتخاذ القرار نحو ا تطبيقات لنانوتكنولوجي نتيجة دراسة مقرر مقترح بعنوان " أساسيات النانوتكنولوجي".
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير لتحسن قدرة طلاب المجموعة علي اتخاذ القرار نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته نتيجة دراسة مقرر مقترح بعنوان " أساسيات النانوتكنولوجي".
- قيمة مربع إيتا تعادل ٠.٩٢ وهي قيمة مرتفعة تدل علي حجم تأثير كبير مما يدل علي أن دراسة المقرر المقترح كان لها أثر كبير علي اتخاذ القرار نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

وهذه النتيجة تشير إلي صحة الفرض الثاني .يتضح ارتفاع حجم التأثير وهو ما يدل علي تأثير المقرر المقترح وهو ما أكدته دراسة كل من صالح(٢٠١٣)، حبيب(٢٠١٧) ، محمد(٢٠١٧) والتي تتفق مع البحث الحالية في أن دراسة موضوعات حول النانوتكنولوجي وتطبيقاته تساهم بشكل كبير في تنمية القدرة لدي الطلاب عينة البحث نتيجة اكتساب معلومات جديدة تساعدهم في اتخاذ القرار السليم حول تطبيقات النانوتكنولوجي والتعرف علي فوائده ومخاطره وهو ما يثبته تطبيق مقياس اتخاذ القرار علي العينة موضع البحث.

بينما يختلف البحث الحالية عن الدراسات السابقة في في تقديم تصور مقترح لبرنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية وقياس أثر أحد مقرراته علي تنمية القدرة علي اتخاذ القرار نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

ويمكن تفسير تلك النتائج كالتالي:

- اكتساب طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية بعض المعلومات حول مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته بعد دراسة المقرر ساعد علي زيادة القدرة لديهم علي اتخاذ القرار تجاه موضوعات النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- مقدمة عبارات المقياس تحتاج إلي مزيد من البحث لاتخاذ القرار وبالفعل بعد دراسة المقرر المقترح أكدت النتائج أن دراسة المقرر ساعدت طلاب الفرقة الاولي شعبة الكيمياء على اتخاذ القرار تجاه النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

- أثر المقرر المقترح علي تنمية الاتجاه نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

- **للإجابة عن السؤال السابع من أسئلة البحث وكذلك التحقق من صحة الفرض الثالث من خلال الإجراءات التالية:**

- عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث:لاختبار مدي صحة الفرض الثالث والذي ينص علي أنه : " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الإتجاه نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته لصالح التطبيق البعدى ".
- تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي مقياس الاتجاه نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية الاتجاه تم حساب مربع إيتا والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول(٤) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته

الأبعاد الدرجة ٩٠	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	η^2	حجم التاثير
الرغبة في دراسة موضوعات النانتكنولوجى/٥	قبلى	٢٥	٧.٤٠	١.٥٠	١٢.٦٧	٢٤	دالة عند ٠.٠٥	٠.٨٧	كبير
	بعدي	٢٥	١٢.٨٨	١.٣٩					
الاستمتاع بدراسة موضوعات النانوتكنولوجى/٥	قبلى	٢٥	٧.٣٢	٢.٢٦	٩.١٩		دالة عند ٠.٠٥	٠.٧٨	كبير
	بعدي	٢٥	١٢.٨٤	١.٥٩					
معوقات وتحديات انتاج المواد النانوية/٥	قبلي	٢٥	٧.١٢	١.٦١	١٣.٤١		دالة عند ٠.٠٥	٠.٨٨	كبير
	بعدي	٢٥	١٢.٢٤	٠.٩٦					
تقدير قيمة وأهمية التطبيقات النانوية/١٠	قبلى	٢٥	١٤.٨٠	٢.٦٦	١٠.٢٧		دالة عند ٠.٠٥	٠.٨١	كبير
	بعدي	٢٥	٢٤.٩٢	٣.٤٨					
مخاوف ومخاطر المواد النانوية/٥	قبلى	٢٥	٧.٠٤	٢.٠٩	٧.٩٥		دالة عند ٠.٠٥	٠.٧٢	كبير
	بعدي	٢٥	١١.٧٦	٢.٠٦					
الدرجة الكلية	قبلى	٢٥	٤٣.٦٨	٨.١١	١٣.٩٣		دالة عند ٠.٠٥	٠.٨٩	كبير
	بعدي	٢٥	٧٤.٦٤	٦.١٣					

يلاحظ من الجدول (٥) ما يلي

- وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدى وهو ما يشير لاتجاه طلاب المجموعة التجريبية نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته نتيجة دراسة مقرر مقترح مستقل بعنوان " أساسيات النانوتكنولوجي".
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في الأبعاد الخمسة لمقياس الاتجاه وكذلك في المقياس ككل، مما يشير لاتجاه طلاب المجموعة التجريبية نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته نتيجة دراسة مقرر مقترح مستقل بعنوان " أساسيات النانوتكنولوجي".

- قيمة مربع إيتا في البعد الأول_الرغبة فى الدراسة_ تعادل (٠.٨٧) والبعد الثاني _الاستمتاع بالدراسة _ تعادل (٠.٧٨) والبعد الثالث _ معوقات وتحديات انتاج المواد النانوية_ تعادل (٠.٨٨) والبعد الرابع _ تقدير قيمة وأهمية التطبيقات النانوية_ تعادل (٠.٨١) والبعد الخامس _مخاوف ومخاطر المواد النانوية _ تعادل (٠.٧٢) وللمقياس ككل (٠.٨٩) وجميعها قيم مرتفعة تدل علي حجم تأثير كبير مما يدل علي أن دراسة المقرر المقترح كان لها أثر كبير علي اتجاه الطلاب نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته. وهذه النتيجة تشير إلي صحة الفرض الثالث.

دراسة المقرر المقترح حول النانوتكنولوجي ساعد الطلاب علي تغيير اتجاهاتهم نتيجة دراسة موضوعات التصور المقترح المقترح حول أساسيات النانوتكنولوجي، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة كل من ((شن خان ٢٠٠٦،-Chin Kuan)، (چونس وآخرين Jones et al ,2007)، (السايح وهانى،٢٠٠٩)، (الشهرى، ٢٠١٢)، (عليان والعرفج،٢٠١٥)، (غطاس Ghattas, 2015)، (خضر، ٢٠١٦)، (متولي، ٢٠١٦)، (حبيب، ٢٠١٧)، (درويش و أبو عمرة، ٢٠١٨) والتي تتفق معهم في أثر دراسة موضوعات النانوتكنولوجي علي تنمية الاتجاه نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته ولكن تختلف في أن البحث الحالي تعمل علي تطوير برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوء النانوتكنولوجي وتطبيقاته ودراسه أثره علي تنمية اتجاه الطلاب نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته.

ولكن تختلف هذا البحث مع البحوث السابقة في تقديم تصور مقترح لبرنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية في ضوء النانوتكنولوجي وتطبيقاته وقياس أثر إحدي مقررات التصور المقترح علي تنمية الاتجاهات نحو النانوتكنولوجي وتطبيقاته لدي طلاب كلية التربية جامعة بنها. ويمكن تفسير تلك النتائج كالتالي:

بعد دراسة المقرر المقترح " أساسيات النانوتكنولوجي" ساعد علي زيادة الرغبة في دراسة كل ما هو جديد حول النانوتكنولوجي وتطبيقاته كما ساهم في استمتاع الطلاب بالبحث وأصبح لديهم الرغبة فى التعرف علي معوقات وتحديات انتاج المواد النانوية وكذلك زيادة القدرة علي تقدير قيمة وأهمية التطبيقات النانوية وأيضا الرغبة في التعرف على مخاطر ومخاوف المواد النانوية.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يوصي بما يلي: أهمية تضمين مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته ضمن برنامج إعداد معلمي الكيمياء بكليات التربية.

- ضرورة التقويم المستمر لبرنامج إعداد معلمي الكيمياء لتضمين المستحدثات العلمية .
- العمل علي تنمية القدرة علي اتخاذ القرار نحو المستحدثات العلمية الحديثة.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي الكيمياء لمواكبة الجديد حول النانوتكنولوجي وتطبيقاته الحديثة .
- تهيئة مصادر التعلم المتنوعة والتي تساعد علي استفادة طلاب كليات التربية حول النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- قياس الجانب المعرفي والجانب المهارى والجانب الوجدانى لبرنامج إعداد المعلمين.
- الاطلاع المستمر والدائم علي توصيفات ومقررات إعداد المعلمين محلياً وعالمياً لمواكبة التغيرات في علوم النانوتكنولوجي وغيرها.
- عقد ندوات ودورات تدريبية لطلاب كلية التربية بالشعب العلمية للتوعية بأهمية ومخاطر النانوتكنولوجي.

- **بحوث ودراسات مقترحة**:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث تقترح الباحثة القيام بالدراسات التالية:

- تطوير برنامج إعداد معلمي الفيزياء بكليات التربية في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- تطوير برنامج إعداد معلمي البيولوجي بكليات التربية في ضوء مفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته.
- دراسة مقارنة للفروق بين برنامج إعداد معلمي الكيمياء في عدد من كليات التربية بمصر.
- تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء النانوتكنولوجي.
- إعداد برنامج تدريبي مقترح لمعلمى الكيمياء أثناء الخدمة في ضوء النانوتكنولوجي وأثر ذلك علي تحصيل طلابهم لمفاهيم النانوتكنولوجي وتطبيقاته لدى طلاب الصف الاول الثانوى.
- إعداد وحدات دراسية مقترحة لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء النانوتكنولوجي وتطبيقاته وأثرها علي اتخاذ القرار لديهم.
- مدى وعي معلمي الكيمياء أثناء الخدمة بعلم النانوتكنولوجي وتطبيقاته

- **المراجع**:

- أبوخاطر، دعاء(٢٠١٤). فعالية مدونة إلكترونية توظف جيجسو في تنمية المفاهيم الحاسوبية ومهارات اتخاذ القرار لدي طالبات الصف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أحمد، بسمة محمد، وعبدالكريم، عصام ومحمد، افراج ياسين (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمى -تعلمي وفقا لمفاهيم الطاقة المتجددة والنانوتكنولوجي علي التنور التكنولوجي عند طلبة قسم الكيمياء. مجلة البحوث التربوية والنفسية. ٥٥ . ١٧٥ -١٩٢.
- أحمد، شيماء أحمد محمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح في النانو تكنولوجي لتنمية المفاهيم النانو تكنولوجية والوعي بتطبيقاته البيئية لدى طلاب شعبة العلوم بكلية

التربية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. ١٨(٦) الجزء الثاني. ٣٩ -٧٤.

- الإسكندراني، محمد شريف (٢٠١٠). تكنولوجيا النانو من أجل غد أفضل. الكويت :عالم المعرفة.
- التقبى، هدى على أحمد (٢٠١٦). وحدة فى العلوم فى ضوء النانوتكنولوجي وفقاً لنموذج الاستقصاء التقدمى لتنمية الاستيعاب المفاهيمى ومهارة حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الاعدادية بليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- جروان، فتحي(٢٠١١). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط٥. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حافظ، أفنان بنت محمد ؛ وخجا، بارعة بنت بهجت ؛ والعتيبى، الجوهرة بنت مشعل؛ والقرشى، شهيرة بنت عبدالرحمن (٢٠١٥). تقويم مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية فى المملكة العربية السعودية فى ضوء مفاهيم تقنية النانو، مؤتمر التميز فى تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول، جامعة الملك سعود، ٥ -٧ مايو
- حبيب، ناهد محمد عبدالفتاح (٢٠١٧). فعالية وحدة مقترحة في علوم وتكنولوجيا النانو لتنمية التحصيل والقدرة على اتخاذ القرار والاتجاه نحو علوم وتكنولوجيا النانو لدي طالبات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية. ٣ . ٣١٢ – ٣٤٣.
- حجى، أحمد إسماعيل (٢٠١١). تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين فى استراليا والدول الآسيوية والأفريقية منظورات منهجية ونماذج تطبيقية. القاهرة: عالم الكتب.
- حسين، محمد حسنى خلف (٢٠١٦). فاعلية بيئة تعلم افتراضيه قائمة على النظرية التواصلية باستخدام بعض أدوات الويب -٢ فى تدريس الكيمياء على تنمية التحصيل المعرفى والتفكير الناقد والوعى بتكنولوجيا النانو لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- الحوشاني، شريفة بنت على بن سليمان (٢٠١٢). فقه التوقع ومآلات تقنية النانو. مركز البحوث والدراسات الإسلامية، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة. ٧(٢٦). ٣٢٣ -٤١٢.
- خضر، آيات جمال ياسين (٢٠١٦). أثر استخدام حقيبة تعليمية إلكترونية في تنمية مفاهيم تكنولوجيا النانو والاتجاه نحوها لدي طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، بغزة.
- خليفة، محمد مصطفي محمد (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس الكيمياء لاستيعاب بعض مفاهيم كيمياء النانو لدي طلاب الصف الأول الثانوى. مجلة دراسات في التعليم العالي، جامعة أسيوط. (١٢). ٤٩ -٧٦.
- درويش، عطا حسن ؛ وأبو عمرة، هالة حميد (٢٠١٨). مستوى المعرفة بتطبيقات النانوتكنولوجي لدى طلبة كليات التربية تخصص علوم فى جامعات غزة واتجاهاتهم نحوها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٦ (١) . ٢٠٠ - ٢٢٩.
- الدريويش، عبير بنت محمد بن عبداللطيف(٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي ببعض مفاهيم التقنيات متناهية الصغر" النانوتكنولوجي" لدي معلمات العلوم في منطقة الجولف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، السعودية.
- الزهراني، عبدالرحمن(٢٠٠٨). أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القري، مكة ، السعودية.
- زيتون، كمال عبدالحميد(٢٠٠٤). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية. ط٢. القاهرة: عالم الكتب.
- السايح، السيد محمد؛ هاني، مرفت حامد محمد (٢٠٠٩). تقويم منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية على ضوء بعض مفاهيم النانو تكنولوجي. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون "تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.١ . ٢٠٥ -٢٥٧.
- سرايا، عادل(٢٠٠٧). تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار"رؤية تطبيقية". عمان: دار وائل للنشر.

- سلامة، صفات أمين (٢٠٠٩). النانوتكنولوجي عالم صغير ومستقبل كبير. بيروت :الدار العربية للعلوم ناشرون.
- سلامة، مريم رزق سليمان والحبشى، فوزى أحمد محمد والصادق، نهلة عبدالمعطي (٢٠١٧). برنامج مقترح قائم علي النانوتكنولوجي لتنمية المفاهيم النانوبيولوجية لدى طلبة كلية التربية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية.٢٠(١١). ٢١١ -٢٣٨.
- السيد، سوزان حسن (٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح في التربية البيئية مدعوم بالأنشطة الإثرائية في إكساب طلاب شعبة التعليم الابتدائي بعض المفاهيم البيئية واتخاذ القرار حيال بعض القضايا البيئية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. ١٠(١). ٥٥ -١٠٩.
- الشافعي، أحمد فاروق عزب(٢٠١٤). تقييم المستوى المعرفي لاستخدامات النانو تكنولوجي في التدريب الرياضي لدى مدربي الكاراتيه. المجلة الأوربية لتكنولوجيا علوم الرياضة، الأكاديمية الدولية لتكنولوجيا الرياضة بدبي، الإمارات، ٣(١). ٨ -١٦.
- الشريف، ولاء محمود علي أحمد (٢٠١٥). النانوتكنولوجي في مجال صناعة الغذاء. مجلة أسيوط للدراسات البيئية. (٤٢). ١ -٧.
- الشهري، محمد بن فايز عبد الرحمن (٢٠١٢). فعالية برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في إكساب طلاب الصف الثاني الثانوي مفاهيم تكنولوجيا النانو واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى. السعودية.
- الشهري، نادية بنت صالح بن أحمد(٢٠١٠). مستويات الطاقة للإلكترونات لمواد أشباه الموصلات في البنية النانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم للبنات بالدمام، السعودية.
- صالح ، آيات حسن (٢٠١٣). برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو وأثره في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلوم واتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة العلوم بكلية البنات. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. ١٦(٤). ٥٣ -١٠٦.
- طه، محمود إبراهيم عبدالعزيز(٢٠١٤). وعي الطلاب المعلمين شعبة العلوم الزراعية بكليات التربية بمفاهيم النانو تكنولوجي وتطبيقاتها المتعددة (دراسة تشخيصية). مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين . ١٥(٣). ٤١٧ -٤٥١.
- عبدالفتاح، محمد عبدالرازق(٢٠١٣). وحدة مقترحة في النانو بيولوجي لتنمية المفاهيم النانو بيولوجية ومهارات حل المشكلة وتقدير العلم والعلماء لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٦(٦). ٢٢٣ -٢٦٢.
- عبدالله، على محمد على (٢٠١٢). النانو تكنولوجي بين الأمل والخوف. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- عسكر، أحمد عبده عبدالله (٢٠١٧). تطوير مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية في ضوء النانوتكنولوجي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.
- العطيات، عالية محمد كريم(٢٠١٦). مستوى فهم معلمات العلوم لمجالات تقنية النانو واتجاهتهن نحو تطبيقات تلك التقنية. مجلة العلوم التربوية. ٢٤(١) ج٢. ١٢٧ -١٦٦.
- عليان، شاهر ربحى ؛ العرفج ، ماهر محمد (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبى مقترح فى تنمية الوعى بالقضايا المرتبطة بعلم النانو والاتجاهات نحوها لدى طلبة المرحلة الثانوية فى مدينة الإحساء. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، اليمن. (٣). ٢ -٢٢.
- عياد، فؤاد إسماعيل (٢٠١٧). درجة الوعي بتكنولوجيا النانو لدي معلمي التكنولوجيا وأثر وحدة مقترحة في تنمية التحصيل المعرفي والرضا عن التعلم لدي طلبة جامعة الأقصي بغزة. مجلة جامعة الأقصي. ٢١(١). ١٧٥ -٢١٧.
- غياضة، هديل نبيل سليم (٢٠١٦). متطلبات النانوتكنولوجي المتضمنة فى كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب طلبة الصف الحادى عشر لها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ،الجامعة الإسلامية بغزة.
- قطامي، يوسف (٢٠١٠). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. الأردن: دار وائل للنشر.
- قطيط، غسان يوسف (٢٠١١). حل المشكلات إبداعيا. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- الكردى، السيد أحمد(٢٠١٣). تنمية القرارات الإدارية. العوامل المؤثرة في اتخاذ القرارات بالمنظمة
http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/197295
- لبد، أمل إبراهيم (٢٠١٣). إثراء بعض موضوعات منهاج العلوم بتطبيقات النانو تكنولوجي وأثره على مستوى الثقافة العلمية لطلبة الصف الحادي عشر في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.
- متولى، شيماء بهيج محمود (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح فى الاقتصاد المنزلى بتطبيقات النانوتكنولوجي على تنمية التنور العلمى والتفكير التخيلى لدى طالبات المرحلة الإعدادية واتجاههن نحو العلم وتقنية النانو. مجلة العلوم التربوية ، كليات الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة. ٢٤(٣). ١١١ - ١٦٦.
- محمد، سماح أحمد حسين(٢٠١٧).فاعلية برنامج مقترح فى كيمياء النانو فى تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التأملى لدى الطالب المعلم. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة أسيوط.
- محمد، منال على حسن(٢٠١٧). برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو أثره في تنمية التحصيل وتقدير العلم والعلماء واتخاذ القرار لدى طالبات الأقسام العلمية بكلية التربية بجامعة حفر الباطن. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط . ٣٣ (٥). ٣٩ -٨٨.
- مختار، هبه الله عدلي ؛ ومهدي، ياسر سيد حسن (٢٠١٣). فاعلية استخدام نماذج ما بعد البنائية لتدريس تكنولوجيا النانو فى تنمية الخيال العلمى والاندماج فى التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس. (٣٣) الجزء الثالث. ٢٠٧ - ٢٥٢.
- مزيد، إنعام وعباس، علي مهدي (٢٠١١). النانوتكنولوجي: فرصة للتقدم أم للتبعية، المجلة العراقية للعلوم الإقتصادية، كلية الإدراة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية. ٩(٣١). ٢٤ - ٣٨.
- مصبح، عمر عبد المجيد(٢٠١٤). دور بقع الدم في اكتشاف وإثبات الجرائم من خلال النانو. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، السعودية . ٣٠(٦١). ٤١ -٧٨ .
- ملكاوى،آمال (٢٠١٧). فاعلية دراسة مساق " تكنولوجيا المواد النانوية" في اكتساب أساسيات النانوتكنولوجي والاتجاه نحوها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ١٣(٣). ٣٢٧ -٣٣٨.
- المنصور، زينة (٢٠١٥). الذكاء وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار، دراسة ميدانية علي عينة من طلاب جامعة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الميهي، رجب السيد عبدالحميد(٢٠٠٨). توجهات تطوير برنامج الإعداد التخصصي لمعلم العلوم بكليات التربية، المؤتمر الدولي الأول – العلمي الخامس عشر (إعداد المعلم وتنميته. آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير)، كلية التربية جامعة حلوان، إبريل، الجزء الثالث ، ١٠٩٧ -١١١٢.
- نصحى، شيرى مجدى(٢٠١٦). منهج مقترح فى الفيزياء للمرحلة الثانوية فى ضوء النانوتكنولوجي وفاعليته فى تنمية المفاهيم ومهارات التفكير لدى الطلاب. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- هاني، مرفت حامد محمد(٢٠١٠). فاعلية مقرر مقترح في البيولوجيا النانوية في تنمية التحصيل والميل لطلاب شعبة البيولوجي بكليات التربية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. ١٣(٦) الجزء الثاني. ١٠٧ -١٥٧.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٥). كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م.
- Alford, K. ; Calati,F & Binks,P (2007) .An integrated, Industry-linked approach to developing a nanotechnology curriculum for secondary students in Australia . Nano Science and Technology Institute (NSTI) ., 1. 631-634. WWW.NSTI.org

- Al-jabari, M. (2015). Development of quantum dots based nano-agents for residual oil sensing, PHD in Chemistry, King Fahd University of Petroleum & Minerals, Dhahran, Saudi Arabia.
- Carolyn, A . & Hutchinson, J. (2010). Teacher Development in Nano Technology – UK Ministry of Education. London
- Cox, E. (2013). Nanotechnology and Secondary Science teacher's self-efficacy. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Science. 73(11-A).
- Criswell,B (2007).Connecting Acids and Bases with Encapsulation and Chemistry with Nanotechnology. Journal of Chemical Education. 84(7).1136-1139.
- Fazarro, D. ; Lawrence, H. & McWhorter, R. (2011). Going Virtual: Delivering Nanotechnology Safety Education on the Web. Journal of STEM Teacher Education. 48(2). 38-62.
- Gardner, G.; Jones, G.; Taylor, A. ; Forrester, J. ; & Robertson, L. (2010). Student's risk perceptions of nanotechnology Applications: implications for Science Education, International Journal of Science Education. 32(14). 1951-1959.
- Gharge,D & Pawar, P (2017). Recent Trends in Chitosan Based Nanotechnology: A Reference to Ocular Drug Delivery System, International Journal of Ophthalmology & Visual Science. 2(4). 98-105.
- Ghattas, N (2015). Middle and High School Science Teachers' Attitudes toward Nanotechnology and Intention to Implement it in Science Classrooms, Phd degree in education, Morgantown, West Virginia.
- Hill, P. ; Koshka, Y. ; Myers, O. ; Henington, C.& Thibaudeau, G. (2013). Multidisciplinary undergraduate nanotechnology education at Mississippi State University. Journal of Nano Education. 5(2). 124-134.
- Hingant, B. & Albe, V. (2010). Nano Science and Nanotechnologies Learning and Teaching in Secondary Education. A Review of Literature, Studies in Education Science. 46(6). 121-135.
- Jeremy , Ernt (2009). Nanotechnology Education : Contemporary Content and Approaches, The Journal of Technology Studies. 35(1) , 3-8.
- Jones, M. ; Tretter, T. ; Peachter, M. ; Kubasko, D. ; Bokinsky, A. ; Andre, T. & Negishi, A. (2007). Differences in African-American and European-American Students' Engagement with Nanotechnology Experiences: Perceptual Position or Assessment Artifact?" Journal of Research in Science Teaching. 44(6). 787–799
- Kumar, R. (2012). Application of Nanotechnology in pharmaceutical Product Development. Master's degree in science in pharmaceutical Analysis, university of Strathclyde, British.

- Lan,Y. (2012). Development of an Attitude Scale to Assess K-12 Teachers' Attitude toword Nanotechnology. International Journal of Science Education. 34 (8). 1189.
- Lee,K ; Wu,T ; Liu,P & Hsu,S (2006). Establishing a K-12 nanotechnology program for teacher professiona
- Lin, S. & Lin, H. (2016). Learning nanotechnology with texts and comics: the impacts on students of different achievement levels. International Journal of Science Education. 38(8).1373-1391.
- Mutambuki, J (2014). Integrating nanotechnology into the undergraduate chemistry curriculum: The impact on students' affective domain, Phd degree in education, Western Michigan University, United States.
- Nairat, M. (2013). Synthesis and Characterization of Nano-Iron Based Materials and their Application for the Removal of Anionic and Cationic Dyes. Master's degree in Applied Chemistry, Faculty of Graduate Studies at Birzeit University ,Palestine.
- National Center for Learning and Teaching in Nano scale Scienceand Engineering (2008). National Nanotechnology Initiative "NNI".(2006).What is nanotechnology? http//www.nano. gov
- Sakhnini, S. & Blonder, R. (2016). Nanotechnology application as a context for teaching the essential concepts of NST. International Journal of Science Education. 38(3). 521-538.
- Steven, S., and Krajcik (2007), Big Ideas in Nanoscience. University of Michigan Publication.le. Textile Research Journal. 86(12) . 1231–1240.
- Stoebe, T.; Cox, F. ; & Cossette, I. (2012). Educational needs for personnel in nanotechnology: Core competencies for technicians. Journal of Nano Education. 4(1-2). 57-62.
- Xie, C. & Pallan, A. (2012). Antimicrobial application of electro active PVK-SWNT Nano composites, Environmental Science and Technology. 46(3).1804-1810.

❋❋❋❋❋❋❋

" مستوى التدين وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

أ/ بدر هلال مرزوق المطيري
مرشد طلابي بالمملكة العربية السعودية

د/خالد حسن التميمي
أستاذ القياس والتقويم المساعد بجامعة الملك عبد العزيز

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين مستوى التدين وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بالدمام ، وذلك على عينة مكونة من(٢٠٠) طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض المدارس بالدمام ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي الملائم لتحقيق أهداف البحث، واستخدم مقياس مستوى التدين للصنيع (١٩٩٠) ، ومقياس قلق المستقبل للمشيخي (٢٠٠٩) . وقد أسفر البحث عن النتائج التالية : وجود مستوى من التدين فوق المتوسط لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ووجود مستوى من قلق المستقبل دون المتوسط لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وأسفر أيضا عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين مستوى التدين وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لنوع التعليم (تحفيظ – عام) لصالح طلاب مدارس التحفيظ ، ووجود فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لنوع التعليم (تحفيظ – عام) لصالح طلاب مدارس التعليم العام ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا للسنة الدراسية (أول – ثاني – ثالث) ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا للسنة الدراسية (أول – ثاني – ثالث) .

الكلمات المفتاحية: التدين – قلق المستقبل – طلاب المرحلة الثانوية.

The Level of Religiosity and its relationship Future Anxiety of secondary school students

Bader Helal Al Motairay, Dr. Khalid Hassan Al Tamimi

Abstract:

The research aims to identify the relation between the level of religiosity and future anxiety of secondary school students in Dammam. The study sample consists of 200 students selected randomly from a number of schools in Dammam. The researcher used the Correlative Descriptive Approach proved to be appropriate to achieve the objectives of the research, and used the Religiosity Scale (Alsunayie, 1990), and Future Anxiety Scale (Almashyakhi, 2009).The research findings are as follows. There was a religiosity above average among secondary school students. There was a future anxiety below average among secondary school student. There was a negative statistically significant correlation between the levels of religiosity and future anxiety in secondary school students. There werestatistically significant differences in the level of religiosity among secondary school students according to the type of education (memorization - general) in favor of memorization school students. There were statistically significant differences in the level of future anxiety among secondary school students

according to the type of education (memorization - general) in favor of general education students. There were no statistically significant differences in the level of religiosity among secondary school students according to the grade (first, second, third). There were no statistically significant differences in the level of future anxiety among secondary school students according to the grade (first, second, third).

Keywords: Religiosity- Future Anxiety- secondary school students.

- **مقدمة** :

لا يشك عاقل أن الدين أمر ضروري وأساس في حياة الإنسان وأن تصرفاته تنبعث من منطلق عقدي لديه وهذه المعتقدات والديانة التي تكمن في داخله لها الأثر الكبير في صحته النفسية .

ومن هذا المنطق ذكر العلماء قوة تأثير التدين لدى الفرد على الفرد نفسه في جميع جوانب حياته واهتماماته ويقينه وانفعالاته ومن ثم أثرها على المجتمع بأكمله .

وقد ذكر المهدي (٢٠٠٢: ٧) أن الدين يؤدي دورا نفسيا جوهريا في حياة الشعوب والمجتمعات من خلال دعوته للتدين وممارسة الشعائر الدينية التي تثبت الأمن والطمأنينة في النفوس وتبعث على الراحة والاطمئنان وتساعد على صفاء القلوب والنفوس والضمائر وتعضيد سمات الشخصية الحميدة ونبذه للسمات البغيضة التي تعصف بكيان الأمة فالتمسك بالتعاليم الدينية وممارستها بصدق وأمانة تساعد على إزاحة الغم والنكد وتفريج الكروب وتساعد على صفاء الذهن وتحقيق التوازن والاستقرار النفسي والاجتماعي وتحقيق التوازن والاستقرار للإنسان ومن ثم المجتمع ككل في النهاية .

وفي المقابل لابد أن يعتري حياة الإنسان من المعوقات والعقبات التي تجعله يشعر باليأس والقلق من الحياة بشكل عام ومن مستقبل أيامه بشكل خاص ، وهذا الأمر يعتبر عقبة كؤود في حياة الإنسان ولا يمكن أن يتجاوزها إلا إذا تعامل معها وفق مبادئ ومعتقدات يعتقدها .

لذلك يعتبر القلق من المستقبل نوعا من أنواع القلق الذي يشكل خطرا على صحة الأفراد وإنتاجيتهم ، حيث يظهر نتيجة ظروف الحياة الصعبة والمعقدة وتزايد ضغوط الحياة و مطالب العيش ، وقد يكون هذا القلق ذا درجة عالية فيؤدي إلى اختلال في توازن الفرد مما يكون له اكبر الأثر على الفرد سواء على الناحية العقلية أو الجسمية أو السلوكية (المشيخي : ٢٠٠٩).

مما سبق يتضح أن التدين يعطي اطمئنان نفسي واتزان انفعالي وتفاءل وحب للحياة وعدم النظر للحياة نظرة تشاؤمية فمن المتوقع أن يكون هناك ارتباط بين التدين وقلق المستقبل .

- **مشكلة البحث** :

من خلال النظر إلى واقع الطلاب في المرحلة الثانوية وإقبالهم على مفترق طرق وبوابة للحياة الجامعية والوظيفية شعر الباحث بوجود علاقة بين تدينهم وقلقهم على مستقبلهم ، حيث أن تدني مستوى تدينهم يؤثر سلبا على إقبالهم نحو المستقبل وزيادة في القلق لديهم ، وعليه فإن ارتفاع مستوى التدين لديهم يؤثر على قلقهم المستقبلي مما يؤدي إلى المزيد من شعورهم بالتوافق والصحة النفسية ، والناظر إلى الاهتمام بدراسة التدين دراسة علمية يجده مازال في بداياته حيث نجد أن الدراسات قليلة وتحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة خاصة الدراسات المتعلقة في الجانب النفسي . ومن هذه الدراسات دراسة الصنيع (١٩٩٠م) بعنوان "العلاقة بين التدين والقلق العام" ودراسة السعدي (١٩٩٧م) بعنوان " إشباع الحاجات النفسية وعلاقته بالتدين" وأيضا دراسة كاهان Kahan (٢٠١٤م) بعنوان " القلق وعلاقته بالروحانية والقلق" وأليسون و آخرون et al Alison, (٢٠٠٣) بعنوان " الخوف من الموت والمعتقد الديني" ودراسة بارون (٢٠٠٨) بعنوان " التدين وعلاقته بالصحة النفسية" وغيرها .

- **تساؤلات البحث**:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ما مستوى التدين لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟
- ما مستوى قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟
- هل توجد علاقة بين مستوى التدين و قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق في مستوى التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير نوع التعليم (تحفيظ . عام) ؟
- هل توجد فروق في قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير نوع التعليم (تحفيظ - عام) ؟
- هل توجد فروق في مستوى التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير السنة الدراسية (أول . ثاني . ثالث) ؟
- هل توجد فروق في قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير السنة الدراسية (أول . ثاني . ثالث) ؟

- **أهداف البحث** :

- التعرف على مستوى التدين لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- التعرف على العلاقة الارتباطية بين التدين وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- التعرف على الفروق في مستوى التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير نوع التعليم (تحفيظ . عام).
- التعرف على الفروق في مستوى قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير نوع التعليم (تحفيظ . عام).

- التعرف على الفروق في مستوى التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير السنة الدراسية (أول . ثاني . ثالث).
- التعرف على الفروق في مستوى قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير السنة الدراسية (أول . ثاني ثالث).

- **أهمية البحث** :

تتضح أهمية البحث من خلال لفت النظر إلى أهمية التدين في المجتمع وفهم معايير قياسه عند أفراد المجتمع وعلاقته بالأمراض النفسية التي يمكن أن يصاب بها الأفراد مما دعا للقيام بهذه البحث ولفت النظر له في مجتمعنا ويمكن إجمال أهمية البحث في:

- الأهمية النظرية: تتضح في إثراء المصطلحات والمفاهيم حول العلاقة بين التدين وقلق المستقبل ومعرفة ما إذا كان هناك فروق بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الشرعية ، وزيادة الوعي بالتدين وأثره على الأمراض النفسية والعمل على زيادة مستواه بين الأفراد .
- الأهمية التطبيقية: تتضح الأهمية التطبيقية للبحث في مساعدته المختصين في الإرشاد النفسي في إعداد البرامج والخطط الإرشادية لتنمية مستوى التدين عند فئات عمرية مختلفة من المجتمع ، وقد يساعد هذا البحث التربويين لدراسة العلاقة بين المستوى التدين وقلق المستقبل والتعرف على أسباب تدني مستوى التدين وطرق رفع مستواه .

- **مصطلحات البحث** :

- **التدين** Religiosity:

التزام المسلم بعقيدة الإيمان الصحيح (الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره) وظهور ذلك على سلوكه بممارسة ما أمره الله به والانتهاء عن إتيان ما نهى الله عنه (الصنيع :١٩٩٠) .

ويعرف مستوى التدين إجرائيا بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجاباته عن فقرات مقياس التدين المستخدم في البحث من إعداد (الصنيع :١٩٩٠) .

- **قلق المستقبل** Future Anxiety:

قلق المستقبل هو الشعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي اتجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة وعدم القدرة على مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة وتدني اعتبار الذات وفقدان الشعور بالأمن مع عدم الثقة النفس (المشيخي: ٢٠٠٩) .

ويعرف قلق المستقبل إجرائيا بأنه: "الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم على بنود مقياس قلق المستقبل المستخدم في هذا البحث من إعداد (المشيخي:٢٠٠٩)

- **الإطار النظري للبحث**:

- **التدين** : **مفهوم الدين** :

الدين بمفهومه الذي يدرس في العلوم الاجتماعية، يقصد به ظاهرة نفسية اجتماعية لها جانبان هما:

- جانب نفسي وهي حالة ذاتية أو داخلية يستشعرها المتدين تسمى " حالة التدين" (حالة الانقياد والإذعان للمعبود)
- جانب اجتماعي ويتضمن ما يشترك فيه الفرد مع الجماعة أو المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد من ممارسات وعقائد وشعائر ..الخ، أي الجوانب الموضوعية أو الخارجية لحالة التدين . (السمالوطي :١٩٨١)

- **مفهوم التدين** :

ذكر (الصنيع:٢٠٠٠) في كتابه التدين والصحة النفسية بأنه يرتبط التدين في الإسلام بكل من الاعتقاد في القلب والقول باللسان والعمل بالجوارح وعلى ذلك يمكن أن نعرف التدين الإسلامي بأنه التزام المسلم بعقيدة الإيمان الصحيح (الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره) وظهور ذلك على سلوكه بممارسة ما أمره الله به والانتهاء عن إتيان ما نهى الله عنه كما يمكن تعريف التدين لدى المسلمين وغير المسلمين بأنه التزام الفرد بتعاليم الدين مما يساعده على الوقاية من الاختلالات النفسية كما يساعده ذلك على معالجتها إذا أصيب بها .

- **العوامل المؤثرة في التدين** :

وقد ذكر (الشهراني،٢٠١٢ ؛ الصنيع،١٩٩٨) عوامل مؤثرة في التدين نجملها فيما يلي :

- الفطرة: هي عامل حاسم بلا شك في هداية الإنسان إلى الطريق المستقيم وهي بطبيعتها – لو تركت تدون تدخل من عوامل خارجية - تهتدي إلى بارئها ، كما قال تعالى ((فأقم وجهك للدين حنيفا فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لايعلمون) "الروم، آية ٣٠"
- النفس : النفس هو موجود لدى الناس جميعا ولا تختلف في وجودها لدى إنسان عن أي إنسان آخر ، والاختلاف يأتي في صفات هذه النفس ، حيث تلعب الصفات دورا كبيرا في تدين الإنسان وتميزه عن غيره من الأفراد الآخرين
- الأخلاق : هي من العوامل المؤثرة في تدين الإنسان والأخلاق ذات اثر كبير في تدين الفرد ، فلو حدثت المقارنة في احد الأخلاق كالصدق مثلا بين فردين في مجتمع واحد ، احدهما لديه مستوى عال من الصدق في القول والعمل والآخر على العكس من ذلك ، ثم أمعنت النظر في فكرهما ونظرتهما للحياة ، لوجدت الأول في الغالب ، اقرب الأيمان بالله والتصديق بربوبيته من الفرد الآخر .

- **أنماط التدين** :

وأما عن أنماط التدين فقد ذكر (المهدي ، ٢٠٠٠؛ الشربيني،١٩٨٩) أنماطا للتدين فيما يلي :

- التدين المعرفي (الفكري) : وهنا ينحصر التدين في دائرة المعرفة حيث نجد الشخص يعرف الكثير من أحكام الدين ومفاهيمه ولكن هذه المعرفة تتوقف على الجانب العقلاني الفكري ولا تتعداه إلى دائرة العاطفة أو السلوك.
- التدين الوجداني (العاطفي) : وفي هذه الحالة نجد أن الشخص يبدي عاطفة جارفه وحماسا كبيرا نحو الدين ولكن هذا لا يواكبه معرفة جيدة بأحكام الدين ولا سلوكا ملتزما بقواعده.
- التدين الطقوسي (تدين العادة) : وهنا تنحصر مظاهر التدين في دائرة السلوك حيث نجد أن الشخص يقوم بأداء العبادات والطقوس الدينية ولكن بدون معرفة كافية بحكمتها وأحكامها .
- التدين الدفاعي (العصابي) : قد يكون التدين دفاعا ضد الخوف أو القلق أو الشعور بالذنب أو تأنيب الضمير أو دفاعا ضد القهر والإحباط وفي هذه الحالة يلجأ الفرد إلى التدين ليخفف من هذه المشاعر والتخلص منها .

- **قلق المستقبل مفهوم القلق** :

لقد عرف (زهران:٢٠٠٥) القلق بأنه هو حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ، ويصاحبها غامض وأعراض نفسية جسمية ويكون المريض وكأن لسان حاله يقول شاعر بمصيبة قادمة .ويختلف الكثير في تعريف القلق النفسي كمرض مستقل ونستطيع تعريفه بأنه شعور عام غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر ، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي ويأتي في نوبات متكررة ، مثل الشعور بالفراغ في فم المعدة أو السحبة في الصدر أو ضيق في التنفس أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع أو كثره الحركة ...الخ (عكاشة :١٩٩٨).

- **التفسير الفسيولوجي للقلق** :

ويرى (عكاشة،١٩٩٨؛الحسين،٢٠١٠) أنه تنشأ أعراض القلق النفسي من زيادة في نشاط الجهاز العصبي غير الإرادي بنوعية "السمبثاوي" و "الباراسمبثاوي" ومن ثم تزيد نسبة "الأدرينالين "و"النور أدرينالين" في الدم فيتحرك السكر في الدم مع شحوب في الجلد فيزداد العرق ويجف الحلق وأحيانا ترتجف الأطراف ويعمق التنفس وإما ظواهر نشاط الجهاز "الباراسمبثاوي" فاهمها كثرة التبول والإسهال ووقوف الشعر وزيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهضم والشهية والنوم ويتميز القلق فسيولوجيا بدرجة عاليه من الانتباه واليقظة المرضية في وقت الراحة مع بطء التكيف للكرب أي أن الاعتراض لا تقل مع استمرار التعرض للإجهاد نظرا لصعوبة التكيف في مرض القلق والمركز الأعلى لتنظيم الجهاز العصبي "اللاإرادي" هو الهيبوثلاموس (المهاد التحتي) وهو مركز التعبير عن الانفعالات وهو على اتصال دائم بالمخ الحشوي والذي هو مركز

الإحساس بالانفعال وكذلك الهيبوثلاموس على اتصال بقشرة المخ متلقي التعليمات منها لتكيف بالنسبة للمنبهات الخارجية ومن ثم توجد دائرة عصبية مستمرة بين قشرة المخ والهيبوثلاموس والمخ الحشوي

- **أنواع القلق** :

وقد ذكر (زهران:٢٠٠٥) أن القلق يصنف إلى:

- القلق الموضوعي المادي : حيث يكون مصدره خارجيا وموجود فعلا ويطلق عليه أحيانا اسم القلق الواقعي أو القلق الصحيح أو القلق السوي ويحدث هذا في مواقف التوقع أو الخوف من فقدان شيء مثل القلق المتعلق بالنجاح في عمل جديد أو امتحان أو بالصحة أو الإقدام على الزواج أو انتظار نبأ هام أو الانتقال من القديم إلى الجديد ومن المعلوم إلى المجهول أو من المألوف إلى الغريب أو الانتقال إلى بيئة جديدة أو وجود خطر قومي أو عالمي أو من حدوث تغيرات اقتصادية أو اجتماعية.
- حالة القلق أو القلق العصابي : هو داخلي المصدر وأسبابه لا شعورية مكبوتة غير معروفة ولا مبرر له ولا يتفق مع الظروف الداعية إليه ، ويعوق التوافق والإنتاج والتقدم والسلوك العادي .
- القلق العام:الذي لا يرتبط بأي موضوع محدد بل نجد القلق غامضا وعاما وعائما.
- القلق الثانوي : وهو القلق كعرض من أعراض الاضطرابات النفسية الأخرى (حيث يعتبر القلق عرضا مشتركا في جميع الأمراض النفسية تقريبا) .

- **أعراض القلق** :

قد ذكرت (الحسين:٢٠١٠) بعضا من أعراض القلق منها :

- التوجس والخوف والشعور بتهديد الذات وفقدان الأمن والانسجام الداخلي (وأبرز المخاوف تتمثل في الخوف من ركوب المصعد أو من الكلام أمام الجماهير أو من الأماكن العالية أو الضيقة أو من الجراثيم أو من مشاهدة الدماء أو من الجنون أو من الانتحار..الخ)
- العصبية (وعادة ما تكون لأتفه الأسباب)
- الميل إلى التشاؤم وسوء الظن .
- ظهور بعض الأزمات الحركية كاللعب في الشعر أو تقطيعه (لدى بعض الفتيات) وقضم الأظافر (ولدى بعض الأطفال مص الأصابع) ولمس الأنف .

- **أسباب القلق** :

تتعدد أسباب القلق ، وقد ذكر (زهران،٢٠٠٥؛ الحسين،٢٠١٠) عدة أسباب من أهمها:

- الاستعداد الوراثي في بعض الحالات
- الاستعداد النفسي (الضعف النفسي العام) والشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه الظروف البيئية لمكانة الفرد وأهدافه والتوتر النفسي الشديد، والأزمات أو المتاعب الشديدة في الطفولة المبكرة والشعور بالعجز

والنقص وتعود الكبت بدلا من التقدير الواعي لظروف الحياة ، وأحيانا قد يؤدي فشل الكبت إلى القلق وذلك بسبب طبيعة التهديد الخارجي الذي يواجه الفرد أو لطبيعة الضغوط الداخلية التي تسببها الرغبات الملحة ، ومن الأسباب النفسية كذلك الصراع بين الدوافع والاتجاهات ، والإحباط والفشل اقتصاديا أو زواجيا أو مهنيا .. الخ

- **مضار القلق** :

هناك مضار للقلق أوردها (الفقي:٢٠٠٩) على النحو التالي :

- ضعف الإيمان وقلة اليقين
- حرمان النفس من الطمأنينة
- عدم استقرار النفس وعدم ثبات القلب
- يورث الشك وعدم الثقة بالغير

- **النظريات المفسرة للقلق** :

- نظرية التحليل النفسي : يعد فرويد من أوائل علماء النفس الذين حللوا القلق وقد رأى أن في القلق إشارة للأنا لكي تقوم بعمل اللازم ضد ما يهددها وكثيرا ما يكون المهدد هو الرغبات المكبوتة في اللاشعور وهنا إما أن تقوم الأنا بعمل نشاط معين يساعدها في الدفاع عن نفسها وإبعاد ما يهددها وإما أن يستفحل القلق حتى تقع الأنا فريسة المرض النفسي وينتهي فرويد في نظريته إلى أن القلق ينشأ عن كبت الرغبة الجنسية أو إحباطها ومنعها من الإشباع (كفافي:١٩٩٠).
- النظرية السلوكية : تنظر المدرسة السلوكية إلى القلق على انه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش في وسطها الفرد ، تحت شروط التدعيم الايجابي والتدعيم السلبي وهي وجهة نظر متباينة للتحليلية فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية ولا يتصورون الينامیات النفسية ، أو القوى الفاعلة في الشخصية على صورة منظمات ثلاث ، "الهو" ، "الأنا" ، "والأنا العليا" كما فعل التحليليون بل إنهم يفسرون القلق في ضوء الاشتراك الكلاسيكي وهو ارتباط مثير جديد بالمثير الأصلي ويصبح المثير الجديد قادرا على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي. (كفافي:١٩٩٠)
- النظرية الإنسانية : تتفق المدرسة السلوكية مع مدرسة التحليل النفسي على إرجاع القلق إلى خبرات مؤلمة في ماضي الفرد إلا أنهما يختلفان في تصورهما لتكوين القلق : إذ يتحدث الفرويديون عن علاقة القلق بالهو والأنا والأنا الأعلى أو بالشعور واللاشعور بينما يحلل السلوكيون القلق في ضوء الاشتراط ويرى أصحاب المذهب الإنساني أن القلق هو الخوف من المستقبل وما قد يحمله هذا المستقبل من إحداث.(العناني:٢٠١٤).

- **قلق المستقبل** :

يعتبر القلق من المستقبل أحد أنواع القلق ، فقد ذكر (صموئيل:١٩٩٤) ما نصه "قد ينشأ القلق نتيجة الخوف ، فالخوف من المستقبل ، متى تمكن من إنسان ، حول حياته جحيما ، كلما اشتد الخوف من المستقبل ازداد قلق الإنسان

في توقعاته لما يحدث ، والخوف من المستقبل يؤدي إلى الخوف من الحاضر فالخائف يتوقع الشر فقط ، ولما كان الخوف من المستقبل ينشأ من عوامل عديدة ، منها خبرات الماضي المؤلمة ، وصراعات الماضي التي عاشها صاحبها ، واضطرابات الطفولة الاجتماعية التي عاناها فإن الخوف من المستقبل قد يتحول إلى عدم ثقة في الآخرين والشك فيهم والاصطدام بهم ".

- **مفهوم قلق المستقبل** :

ذكر زاليسكي أن قلق المستقبل هو حالة من التوجس والخوف وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات غير المرغوبة في المستقبل وفي حالة قلق المستقبل القصوى فإنه قد يكون تهديدا حادا أو هلعا من أن ثمة شيء كارثي حقيقي يمكن أن يحدث للشخص (المشيخي:٢٠٠٩) .

- **أسباب قلق المستقبل** :

ويرى (المشيخي:٢٠٠٩) أن المستقبل مصدر مهم من مصادر القلق باعتباره مساحة لتحقيق الرغبات والطموحات وتحقيق الذات والإمكانيات الكامنة وان ظاهرة قلق المستقبل أصبحت واضحة في مجتمع مليء بالتغيرات في كافة المجالات وترتبط هذه الظاهرة بمجموعة من المتغيرات كرؤية الواقع بطريقة سلبية انطلاقا من المشكلات الحاضرة ومن الممكن عرض أهم الأسباب التي تؤدي إلى وجود ظاهرة قلق المستقبل وهي:

- يرجع قلق المستقبل إلى أحاديث الفرد الذاتية والى أفكاره الخاصة الهازمة للذات .
- يظهر قلق المستقبل نتيجة التوتر الناشئ عن مسؤولية اتخاذ القرار باعتباره نوعا من الصراع العقلي وباعتبار أن الحياة هي عبارة عن مجموعة من القرارات المتتالية والتي يكون على الفرد دائما أن يحزم رأيه بشأنها .
- تعد ضغوط الحياة أحد أهم العوامل المسببة لقلق المستقبل خاصة في هذا العصر الذي يمر بتحولات اجتماعية واقتصادية أدت إلى تغير في أساليب حياة الأفراد وانعكست هذه التغيرات على قيم الأفراد وسلوكياتهم وأنماط تفكيرهم وظهرت الضغوط النفسية كنتاج التطورات الحضارية التي لا يستطيع الإنسان تحملها والتكيف معها وخصوصا لدى طلاب الجامعة لان الحياة الجامعية تعج بالظروف المثيرة للقلق سواء على الصعيد الدراسي أو الاجتماعي مما يؤثر على سلوك الطالب ويصبح مهددا له ومعرقلا لمسيرة حياته الاعتيادية .

- **التفسير النفسي لقلق المستقبل** :

ترى (الحمداني : ٢٠١١) أن فرويد يرجع قلق المستقبل بخبرات الطفولة ، إضافة إلى ربطه له بالواقع حيث يبدأ الفرد بتعميم القلق في المواقف المتشابهة عن طريق توقع الخطر الذي يسبب قلق نحو المستقبل لدى الفرد.في حين يرى ادلر أن سلوك الإنسان تحدده دافعيته بدلالة توقعات المستقبل، ويصر على أن أهداف المستقبل أكثر أهمية من أحداث الماضي (شلتر:١٩٨٣).

- **التفسير الإنساني لقلق المستقبل** :

أما جورج الكسندر كيلي فيستخدم مفهوم البنية والتي تعني أسلوب الفرد الذي يستخدمه في النظر إلى أحداث عالمه وهي طريقة لتفسير ذلك العالم فالأفراد يكونون بني عديدة خلال حياتهم بنية واحدة للتعامل مع كل موقف أو حدث أو شخص يتعاملون أو يتصلون بهم . فهم دائما يزيدون ذخيرة البنى كلما لاقوا أشخاص وأحداث جدد ، والبنى الحالية قد تحتاج إلى التنقيح أو التعديل أو التحسين لان الناس والأحداث يتغيرون مع الزمن (شلتر:١٩٨٣).

- **التفسير الوجودي لقلق المستقبل** :

لقد كان الإنسان محور فلسفة كير كيجارد بقلقه وهمومه ومخاطرته وتجاربه، وآلامه ومصائره والمحاط بقلق على مصيره والخوف مما تهدده ويترصده الموت ليقضي على وجوده فالمرء يوجد في عملية صيروره بمواجهته لمستقبله لذلك تكون الأولوية للمستقبل ، فهو يحيا حياته من اجل المستقبل ولأنه في ذاته يفهم نفسه على انه يتحرك إلى المستقبل وهذا المستقبل يولد القلق وعدم اليقين.(بدوي : ١٩٧٣).

- **فروض البحث** :

- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين التدين وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لنوع التعليم (تحفيظ – عام).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لنوع التعليم (تحفيظ – عام).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا للسنة الدراسية (أول – ثاني – ثالث).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا للسنة الدراسية (أول – ثاني – ثالث).

- **منهج البحث** :

انطلاقا من طبيعة البحث والأهداف المنشودة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وهو منهج مناسب لمتغيرات البحث .

- **مجتمع وعينة البحث** :

يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بمدينة الدمام، وتتكون عينة البحث من (٢٠٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بمدينة الدمام.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير نوع التعليم

نوع التعليم	التكرار	النسبة
عام	١٣٣	٦٦.٥
تحفيظ	٦٧	٣٣.٥
المجموع	٢٠٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن (١٣٣) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٦.٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة من مدارس التعليم العام ، بينما (٦٧) منهم يمثلون ما نسبته ٣٣.٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة من مدارس التحفيظ .

جدول (٢)توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	التكرار	النسبة
الأول	٥٨	٢٩.٠
الثاني	٥٧	٢٨.٥
الثالث	٨٥	٤٢.٥
المجموع	٢٠٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٢) أن (٨٥) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٢.٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالصف الثالث ، بينما (٥٨) منهم يمثلون ما نسبته ٢٩.٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالصف الأول مقابل (٥٧) منهم يمثلون ما نسبته ٢٨.٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة بالصف الثاني .

- **أدوات البحث** :

- **مقياس مستوى التدين** :

المقياس من إعداد (الصنيع : ١٩٩٠) وقد مر إعداد المقياس بسبع مراحل وبعد مرور المقياس بمراحل الإعداد العلمي المتعارف عليها ، خرج المقياس وهو مكون من ستين عبارة لكل عبارة ثلاثة خيارات ولكل خيار درجة أو درجتان أو ثلاث درجات ورتبت بحيث تكون الدرجات تصاعدية لبعض العبارات وتنازلية لعبارات أخرى لتقليل قيمة عامل الإجابة العشوائية وقد غطت عبارات المقياس التالية:

- أركان الإيمان: الله ، الملائكة ، الكتب، الرسل ، اليوم الآخر ، القدر خيره وشره (العبارات ٦.١)
- أركان الإسلام : الصلاة (العبارات ٨-١١) الزكاة (العبارات ١٣-٢١) ، الصيام (العبارات ١٥.١٤) ، الحج (العبارة ١٦)
- من شعب الإيمان (واجبات)

جدول (٣) توزيع شعب الأيمان (واجبات)

رقم العبارة	موضوع العبارة	رقم العبارة	موضوع العبارة
٧	محبة الرسول صلى الله عليه وسلم	٤١	معاملة الناس
١٧	العمرة	٤٩	إعفاء اللحية
١٨	الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر	٥٠	ولاية يتيم
١٩	طاعة الوالدين	٥٢	الصبر
٢٠	صلة الأرحام	٥٥	قراءة القران الكريم
٢١	الزواج	٥٦	ذكر الله
٢٥	أداء الشهادة	٥٩	مجالس الذكر
٣٨	الوفاء بالعهد	٦٠	طلب العلم
٤٠	حق الجار		

- **صدق المقياس** :

قام (الصنيع : ١٩٩٠) بحساب صدق المقياس وفقا لما يلي :

- صدق المحكمين : حيث عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس وطلب منهم الحكم على مدى كون عبارات المقياس تقيس أبعاد التدين حيث وافقت الغالبية العظمى من المحكمين على ذلك والملحوظات ذات القيمة أخذ بها في الصياغة النهائية لعبارات المقياس .
- من شعب الإيمان (منهيات)

جدول (٤) توزيع شعب الأيمان (منهيات)

رقم	العبارة	رقم	العبارة	رقم	العبارة	رقم	العبارة
٢٢	(الاختلاط)	٣٧	الشتم	٣١	الكسب	٤٧	التصنت
٢٣	الربا	٣٩	السحر	٣٢	التشبه	٥١	الأطعمة
٢٤	الخمر	٤٢	الإسبال	٣٣	تشبه الرجل بالمرأة	٥٤	الحسد
٢٦	الرشوة	٤٣	لبس الذهب	٣٤	الخيانة	٥٧	السخرية
٢٧	السرقة	٤٤	نقص الميزان	٣٥	الرياء	٥٨	الموسيقى
٢٨	الغموس	٤٥	التصوير	٣٦	النميمة		
٢٩	الكذب	٣٠	الظلم	٤٦	المنان		

- **تصحيح المقياس** :

- صدق الفرضي : وحسب عن طريق درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل عبارة من عباراته وأظهرت النتائج ارتفاع معامل الارتباط لخمس وخمسين عبارة إلى مستوى دلالة ٠.٠١ وفي خمس عبارات إلى مستوى دلال أعلى من ٠.٠١ وذلك للعبارات ٢(٠.٠٩)، ٥ (٠.٢٠) ،١٢ (٠.٠٩) ، ١٣ (٠.٠٢) ، ٢٥ (٠.٠٣)

جدول (٥) توزيع الدرجات تصاعديا أو تنازليا على عبارات المقياس وفق ما يلي :

الاتجاه	أرقام العبارات
تنازلى ٣ -٢ -٢	١ -١٠، ٢١ -٣٠، ٤١ -٥٠
تصاعدى ١ -٢ -٣	١١ -٢٠، ٣١ -٤٠، ٥١ -٦٠

جدول (٦) التوزيع الافتراضي للدرجات على مستويات التدين وفق ما يلي :

مستوى التدين	مدى الدرجات
العالى	١٨٠.١٦١
فوق المتوسط	١٦٠.١٣٦
المتوسط	١٣٥.٦٩
دون المتوسط	٩٥.٧١
المنخفض	٧٠ فأقل

كما قام الباحث في الدراسة الحالية بحساب الصدق الفرضي حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة العنصر والمجموع الكلي للبعد الذي ينتمي له العنصر.

جدول (٧)معامل الارتباط لبيرسون، بالدرجة الكلية لبعد أركان الإيمان وعباراته

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٣١٨◆◆	٣	٠.٥٧٨◆◆	٥	٠.٤٤٣◆◆
٢	٠.٤٦٨◆◆	٤	٠.٣٦٦◆◆	٦	٠.٥١٨◆◆

يتضح من الجداول (٣ . ٦) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع بعدها.

جدول (٨) معامل الارتباط لبيرسون، بالدرجة الكلية لبعد أركان الإسلام وعباراته

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٨	٠.٦٠١**	١١	٠.٦٠٤**	١٤	٠.٥٥١**
٩	٠.٥٩٧**	١٢	٠.٥٠٢**	١٥	٠.٤٤٧**
١٠	٠.٦٣١**	١٣	٠.٤٣٨**	١٦	٠.٤٥٢**

يلاحظ ◆◆ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (٩) معامل الارتباط لبيرسون، بالدرجة الكلية لبعد من شعب الإيمان(واجبات) وعباراته

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٧	◆◆٠.٤٥٦	٢٥	◆◆٠.٢٤٩	٥٢	٠.٤٤٠**
١٧	◆◆٠.٤٦١	٣٨	◆◆٠.٤٣٠	٥٥	٠.٥٢٤**
١٨	◆◆٠.٤٩٨	٤٠	◆◆٠.٣٢٣	٥٦	٠.٣٦٣**
١٩	◆◆٠.٣٢١	٤١	٠.٨٦٥**	٥٩	٠.٤٨٦**
٢٠	◆◆٠.٥٠٧	٤٩	٠.٣٦٤**	٦٠	٠.٣٤٨**
٢١	◆◆٠.٣٣١	٥٠	٠.١٦٨**	–	–

يلاحظ ◆◆ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (١٠) معامل الارتباط لبيرسون، بالدرجة الكلية لبعد من شعب الإيمان(منبهات) وعباراته

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢٢	◆◆٠.٣١٣	٣٢	◆◆٠.٤٥٥	٤٤	◆◆٠.٢٢٦
٢٣	◆◆٠.٢٠٦	٣٣	◆◆٠.٣٣٠	٤٥	◆◆٠.٢٧٠
٢٤	◆◆٠.٣٣٣	٣٤	◆◆٠.٥٤٦	٤٦	◆◆٠.١٨٢
٢٦	◆◆٠.٣٤٣	٣٥	◆◆٠.٥٦٣	٤٧	◆◆٠.٤٣٦
٢٧	◆◆٠.٢٥٩	٣٦	◆◆٠.٣٨٦	٥١	◆◆٠.٢٨٤
٢٨	◆◆٠.٣٥٤	٣٧	٠.٣٦٩**	٥٣	◆◆٠.٥٤٥
٢٩	◆◆٠.٣٨٧	٣٩	٠.٣٠٧**	٥٤	◆◆٠.٣٦٩
٣٠	◆◆٠.٣٤٣	٤٢	٠.٢١١**	٥٧	◆◆٠.٣٠٧
٣١	◆◆٠.٤٨٣	٤٣	٠.٣١٣**	٥٨	٠.٤٨٥**

يلاحظ ◆◆ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

- **ثبات المقياس** :

وقد قام (الصنيع :١٩٩٠) بحساب الثبات وفقا لما يلي :

- إعادة التطبيق : حيث طبق المقياس على سبعين فردا وأعيد تطبيقه على نفس الأفراد بعد مضى أسبوعين على التطبيق الأول وحسب معامل ارتباط بيرسون وكانت قيمة معامل الارتباط ٠.٨٩ وهي قيمة عالية تدل على ثبات عالي للمقياس .
- التجزئة النصفية : وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات الفردية والزوجية للتطبيق الأول للمقياس على العينة وكانت قيمة معامل الارتباط ٠.٩٤ وتم تعديل هذا المعامل باستخدام معادلة سبيرمان براون فوصلت قيمة المعامل بعد التعديل إلى ٠.٩٧ وهي قيمة عالية تدل على ارتفاع معامل ثبات المقياس .

كما قام الباحث في الدراسة الحالية بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وفقا لما يلي يتضح من الجدول (٧) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠.٨١٥) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة .

جدول (١١) معاملات الثبات لمقياس التدين

المتغير	الترتيب
أركان الإيمان	٠.٢٢٢
أركان الإسلام	٠.٦٨٩
من شعب الإيمان (واجبات)	٠.٥٨٧
من شعب الإيمان (منهيات)	٠.٧٣٠
الثبات العام لمقياس التدين	٠.٨١٥

- **مقياس قلق المستقبل**

المقياس من إعداد (المشيخي : ٢٠٠٩) وقد قام ببناء هذا المقياس في صورته الأولية المكونة من (٤٩) عبارة موزعة على أبعاد الخمسة وجرى بناء هذا المقياس من خلال مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي بحثت في موضوع قلق المستقبل .وفيما يلي توصيف لهذه المقياس :

- **مكونات المقياس** :

يتكون المقياس من خمسة أبعاد وهذه الأبعاد هي :

- البعد الأول : التفكير السلبي تجاه المستقبل : ويقصد به مجموعة الأفكار والمعتقدات الخاطئة والسلبية التي يدركها الفرد وتؤدي إلى شعوره بعدم الارتياح والتوتر والخوف من المستقبل .
- البعد الثاني : النظرة السلبية للحياة : ويقصد بها التوقعات السلبية لأحداث الحياة المستقبلية وعدم القدرة على التوافق والتعامل معها .
- البعد الثالث : القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة : ويقصد به الضغوط التي يعاني منها الفرد سواء كانت ضغوط أسرية أو اجتماعية أو اقتصادية وتنعكس على نظرته للمستقبل .
- البعد الرابع : المظاهر النفسية للقلق المستقبل : وتعني مجموعة ردود الفعل الانفعالية التي تعكس أسلوب الفرد في إدراك الأحداث والمواقف إلي تتطلب المواجهة وتؤثر في مستقبل .
- البعد الخامس : المظاهر الجسمية : وتعني المشكلات الجسمية أو ردود الفعل الفسيولوجية التي تطرأ على الفرد في استجابته للمواقف التي تشكل تهديدا له ويدرك أنها تؤثر على مستقبله .

- **تصحيح المقياس** :

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٣) عبارة تتدرج خمسة أبعاد مختلفة لقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة كما في الجدول (١٢) :

جدول (١٢)جدول يوضح أبعاد مقياس قلق المستقبل وأرقام عباراته

م	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	البعد الأول : التفكير السلبي تجاه المستقبل .	١ -٦ -١٦ -١١ -٢١ -٢٦ -٣١ -٣٦	٨
٢	البعد الثاني : النظرة السلبية للحياة .	٢ -٧ -١٢ -١٧ -٢٢ -٢٧ -٣٢ - ٣٧ -٤١	٩
٣	البعد الثالث: القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة .	٣ -٨ -١٣ -١٨—٢٣ -٢٨ -٣٣ - ٣٨ -٤٢	٩
٤	البعد الرابع : المظاهر النفسية لقلق المستقبل .	٤ -٩ -١٤ -١٩ -٢٤ -٢٩ -٣٤ -٣٩	٨
٥	البعد الخامس: المظاهر الجسمية لقلق المستقبل .	٥ -١٠ -١٥ -٢٠ -٢٥ -٣٠ -٣٥ - ٤٠ -٤٣	٩
	الدرجة الكلية		٤٣

وأما بالنسبة لتقدير الدرجات فيتم إعطاء المفحوص درجة واحدة إذا كانت استجابته لا تنطبق ودرجتان إذا كانت استجابته أحيانا وثلاث درجات إذا أجاب تنطبق بحيث تمثل الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس درجة قلق المستقبل لديه وتتراوح الدرجات بين (٤٣ -١٢٩) درجة.

- **صدق القياس** :

قام (المشيخي : ٢٠٠٩) بحساب صدق المقياس وفقا لما يلي :

- صدق المحكمين : قام بعرض أداة القياس بصورته الأولية على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريس بالجامعات والمتخصصين في علم النفس وقد كان العدد الكلي للمحكمين (١٣) محكما من اجل الكشف عن مدى صدق فقرات الأداة وملاءمتها لقياس ما وضعت قياسه من حيث : -
  - ✓ مدى ملائمة العبارة للبعد الذي وضعت فيه .
  - ✓ مدى مناسبة العبارة للسمة التي تقيسها .
  - ✓ سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات .

وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم التي أبدوها أجريت بعض التعديلات حيث جرى حذف (٤) عبارات من أصل (٤٩) عبارة لم تحفظ بنسبة اتفاق ٨٠٪ من المحكمين بسبب عدم توافقها مع البعد المحدد أو أنها تحمل معاني مكرره بصيغ مختلفة .

- صدق الفرضي :قام بإجراء دراسة استطلاعية للأداة وذلك بتطبيقها على عينة من طلاب كلية العلوم والآداب بجامعة الطائف بلغ عددهم (٦٠) طالبا متوسط أعمارهم (٢٠,٣١) بانحراف معياري قدره (٠,٩١)
- وبعد إجراء التحليل الإحصائي قام الباحث بحذف العبارة التي كان معامل ارتباطاتها غير دال وعددها (٢) عبارتين وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (٤٣) عبارة في صورتها النهائية .

وقام الباحث في الدراسة الحالية بحساب صدق المقياس وفقا لما يلي :

- الصدق الفرضي : تم استخدام معامل الارتباط بين درجة العنصر، والمجموع الكلي للبعد الذي ينتمي له العنصر.

جدول (١٣) معامل الارتباط لبيرسون، بالدرجة الكلية لبعد التفكير السلبي اتجاه المستقبل

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٥٦◆◆	١٦	٠.٤٣٦◆◆	٣١	٠.٦٠٨**
٦	٠.٧٤٦◆◆	٢١	٠.٧٠٠◆◆	٣٦	٠.٦١٨**
١١	٠.٦٩٥◆◆	٢٦	٠.٦٢٤**	-	-

يلاحظ ◆◆ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (١٤) معامل الارتباط لبيرسون، بالدرجة الكلية لبعد النظرة السلبية للحياة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢	٠.٥٥٣◆◆	١٧	٠.٦٥١◆◆	٣٢	٠.٦٨١◆◆
٧	٠.٦٩٧◆◆	٢٢	٠.٥١٤◆◆	٣٧	٠.٦١٨◆◆
١٢	٠.٦٧٦◆◆	٢٧	٠.٤٠٧◆◆	٤١	٠.٧٣٨◆◆

يلاحظ ◆◆ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (١٥)معامل الارتباط لبيرسون، بالدرجة الكلية لبعد القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣	٠,٤١٥**	١٨	٠,٥٥٦◆◆	٣٣	٠,٦٠٠**
٨	٠,٥٦٢**	٢٣	٠,٤٤٨◆◆	٣٨	٠,٦٨٦**
١٣	٠,٦٠٩◆◆	٢٨	٠,٥١٢**	٤٢	٠,٦٨٩**

يلاحظ ◆◆ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (١٦)معامل الارتباط لبيرسون، بالدرجة الكلية لبعد المظاهر النفسية لقلق المستقبل

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٤	٠,٥٩٦◆◆	١٩	٠,٦٧٩◆◆	٣٤	٠,٦٣٧**
٩	٠,٦٩١◆◆	٢٤	٠,٦٤٠**	٣٩	٠,٧١٣**
١٤	٠,٦٨٥◆◆	٢٩	٠,٦٤٩**	–	–

يلاحظ ◆◆ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (١٧)معامل الارتباط لبيرسون، بالدرجة الكلية لبعد المظاهر الجسمية لقلق المستقبل

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٥	٠,٥٢٨**	٢٠	٠,٥٤٨**	٣٥	٠,٥٩٣**
١٠	٠,٥٩٧**	٢٥	٠,٦٩٣**	٤٠	٠,٥٧٦**
١٥	٠,٤٦٤**	٣٠	٠,٥٩٥**	٤٣	٠,٥٧٧**

يلاحظ ◆◆ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول (٨ . ١٢) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع بعدها.

- **ثبات القياس** :

قام (المشيخي : ٢٠٠٩)بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما في الجدول (١٨) :

جدول (١٨)جدول يوضح معامل ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية

م	الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	البعد الأول : التفكير السلبى تجاه الحياة	٠,٨٢
٢	البعد الثاني : النظرة السلبية للحياة	٠,٧٩
٣	البعد الثالث: القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة	٠,٧٩
٤	البعد الرابع: المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٠,٧٨
٥	البعد الخامس : المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	٠,٧٩
	المقياس ككل	٠,٩٠

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٠) وهي قيمة مرتفعه تدل على ثبات المقياس .

كما قام الباحث في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وفقا لما يلي :يتضح من الجدول رقم (١٩) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠.٩٣٦) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

جدول (١٩)يبين معاملات الثبات لمقياس قلق المستقبل

المتغير	الترتيب
التفكير السلبى تجاه المستقبل	٠.٧٩١
النظرة السلبية للحياة	٠.٧٩٢
القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة	٠.٧٣١
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٠.٨١٦
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	٠.٧٥٤
الثبات العام لمقياس قلق المستقبل	٠.٩٣٦

- **أساليب المعالجة الإحصائية** :

من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها، قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار " ت " لعينتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي.
- اختبار أقل فرق معنوي LSD للمقارنات البعدية لتجانس التباين.

- **نتائج البحث** :

- **نتائج التساؤل الأول** : **ما مستوى التدين لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التدين ككل وأبعاده الأربعة ، وتبين الجداول التالي نتائج التحليل الإحصائي.

جدول (٢٠) يبين متوسط الدرجات لمعدل انتشار التدين بين طلاب المرحلة الثانوية

المتغير	المتوسط الحسابى العام	الانحراف المعيارى	الترتيب
من شعب الإيمان (منهيات)	٦٨.١٣	٦.٢٧٥	١
من شعب الإيمان (واجبات)	٤٠.٢٨	٣.٨٧٥	٢
أركان الإسلام	١٨.٧٦	٣.١٧١	٣
أركان الإيمان	١٥.٠٩	١.٨٥١	٤
الدرجة الكلية لمقياس التدين	١٤١.٨٧	١١.٣٧٣	فوق المتوسط

مستوى التدين لدى طلاب المرحلة الثانوية كان فوق المتوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي (141.87) وكان بعد من شعب الإيمان (منهيات) الأعلى انتشارا بمتوسط حسابي (68.13) ، بينما كان بعد أركان الإيمان الأقل انتشارا بمتوسط حسابي بلغ (15.09) .وتفسر هذه النتيجة بأن طلاب المرحلة الثانوية يتلقون تنشئة دينية محافظة مما يعزز من مستوى التدين لديهم.

- **نتائج التساؤل الثاني** : **ما مستوى قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس قلق المستقبل ككل وأبعاده الخمسة ، وتبين الجداول التالية نتائج التحليل الإحصائي. مستوى قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية كان أقل من المتوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي (78.29) وكان بعد القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة الأعلى انتشارا بمتوسط حسابي

(17.8) ، بينما كان بعد المظاهر النفسية لقلق المستقبل الأقل انتشاراً بمتوسط حسابي بلغ (14.22) . وتفسر هذه النتيجة بأن طلاب المرحلة الثانوية مستوى التدين لديهم مرتفع مما عزز من استقرارهم النفسي وقلل من مستوى قلق المستقبل لديهم.

جدول (٢١)يبين متوسط الدرجات لمعدل انتشار قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية

المتغير	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب
القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة	١٧.٨٠	٣.٩٦٩	١
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	١٥.٩٢	٤.٠٩٠	٢
النظرة السلبية للحياة	١٥.٨٦	٤.٠٧٣	٣
التفكير السلبى تجاه المستقبل	١٤.٤٧	٣.٧٨١	٤
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	١٤.٢٢	٣.٩١٤	٥
الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل	٧٨.٢٩	١٦.٩٤٦	-

- **نتائج الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية سالبة بين التدين وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

وللتحقق من مدى صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مستوى التدين وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (٢٢) يوضح معاملات الارتباط (بيرسون) بين مستوى التدين وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية

أبعاد مقياس قلق المستقبل	الدرجة الكلية لمقياس التدين
التفكير السلبى تجاه المستقبل	-٠.٣٠١◆◆
النظرة السلبية للحياة	-٠.٣١٨◆◆
القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة	-٠.٢٤٧◆◆
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	-٠.٣٦٠◆◆
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	-٠.٢٣٦◆◆
الدرجة الكلية مقياس قلق المستقبل	-٠.٣٣٤◆◆

توجد علاقة عند مستوى معنوية (٠.٠١)

يتضح وجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) عند مستوى معنوية (٠.٠١) بين الدرجة الكلية لمقياس التدين وأبعاد (التفكير السلبي تجاه المستقبل، النظرة السلبية للحياة، القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة، المظاهر النفسية لقلق المستقبل، المظاهر الجسمية لقلق المستقبل) والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. وعليه وبناء على هذه النتائج نقبل الفرض الذي ينص على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التدين وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- **نتائج الفرض الثاني : لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لنوع التعليم (تحفيظ – عام).**

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ت: Independent Sample T-test "، لتوضيح دلالة الفروق، بين إجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول ا(٢٣):يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، فأقل في بعد أركان الإيمان لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير نوع التعليم (تحفيظ . عام). كما يتضح وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، فأقل في أبعاد مستوى التدين (أركان الإسلام، من شعب الإيمان (واجبات)، من شعب الإيمان (منهيات)) والدرجة الكلية لمقياس التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير نوع التعليم (تحفيظ – عام)، لصالح الطلاب الذين يدرسون بمدارس التحفيظ. وعليه وبناء على هذه النتائج نرفض الفرض الذي ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لنوع التعليم (تحفيظ – عام) ونقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لنوع التعليم (تحفيظ – عام) حيث تبين وجود فروق لصالح طلاب مدارس التحفيظ. وتفسر هذه النتيجة بأن طلاب مدارس التحفيظ يتلقون تعليما دينيا مكثفا مما يحسن من مستوى تدينهم.

الجدول (٢٣)نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق بين إجابات أفراد الدراسة طبقا إلى اختلاف متغير نوع التعليم

أبعاد مقياس التدين	نوع التعليم	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
أركان الإيمان	عام	١١٧	١٥.٠٦	١.٩٣١	-٠.٢٨٠	٠.٧٨٠
	تحفيظ	٦٤	١٥.١٤	١.٧٠٨		
أركان الإسلام	عام	١٢١	١٨.١٩	٣.٢٢١	-٣.٤٣٩	◆◆٠.٠٠١
	تحفيظ	٦٤	١٩.٨٣	٢.٧٩٨		
من شعب الإيمان (واجبات)	عام	١١٧	٣٩.٦٨	٣.٧١١	-٢.٩٨٢	◆◆٠.٠٠٣
	تحفيظ	٥٧	٤١.٥١	٣.٩٤٧		
من شعب الإيمان (منهيات)	عام	١١١	٦٦.٧٨	٥.٧٩١	-٤.٠٣٠	◆◆٠.٠٠٠
	تحفيظ	٥٨	٧٠.٧١	٦.٤٠٧		
الدرجة الكلية لمقياس التدين	عام	٩٤	١٣٨.٨٢	١٠.٧٦٩	-٤.٦٥٩	◆◆٠.٠٠٠
	تحفيظ	٥٢	١٤٧.٣٨	١٠.٣٩٦		

فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ فأقل

- **نتائج الفرض الثالث : لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لنوع التعليم (تحفيظ – عام).**

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ت: Independent Sample T-test "، لتوضيح دلالة الفروق، بين إجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٤):

الجدول (٢٤)نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق بين إجابات أفرادالدراسة طبقا إلى اختلاف متغير نوع التعليم

أبعاد مقياس التدين	نوع التعليم	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
التفكير السلبي تجاه المستقبل	عام	١٢٦	١٥.٣٢	٣.٧٢٢	٤.٥٥٣	◆◆٠.٠٠٠
	تحفيظ	٦٥	١٢.٨٢	٣.٣٤٤		
النظرة السلبية للحياة	عام	١٢٢	١٦.٥٦	٤.١٩٤	٣.٣١٤	◆◆٠.٠٠١
	تحفيظ	٦٥	١٤.٥٤	٣.٥٠٠		
القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة	عام	١٢٣	١٨.٧٦	٣.٨٩٨	٤.٩٤٨	◆◆٠.٠٠٠
	تحفيظ	٦١	١٥.٨٧	٣.٣٨٤		
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	عام	١٢٨	١٥.٠٥	٣.٨٥٢	٤.٣٤٢	◆◆٠.٠٠٠
	تحفيظ	٦٦	١٢.٥٩	٣.٥٢٦		
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	عام	١٢٣	١٦.٢٠	٤.١١٥	١.٣٤٤	٠.١٨١
	تحفيظ	٦١	١٥.٣٤	٤.٠١٢		
الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل	عام	١٠٨	٨٢.٠٠	١٧.٠٤٥	٤.٠٨٠	◆◆٠.٠٠٠
	تحفيظ	٥٦	٧١.١٣	١٤.٣٧١		

فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ فأقل

يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، فأقل في بعد المظاهر الجسمية لقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير نوع التعليم (تحفيظ – عام)، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، فأقل في أبعاد قلق المستقبل (التفكير السلبي تجاه المستقبل ، النظرة السلبية للحياة، القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة، المظاهر النفسية لقلق المستقبل) والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير نوع التعليم (تحفيظ – عام)، لصالح الطلاب الذين يدرسون بالمدارس العامة. وعليه وبناء على هذه النتائج نرفض الفرض الذي ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لنوع التعليم (تحفيظ – عام) ونقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لنوع التعليم (تحفيظ – عام) حيث تبين وجود فروق لصالح طلابٍ المدارس العامة. وتفسر هذه النتيجة بأن طلاب مدارس التحفيظ يتلقون تعليماً دينيا مكثفا مما يحسن من مستوى التدين لديهم بعكس طلاب المدارس العامة والذي يقل مستوى تدينهم الأمر الذي يزيد من قلق المستقبل لدى طلاب المدارس العامة.

- **نتائج الفرض الرابع : لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا للسنة الدراسية (أول – ثاني – ثالث .**

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقا إلى اختلاف متغير السنة الدراسية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٥):

الجدول (٢٥)نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقا إلى اختلاف متغير السنة الدراسية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
أركان الإيمان	بين المجموعات	٧.٤٩٠	٢	٣.٧٤٥	١.٠٩٤	٠.٣٣٧
	داخل المجموعات	٦٠٩.٠٩٦	١٧٨	٣.٤٢٢		
	المجموع	٦١٦.٥٨٦	١٨٠			
أركان الإسلام	بين المجموعات	٧٦.٩٠٧	٢	٣٨.٤٥٣	٣.٩٤٧	◆٠.٠٢١
	داخل المجموعات	١٧٧٣.١٤٧	١٨٢	٩.٧٤٣		
	المجموع	١٨٥٠.٠٥٤	١٨٤			
من شعب الإيمان (واجبات)	بين المجموعات	٢٤.٤٤٢	٢	١٢.٢٢١	٨١٢.	٠.٤٤٦
	داخل المجموعات	٢٥٧٢.٧٥٩	١٧١	١٥.٠٤٥		
	المجموع	٢٥٩٧.٢٠١	١٧٣			
من شعب الإيمان (منهيات)	بين المجموعات	٦٤.٥٦١	٢	٣٢.٢٨٠	٨١٨.	٠.٤٤٣
	داخل المجموعات	٦٥٥٠.٥٧٥	١٦٦	٣٩.٤٦١		
	المجموع	٦٦١٥.١٣٦	١٦٨			
الدرجة الكلية لمقياس التدين	بين المجموعات	٥٤٦.١٠١	٢	٢٧٣.٠٥٠	٢.١٤٤	٠.١٢١
	داخل المجموعات	١٨٢٠٨.٤٢٧	١٤٣	١٢٧.٣٣٢		
	المجموع	١٨٧٥٤.٥٢٧	١٤٥			

فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ فأقل

يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، فأقل في أبعاد مستوى التدين (أركان الإيمان، من شعب الإيمان (واجبات)، من شعب الإيمان (منهيات)) والدرجة الكلية لمقياس التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير السنة الدراسية (أول . ثاني .ثالث).كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، فأقل في بعد (أركان الإسلام) بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير السنة الدراسية (أول . ثاني . ثالث). كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، فأقل بين طلاب السنة الدراسية الثانية وطلاب السنة الدراسية الثالثة، حول (أركان الإسلام)، لصالح أفراد الدراسة طلاب السنة الدراسية الثانية. واتضح من النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب في مستوى التدين العام تبعا للسنة الدراسية (أول . ثاني . ثالث). وعليه وبناء على هذه النتائج نقبل الفرض الذي ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التدين بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا للسنة الدراسية (أول . ثاني ثالث). وتفسر هذه النتيجة بأن طلاب السنوات الدراسية المختلفة يتلقون ذات المستوى من التعليم الديني مما يقلل الفروقات فيما بينهم في مستوى التدين بصورة عامة تبعا للسنة الدراسية (أول . ثاني . ثالث).

- **نتائج الفرض الخامس: لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا للسنة الدراسية (أول – ثاني – ثالث.**

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير السنة الدراسية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٦):

يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، فأقل في أبعاد مستوى قلق المستقبل (التفكير السلبي تجاه المستقبل ، النظرة السلبية للحياة، القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة، المظاهر النفسية لقلق المستقبل، المظاهر الجسمية لقلق المستقبل) والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير السنة الدراسية (أول – ثاني – ثالث). وعليه وبناء على هذه النتائج نقبل الفرض الذي ينص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية تبعا للسنة الدراسية (أول – ثاني – ثالث). وتفسر هذه النتيجة بأن طلاب السنوات الدراسية المختلفة يتعاملون مع ذات البيئة التعليمية مما يقلل الفروقات فيما بينهم في مستوى قلق المستقبل بصورة عامة تبعا للسنة الدراسية (أول – ثاني – ثالث).

- **توصيات البحث:**

يوصي البحث الحالي بما يلي:

- العمل على كل ما يحسن من مستوى التدين لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- البحث في العوامل التي تؤدي لزيادة قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية ومعالجتها.

- الاهتمام بتعزيز الأنشطة والتوعية الدينية لطلاب المرحلة الثانوية.
- أقامة ورش العمل للبحث في كيفية تحسين مستوى التدين لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- حث الأسر على القيام بدورها في التنشئة الدينية للأبناء.
- إجراء تقويم دوري لمستوى قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- حث المعلمين على العمل على الحد من قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الجدول (٢٦) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقا إلى اختلاف متغير السنة الدراسية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التفكير السلبي تجاه المستقبل	بين المجموعات	٢١.٠٧٩	٢	١٠.٥٤٠	٠.٧٣٥	٠.٤٨١
	داخل المجموعات	٢٦٩٤.٤٤٩	١٨٨	١٤.٣٣٢		
	المجموع	٢٧١٥.٥٢٩	١٩٠			
النظرة السلبية للحياة	بين المجموعات	٢.٩٨١	٢	١.٤٩١	٠.٠٨٩	٠.٩١٥
	داخل المجموعات	٣٠٨٢.١٢٠	١٨٤	١٦.٧٥١		
	المجموع	٣٠٨٥.١٠٢	١٨٦			
القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة	بين المجموعات	٤.٦٥٣	٢	٢.٣٢٦	٠.١٤٦	٠.٨٦٤
	داخل المجموعات	٢٨٧٨.٣٠٤	١٨١	١٥.٩٠٢		
	المجموع	٢٨٨٢.٩٥٧	١٨٣			
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	بين المجموعات	٧.٧٢٠	٢	٣.٨٦٠	٠.٢٥٠	٠.٧٧٩
	داخل المجموعات	٢٩٤٩.١٨٧	١٩١	١٥.٤٤١		
	المجموع	٢٩٥٦.٩٠٧	١٩٣			
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	بين المجموعات	١٤.٢٢٧	٢	٧.١١٣	٠.٤٢٢	٠.٦٥٦
	داخل المجموعات	٣٠٤٧.٥٥٠	١٨١	١٦.٨٣٧		
	المجموع	٣٠٦١.٧٧٧	١٨٣			
مقياس قلق المستقبل	بين المجموعات	٤٤.٤٤٩	٢	٢٢.٢٢٥	٠.٠٧٧	٠.٩٢٦
	داخل المجموعات	٤٦٧٦١.٠٨١	١٦١	٢٩٠.٤٤١		
	المجموع	٤٦٨٠٥.٥٣٠	١٦٣			

• المراجع:

- البدران، عبد السجاد عبد السادة (٢٠٠٨م) : قلق المستقبل لدى طلبة الدراسة الإعدادية في مركز محافظة البصرة ، مجلة آداب البصرة ، العدد(٥٦)، ص٣٣١ _ ص٣٥٦ ، كلية التربية ، جامعة البصرة .
- بدوي ، عبدالرحمن (١٩٧٣م) : دراسات في الفلسفة الوجودية ، الطبعة الثالثة ، بيروت ، دار الثقافة .
- الحسين ، أسماء عبدالعزيز (٢٠١٠م) : أطمئن ولا تقلق ، الطبعة الثالثة و الرياض ، دار المغني .

- الحمداني ، اقبال محمد (٢٠١١م) : الاغتراب - التمرد - قلق المستقبل ،عمان ، دار صفاء .
- زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٥م) : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، الطبعة الرابعة ، القاهرة، عالم الكتب .
- السمالوطي ، نبيل محمد (١٩٨١م) : الدين والبناء الاجتماعي ، جدة ، دار الشروق .
- الشربيني ، أسامة (١٩٨٩م) : حياتنا النفسية والدين ، دراسة غير منشورة .
- شلتز ، داون (١٩٨٣م) : نظريات الشخصية ، ترجمة حمدولي الكربولي وعبدالرحمن القيسي ، العراق ، مطبعة جامعة بغداد .
- الشهراني ، عبدالكريم عائض (٢٠١٢م) : التدين و أثره في الصحة والتوافق النفسي ، الدمام ، دار الكفاح .
- صموئيل ، القس (١٩٩٤م) : القلق حالة وجدانية تبني أو تهدم ، القاهرة ، دار الثقافة.
- الصنيع، صالح إبراهيم (١٩٩٠م) : العلاقة بين التدين والقلق العام ، مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد (١٤).ص٢٠٧ – ص٢٣٤ .
- الصنيع، صالح إبراهيم (١٩٩٩م) : التدين علاج الجريمة ، الرياض ، مكتبة الرشد .
- الصنيع، صالح إبراهيم (٢٠٠٠م) : التدين والصحة النفسية ، الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود ، الإدارة العامة للثقافة والنشر .
- عكاشة ، أحمد (١٩٩٨م) : الطب النفسي المعاصر ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- العناني ، حنان عبدالحميد (٢٠١٤م) : الصحة النفسية ، الطبعة الخامسة ، عمان ، دار الفكر .
- الفقي ، إبراهيم (٢٠٠٩م) : حياة بلا توتر ، الكويت ، دار الراية .
- كفافي ، علاء الدين (١٩٩٠م) : الصحة النفسية ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ، هجر للطباعة والنشر .
- المشيخي، غالب محمود علي (٢٠٠٩م): قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- المهدي، محمد عبدالفتاح (٢٠٠٢م) : سيكولوجية الدين والتدين ، الإسكندرية، البيطاش سنتر.

- Alison, M. & Craig, J. & Rhanda, D. (2003) : Death Anxiety and Religious Belief A Research Note , Free Ingairy In Creative soclologg , Volvme (31), No (1) ,PP73-79 Univevsity of Louisiana at Lafayette .

- David, H. & Kenneth, I (2008) : The Role of religiousness in anxiety , depression , and happiness in a Jewish community sample A preliminary investigation , Mental Health , Relrgion & Calture ,PP1-17 , Depantment of Psychologg , Bowling Green state University .

الخصائص الاجتماعية والسلوكية لذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية في ضوء المحكات التشخيصية في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس

د/ سيد إبراهيم علي علي
مدرس الإحصاء والقياس النفسي. قسم علم النفس التربوي كلية التربية
جامعة حلوان

• **المستخلص** :

تستهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الخصائص التواصلية الاجتماعية والسلوكية للأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي وأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، وتألفت عينة الدراسة من (٦٠) طفلا (٣٠ طفلا لديهم اضطراب تواصل اجتماعي نفعي، ٣٠ طفلا لديهم اضطراب طيف الذاتوية)، وقد تم استخدام مقياس اضطراب طيف التوحد للأطفال (إعداد/ جابر، ٢٠١٨)، ومقياس اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي للأطفال (إعداد/ جابر، ٢٠١٨)، ومقياس التفاعل الاجتماعي (إعداد/ الباحث)، ومقياس المظاهر السلوكية (إعداد/ الباحث). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي والأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية على مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي والأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية على مقياس المظاهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيا لصالح الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السلوكية – اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي – اضطراب طيف الذاتوية.

Social and Behavioral Characteristics of Children with Social Pragmatic Communication Disorder and Autism Spectrum Disorder According to Diagnostic Criteria in the Fifth Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5)

Dr. Sayed Ibrahim Ali Ali

Abstract :

Lecturer of statistics and psychological assessment- educational psychology department College of Education- Hewlan UniversityThis study aimed to identify the diagnosis of the difference between the Social Pragmatic Communication Disorder and the autism spectrum disorder. The study sample consisted of 60 children (30 children with Social Pragmatic Communication Disorder, 30 children with autism spectrum disorder). Three scales were used in this study; the measure of autism spectrum disorder for children (prepared by Gaber 2018), the measure of Social Pragmatic Communication Disorder (prepared by Gaber 2018), and the measure of the unacceptable behavioral performance (prepared by the

researcher of this study), the measure of communication and social interaction (prepared by the researcher of this study).The study found that there were statistically significant differences at the level of significance (0.05) among the average scores of children with Social Pragmatic Communication Disorder and children with autism spectrum disorder on measurement of social interaction in favor of children with Social Pragmatic Communication Disorder. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of children with Social Pragmatic Communication Disorder and children with autism spectrum disorder on the measure of unacceptable behavioral performance in favor of children with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: Unacceptable Behavioral Characteristics, Social Pragmatic Communication Disorder- Autism Spectrum Disorder

- **مقدمة الدراسة**:

يعد تشخيص اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي من الاضطرابات المستحدثة في الدليل التشخيص والإحصائي للاضطرابات العقلية، كما اختلفت المحكات التشخيصية لاضطراب طيف الذاتوية عن المحكات التي كانت تتناول اضطرابات طيف الذاتوية، وأصبح من السهل . وفقا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس . تحديد الاختلاف بين اضطراب طيف الذاتوية والاضطرابات الأخرى المشابهة لهٍ مثل اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، بما يضمن تشخيصًا ووصفا دقيقا لحالة الطفل وتحديد مستوى معاناته من اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي أو اضطراب طيف الذاتوية ودرجته. ويظهر الاضطرابان ضمن مجموعة الاضطرابات النمائية العصبية وهي مجموعة من الحالات التي يبدأ ظهورها خلال مراحل النمو، كما أن هذه الاضطرابات عادة ما تظهر في مراحل النمو المبكرة، وغالبًا قد يدخل الطفل المدرسة الابتدائية، ويتصف بعجز النمو الذي ينتج عنه ضعف في أداء الشخص الاجتماعي والأكاديمي، والمهني، ويتنوع هذا العجز في النمو من صعوبات محددة في التعلم أو التحكم في الوظائف التنفيذية؛ ليمتد إلى عجز شامل ومضاعفات عامة في المهارات الاجتماعية أو الذكاء. (عبد الفهيم، ٢٠١٦، ص٧٥).

حيث أضاف الدليل الخامس فئة تشخيصية جديدة باسم اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، حيث يشير هذا الاضطراب للطفل الذي تنطبق عليه الأعراض السلوكية ضمن المحك الأول لفئة اضطراب طيف الذاتوية ولا توجد لديه الأعراض في المحك الثاني، وبذلك، فإن انطباق الأعراض في كلا البعدين يسبب التشخيص باضطراب طيف الذاتوية، في حين أن انطباق الأعراض في المحك الأول فقط يسبب التشخيص باضطراب التواصل الاجتماعي النفعي (البكار، الزريقات، ٢٠١٧، ص ١٥٠).ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية في سعيها للتعرف على الخصائص الاجتماعية والسلوكية بين ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي وذوي اضطراب طيف الذاتوية في ضوء المعايير التشخيصية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية.

- **مشكلة الدراسة**

يعتبر الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية من أهم المصادر المعتمدة في تشخيص الاضطرابات النمائية العصبية. حيث ظهرت هذا الدليل في منتصف مايو عام (٢٠١٣) حيث اشتمل على تغييرات جديدة في عدد من الاضطرابات، منها: اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية.

ويعد اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي أحد اضطرابات النمو العصبية، وتظهر خلال فترات النمو المبكر وتتصف بحصول عجز تطوري يؤدي إلى الانخفاض في الأداء الشخصي، واللغوي، والاجتماعي، والأكاديمي، ويقبع في الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات العقلية ضمن الفئة التصنيفية لاضطرابات التواصل، ويعرف بأنه صعوبة في التفاعل الاجتماعي الذي يظهر في عجز الفرد عن فهم واتباع القواعد الاجتماعية من خلال السلوك اللفظي، أو غير اللفظي، التي تُؤثر في سلوك الفرد، وأفكاره، واتجاهاته نحو الآخرين خلال المواقف الطبيعية (الحجلي، ٢٠١٧).

ومما سبق يتضح ظهور محكات جديدة لكلا الاضطرابين في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى التشخيص الفارق بين اضطرب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية من خلال الإجابة على عدة أسئلة، وهي:

- هل يوجد فرق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي وأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية على مقياس التفاعل الاجتماعي؟
- هل يوجد فرق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي وأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية على مقياس السلوكيات غير المقبولة اجتماعيًا؟

- **أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة الحالية إلى التعرف على الخصائص التواصلية الاجتماعية والسلوكية للأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي وأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية.

- **أهمية الدراسة:**

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أهمية التعرف على الخصائص التواصلية الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي وأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية في ضوء الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية وهو ما يعطي للدراسة الحالية أهمية على النحو التالي:

- **الأهمية النظرية:**
  - إثراء للأطر النظرية التي تناولت اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.

- إثراء الأطر النظرية التي تناولت اضطراب طيف الذاتوية.
- إثراء للأطر النظرية التي تناولت الخصائص التواصلية الاجتماعية والسلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي وأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية.
- ندرة الدراسات التشخيصية المقارنة التي تناولت التشخيص الفارق بين الاضطرابين في ضوء المحكات التشخيصية الحديثة في الواردة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية.
- عدم وجود دراسات عربية تشخيصية مقارنة . في حدود علم الباحث . تناولت الخصائص التواصلية الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي وأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية في ضوء المحكات التشخيصية الحديثة في الواردة في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية.

- **الأهمية التطبيقية للدراسة**:

- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة تواصليًا واجتماعيًا وسلوكيًا، من خلال التعرف على الخصائص التواصلية والاجتماعية والسلوكية التي يفتقدها الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي والأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف الذاتوية، مما يسهم ذلك في وضع البرامج التدريبية لهم.
- تقدم مقياسًا ؛ لتحديد مستوى مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي والأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية وهو ما يمكن استخدامه في تحديد أوجه القصور في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لهؤلاء الأطفال.
- تقدم مقياسًا ؛ لتقدير المظاهر السلوكية للأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي والأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، والذي يمكن استخدامه في التشخيص المبكر لهؤلاء الأطفال.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي**:Pragmatic Communication Disorder Social

يعرفه حموده(٢٠١٣، ص١٠٩)، بأنه: صعوبة أساسية في التواصل الاجتماعي النفعي اللفظي وغير اللفظي، وقصور في فهم وتتبع القواعد الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية في الإطار الاجتماعي، حيث لا يمكن تغيير اللغة طبقا لحاجات المستمع أو الموقف أو تتبع قواعد المحادثات وحكاية القصة، وقصور وظيفي في التواصل الفعال، أو المشاركة الاجتماعية، أو العلاقات الاجتماعية، أو الإنجاز الأكاديمي، أو الأداء الوظيفي، وهذا القصور لا يفسر بنقص الإمكانات في إطار التركيب اللغوي أو القدرة المعرفية، ونقص الانتباه وفرط الحركة، ومشكلات سلوكية، وتعليمية . ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل على المقياس المستخدم، الذي أعده (جابر، ٢٠١٨ب).

- **اضطراب طيف الذاتوية** Autism Spectrum Disorder

يعرفه الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الخامس بأنه اضطراب يتصف بعجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة في الفترة الحالية أو ما تبث عن طريق التاريخ وذلك من خلال: عجز عن التعامل العاطفي بالمثل يتراوح على سبيل المثال من الأسلوب الاجتماعي الغريب، مع فشل الأخذ والرد في المحادثة، إلى انخفاض في المشاركة بالاهتمامات والعواطف أو الانفعالات، يمتد إلى عدم البدء أو الرد على التفاعلات الاجتماعية. وعجز في سلوكيات التواصل غير اللفظي المستخدم في التفاعل الاجتماعي، يتراوح من ضعف تكامل التواصل اللفظي وغير اللفظي إلى الشذوذ في التواصل البصري ولغة الجسد أو العجز في فهم استخدام الايماءات، إلى انعدام تام لتعبير الوجه والتواصل غير اللفظي. وعجز في تطوير العلاقات والمحافظة عليها وفهمها، يتراوح مثلا من صعوبات تعديل السلوك، وتلاؤم السياقات الاجتماعية المختلفة (الحمادي، ٢٠١٤، ٧٥).

ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل على المقياس المستخدم، الذي أعده (جابر، ٢٠١٨أ).

- **الإطار النظري**

تتضمن معايير تشخيص اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، كما حددها الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في طبعته الخامسة، الآتي:

- صعوبات ثابتة عند الاستخدام الاجتماعي للتواصل اللفظي وغير اللفظي، كما يتضح في كل مما يلي:
  - ✓ العجز عند استخدام التواصل لأغراض الاجتماعية، مثل: التحية، ومشاركة المعلومات بطريقة مناسبة للسياق الاجتماعي.
  - ✓ ضعف القدرة على تغيير التواصل بما يناسب السياق الاجتماعي أو يلبي احتياجات المستمع؛ مثل: التحدث بشكل مختلف في غرفة الصف عنه في الملعب، والحديث بشكل مختلف لطفل عن الحديث مع بالغ، وتجنب استخدام اللغة الرسمية بإفراط.
  - ✓ صعوبات في متابعة قواعد المحادثة، ورواية القصص، مثل انتظار الدور في المحادثة، وإعادة الصياغة عند سوء الفهم، ومعرفة كيفية استخدام الإشارات اللفظية وغير اللفظية لتنظيم التفاعل.
  - ✓ الصعوبة في فهم ما لم يُنص صراحة (مثل تكوين الاستدلالات) وما هو غير حرفي، أو المعاني المجازية أو اللغوية المبهمة (مثل: التعابير، والنكتة، والاستعارات، والمعاني المتعددة التي تعتمد على السياق؛ لفهمها).
- عجز ينتج قصور وظيفي في التواصل الفعال، أو المشاركة الاجتماعية، أو العلاقات الاجتماعية، أو التحصيل الأكاديمي، أو الأداء الوظيفي، بصورة فردية أو مجتمعة.

- تبدأ ظهور الأعراض في فترة النمو المبكرة (ولكن لا تظهر حالات العجز واضحة تمامًا إلا بعد أن تتجاوز متطلبات التواصل الاجتماعي القدرات المحدودة).
- لا ترجع الأعراض إلى حالة طبية أو عصبية أخرى أو إلى قدرات منخفضة في بنية الكلمة والقواعد النحوية، ولا يفسرها بصورة أفضل اضطراب طيف التوحد، أو الإعاقة العقلية (اضطراب النمو الفكري)، أو تأخر النمو الكلي، أو اضطراب نفسي آخر (الحمادي، ٢٠١٤، ٢٧).

وتتمثل المعايير التشخيصية الجديدة لاضطراب طيف التوحد وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، فيما هو آت:

- حالات عجز مستمرة في الاتصال الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي كما يبدو من خلال السياقات المختلفة، سواء الحالية أو ما قبلها، وذلك خلال ما يلي، (الأمثلة إيضاحية، وليست شاملة).
  - ✓ حالات عجز في التبادل الاجتماعي العاطفي، متراوحة، على سبيل المثال: من المدخل الاجتماعي غير الطبيعي، والفشل في التقدم أو التراجع عن المحادثة الاعتيادية؛ إلى انخفاض المشاركة في الاهتمامات والعواطف والمزاج، إلى الإخفاق في بدء أو الاستجابة للتفاعلات الاجتماعية.
  - ✓ حالات عجز في سلوكيات الاتصال غير اللفظي المطوعة في التفاعل الاجتماعي، متراوحة على سبيل المثال: من ضعف في التكامل بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي؛ إلى اختلال في الاتصال البصري، ولغة الجسد، أو حالات عجز في فهم واستخدام الإيماءات، إلى غياب كامل في تعابير الوجه، والاتصال غير اللفظي.
  - ✓ حالات عجز في تطوير والمحافظة وفهم العلاقات، متراوحة، على سبيل المثال، من صعوبات في ضبط السلوك؛ ليناسب المواقف الاجتماعية المختلفة، إلى صعوبات المشاركة في اللعب التخيلي أو في تكوين صداقات، إلى فقدان الاهتمام بالأقران.
- سلوك أو اهتمامات أو أنشطة تتصف بالمحدودية والتكرار، كما يبدو في اثنتين على الأقل مما يلي، سواء الحالية أو ما قبلها (الأمثلة إيضاحية، وليست شاملة):
  - ✓ نمطية وتكرار في حركات الجسم، أو استخدام الأشياء، أو الكلام (على سبيل المثال: أنماط حركية بسيطة، أو رص الألعاب أو قلب الأشياء، وترديد الكلام، واستعمال عبارات خاصة).
  - ✓ الإصرار على التماثل، والتمسك غير المرن بالروتين، أو أنماط طقوسية من السلوك اللفظي أو غير اللفظي، (على سبيل المثال: المضايقة الشديدة أثناء حدوث تغييرات طفيفة، أو صعوبات أثناء الانتقال، وأنماط تفكير صارمة، أو طقوس ترحيب خاصة، أو الحاجة إلى اتخاذ نفس الطريق، أو تناول نفس الطعام بصورة يومية).

- ✓ اهتمامات محددة وثابتة بصورة كبيرة وغير طبيعية من ناحية الشدة والتركيز، (على سبيل المثال: الارتباط أو الانشغال الشديدين بموضوعات غير عادية، أو التقيد بصورة مفرطة، أو المداومة على ممارسة الاهتمامات بصورة محددة).
- ✓ فرط أو نقص نتيجة للمدخلات الحسية، أو اهتمام غير اعتيادي بالنواحي الحسية البيئية (على سبيل المثال: عدم الإحساس بالألم أو درجة الحرارة، والاستجابة المعاكسة لأصوات محددة أو أحاسيس لمس معينة، وفرط في شم أو لمس الأشياء، والانبهار البصري بالأضواء والحركة).

- الأعراض يجب أن تظهر في فترة النمو المبكرة (لكن قد لا تظهر الأعراض بشكل واضح تمامًا؛ حتى تتجاوز الحاجات الاجتماعية القدرات المحدودة، أو قد لا تظهر لحلول استراتيجيات مكتسبة لتحل محلها خلال الفترات الأخيرة من النمو).
- الأعراض تسبب قصورًا اجتماعيًا أو وظيفيًا أو في المناحي الوظيفية الهامة الحالية بصورة ملحوظة.
- هذه الاختلالات لا يحسن تفسيرها بواسطة الإعاقة العقلية (اضطراب النمو العقلي) أو تأخر النمو الكلي، حيث إن الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد يتلازمان معًا في كثير من الأحيان، ولعمل تشخيص ثنائي للاضطرابين في شخص واحد، ويجب أن تكون قابلية التواصل الاجتماعي أقل من المستوى المتوقع بالنسبة لمستوى النمو العام.

ملاحظة: الأفراد المشخصون سابقًا في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في طبعته الرابعة باضطراب التوحد، ومتلازمة آسبرجر، والاضطراب النمائي العام غير المحدد في مكان آخر، يجب أن يتم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد. أما بالنسبة للأفراد الذين لديهم حالات عجز واضحة في الاتصال الاجتماعي، لكن أعراضهم لا تتشابه مع صفات اضطراب طيف التوحد، فيجب تقييمهم للكشف عن (اضطراب الاتصال النفعي) لديهم، ويحدد ما إذا كان:

- مصاحبًا أو غير مصاحب بإعاقة عقلية.
- مصاحبًا أو غير مصاحب بقصور لغوي.
- مصاحبًا أو يرتبط بحالة مرضية طبية أو حالة وراثية أو عامل بيئي.
- يرتبط باختلال نمو عصبي أخر، أو اضطراب نفسي أو اضطراب سلوكي.
- مصاحبًا بكتاتونيا (American Psychiatric Association, 2013, pp. 50-)

كما يحدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في طبعته الخامسة مستويات الخطورة لاضطراب طيف التوحد في ثلاثة مستويات، وتستند هذه الخطورة على شدة أوجه قصور الاتصال والتفاعل الاجتماعي، وأنماط السلوكيات المتكررة والمقيدة، ومن خلال هذه المستويات يمكن تصنيف هذا الاضطراب وفقا لمستويات الخطورة إلى ثلاثة أنواع:

- المستوى الأول (يحتاج لدعم كبير جدًا):
  - ✓ الاتصال الاجتماعي: عجز شديد في مهارات الاتصال الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي مسببًا أوجه قصور حادة في الأداء، مع بدء محدود جدًا من التفاعلات الاجتماعية، مع تدني الاستجابة للمبادرات الاجتماعية مع الآخرين، على سبيل المثال: فإن الشخص لديه عدد قليل من الكلمات الواضحة والذي نادرًا ما يبدأ بالتفاعل، ويجعل النهج غير عادي لتلبية الحاجات فقط، ويستجيب لنهج اجتماعي مباشر جدًا فقط.
  - ✓ السلوكيات المتكررة والمقيدة: عدم مرونة السلوك، وصعوبات بالغة في التأقلم مع التغيير، أو غيرها من السلوكيات النمطية المتكررة التي تتدخل بشكل ملحوظ مع الأداء في جميع المجالات، صعوبة كبيرة في تغيير التركيز أو الفعل.
- المستوى الثاني (يتطلب لدعم كبير):
  - ✓ الاتصال الاجتماعي: عجز ملحوظ في مهارات الاتصال الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي، وأوجه قصور اجتماعية واضحة حتى مع الدعم في المكان، وبدء محدود من التفاعلات الاجتماعية، وردود منخفضة أو شاذة للمبادرات الإجتماعية التي تبدو من الآخرين، فعلى سبيل المثال: شخص يتكلم جملا بسيطة وتفاعلاته محددة باهتمامات ضيقة، ولديه اتصال غير لفظي شاذ، وصعوبة في تغيير التركيز أو الفعل.
  - ✓ السلوكيات المتكررة والمقيدة: عدم مرونة السلوك، وصعوبة التأقلم مع التغيير، أو غيرها من السلوكيات النمطية المتكررة، والتي تظهر بشكل متكرر تكفي لتكون واضحة للعيان وتكون عرضية، وتتداخل مع مجموعة متنوعة من السياقات.

- **المستوى الثالث (يحتاج لدعم)**:
  - الاتصال الاجتماعي: عدم الدعم في المكان، والعجز في الاتصال الاجتماعي يسبب أوجه قصور ملحوظة، كذلك وجود صعوبة في بدء التفاعلات الاجتماعية مع أمثلة واضحة مثل استجابات شاذة أو غير المعتادة للمبادرات الاجتماعية من الغير، وقد يبدو انخفاض الفائدة الاجتماعية من التفاعلات الاجتماعية، فمثلا: شخص قادرًا على التحدث بجمل كاملة، قد ينخرط باتصال، ولكن محادثته من وإلى الآخرين ستفشل، ومحاولاته لتكوين أصدقاء ستكون غريبة وغير ناجحة عادة.
  - السلوكيات المتكررة والمقيدة: عدم مرونة السلوك تسبب تداخلًا واضحًا مع الأداء في واحد أو أكثر من السياقات، وصعوبة التغيير بين النشاطات، ومشكلات التنظيم والتخطيط تعيق الاستقلالية (عوده وفقيري، ٢٠١٦، ص ص ٩٥.٩٦).

- **الدراسات السابقة**

هدفت الدراسة التي أجراها محمد وعبد الله (٢٠١٦) إلى تصميم وتقنين مقياس تشخيصي لاضطراب التواصل الاجتماعي النفعي لدى الأطفال،

والتعرف على علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، وهي (الجنس، العمر الزمنى، المستوى الاجتماعي الاقتصادي). وتألفت عينة الدراسة من مجموعتين، المجموعة الأولى (لتقنين المقياس والتحقق من صدقه وثباته) واشتملت على (٦٠٠) طفلا وطفلة، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦-١١) سنة، والمجموعة الثانية (لاختبار صحة فروض الدراسة) وتضمنت من (١٤٩) طفلا وطفلة من ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦-١١) سنة، وجميع أفراد العينة من الملتحقين بعدد من المدارس الابتدائية بمحافظة القاهرة. وقد تم استخدام مقياس اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي لدى الأطفال (إعداد / الباحثان). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع مقياس تشخيص اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي بالصدق والثبات، كما أنه يُعد أداة فعالة للتمييز بين اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي وبين الاضطرابات الأخرى المشابهة معه في الأعراض؛ كما أسفرت النتائج أيضًا عن أن الذكور أكثر عرضة للمعاناة باضطراب التواصل الاجتماعي النفعي مقارنة بالإناث. كما استهدفت دراسة الحسبان (٢٠١٧) إلى بناء مقياس لتشخيص اضطراب طيف الذاتوية في الأردن وفقا للدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٨٦ طفل وطفلة ضمن الفئة العمرية ١٤.٣ سنة وتكونت العنة من ثلاث فئات وهي فئة الأطفال العاديين وفئة الإعاقة العقلية وفئة اضطراب طيف الذاتوية، وللتحقق من دلالات صدق المقياس تم حساب صدق المحتوى وتراوحت نسبة اتفاق المحكمين على الصياغة الألوية للفقرات وارتباطها بالبعد التي تنتمي إليه بين (٨٠ -١٠٠) كما تم التحقق من دلالات الصدق التلازمي من خلال حساب معاملات الارتباط بين أداء الأفراد على مقياس الدراسة وبين أدائهم على مقياس تقدير الذاتوية الطفولية والطبعة الثانية CARS-2 حيث كانت معاملات الارتباط بين الأداء على المقياسين (ر=٠.٨٢٥) كما تم التحقق من الصديق التمييزي للمقياس من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية لأداء فئات عينة الدراسة على المقياس حيث أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع معايير وابعاد المقياس وعلى الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير الفئة، في حين أشارت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والفئة العمري في مستوى اداء الافراد من فئة اضطراب طيف الذاتوية على المقياس كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث بلغت قيمة معامل ارتباط على الأداء الكلي على المقياس باستخدام هذه الطريقة (ر=٠.٩٨٥) وتوفرت دلالات ثبات للمقياس بطريقة اتفاق المقيمين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط على الأداء الكلي للمقياس باستخدام هذه الطريقة (ر=٠.٩٠٥). وقد أظهرت النتائج ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمة الثبات الكلي للمقياس (٠.٩٨٥).

كما تناولت دراسة بشرى (٢٠١٧) التعرف على الصورة الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية والأطفال الذين لا يعانون من اضطراب طيف الذاتوية،

وكذلك الكشف عن العلاقة بين المهارات الحسية فيما بينها عند هاتين الفئتين، وتم تطبيق أداة الدراسة (مقياس الصورة الحِسية (إعدادٍ/ الباحث) على عينة الدراسة (استطلاعية، وأساسية) من (٩٠) طفلا (٥٠) طفلا لا يعانون من اضطراب الذاتوية، و(٤٠) طفلا من ذوي اضطراب طيف الذاتوية، مما تتراوح أعمارهم ما بين (٦.٤) سنوات، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في الصورة الحسية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية والأطفال الذين لا يعانون من اضطراب طيف الذاتوية على مقياس الصورة الحسية، وأن الصورة الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية أقل من الحد الطبيعي للإحساس، وأن الصورة الحسية للأطفال الذين لا يعانون من اضطراب طيف الذاتوية في مستوى الحد الطبيعي للإحساس. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية في التنظيم والتحكم الشخصي والاجتماعيات وطريقة التعلم بباقي أبعاد المقياس، وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذين لا يعانون من اضطراب طيف الذاتوية في التنظيم والتحكم الشخصي والاجتماعيات وطريقة التعلم بباقي أبعاد المقياس. كما أجرى جابر (٢٠١٨ب) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى مهارات التواصل لدى عينة مكونة من (٨) أطفال من ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، تراوحت أعمارهم بين (٦ ـ ٩) سنوات، ونسب ذكائهم بين (٩٠ ـ ١٠٩)، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية، وضابطة). وقد تم استخدم مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (تعريب وتقنين: صفوت فرج، ٢٠١١)، ومقياس تقدير سلوك الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، ومقياس مهارات التواصل، وبرنامج تدريبي(إعداد/الباحث). وقد بينت النتائج فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، كما أشارت إلى استمرار تأثير البرنامج حتى فترة المتابعة بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج.

كما هدفت دراسة جابر وعلى (٢٠١٩) إلى التشخيص الفارق بين الإعاقة العقلية واضطراب طيف الذاتوية، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلا (٣٠ طفلا لديهم إعاقة العقلية، ٣٠ طفلا لديهم اضطراب طيف الذاتوية)، وتم استخدام مقياس الاتصال والتفاعل الاجتماعي، مقياس المظاهر السلوكية (إعداد الباحثان). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية على مقياس الاتصال والتفاعل الاجتماعي لصالح الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية على مقياس الأداء السلوكي لصالح الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**

- لا توجد دراسات أجنبية أو عربية . في حدود علم الباحث –تناولت اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية وفقا للمعايير الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية.
- لم تتناول الدراسات السابقة اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية من حيث الخصائص السلوكية والتواصلية والاجتماعية معًا، وكذلك من حيث السلوكيات.

- **فروض الدراسة**:

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي وأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية على مقياس التواصل والتفاعل الاجتماعي لصالح الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي وأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية على مقياس السلوكيات غير المقبولة اجتماعيًا لصالح اضطراب طيف الذاتوية.

- **إجراءات الدراسة**:

- منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة.
- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدارسة من جميع الطلاب ذوي العجز اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية بمدارس التربية الفكرية بمحافظة الإحساء.
- عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً من المسجلين بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء، تتراوح أعمارهم الزمنية من ٧ إلى ١٢ سنة. وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما (٣٠) طفلا لديهم اضطراب تواصل اجتماعي نفعي (تم تشخيصهم من قبل الباحث على مقياس اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، إعداد جابر ٢٠١٨أ)، و(٣٠) طفلا لديهم اضطراب طيف الذاتوية (تم تشخيصهم من قبل الباحث على مقياس اضطراب طيف التوحد للأطفال، إعداد/ جابر٢٠١٨ب).

- **أدوات الدراسة** : **مقياس اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي (إعداد جابر ٢٠١٨أ)**

ويهدف هذا المقياس إلى تقدير سلوك الأطفال الذين يعانون من اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، وذلك كما تعكسه درجاتهم على المقياس. وقد تم تطبيق المقياس على (١٥) طفل من الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، ويتألف هذا المقياس من (٢٢) عبارة، وتوجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات، وهي(نعم -أحيانًا -مطلقا) تحصل على الدرجات(٢ -١ -صفر) على التوالي باستثناء العبارات السلبية، وهي: (١)، (٢)، (٤)، (٦)، (١٠)، (١٤)، (١٦)، (١٧)، (٢٠) وعددها (٩) عبارات فتتبع الدرجات (صفر،١،٢) على التوالي (أي عكس التدريج السابق)، ويحصل الطفل على درجة كلية للمقياس بين

(صفر-٤٤) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على أن الطفل لا يعاني من اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، والعكس صحيح.

- **المعاملات العلمية للمقياس**:

⏪ الصدق: حيث تم حساب صدق المقياس بطريقتين، هما:

- ✓ صدق المحكمين: للتأكد من صدق المقياس قام الباحث بعرض المقياس على (٧) من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية، وقد تم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق السادة المحكمين (٩٠٪) فأكثر.
- ✓ صدق المحك: باستخدام مقياس متلازمة آسبرجر للأطفال (إعداد جابر ٢٠١٤) كمحك خارجي، فقد بلغ معامل الصدق (٠.٧٢)، وهي نسبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

- **الثبات**:

أما عن ثبات المقياس، فقد قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي (ن=١٥) ثم تطبيقه على نفس العينة مرة أخرى بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٦) وهي نسبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ومن ثم يتضح أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، ومن ثم يمكن استخدامه في الدراسة الحالية؛ لتشخيص الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي في سن مبكرة.

- **مقياس اضطراب طيف التوحد للأطفال (جابر، ٢٠١٨ب)**

تم إعداد هذا المقياس على البيئة السعودية على الأطفال من عمر ٣-١٢ سنة، من خلال المحكات التشخيصية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية، وكذلك الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة الحديثة التي تناولت اضطراب طيف الذاتوية. وقد تم توزيع بنود المقياس على بعدين، هما: بعد الاتصال والتفاعل الاجتماعي، والسلوكيات النمطية. ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٢) بندًا، وأمام كل بند يوجد خمسة بدائل، هي (لا تنطبق أبدًا)، (تنطبق نادرًا)، (تنطبق أحيانًا)، (تنطبق غالبًا)، (تنطبق دائمًا)، ويختار ولي الأمر واحد من تلك البدائل الخمسة السابقة، بحيث يتم تصحيح البنود على النحو التالي: لا تنطبق أبدًا (صفر)، تنطبق نادرًا (درجة واحدة)، تنطبق أحيانًا (درجتان)، تنطبق غالبًا (ثلاث درجات)، تنطبق دائمًا (أربع درجات). وقد تم التحقق من صدق القياس من خلال صدق المحكمين والصدق العاملي حيث تراوحت تشبعات العامل الأول ما بين (٠.٧٥٦ -٠.٤٢٨)، وتراوحت تشبعات العامل الأول ما بين (٠.٧٣٨ -٠.٣٧٣). كما تم التأكد من ثبات المقياس عن حساب معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا على الدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٩٣)، وبالتجزئة النصفية(٠.٨٣٢).

- **مقياس التفاعل الاجتماعي (إعداد الباحث)**:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى مهارات التفاعل الاجتماعي لدى كل من الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية، وقد تم إعداد هذا المقياس في ضوء المحكات التشخيصية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية.

ويتألف هذا المقياس من (٢٢) عبارة تم توزيعها على ثلاثة أبعاد، وهي:

- البعد الأول: المهارات الاجتماعية اللفظية، ويتكون هذا البعد من (١١) عبارة.
- البعد الثاني: المهارات الاجتماعية غير اللفظية، ويتكون هذا البعد من (٥) عبارات.
- البعد الثالث: اللغة النفعية، ويتكون هذا البعد من (٦) عبارات.

- **خطوات بناء المقياس**:

- قام الباحث بالاطلاع على المحكات التشخيصية لاضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية.
- قام الباحث بالاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس الأجنبية والعربية الحديثة التي تناولت مهارات التفاعل الاجتماعي لذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطرابات طيف الذاتوية.
- أجرى الباحث دراسة استطلاعية تدور حول الشكل المناسب للمقياس الحالي، حيث أخذ رأى بعض الخبراء في المجال. ثم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة، وقد أبدوا أراءهم حول بنود المقياس، وقد كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على جميع عبارات المقياس تتعدي ٨٠٪.
- صاغ الباحث عبارات المقياس في ضوء الخطوات السابقة.
- تم تطبيق المقياس على أفراد العينة من الأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية من الملتحقين بمدارس التربية الفكرية بمحافظة الأحساء.

- **تقنين المقياس على الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية**: **صدق المقياس**:

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب التجانس الداخلي لمفردات المقياس البالغ عددها (٢٢)عبارة. وقد تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة، وكذلك معاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، كما هو موضح بجدول (١).

- دال عند ٠.٠١
- ويتضح من جدول(١) أن حساب التجانس الداخلي قد أسفر على ارتباط مفردات المقياس بأبعاده ككل عند مستوى (٠.٠١) في كل العبارات.
- ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (١) قيم معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من الأبعاد الثلاثة

المهارات الاجتماعية اللفظية		المهارات الاجتماعية غير اللفظية		اللغة النفعية	
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	.678**	6	.623**	2	.547**
٤	.827**	8	.847**	3	.516**
٥	.650**	13	.670**	10	.620**
٧	.557**	16	.547**	15	.838**
٩	.586**	17	.522**	19	.649**
١١	.621**			22	.619**
١٢	.868**				
١٤	.669**				
١٨	.728**				
٢٠	.559**				
٢١	.557*				

جدول (٢) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاتصال والتفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط
المهارات الاجتماعية اللفظية	.751**
المهارات الاجتماعية غير اللفظية	.776**
اللغة النفعية	.823**

◄◄ دال عند ٠.٠١

ويتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس وصلاحية المقياس للتطبيق.

◄◄ ثبات المقياس: قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل تصحيح سبيرمان براون. والجدول التالي يوضح هذه المعاملات.

جدول (٣) معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية

الابعاد	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
المهارات الاجتماعية اللفظية	.811	.787
المهارات الاجتماعية غير اللفظية	.844	.759
اللغة النفعية	.751	.867
الدرجة الكلية	.811	.805

يتضح من جدول(٣) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠.٧٥١.٠.٨٦٧) والذي يشير إلى ثبات المقياس.

- **تقنين المقياس على الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي:**
- **صدق المقياس: صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب التجانس الداخلي لمفردات المقياس البالغ عددها ٢٢ عبارة، وذلك كما يلي:

◄◄ دال عند ٠.٠١

◄◄ ويتضح من جدول(٤) أن حساب التجانس الداخلي قد أسفر على ارتباط مفردات المقياس بأبعاده ككل عند مستوى (٠.٠١) في جميع العبارات.

◄◄ ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من الأبعاد الثلاثة

المهارات الاجتماعية اللفظية		المهارات الاجتماعية غير اللفظية		اللغة النفعية	
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	.721**	6	.733**	2	.578**
٤	.746**	8	.786**	3	.615**
٥	.612**	13	.599**	10	.713**
٧	.662**	16	.698**	15	.784**
٩	.511**	17	.670**	19	.589**
١١	.823**			22	.709**
١٢	.768**				
١٤	.578**				
١٨	.776**				
٢٠	.601**				
٢١	.622**				

جدول (٥) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط
المهارات الاجتماعية اللفظية	.817**
المهارات الاجتماعية غير اللفظية	.786**
اللغة النفعية	.773**

◄◄ دال عند ٠.٠١

ويتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس وصلاحية المقياس للتطبيق.

- **ثبات المقياس**:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل تصحيح سبيرمان – براون. والجدول التالي يوضح هذه المعاملات

جدول (٦) معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية

الابعاد	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
المهارات الاجتماعية اللفظية	.867	.844
المهارات الاجتماعية غير اللفظية	.745	.782
اللغة النفعية	.783	.771
الدرجة الكلية	.792	.779

يتضح من جدول(٦) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.745 -0.867) والذي يدل على ثبات المقياس.

- **تقدير الدرجة**

يوجد أمام كل عبارة من عبارات المقياس ثلاثة اختيارات هي(نعم=٣)، (أحيانًا=٢)، (لا=١). يحصل الطفل على درجة مستقلة في كل بعد من هذه

الأبعاد التي يتضمنها المقياس، كما يحصل على درجة كلية للمقياس ما بين 22 -66 درجة، تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطفل والعكس صحيح.

- **مقياس المظاهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيا (إعداد الباحث)**:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على الأداء السلوكي لدى كل من الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية، وقد تم إعداد هذا المقياس في ضوء المحكات التشخيصية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية.

- **خطوات بناء المقياس**:

- قام الباحث بالاطلاع على المحكات التشخيصية لاضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية.
- قام الباحث بالاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس الأجنبية والعربية الحديثة التي تناولت المظاهر السلوكية لدى ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية.
- أجرى الباحث دراسة استطلاعية تدور حول الشكل المناسب للمقياس الحالي، حيث أخذ رأى بعض الخبراء في المجال. ثم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة، وقد أبدوا أراءهم حول بنود المقياس، وقد كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على جميع عبارات المقياس تتعدي ٨٠٪.
- صاغ الباحث عبارات المقياس في ضوء الخطوات السابقة.
- تم تطبيق المقياس على أفراد العينة من الأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي واضطراب طيف الذاتوية من الملتحقين بمدارس التربية الفكرية بمحافظة الأحساء.

- **تقنين المقياس على الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية**:

- **صدق المقياس**: **صدق الاتساق الداخلي**:

تم حساب التجانس الداخلي لمفردات المقياس البالغ عددها (٢٠) عبارة، وذلك كما في جدول (٧) ويتضح من جدول(٧) أن حساب التجانس الداخلي قد أسفر على ارتباط مفردات المقياس بأبعاده ككل عند مستوى (٠.٠١) في أغلب العبارات، وعند مستوى (٠.٠٥) في بقية العبارات. كما يتضح من جدول (7) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس وصلاحية المقياس للتطبيق.

- **ثبات المقياس**:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل تصحيح سبيرمان – براون. والجدول (٨) يوضح هذه المعاملات

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
1	.630**	8	.751**	15	.659**
2	.719**	9	.671**	16	.670**
3	.666**	10	.599**	17	.851**
4	.550**	11	.801**	18	.587**
5	.448*	12	.703**	19	.839**
6	.525**	13	.718**	20	.439*
7	.718**	14	.588**		

◄◄ دال عند ٠.٠١،(*) دال عند ٠.٠٥

جدول (٨) معاملات الثبات للدرجة الكلية لمقياس المظاهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيا

الابعاد	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
الدرجة الكلية	.860	.798

يتضح من جدول(٨) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، والذي يشير إلى ثبات المقياس.

- **تقنين المقياس على الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي**:
- **صدق المقياس**: **صدق الاتساق الداخلي**:

تم حساب التجانس الداخلي لمفردات المقياس البالغ عددها (٢٠) عبارة، وذلك كما في جدول (٩)، ويتضح من جدول(٩) أن حساب التجانس الداخلي قد أسفر على ارتباط مفردات المقياس بأبعاده ككل عند مستوى (٠.٠١) في أغلب العبارات، وعند مستوى (٠.٠٥) في بقية العبارات.

كما يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس وصلاحية المقياس للتطبيق.

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
1	.710**	8	.772**	15	.476*
2	.723**	9	.572**	16	.752**
3	.629**	10	.443*	17	.452*
4	.759**	11	.569**	18	.698**
5	.810**	12	.771**	19	.798**
6	.653**	13	.882**	20	.709**
7	.870**	14	.651**		

◄◄ دال عند ٠.٠١،(*) دال عند ٠.٠٥

- **ثبات المقياس**:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل تصحيح سبيرمان – براون. والجدول التالي يوضح هذه المعاملات

جدول (١٠) معاملات الثبات للدرجة الكلية لمقياس المظاهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيا

الابعاد	معامل ثبات كرونباخ الفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
الدرجة الكلية	.793	.781

يتضح من جدول(١٠) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، والذي يشير إلى ثبات المقياس.

- **تقدير الدرجة**:

يوجد أمام كل عبارة من عبارات المقياس ثلاثة اختيارات هي(نعم=٣)، (أحيانًا=٢)، (لا=١) ويحصل الطفل على درجة مستقلة في كل بعد من هذه الأبعاد الذي يتضمنها المقياس، كما يحصل على درجة كلية للمقياس ما بين 20 -60 درجة، تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من المظاهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيًا لدى الطفل والعكس صحيح.

- **الأساليب الإحصائية**:
  - استخدام المتوسطات الحسابية Arithmetic means ، والانحرافات المعيارية Standard deviations.
  - اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent-samples T test.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها**:

الفرض الأول: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي والأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية على مقياس التفاعل الاجتماعي وفقا للدليل التشخيص والإحصائي الخامس. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس التفاعل الاجتماعي، وكانت النتائج كما في جدول (١١)، حيث وُجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي والأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية على المقياس المستخدم بأبعاده الثلاثة وفقا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس لصالح الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.

ووفقاً لما ذهب إليه الحمادي (٢٠١٤) بوجود عجز في التكيف بما يجعل الطفل يعاني من اخفاق في تحقيق المعايير النمائية المتوقعة لمثل عمره، وطبقا لما ورد في American Psychological Association (2015) أن اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي هو اضطراب نمائي يشتمل على قصور في الجوانب الذكائية والتكيفية وما ينشأ من ذلك من نقص في التعلم والتكيف والبيئة، ووفق نتائج جدول(١١) يتبين أن الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي عند مقارنتهم بأقرانهم ذوي اضطراب طيف الذاتوية يلاحظ أن هؤلاء الأطفال أكثر نضجًا في الاتصال والتفاعل الاجتماعي، مثل: صعوبة في الإدراك الدقيق للمنبهات والإشارات الاجتماعية للأقران بينما في الاتصال وإجراء الحوارات فهي

أمور واضحة وتتصف بأنها غير ناضجة ولا تتناسب مع أعمارهم. كما يعانون من صعوبة في أسلوب وطريقة التنظيم الانفعالي والسلوكي بما يتناسب مع أعمارهم.

جدول (١١) نتائج اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس التفاعل الاجتماعي

	المجموعتان	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
المهارات الاجتماعية اللفظية	اضطراب طيف الذاتوية	٣٠	١٤.٩٢	٢.٠٢	-١٣.٠٧	٥٨	٠.٠٠٠١	دال عند ٠.٠٥
	اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي	٣٠	٢٢.٧٦	٢.٦١				
المهارات الاجتماعية غير اللفظية	اضطراب طيف الذاتوية	٣٠	٦.٤٩	١.٦٦	-١٦.٣٩	٥٨	٠.٠٠٠١	دال عند ٠.٠٥
	اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي	٣٠	١٣.٢١	١.٥١				
اللغة النفعية	اضطراب طيف الذاتوية	٣٠	٧.٩١	٢.٥١	-١١.٧٢	٥٨	٠.٠٠٠١	دال عند ٠.٠٥
	اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي	٣٠	١٤.٧١	١.٩٩				
الدرجة الكلية	اضطراب طيف الذاتوية	٣٠	٣٠.٧٩	٢.٨١	-٢٢.٤٩	٥٨	٠.٠٠٠١	دال عند ٠.٠٥
	اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي	٣٠	٥١.٤٨	٤.٢١				

ويري الباحث أن هذه الصعوبات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية توجد بدرجة أكبر عن أقرانهم من الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي في المواقف الاجتماعية، إلى جانب أن لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية فهم محدود لخطورة المواقف الاجتماعية، ويكون التقدير الاجتماعي لديهم لا يتوافق مع أعمارهم، كما يكون الطفل ساذجًا بمعنى أن يكون عرضة للتلاعب به من قبل الآخرين.

كما تشير نتائج جدول (١١) أن الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي لديهم تفاعل اجتماعي أكبر مقارنة بأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، وهو ما ذهبت إليه الدراسة التي أجراها محمد وعبد الله (٢٠١٦) التي توصلت إلى أداة فعالة للتمييز بين اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي وبين الاضطرابات الأخرى المشابهة معه في الأعراض مثل اضطراب طيف الذاتوية. حيث يظهر لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي أوجه قصور تتمثل في صعوبات ثابتة عند الاستخدام الاجتماعي للتواصل اللفظي، مع وجود قصور في استخدام التواصل لأغراض اجتماعية، وعدم القدرة على تغيير التواصل ليتناسب مع السياق، وصعوبة في تتبع قواعد المحادثة وسرد

القصص، والمعاني المجازية. ودراسة جابر (٢٠١٨ب) التي استهدفت التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى مهارات التواصل لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، والتي ذكرت أنهم يعانون من مشكلات في التواصل والتفاعل الاجتماعي ولكن بصورة أقل ممن يعانيه الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية.

بينما يتصف الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية بالعجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي الذي يسبب أوجه عجز ملحوظة لديهم، بالإضافة إلى وجود قصور في بدء التفاعلات الاجتماعية مثل وجود استجابات غير معتادة للمبادرات الاجتماعية مع الآخرين، وقد يبدو انخفاض الفائدة الاجتماعية من التفاعلات الاجتماعية. مع وجود عجز ملحوظ في مهارات التواصل الاجتماعي نوعية (اللفظي وغير اللفظي)، وأوجه قصور اجتماعية واضحة، وبدء محدود من التفاعلات الاجتماعية، وردود منخفضة للمبادرات الاجتماعية التي تبدو من الآخرين.

الفرض الثاني: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي والأطفال ذوي اضطرابٍ طيف الذاتوية على مقياس المظاهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيًا وفقًا للدليل التشخيص والإحصائي الخامس لصالح الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت للمجموعتين المستقلتين لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس المظاهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيًا، وكانت النتائج كما في جدول (١٢)

حيث يتضح من جدول (١٢) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي وأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية على مقياس المظاهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيًا وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس لصالح الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، حيث إن الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية سلوكياتهم غير المقبولة اجتماعيًا أكبر من نظرائهم ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي.

جدول (١٢) نتائج اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين على مقياس المظاهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيًا

	المجموعتان	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الدرجة الكلية	اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي	٣٠	٢٥.٣٢	٣.٢١	-٢٦.٠٧	٥٨	٠.٠٠٠١	دال عند ٠.٠٥
	اضطراب طيف الذاتوية	٣٠	٥٣.٢١	٤.٨٨				

تشير نتائج الجدول رقم (١٢) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية لديهم سلوكيات نمطية متكررة مقارنة بأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي الذين لا تظهر لديهم أي سلوكيات نمطية. وهي تتفق مع بعض الدراسات، حيث تشير دراسة الحسبانٍ (٢٠١٧) إلى بناء مقياس لتشخيص اضطراب طيف الذاتوية في الأردن وفقاً للدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس، يمكنه التمييز بين اضطراب طيف الذاتوية والاضطرابات الأخرى المشابهة له مثل اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، ودراسة جابر وعلى (٢٠١٩) التي استهدفت التشخيص الفارق بين الإعاقة العقلية واضطراب طيف الذاتوية، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وأقرانهم الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية على مقياس الأداء السلوكي لصالح الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. ودراسة بشرى (٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على الصورة الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية والأطفال الذين لا يعانون من اضطراب طيف الذاتوية، والتي أوضحت نتائجها أن الصورة الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية أقل من الحد الطبيعي للإحساس، وأن الصورة الحسية للأطفال الذين لا يعانون من اضطراب طيف الذاتوية في مستوى الحد الطبيعي للإحساس.

حيث يظهر الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية عدم مرونة في السلوك التي تسبب تداخلاً واضحًا مع الأداء في واحد أو أكثر من السياقات، وصعوبة التغيير بين النشاطات، ومشكلات التنظيم والتخطيط التي تعيق الاستقلالية. عدم مرونة السلوك، وصعوبة التأقلم مع التغيير، أو غيرها من السلوكيات النمطية المتكررة، والتي تظهر بشكل متكرر تكفي لتكون واضحة للعيان وتكون عرضية، وتتداخل مع مجموعة متنوعة من السياقات، وعدم مرونة السلوك، وصعوبات بالغة في التأقلم مع التغيير، أو غيرها من السلوكيات النمطية المتكررة التي تتدخل بشكل ملحوظ مع الأداء في جميع المجالات، وصعوبة بالغة في تغيير التركيز أو الفعل.

- **توصيات**:

صاغ الباحث التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة حتى يتسنى الاستفادة منها:

- ضرورة التوصل إلى تشخيص دقيق لاضطراب التواصل الاجتماعي النفعي، وكذلك لاضطراب طيف الذاتوية حتى يتم تقديم الخدمات والبرامج التدريبية المناسبة لكلا الاضطرابين؛ وذلك لزيادة مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي، ومساعدتهما على الاندماج مع الآخرين في المجتمع والحد من السلوكيات غير المقبولة اجتماعيًا لدى الفئتين من خلال الاشتراك بين الأسرة والمدرسة عند تقديم مثل هذه الخدمات والبرامج التدريبية.
- ضرورة إجراء التشخيص والتشخيص الفارق لهاتين الفئتين في سن مبكرة، حتى يمكن التدخل من خلال وضع البرامج التدريبية المناسبة لهما.

- ضرورة استخدام أحد مقاييس السلوك التكيفي إلى جانب قياس نسبة الذكاء على أحد المقاييس المقننة في هذا الشأن في تشخيص الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي والأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية.
- ضرورة إعداد اختصاصيين ومعلمين يمكنهم التعامل الصحيح مع هاتين الفئتين.

• المراجع

- بشرى، صمويل (٢٠١٧). الصورة الحسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال العاديين. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٣(٣)، ٤٤٩ -٤٩٦.
- البكار، حمزة ، الزريقات، إبراهيم (٢٠١٧). مدى امتلاك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لبعض المهارات المعرفية من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات العلوم التربوية الأردن. (٤٤)، ١٤٩ -١٦٠.
- جابر، شريف (٢٠١٨أ). الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب طيف التوحد للأطفال. المجلة السعودية للتربية الخاصة. (٧)، ١٠٧ -١٣٦.
- جابر، شريف (٢٠١٨ب). فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي النفعي. مجلة العلوم التربوية. (١٨) ١١٩ - ١٤٩.
- جابر، شريف؛ على، سيد (٢٠١٩). التشخيص الفارق لذوي العجز الذكائي واضطراب طيف الذاتوية في ضوء المحكات التشخيصية في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(٣)، ص ص ١١٤ -١٣٦.
- الحجلي، باسمة (٢٠١٧). اضطراب التواصل الاجتماعي: التشخيص نصف العلاج، الاسترجاع بتاريخ ٢٠١٧/٦/٢٥ من
- http://www.alkhaleej.ae/supplements/page/abd2cd9d-2371-4848-974a-d2bf212aa010
- الحسبان، خليل (٢٠١٧). بناء مقياس لتشخيص اضطراب طيف التوحد في الأردن وفقاً للدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- الحمادي، أنور (٢٠١٤). خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية، بيروت: دار العربية لعوم والنشر.
- حموده، محمود (٢٠١٣). المشكلات النفسية للأطفال والمراهقين وعلاجها(طه). المؤلف.
- عبد الفهيم، أحمد (٢٠١٦). المحكات التشخيصية: الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية. الرياض: دار الزهراء.
- عوده، محمد؛ وفقيري، ناهد(٢٠١٦). الدليل التشخيصي للاضطرابات النمائية العصبية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد، عادل (٢٠٠٨). العلاج بالموسيقى للأطفال التوحديين: أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition, Washington, DC, Author.
- American Psychological Association. (2015). APA Dictionary of psychology. Second Edition, Washington, DC, Author.

دور كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

د/ وفاء عبد الله محمد السالم

أستاذ أصول التربية المساعد، بقسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

- **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة (خدمة المجتمع المحلي) لجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، واستهدفت معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود تُعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة ونوع القسم. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وتم بناء استبانة مكونة من (38) عبارة، وطبقت على عينة الدراسة وعددهم (123) عضوا. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور كلية الدراساتٍ التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود كان متوسطا على محاورها الثلاثة. وربما يعود ذلك إلى قناعة أعضاء هيئة التدريس في الكلية بأن الكلية لا تقوم بدورها المطلوب منها، أو أن أعضاء هيئة التدريس غير مهتمين بأدوار الكلية في ضوء هذه المحاورٍ بسبب انشغالهم بمحاضراتهم. كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاٍ لمتغير الرتبة الأكاديمية ومتغير عدد سنوات الخبرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير نوع القسم في المحور الثاني والثالث بينما توجد فروق في المحور الأول (التعليم المستمر) لصالح القسم الإنساني.

الكلمات المفتاحية: أعضاء هيئة التدريس، جامعة الملك سعود، الوظيفة الثالثة (خدمة المجتمع المحلى).

The Role of the Applied Studies and community Service College in achieving the third function job of King Saud University from the perspective of the Faculty.

Dr. Wafa Abdullah Mohamed Al Salim

Abstract

The study aimed to identify the role of Applied Studies and Community Service college in achieving the third function (community service) of King Saud University from the perspective of the faculty. Moreover, the objective of the research was to determine the degree of significant differences between the perceptions of the faculty at Applied Studies and community Service College in achieving the third job of King Saud University due to the variables of academic rank, years of experience and the type of department. The researcher used the descriptive survey approach, and developed a questionnaire of (38) statements. The questionnaire was applied to a study sample of (123) members. The findings revealed that the role of Applied Studies and Community Service College in achieving the third function of King Saud University was moderate over the three dimensions. This may be

due to the belief of faculty members that the college is not performing its expected role or that they are not interested in the college's roles in the light of these dimensions because of being busy with their lectures. Furthermore, the study showed that there are no statistically significant differences according to the academic rank variable and the variable of experience years. There are no significant differences according to the variable of department type over the second and third axis, yet, there are differences over the first axis (continuing education) in favor of the humanitarian section.

Keywords: Faculty Members, King Saud University, Third Job (Community Service).

- **المقدمة** :

يؤدي التعليم دورًا هامًا في تطوير المجتمع وذلك من خلال إسهام مؤسساته في تخريج الكوادر البشرية المدربة على العمل في كافة المجالات والتخصصات المختلفة. وتعد الجامعة من أهم المؤسسات التعليمية والاجتماعية التي تشارك في خدمة المجتمع وتنميته، فهي تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها.

وتؤدي الجامعة اليوم وظائف متعددة فاعلة وحيوية في حركة المجتمع، والعمل على تحديثه، وربط الجسور بين الإنسان المتعلم والمجتمع، وتتحدد وظائف الجامعة في ثلاث وظائف أساسية هي توفير التعليم وإجراء البحوث العلمية وخدمة المجتمع وتنميته، إلا أن الجامعات العربية في أغلبها هي امتداد للتعليم الأساسي، وهناك فصل بين الجامعات ومراكز البحث العلمي وواقع التنمية ومشكلات المجتمع، فالمسئولون عن التخطيط والتنفيذ قلما يستشيرون الجامعات ومراكز الأبحاث فيها (لاغا، 2003م: 32).وفيما يتعلق بالوظيفة الثالثة من وظائف الجامعة (خدمة المجتمع)، فإن من المطلوب من الجامعة أن تقدم خدماتها مباشرة للأفراد في المجتمع سواء كان ذلك في صورة برامج تعليمية أو تكاملية في صورة برامج تدريبية أو برامج لإعادة التدريب، أو برامج تحويلية تعرض لمهن مطلوبة بالمجتمع لا يتوفر لدى الأفراد متطلباتها، وهذا سيساعد في خروج الجامعة من عزلتها وأبراجها العاجية وأن تفتح أبوابها على المجتمع (عامر، 2007م: 3).

وبالتالي تعد خدمة المجتمع من أبرز وظائف الجامعة في الوقت الحالي بما توفره من مناخ يتيح المشاركة الفعالة في الرأي والعمل، كما تنمي لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكلاته، كما تنمي لديهم الرغبة الجادة في البحث عن المعرفة.

- **مشكلة الدراسة** :

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية بمعرفة الدور الذي تقوم به كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة (خدمة المجتمع) لجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

- **أسئلة الدراسة** :

حاولت الدراسة الإجابة الأسئلة التالية :

- ما دور كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود (خدمة المجتمع المحلي) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود (خدمة المجتمع المحلي) تعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة، ونوع القسم ؟

- **أهداف الدراسة** :

حاولت الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

- معرفة دور كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.
- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود (خدمة المجتمع المحلي) تعزى للرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة ونوع القسم.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة بما يلي :

- أهمية موضوعها وهو معرفة الدور الذي تقوم به كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود.
- إعادة النظر في هيكلة الكلية وبرامجها وخططها التعليمية في ضوء النتائج بحيث تتحول إلى بيوت خبرة حقيقية، ومراكز للإنتاج والبحث، ومؤسسات لتطوير وخدمة مشاريع التنمية فيه.
- تعد الدراسة إضافة للمكتبة العربية لسد جزء من النقص في هذا المجال.
- تأمل الباحثة أن يستفيد من هذه الدراسة أبناء المجتمع المحلي، وذلك من خلال الإطلاع على الخدمات والبرامج والدورات والاستشارات المختلفة التي يمكن للكلية أن تقدمها لمجتمعها.
- تزويد المهتمين بالتعليم العالي وإدارة الجامعة بمستوى الدور الذي تلعبه الكلية في خدمة المجتمع.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الدور** :

يعرف الدور كعنصر في التفاعل الاجتماعي، وهو هنا يشير إلى نمط متكرر من الأفعال المكتسبة التي يؤديها شخص معين في موقف تفاعل، وعرفه مادفن لولسن بأنه "سلوك متوقع من قبل العضو والذي يقوم به مراعيًا المعايير الاجتماعية السائدة في الجماعة وتطلعاتهم ومتطلباتهم وتنظيمهم الاجتماعي" (حميد، ٢٠٠٧م: ٦).

ويقصد به في هذه الدراسة ما تقوم به الكلية من أنماط متكررة من الأفعال أو الأعمال أو المهام التي تشكل الوظائف التي تؤديها، وقد صنفت هذه المهام في مجالات ووظائف رئيسية هي: التعليم المستمر، الاستشارات وخدمة المجتمع، (المشاركة المجتمعية) الاستفادة من الخدمات.

- **خدمة المجتمع** :

تعرف بأنها تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات ، وتصميم الأنشطة والبرامج التي تلبي هذه الاحتياجات عن طريق الجامعة وكلياتها، ومراكزها البحثية المختلفة بغية إحداث تغيرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها من خلال موقف معين (دندن؛ والمويشير، 2014م: 152).

- **كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع** :

كلية جامعية تتبع لجامعة الملك سعود في المنطقة الوسطى بالمملكة العربية السعودية، وتهدف إلى تلبية احتياجات المجتمع من خلال ما تقدمه من برامج وأنشطة تدريبية تستهدف بث الوعي الثقافي والاجتماعي والعلمي وربط الجامعة بالمجتمع.

- **الإطار النظري** : **وظائف الجامعة** :

للجامعة ثلاث وظائف رئيسة تشكل دورها كمؤسسة من مؤسسات المجتمع المتطور الحديث وهذه الوظائف هي : التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وإن هذه الوظائف الثلاثة مترابطة ومتشابكة ويصعب فصل أحدها عن الآخر.وفيما يلي عرض موجز لهذه الوظائف كما ذكرها (حراحشة ، 2009م: 254 . 258) :

- وظيفة التدريس :وهي الوظيفة التي تهدف إلى تنمية شخصية الطالب من جميع الجوانب من خلال الحصول على المعرفة وحفظها وتكوين الاتجاهات الجديدة عن طريق الحوار والتفاعل وتوليد المعارف والعمل على تقدمها. وتعود أهمية هذه الوظيفة إلى درجة إسهامها في تنمية الأفراد تنمية كاملة شاملة .
- وظيفة البحث العلمي :لبحث العلمي هو وسيلة الإنسان لإيجاد الحقائق العلمية عن ذاته أو بيئته أو مجتمعه أو عن الكون في ماضيه أو حاضره أو مستقبله، وهو وسيلة الإنسان لإيجاد الحلول للمشكلات التي تقابله والصعاب التي تعيق حياته، وهو وسيلة لمضاعفة موارده المالية والمعنوية، وهو كل جهد علمي منظم يهدف إلى تنمية المعرفة الإنسانية. وتعتبر وظيفة البحث العلمي من أكثر الوظائف الملتصقة بالجامعات نظرًا لما تمتلكه من موارد مادية وكوادر بشرية مؤهلة للقيام بهذه المهمة.
- خدمة المجتمع : تستخدم الأدبيات الجامعية المعاصرة مفهوم "الوظيفة الثالثة" للجامعة لتعبير عن دور الجامعة في خدمة المجتمع والبيئة لكون هذه الوظيفة المستحدثة . في نشأتها والاهتمام بها للوظيفتين التقليديتين للجامعة : وظيفة التدريس وإعداد الطلاب – ووظيفة البحث العلمي. وقد استمرت مؤسسات التعليم الجامعي في التركيز على الوظيفتين التقليديتين

لعقود، مركزة جلّ اهتمامها عليهما، حتى أسهمت التغيرات العلمية والثقافية والمجتمعية، وكذا تطور الفكر الجامعي في تحول الجامعة نحو الاستجابة لقضايا وحاجات المجتمع المحيط بأبعاده. فلم يعد من المقبول أن تنعزل الجامعة عن مجتمعها، أو أن تغض الطرف عن التحولات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية التقنية الحادثة في بيئتها ومحيطها.

وتعد هذه الوظيفة الترجمة الفعلية لوظائف الجامعة من أجل تكيف الأفراد مع المتغيرات السريعة في عالم العلم والتكنولوجيا، وأيضا مع الحاجات الثقافية المتزايدة التي تمت نتيجة اتساع وقت الفراغ والتسهيلات التي خدمتها وسائل الاتصال الحديثة. وقد خطت بعض الدول خطوات كبيرة لجعل الجامعة في خدمة المجتمع المحلي، كالولايات المتحدة الأمريكية، واليابان وجمهورية الصين الشعبية وروسيا وغيرها (الرواشدة، 2011: 191 – 192).

ومن هنا يجب الإدراك بأن الجامعة ما هي إلا مؤسسة تعليمية تربوية اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة بعض أغراضه باعتبارها مؤسسة تؤثر فيه من خلالٍ ما تقوم به من وظائف ومهمات، وتتنوع مجالات خدمةٍ المجتمع وتتعدد طبقا لظروف وإمكانيات كل جامعة على حدة وكذالك طبقا لظروف المجتمع المتغير، ولذلك نجد هنالك تباينًا واضحًا بين ما تقدمه الجامعات في هذا المجال، ومن أهم المجالات التي يمكن أن تقدمها الجامعة كخدمة للمجتمع كما ذكرها محافظه (2011م: 905) بما يلي :

- إعداد العنصر البشري القادر على إحداث التنمية المنشودة من خلال إعداد القوى القادرة على مواجهة التغيرات العلمية والتكنولوجية في العالم المعاصر.
- إتاحة الفرصة أمام هيئة التدريس من ذوي الخبرة لتستفيد بهم المؤسسات المختلفة في مجالات الإنتاج والخدمات.
- القيام بالبحوث والمؤتمرات التي تسهم في ترقية المجتمع وحل مشكلاته هذا بالإضافة إلى الاستشارات العلمية التي تقدمها الجامعة لمؤسسات المجتمع.
- تعليم الكبار من جميع الأعمار (التعليم المستمر) والتدريب المستمر للمهنيين لرفع كفايتهم وإكسابهم الخبرات اللأزمة لأداء المهنة.
- نشر العلم والمعرفة بين أبناء المجتمع المحلي من خلال الندوات والمحاضرات التي تساعدهم على حل مشكلاتهم والتكيف مع مجتمعهم.
- عقد الحلقات والندوات والمؤتمرات العلمية لخريجيها لكي يلموا بكل ما يستحدث في مجالات تخصصهم ومعالجة المشكلات التي تواجههم في الحياة العلمية.
- تقدم لطلابها برامج تثقيفية ترفع مستواهم وتبركهم ببيئتهم ومجتمعهم.

وخلاصة القول أن كثيراً من الجامعات على امتداد العالم كله، ومن إدراكها لأهمية خدمة المجتمع، استحدثت دوائر ومراكز مستقلة وبمسميات مختلفة لتكون نافذتها على المجتمع المحلي وذراعها التنفيذي لخدمة المجتمع.

وقد جاءت مثل هذه الدوائر والمراكز تحت مسميات عديدة: دائرة التعليم المستمر وخدمة المجتمع، ووحدة خدمة المجتمع، ووحدة العلاقات الخارجية وما إلى ذلك. فنجد أن جامعة الملك سعود أنشأت كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع باعتبارها جهازاً يربط الجامعة بالمجتمع. حيث تتفاعل الجامعة مع احتياجات خطط التنمية ومتطلباتها ولكونها مؤسسة علمية رائدة تسهم بشكل فعال في تدريب المشتغلين بتخطيط التنمية والتقنية وتحليلاتها وإدارتها، كما أنها من أولى المؤسسات التي تناولت بالدراسة والتحليل مشكلات المجتمع وأهم المشكلات التي تتعرض مسيرة التنمية بشكل عام، والمسيرة التعليمية بوجه خاص (دليل وزارة التعليم العالي ، 1420هـ: 149).

- **كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع** :

تعتبر كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود من الكليات الرائدة في خدمة المجتمع التي أنشئت بقرار معالي الأستاذ الدكتور/ مدير الجامعة رقم 8517 / 2 بتاريخ 11/ 10/ 1402هـ الذي تضمن إنشاء خدمة المجتمع بجامعة الملك سعود، ليربط الجامعة بالمجتمع بجميع فئاته وقطاعاته من وزارات ومؤسسات عامة وخاصة وأفراد عن طريق تقديم دورات وبرامج مختلفة تتناسب مع حاجات المجتمع، وتم إنشاء القسم النسائي في منتصف عام 1402/ 1403هـ ليتولى عملية الإشراف المباشر على إعداد ودراسة وتنفيذ البرامج التدريبية لتخدم احتياجات المرأة ورفع كفاءتها. ونتيجة للنجاحات المتوالية للمركز بقسميه الرجالي والنسائي صدر قرار معالي الأستاذ الدكتور/ مدير الجامعة رقم 13435/ 2 بتاريخ 27/ 11/ 1404هـ بتغيير اسم المركز إلى "عمادة مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر"، وصدق على هذا القرار المجلس الأعلى للجامعة في جلسته المنعقدة بتاريخ 29/ 4/ 1405هـ مما حفز إلى جهود أكبر من الإنجازات العلمية للعمادة ترتب عليها تغيير في مسماها إلى كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بناءً على القرار الصادر من مجلس التعليم العالي بتاريخ 19/ 1/ 1421هـ مع شرف تتويجه بموافقة خادم الحرمين الشريفين رئيس مجلس التعليم العالي رقم 225 / 8 بتاريخ 17/ 3/ 1421هـ.

- الرؤية : الريادة في البرامج التطبيقية وخدمة المجتمع.
- الرسالة : المساهمة في خدمة المجتمع وتنميته من خلال تقديم برامج تطبيقية ومهنية ذات جودة عالية.

- **أهداف الكلية** :

يمكن تلخيص الأهداف الرئيسة للكلية كما وردت في التقرير السنوي للكلية (1421هـ: 5) في النقاط التالية :

- توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع وتهيئة الظروف العلمية المناسبة لنشاط الأفراد والمؤسسة المختلفة.
- تنظيم الدورات والبرامج في جميع المجالات التي تحتاج إليها جميع القطاعات من أفراد ومؤسسات بالتنسيق مع جهات الجامعة المختلفة.

- العمل على مواكبة الأفراد لتطور العلوم المختلفة دون أن يحول بينهم وبينها عامل السن، أو المؤهل العلمي، أو قدم التخرج.
- التعرف على احتياجات أفراد المجتمع عن طريق إجراء دراسة علمية لمعرفة تلك الاحتياجات ومن ثم تلبيتها للجميع على اختلاف مستوياتهم الثقافية والاجتماعية.
- بث الوعي الثقافي والاجتماعي والعلمي بين أفراد المجتمع وقطاعاته.

- **الدراسات السابقة** :

قامت الباحثة بمسح لقواعد المعلومات في الداخل والخارج، لعرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، بغية الاستفادة منها في توضيح وإفساح الطريق أمام الدراسة الحالية لتحقيق أهدافها، وقد تم عرضها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وتصنف إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية.

- **الدراسات العربية** :

- هدفت دراسة (الخميسي، 2006م) إلى الكشف عن طبيعة الدور الذي تقوم به كلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال جهود أعضاء هيئة التدريس بها لخدمة المجتمع والبيئة المحيطة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (56) عضوا، وتكونت أداة الدراسة من استبانة ومقابلات مقننة. وكان من أهم نتائج الدراسة بأن كلية التربية نجحت في القيام بدورها في خدمة المجتمع في مجالات وميادين متنوعة، وقد وظفت إمكانياتها البشرية والعلمية والمادية في تحقيق الكثير من الأهداف، وكشفت الدراسة عن بعض الإخفاقات في مجال خدمة المجتمع منها التعليم المستمر، وبينت أن دورها في التصدي للمشكلات التربوية التي يواجهها المجتمع السعودي بوجه عام لا يزال محدوداً ومتواضعاً خاصة في مواضيع العنف الأسري ومشكلات التربية الأسرية والوعي المروري والوعي البيئي، انعكاس ظاهرة الطلاق على تربية الأبناء، ومشكلات وقت الفراغ، والاتجاه نحو العمل اليدوي، مشكلات الهوية الثقافية وغيرها.
- دراسة (الرواشدة، 2011م) هدفت إلى معرفة دور جامعة البلقاء التطبيقية في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية عجلون الجامعية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية عجلون الجامعية والبالغ عددهم (34) عضوا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة قام بتطوير إستبانة تكونت من (24) فقرة. وكان من أهم نتائج الدراسة بأن هناك دورا متوسط الأهمية لجامعة البلقاء في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، إضافة إلى وجود فروق في آراء أعضاء هيئة التدريس نحور دور الجامعة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة (10سنوات فأكثر)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية لصالح رتبة أقل من أستاذ مساعد.

- أما دراسة (معروف، 2012م) فقد هدفت على معرفة دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها، وشمل مجتمع الدراسة جميع أساتذة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة بأن الدرجة الكلية لدور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها على الدرجة الكلية للاستبانة جاءت بنسبة (62.2٪). وأيضا أظهرت النتائج بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح أستاذ دكتور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة. وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع الباحثين من العاملين في كليات التربية على إجراء بحوث تطبيقية.
- دراسة (دندن، 2014م) هدفت إلى معرفة وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف حول دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي وذلك من خلال استبانة تم تطويرها لهذه الغاية وشملت عينة الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف بمدينة سكاكا فقط. وتوصلت الدراسة بأن محور البحث العلمي حصل على المرتبة الأولى من حيث الأهمية، بينما محور الاستشارات وخدمة المجتمع ومحور التدريب والتأهيل حصلا على المرتبة الثانية والثالثة. وأيضًا توصلت الدراسة بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد العينة حول دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي يعزى لعامل اختلاف الرتبة الأكاديمية ولعامل سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات وعقد ورش العمل حول دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي في كافة الجوانب.

- **الدراسات الأجنبية** :

- هدفت دراسة شوميكر وود (Schumaker & Wood, 2001) على التعريف بدور كلية الجامعة بخدمة المجتمع في ضوء خبرة كلية نبراسكا (أوماها)، ومن أبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة تقديم آراء يمكن الاستفادة منها في ضوء الخبرة التي تمتد ثلاثين سنة بما قدمته كلية جامعة نبراسكا من تزويد المجتمع بالخدمات في الشؤون العامة وتطوير المجتمع، وأظهرت أن هذه الكلية المتميزة دعمت البحث والمشاركين فيه في مجتمع مدينة أوماها، وبذلك نجحت هذه الكلية في مساعدة جامعتها لتكون جزءًا من المجتمع، والاستنتاج الرئيسي من هذه الدراسة أن للكلية دورا في تفعيل الجامعة وساعدتها لتكون جزءًا من المجتمع، وأن عليها الالتزام بدورها في خدمته وتطويره.
- أما دراسة فيني وآخرون (Phinney & et al, 2002) فهي تقرير عن المسح الوطني الذي أجرته الرابطة الأمريكية لكليات المجتمع (AACC) عام 2001م. وقد صممت الدراسة للتعرف على مختلف برامج خدمة المجتمع

التي تقيمها كليات المجتمع ، سواءً بإدارة أو شراكة أو رعاية. وشملت الدراسة 1067 كلية مجتمع، استجابت 363 كلية بنسبة (34٪). وأشارت النتائج إلى أن كليات المجتمع تساهم في مجموعة متنوعة من برامج خدمة المجتمع والمشاريع. وعرضت بعض الكليات مرافقها للمساهمة في تنفيذ برامج خدمة المجتمع. وقدمت كليات أخرى ورش عمل في القيادة، التوعية الطبية، وبرامج متنوعة للعرقيات، ومشاركات في الفعاليات الفنية والثقافية. ذكرت أكثر من (82٪) من الكليات المستجيبة أنها تعد البرامج والخدمات المجتمعية كجزء من رسالتها. وبالإضافة إلى ذلك، ترعى (66٪) من الكليات فعاليات مجتمعية، وتعمل (68٪) على عقد لقاءات حول القضايا المحلية. أشارت الدراسة أيضا إلى أن العديد من الكليات تقيم شراكات مع غيرها من المنظمات المحلية والإقليمية لتوسيع مواردها من أجل خدمة مجتمعاتها بشكل أفضل. أظهرت كليات المجتمع المستجيبة شراكات مع منظمات خدمية محلية بنسبة (35٪)، ومع برامج الرعاية الصحية بنسبة (34٪)، وبنسبة (33٪) من قطاعات الأعمال المحلية، و(31٪) من الحكومات المحلية، و(18٪) من حكومات الولايات، إضافة إلى شراكات أخرى مع المدارس والكنائس وغيرها. بالنظر إلى المجموعة الواسعة من البرامج المجتمعية المذكورة في هذا المسح الوطني، خلص الباحثون إلى أن كليات المجتمع تلعب دورا هاما في تشجيع تنمية المجتمعات المحلية وفي تحقيق التعلم مدى الحياة. كما أظهرت الدراسة بأن كليات المجتمع تشارك في مجموعة واسعة من الجهود لتلبية احتياجات المجتمع. وتعمل على تعزيز ظهور قيادات جديدة ناشئة، وتوفر الخدمات للأطفال والأسر وكبار السن من المواطنين والمهاجرين عن طريق تشجيع الجهود التطوعية. وتمكن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين من التواصل مع مجتمعاتهم. وأوصت بأن تلتزم كليات المجتمع بخدمتها لمجتمعاتها وأن تظل محافظة على هذا المبدأ كجزء من رسالتها.

- دراسة كاباتشي واوداباسي (Kabakci & Odabasi, 2008) هدفت إلى معرفة تنظيم برامج تطويرية لمساعدي الباحثين في كليات التربية في تركيا وقد تكون مجتمع الدراسة من (1095) مساعد باحث يعملون في (54) كلية تربية موزعين على (44) جامعة تركية في العام 2004 /2003م وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وطبق دراسته على جميع أفراد المجتمع مستخدما الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وكان من أهم نتائج الدراسة مساعدي الباحثين يحتاجون إلى تطوير مهاراتهم في التطوير المهني، ويحتاجون إلى عقد ورشات عمل من قبل خبراء تربويين تمتد كل منها من 2. 3 ساعات أسبوعيا في مركز تطوير الكليات.

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

في ضوء ما تم استعراضه من دراسات عربية وأجنبية، يتضح تأكيد معظم الدراسات على أهمية دور الجامعة في تحقيق وظائفها الثلاث، ومن أهمها

الوظيفة الثالثة خدمة المجتمع في كافة جوانبه، فقد توصلت جُل هذه الدراسات إلى أن هناك تفاوتا واختلافا في تحقيق هذه الوظيفة ويعود ذلك لطبيعة الدراسة والعينة المستهدفة.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث موضوع الدراسة وهو خدمة المجتمع وأيضًا أكدت على أهمية دور الجامعة في تحقيق الوظيفة الثالثة للجامعة، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمع العينة وزمانها والمعالجات الإحصائية.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المنهجية المتبعة، وفي إطارها النظري، وبناء الأداة، وفي تحليل النتائج، وفي حدود علم الباحثة لم تجرى أي دراسة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود تقيس دور الكلية في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وهذا أهم ما تمتاز به هذه الدراسة.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

شملت منهجية الدراسة وإجراءاتها على ما يلي :

- منهج الدراسة :نظرًا لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، الذي عرفه العساف (2006م: 191) بأنه "ذلك النوع من البحوث والذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها".
- مجتمع وعينة الدراسة : تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بالرياض للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1437/ 1438هـ، والبالغ عددهم (318) عضوا. أما عينة الدراسة فتكونت من جميع أفراد الدراسة حيث وزعت استبانات على الجميع ولم يسترد منها إلا (123) استبانة وبنسبة (37.96٪) من المجتمع الأصلي، ويعود ذلك إلى أن أغلب أعضاء هيئة التدريس في تلك الفترة كانو يتمتعون بإجازات متنوعة كابتعاث للدراسة أو إجازة أمومة وغيرها. والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الرتبة الأكاديمية	معيد	30	24.4 %
	محاضر	82	66.7 %
	استاذ مساعد	8	6.5 %
	غير ذلك	3	2.4 %
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	17	13.8 %
	من 5 – 10 سنوات	56	45.5 %
	10 سنوات فأكثر	50	40.7 %
نوع القسم	علمية	40	32.5 %
	إنسانية	83	67.5 %
المجموع		123	100 %

- **أداة الدراسة** :

تعد الاستبانة الأداة الرئيسية المستخدمة في الوصول إلى البيانات والمعلومات المتعلقة بأهداف الدراسة وتساؤلاتها. وبعد الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، تم تصميم استبانة، وقد اشتملت على جزئين: تألف الجزء الأول من معلومات عامة عن المستجيب مثل: الرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة، ونوع القسم. أما الجزء الثاني فتألف من (38) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي: محور التعليم المستمر (11) عبارة، ومحور الاستشارات وخدمة المجتمع (10) عبارات، والمحور الثالث المشاركة المجتمعية (17) عبارة. وقد توزعت هذه الفقرات على مقياس متدرج يتألف من خمسة مستويات تبدأ من موافق بدرجة عالية جداً ويعطى (5) درجات، وينتهي بموافق بدرجة منخفضة جداً ويعطى درجة واحدة فقط .

- **صدق الأداة** :

تم التحقق من صدق الأداة من خلال صدق المحكمين، حيث عرضت الأداة في صورتها الأولية على (5) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وطلبت الباحثة منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة، من حيث الوضوح والصياغة اللغوية ومدى انتماء العبارات للمحور الذي تندرج تحته بالإضافة إلى أي ملاحظة يرونها مناسبة، وبعد الإطلاع على آرائهم تم تعديل محتوى عدد من العبارات، وحذف عبارات وإضافة عبارات أخرى.

- **ثبات الأداة** :

تم استخراج ثبات الأداة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من عشرين فرداً حيث تم تطبيق الأداة على أفراد العينة مرة ثانية بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول. وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين استجابات أفراد العينة في المرتين. وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.89) وهي نسبة مرتفعة وكافية لأغراض هذه الدراسة.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وفق أسئلتها وقد كانت كالتالي :

- **نتائج السؤال الأول ومناقشتها : ما دور كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة للجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ؟**

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التقدير لإجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة. ويوضح الجدول (٢) تلك النتائج.

يتبين من الجدول (٢) أن المحور: محور التعليم المستمر حصل على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (2.88)، وجاء في المرتبة الثانية محور المشاركة المجتمعية (2.50)، وجاء بالمرتبة الثالثة والأخيرة محور الاستشارات وخدمة

المجتمع (2.45). وعلى العموم فإن جميع المحاور حصلت على درجة متوسطة من الأهمية والتقدير، وربما يعود ذلك إلى قناعة أعضاء هيئة التدريس في الكلية بأن الكلية لا تقوم بدورها المطلوب منها سواء في التعليم المستمر أو في الاستشارات وخدمة المجتمع أو في المشاركة المجتمعية، أو أن أعضاء هيئة التدريس غير مهتمين بأدوار الكلية في ضوء هذه المحاور بسبب انشغالهم بمحاضراتهم.

جدول ر(٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التقدير لمحاور الدراسة

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
المحور الأول: التعليم المستمر	2.88	0.473	1	متوسطة
المحور الثاني: الاستشارات وخدمة المجتمع	2.45	0.583	3	متوسطة
المحور الثالث: المشاركة المجتمعية	2.50	0.515	2	متوسطة
الأداة ككل	2.61	0.477	متوسطة	

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الرواشدة، 2011م) بأن هناك دوراً متوسط الأهمية لجامعة البلقاء التطبيقية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

ولمعرفة تقديرات أعضاء هيئة التدريس على كل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات الحسابية والرتبة ودرجة التقدير لكل محور على حده. والجداول الثلاثة التالية رقم (3، 4، 5) توضح هذه النتائج.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لفقرات المحور الأول

م	فقرات المحور الأول : التعليم المستمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
١	تتبنى الكلية فلسفة لتحسين التعليم المستمر القائمة على حاجات المجتمع	3.15	0.709	4	متوسطة
٢	توفر الكلية فرص التأهيل التربوي لمعلمات القطاع الحكومي	3.02	0.718	6	متوسطة
٣	توفر الكلية فرص التأهيل التربوي لمعلمات القطاع الخاص	2.40	1.040	7	متوسطة
٤	توفر الكلية دورات تثقيفية عامة للراغبين في الاستفادة منها	3.89	0.745	2	مرتفعة
٥	توفر الكلية برامج التعليم المسائي لمن فاتهم فرص التعليم الجامعي	2.09	1.024	10	منخفضة
٦	تعقد الكلية دورات تدريبية متخصصة لتطوير الكفاءات الإدارية للعاملين في مؤسسات المجتمع المحلي	3.99	0.709	1	مرتفعة
٧	تقيّم الكلية فاعلية البرامج التدريبية بصفة دورية والحصول على تغذية راجعة فورية	3.63	0.738	3	متوسطة
٨	توفر الكلية مصادر المعرفة للباحثين والمؤسسات البحثية	3.15	0.743	5	متوسطة
٩	تسمح الكلية لأفراد المجتمع باستخدام مكتبتها والمكتبة الإلكترونية	2.27	0.915	8	منخفضة
١٠	تصدر الكلية مجلات لتثقيف المجتمع	1.94	1.050	11	منخفضة
١١	تهتم الكلية بعقد مؤتمرات علمية وورش عمل لمناقشة قضايا المجتمع	2.11	0.766	9	منخفضة
الكلي		2.88	0.473	متوسطة	

كما يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الكلية على مجال التعليم المستمر. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المحور بين (2.09) و(3.99)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (2.88) وبدرجة تقدير متوسطة وقد جاءت أعلى مظاهر دور كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود في مجال التعليم المستمر كما يلي: الفقرة "تعقد الكلية دورات تدريبية متخصصة لتطوير الكفاءات الإدارية للعاملين في مؤسسات المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي (3.99). يليها الفقرة "توفر الكلية دورات تثقيفية عامة للراغبين في الاستفادة منها" بمتوسط حسابي (3.98). ويعزى السبب في ذلك أن بعض أعضاء هيئة التدريس بالكلية يشاركون في عقد دورات تدريبية لأفراد المجتمع فيما كانت أدنى هذه المظاهر وحصلت على المرتبة الأخيرة الفقرة "تصدر الكلية مجلات لتثقيف المجتمع" بمتوسط حسابي (1.94). ويعود سبب هذه المتوسطات المنخفضة والمتوسطة إلى المدلولات غير الإيجابية نحو دور كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود في مجال التعليم المستمر، وهذا لا ينفي دور كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع فهي تقوم بدورها ولكن مطلوب منها القيام بهذا الدور بدرجة أكبر في المجتمع من خلال المحاضرات والندوات ورش العمل من ناحية ومن ناحية تضمين برامج التدريب والتعليم المستمر والذي يحقق التفاعل بين الإنسان والمجتمع والتنمية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الخميسي (2004م) التي كشفت عن بعض الإخفاقات في مجال خدمة المجتمع منهاٍ التعليم المستمر. وأيضا دراسة الرواشدة (2011م) التي توصلت إلى أن هناك دوراً متوسط الأهمية لجامعة البلقاء التطبيقية في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لفقرات المحور الثاني

م	فقرات المحور الثاني: الاستشارات وخدمة المجتمع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
١	تقدم الكلية استشارات وخدمات عامة ومتخصصة للمجتمع المحلي	2.28	0.730	6	منخفضة
٢	يقوم أعضاء هيئة التدريس بالكلية بإيصال رؤية الكلية للمجتمع المحلي بكفاءة عالية	2.28	0.883	8	منخفضة
٣	تعمل الكلية على تفعيل دور مركز الاستشارات لخدمة المجتمع المحلي	2.28	0.761	7	منخفضة
٤	تشجع أفراد المجتمع المحلي على استخدام مرافق الكلية ومنشآتها المختلفة	2.25	0.845	9	منخفضة
٥	تسمح الكلية لأعضاء هيئة التدريس فيها بالعمل كمتطوعين في مؤسسات المجتمع المحلي	2.33	0.775	5	منخفضة
٦	يقوم أعضاء هيئة التدريس بالكلية بفتح قنوات اتصال مع العاملين في مجال تخصصاتهم في مؤسسات المجتمع المحلي	2.45	0.822	3	متوسطة
٧	تعمل الكلية على توجيه الشباب للتخطيط السليم لاستثمار أوقات فراغهم وتوجيه طاقاتهم الإبداعية	2.41	0.766	4	متوسطة
٨	تقوية الحس الديني والوطني عند المواطن عن طريق تنظيم الاحتفال بالمناسبات الدينية والوطنية	3.10	1.112	1	متوسطة
٩	ترسيخ قيم المحافظة على التراث الوطني عن طريق المحاضرات والندوات	2.93	0.985	2	متوسطة
١٠	توفر الكلية الخدمات الاستشارية للأسر التي تعاني من مشكلات تربوية أو اجتماعية أو صحية	2.19	0.843	10	منخفضة
	الكلي	2.45	0.583	متوسطة	

يبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الكلية على مجال الاستشارات وخدمة المجتمع. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المحور بين (2.19) و(3.10)، والمتوسط الحسابي للمحور ككل (2.45) وبدرجة تقدير متوسطة.

وكما يلاحظ من الجدول عدم حصول أي فقرة على تقدير مرتفع، فقد جاءت أعلى مظاهر دور كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود في مجال الاستشارات وخدمة المجتمع الفقرة "تقوية الحس الديني والوطني عند المواطن عن طريق تنظيم الاحتفال بالمناسبات الدينية والوطنية" بمتوسط حسابي (3.10). فيما كانت أدنى هذه المظاهر وحصلت على المرتبة الأخيرة الفقرة "توفر الكلية الخدمات الاستشارية للأسر التي تعاني من مشكلات تربوية أو اجتماعية أو صحية" بمتوسط حسابي (2.19). وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس لا يعرفون عن مركز الاستشارات وخدمة المجتمع إلا قليلا، والمعرفة ربما تكون معرفة عامة بأن هذه المراكز تقدم استشارات لأبناء المجتمع المحلي. ويمكن أيضا تفسير هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يركزون على إكساب الطلبة المعرفة والمعلومات أكثر من أي مجال أخر. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دندن (2014م) التي توصلت إلى أن محور الاستشارات وخدمة المجتمع حصل على المرتبة الأخيرة. يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الكلية على مجال المشاركة المجتمعية. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المحور بين (1.76) و (3.93)، والمتوسط الحسابي للمحور ككل (2.50) وبدرجة تقدير متوسطة وقد جاءت أعلى مظاهر دور كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود في مجال المشاركة المجتمعية الفقرة "تتعاون الكلية مع المؤسسات المختصة في إحياء المناسبات الدينية والوطنية" بمتوسط حسابي (3.93). فيما كانت أدنى هذه المظاهر وحصلت على المرتبة الأخيرة الفقرة "تقدم الكلية خدمات طبية مجانية لأفراد المجتمع المحلي على فترات متفاوتة سنويًا" بمتوسط حسابي (1.76). ويعود سبب هذه المتوسطات المنخفضة والمتوسطة إلى التركيز على إكساب الطلبة المعرفة والمعلومات. الأمر الذي يتطلب من كلية الدراسات التطبيقية أن تقوم بدور مهم في المجتمع من خلال الخدمات والاستشارات لكافة القطاعات البشرية المستفيدة منها سواء كانوا من العاملين في المؤسسات التربوية أو الاجتماعية أو الإدارية أو كانوا من الآباء وأفراد المجتمع عامة، من خلال حل المشكلات المجتمعية وإفساح المجال لكوادرها المتخصصة لتوظيف الإمكانيات المتاحة لخدمة المجتمع وإشراك المجتمع المحلي في وضع خطط البحوث السنوية كذلك إلى دمج كوادرها في قضايا المجتمع. وقد أكدت على ذلك دراسة كاباتشي واوداباسي (Kabakci & Odabasi, 2008) بأن مساعدي الباحثين يحتاجون إلى تطوير مهاراتهم المهنية، ويحتاجون إلى عقد ورشات عمل من قبل خبراء تربويين في مركز تطوير الكليات.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لفقرات المحور الثالث

م	فقرات المحور الثالث: المشاركة المجتمعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
١	تنظم الكلية شراكات مع المؤسسات المجتمعية لتبادل المعرفة	2.98	0.640	5	متوسطة
٢	تشارك الكلية المجتمع المحلي في وضع خطط البحوث السنوية	2.03	0.819	14	منخفضة
٣	توظف الكلية الإمكانيات المتاحة لخدمة المجتمع	2.17	0.856	10	منخفضة
٤	تعمل الكلية على تشغيل المحتاجين من طلبتها لمساعدة أنفسهم وتخفيف العبء عن أولياء أمورهم	2.11	0.904	13	منخفضة
٥	تشارك الكلية في إنتاج ابتكارات علمية جديدة	2.16	0.995	11	منخفضة
٦	تشرك الكلية طلبتها في نشاطات المجتمع المحلي المختلفة	2.46	0.716	7	متوسطة
٧	تتيح الكلية المجال لكوادرها من أعضاء هيئة التدريس لتطوير مؤسسات المجتمع المحلي	2.82	0.790	6	متوسطة
٨	تقدم الكلية إرشادًا مهنيًا وظيفيًا للخرجين لمساعدتهم في الالتحاق بسوق العمل	2.15	0.902	12	منخفضة
٩	تتعاون الكلية مع مؤسسات المجتمع المحلي في تقديم الفعاليات والنشاطات الترفيهية المختلفة	3.24	0.619	3	متوسطة
١٠	تتعاون إدارة الكلية مع المؤسسات الأهلية لتزويد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالخبرات العلمية	1.97	0.724	15	منخفضة
١١	تتعاون الكلية مع المؤسسات المختصة في إحياء المناسبات الدينية والوطنية	3.93	0.721	1	مرتفعة
١٢	تقدم الكلية خدمات تعليمية واجتماعية للمجتمع المحلي	3.28	0.631	2	متوسطة
١٣	توفر الكلية مركزًا ثقافيًا يتولى تقديم الخدمات والتوعية الثقافية للمجتمع المحلي	2.28	0.926	8	منخفضة
١٤	توفر الكلية فرص الترويح لأفراد المجتمع المحلي من خلال تنظيم رحلات علمية وترفيهية	2.22	0.892	9	منخفضة
١٥	تقدم الكلية خدمات علاجية للمجتمع المحلي من خلال المستشفى الذي يتبعها	3.02	0.528	4	متوسطة
١٦	تقدم الكلية خدمات طبية مجانية لأفراد المجتمع المحلي على فترات متفاوتة سنويًا	1.76	0.899	17	منخفضة
١٧	يقوم كل قسم بالكلية بدراسة الواقع لتحديد مشكلات المجتمع حسب تخصصاتها	1.94	0.852	16	منخفضة
	الكلي	2.50	0.514	متوسطة	

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها : هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع تعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة، ونوع القسم ؟**

هل تختلف وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع باختلاف الرتبة الأكاديمية ؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي. والجدول رقم (٦) يوضح نتائج التحليل.

يتضح من جدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الرتبة الأكاديمية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أعضاء هيئة التدريس مهما اختلفت رتبهم الأكاديمية لا يعيرون بالا بالخدمة العامة للمجتمع وإنما ينصرفون بكامل طاقاتهم وتفكيرهم إلى أمور أخرى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دندن (2014م)، ولكن تختلف عن نتيجة دراسة معروف (2012م) التي أظهرت بوجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح رتبة أستاذ دكتور. وأيضا دراسة الرواشدة (2011م) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح من هم بأقل من رتبة أستاذ مساعد.

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور الكلية في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود وفقا لمتغير الرتبة الأكاديمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	0.288	2	0.144	0.640	0.529
	داخل المجموعات	27.031	120	0.225		
	المجموع	27.319	122			
الثاني	بين المجموعات	0.373	2	0.186	0.544	0.582
	داخل المجموعات	41.135	120	0.343		
	المجموع	41.507	122			
الثالث	بين المجموعات	0.370	2	0.185	0.695	0.501
	داخل المجموعات	31.964	120	0.266		
	المجموع	32.335	122			
الكلي	بين المجموعات	0.277	2	0.138	0.603	0.54
	داخل المجموعات	27.535	120	0.229		
	المجموع	27.811	122			

- **هل تختلف وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع باختلاف عدد سنوات الخبرة ؟**

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي. والجدول (٧) يوضح نتائج التحليل.

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور الكلية في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	0.860	2	0.430	1.951	0.147
	داخل المجموعات	26.459	120	0.220		
	المجموع	27319	122			
الثاني	بين المجموعات	0.697	2	0.349	1.025	0.362
	داخل المجموعات	40.810	120	0.340		
	المجموع	41.507	122			
الثالث	بين المجموعات	0.465	2	0.232	0.875	0.420
	داخل المجموعات	31.870	120	0.266		
	المجموع	32.335	122			
الكلي	بين المجموعات	0.443	2	0.222	0.971	0.381
	داخل المجموعات	27.368	120	0.228		
	المجموع	27.811	122			

يتضح من جدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى عدد سنوات الخبرة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أن دور كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع في تحقيق الوظيفة الثالثة لجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريسها ذو مستوى واحد وبنفس القدرة ولم يكن ليحتاج إلى سنوات الخدمة لكي يدرك دور الكلية في تحقيق الوظيفة الثالثة للجامعات أي أن أعضاء هيئة التدريس في هذا الدور لا تختلف آراؤهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دندن (2014م)، ودراسة معروف (2012م). ولكن تختلف عن نتيجة دراسة الرواشدة (2011م) التي أظهرت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة (10سنوات فأكثر).

- **هل تختلف وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع باختلاف نوع القسم؟**

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت). والجدول (٨) يوضح نتائج التحليل.

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) لمحاور الأداة وفقاً لمتغير نوع القسم

المحاور	نوع القسم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأول	علمية	40	2.80	0.30	-1.616	121	0.002
	إنسانية	83	2.94	0.57	-1.749	109.413	
الثاني	علمية	40	2.45	0.41	0.053	121	0.108
	إنسانية	83	2.45	0.69	0.057	١١٥.٧٧٤	
الثالث	علمية	40	2.40	0.37	-2.013	121	0.117
	إنسانية	83	2.58	0.59	-2.144	116.599	
الكلي	علمية	40	2.55	0.30	-1.226	121	0.020
	إنسانية	83	2.66	0.58	-1.328	108.604	

يتضح من جدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في المحور الثاني (الاستشارات وخدمة المجتمع) والثالث (المشاركة المجتمعية) تعزى إلى نوع القسم، بينما وجد فروق ذات دلالة إحصائية على المحور الأول (التعليم المستمر) وعلى المحاور ككل وكان ذلك لصالح القسم الإنساني، وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالأقسام الإنسانية أكثر عددا في عينة الدراسة من الأقسام العلمية، وأيضًا أنهم أكثر احتكاكا بالمجتمع ولديهم الوقت الكافي لمعرفة حاجات المجتمع وأن غالبيتهم يقومون بأنشطة ويعقدون دورات ويقدمون استشارات إلى أبناء المجتمع. كما أن أيضًا نتيجة طبيعة الدراسات الإنسانية تعنى بخدمة المجتمع.

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يلي :

- أن تضع الجامعات كافة إمكانياتها المادية والبشرية وجميع مرافقها لخدمة المجتمع المحلي، مع ضرورة متابعة وتقويم برامجها وخدماتها القائمة.

- التأكيد على دور الكلية في خدمة المجتمع وذلك بزيادة اهتمام الكلية بتحسين مستوى خدمة المجتمع فيها من خلال التركيز على البرامج والخطط الدراسية التي ترى أن المجتمع بحاجة لها.
- أن تعنى الكلية بتوجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس والباحثين للبحوث الجماعية المعنية بقضايا ومشكلات تربوية واجتماعية عامة تهم المجتمع كله والتي تحتاج لفرق بحثية لدراستها.
- قيام الكلية بتسويق خبرات أعضاء هيئة التدريس والمراكز الخدمية بها لدى قطاعات المجتمع التربوية والاجتماعية والثقافية.
- إعداد دورات تأهيلية وتدريبية لعضو هيئة التدريس على مستوى الجامعة أو الكلية بهدف إكسابه مهارات واتجاهات خدمة المجتمع.
- زيادة التفاعل والتواصل بين الكلية والمجتمع من خلال الندوات والمؤتمرات والاستشارات العلمية.
- استحداث قنوات اتصال بالكلية مهمتها التفاعل مع قطاعات المجتمع والترويج للجامعة وكلياتها كبيوت خبرة يمكن الاعتماد عليها.
- طرح برامج تعليمية لشبكة الحاسوب والإنترنت وتنظيم دورات تدريبية للطلاب.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول دور الكلية في خدمة المجتمع في مجالات أخرى متعددة.
- إجراء دراسات مشابهة وعلى عينات أخرى غير أعضاء هيئة التدريس كالطلبة والمجتمع المحلي والإداريين، وبأسئلة ومتغيرات مغايرة للدراسة الحالية لتعميم نتائج الدراسة وزيادة إثرائها.

- **المراجع** :

- حراحشة، فواز (٢٠٠٩م). دور جامعة اليرموك في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن. العدد٤١ . ص ص ٢٤١ -٢٦٨.
- حميد، سالم (٢٠٠٧م). الجامعة ودورها في بناء مجتمع المعرفة. بحث مقدم في المؤتمر العالي للتعليم في العراق/ اربيل.
- الخميسي، سيد سلامة (٢٠٠٦م). دور كليات التربية في خدمة المجتمع والبيئة بين النجاحات والإخفاقات وخيارات المستقبل (دراسة حالة لكلية التربية / جامعة الملك سعود). ورقة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر (إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض. ص ص٦١٤–٦٤٠.
- دليل وزارة التعليم العالي والجامعات السعودية (١٤٢٠هـ). التقرير السنوي الخامس وكالة الوزارة للشؤون التعليمية. الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، الرياض.
- دندن، موفق ؛ والمويشير، نعيمة (٢٠١٤م). دور جامعة الجوف في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الثقافة والتنمية، مصر. العدد ٨١. ص ص١٤٢–١٧٨.
- الرواشدة، علاء (٢٠١١م). دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسي فيها وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الشخصية لديهم – جامعة البلقاء التطبيقية نموذجا -. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية. المملكة العربية السعودية. المجلد ١ (العدد الأول)، ص ص ١٧٥ – ٢٢٤.

- عامر، طارق عبدالرؤف (٢٠٠٧م). تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. مجلة البحث الإجرائي في التربية، مصر. المجلد ١ (العدد الرابع)، ص ص٢٢٣–٢٤٦.
- العساف، صالح حمد (٢٠٠٦م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الرابعة، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.
- كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع (١٤٢١هـ). التقرير السنوي للعام الجامعي ١٤٢٠/١٤٢١ هـ. جامعة الملك سعود. إدارة النشر العلمي والمطابع، الرياض.
- لاغا، علي (٢٠٠٣م). الجامعة ومهمة البحث والتنمية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر البحث العلمي والتنمية. مركز الأبحاث والتنمية (١٩–٢٠/ كانون الأول). جامعة الجنان، لبنان.
- محافظة، سامح محمد (٢٠١١م). دور الجامعة الهاشمية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل). كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن. ص ص٩٠٢–٩٢٢.
- معروف، حسام عرفة (٢٠١٢م). دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.

- Kabakci, H. Ferhan Odabasi (2008). The Organization of The Faculty Development Programs for Research Assistants; The Case of Educa – tion Faculties in Turkey. The Turkish Onlin Journal of Educational Technology, TOJET July 2008 ISSN: 1303-6521 VOL 7, Issue 3, Article 6.
- Phinney, L. Schoen, M. K. & Hause, E (2002). Community College Engagement in Community Programs and Services. AACC Research Brief. No. AACC-RB-0209. Washington, DC: American Association of Community Colleges. Retrieved January 17, 2017, from http://www.aacc.nche.edu.
- Schumaker, A. and Wood. S (2001). The role of a college in a university wide approach community partnerships : the University of Nebraska at Omaha Experience. Journal of International Forum, V. 1, N. 6.

****