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 .. عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي التابع لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا

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 وتسعة عشر .. مارس ٢٠٢٠م

الترقيم الدولي للمجلة :

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

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae2018.org

رابط المجلة على بنك المعرفة المصري : https://saep.journals.ekb.eg

محتويات العدد (١١٩):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	الفروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي المشتركات وغير المشتركات في العمل التطوعي من طالبات جامعة الملك خالد .. أ / ولاء ناصر عبد الله الشهرانى ، د / فهمى حسان فاضل .	٢٣ – ٧٠
٢)	التفكير الايجابي وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة لدي طالبات المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية .. د/ منيرة محمد حمد محمد.	٧١ – ٩٤
٣)	معايير تصميم عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١- ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية المأمول والواقع .. أ م د / يحيى عبدالرزاق محمد قطران ، أ م د / عبدالكريم عبد الله البكرى.	٩٥ – ١١٨
٤)	درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم .. أ / صبرية محمد عثمان الخيبرى.	١١٩ – ١٥٢
٥)	معوقات استخدام التعلم النشط بمدارس تعليم مكة المكرمة في ضوء عناصر العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين أ / سليمان سليمان تويج . أ / علي خلف الزهراني ، أ / سيف رده الثقفى.	١٥٣ – ١٨٠
٦)	تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ .. د/ عماد بن سيف العبد اللطيف.	١٨١ – ٢٠٤
٧)	واقع إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية وتجارب بعض دول العالم "بحث مقارن ".. أ / ندى عبد العزيز سليمان البواردى .	٢٠٥ – ٢٣٢
٨)	أثر توظيف استراتيجية الحل الابداعي للمشكلات (TRIZ) في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة لمقررات العلوم الشرعية .. أ / صباح مضيان مدلول المضيان.	٢٣٣ – ٢٥٨
٩)	أثر تفاعل بعض نظم الذكاء الاصطناعى والمستوى الدراسي على الوعى الذاتى وجودة الحياة لدى عينة من الطلاب المرحله العمريه (١٦ – ١٧) سنة .. د / إيمان عبد الوهاب محمود.	٢٥٩ – ٢٩٨
١٠)	إدارة الأزمات في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بمحايل عسير (تصور مقترح).. أ / العنود محمد الزين عسيري، إشراف : د / وفاء حسن مرسى.	٢٩٩ – ٣٣٨
١١)	تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات .. أ / هند ناصر محمد الماجد ، إشراف: د/ أمل محمد يوسف.	٣٣٩ – ٣٧٨
١٢)	فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية معارف الأدب العربي ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية .. د / كمال طاهر موسى محمد.	٣٧٩ – ٤٢٣

هيئة تحرير المجلة :

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف .. الأستاذ بكلية التربية / جامعة بنها ورئيس رابطة التربويين العرب .. (**رئيس التحرير**). — mahersabry2121@yahoo.com 01002892909
- أ.د/ ناهد عبد الراضي نوبي .. الاستاذ بكلية التربية جامعة المنيا ونائب رئيس رابطة التربويين العرب (**نائب رئيس التحرير**). — headoffice791@yahoo.com 01006902961
- أ.د/ عماد الدين الوسيمي .. عميد كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة بنى سويف . (**عضوا**) — emadelwesimy@yahoo.com 01001648578
- أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي .. الأستاذ بكلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد بالعراق. (**عضوا**) — bm3a2005@yahoo.com 01205000027
- أ.د/ سليمان بن محمد البلوشي .. عميد كلية التربية جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. (**عضوا**) — sbalushi@squ.edu.om 0096899453799
- أ.د/ محمود سليمان بني عبد الرحمن .. عميد كلية العلوم التربوية جامعة الحسين بن طلال بالأردن. (**عضوا**) — Mahmoud.sulaiman@ahu.edu.jo Abugaith66@yahoo.com 00962772618395
- أ.د/ مجدي علي سعد زامل .. عميد كلية العلوم التربوية جامعة القدس المفتوحة فلسطين. (**عضوا**) — Mzamel2003@gmail.com 00970599776112
- أ.د/ الحبيب بن زرقة تيليوين .. أستاذ علم النفس وعلوم التربية / جامعة وهران٢ الجزائر. (**عضوا**) — htiliouine@yahoo.fr 00213552622399
- أ.د/ هشام بركات بشر حسين .. الاستاذ بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. (**عضوا**) — hbisher@hotmail.com 00966005514695
- أ.م.د/ هبة الله محمد الحسن سالم .. أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة النيلين الخرطوم بالسودان . (**عضوا**) — hibtallahsalim999@gmail.com 00249 96 946 9168
- أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان .. أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة حلوان. (**عضوا**) — safaasultan25@hotmail.com 01066576600
- أ.م.د/ حسناء صبري عبد الحميد أحمد حلوة .. أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة بنها . (**عضوا**) — Hasnaa2010_11@yahoo.com 01141088950
- د/ إيمان عبد الحميد محمد نوار .. حاصلة على درجة الدكتوراه / كلية الدراسات العليا في التربية جامعة القاهرة . (**محررا تنفيذيا**) — nawaratef@yahoo.com 01064247499 - 01288488156
- د/ رانيا عبد الفتاح محمد السعداوي .. مدرس بكلية التربية جامعة بنها. (**محررا تنفيذيا**) — Dr-rania@yahoo.com 01096263692
- أ/ أمينة سلوم الرحيلي .. حاصلة على درجة الماجستير كلية التربية / جامعة طيبة بالمدينة المنورة / المملكة العربية السعودية . (**محررا تنفيذيا**) — Ameena--2011@hotmail.com 00966500634391
- أ/ داليا صبحي صلاح الأشقر .. حاصلة على درجة الماجستير / كلية التربية النوعية / جامعة عين شمس (**محررا تنفيذيا**) — Daliasophy54@yahoo.com 01003694684

أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة

أولا : 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.*
أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*
أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو 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/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	*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 ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*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/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*
أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore*
أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*
أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*
أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	*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/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*
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*

ثانيا : 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 / 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 الخليلى - جامعة البحرين
أ.د / سليمان بن محمد البلوشى - جامعة السلطان قابوس
أ.د / صالح محمد صالح - جامعة العريش
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 الرفاعى - 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 / ماجدة حبشى محمد سليمان - جامعة الأسكندرية
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 / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
أ.د / محب محمود كامل الرافعى - معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بنى 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 / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للامتحانات
أ.د / شعبان حفني شعبان - جامعة قناة السويس
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 بني سويف
أ.د / نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي - جامعة جدة
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 / 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 / على 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 الحدود الشمالية

- **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 على 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 / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
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 / سعاد محمد فتحي - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / كمال نجيب الجندي - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة حلوان

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية** :

أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
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 الهلالى - جامعة الأزهر
أ.د / على عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف على شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد على - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي على - 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 / سامى محمد شلبى 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 الخولى - جامعة قناة السويس
أ.د / على سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

- **رياض الأطفال:**

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى
أ.د / جنات عبد الغنى البكاتوشى - 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 / محمد إبراهيم عبد الحميد - جامعة بنها
أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس
أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد على غبيش - جامعة المنيا

- **الاقتصاد المنزلي:**

أ.د / أشرف عبد العزيز عبد المجيد - جامعة حلوان
أ.د / أشرف محمود أحمد هاشم - جامعة المنوفية
أ.د / الحسينى رجب بلال - جامعة المنصورة
أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
أ.د / تسبي محمد رشاد على - جامعة الإسكندرية
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة حلوان
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
أ.د / سونيا صالح المراسى - جامعة حلوان
أ.د / عبد الغني محمود عبد الغني - جامعة المنصورة
أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان
أ.د / على السيد على زلط - جامعة المنصورة
أ.د / عمر محمد أحمد إمام - جامعة بنها
أ.د / نعمة مصطفى إبراهيم رقبان - جامعة المنوفية
أ.د / يوسف عبد العزيز الحسانين - جامعة المنوفية

- **التربية الفنية :**

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / حمدى أحمد عبد الله - جامعة حلوان
أ.د / سرية عبد الرازق صدقي - جامعة حلوان
أ.د / سلامة محمد علي إبراهيم - جامعة المنصورة
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حلوان

- **التربية الموسيقية :**

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان
أ.د / جلال الدين صالح أحمد - جامعة حلوان

أ.د / جيلان أحمد عبد القادر - جامعة حلوان
أ.د / حسنى جمال محمد نجم - جامعة المنصورة
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان
أ.د/ فاطمة محمد البهنساوي - جامعة عين شمس
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسي - جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناغي - جامعة حلوان

- **التربية الرياضية** :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق
أ.د / سوسن محمد عبد المنعم - جامعة الإسكندرية
أ.د / صادق خالد الحايك - الجامعة الأردنية
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
أ.د / عزيزة محمود محمد سالم - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمد جابر أحمد بريقع - جامعة طنطا
أ.د / محمدعبدالعزيزسلامة - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمدنصرالدين رضوان إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

- **تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي**:

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية
أ.د / أماني فوزي محمد بدوي - جامعة المنصورة
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان
أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان
أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس

أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / نبيل جاد عزمى - 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 / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبى - جامعة بورسعيد
أ.د / زينب حسن زيود - جامعة دمشق
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 / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / على 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 / ناديه يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

- **أصول تربية الطفل :**

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

- **التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم:**

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

- **تعليم الكبار :**

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

- **علم النفس التعليمي** :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد 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 / 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 الغني شريت - جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس علي 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 النفسي**:

أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / أماني 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 / عبد الله السيد أحمد عسكر - 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 / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / راتب السعود - الجامعة الأردنية
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

- **الإعلام و الإعلام التربوي:**

أ.د / أمين سعيد عبد الغني - جامعة المنصورة
أ.د / إيمان أحمد خضر - جامعة المنصورة
أ.د / ثروت فتحي كامل - جامعة القاهرة
أ.د / رانيدا محمود رزق - جامعة القاهرة
أ.د/ شريف درويش مصطفى اللبان - جامعة القاهرة
أ.د/علي السيد ابراهيم عجوة - جامعة القاهرة
أ.د / منى محمد سعيد الحديدي - جامعة القاهرة

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 عضو الجمعية العلمية لكليات التربية العرب التابعة لاتحاد الجامعات العربية .. عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي التابع لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .

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.
- 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.
- 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 الموقع الإلكتروني أو البريد الإلكتروني الخاص بها.

- 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.

أخلاقيات النشر بالمجلة :

- **قواعد عامة** :

- تخضع جميع الأوراق المقدمة لعملية التحكيم ومراجعة النظراء من قِبل اثنين على الأقل من المراجعين والخبراء في المجال. تقوم هيئة التحرير ورئيس 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 .
- العوامل التي تؤخذ في الاعتبار في المراجعة هي الأهمية والأصالة والقابلية للقراءة والدقة الإحصائية وسلامة اللغة.
- تتضمن القرارات المحتملة (البحث صالح للنشر بصورته الحالية، البحث صالح للنشر بعد الأخذ بالملاحظات الواردة في التقرير المرفق دون حاجة لاعادة التحكيم، البحث صالح للنشر بعد الأخذ بالملاحظات الواردة في التقرير المرفق مع الحاجة لاعادة التحكيم مرة ثانية، البحث غير صالح للنشر بالمجلة)
- 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.
- يخضع القبول للقيود والمتطلبات القانونية التي تكون سارية فيما يتعلق بالتشهير وانتهاك حقوق النشر والانتحال.
- لا يتم نشر أي بحث مرتين، سواء في نفس المجلة أو في مجلة أخرى.

- **مسؤوليات المؤلفين**

- يجب أن يؤكد المؤلفون بأن المقال أو البحث المقدم هو نتاج عملهم الأصلي، ويتحملوا كافة التبعات القانونية إن تبين غير ذلك وأن المقال أو البحث المقدم للنشرلم ينشر من قبل في أي مكان آخر ، ولم يتم تقديمه أو مراجعته في مجلة أخرى.

- يجب على المؤلفين المشاركة في عملية التحكيم من خلال اتباع التعليقات وملاحظات المحكمين. ويكونوا ملزمون بتقديم التراجعات أو سحب المقال أو تصحيح الأخطاء إن وجدت، ولو بعد النشر.
- يجب أن يكون جميع المؤلفين المذكورين في الورقة المقدمة قد ساهموا بشكل كبير في البحث. ويجب تحديد مستوى مساهمتهم أيضًا في المقالة أو البحث.
- يجب أن يقر المؤلفون صراحة بأن جميع البيانات المذكورة بالورقة البحثية حقيقية وصحيحة.
- يجب على المؤلفين إخطار المحررين بأي تضارب في المصالح.
- يجب على المؤلفين تحديد جميع المصادر أو الدعم المالي المستخدم في المقال أو البحث الخاص بهم.
- يجب على المؤلفين الإبلاغ عن أي أخطاء يكتشفونها في ورقتهم المنشورة إلى المحررين.
- يجب ألا يستخدم المؤلفون مصادر غير ملائمة قد تساعد الأبحاث والمجلات الأخرى.
- لا يمكن للمؤلفين سحب مقالاتهم أو بحوثهم أثناء عملية المراجعة والتحكيم، أو حتى بعد تقديمها، أو يجب عليهم دفع العقوبة التي يحددها الناشر.

- **مسؤوليات المحكمين**

- يجب على المحكمين الحفاظ على سرية جميع المعلومات المتعلقة بالأوراق ومعاملتها كمعلومات مميزة.
- يجب إجراء التحكيم بموضوعية صارمة، دون أي نقد شخصي للمؤلف. ويجب ألا تؤثر أي معرفة ذاتية للمؤلف (المؤلفين) إن وجدت في تعليقاتهم وقراراتهم.
- يجب على المحكمين التعبير عن وجهات نظرهم بوضوح مع توضيحها بالأدلة والبراهين في النموذج المعد.
- يمكن للمحكمين تحديد واقتراح الأعمال المنشورة ذات الصلة والتي لم يستشهد بها المؤلفون.
- يجب على المحكمين لفت انتباه المحرر إلى أي تشابه أو تداخل جوهري بين المخطوطة قيد النظر وأي ورقة منشورة أخرى لديهم معرفة شخصية بها.
- لا ينبغي للمحكمين قبول تحكيم المقالات أو البحوث التي لديهم فيها تضارب في المصالح ناتج عن علاقات، أو علاقات تنافسية أو تعاونية أو غيرها مع أي من المؤلفين أو الشركات أو المؤسسات المرتبطة بالمقالات أو البحوث.
- مسؤوليات التحرير
- تمتلك هيئة التحرير (المحررون المساعدون أو رئيس التحرير) الصلاحية الكاملة لرفض أو قبول مقال.
- المحررين مسؤولون عن جودة المقالات والبحوث المنشورة بشكل عام.
- يجب على المحررين دائمًا مراعاة احتياجات المؤلفين والقراء عند تطوير المجلة.
- يجب على المحررين ضمان جودة الأوراق وسلامة الوضع الأكاديمي لها.
- يجب على المحررين نشر صفحات الأخطاء أو إجراء التصحيحات عند الحاجة.
- يجب أن يكون لدى المحررين صورة واضحة عن مصادر تمويل البحوث إن وجدت.

- يجب على المحررين تبني قراراتهم على أساس أهمية الأوراق وأصالتها ووضوحها وأهميتها بالنسبة لنطاق المجلة وأهدافها.
- يجب على المحررين عدم عكس قراراتهم أو نقض قرارات المحررين السابقين دون سبب جدي.
- يجب على المحررين الحفاظ على سرية المحكمين.
- يجب على المحررين التأكد من أن جميع المواد البحثية التي ينشرونها تتفق مع المبادئ التوجيهية الأخلاقية الدولية المقبولة.
- يجب على المحررين قبول المقالات والبحوث التي تتفق مع نطاق وأهداف المجلة.
- يجب أن تتخذ هيئة تحرير المجلة قرارات مناسبة إذا اشتبهوا في سوء السلوك، سواء نُشرت ورقة أو لم تنشر ، وبذل كل المحاولات المناسبة لحل للمشكلة.
- يجب على المحررين عدم رفض المقالات والبحوث في ضوء الشكوك؛ وإنما يجب أن يكون لديهم دليل واضح على سوء السلوك.
- يجب ألا تسمح هيئة تحرير المجلة بأي تضارب في المصالح بين المؤلفين والمحكمين، والمحررين، وموظفي المجلة. .
- يجب على هيئة تحرير المجلة عدم تغيير قرارهم بعد تقديم القرار (خاصة بعد الرفض أو القبول) ما لم يكن لديهم سبب جاد.

- **قضايا أخلاقيات النشر**

- يجب على جميع أعضاء التحرير والمراجعين والمؤلفين تأكيد القواعد التي تحددها المجلة والامتثال لها.
- المؤلف المراسل هو المالك الرئيس للمقال أو البحث ويمكنه سحبه قبل ارساله للتحكيم، أو قبل طلب تعديلات.
- لا يمكن للمؤلفين إجراء تغييرات كبيرة في المقالة بعد قرار القبول دون سبب جاد.
- يجب على جميع أعضاء التحرير والمؤلفين نشر أي نوع من التصحيح بأمانة وبشكل كامل.
- أي ملاحظات حول الانتحال أو البيانات الاحتيالية أو أي نوع آخر من أنواع الاحتيال يجب الإبلاغ عنها بالكامل

- **المبادئ التوجيهية الأخلاقية**:

- يجب معالجة الاعتبارات الأخلاقية في المواد والأساليب.
- ينبغي بوضوح ذكر أنه تم الحصول على موافقة واضحة من جميع المشاركين فى البحث.
- على المؤلفين ذكر وتضمين اسم الجهة التي وافقت على التجربة.
- تضارب المصالح:
- يجب على المؤلفين أن يقروا ويعلنوا عن أي مصادر تمويل لعملهم، أو أي مصالح متضاربة محتملة ، مثل تلقي أموال أو رسوم من جانب أو الاحتفاظ بأسهم ومشاركة في أي مؤسسة قد تربح أو تخسر من خلال نشر ورقتك.

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والمقالات لرئيس تحرير المجلة عبر الرابط الإلكتروني للمجلة وفق نظام إدارة النشر الإلكترونية، بحيث يكون التنسيق 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 على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://aae2018.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد المئة وتسعة عشر من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد اثنا عشر بحثا:

البحث الأول : **الفروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي المشتركات وغير المشتركات في العمل التطوعي من طالبات جامعة الملك خالد .. أ / ولاء ناصر عبد الله الشهراني ، د / فهمي حسان فاضل.**

والبحث الثاني : **التفكير الايجابي وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة لدي طالبات المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية .. د/ منيرة محمد حمد محمد.**

والبحث الثالث : **معايير تصميم عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١- ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية المأمول والواقع .. أ م د / يحيى عبدالرزاق محمد قطران ، أ م د / عبدالكريم عبد الله البكري.**

والبحث الرابع : **درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم .. أ / صبرية محمد عثمان الخيبري.**

والبحث الخامس : **معوقات استخدام التعلم النشط بمدارس تعليم مكة المكرمة في ضوء عناصر العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين .. أ / سليمان سليمان تويج . أ / علي خلف الزهراني ، أ / سيف رده الثقفي.**

والبحث السادس : **تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ .. د/ عماد بن سيف العبد اللطيف.**

والبحث السابع : **واقع إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية وتجارب بعض دول العالم "بحث مقارن ".. أ / ندى عبد العزيز سليمان البواردي.**

والبحث الثامن : **أثر توظيف استراتيجية الحل الابداعي للمشكلات (TRIZ) في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة لمقررات العلوم الشرعية .. أ / صباح مضيان مدلول المضيان.**

والبحث التاسع : **أثر تفاعل بعض نظم الذكاء الاصطناعى والمستوى الدراسي على الوعى الذاتى وجودة الحياة لدى عينة من الطلاب المرحله العمريه (١٦ – ١٧) سنة .. د / إيمان عبد الوهاب محمود.**

والبحث العاشر : **إدارة الأزمات في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بمحايل عسير (تصور مقترح).. أ / العنود محمد الزين عسيري، إشراف : د / وفاء حسن مرسي.**

والبحث الحادي عشر : **تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات .. أ / هند ناصر محمد الماجد ، إشراف: د/ أمل محمد يوسف.**

والبحث الثاني عشر : **فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية معارف الأدب العربي ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية .. د / كمال طاهر موسى محمد.**

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

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

الفروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي المشتركات وغير المشتركات في العمل التطوعي من طالبات جامعة الملك خالد

إعداد :

أ / ولاء ناصر عبد الله الشهراني

حاصلة على ماجستير تخصص التوجيه والإرشاد النفسي من قسم علم النفس
بكلية التربية جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

د / فهمي حسان فاضل

أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

الفروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي المشتركات وغير المشتركات في العمل التطوعي من طالبات جامعة الملك خالد

إعداد :

أ / ولاء ناصر عبد الله الشهراني

حاصلة على ماجستير تخصص التوجيه والإرشاد النفسي من قسم علم النفس

بكلية التربية جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

د / فهمي حسان فاضل

أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هَدَفَ البحث الحالي إلى دراسة الفروق في الدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي من طالبات جامعة الملك خالد، وكذلك إلى قياس مستوى دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي الطالبات المشاركات في العمل التطوعي. واشتملت عينة الدراسة على (٣٥٦) من طالبات جامعة الملك خالد تراوحت أعمارهن ما بين (١٧ – ٢٤) سنة، وبمتوسط قدره (٢٠,٣٢) سنة، وبانحراف معياري قدره (١,٩٨)، منهن (٢١٢) مشتركة في العمل التطوعي و(١٤٤) غير مشتركة في العمل التطوعي. واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات لجمع البيانات، وهي: مقياس الدافعية للإنجاز (إعداد عثمان وآخرون، ٢٠١٤)، ومقياس تقدير الذات (إعداد موريس روزنبيرغ، وتعريب الكاشف، ٢٠٠٧)، واستبانة العمل التطوعي (إعداد الباحثة)، كما تم استخدام المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج البحث إلى أن هناك مستوى عال من دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي الطالبات المشاركات في العمل التطوعي، وأن المشاركات في العمل التطوعي لديهن دافعية للإنجاز وتقدير للذات مرتفع مقارنة بغير المشاركات في العمل التطوعي من طالبات جامعة الملك خالد. وتمت مناقشة هذه النتائج وفقا للأدبيات والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: دافعية الإنجاز – تقدير الذات – العمل التطوعي – طالبات الجامعة.

The Differences in Achievement Motivation and Self-esteem between students participating in volunteer work and Students not Involved in volunteer work in King Khalid University

Wala Nasser Al-Shahrani.

Dr. Fahmi Hassan Fadhel

Abstract:

The current research aimed to: explore the differences in achievement motivation and self-esteem between female students participating in volunteer work and students not involved in volunteer work in king khalid university, and the level of achievement motivation and self-esteem among female students involved in volunteer work. The sample of the study consisted of 356 female students in king khalid university, their ages were between 17 and 24 years (Mage= 20.32 and Std.= 1.98), 212 were involved in volunteer work, and 144 weren't. The researcher applied the following tools: achievement motivation scale (prepared by Othman et al., 2014), self-esteem scale (prepared by Rosenberg, translated by Elkashef, 2007), and volunteer work questionnaire (prepared by the researcher). The descriptive method was used. The research reached the following results: there were high levels of achievement motivation and self-esteem between students participating in

volunteer work, the students who participate in volunteer work were more than non-participated in achievement motivation and self-esteem. The results of the study were discussed according to literatures review and previous studies.
Keywords: achievement motivation - self-esteem - volunteer work – university female students

• **مقدمة**:

الدوافع من المواضيع الأساسية في علم النفس، فمن الأقوال المشهورة عند علماء النفس أن وراء كل سلوك دافع، فالدوافع تنبع من حاجات الإنسان وتكون خلف سلوكه، وبالتالي فان فهمنا وتفسيرنا للدوافع يساعد علي فهمنا وتفسيرنا للسلوك وهذا الفهم والتفسير يساعد في إمكانية التنبؤ بالسلوك والتحكم فيه.

ومن اهم الدوافع التي تقف خلف السلوك الإنساني المتسم بالطموح العالي والمثابرة والاتجاه الإيجابي نحو المستقبل والرغبة في أداء الأفضل والبحث عن التقدير والمنافسة والتحدي هو الدافع للإنجاز، فهذه السمات هي سمات الشخص الذي لديه دافع مرتفع للإنجاز.

فالدافع للإنجاز عنصر هام في بناء مجتمع متطور ومتقدم، لأنه إذا كان لدي الفرد دافع قوي للإنجاز أدى ذلك إلى زيادة كفاءته العملية وبالتالي إلى زيادة الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة التي ينتمي إليها.

وتظهر أهمية دافعية الإنجاز في فروق بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمرتفعة، فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة ويحصلون على ترقيات في وظائفهم، وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، كذلك فان ذوي الدافعية العالية للإنجاز يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة فيها تحدي ويتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جدا، ربما لاحتمال الفشل فيها، ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أن لديهم رغبة قوية في الحصول على التغذية الراجعة حول أدائهم وبناء على ذلك فانهم يفضلون المهام والوظائف التي تبني فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في عمل تتساوي فيه كافة رواتب الموظفين (علاونة، ٢٠٠٤) المذكور في (الترتوري، ٢٠٠٦).

ويعتبر دافع الإنجاز من الدوافع المتعلمة؛ أي أنها ترجع إلى خبرات الشخص ورصيد ما تعلمه، وترجع إلى تربيته السابقة، ويمكن القول أن ذلك الطفل الذي أعطاه والده فرصة أن يجرب في لعبه وان يكتشف الأمور بنفسه وعوده الاعتماد على نفسه، وعلى أن يكتسب بعض الأمل من بعض الأنشطة البسيطة وأيضا منحه مدعمات معنوية من خلال الحنان والقبلات والأحضان من جراء إنجازاته، كلها تؤدي إلى تكوين دوافع الإنجاز، ولقد وجد ماكليلاند (١٩٦١) من دراسته أن تلك الشعوب التي تحتوي أساطيرها وقصص الصغار فيها على قيم إنجاز عالية، وجد أن الأطفال فها ذوو إنجاز عالٍ. وأن تلك الشعوب التي تحوي الأساطير والقصص

على مقدار عال من القدرية والتواكل والحظ، كان أطفالها ذوو دافع إنجاز منخفض (ماهر، ٢٠١٤) .

وبما أن الدافع للإنجاز مكتسب ومتعلم، فلابد من معرفة الطرق والأساليب التي تؤدي إلى تنميته ورفعه عند الأفراد.

كما يعتبر تقدير الذات من المواضيع المهمة في علم النفس، والذي تناوله علما النفس في الماضي والحاضر بالبحث والتفسير وذلك لما له من أهمية بالغة في تكوين شخص إيجابي واثق من نفسه قادر على مواجه مصاعب الحياة، وتكون تقدير ذات سلبي يؤدي إلى شخص عكس ذلك تمام .

كما يدخل تقدير الذات السلبي كعامل مشترك بين العديد من الشخصيات التي تعاني من الاضطرابات النفسية.

ولما للعمل التطوعي من فوائد عظيمة للفرد والمجتمع، وقدرة علي حل المشكلات سواء كانت المشكلات الاجتماعية أو النفسية أو الاقتصادية أو غيرها، فمن فوائد العمل التطوعي في الجانب النفسي للفرد والذي يهمنا في هذا البحث هو إشباع الحاجات النفسية للفرد.

إن مما لا يخفى أهميةَ الاهتمام بالحاجات النفسية، والسعيَ في إشباعها بما يناسبها وذلك لصدِّها عن التوجه لِمَا لا يناسبها وهذا له تأثير عكسي في التوازن النفسي، ومن أهم تلك الحاجات التي يشبعها العمل التطوعي هي إشباع الحاجة إلى الإنجاز والنجاح، والحاجة إلى الإنجاز مفهوم فرضيٌّ، يدل على حالة نفسية داخلية، تدفع الشخص إلى النشاط والعمل والإنجاز، وهي تنمو بالإشباع، وتضعف بالحرمان، وأيضًا إشباع الحاجة إلى الاحترام والتقدير الذاتي، توجد لدى الكثيرين الحاجة أو الرغبة في تقدير أنفسهم تقديرا عاليا، كما توجد لديهم الرغبة في أن يقدِّرهم الآخرون، وتعطيل هذه الحاجة يؤدي بالفرد إلى الإحساس بالنقص والضعف والعجز، كما يؤدي إلى تثبيط العزيمة، أو إلى أي اتجاهات تعويضية، أو الشعور بالإخفاق الذي قد يؤدي إلى الصراع النفسي (طاشكندي، ١٩٨٨).

كما يميل الأفراد إلى القيام بالأعمال التي تودي إلى تحسين تقديرهم لذواتهم خلال مسيرتهم في الحياة والابتعاد عن تلك الأنشطة التي تودي إلى تدن في تقدير الذات، وتعتبر الأنشطة التطوعية من الأعمال التي تسهم في وضع الفرد في أنشطة بسيطة تساعد بشكل مباشر في تحسين مفهوم الفرد عن ذاته، لما يلقي الفرد خلالها من قبول واستحسان من المجتمع وتعزيز قدرات الفرد مما ينعكس علي صورة الذات لديه والتي تزداد كلما زادت مشاركة الفرد وانخراطه في الأعمال التطوعية (الغرايبة وابن الرشيد، ٢٠١٦).

ومن هنا يبرز مدى التشابه بين ما يشبعه العمل التطوعي من حاجات الفرد وبين الصفات التي يتسم بها ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز وذوي التقدير

الإيجابي لأنفسهم لذلك يسعي هذا البحث إلى التعرف علي الفروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي المشتركات وغير المشتركات في العمل التطوعي؟

- **مشكلة البحث**:

يعتبر العمل التطوعي ممارسة إنسانية ارتبطت ارتباطا وثيقا بكل معاني الخير والعمل الصالح عند كل المجموعات البشرية منذ أن خلق الله الأرض، وتجدد هذا المفهوم في الأديان السماوية جميعا وآخرها الإسلام الذي أفاض في بيان الحث علي العمل التطوعي وكيفية ممارسته بلوغا للإيمان ومقاصده حتي غدت ممارسة العمل التطوعي تنمي الإيمان (الشهراني، ٢٠٠٦).

وقد أصبحت المؤسسات الرسمية والحكومية تواجه ضغطا كبيرا لتلبية حاجات المجتمع والأفراد المتزايدة، ولذلك زادت الحاجة إلى تفعيل دور العمل التطوعي لمواجهة هذا العجز.

وعند استطلاع الإحصائيات الرسمية حول التطوع عالميا، نجد أن هناك فروقات واضحة بين الواقع التطوعي العربي والعالمي، فقد بلغ عدد المتطوعين في الولايات المتحدة الأمريكية بين العامين (٢٠٠٧ -٢٠٠٨) ما يمثل ٢٦،٤% من المجتمع الأمريكي أما أستراليا فتشير إحصائيات (٢٠٠٨) إلى وجود ما يزيد عن خمسة ملايين متطوع ممن تزيد أعمارهم عن ١٨ سنة أي ما يمثل ٣٤% من السكان (الشرجيني والحوري، ٢٠٠١) المذكور في (الغرايبة وابن الرشيد، ٢٠١٦).

أما في المجتمع العربي وبحسب دراسة قام بها السلطان (٢٠٠٩) تهدف إلى التعرف علي اتجاهات الشباب الجامعي نحو ممارسة العمل التطوعي فقد أسفرت نتائجها عن وجود اتجاه إيجابي للشباب الجامعي نحو العمل التطوعي إلا أن متوسط ممارستهم للعمل التطوعي ضعيف.

وتمثل دافعية الإنجاز احد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية، وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء العلمي في اطار علم النفس المهني ودراسة دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي بوجه عام، وقد حظي دافع الإنجاز باهتمام اكبر خلال عقد الستينيات من القرن العشرين وما بعده كأحد العوامل المميزة للدراسة والبحث (عبدالخالق، ١٩٩١) المذكور في (خليفة، ٢٠٠٠).

ومن جانب آخر تشير الدراسات أن قرابة ٩٥% من الناس يشكون أو يقللون من قيمة ذواتهم، وهم بهذا يدفعون الثمن عمليا في كل حقل يعملون فيه، فهؤلاء الذين يقارنون انفسهم بالأخرين، ويعتقدون أن الآخرين يعملون افضل منهم وانهم ينجزون ما يسند اليهم بيسر، هم بهذه النظرة يدمرون ذواته ويقضون علي ما لديهم من قدرات وطاقات، وقد يؤدي بهم ذلك إلى الاكتئاب والقلق، بل أن كثير من حالات الاكتئاب والانتحار لها علاقة بالازدراء الذاتي (كارول، ٢٠١٠).

ومن هنا اهتمت الباحثة بدراسة دافعية الإنجاز وتقدير الذات والعوامل التي تساعد علي تنميتها، إدراكا منها أن العمل التطوعي ينمي لدي الأشخاص العديد من الجوانب النفسية الإيجابية، من خلال القراءة في تجارب الأشخاص الذين شاركوا في الأعمال التطوعية خلال الأزمات والكوارث، فقد اكدوا أن العمل التطوعي منحهم الدعم النفسي والمعنوي لمواجهة الأزمات، كما منحهم أمل للمستقبل وقدرة علي مواجهة المشكلات وروحا للتحدي، وساعد علي رفع تقدير الذات لديهم والشعور بالمسؤولية وهذه بعض من سمات ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

وبنا علي ما تقدم سيسعي البحث الحالي إلى الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي المشتركات وغير المشتركات في العمل التطوعي؟

- **أسئلة البحث**:

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

- ما مستوى الدافعية للإنجاز لدي الطالبات المشتركات في العمل التطوعي؟
- ما مستوى تقدير الذات لدي الطالبات المشتركات في العمل التطوعي؟
- هل توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين المشتركات في العمل التطوعي وغير المشتركات في العمل التطوعي؟
- هل توجد فروق في تقدير الذات بين المشتركات في العمل التطوعي وغير المشتركات في العمل التطوعي؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدي طالبات الجامعة المشتركات في العمل التطوعي.
- التعرف علي مستوى تقدير الذات لدي طالبات الجامعة المشتركات في العمل التطوعي.
- الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز بين المشتركات في العمل التطوعي وغير المشتركات في العمل التطوعي.
- الكشف عن الفروق في تقدير الذات بين المشتركات في العمل التطوعي وغير المشتركات في العمل التطوعي.

- **أهمية البحث**:

يمكن إبراز أهمية البحث الحالي في جانبين من الأهمية (النظريّة والتطبيقيّة)، هما على نحو ما يلي:

- **الأهمية النظرية**:

يقدم هذا البحث معلومات عن الفروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي المشتركات وغير المشتركات في العمل التطوعي، وهي من الموضوعات المهمة في

علم النفس، كما انه يعتبر من الموضوعات التي لم تأخذ حقها في البحث عربيا، على حد علم الباحثة.

• **الأهمية التطبيقية**:

العمل التطوعي عامل أساسي لاستغلال طاقات الشباب وإبداعهم وأوقاتهم بما يعود بالنفع للفرد والمجتمع، فهو جانب مهم لتقدم المجتمع وتطوره وتلبية حاجات أفراده المتزايدة، كما انه من ناحية دينية من افضل الأعمال الصالحة التي يتقرب بها المسلم لربه راجيا منه الأجر والثواب.

أما الدافعية للإنجاز فقد تناولت العديد من البحوث علاقتها بنجاح الفرد وتحصليه سواء العلمي أو المهني ومستواه الاجتماعي والمهني وقدرته علي حل مشكلاته والمثابرة والطموح وغيرها من المتغيرات.

كما أن تقدير الذات من اهم العوامل التي تساعد الفرد علي تعرف علي طاقاته وإمكانياته واستغلالها بشكل الصحيح فيعطي لنفسه حقها من التقدير لتتقدم وتواجه المصاعب وتبحث عن النجاح.

وهنا تبرز أهمية دراسة العوامل التي تساعد علي زيادة الدافعية للإنجاز لدي الأفراد، وزيادة تقدير الذات الإيجابي لديهم، بالطرق العلمية الصحيحة وذلك حتي يكون لدينا أفراد لديهم دافعية إنجاز وتقدير ذات مرتفعة تساعدهم علي تحسين مستواهم التحصيلي والاجتماعي والاقتصادي والمهني وغيرها.

وهذا البحث موجه للمؤسسات التربوية والتعليمية لزيادة تفعيل العمل التطوعي لدي طلابها ومنسوبيها، وكذلك الوالدين ليغرسا حب التطوع في أفراد الأسرة، وذلك لما للعمل التطوعي من فوائد نفسيه يسعي هذا البحث لإثباتها.

• **مصطلحات البحث**:

• **١- العمل التطوعي**:

التطوع هو ذلك الجهد أو الوقت أو المال الذي يبذله الإنسان في خدمة مجتمعه دون أن يفرض عليه ودون انتظار عايد مادي في المقابل (الصفار، ٢٠٠٤: ١٨).

وتعرف الباحثة العمل التطوعي بانه أي عمل يقوم به الفرد لخدمة الآخرين دون أن ينتظر مقابل مادي وعائدا شخصا منه، وقد أعدت الباحثة استمارة للتعرف علي الطالبات المشركات في الأعمال التطوعية.

• **٢- الدافعية للإنجاز** :

عرف ماكليلاند وزملاؤه (McClelland, et al. (1953 الدافع للإنجاز بانه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدي سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ النجاح ويترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي

تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز .كما عرفوا النشاط المنجز بانه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة وانه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح والميل إلى تحاشي الفشل (خليفة، ٢٠٠٠:٩٠). ويعرفه اتيكنسون (1964) Attkinson بأنه عبارة عن استعداد ثابت نسبياً في الشخصية ويمكن إدراكه من خلال ملاحظة اهتمام الفرد الشديد ومثابرته وجهوده المبذولة من أجل تحقيق النجاح (السيد، ٢٠٠٥).

عرفه عثمان (٢٠١٤) برغبات الفرد الداخلية في تحقيق الأداء جيد والسلوك الخارجي للوصول للتفوق وهم عنصرين لتحقيق النجاح.

وتعرف الباحثة دافعية الإنجاز إجرائيًا بأنها الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة علي اختبار الدافعية للإنجاز المستخدم في هذا البحث.

- **٣- تقدير الذات**:

عرفه روزنبرج (1965: 104) Rosenberg بتعريف بسيط بانه اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه (الضيدان، ١٤٢٤). كما يعرف تقدير الذات بانه التقييم العام لدي الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم علي ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدي أهميتها وجدارتها وتوقعاته منها كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته (المومني، ٢٠٠٦:٦) المذكور في (الحجري، ٢٠١١).

وتعرف الباحثة تقدير الذات إجرائيًا بأنه الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في اختبار تقدير الذات المستخدم في هذا البحث.

- **حدود البحث**:

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية:

- حدود موضوعية: الفروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي المشتركات وغير المشتركات في العمل التطوعي من طالبات جامعة الملك خالد
- الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٧ / ٢٠١٨م
- الحدود المكانية: مدينة أبها.
- الحدود البشرية: طالبات جامعة الملك خالد المشتركات وغير المشتركات في العمل التطوعي واللاتي سيتمن اختيارهن بعد تطبيق استمارة العمل التطوعي المعدة من قبل الباحثة.

وقد اختارت الباحثة هذه العينة لأنها تمثل فئة الشباب وهي الفئة التي يعتمد عليها المجتمع في دفع عجلة التقدم، لذا لابد أن يمتلكون دافعية عالية للإنجاز، وتقدير إيجابي لذواتهم، كما اختارت الباحثة هذه الحدود المكانية لقلة البحوث المحلية التي تدرس هذه المتغيرات علي حد علم الباحثة.

- **الإطار النظري**
- **أولا:العمل التطوعي**
- **١- مفهوم العمل التطوعي.**

أسمى الأعمال الإنسانية تلك التي لا تنتظر مقابلاً لها، بل تنبع من القلب ومن رغبةٍ لدى الإنسان في العطاء والتضحية. يعد العمل التطوعي مثال حيّ على هذه الأعمال، وهو ميدان تتعدد أشكاله ليدخل في جميع ميادين الحياة: في الاجتماعي، الصحي، البيئي، التربوي، السياسي، العسكري، وغير ذلك. وفي هذا العمل المجاني ينطلق الإنسان المتطوع من إحساسٍ بالمسؤولية تجاه من وما حوله: تجاه محيطه الإنساني وتجاه محيطه المكاني ومع اتساع رقعته لتشمل كل ميادين الحياة وتظهر أرقى أشكال التكامل البشري، التطوع كما اتفق عليه دوليا هو تخصيص بعض من وقت الإنسان الخاص من أجل عمل عام عبر التزام ليس بالوظيفي إنما هو التزام أدبي وهو أيضا تنافس شريف من أجل خدمة أهداف إنسانية ومجتمعية ودوافع العمل التطوعي متعددة أهمها الدافع الديني الذي ينبع من إحساس الإنسان المتدين بالواجب تجاه مجتمعه في أشكاله المتعددة وتجاه البيئة التي تحيط به والتي هي هبة من اللّه سبحانه وتعالى، ومن الواجب المحافظة عليها وكل هذا إرضاء لوجهه الكريم وطمعا في ثوابه العظيم (صعب،٢٠٠٦).

والعمل التطوعي هو عمل غير ربحي، لا يقدم نظير اجر معلوم، وهو عمل غير وظيفي، يقوم به الأفراد من اجل مساعدة وتنمية مستوى معيشة الآخرين، من جيرانهم أو المجتمعات البشرية بصفة مطلقة، وهناك الكثير من الأشكال والممارسات التي ينضوي تحتها العمل التطوعي من مشاركات تقليدية، إلى مساعدة الآخرين في أوقات الشدة وعند وقوع الكوارث الطبيعية والاجتماعية دون أن يطلب ذلك وإنما يمارس كرد فعل طبيعي دون توقع نظير مادي لذلك العمل، بل النظير هو سعادة ورضي عند رفع المعاناة عن كاهل المصابين ولم شمل المنكوبين والتخفيف من الجوع والأمراض لدي الفقراء والمحتاجين (أبوالقمبز، ٢٠٠٧).

كما أصبح العمل التطوعي ركيزة أساسية في بناء المجتمع ونشر التماسك الاجتماعي بين المواطنين لأي مجتمع، والعمل التطوعي ممارسة إنسانية ارتبطت ارتباطا وثيقا بكل معاني الخير والعمل الصالح عند كل المجموعات البشرية منذ الأزل ولكنه يختلف في حجمه وشكله واتجاهاته ودوافعه من مجتمع إلى آخر، ومن فترة زمنية إلى أخرى، فمن حيث الحجم يقل في فترات الاستقرار والهدوء، ويزيد في أوقات الكوارث والنكبات والحروب، ومن حيث الشكل فقد يكون جهدا يدويا وعضليا أو مهنيا أو تبرعا بالمال أو غير ذلك، ومن حيث الاتجاه فقد يكون تلقائيا أو موجها من قبل الدولة في أنشطة اجتماعية أو تعليمية أو تنموية، ومن حيث دوافعه فقد تكون دوافع نفسية أو اجتماعية أو سياسية، فالتطوع ما تبرع به الإنسان من ذات نفسه مما لا يلزمه فرضه. وقد جاء في لسان العرب لابن منظور

أمثلة: جاء طائعاً غير مكره، ولتفعلنّه طوعاً أو كرها؛ قال تعالى: (فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ) (سورة البقرة، الآية ١٨٤)، وهي إشارة إلى فائدة التطوع النفسية الكبيرة للمتطوع، فقد وجد العلماء أن من يقوم بالأعمال التطوعية أشخاص نذروا أنفسهم لمساعدة الآخرين بطبعهم واختيارهم بهدف خدمة المجتمع الذي يعيشون فيه (عرابي، ٢٠٠١).

كما يعرف العمل التطوعي بانه مبادرة إنسانية اجتماعية، نابعة من إحساس بالمسؤولية وإرادة حرة قصدية وموجهة، تترجم من خلال تقديم استجابة فردية، أو جهد جماعي منظم يقع ضمن نطاق الإمكانية ويقدَّم بشكل مساعدات سواء بدنية أم فكرية، مادية أم معنوية، وذلك عن طريق تقديم ومشاركة خبرات ومهارات ضمن فريق أو مؤسَّسة أو منظمة مستقلة المبادئ والأهداف، على نطاق محلي أو دولي أو عالمي، دون توخي مردود وعائد مادي، بهدف تطوير المجتمعات الإنسانية والتخفيف من أزماتها والنهوض بإمكانياتها، ومع تنامي المجتمعات، وتطور مفاهيمها التقدمية والاجتماعية والتنموية، برز العمل التطوعي في بداية القرن الواحد والعشرين كمجال مؤسَّساتي منظم ومستقل على المستوى العالمي، وصار يتطلب خبرات وأساليب إدارة وتمويل، واستقطاب للمتطوعين، ودراسات مجتمعية معمقة تدرس المجتمعات المحلية التي تقدم بها خدمات كل مؤسَّسة أو منظمة أو جمعية، وتلقي الضوء على مشاكل كل من هذه المجتمعات وتحصر المسببات وتدرس الآليات الأنسب لتقديم الحلول، والإمكانيات المتوفرة والمتناسبة مع هذه الحلول المقترحة (أبوفخر، ٢٠١٥).

- **٢- أسس وقواعد العمل التطوعي.**

يعتبر العمل التطوعي توظيفا للطاقات في كل المجالات الإنسانية والاجتماعية دون تمييز بين جميع الفئات الاجتماعية بغرض الارتقاء بالمجتمع دون انتظار مردودا ماديا، وعلى هذا الأساس يحدد تعريف العمل التطوعي إطارا واضحا لمسألة التطوع وفق عدة قواعد تتمثل بما يلي:

- يجب توفر الرغبة والاختيار الحر بالعمل التطوعي.
- أن التطوع توظيف أمثل للطاقات البشرية أو المادية وتسخيرها لخدمة المجتمعات.
- أن العمل التطوعي لا يميز بين الفئات الاجتماعية وينطلق من مبدأ المساواة العدالة.
- أن العمل التطوعي يعطي أهمية للإنسان وتنميته بالطرق الإيجابية التي تكفل الارتقاء والنهوض به (قطامي، ٢٠٠٢).

- **٣- مجالات العمل التطوعي.**

- العمل التطوعي الفردي: وهو عمل أو سلوك اجتماعي يمارسه الفرد من تلقاء نفسه وبرغبة منه وإرادة ولا يبغي منه أي مردود مادي، ويقوم على اعتبارات أخلاقية أو اجتماعية أو إنسانية أو دينية. في مجال محو الأمية - مثلا - قد

يقوم فرد بتعليم مجموعة من الأفراد القراءة والكتابة ممن يعرفهم، أو يتبرع بالمال لجمعية تعنى بتعليم الأميين.

- العمل التطوعي المؤسسي: وهو أكثر تقدماً من العمل التطوعي الفردي وأكثر تنظيماً وأوسع تأثيراً في المجتمع، في الوطن العربي توجد مؤسسات متعددة وجمعيات أهلية تساهم في أعمال تطوعية كبيرة لخدمة المجتمع (عرابي، ٢٠٠١).

وعليه يمكن تصنيف المتطوعين في العمل الخيري على النحو التالي:

- المتطوع بماله بالصدقات والتبرعات والقروض والهبات والوقف.
- المتطوع بجهده بالمراسلات والحرف والحراسة والمساهمة في تنفيذ المشروعات وتقديم الخدمات والعلمية وجمع الأموال والتبرعات العينية والمشاركة في مجالات الإصلاح وتنمية المجتمع.
- المتطوع بجاهه بالشفاعات والعلاقات والقيادة الرمزية.
- المتطوع بفكره بتقديم راي صائب أو استشارة علمية أو القيام ببحث علمي أو اجتماعي أو المساهمة في عمل الإحصاءات العلمية (مظاهري، ٢٠٠٦).

• ٤- **حقوق وواجبات المتطوع**.

• أ- **حقوق المتطوع**: (**أبوالقمبز**، ٢٠٠٧).

من حقك كمتطوع أن:

- تشعر أن جهودك تساهم فعليا في تحقيق أهداف المؤسسة.
- تتلقي التوجيه والتدريب والإشراف الضروريين لإنجاز مهمتك.
- تتعلم كيفية تحسين مهارتك في العمل الذي تقوم به.
- تعامل باحترام.
- تتوقع ألا يضيع وقتك بسبب سوء التخطيط في المؤسسة.
- تسأل الأسئلة وتقدم الاقتراحات بخصوص العمل الذي تقوم به.
- تحظي بالثقة علي المعلومات السرية والضرورية للقيام بعملك.
- تنال التقدير علي العمل الذي قمت به.
- تعطي إثبات أو تقييم خطي لعملك الذي قمت به اذا طلب منك ذلك.

• ب- **واجبات المتطوع**: (**أبوالقمبز**، ٢٠٠٧).

- المشاركة في الأنشطة والفعاليات التطوعية.
- العمل في فريق واحد.
- احترام الآخرين.
- تنفيذ أوامر المسئولين.
- العمل بكل جدية ونشاط.

• ٥- **فوائد العمل التطوعي**.

تتعدد فوائد العمل التطوعي كما يلي:

• **أ- الفوائد النفسية:**

المتطوع يقدم جزأ من جهده ووقته، أحيانا ماله في مقابل تقدم الآخرين واستفادة الآخرين تشكل بالنسبة له مصدر راحة نفسية علي عكس العمل غير التطوعي القصري أو الوظيفي الذي يحصل فيه الرضا النفسي لدي الشخص القائم به بمقدار ما يحصل هو نفسه على المنفعة من هذا العمل. كما يرفع العمل التطوعي الدافعية للعمل ويزيد من حماسة المتطوع كلما راي الأثار الإيجابية الملحوظة لدي من يتطوع للعمل من أجلهم ويخفف العمل التطوعي لدي المتطوع النظرة العدائية والتشاؤمية تجاه الآخرين وتجاه الحياة ويمده بشعور قوي بالأمل والتفاؤل (مظاهري، ٢٠٠٦).

يمكن استخدام العمل التطوعي لمعالجة الأفراد المصابين بالاكتئاب والضيق النفسي والملل؛ لان التطوع يساعدهم في تجاوز محنتهم الشخصية والتسامي نحو خير يمس محيط الشخص وعلاقاته ليشعروا بأهميتهم ودرهم في تقدم المجتمع الذي يعيشون فيه ويعطيهم الأمل في حياة جديدة سعيدة (عرابي، ٢٠٠١).

يهذب العمل التطوعي الشخصية ويرفع عنها الشح ويحولها إلى شخصية معطاء؛ ففي العمل الوظيفي يتحدد العمل بقدر ما يحصل العامِل من مال ومنفعة ذاتية مادية بينما في العمل التطوعي لا حدود للعطاء. وأخيرا يمكن القول كخلاصة بأن التطوع يتيح للإنسان تعلم مهارات جديدة أو تحسين مهارات يمتلكها أصلا كما يمكّنه من اختيار حقل قد يختار فيما بعد التخصص فيه، كذلك يتيح للإنسان التعرف عن كثب على مجتمعه والتّماس مع قضاياه والتعرف على أناس يختلفون عنه في السن والقدرات والخبرات مما يؤدي إلى تبادل هذه الخبرات كما يساعد على إنشاء صداقات جديدة وتنمية الثقة بالنفس. وباختصار أخيرا العمل التطوعي يشعر الإنسان بقدرته على إحداث تغيير ما (صعب، ٢٠٠٦).

• **ب- الفوائد الاجتماعية:**

للعمل التطوعي العديد من الفوائد الاجتماعية فهو يساعد على تنمية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وإكسابهم المهارات الاجتماعية المختلف ويساعد على التكاتف والتكافل بين أفراد المجتمع كما يساعد في تنمية وتطوير المجتمع وسد حاجاته وغيرها من الفوائد.

كما أن العمل التطوعي يزيد من قدرة الإنسان على التفاعل والتواصل مع الآخرين كما يحد من النزوع إلى الفردية وينمي الحس الاجتماعي لدى الفرد المتطوع ويساهم في جعل المجتمع أكثر اطمئنانا وأكثر ثقة بأبنائه كما يخفف من الشعور باليأس والإحباط ويحد من النزعة المادية لدى أفراده. ويجعل القيمة الأساسية في التواصل والإنتاج والرضا الذاتي المتصل برضا اللّه سبحانه وتعالى (صعب، ٢٠٠٦). كما تكمن الأهمية الكبرى للعمل التطوعي في انه يعمل علي مشاركة المواطنين في قاضا مجتمعهم، كما انه يربط بين الجهود الحكومية والأهلية العاملة علي تقدم المجتمع، كما انه من خلال هذا العمل يمكن التأثير

الإيجابي في الشباب، وتعليمهم طريقة للحياة قائمة علي تحمل المسؤولية الاجتماعية، ويؤدي العمل التطوعي علي التقليل من أخطار العلل الاجتماعية والسلوك المنحرف داخل المجتمع، عن طريق انغماس الأفراد في القيام بأعمال من شأنها أن تشعرهم بأنهم مرغوب فيهم، ويضاف إلى ذلك أن هذه المشاركة التطوعية ستؤدي إلى تنمية قدرة المجتمع علي مساعدة نفسه، عن طريف الجهود الذاتية التي يمارسها المتطوعون (أبوالقمبز، ٢٠٠٧).

• ٦- **دوافع العمل التطوعي**: (**المرواني**، ٢٠١٢).

الدافع الرئيسي للعمل التطوعي هو الرغبة في نيل الأجر والثواب بدون مردود مادي أو جزاء، واحتساب الأجر من عند الله سبحانه وتعالى.

وإلى جانب هذا الدافع الأساسي توجد عديد من الدوافع منها على سبيل المثال:

- الرغبة في تحقيق الذات والدفاع عن القيم ونشر المبادئ التي يؤمن بها الإنسان، وهذا الدافع مطلب أساسي للنفس البشرية. وقد أشرنا إلى العلاقة الارتباطية بين التطوع والحاجات الإنسانية فكلما شعر أفراد المجتمع بالأمن والطمأنينة وتوفرت حاجاتهم الأساسية ساعد ذلك على تنمية دواعي التطوع لأن الإنسان يخرج من ذاته إلى مساعدة الآخرين .
- الرغبة في زيادة احترام الذات، وتطلع الفرد إلى مزيد من الاحترام والتقدير الذي قد يأتي من جراء العمل التطوعي، وتكون الرغبة أشد لدى أولئك الذين يعتقدون أن لا يحصلون على التقدير الكافي في أعمالهم.
- الرغبة في شغل أوقات الفراغ، حيث يجد بعض الناس بعد أعمالهم الرسمية الكثير من الوقت الذي قد يتحول إلى فراغ ممل، فيجدون في التطوع أفضل سبيل للاستفادة من الوقت وفي هذا الصدد تشير دراسة (الباز، ٢٠٠٢) أجريت على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض إلى أن ٩٠ ٪ من العينة أفادوا بأن لديهم وقت فراغ يدفعهم للانخراط في العمل التطوعي.
- ارتفاع درجة المسؤولية الاجتماعية والتي تجسد مسؤولية الفرد أمام ذاته عن المجتمع الذي يعيش فيه ومدى حاجته لأن يكون مسؤولا وعنصرا فاعلا في بناء المجتمع، إضافة إلى أن المسؤولية الاجتماعية تعتبر مطلبا هاما لإثراء الشخصية الإيجابية المتفاعلة المتوافقة مع المجتمع.
- الرغبة في التعلم واكتساب المعارف الجديدة والنمو الشخصي حيث يدفع هذا الأمر الكثير من الأفراد رجالا ونساءً إلى التطوع بالوقت والجهد؛ فقد يجد البعض أن أعمالهم ووظائفهم أصبحت روتينية ورتيبة لا تحقق مزيدا من المعرفة ولا تقدم تحديات تستحق العناء.
- مشاعر الرضى عن النفس وإحساس المتطوع بأهمية الإيثار من جراء تفعيل خدمة ومساعدة الآخرين دون مقابل، قد لا تتوفر بالأعمال الرسمية التي تتسم بمسار نظامي محدد مما يدفع بعض الأفراد إلى الرغبة في تقديم مزيد من الخدمات التطوعية، لكسب الرضى عن النفس.

- ترتبط دوافع العمل التطوعي بعمر المتطوع ورغبته في العمل التطوعي، فكلما تقدم عمر الإنسان تغيرت دوافعه للعمل التطوعي. فالشباب، على سبيل المثال، يرغبون في الانضمام إلى العمل التطوعي للحصول على الرفقة واكتساب المهارات والمعارف الجديدة، أما متوسطو الأعمار فربما كانت دوافعهم للعمل التطوعي الضيق والتبرم من العمل الرسمي والبحث عن عمل يحررهم من الروتين والرتابة، وربما البحث عن فرص أكثر لتحقيق الذات والحصول على التقدير والاحترام، أما بالنسبة للمسنين والمتقاعدين فربما كانت دوافعهم للعمل التطوعي البحث عن دور جديد في الحياة.
- الحاجة للاتصال بالآخرين، حيث تؤدي هذه الحاجة الفطرية لدى الإنسان إلى الانضمام لأعمال التطوع لإتاحة فرصة التعرف على الآخرين من الأقران وتوسيع دائرة العلاقات خاصة فئة الشباب إذ يمكن أن يكون التعرف على الآخرين مفتاحا لدخول أكبر في المجتمع، والحصول على مكاسب سواء كانت شخصية أو غيرها. وفي هذا الصدد تشير دراسة (الباز، ٢٠٠٢) عن الشباب والعمل التطوعي إلى أن ٢١٪ من أفراد عينة دراسته إلى أن مشاركتهم في العمل التطوعي تفيد في التعرف على الآخرين.

وتتعدد الدوافع والأسباب للانضمام للعمل التطوعي وتتشابك وتتقاطع، وليس بالضرورة أن يكون الدافع للعمل التطوعي واحدا، بل في الغالب تتعدد وتتأثر ببعضها بصور متفاوتة. ففي الدراسات التي أجريت في أمريكا يمثل دافع مساعدة الآخرين ٥٣٪ وهو أكثر الدوافع، يليه دافع الشعور بالمتعة ٣٦ ٪ ثم الشعور بالواجب ٣٢ ٪ ثم خدمة فرد من الأسرة ٢٢ ٪.

- ٧- **نظريات العمل التطوعي**.

برزت نظريات اجتماعية ركزت على العلاقات الاجتماعية المتبادلة وقيمة المشاركة والعمل المتبادل وأهميته بين أعضاء المجتمع. وتعتمد معظم الدراسات النفسية والاجتماعية التي تتناول العلاقات التبادلية إلى استخدام بعضا من النظريات ذات الصلة بهذا الجانب. وفيما يلي نتناول بعضا من هذه النظريات على النحو التالي:

- أ- **نظرية التبادل الاجتماعي**: (**الباز**، ٢٠٠٣، ٨٤-٨٦) **المذكور في** (**الشهراني**، ٢٠٠٦).

وهي من النظريات التي حظيت باهتمام وتعقب على تطويرها عديد من الباحثين المتخصصين ووسعوا إطارها لتشمل المستويات البنائية والثقافية في المجتمع، والعلاقات التبادلية بين الفرد والمجموعة، وبين المجموعات بعضها مع بعض، والتي تعتمد على الأنماط والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع. ووصل التطور في هذه النظرية إلى الربط بينها وبين نظرية شبكة العلاقات.

وتتعلق النظرية التبادلية بالتفاعل بين الناس، وتركز على المكاسب والخسارة التي يجنبها الناس من علاقاتهم التبادلية بعضهم مع بعض. فاستمرار التفاعل بين الناس مرهون باستمرار المكاسب المتبادلة التي يحصلون عليها من جراء التفاعل والتفاعل الذي نعنيه بهذه النظرية هو التفاعل الاجتماعي الذي يعتبر

الأساس بالنسبة لأي علاقة اجتماعية يمكن أن تنشأ بين الأفراد. ويكمن الإدراك الاجتماعي وراء كل تفاعل ناجح أو فاشل، ووراء كل مهارة اجتماعية يستخدمها الناس في علاقاتهم بالآخرين، لأن تلك المهارة لا تصلح دون إدراك اجتماعي صحيح لموقف التفاعل الذي يصل بين الأفراد.

كما يتضمن التفاعل الاجتماعي نوعاً إيجابياً من التأثير المتبادل ما بين الأفراد في تواصلهم البين شخصي، وهذا تأثير يعمل على تدعيم تماسك الجماعة والمجتمع وتسهيل مجالات التبادل والمشاركة على المستويين "البينشخصي والاجتماعي"، مما يؤدي إلى التفاعل والتواصل. وتجدر الإشارة إلى أن التفاعل الاجتماعي لا يقتضي أو يستلزم تلاشي الفردية أو التقليل من أهميتها، حيث يمكن استثمار قوة وإمكانات الإنسان كفرد في إطار من الالتزامات المشتركة بحيث تثري الجهود الفردية المتفردة طاقة الجماعة كقوة منتجة.

وتتضمن نظرية التبادل الاجتماعي عدة فرضيات تتبلور بالآتي:

- ارتباط مكاسب العمل أو النشاط الذي يقوم به الفرد بتكرار ذلك العمل والنشاط اعتماداً على المكاسب التي يجنيها الفرد من عمله.
- مراعاة عدم وجود فاصل طويل «توقف» بين القيام بالعمل والمكاسب.
- المكاسب المنتظمة قد لا تكون مجدية في تشجيع الفرد على تكرار العمل، مثل المكاسب غير المنتظمة. فحصول الفرد على مكاسب متكررة في فترات متقاربة تقلل من قيمتها، وهذا يرتبط بعملية الإشباع والحرمان، فتكرار المكاسب نفسها يُحدث إشباعاً للفرد، لكن إذا زادت قيمة المكاسب التي يحصل عليها الفرد من قيامه بفعل ما زادت احتمالية قيامه بهذا الفعل.
- إذا كانت هناك مؤثرات في الماضي أدت إلى وجود مكاسب للفرد، فإن وجود مؤثرات مشابهه ستدفع الفرد للقيام بالعمل السابق أو بعمل مشابه له.
- كلما كان تقييم الفرد لنتائج فعله أو نشاطه إيجابياً زادت احتمالية قيامه بالفعل. فوجود مكاسب على الفعل الذي يقوم به الفرد تزيد من حدوث السلوك المرغوب. وفي المقابل عدم وجود مكاسب للفرد أو وجود عقاب يقلل من احتمالية حدوث السلوك المرغوب، مع التأكيد على أن العقاب ليس وسيله فعالة لتغيير السلوك، كدفع فرد ما للقيام بعمل، أو الامتناع عن العمل، لكن من الأفضل حجب المكاسب عن السلوك غير المقبول، وهذا سيؤدي إلى تلاشيه.
- حينما يؤدي الفرد عملاً ولا يحصل على مكاسب – كما كان يتوقع - من جراء ذلك، أو يوقع عليه عقاب، فهناك احتمالية كبيرة للقيام بالسلوك المرغوب، ونتائج هذا السلوك ستصبح ذات قيمة له.
- هذه النظرية تنطبق على العمل التطوعي، فالمتطوع الذي يحصل على مكاسب معنوية من احترام المجتمع وحبه وتعاطفه واكتساب تقديره، يدفعه إلى مزيد من العمل التطوعي.

• **ب- نظرية الدور**: (**المرواني**، ٢٠١٢):

وهي تركز على الدور الذي يؤديه الفرد في نشاط أو عمل ما، باعتبار الدور أحد عناصر التفاعل الاجتماعي، وهو نمط متكرر من الأفعال المكتسبة التي يؤديها الشخص في موقف معين، وهذا يوضح الدور البارز الذي يؤديه المتطوع في تفعيل النشاط التطوعي، والنهوض بخدماته لسد حاجات الأفراد والجماعات.

والتطوع قد يأخذ صوراً متعددة، فقد يكون تبرعاً بالمال، أو تضحية بالوقت، كما يحدث في الأندية الرياضية والجمعيات الخيرية وأعمال الكشافة.

ومفهوم تعلم الدور – أي مفهوم سلوك الدور الفردي، ومفهوم سلوك دور الجماعة – يقود إلى تعدد الأدوار الاجتماعية، كما أن الفرد بدوره يتعلم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية (التعليم غير المقصود)، وهو يختلف عن عملية التعلم الرسمي (التعلم المقصود). وتظهر هذه النظرية مفهوم المركز الاجتماعي، الذي يرى أن كل شخص من الذين يحتلون هذه المراكز يقوم بأفعال معينة، أو يقوم بأدوار ترتبط بالمراكز، وليس بالأشخاص الذين يحتلون هذه المراكز، وبما أن العمل التطوعي فيه إشباع لحاجة الأفراد والمجتمع على حد سواء، فهو يعمل على سد الثغرات والنقص، وبشكل أساسي في عملية التفاعل الاجتماعي القائمة بين الأفراد. ومن مفهوم المركز الاجتماعي يمكن تفسير الدور الذي يؤديه القائمون بالعمل التطوعي انطلاقاً من دوافع الخير، وهذا الدور في الأساس يقوى من المركز الاجتماعي للمتطوع.

• **ج – النظرية البنائية**: (**الموسى**، ٢٠٠١) **المذكور في** (**الشهراني**، ٢٠٠٦)

وهذه النظرية تحاول تفسير السلوك الاجتماعي بالرجوع إلى تفسير النتائج التي يحققها هذا السلوك في المجتمع، فالمجتمع في هذه النظرية يمثل أجزاء مترابطة، يؤدي كل منها وظيفة من أجل خدمة أهداف الجميع. وهذه النظرية ترى أن للمجتمع نسقاً من شبكة العلاقات الاجتماعية، ومن ثم تجمع هذه العلاقات في صور منظمة اجتماعية، وبالتالي ينبغي النظر للمجتمع نظرة كلية، باعتباره نسقاً يحتوي على مجموعة أجزاء مترابطة، كما يترتب على هذه الرؤيا التصويرية أن تستند إلى تعدد العوامل الاجتماعية، كما أن التكامل في المجتمع لن يكون تاماً على الإطلاق، وهذا يحدث الخلل أو الانحراف الذي يحدث في الكشف الاجتماعي، وهذه الانحرافات التي يمكن حدوثها في النسق الاجتماعي يمكن أن تستمر لمدة تقصر أو تطول.

وهذه النظرية تنطبق على العمل التطوعي باعتباره أحد الأنساق الاجتماعية للحفاظ على استقرار المجتمع وتكامله وبهذا يترابط النسق التطوعي مع الأسري والاقتصادي والتربوي والأمني، ليشكل البناء الاجتماعي، فإذا ما عجز أحد الأنساق الاجتماعية عن القيام بأحد وظائف البناء الاجتماعي، فقد ينشأ الخلل الوظيفي الناتج عن عجز الأعضاء في المؤسسة عن ممارسة الوظائف الاجتماعية، فيأتي العمل التطوعي لسد هذا العجز، ويعيد الضبط الاجتماعي إلى طبيعته.

• د- **النظرية الوظيفية**: (**المرواني**، ٢٠١٢).

يؤكد أنصار هذه النظرية على وظائف العلاقات المتداخلة في شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة بالفرد، والتي تعمل على مساندته في الظروف الصعبة التي يواجهها في بيئته، وتركز هذه النظرية على تعزيز أنماط السلوك المتداخل في شبكة هذه العلاقات لزيادة مصادر العمل التطوعي لدى الفرد.

وتشير هذه النظرية أيضاً إلى أن العمل التطوعي أو «المساندة الاجتماعية» هو تلك المعلومات التي تؤدي إلى اعتقاد الفرد بأنه محبوب من المحيطين به، وأن يشعر بأنه محاط بالرعاية من الآخرين، وبالانتماء إلى شبكة العلاقات الاجتماعية في البيئة المحيطة، ويشعر بالتقدير والاحترام من مصادر العمل التطوعي القريبة منه، ويشعر أيضا بواجباته والتزاماته الاجتماعية مع المحيطين به.

ومن خلال سرد النظريات المفسرة للعمل التطوعي نجد ارتباطها الوثيق بالعمل التطوعي أو ما يسمى بالمساندة الاجتماعية التي تعني المعاضدة والمؤازرة والمساعدة على مواجهة المواقف المختلفة، وهي مفهوم أضيق بكثير من مفهوم شبكة العلاقات الاجتماعية حيث يعتمد العمل التطوعي والمساندة على إدراك الأفراد بشبكاتهم الاجتماعية باعتبارها الأطر التي تشمل أولئك الأفراد الذي يثقون فيهم ويمكن الاعتماد عليهم، وتركز النظريات في مجملها على التفاعل الاجتماعي الإيجابي المحقق للأمن والانتماء واحترام الذات ومعايير الصحة النفسية السليمة.

• **ثانيا: الدافعية للإنجاز**.

• **١- مفهوم الدوافع وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية ومفهوم الدافعية للإنجاز**.

يتطلب تحقيق الهدف: بذل الجهد والنشاط من الفرد ومتابعة ذلك النشاط بجد واجتهاد، حتى يصل إلى هدفه النهائي، فإذا كان هدف التلميذ هو النجاح والحصول على الشهادة؛ فعليه بذل الجهد والمواظبة في المدرسة والمذاكرة وفهم الدروس وأداء الامتحانات بجد واجتهاد وعليه أيضا أن يواصل أداء تلك الأنشطة باستمرار طوال حياته الدراسية. وإذا أخفق أو قصّر في جزء منها، فقد لا يصل إلى غايته ويكون الهدف النهائي هو المحرك الأساسي لأدائه وأنشطته. ولا يستطيع التلميذ تحقيق هدفه إلا إذا كانت لديه قوة تدفعه إلى إنجاز تلك الأنشطة وهذه القوة الدافعة للنشاط أو السلوك هي التي تسمى: الدافعية، ويرتبط سلوك الإنسان بدوافعه وحاجاته المختلفة: فلكل سلوك هدف؛ وهو إشباع حاجات الإنسان. والحاجة هي حالة من التوتر أو عدم الاتزان تتطلب نوعا من النشاط لإشباع هذه الحاجة. ونتيجة لذلك التوتر الداخلي ينشأ الدافع الذي يحفز الإنسان للقيام بالسلوك، فالحاجة للطعام أو الجوع تدفع الإنسان للقيام باستجابات مختلفة لمحاولة الحصول على الطعام، وقد يعمل الإنسان لفترات طويلة لكي يستطيع الحصول على الطعام، وبعد وصول الإنسان للهدف (تناولِ الطعام): فإنه يشعر بالارتياح وإشباع الحاجة للطعام. ولكن ذلك لا يستمر طويلا،

بل لفترة زمنية معينة ثم يعود بعدها للمحاولات مرة أخرى للحصول على الطعام، وهكذا (المطارنة، ٢٠١٣).

يعتبر موضوع الدافعية من المواضيع المهمة والحيوية في علم النفس بشكل عام، بسبب ارتباطها بالعديد من مجالات الحياة المختلفة، مما جعل العديد من النظريات يتناولون مفاهيم الدافعية وبناءها وسبل توظيفها في مجالات النمو والتعلم والصحة النفسية ويحاول بعض الباحثين مثل أتكنسون Atkinson التمييز بين مفهوم "الدافع" Motive ومفهوم "الدافعية" Motivation على أساس أن "الدافع" عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية على أنها أصبحت عملية نشطة (خليفة وعبدالله، ١٩٩٧، ١٧).

ويرى ماكيلاند McCiland، أن الدوافع تتألف من توقعات نتعلمها بأن هذا الهدف سوف يستثير استجابات (إرجاعا) انفعالية إيجابية أو سلبية. وهكذا نجد أن الإنسان يسعى نحو الأهداف التي سبق له أن عرف أنها تثير اللذة لديه، ويتجنب ما سبق له أن وجده مؤلما، وبهذا المعنى يقول ماكيلاند McCiland أن كل الدوافع متعلمة. فالاستثارة الوجدانية فطرية، ولكن التوقع مكتسب. وبهذا الشكل يبدو أن من الممكن تحوير مفهوم اللذة إلى نظرية عملية مفيدة (موراي، ١٩٨٨، ٢٣).

ويشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية. أما الحاجة (Need) فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد. أما الهدف (Goal)فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع (قطامي وعدس، ٢٠٠٢، ١٩٥) المذكور في (الترتوري، ٢٠٠٦).

ومن المصطلحات النفسية التي ترتبط بالدوافع هو مصطلح الانفعال لذلك من الضروري أن نبين المصطلحين لكي نقلل الخلط بين مفهوم الدافع والانفعال، فالانفعال Emotion يعرف بأنه حالة نفسية ذات صفة وجدانية قوية مصحوبة بتغيرات فسيولوجية سريعة وبحركات تعبيرية كثيرا ما تكون واضحة أو عنيفة. وللحد من هذا الخلط يمكن التمييز بينهما وذلك باقتصار وصف الانفعال على الاستجابات عندما تتصف بصفة "الوجدانية" أو "غير المعرفية"، أما الدوافع فهو (كالمثير) من فئة العوامل التي تؤثر في هذه الاستجابات، ومعنى هذا أن الدوافع قد تؤدي إلى حدوث استجابات "معرفية" أو "وجدانية"، وفي الحالة الأخيرة تسمى الاستجابات "بالانفعالات"، فلا يصح أن يقال دافع الخوف، بل دائما نقول انفعال الخوف (أبوحطب وصادق، ٢٠٠٠). وتعرف الدافعية أيضا: بأنها شروط تسهل وتوجد، وتساعد على استمرار النمط السلوكي إلى أن تتحقق الاستجابات.

وتعرف أيضاً على أنها: عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف؛ وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف (Petri & Govern, 2004). المذكور في (الترتوري، ٢٠٠٦)

• **مفهوم الدافعية للإنجاز**:

يرجع مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى الفرد ادلر، الذي أشار إلى أن الدافع للإنجاز هي دافع تعوضي مستمد من خبرات الطفولة، وكورت ليفين الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل استخدام موراي لمصطلح الحاجة للإنجاز (عبد الخالق، ١٩٩١) المذكور في (خليفة، ٢٠٠٠). كما عرف جاكسون (2001) Jachson دافعية الإنجاز بانها الميل والرغبة في إنجاز المهام الصعبة، والحفاظ علي المستويات المرتفعة في الأداء واتخاذ القرار دون تردد (عثمان، ٢٠١٤، ٥٤).

عرف موراي الحاجة للإنجاز بانها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لادا المهام الصعبة بشكل جيد كلما أمكن. وعرف ماكليلاند وزملاؤه الدافع للإنجاز بانه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدي سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ النجاح، ويترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز (خليفة، ٢٠٠٠).

ويعرفه اتيكنسون (1964) Attkinson بأنه عبارة عن استعداد ثابت نسبياً في الشخصية ويمكن إدراكه من خلال ملاحظة اهتمام الفرد الشديد ومثابرته وجهوده المبذولة من أجل تحقيق النجاح (السيد، ٢٠٠٥).

ويري الحامد (١٩٩٦) أن دافعية الإنجاز هي الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة أو الدافع للتغلب علي العوائق أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال علي خير وجه (عثمان، ٢٠١٤، ٥٤).

• **٢- أنواع الدوافع**.

هناك نوعان رئيسيان من الدوافع

• **أ- الدوافع الأولية (الفطرية أو البيولوجية)**:

لا يقصد بالدوافع الأولية تلك الدوافع التي يكتسبها الفرد من بيئتهٍ عن طريق الخبرة والمران والتعلم، وإنما هي عبارة عن استعدادات يولد الفرد مزودا بها ولهذا فهي تسمى أحيانا بالدوافع الفطرية أو الدوافع البيولوجية والدوافع الأولية تكاد تكون هي الدوافع المؤثرة في سلوك الكائنات الحية دون الإنسان وتظهر أثارها بشكل واضح في سلوكه وتصرفاته ولذلك يمكن التحكم في سلوكها تبعا للتحكم في الدوافع البيولوجية المسيطرة عليها. أما بالنسبة للإنسان فيبدو أن الدوافع الأولية أقل تأثيرا في حياته ولا تظهر بوضوح وراء تصرفاته ولكن ذلك يتوقف إلى حد بعيد على درجة إشباع هذه الدوافع، ولزيادة التوضيح يمكن أن تمثل العلاقة بين الدوافع الأولية والثانوية في شكل تنظيم هرمي تحتل قاعدته

الدوافع الأولية ثم يأتي بعدها متجهة إلى قمة الهرم الدوافع الثانوية. ووجود الدوافع الأولية في قاعدة الهرم، ولا يعني هذا أنها اقل أهمية وإنما تعني أنها الأساس وأنها تتحكم في ظهور الدوافع الثانوية بعد ذلك في عملها. فالدوافع الثانوية لا تظهر ولا تعمل إلا إذا أشبعت الدوافع الأولية التي في قاعدة الهرم

- **ب- الدوافع الثانوية**:

وهي التي تنشا نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي تعيش فيها، وتعتمد في تكوينها على خبرات الفرد وميوله واتجاهاته وما يمر به من أحداث وهي خاصة بالإنسان وبعضها مشترك بين جميع أفراده مع فوارق شكلية من بيئة لأخرى، أما البعض الآخر فهو شخصي يختص بفرد دون آخر (منسي، ٢٠٠١).

- **٣- الخصائص المميزة لذوي الدافعية العالية للإنجاز**.

الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يهتمون بالامتياز من اجل الامتياز ذاته وليس من اجل الفوائد التي تترتب على هذا الإنجاز كما انهم يفضلون المواقف التي يتحملون فيها نواتج أعمالهم كذلك يميلون إلى وضع أهداف ذات مخاطر معتدلة بحيث تكون حافز يستثير تحديهم كما أن لديهم منظور مستقبلي بعيد المدي (الأعسر، ١٤٠٣) المذكور في (خيري، ٢٠٠٨).

يتميز الأفراد مرتفعي الإنجاز بالثقة العالية بالنفس حيث يميلون للشك في آراء الأفراد الأكثر خيرة منهم، ويلتزمون بآرائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذين يريدون اتخاذ القرار فيه كما يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاته أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من إنجاز هذا العمل، وهو دون شك يرغب في الحصول على قدر كبير من المال لكونه مقياسا لدرجة امتيازه في أدائه عمله (قوراري، ٢٠١٤، ٧٩).

إن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة. وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدما أكثر وضوحا في المجتمع. والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط، أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه (Santrock, 2003) المذكور في (الترتوري، ٢٠٠٦).

- **٤- خصائص ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز**.

إن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به ويتجنبون الإقدام علي الإنجاز خشية الفشل ويرفضون القيام بالأعمال التي

يشعرون أن قدراتهم علي أدائها اقل من الآخرين أو التي تتطلب منهم جهودا ومثابرة وتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتي ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة ولا يعودون المحاولة ليأسهم من النجاح ويقبلون علي الأعمال السهلة المضمونة الناج ويضعون لأنفسهم أهداف بسيطة لا تكلفهم جهدا ومثابرة ويقنعون بما هم عليه ويرجعون نتيجة الفشل إلى أسباب خارجية وخارجة عن إرادتهم (المشعان،١٩٩٣) المذكور في (خيري، ٢٠٠٨).

- **٥- نظريات الدافعية للإنجاز**.

- **أ- نظرية دافع الإنجاز لماكليلاند**: (**ماهر**، ٢٠١٤).

قام ديفيد ماكليلاند David McClelland من خلال تجاربه بالتوصل إلى أن هناك أفراد ذوو ميل ورغبة إلى إتمام العمل بصورة جيدة خلافاً للأفراد العاديين، ولقد أطلق على هؤلاء مسمى ذوو الإنجاز العالي Achievers ولقد استطاع أن يستنبط من هذه الدراسات أن هناك دافع متميز هو دافع الإنجاز وتتلخص هذه النظرية في الاعتبارات التالية:

- دافع الإنجاز يشير إلى تلك الرغبة لأداء العمل بصورة جيدة، ويمكن أن نلحظ أن هناك أناساً حولنا متحمسين بدرجة عالية لإتمام وإنهاء وإنجاز أعمالهم بصورة جيدة، وعلى الطرف النقيض قد نجد أفرادا لا يبالون بالعمل ودافع الإنجاز ليهم في حالة انخفاض شديد.
- أن دافع الإنجاز يعتبر من الدوافع المتعلمة؛ أي أنها ترجع إلى خبرات الشخص ورصيد ما تعلمه، وترجع إلى تربيته السابقة، ويمكن أن نقول أن ذلك الطفل الذي أعطاه والده فرصة أن يجرب في لعبه، وأن يكتشف الأمور بنفسه، وعوده الاعتماد على نفسه وعلى أن يكتسب بعض الأمل من بعض الأنشطة البسيطة، وأيضاً منحه مدعمات معنوية من خلال الحنان والقبلات والأحضان من جراء إنجازاته وهو صغير السن، كلها تؤدي إلى تكوين دوافع الإنجاز والحكمة تقول: "من شب على شيء شاب عليه". ولقد وجد ماكليلاند من دراسته أن تلك الشعوب التي تحتوي أساطيرها وقصص الصغار فيها على قيم إنجاز عالية، وجد أن الأطفال فها ذوو إنجاز عال. وأن تلك الشعوب التي تحوي الأساطير والقصص على مقدار عالٍ من القدريّة والتواكل والحظ، أن أطفالها ذوو دافع إنجاز منخفض.

يتميز ذوو الإنجاز العالي بخصائص تختلف تماماً عن ذوي الإنجاز المنخفض، وهذه الخصائص هي كالآتي:

- يميل ذوو الإنجاز العالي إلى تحمل المخاطرة المتوسطة، والتوسط في المخاطرة يعني:
  - ✓ هناك إمكانية لحساب احتمالات هذه المخاطرة.
  - ✓ درجة متوسطة من المخاطرة تعني أنها قد تكون مناسبة لحجم ونوعية قدرات الفرد، ولهذا يمكن أن نقول أن هؤلاء الذين يتميزون بدافع إنجاز

عالي يضعون نصب أعينهم أعمال ذات مخاطرة متوسطة يستطيعون من خلالهم أن يثبتوا كفاءتهم وقدراتهم، وأن يعملوا بالشكل الذي يستطيعون أن يحققوا به أهدافهم.

- يميل ذوو دافع الإنجاز العالي إلى اختيار تلك الأعمال التي تعطيهم أكبر قدر ممكن من المعلومات عن مدى إنجازهم، ومدى تحقيقهم لهذه الأهداف.
- يميل ذوو دافع الإنجاز العالي إلى اختيار تلك الأعمال التي توفر لهم الشعور بالتقدير من جراء إتمام العمل بنجاح، يقول الله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ لا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ) (سورة التوبة، الآية ١٢٠)، ولكن بالرغم من التركيز على الإشباع الذاتي الداخلي لذوي الإنجاز العالي إلا أننا قد نلاحظ في سلوكهم أنهم يحبون الحصول على أموال وعوائد مادية مرتفعة، إلا أنهم يكسبونها ليس لذاتها، وإنما لشعورهم بأنها هي التقدير والمقياس الذي يمكن استخدامه لمدى إتمامهم للعمل بنجاح، أي أنهم يجمعون المال كوسيلة لمعرفة أدائهم للعمل أو باعتباره مقياس للمعلومات التي تمدهم بقدر من العلم عن مدى إتمامهم للعمل.
- فور قيام ذوي دافع الإنجاز العالي باختيار العمل وتحديد أهداف، يصبح هذا العمل مسيطراً على مشاعر وحواس وكيان ووجدان الفرد، بالقدر الذي لا يمكن أن نرى فرداً يترك العمل في المنتصف، بل إنه لا يتركه إلا بعد أن ينتهي منه تماما، حتى لو أن هناك مشاكل نشأت من جراء التنفيذ، فإنها تصبح مسيطرة على وجدان الفرد، ويكون دؤوباً على محاولة إيجاد الحلول المناسبة للسيطرة على العمل ومشاكله

- **ب- نظرية هنري موراي** (١٩٣٨):

يري قشقوش (١٩٧٩) أن محاولات هنري موراي تعتبر هي أولى المحاولات التنظير في دافعية الإنجاز فقد تمكن من بناء نظرية مبدعة عن الشخصية الإنسانية بما اسهم به من فنيات قياس أو دراسة فهو يقدم نظريته كصيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية وقد صاغ موراي عدة عبارات دالة للإنجاز يري إمكانية استخدامها في بناء الاستخبارات النفسية التي توضع لقياس دافعية الإنجاز والتي تتم علي عدة جوانب منها الانسياق وراء الطموح المنافسة المسؤولية التفوق المثابرة الإصرار بالإضافة إلى عدة جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للإنجاز مثل الحاجة إلى الاعتراف والسيطرة والاستقلال (الشوكاني، ١٤٢٦) المذكور في (خيري، ٢٠٠٨).

- **ج- نظرية اتكنسون**:

اتسمت نظرية اتكنسون في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية ماكليلاند، ومن اهم هذه الملامح أن اتكنسون اكثر توجها معمليا، وتركيزا علي المعالجة التجريبية للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند، كما تميز اتكنسون بانه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي (korman, 1974, 195) المذكور في (خليفة، ٢٠٠٠).

صاغ اتكنسون Atkinson (1965) نظريته في الدافعية ترتبط بدافعية التحصيل على نحو وثيق، مشيراً على أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، وتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفي لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل هي:

- الدافع لإنجاز النجاح: يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها. ويكمن دافع إنجاز النجاح وراء تباين الطلاب في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى الطلاب التحصيلي (أو دافعيتهم التحصيلية) بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.
- احتمالية النجاح: أن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة. وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جداً ومستوى مرتفع جداً، اعتماداً على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضاً، لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه، غير أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه، تقلل من مستوى هذه الاحتمالية.
- قيمة باعث النجاح: أن ازدياد صعوبة المهمة، يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث *Incentive* (الإثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية. والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها.

إن الدافع لإنجاز النجاح والدافع لإنجاز الفشل مترابطان، فإذا كان الطالب مدفوعاً بالنجاح فسيحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان الطالب مدفوعاً بالخوف من الفشل، فسيتجنب أداء مثل هذه المهام (المتساوية من حيث احتمال النجاح والفشل) وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة، حيث يمكن رد الفشل إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات (المطارنة، ٢٠١٣).

- **د- نظرية وينر:**

قام وينر بإعادة تحليل ومراجعة نظرية الدافعية للإنجاز التي قدمها كل من ماكليلاند واتكنسون، وافترض أن النجاح يترتب عليه تقوية وتدعيم الميل نحو الإنجاز للحصول علي الهدف، وأما الفشل فانه يحدد للميل أن يستمر في اتجاه واحد (Weiner, 1965). وأوضح وينر انه اذا فشل الفرد في أداء مهمة ما فان هذا الفشل سوف يجعله يثابر ويبذل المزيد من الجهد لإنجاز هذه المهمة. حيث يترتب

علي الفشل إثارة الدافعية مرة أخرى، وينتج عن الفشل نوعان من التوافق للميل الناتج:

- الأول: انخفاض احتمالية النجاح، حيث يتحقق الفرد أن المهمة صعبة اكثر مما يتصور.
- الثاني: تضاف المحاولة السابقة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية وينتج عن هذا النوع الثاني من التوافق نوع من المثابرة للتغلب علي التوتر الناتج عن عدم الحصول علي الهدف (خليفة، ٢٠٠٠، ١٣٢ -١٣٣).

• **ثالثا:تقدير الذات**.

• **١- مفهوم تقدير الذات**.

يعتبر مفهوم تقدير الذات من المفاهيم التي لاقت اهتماما كبيراً من قبل العديد من الباحثين، ومن أشهرهم "ماسلو"، حيث وضعه في تنظيمه للحاجات النفسية، وتتضمن حاجات التقدير من وجهة نظر ماسلو إلى شقين هما:

- الشق الأول: احترام الذات، ويحتوي أشياء مثل الجدارة والكفاءة والثقة بالنفس والقوة الشخصية والإنجاز والاستقلالية.
- الشق الثاني: التقدير من الآخرين، ويتضمن المكانة والتقبل والانتباه والمركز والشهرة (حافظ ومحمود، ١٩٩٠).

كما عرف كوبرسمث (١٩٦٧) تقدير الذات علي انه تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل علي المحافظة عليه. ويتضمن تقدير الذات: اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته، كما يوضح مدي اعتقاد الفرد بانه هام وقاد وناجح وكفؤ، أي أن تقدير الذات بمثابة خبر ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين عن طريق التقارير اللفظية والسلوك الظاهر (Coppersmith, 1976) المذكور في (الضيدان، ٢٠٠٢).

كما يعرف تقدير الذات بانه التقييم العام لدي الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية وينعكس هذا التقييم علي ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدي أهميتها وجدارتها وتوقعاته منها كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته (المومني، ٢٠٠٦).

ويعرف تقدير الذات بأنه الحكم العام للفرد على نفسه ويشمل الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية (حسين، ٢٠٠٧). ويعرف تقدير الذات بانه تقييم الفرد الكلي لذاته أما بطريقة إيجابية وأما بطريقة سلبية، حيث يشير إلى مدي إيمان الفرد بنفسه وبأهليتها وقدرتها واستحقاقها للحياة وببساطه تقدير الذات هو في الأساس شعور الفرد بكفاءة ذاته وبقيمتها (مالهي، وريزنر، ٢٠٠٥، ٢). كما يعرف فهمي (١٩٨٧) تقدير الذات بانه تقدير الذات هو عبارة عن" مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة، وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والقبول والنجاح (الأمير، ٢٠١١، ٢٠٣).

كما يعرف تقدير الذات بانه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، ومن هنا فان تقدير الذات يعطي تجهيزا عقليا يعد الشخص للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية وبالتالي فهو حكم الشخص تجاه نفسه وقد يكون هذا الحكم والتقدير بالموافقة أو الرفض (بخيت، ١٩٨٥،٢٣٠) المذكور في (توهامي، ٢٠١٥).

• ٢- **أبعاد تقدير الذات**.

هناك عدة أنواع لأبعاد تقدير الذات وهي كما يأتي:

- الذات الواقعية: وهي التي يصف فيها الفرد ذاته الواقعية.
- تقبل الذات: وهي التي يصف فها الفرد شعوره عن ذاته.
- الذات الإدراكية: ادراك الفرد لسلوكه الخاص أو الطريقة التي يسلكها.
- الذات الجسمية : وهي التي يقدم فها الفرد وجهة نظره عن جسمه.
- الذات الأخلاقية: وهي وصف الذات ضمن الاطار المرجعي الأخلاقي للقيم الأخلاقية.
- الذات الشخصية: هو إحساس الشخص بقيمته الشخصية بصدي إحساسه بكفاءته أو صلاحيته كفرد وتقيميه لشخصيته بعيدا عن جسمه أو علاقته بالأخرين.
- الذات الأسرية: إحساس الفرد بصلاحيته وقيمته وقدرته كعضو في الأسرة.
- الذات الاجتماعية: وهي علاقة الفرد بالأخرين وبطريقة اكثر عمومية وهي قيمة الفرد في تفاعلاته مع الآخرين بشكل عام.
- نقد الذات: وهو قدرة الفرد علي ادراك مواطن الضعف في نفسه.(علاوي ورضوان،٢٠٠١، ٦٣٢) المذكور في (ال مراد، ٢٠٠٧).

• ٣- **مكونات تقدير الذات**.

تقدر الذات له مكونان أساسيان: الكفاءة الذاتية وقيمة الذات. والكفاءة الذاتية معناها تمتع الفرد بالثقة بالنفس وإيمانه بانه قادر علي التكيف والتعامل مع التحديات الأساسية في الحياة، وقيمة الذات تعني في الأساس قبول الفرد لنفسه من غير شرط أو قيد وان يكون لديه شعور بانه أهل للحياة وجدير بأن يبلغ السعادة فيها، أي يشعر بان له شأن واهميه فيها وكل من الكفاءة الذاتية وقيمة الذات يجعل الفرد يشعر بالرضا عن نفسه (مالهي، وريزنر، ٢٠٠٥، ٣).

• ٤- **العوامل المؤثرة في تقدير الذات**:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الذات، والتي تؤدي إلى تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الأفراد، وهي:

• أ-**الرعاية الأسرية**:

يحتاج الطفل في مراحل نموه المختلفة إلى جو أسرى هادئ ومستقر وأيضا للتقبل في جو أسرته والمجتمع فقد يؤدي شعوره بالرفض لتكوين مفهوم خاطئ عن ذاته وتقديره لها.

• **ب- العمر والجنس**:

إن البيئة التي تشعر المراهق بفقدان السند والحرمان والإحباط، فهذه البيئة تولد القلق لدى المراهقين وتؤدي بشكل خطير لتهديد مفهومه وثقته بذاته واحترامه لها، إذ أن هذا التقييم للذات يزداد تمايزا مع تقدم النمو، بحيث تكون هناك تقييمات مختلفة باختلاف مجالات التفاعل، ويتطور ذلك التقييم وفقا لملاحظات المرء عن ذاته ،و لإدراكه كيفية رؤية الآخرين له.

• **ج - المدرسة**:

إن للمدرسة دور كبير في تقدير الطفل لذاته، حيث يكون تأثيرها في تكوين تصور الطفل عن ذاته واتجاهاته نحو قبولها أو رفضها، كما أن لنمط النظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ يؤثر تأثيرا هاما على مستوى مفهوم التلميذ عن نفسه.

• **د – عوامل ناشئة عن المواقف الجارية**:

ويتمثل ذلك في العيوب الجسمية، وضآلة النجاح والفشل، والشعور بالاختلاف عن الغير، والترفع أو الرفض من قبل الآخرين، وصرامة المثل والشعور بالذنب...الخ (الأمير، ٢٠١١).

• **٥- نظريات تقدير الذات**.

من النظريات التي فسرت مفهوم تقدير الذات ما يلي:

• **أ- نظرية روزنبرج**:

إن هذه النظرية تعتبر من أوائل النظريات التي وضعت أساسا لتفسير وتوضيح تقدير الذات، حيث ظهرت هذه النظرية من خلال دراسته للفرد وارتقاء سلوك تقييمه لذاته، في ضوء العوامل المختلفة التي تشمل المستوي الاقتصادي والاجتماعي، والديانة وظروف التنشئة التربوية.

ووضع روزنبرج للذات ثلاثة تصنيفات هي:

- الذات الحالية أو الموجودة: وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل بها.
- الذات المرغوبة: وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد.
- الذات المقدمة: وهي صور الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها للآخرين، ويسلط روزنبرج الضوء على العوامل الاجتماعية فلا أحد يستطيع أن يضع تقديرا لذاته والإحساس بقيمتها إلا من خلال الآخرين. ويعد روزنبرج (١٩٧٩) تقدير الذات اتجاه الفرد نحو نفسه لأنها تمثل موضوعا يتعامل معها، ويكون نحوها اتجاها، وهذا الاتجاه نحو الذات يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (الكفافي، ١٩٩٧، ١٧٦).

• **ب- نظرية كوبر سميث** :

استخلص كوبرسميث Cooper Smith نظريته لتفسير تقدير الذات من خلال دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية، حيث ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذا فعلينا ألا نتعلق داخل منهج واحد

ومدخل معين لدراسته، بل علينا أن نستفيد منها جميعاً لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد - أيضا - بشدة أهمية تجنب فرض الفروض غير الضرورية، فضلا عن ذلك يرى "كوبرسميث" أن تقدير الذات ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من تقييم الذات ورد الفعل أو الاستجابات الدفاعية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمه نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات عند سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق، ويقسّم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين (التعبير الذاتي)، وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها و(التعبير السلوكي) ويشير إلى الأساليب السلوكية، التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية (كفافي، ١٩٨٩، ١٠٤).

• **ج- نظرية زيلر**:

إن نظرية "زيلر " Zille في تقدير الذات نالت شهرة أقل من نظريتي روزنبرج وكوبرسميث، وحظيت بدرجة أقل منها، من حيث الذيوع والانتشار، لكنها في الوقت نفسه تعد أكثر تحديدا وأشد خصوصية، أي أن زيلر يعتبر تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات، وينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته، ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك، فعندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية المتغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك (سلامة، ١٩٩١).

• **د- نظرية الذات عند روجرز**:

إن نظرية روجرز قد جعلت من الذات جوهر الشخصية إذ تعكس عند روجرز مبادئ النظرية الحيوية، وبعض من سمات نظرية المجال وبعض من الملامح لنظرية فرويد، كما أنها تؤكد المجال السيكولوجي وترى أنه منبع السلوك. كما ارتكزت نظرية الذات عند روجرز على عمق خبرته في الإرشاد والعلاج النفسي، وخاصة في الطريقة التي ابتدعها في العلاج النفسي، وهى العلاج المتمركز حول الذات ومن وجهة تلك النظرية فإن الذي يحدد السلوك ليس المجال الطبيعي الموضوعي ولكنه المجال الظاهري "عالم الخبرة" الذي يدركه الفرد نفسه فالمجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد معناها، وأن هذا المعنى أو الإدراك هو الذي يحدد سلوكنا إزاء الموقف (أبوزيد، ١٩٨٧، ٦٨).

• **٦- صفات ذوي تقدير الذات المرتفع**.

تقدير الذات ظاهرة تقييميه، انه تقييم الفرد لذاته القائم على صورة الذات التي يرسمها لنفسه، ويمكن أن يستدل على تقدير الذات بالطريقة التي يتصرف بها المرء. وتقدير الذات سمة متغيره تكون دائما خاضعة للتأثيرات الداخلية والخارجية؛ فتقدير الذات يتباين تبعا للمواقف والوقت، أيضا تقدير الذات يمكن

أن يتنوع تبعا للتجارب والمشاعر الطيبة أو السيئة، ويمكن اكتساب أو تعزيز الذات مع مرور الوقت. أن تقدير الذات يتسم بان له أبعاد متعددة، بمعنى أن الإحساس بقيمة الذات ينبع من الكفاءات المتنوعة التي يشعر بها الناس في أبعاد مختلفة، وهناك أبعاد متمايزة لتقدير الذات.

التقدير الشامل للذات تقدير الذات المادي تقدير أداء الذات تقدير الذات الاجتماعي تقدير الأداء في العمل، تقدير العلاقة بأفراد الأسرة، تقدير القدرات البدنية، تقدير الأداء في المهام الأخرى، تقدير العلاقة بالأشخاص المهمين في حياتنا (الملهوف، ٢٠١٣).

من المهم أن نشير إلى أن التقدير المرتفع للذات لا يدخل ضمن اطارة المشاعر التي في ظلها نعتقد أننا افضل من الآخرين، أو نظن أننا أشخاص مثالون ليس لدنا أي عيوب فارتفاع مستوى تقدير الذات يتضمن الشعور بالرضا عن الذات والاعتزاز بها، ولكنه لا يعني باي حال من الأحوال الاستعلاء أو الاغترار بالذات؛ فالذين يتمتعون بمستوي عال من تقدير الذات لا يعتبرون انفسهم اسمي واعلي من الآخرين، بل ينافسون انفسهم، يقول موريس روزنبرج قلما تجد أشخاص لديهم تقدير مرتفع للذات يتسمون بالغطرسة أو احتقار الآخرين أو يظهرون أي شكل آخر من أشكال السلوك التي ترتبط بفكرة السمو والاستعلاء ففي حقيقة الأمر تعد الغطرسة بوجه عام احد مظاهر ضعف تقدير الذات ولا تعد مظهرا الارتفاع تقدير الذات كما يتخيل البعض، وتقدير الذات له تأثير عميق علي جميع جوانب حياتنا يقول ناثانيال براندين وهو عالم نفس ممارس ورائد في مجال تقدير الذات من جميع الأحكام التي نصدرها ليس هناك حكم اهم من حكمنا علي انفسنا ومن اهم صفات ذوي التقدير المرتفع انهم جديرون بالحياة، واثقون من انفسهم، يتمتعون بعلاقات اجتماعية وطيبة، علي استعداد لاتخاذ مغامرات محسوبة، يتعاملون مع الإحباطات بشكل جيد، موجهون ذاتا، يشعرون بسلام مع انفسهم، يتسمون بالحسم، اجتماعيون وانبساطيون (مالهي، وريزنر، ٢٠٠٥).

- **رابعا: العلاقة بين المشاركة في العمل التطوعي ودافعية الإنجاز وتقدير الذات**

تؤثر المشاركة في العمل التطوعي إيجابا في كل من دافعية الإنجاز وتقدير الذات فقد وجدت دراسة فيراسامي وسامبا سيفان (2013) Firasamy & Sampsivan أن الرضا عن الحياة يتأثر بالفترة الزمنية للتطوع وطبيعة الاتصال مع المنتفعين وكذلك يتأثر تقدير الذات وأداء العمل والرضا عن الحياة بتكرار مرات التطوع. كما وجدت دراسة وارن (2014) Warren أن الأشخاص الذين شاركوا في العمل التطوعي اظهروا الانفتاح والتغيير والمرونة وإنتاج أفكار جديدة كما أظهرت النتائج أن العمل التطوعي كان له الأثر في تحسين المشاعر والاتجاهات التي يحملها الفرد مما انعكس علي تقييمه لذاته بشكل إيجابي. كما وجدت دراسة براون وهوي ونيكلسون (2012) Brow, Hoye & Nicholson علاقات إيجابية بين العمل التطوعي وتقدير الذات. كما وجدت دراسة هيدالغو

وموريـنـو جيمينيـز وكوينـوير Hidalgo, Moreno-Jiménez, & Quinonero (2013) علاقة إيجابية بين الأنشطة التطوعية والكفاءة الذاتية وتقدير الذات والدعم الاجتماعي. كما وجدت دراسة بريغز ولاندري وواود Briggs, Landry & Wood (2007) أن الأفراد المتطوعين أظهروا إيجابية أكثر في الحياة والأفكار مقابل السلبية والتشاؤم، كما أشارت الدراسة بأن الأفراد المتطوعين كان تقديرهم لذواتهم أعلى، وكان لديهم قدرة على العيش بواقعية أكثر، كما كانوا أكثر قدرة على تحديد مسارات حياتهم. كما وجدت دراسة الغرايبة وابن الرشيد (٢٠١٦) علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين العمل التطوعي وتقدير الذات، وأن العمل التطوعي فسر ما نسبته ٥,٨٪ من تقدير الذات، أي أن هنالك أثرا إيجابيا ذا دلالة إحصائية للعمل التطوعي في تقدير الذات. كما وجدت دراسة هيدالغو وموريـنـو جيمينيـز وكوينـوير Hidalgo, Moreno-Jiménez, & Quinonero (2013) علاقة إيجابية بين الأنشطة التطوعية والكفاءة الذاتية وتقدير الذات والدعم الاجتماعي. كما وجدت دراسة قام بها ماريكي وليكين Maricky & Wilkin (1997) ارتفاع مستوى السعادة أو الرفاهية النفسية لدي المتطوعين وكذلك تناقص في الضغوط النفسية وزيادة التكيف معها.

أما بالنسبة للعلاقة بين الدافعية للإنجاز وتقدير الذات، فقد وجدت دراسة الفحل (٢٠٠٠) ارتباط موجب دال بين درجات الطلاب المصريين في تقدير الذات ودراجاتهم في دافعية الإنجاز. كما وجدت دراسة صارة (٢٠١٢) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدي العينة الكلية. كما وجدت دراسة قام بها التح والمساعيد (٢٠١٤) معامل ارتباط إيجابي بين تقدير الذات ودافعية التعلم.

- **فروض البحث** :

استنادا إلى أدبيات البحث صاغت الباحثة الفروض التالية:

- يوجد مستوى عال من دافعية الإنجاز لدي الطالبات المشاركات في العمل التطوعي.
- يوجد مستوى عال من تقدير الذات لدي الطالبات المشاركات في العمل التطوعي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدي الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي لصالح المشاركات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدي الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي لصالح المشاركات.

- **إجراءات البحث**

- **منهج البحث**:

اختارت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي؛ لمعرفة الفروق في دافعية الإنجاز وتقدير الذات بين الطالبات المشتركات وغير المشتركات في العمل التطوعي.

ويحظى المنهج الوصفي بمكانة خاصة في مجال البحوث التربوية، حيث أن نسبة كبيرة من الدراسات التربوية المنشورة هي وصفية في طبيعتها، وان المنهج الوصفي يلائم العديد من المشكلات التربوية اكثر من غيره (عدس، ١٩٩٩).

- **مجتمع البحث**:

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطالبات جامعة الملك خالد المشتركات وغير المشتركات في العمل التطوعي بناء علي استمارة العمل التطوعي المعدة من قبل الباحثة للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

- **عينة البحث**:

تنقسم عينة البحث إلى عينتين فرعيتين، وهما: عينة البحث الأولية، وعينة البحث الأساسية، وفيما يلي وصف كل عينة من هاتين العينين:

- **١- العينة الأولية**:

تكونت عينة البحث الأولية من (٧٨) طالبة من طالبات جامعية الملك خالد، ممن شاركن في الاستجابة على مقاييس البحث عبر الأنترنت، وقد تراوحت الأعمار الزمنية لهذه العينة ما بين (١٨ – ٢٤) سنة، وبمتوسط قدره (٢١,٠١) سنة، وبانحراف معياري (١,٩٨)، وكان الهدف من التطبيق على هذه العينة هو إلى التحقق من مدى ملاءمة الأدوات للتطبيق على العينة الأساسية.

- **٢- عينة البحث النهائية**:

تكونت العينة النهائية من (٣٥٦) أنثى من طالبات جامعة الملك خالد (٢١٢) منهن مشاركات في العمل التطوعي ، (١٤٤) غير مشاركات ، وتراوحت أعمارهن ما بين (١٧ – ٢٤) سنة، وبمتوسط قدره (٢٠,٣٢) سنة، وبانحراف معياري (١,٥٨)، وقد كان الهدف من التطبيق على هذه العينة هو التحقق من فروض البحث.

- **أدوات البحث**:

تم الاعتماد في البحث الحالي على الأدوات التالية:

- **١- مقياس الدافعية للإنجاز: إعداد عثمان وآخرون (٢٠١٤)**

يتكون المقياس من ٢٤ عبارة موزعة علي أربعة أبعاد فرعية تتعلق بدافعية الإنجاز، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد فرعية، هي: المثابرة (يتضمن العبارات: ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١)، وتحديد الهدف (يتضمن العبارات: ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢)، ومستوى الطموح (يتضمن العبارات: ٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣)، والكفاءة المدركة (يتضمن العبارات: ٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤).

وتمت صياغة عبارات المقياس بشكل إيجابي، ماعدا بعضها تم صياغتها بشكل سلبي (العبارات: ٢، ٦، ٧، ٩، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٤). وأمام كل عبارة ثلاث بدائل (تنطبق - تنطبق إلى حد ما - لا تنطبق) يختار المفحوص أحدها عند الاستجابة؛ حيث يُعطى الدرجات (٣ – ٢ – ١) على الترتيب، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٤ -٧٢) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة علي معدل مرتفع من دافعية الإنجاز، وتدل الدرجة المنخفضة علي معدل منخفض من دافعية الإنجاز، وليس هناك وقت محدد للإجابة علي هذا المقياس.

• **أ- الصدق الظاهري للمقياس**:

لتحقق من صدق مقياس دافعية الإنجاز قامة الباحثة بتوزيع استمارات تحكيم المقياس علي مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص بقسم علم النفس (انظر الملحق ٥) وكان رأي المحكمين في ذلك انه يفضل الإبقاء علي المقياس كما هو بمعني عدم إضافة أو حذف أي بنود من المقياس.

وفي البحث الحالي قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على عينة البحث الأولية والتي بلغ عددها (٧٨) طالبة ممن شاركن في الاستجابة على مقاييس البحث، وذلك على النحو التالي:

• **ب - الاتساق الداخلي للمقياس**:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب ما يلي:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الأول (المثابرة) ما بين (٠,٥٣٥ -٠,٧٧٤)، وللبعد الثاني (تحديد الهدف) ما بين (٠,٣٢٢ -٠,٦٤٣)، وللبعد الثالث (مستوى الطموح) ما بين (٠,٤٠٢ -٠,٧٠٧)، وللبعد الرابع (الكفاءة المدركة) ما بين (٠,٤٧٦ -٠,٧٧٧)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).
- معاملات الارتباطات البينية بين الأبعاد الفرعية للمقياس، وكذلك بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز حيث كانت جميع معاملات الارتباطات البينية بين الأبعاد الفرعية للمقياس، وكذلك بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الدافعية للإنجاز دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث ارتبطت الأبعاد ببعضها ارتباطا إيجابيًا، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٩٥ -٠,٨٧٩)، وجميعها دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). وتؤكد هذه النتائج على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس.

• **ج- الصدق العاملي التوكيدي للمقياس**:

تحققت الباحثة من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA) بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood التي أسفرت عن تشبع جميع العوامل على عامل واحد، وكانت قيمة كا٢ = ٢,٥٣٨ عند درجات حرية = ٢، وهي غير دالة إحصائيًا، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح؛ وهو عامل واحد، وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي تشير إلى صدق العوامل الأربعة في مقياس دافعية الإنجاز، كما يتضح أيضًا أن المتغيرات المشاهدة (المثابر، وتحديد الهدف، ومستوى الطموح، والكفاءة المدركة) تشبعت بالعامل الكامن؛ حيث بلغ معامل صدقها أو مسارها (٠,٨٨٨ - ٠,٥٨٩ - ٠,٨٣٩ - ٠,٧٤٨) على الترتيب. ومن ثم يمكن لكل منها تفسير (٨٨,٨٪ - ٥٨,٩٪ - ٨٣,٩٪ - ٧٤,٨٪) من التباين الكلي في المتغير الكامن. كما جاءت قيم "ت" المقابلة لمعاملات المسار لا تقع في الفترة [-١,٩٦،

١,٩٦]، وهذا يشير إلى دلالة معاملات المسار، كما أن النموذج حقق شروط حسن المطابقة، وهذا يدل على أن المقياس مطابق للصورة الأصلية، وهذا جعل الباحثة تطمئن لمناسبة مقياس دافعية الإنجاز لعينة البحث الحالي.

- **د- طريقة ألفا كرونباخ:**

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ سواء للأبعاد الفرعية، أو للدرجة الكلية على مقياس الدافعية للإنجاز وجاءت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز مرتفعة، وتراوحت ما بين (٠,٤٠٧ : ٠,٨٥٦)؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

- **هـ- طريقة التجزئة النصفية:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم المقياس إلى نصفين: الأول يتكون من العبارات الفردية، والثاني يتكون من العبارات الزوجية، ثم حساب معاملات الارتباط بطريقة "بيرسون"، ومعالجة النتائج باستخدام معادلة "سبيرمان -براون"، ومعادلة "جتمان"، وكانت قيم الثبات ٠,٨٦٩ ، ٠,٨٧٠ ، وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس.

- **٢- مقياس تقدير الذات:**

أعدّ مقياس تقدير الذات عام ١٩٧٥من قبل موريس روزنبيرغ الأستاذ بجامعة ماريلاند، ومنذ وفاته عام (١٩٩٢) تولي فلورانس روزنبيرغ بالتعاون مع جامعة ماريلاند بإعطاء الإذن للراغبين باستخدام المقياس للأغراض التربوية والبحثية، ويعتبر هذا المقياس من أكثر مقاييس تقدير الذات استخداماً من قبل الباحثين علي مستوى العالم؛ إذ ترجم المقياس واستخدم في مشاريع بحث عدة في بلدان مختلف مثل الصين وإسبانيا وروسيا وإستونا وسوريا والأردن، ويذكر بأن الكاشف (٢٠٠٤) قام باقتباسه وتعريبه (ال مراد، ٢٠٠٧: ١١٨).

يتكون مقياس روزنبيرغ من عشرة عبارات تقيس تقدير الذات لدى المفحوص يقابل كل عبارة خمس خيارات؛ وهي: موافق بقوة، موافق بدرجة بسيطة، بين الموافقة وعدمها، وغير موافق، وغير موافق بشدة، في العبارات (١، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٨ ، ١٠) يكون ترتيب الدرجات التي يحصل عليها المفحوص هو (٤ -٣ -٢ -١ -٠)، أما العبارات (٦، ٩) فيكون ترتيب الدراجات هو (٠ -١ -٢ -٣ -٤).

تجمع الدرجات، وكلما كان الفرد لديه علامات أعلى، دلّ ذلك علي تقدير مرتفع للذات؛ حيث تتراوح الدرجة الكلية بين (٠ - ٤٠) والمتوسط هو ٢٠ (أبو اسعد، ٢٠١١:٤٥).

وقام مُعدُّ المقياس بالتأكد من صدق وثباتِ المقياس؛ حيث أجريت دراسة روزنبيرغ الأساسية علي عينة قوامها ٥٠٢٤ مراهقا من الذكور والإناث، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٦ – ١٨) سنة، وتم اختيارهم من بين ١٠ مدارس مختلفة في ولاية نيويورك (عامر، ٢٠١٥: ٥٨). وتعلقت أسئلة المقياس بنظرة الفرد نحو ذاته وقد تم توزيع أسئلة علي أفراد العينية بواسطة المدرسين خلال الدوام الدراسي

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة واضحة بين جوانب نمو الشخصية والتكيف الإيجابي كما امتاز المقياس عند تطبيقه بثبات عالي بلغ ٠,٨٢ باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات الداخلي ٠,٧٧ بينما بلغ معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بعد مدة زمنية تراوحت شهرين إلى ٠,٨٨ (الظاهر،٢٠٠٤: ٨٣) المذكور في (عامر، ٢٠١٥: ٥٨).

ونظرًا لشيوع المقياس وسهولة استخدامه وتطبيقه ودرجة وضح عبارته وسهولتها، لذا قررت الباحثة استخدام هذا المقياس في بحثها.

- **أ- الصدق الظاهري للمقياس**:

لتحقق من صدق مقياس تقدير الذات قامة الباحثة بتوزيع استمارات تحكيم المقياس علي مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص بقسم علم النفس (الملحق ١)، وكان رأي المحكمين في ذلك انه يفضل الإبقاء علي المقياس كما هو بمعني عدم إضافة أو حذف أي بنود من المقياس.

وفي البحث الحالي قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على عينة البحث الأولية، والتي بلغ عددها (٧٨) طالبة من طالبات جامعة الملك خالد، وذلك على النحو التالي:

- **ب- الاتساق الداخلي للمقياس**:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب ما يلي:

حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٤٠٦ -٠,٨٢٣)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ويعني ذلك تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

- **ج- طريقة ألفا كرونباخ**:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٧٩٣ ؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

- **د- طريقة التجزئة النصفية**:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم المقياس إلى نصفين: الأول يتكون من العبارات الفردية، والثاني يتكون من العبارات الزوجية، ثم حساب معاملات الارتباط بطريقة "بيرسون"، ومعالجة النتائج باستخدام معادلة "سبيرمان -براون"، ومعادلة "جتمان"، وجاءت قيمة معامل الثبات : ٠,٨١٨ وهي قيمة مرتفعة، تشير إلى ثبات المقياس.

- **٣- استبانة العمل التطوعي**:

وهو استبيان مُعدّ من قبل الباحثة لمساعدتها علي تحديد العينة، ويهدف إلى تحديد الطالبات المشركات في الأعمال التطوعية وغير المشاركات، وتحتوي الاستبانة علي خمسة عبارات تقابلها الاختيارات (نعم، لا) ،كما تحتوي علي أربعة أسئلة مفتوحة بهدف التعرف علي معدل ساعات التطوع، ومجالاته والأماكن أو المؤسسات التي يتم التطوع فيها.

وتُعدّ العبارتين الأولى والثالثة هي المحددة لمشاركة المفحوصة من عدمه؛ حيث أنه عندما تستجيب المفحوصة للعبارة الأولى بـ "نعم" والعبارة الثالثة بـ "لا" فهذا يعني أنها غير مشاركة، بينما عندما تستجيب للعبارة الأولى بـ "لا" والعبارة الثالثة بـ "نعم" فهذا يعني أنها مشاركة، في حين عندما تستجيب للعبارتين معًا بـ "نعم" أو "لا"، فيشير ذلك إلى عدم صدقها في الاستجابة للاستبانة، وبالتالي يتم استبعاد استجاباتها. وقد عرضت الباحثة هذه الاستمارة على مجموعة من المحكمين (الملحق ١) للتأكد من ملائمة الاستبانة لقياس ما صممت لقياسه.

• نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

• **أولاً: عرض نتائج البحث:**

• **نتائج التحقق من الفرض الأول:**

نصَّ هذا الفرض على أنه: "يوجد مستوى عال من دافعية الإنجاز لدى الطالبات المشاركات في العمل التطوعي". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المشاركات في العمل التطوعي على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز. وتم حساب المتوسط الفرضي على المقياس؛ حيث تم حساب المتوسط الفرضي للمقياس من خلال جمع بدائل المقياس الثلاثة، وقسمتها على عددها، ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات، وبالتالي فإن أوزان البدائل هي (٣، ٢، ١) يكون مجموعها (٦)، وعددها (٣)، وعند القسمة يصبح متوسط أوزان البدائل (٢)، وعند ضرب عدد فقرات المقياس (٢٤)، يكون المتوسط الفرضي للدرجة الكلية للمقياس (٤٨)، وهكذا بالنسبة للأبعاد الفرعية. وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط التجريبي في مقياس دافعية الإنجاز. ويوضح جدول (١) نتائج ذلك.

جدول (١) نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للفروق بين درجة المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في دافعية الإنجاز لدى المشاركات في العمل التطوعي (ن= ٢١٢)

الأبعاد	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (T)		مستوى الدلالة	مستوى البعد
				المحسوبة	الجدولية		
المثابرة	١٤.٣٣	٢.١٤	١٢	١٥.٨٤٩	١.٩٦	٠.٠١	مرتفع
تحديد الهدف	١٤.٠٦	١.٨٨	١٢	١٥.٩٣٨	١.٩٦	٠.٠١	مرتفع
مستوى الطموح	١٥.٢٨	١.٩٧	١٢	٢٤.٣٥٢	١.٩٦	٠.٠١	مرتفع
الكفاءة المدركة	١٣.٥٧	٢.٠٧	١٢	١١.٠٤٠	١.٩٦	٠.٠١	مرتفع
الدرجة الكلية	٥٧.٢٤١	٦.٥١	٤٨	٢٠.٦٧٨	١.٩٦	٠.٠١	مرتفع

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١) أن مستويات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز جاءت مرتفعة، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط التجريبي لدرجات الطالبات المشاركات في العمل التطوعي على مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده الفرعية، وكانت هذه الفروق لصالح المتوسط التجريبي، وتعني هذه النتيجة ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالبات المشاركات في العمل التطوعي. وعلى ذلك يتم قبول الفرض الأول.

• **نتائج التحقق من الفرض الثاني**:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "يوجد مستوى عال من تقدير الذات لدى الطالبات المشاركات في العمل التطوعي". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المشاركات في العمل التطوعي على مقياس تقدير الذات. وتم حساب المتوسط الفرضي على المقياس؛ حيث تم حساب المتوسط الفرضي للمقياس من خلال جمع بدائل المقياس الخمسة، وقسمتها على عددها، ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات، وبالتالي فإن أوزان البدائل هي (٤، ٣، ٢، ١، ٠) يكون مجموعها (١٠)، وعددها (٥)، وعند القسمة يصبح متوسط أوزان البدائل (٢)، وعند ضرب عدد فقرات المقياس (١٠)، يكون المتوسط الفرضي للمقياس (٢٠). وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط التجريبي في مقياس تقدير الذات. ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢) نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للفروق بين درجة المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في تقدير الذات لدى الطالبات المشاركات في العمل التطوعي (ن= ٢١٢)

الأبعاد	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (T)		مستوى الدلالة	مستوى البعد
				المحسوبة	الجدولية		
تقدير الذات	٣٢,٥٩٤	٥,٦٥	٢٠	٣٢,٤٣٨	١,٩٦	٠,٠١	مرتفع

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٢) أن مستوى تقدير الذات جاء مرتفع، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط التجريبي لدرجات الطالبات المشاركات في العمل التطوعي على مقياس تقدير الذات، وكانت هذه الفروض لصالح المتوسط التجريبي، وتعني هذه النتيجة ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الطالبات المشاركات في العمل التطوعي، وعلى ذلك يتم قبول الفرض الثاني.

• **نتائج التحقق من الفرض الثالث**:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي لصالح المشاركات". ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيم Z (❖) ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي في دافعية الإنجاز، باستخدام اختبار مان -ويتني؛ وذلك نظرًا لعدم تحقق شروط اختبار "ت" للمقارنة بين مجموعتين؛ حيث أن الفرق بين المجموعتين كبير، ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك. ومن الجدول يتضح أن قيم Z دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي في دافعية الإنجاز لصالح الطالبات المشاركات في العمل التطوعي، وعلى ذلك يتم قبول الفرض الثالث.

(❖) تعني Z النسبة الحرجة، وهي تشير إلى اتجاه الفروق بين مجموعتي المقارنة.

جدول (٣) قيم Z ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي في دافعية الإنجاز

المتغير	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة	اتجاه الدلالة
المثابرة	المشاركات	٢١٢	١٩٧.٦٧	٤١٩٠٧	١١١٩٩	٤.٣٠٤-	٠.٠١	المشاركات
	غير المشاركات	١٤٤	١٥٠.٢٧	٢١٦٣٩				
تحديد الهدف	المشاركات	٢١٢	١٩٣.٢٢	٤٠٩٦٢	١٢١٤٤	٣.٣١٨-	٠.٠١	المشاركات
	غير المشاركات	١٤٤	١٥٦.٨٣	٢٢٥٨٤				
مستوى الطموح	المشاركات	٢١٢	١٩٥.١٥	٤١٣٧١	١١٧٣٥	٣.٧٤٦-	٠.٠١	المشاركات
	غير المشاركات	١٤٤	١٥٣.٩٩	٢٢١٧٥				
الكفاءة المدركة	المشاركات	٢١٢	١٩٧.٦٧	٤١٩٠٦.٥٠	١١١٩٩.٥	٤.٣٠٧-	٠.٠١	المشاركات
	غير المشاركات	١٤٤	١٥٠.٢٧	٢١٦٣٩.٥٠				
المقياس ككل	المشاركات	٢١٢	٢٠٠.١٧	٤٢٤٣٦.٥٠	١٠٦٦٩.٥	٤.٨٢٧-	٠.٠١	المشاركات
	غير المشاركات	١٤٤	١٤٦.٥٩	٢١١٠٩.٥٠				

- **نتائج التحقق من الفرض الرابع**:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي لصالح المشاركات". ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة Z ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي في تقدير الذات، باستخدام اختبار مان -ويتني، ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤) قيمة Z ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي في تقدير الذات

المتغير	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة	اتجاه الدلالة
تقدير الذات	المشاركات	٢١٢	١٨٧،٦٣	٣٩٧٧٧	١٣٣٢٩	-٢،٠٣٥	٠،٠٥	المشاركات
	غير المشاركات	١٤٤	١٦٥،٠٦	٢٣٧٦٩				

يتضح من جدول (٤) أن قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي في تقدير الذات لصالح المشاركات في العمل التطوعي، وعلى ذلك يتم قبول الفرض الرابع.

- **ثانيًا: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها**.

- **مناقشة نتائج الفرض الأول** :

نص الفرض الأول على انه يوجد مستوى عال من دافعية الإنجاز لدي الطالبات المشاركات في العمل التطوعي، ويتضح من النتائج الواردة في جدول (١) أن مستويات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز جاءت مرتفعة، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط

الفرضي والمتوسط التجريبي لدرجات المشاركات في العمل التطوعي على مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده الفرعية، وكانت هذه الفروق لصالح المتوسط التجريبي، وتعني هذه النتيجة ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى المشاركات في العمل التطوعي. وعلى ذلك يتم قبول الفرض الأول

ولعلنا نفسر ذلك وفقا لنظرية ماكلايند في تفسيره لدافعية الإنجاز حيث يقول أن دافع الإنجاز من الدوافع المتعلمة المكتسبة أي أنها ترجع إلى خبرات الشخص ورصيد ما تعلمه، فمثلا في العمل التطوعي تستطيع المتطوعة أن تجرب الكثير من الأشياء وان تكتشف الأمور بنفسها وان تكتسب مهارات متعددة وان تشعر بإنجازاتها وكل ذلك يزيد من دافعية الإنجاز لديها.

كما أشار الباز (٢٠٠٢) وفقا للنظرية التبادلية إلى انه كلما كان تقييم الفرد لنتائج فعله أو نشاطه إيجابيا زادت احتمالية قيامه بالفعل، وينطبق هذ علي العمل التطوعي الذي يصاحبه في كثير من الحالات شعور بالسعادة؛ فالمتطوع الذي يحصل علي مكاسب معنوية من احترام المجتمع وتقديره وحبه وتعاطفه يدفعه إلى مزيد من العمل التطوعي(الغرايبة وابن الرشيد، ٢٠١٦).

كما أن دافعية الإنجاز من الدوافع التي تزيد بالإشباع، فكما يقول طاشكندي (١٩٨٨) إن مما لا يخفى أهمية الاهتمام بالحاجات النفسية، والسعيَ في إشباعها بما يناسبها وذلك لصدِّها عن التوجه لِمَا لا يناسبها وهذا له تأثير عكسي في التوازن النفسي، ومن أهم تلك الحاجات التي يشبعها العمل التطوعي هي إشباع الحاجة إلى الإنجاز والنجاح، والحاجة إلى الإنجاز مفهوم فرضيٌّ، يدل على حالة نفسية داخلية، تدفع الشخص إلى النشاط والعمل والإنجاز، وهي تنمو بالإشباع، وتضعف بالحرمان.

وهذا يتفق مع نتائج دراسات بحثت عن الفوائد النفسية والتربوية للعمل التطوعي ومنها دراسة فيراسامي وسامباسيفان Firasamy & Sampsivan (2013) بعنوان المهارات الفردية المستندة علي التطوع والرضا عن الحياة لدي متطوعي الرعاية الصحية في ماليزيا: دور كل من تشجيع الأفراد وتقدير الذات والأداء في العمل. كشفت النتائج عن أن الرضا عن الحياة يتأثر بالفترة الزمنية للتطوع وطبيعة الاتصال مع المنتفعين وكذلك يتأثر تقدير الذات وأداء العمل والرضا عن الحياة بتكرار مرات التطوع ونلاحظ في هذه الدراسة تأثير العمل التطوعي علي الأداء في العمل الذي يشير إلى دافعية عالية للإنجاز.

- **مناقشة نتائج الفرض الثاني:**

نصَّ هذا الفرض على أنه: "يوجد مستوى عال من تقدير الذات لدي الطالبات المشاركات في العمل التطوعي، ويتضح من النتائج الواردة في جدول (٢) أن مستوى تقدير الذات جاء مرتفع، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط التجريبي لدرجات المشاركات في العمل التطوعي على مقياس تقدير الذات، وكانت هذه الفروض لصالح المتوسط

التجريبي، وتعني هذه النتيجة ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى المشاركات في العمل التطوعي، وعلى ذلك يتم قبول الفرض الثاني.

وقد اتفق ذلك مع دراسة بريغز ولاندري وواود Briggs, Landry & Wood (2007) للكشف عن تأثير العمل التطوعي في إيجابية الفرد أو سلبيته وفي تقدير الذات والتعامل بواقعية مع الحياة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد المتطوعين أظهروا إيجابية أكثر في الحياة والأفكار مقابل السلبية والتشاؤم، كما أشارت الدراسة بأن الأفراد المتطوعين كان تقديرهم لذواتهم أعلى، وكان لديهم قدرة على العيش بواقعية أكثر، كما كانوا أكثر قدرة على تحديد مسارات حياتهم. كما اتفقت مع دراسة براون وهوي ونيكلسون Nicholson (2012) & Brow, Hoye التي هدفت إلى التحقق من العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات، حيث كشفت الدراسة عن وجود علاقات إيجابية بين العمل التطوعي وتقدير الذات.

كما اتفقت مع دراسة الغرايبة وابن الرشيد (٢٠١٦) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين العمل التطوعي وتقدير الذات، وأن العمل التطوعي فسر ما نسبته ٥,٨٪ من تقدير الذات، أي أن هنالك أثرا إيجابيا ذا دلالة إحصائية للعمل التطوعي في تقدير الذات.

ويمكن أن نفسر ذلك وفقا لنظرية روجرز وماسلو الذي قدم نظريته في الحاجات الإنسانية واثرها في السلوك الإنساني وبالذات الحاجات العليا مثل الاحترام وتقدير الذات وإثبات الذات ويقول روجرز في هذا السياق: الأفراد حسنوا التوافق أو الذين ينشطون نشاطا كاملا لديهم مفاهيم واقعية عن الذات التي تشمل كل خصائصهم العامة انهم واعون بدقة لعالمهم منفتحون علي كل الخبرات كما انهم علي درجة عالية من تقدير الذات، ويتدرج هرم ماسلو للحاجات الإنسانية من الحاجات الفسيولوجية في قاعدة الهرم إلى الحاجة إلى تحقيق الذات في القمة مرورًا بالحاجة الاحترام والتقدير، ويعتقد ماسلو أن إشباع الحاجة إلى التقدير والاحترام يقود إلى تقدير الذات والقوة والإحساس بالأهمية والضرورية في هذا العالم، والعمل التطوعي من ابرز الأنشطة التي تحقق هذه الحاجات وتساعد في التقدم نحو القمة (الرباح، ٢٠٠٦).

- **مناقشة نتائج الفرض الثالث:**

نصَّ هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي لصالح المشاركات، ويتضح من جدول (٣) أن قيم Z دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي في دافعية الإنجاز لصالح الطالبات المشاركات في العمل التطوعي، وعلى ذلك يتم قبول الفرض الثالث.

وتعزوا الباحثة ذلك إلى أن المشاركات في العمل التطوعي يكتسون مهارات اكثر ومنها مهارات حل المشكلات وتحديد الأهداف، كما يقوي لديهم روح المثابرة والتحدي، ويرفع من الكفاءة المدركة لديهم، وهذه من المكاسب المعنوية التي تعود علي المتطوع بالنفع، وتزيد من دافعية الإنجاز لديه.

وقد كان يعتقد ولفترة طويلة من الزمن أن التعزيز المادي هو المحرك الأساسي للسوك البشري، وقد سيطرت هذه النظرية علي المدرسة السلوكية في علم النفس حتي ظهرت العديد من الأبحاث التي أثبتت أن العوامل الإنسانية من الاحترام والإنجاز وتحقيق الذات وتحمل المسؤولية والسمعة والمكانية الاجتماعية كلها عوامل تحرك وتدفع السلوك الإنساني (الرباح، ٢٠٠٦).

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج مجموعة من الدراسات التي بحثت الآثار الإيجابية للعمل التطوعي ومنها دراسة هيدالغو ومورينو -جيمينز وكوينوير Hidalgo, Moreno-Jiménez, & Quinonero (2013) التي هدفت إلى دراسة الآثار الإيجابية لأنشطة التطوع حيث ضمت العينة مجموعتين الأولى تشارك بانتظام في العمل التطوعي والثانية من غير المتطوعين وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الأنشطة التطوعية والكفاءة الذاتية وتقدير الذات والدعم الاجتماعي. وكذلك اتفقت مع دراسة قام بها ماريكي ويليكين Maricky & Wilkin (1997) بعنوان التأثيرات الاجتماعية والنفسية للعمل التطوعي: اثر المشاركة في النشاط السياسي والعمل الاجتماعي المجتمعي والتطوع علي رفاهية وسعادة الفرد، وهدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الانخراط في العمل التطوعي والرفاهية أو السعادة النفسية لدي المشاركين، وقد أسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى السعادة أو الرفاهية النفسية لدي المتطوعين وكذلك تناقص في الضغوط النفسية وزيادة التكيف معها.

كما اتفقت مع دراسة طولية قام بها جان واريكا Jane & Erica (2012) بحثت العمل التطوعي والصحة النفسية، والشعور بالسعادة، على عينة مكونة من ٩ أفراد تبين أن هنالك علاقة دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة مجتمعة، كما أظهرت النتائج أن المشاركة بالعمل التطوعي ترتبط بمفاهيم الصحة النفسية والشعور بالسعادة، وكلما كانت المشاركة بالعمل التطوعي أكثر ساعد التطوع على زيادة الرفاهية الذاتية والشعور بالسعادة والصحة النفسية.

فنتائج هذه الدراسات أظهرت الآثار الإيجابية للعمل التطوعي ومنها زيادة الكفاءة الذاتية التي تعتبر من مكونات دافعية الإنجاز وكذلك الشعور بالسعادة والصحة النفسية وكما اوضحت الباحثة سابقا انه كلما كان تقييم الفرد لنتائج فعله أو نشاطه إيجابيا زادت احتمالية قيامه بالفعل.

- **مناقشة نتائج الفرض الرابع**:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي لصالح المشاركات"

ويتضح من جدول (٤) أن قيمة Z دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الطالبات المشاركات وغير المشاركات في العمل التطوعي في تقدير الذات لصالح المشاركات في العمل التطوعي، وعلى ذلك يتم قبول الفرض الرابع.

وتعزوا الباحثة ذلك إلى أن التطوع يسمح للمتطوعات بإقامة علاقات اكثر تحصل من خلالها علي التقدير والاحترام، وهذا يعزز من تقدير الذات لديها كما أنها من خلال العمل التطوعي ستكتشف نفسها وقدراتها بشكل اكبر وهذا يزيد من تقدير الذات.

فمن خلال إجابات المطوعات علي استبان العمل التطوعي الذي تطبقه الباحثة علي العينة اكد ما نسبته ٨٥ % من المتطوعات أن من اهم الفوائد النفسية للعمل التطوعي والتي انعكست عليهن هي زيادة تقدير الذات والرضا عن النفس.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج مجموعة من الدراسات التي بحثت علاقة العمل التطوعي بتقدير الذات، ومنها دراسة وارن Warren (2014) التي هدفت إلى التعرف علي العلاقة بين العمل التطوعي والعمليات الإبداعية واتجاهات الفرد وتقييمه لذاته، وقد أظهرت النتائج أن الأشخاص الذين شاركوا في العمل التطوعي اظهروا الانفتاح والتغيير والمرونة وإنتاج أفكار جديدة، كما أظهرت النتائج أن العمل التطوعي كان له الأثر في تحسين المشاعر والاتجاهات التي يحملها الفرد، مما انعكس علي تقييمه لذاته بشكل إيجابي.

ودراسة براون وهوي ونيكلسون Brow, Hoye & Nicholson (2012) التي تهدف إلى التحقق من العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات وكشفت الدراسة عن وجود علاقات إيجابية بين العمل التطوعي وتقدير الذات.

وعند مقارنتنا لنتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة نجد أن نتائج هذه الدراسة انتفت مع نتائج الدراسات السابقة، وخصوصا تلك الدراسات التي بحثت علاقة العمل التطوعي بتقدير الذات، ومنها دراسة وارن Warren (2014) التي هدفت إلى التعرف علي العلاقة بين العمل التطوعي والعمليات الإبداعية واتجاهات الفرد وتقييمه لذاته، وقد أظهرت النتائج أن الأشخاص الذين شاركوا في العمل التطوعي اظهروا الانفتاح والتغيير والمرونة وإنتاج أفكار جديدة كما أظهرت النتائج أن العمل التطوعي كان له الأثر في تحسين المشاعر والاتجاهات التي يحملها الفرد مما انعكس علي تقييمه لذاته بشكل إيجابي.

ودراسة براون وهوي ونيكلسون Brow, Hoye & Nicholson (2012) التي تهدف إلى التحقق من العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات وكشفت الدراسة عن وجود علاقات إيجابية بين العمل التطوعي وتقدير الذات.

ودراسة هيدالغو ومورينو -جيمينيز وكوينوير Hidalgo, Moreno-Jiménez, & Quinonero (2013) التي هدفت إلى دراسة الآثار الإيجابية لأنشطة

التطوع حيث ضمت العينة مجموعتين الأولى تشارك بانتظام في العمل التطوعي والثانية من غير المتطوعين، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الأنشطة التطوعية والكفاءة الذاتية وتقدير الذات والدعم الاجتماعي.

وقد اتفق ذلك مع دراسة بريغز ولاندري وواود Briggs, Landry & Wood (2007) للكشف عن تأثير العمل التطوعي في إيجابية الفرد أو سلبيته وفي تقدير الذات والتعامل بواقعية مع الحياة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد المتطوعين أظهروا إيجابية أكثر في الحياة والأفكار مقابل السلبية والتشاؤم، كما أشارت الدراسة بأن الأفراد المتطوعين كان تقديرهم لذواتهم أعلى، وكان لديهم قدرة على العيش بواقعية أكثر، كما كانوا أكثر قدرة على تحديد مسارات حياتهم. كما اتفقت مع دراسة الغرايبة وابن الرشيد (٢٠١٦) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين العمل التطوعي وتقدير الذات، وأن العمل التطوعي فسر ما نسبته ٥,٨٪ من تقدير الذات، أي أن هنالك أثرا إيجابيا ذا دلالة إحصائية للعمل التطوعي في تقدير الذات.

كما اتفقت بشكل عام مع نتائج الدراسات التي بحثت الآثار الإيجابية للعمل التطوعي حيث أثبتت هذه الدراسة ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدي الطالبات المشاركات مقارنة بالطالبات غير المشاركات في العمل التطوعي، ومنها دراسة هيدالغو وموريتو -جيمينيز وكوينوير Hidalgo, Moreno-Jiménez, & Quinonero (2013) التي هدفت إلى دراسة الآثار الإيجابية لأنشطة التطوع حيث ضمت العينة مجموعتين الأولى تشارك بانتظام في العمل التطوعي والثانية من غير المتطوعين، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الأنشطة التطوعية والكفاءة الذاتية وتقدير الذات والدعم الاجتماعي.

وكذلك اتفقت مع دراسة قام بها ماريكي وليكين Maricky & Wilkin (1997) بعنوان التأثيرات الاجتماعية والنفسية للعمل التطوعي: أثر المشاركة في النشاط السياسي والعمل الاجتماعي المجتمعي والتطوع علي رفاهية وسعادة الفرد، وهدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الانخراط في العمل التطوعي والرفاهية أو السعادة النفسية لدي المشاركين وقد أسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى السعادة أو الرفاهية النفسية لدي المتطوعين وكذلك تناقص في الضغوط النفسية وزيادة التكيف معها.

كما اتفقت مع دراسة طولية قام بها جان واريكا (2012) Jane & Erica بحثت العمل التطوعي والصحة النفسية، والشعور بالسعادة، على عينة مكونة من ٩ أفراد تبين أن هنالك علاقة دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة مجتمعة، كما أظهرت النتائج أن المشاركة بالعمل التطوعي ترتبط بمفاهيم الصحة النفسية والشعور بالسعادة، وكلما كانت المشاركة بالعمل التطوعي أكثر ساعد التطوع على زيادة الرفاهية الذاتية والشعور بالسعادة والصحة النفسية.

ودراسة كاثرين فيراسامي وسامباسيفان Firasamy & Sampsivan (2013) المهارات الفردية المستندة علي التطوع والرضا عن الحياة لدي متطوعي الرعاية الصحية في ماليزيا: دور كل من تشجيع الأفراد وتقدير الذات والأداء في العمل، وكشفت النتائج عن أن الرضا عن الحياة يتأثر بالفترة الزمنية للتطوع وطبيعة الاتصال مع المنتفعين، وكذلك يتأثر تقدير الذات وأداء العمل والرضا عن الحياة بتكرار مرات التطوع، ونلاحظ في هذه الدراسة تأثير العمل التطوعي علي الأداء في العمل الذي يشير إلى دافعية عالية للإنجاز.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث، تقدمت الباحثة بالتوصيات التالية:

- أن يراعي المرشدون والعاملون في الوحدات الإرشادية أهمية العمل التطوعي عند تطوير برامج إرشادية لرفع دافعية الإنجاز وتقدير الذات.
- أن تزيد الجامعات من اهتمامها بالأنشطة التطوعية وتشجع طلبها علي المشاركة في الأنشطة التطوعية التي تسمح لهم من اكتشاف انفسهم وتحسين قدراتهم.
- أن تقوم المؤسسات التطوعية والخيرية بعمل دورات تثقفية وتوعوية عن الفوائد النفسية للعمل التطوعي التي تنعكس علي المتطوع.
- علي الأسرة تربية وتشجيع الأبناء علي المشاركة في الأعمال التطوعية واستغلال أوقات فراغهم بما يعود بالنفع عليهم وعلي مجتمعهم.
- علي المؤسسات التطوعية والخيرية أن تسمح للمتطوعين بالمشاركة في اتخاذ القرارات ووضع الخطط وتحديد الأهداف وغيرها من المهارات؛ حتي يتمكنوا من اكتساب وممارسة هذه المهارات.
- أن تسمح المؤسسات التطوعية والخيرية للمتطوعين بالاطلاع علي إنجازاتهم وتضع لهم جداول توضح عدد ساعات التطوع؛ وذلك لزيادة دافعية الإنجاز لديهم.
- علي المؤسسات التطوعية والخيرية الاهتمام بشكل اكبر بالجانب الإعلامي لزيادة تثقيف المجتمع عن مجالاتها والإعلان عن أنشطتها؛ وذلك حتي يتسنى لأكبر فئة من المجتمع المشاركة في هذه الأنشطة.
- أن يراعي العاملون في الصحة النفسية اهمية المشاركة في الأعمال التطوعية عند تطوير برامج علاجية وان يشجعوا للمرضي بالمشاركة في الأعمال التطوعية المناسبة لهم.

- **مقترحات البحث**:

استكمالاً لحلقة البحث في هذا المجال، تقدمت الباحثة ببعض البحوث والدراسات المقترحة التي يمكن دراستها مستقبلا، ومنها:

- القيام بالمزيد من الدراسات عن علاقة العمل التطوعي ببعض المتغيرات الأخرى مثل الصحة النفسية والتكييف مع الضغوط والتوافق الاجتماعي
- القيام بدراسات عن استراتيجيات تطوير العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية.

- القيام بدراسات عن المعوقات والصعوبات التي تواجه العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية.
- القيام بالمزيد من الدراسات عن العوامل النفسية والتربوية التي توثر علي دافعية الإنجاز وتقدير الذات.
- القيام بالدراسات عن اتجاهات الشباب حول العمل التطوعي وعن المجالات التطوعية التي يفضلون المشاركة فيها.
- القيام بدراسات عن علاقة العمل التطوعي باكتساب مهارات مثل مهارة حل المشكلات والمهارات القيادة ومهارات تحديد الأهداف.
- القيام بدراسة مسحية لوضع إحصاءات لواقع التطوع في المملكة العربية السعودية.

• المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- ال مراد، نبراس يونس محمد (٢٠٠٧). تقدير الذات لدي طالبات قسم التربية الرياضية وعلاقته بمستوي التحصيل الاكاديمي، *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، ١٤(٤).
- أبو أسعد، احمد عبد اللطيف (٢٠١١). *دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية: الجز الأول*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- أبوالقمبز، محمد هشام (٢٠٠٧). *جدد شبابك بالتطوع*. تم الرجوع لها بتاريخ ٣ أكتوبر ٢٠١٨، من خلال الرابط: http://www.saaid.net/book/open.php?cat=98&book=2616 .
- أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال (٢٠٠٠). *علم النفس التربوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبوزيد، إبراهيم احمد (١٩٨٧). *سيكولوجية الذات والتوافق*. الإسكندرية: دار المعرفة.
- أبوفخر، ياسمين (٢٠١٥). *ثقافة العمل التطوعي الإنساني في سوريا*. مجلة دلتا نون، العدد ٣، تم الرجوع لها بتاريخ ٣ أغسطس ٢٠١٨، من خلال الرابط: http://www.medadcenter.com/articles/5356 .
- الأعسر، صفاء؛ وقشقوش، سلامة (١٩٨٣). *دراسات في تنمية دافعية الإنجاز*. قطر: مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
- الأمير، نصر حسين (٢٠١١). تقدير الذات وعلاقتها بالأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السلة، *مجلة علوم التربية الرياضية*، ٤(٣).
- الباز، راشد سعد (٢٠٠٢). الشباب والعمل التطوعي دراسة ميدانية علي طلاب المرحلة الجامعة في مدينة الرياض. *مجلة البحوث الأمنية*، ٢٠.
- بخيت، عبدالرحمن (١٩٨٥). *مقياس كوبرسميث لتقدير الذات*. الميناء: دار الحراء.
- التح، زياد؛ وأصلان، المساعيد (٢٠١٤). تقدير الذات وعلاقته بدافعية التعلم لدي طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة ال بيت في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة المنار*، ٢٠ (٢-ب).
- الترتوري، محمد عوض (٢٠٠٦). *الدافعية للإنجاز*. تم الرجوع له بتاريخ ١٥ سبتمبر ٢٠١٨، من خلال الرابط: http://www.diwanalarab.com/spip.php?article4558 .
- توهامي، عائشة (٢٠١٥). *تقدير الذات لدي أمهات الأطفال المتوحدين*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- الجهني، عبدالعزيز عباد (٢٠٠٥). *مؤشرات تخطيطية لتدعيم الرضا الوظيفي من منظور الخدمة الاجتماعية للمرشد الطلابي: دراسة مطبقة على مدارس مرحلة التعليم المتوسط في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، مصر.
- حافظ، احمد ومحمود، مجدي (١٩٩٠). أثر العلاج النفسي الجماعي في ازدياد تأكيد الذات وتقدرها وانخفاض الشعور بالذنب وانعدام الطمأنينة الانفعالية لدى جماعة عصابية، *مجلة علم النفس*، مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٤(٤).

- الحامد، محمد المعجب (١٩٩٦). قياس دافعية الإنجاز الدراسي علي البيئية السعودية، *مجلة رسالة الخليج*، ٥٨.
- الحجري، سالمة راشد سالم (٢٠١١). *فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية تقدير الذات لدي المعاقين بصريا في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة نزوي، *سلطنة عمان*.
- حسين، فواد محمد زايد (٢٠٠٧). *الشعور بالوحدة النفسية لدي الطلبة اليمنيين وغير اليمنيين الوافدين إلى الجامعات السورية وعلاقته ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة دمشق، دمشق.
- خليفة، عبداللطيف محمد (٢٠٠٠). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- خيري، حسن بن حسين (٢٠٠٨). *الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الرباح، عبداللطيف عبدالعزيز (٢٠٠٦). التربية علي العمل التطوعي وعلاقته بالحاجات الإنسانية، دراسة تأصيلية، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ١٢(٣).
- الزيود، إسماعيل والكبيسي، سنا (٢٠١٤). اتجاهات طلبة جامعة البترا نحو العمل التطوعي في الأردن، *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، ٧(٣).
- الساكر، رشيدة (٢٠١٤). *دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.
- سلامة، ممدوحة (١٩٩١). المعاناة الاقتصادية في تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدي طلبة الجامعة، *مجلة دراسات النفسية*، تصدر عن رابطة الأخصائيين المصريين، ٣(١).
- السلطان، فهد سلطان (٢٠٠٩). اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي دراسة تطبيقية علي جامعة الملك سعود. *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية لدول الخليج.
- السلطي (محررون) (٢٠٠٤). *علم النفس العام*، ط٥. عمان: دار المسيرة.
- السيد، ناجي؛ وداود إسحاق (٢٠٠٥). *بعض المتغيرات النفسية وعلاقتها بالإنجاز العدواني لدي لاعبي منتخبات جامعة المينا*. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المينا.
- الشرجيني، قايد والحوري، نورية (٢٠٠١). المنظمات الأهلية العربية على مشارف القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار نوبار للطباعة.
- الشهراني، معلوي (٢٠٠٦). *العمل التطوعي وعلاقته بأمن المجتمع: دراسة تطبيقية على العاملين في مجال العمل التطوعي في المؤسسات الخيرية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- شواشرة، عاطف حسن (٢٠٠٧). *فاعلية برنامج إرشادي تربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدي طالب يعاني من تدن الدافعية في التحصيل الدراسي دراسة حالة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن.
- الشوكاني، عبد الله بن ناصر (٢٠٠٥). *العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرسي وبلاتشارد وبين دافعية المعلمين للإنجاز*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.
- صارة، حمري (٢٠١٢). *علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدي تلاميذه الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.
- صعب، سلوى (٢٠٠٦). العمل التطوعي ميادينه وآثاره. *مجلة بقية الله*، ١٤٤.
- الصفار، حسن موسي (٢٠٠٤). *العمل التطوعي في خدمة المجتمع*. القطيف: أطياف للنشر والتوزيع.

- الضيدان، الحميدي محمد ضيدان (٢٠٠٣) . *تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدي طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.
- طاشكندي، أكرم (١٩٨٨). *علم النفس الصناعي والمهني*. جدة: مكتبة مصباح.
- الظاهر، قحطان احمد (٢٠٠٤). *مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عامر، عبدلي (٢٠١٥). *الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدي مرضي السكري: دراسة ميدانية ببيت السكري التابع لمستشفى محمد بوضياف بورقلة*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح.
- عبد الخالق، احمد (١٩٩١). الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين . *بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، المنعقد في كلية التربية*، جامعة عين شمس، في المدة من ٢-٤ سبتمبر ١٩٩١، ٣٣- ٤٨.
- عبدالله، يوسف محمد، الخليفي، سبيكة يوسف (٢٠٠١). اثر كل من الاتجاهات نحو الدارسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار علي الأداء الاكاديمي لدي عينة من طالبات جامعة قطر، *المجلة التربوية*، ١٥(٦٠).
- عثمان، كمال مصطفي حزين (٢٠١٤). مقياس دافعية الإنجاز، *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، ١٥١.
- عدس، عبدالرحمن (١٩٩٩). *أساسيات البحث التربوي*. عمان: دار الفرقان.
- عرابي، بلال (٢٠٠١). دور العمل التطوعي في تنمية المجتمع مقترحات لتطوير العمل التطوعي، *مجلة النبأ*، ٦٣.
- عزازي، فاتن محمد عبد المنعم (٢٠١٤). تدعيم العمل التطوعي داخل الجامعات السعودية مدخل استراتيجي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٣(٤).
- علاونة، الزغول؛ العتوم، الزغول؛ الريماوي، البطيش؛ التل، مصطفى؛ غرايبة، الجراح؛ جبر، شريم؛ الزعبي،
- علاوي؛ محمد حسن؛ ورضوان، محمد نصر الدين (٢٠٠١). *الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الغرايبة، احمد محمد، وابن الرشيد، عبدالله محمد (٢٠١٦). العمل التطوعي وعلاقته بتقدير الذات لدي طلبة الجامعة. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ٥٤، جامعة الملك سعود، ٢٧-٥٥.
- الفحل، نبيل محمد (٢٠٠٩). بحوث في الدراسات النفسية. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- فهمي، مصطفي (١٩٨٧). *الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف*. القاهرة: المطبعة العربية الحديثة.
- القطامي، حميد محمد (٢٠٠٢). تجربة العمل التطوعي في دولة الإمارات العربية المتحدة. *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي السابع لإدارة المؤسسات الأهلية والتطوعية في المجتمعات المعاصرة*. الشارقة: دولة الإمارات العربية المتحدة.
- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٢). *علم النفس العام*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- قوراري، حنان (٢٠١٤). *الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدي أطباء الصحة العمومية دراسة ميدانية علي أطباء الصحة العمومية الدوسن*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، سكرة، الجزائر.
- كارول، ارنولد (٢٠١٠). *قوة الثقة بالنفس*. ترجمة احمد بهيج، القاهرة: مكتبة الهلال للنشر والتوزيع.
- كفافي، علا الدين (١٩٨٩). تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي دراسة في عملية تقدير الذات، *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، تصدر عن مجلس النشر العلمي الكويتي بجامعة الكويت، ٩(٣٩).
- كفافي، علاء الدين (١٩٩٧). *الصحة النفسية*. القاهرة: دار الطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
- مالهي، رانجيت سينج، ريزنر، روبرت دبليو (٢٠٠٥). *تعزيز تقدير الذات إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الالفية الجديدة*. الرياض: مكتبة جرير.

- ماهر، احمد (٢٠١٣). *السلوك التنظيمي مدخل لبناء المهارات*، ط٨. الإسكندرية: دار الجامعية.
- مجمعي، علي محمد مرعي (٢٠٠٦). *دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدي طلاب كلية المعلمين في جازان*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القري، مكة.
- المرواني، نايف محمد (٢٠١٢). *العمل التطوعي إشكالاته وتطبيقاته رؤية اجتماعية امنيه*. جدة: مكتبة فيرجنت.
- المشعان، عويد سلطان (١٩٩٣م). *دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني*. الكويت: دار القلم.
- المطارنة، موسي (٢٠١٣). *ورقة بحث حول رفع مستوى الدافعية للطلبة نحو الدراسة أدوات وأساليب*، الكلية العلمية الإسلامية، عمان.
- مظاهري، محمد عامر عبد الحميد (٢٠٠٦) . واقع العمل التطوعي في المملكة والدور الإعلامي المأمول في تنميته. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ٤.
- الملهوف، مشعل (٢٠١٣). تقدر الذات والأداء في العمل. *مجلة العامل*، ٥٣٢.
- منسي، محمود عبد الحليم (٢٠٠١). *التعلم*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- موراي، وإدوارد (١٩٨٨). *الدافعية والانفعالات*. ترجمة احمد سلامة ومحمد نجاتي. القاهرة: دار الشروق.
- موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٩١). *اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الموسى، نورة سليمان (٢٠٠١) . *الفتاة السعودية وممارسة العمل التطوعي الدعوي*. رسالة ماجستير، كلية الآداب والدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- المومني، هناء علي صالح (٢٠٠٦). *تقدير الذات وعلاقته بالمستوي التعليمي والعمر وطريقة التنقل والحركة لدي المعاقين بصريا*. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم بجامعة عمان العربية، عمان.

- **ثانيا: المراجع الأجنبية:**

- Briggs, E., Landry, T. & Wood, C. (2007). Beyond just being there: An examination of the impact of attitudes, materialism, and self-esteem on the Quality of helping behavior in youth volunteers. Jour*nal of nonprofit and public sector marketing*, 18(2), 27-45.
- Brown, K. M., Hoye, R, & Nicholson, M. (2012). Self-esteem, self-efficacy, and social connectedness as mediators of the relationship between volunteering and well-being. *Journal of social service research*, 38(4), 468-483.
- Coopersmith, (1967). *The antecedent of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Hidalgo, M., Moreno-Jiménez, P., & Quinonero, J. (2013). Positive Effects of Voluntary Activity in Old Adults. *Journal of Community Psychology*, 41(2), 188-199.
- Jackson, D. N., Mohmed, S. A. & Hcapy, N. A, (2001). Is achievement a unitary construct? *Journal of research in personality*, pp. 2- 12.
- Jan, P. & Eric, S. (2012). Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study. *Journal of health and social behavior*, 48(4), 450-464.

- Veerasamy C., Sambasivan M., Kumar, N. (2013) Individual Skills Based Volunteerism and Life Satisfaction among Healthcare Volunteers in Malaysia: Role of Employer Encouragement, Self-Esteem and Job Performance, A Cross-Sectional Study. *PLoS ONE*, 8(10), 1-10.
- Korman, A. K. (1974). *The psychology of motivation*. New York: prentice- Hall Inc.
- Maricky & Wilkin (1997). *Social psychological benefits of voluntary work: The impact of participation in political activism, community service work, and volunteering on individual well-being*, . Ph.D. University of Ohio, USA
- Mary Hess. (1988). Descriptive study of older persons performing volunteer work And the relationship of life Satisfaction, purpose in life and social support. doctoral dissertation, University of Iowa, United States of America.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953, 1976). *The Achievement motive*. New York: Appleton–century, Crofts.
- Petri, H; & Govern, J. (2004). *Motivation: Theory, Research and Applications*. Australia: Thomson – Wadsworth.
- Rosenberg, M. J. (1965). When dissonance fails: On eliminating evaluation apprehension from attitude measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *1*(1), 28-42.
- Santrock, J. (2003). *Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Warren, S. (2014). 'I want this place to thrive': volunteering, co-production and creative labour. *Area*, 46(3), 278-284.
- Weiner, B. (1965). Need Achievement and The Resumption of Incomplete Tasks, *Journal of Personality and social Psychology*. 1, 165-168.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

التفكير الإيجابي وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة لدي طالبات المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية

إعداد :

د/ منيرة محمد حمد محمد
أستاذ مساعد علم النفس جامعة الجوف
بالمملكة العربية السعودية

التفكير الإيجابي وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة لدي طالبات المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية

د/ منيرة محمد حمد محمد
أستاذ مساعد علم النفس جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

• المستخلص

يهدف البحث الحالي إلي معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي وتقدير الذات ، والرضا عن الحياة لدي طالبات كلية التربية بجامعة جدة. وكذلك معرفة مستوي التفكير الإيجابي لديهن وبيان مدي إمكانية التنبؤ بالتفكير الإيجابي من خلال تقدير الذات والرضا عن الحياة ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وبلغت عينة الدراسة (٢٤٨) طالبة تم اختيارهن عشوائيا ولجمع البيانات من العينة استخدمت الباحثة مقياس التفكير الإيجابي من إعداد الباحثة ومقياس تقدير الذات الذي وضعه Rosenberg ومقياس الرضا عن الحياة Scott Huebner وزملائه وقد تم تحليل البيانات عن طريق استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم وذلك بتطبيق الاختبارات التالية: اختبار(ت)، معامل ارتباط بيرسون ومعامل الانحدار الخطي وقد دلت النتائج علي أن مستوي التفكير الإيجابي يتسم بالارتفاع لدي طالبات المرحلة الجامعية .كما دلت الدراسة علي وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين التفكير الإيجابي وتقدير الذات والرضا عن الحياة عند مستوي دلالة ٠٠١. وانه يمكن التنبؤ بالتفكير الإيجابي لدي عينة البحث من خلال درجات الرضا عن الحياة وبناءً على هذه النتائج صاغت الباحثة بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية : التفكير الإيجابي ، تقدير الذات ، الرضا عن الحياة المرحلة الجامعية

Positive thinking and its relationship to self-esteem and life satisfaction for university female students in Kingdom of Saudi Arabia

Muneera Mohamed Hamad Mohamed

Abstract

The present study aims to identify the relationship between positive thinking, self - esteem, and life satisfaction among the female students of the Faculty of Education, University of Jeddah. It also seeks to point out the level of positive thinking among female students and indicate the extent to which positive thinking can be predicted through self-esteem and life satisfaction., Descriptive Correlation method was adopted by the researcher to achieve the objectives of the present research. Stratified random sampling technique was applied to select a sample of (248) female students. Data was collected by the following scales: Positive Thinking Scale by the researcher and Self-Esteem Scale by Rosenberg and Life Satisfaction Scale by Scott Huebner The data were analyzed using the statistical package of science through the application of the following tests: T - test, Pearson correlation coefficient and linear regression coefficient. The results indicated that the positive thinking level is high among the undergraduate students. The study also showed a statistically significant correlation between positive thinking, self-esteem and life satisfaction at the level of (001). The positive thinking of the study sample could be predicted through the degrees of life satisfaction. Based upon these results the researcher formulated some recommendations.,

key words: positive thinking, Self-Esteem , life satisfaction, University stage

• **المقدمة** :

تشهد البشرية في العصر الحالي تقدما هائل في مختلف المجالات والذي أدي بدوره إلى الكثير من الصعوبات الحياتية والضغوط النفسية على الفرد ، مما اوجب علي علم النفس العمل على مساعدة الفرد على مجابهة الضغوطات ، وتحقيق القدرة على إدارة ومعالجة الحياة والعيش فيها بسلام ، فظهر علم النفس الإيجابي والذي اعتمد على الدراسات التي آجراها مارتن سيجمانSeligman ويهتم هذا العلم بدراسة محددات السعادة البشرية، والتركيز على العوامل التي تفضي إلى تمكين الإنسان من عيش حياة مرضية ، ومشبعة يحقق فيها طموحاته، ويوظف فيها قدراته إلي أقصي حد ممكن وصولا إلى الرضا عن الذات ، وعن الآخرين وعن العالم عامه (أبو حلاوة ٢٠١٤).

أكد (Seligman٢٠٠٠)على أن تنمية الخصال الإيجابية في الشخصية أمر ضروري، فهي تعد حصنا قويا وواقيا ضد الضغوط ونواتجها السلبية. كما أن لهذه الخصال الإيجابية دورا في استثارة السعادة الحقيقية فهي من أفضل السبل للوصول للهناء والسعادة النفسي.

ولعل من أهم سمات الشخصية الإيجابية هو تفكيرها، فالتفكير الإيجابي أداة لروية الجانب الإيجابي من الأشياء، والذي يتخذ صور متعددة تنعكس على سلوك الفرد، ويصاحبه عدد من العمليات العقلية والوجدانية والسلوكية ، منها التفاؤل والضبط الانفعالي وتحمل المسئولية وحب الحياة ، وعن طريق التفكير الإيجابي يستطيع الإنسان التحكم في كثير من المشاعر غير المرغوبة والتي تعيق الفرد ويعمل على إزالتها مما يجعل التفكير الإيجابي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنجاح في مجالات الحياة المختلفة (بركات٢٠٠٦).

كما ينعكس التفكير الإيجابي على أسلوب حياة الفرد ونظرته تجاه نفسه ، فتقدير الذات من الأمور الهامة التي تسهم بدور كبير في تشكيل سلوك الفرد والذي يمثل فكرة الفرد عن نفسه وتقويمه لهذه الفكرة ، فإحساس الفرد بذاته وتقديره لها يعد من الحاجات الأساسية للفرد. فقد أدرجه ماسلو في اعلي درجة للحاجات الأساسية في هرمه لأهميته في تحديد نمط شخصيته ، فالتقدير الموجب للنفس له أثر واضح في مقدار ما يملكه الإنسان من ايجابيات شخصية (McLeod2007).

فقدرة الفرد على معرفة ذاته من الأمور الهامة في حياته، إذا من خلال هذه القدرة يستطيع الإنسان أن يوجهه قدراته بصورة أفضل ، فلا يحملها مالا تطيق ولا يقلل من قيمتها مما ينعكس سلبا على أداءه ، و يعتبر تقدير الذات المفتاح الحقيقي للنجاح، فمن خلال المعرفة الصحيحة للذات يستطيع الفرد تحقيق كل طموحاته ، فالتعلم وحده لا يوصل للنجاح في ظل افتقاد الفرد للتقييم الإيجابي لذاته (حسين٢٠١٧).

ويري (الزغبي ٢٠١٥) أن أسلوب حياة الفرد في تقديره لذاته، وطريقة تفكيره وعمله ونظرته الإيجابية إلي نفسه ومشاعره نحو الآخرين يتضمن انجازه لأهدافه في الحياة، ورضاه عنها، فكلما زاد تقدير الفرد لذاته ازدادت إنتاجيته وفاعليته في الحياة ورضاه. فالرضا عن الحياة يؤثر علي حياة الفرد، في نواحي عدة فهو يرتبط بالإنجاز في مجالات الحياة المختلفة الأكاديمية،والاجتماعية وغيرها وبالتالي فهو يوثر على شخصية الفرد،ويرتبط الرضا عن الحياة بالتوافق النفسي للفرد والصحة النفسية والجسمية والشعور بالسعادة.

ولذلك تري الباحثة أن التفكير الإيجابي يوثر علي جوانب مختلفة في حياة الفرد ، ولعل من أهمها تقدير الذات وهو تمتع الفرد بالثقة بالنفس والأيمان التام بالقدرة علي التكيف والتعامل مع التحديات الأساسية في الحياة والرضا عنها ، ويرتبط الرضا عن الحياة بدوره بالتوافق النفسي للفرد ، كما أن الرضا عن الحياة وتقدير الذات من المتغيرات المؤثرة في حياة الطالب الجامعي، حيث تكثر في هذه المرحلة العمرية نسب الشعور بالإحباط وعدم القدرة علي تحقيق الذات والميل للسلبية ، والتي قد تكون بصورة اكبر لدي الطالبات حيث تتزايد عليها الضغوط خاصة أذا كانت متزوجة وأم ، مما اوجب ضرورة معرفة مستوي التفكير الإيجابي لدي طالبات المرحلة الجامعية ومدي تقديرهن لذواتهن وواقع الرضا عن الحياة لديهن ومعرفة طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات.

- **مشكلة البحث** :

تستلزم طبيعة الحياة علي الأرض من الفرد أن يسعي ويعمل حتي يستطيع العيش فيها، وعليه مواجهة الصعوبات التي تعترضه ، وإيجاد الحلول المناسبة لها باستخدام العقل الذي وهبه له الله سبحانه وتعالي واعتمادا علي الطريقة التي يتبعها الفرد في تفكيره تتحقق الإمكانية للوصول إلي الحلول. فعند استخدام التفكير الإيجابي والذي يعني الوصول إلي نتائج أفضل عن طريق إيجاد أفكار ايجابية يستطيع الفرد تخطي المشكلات والنجاح في جوانب الحياة المختلفة ، ومنها الحياة الأكاديمية لذلك يجب أن يتصف الطلبة الجامعيين بهذا النوع من التفكير ويري (Seligman et al٢٠٠٠)أن من أهم مؤهلات النجاح التمسك بالأفكار الإيجابية والإيمان بإمكانية تحقق النجاح ، مما يجعل العقل يعمل في اتجاه تحقيق النجاح ومن ثم الشعور بالكفاءة الشخصية والسعادة في الحياة.

وتعتبر المرحلة الجامعية من المراحل المؤثرة في شخصية الطالب ، فالخبرات التي يمر بها الطالب في الجامعة من نجاح أو فشل تؤثر في مستوي تقدير الطالب لذاته ، فغالبا ما يرتبط النجاح بتقدير الذات الإيجابي ، و بالمقابل فيودي الفشل إلي الإحباط وسؤ التوافق والتقدير المتدني لذاته (Robert2oo4).

كما تمثل متطلبات هذه المرحلة بجوانبها المتعددة الأكاديمية والاجتماعية والمالية مصادرا للضغوط على الطالبات، مما ينعكس سلبا على درجة توافقهن ونجاحهن الأكاديمي. والذي ينعكس بدوره على مستوي تقديرهن لذواتهن. كما أن الطالبة الجامعية في مرحلة عمرية هامة تتعرض خلالها إلى الكثير من

التغيرات المتلاحقة في الجوانب المعرفية والمجتمعية والتكنولوجية ، مما يوثر على درجة رضاها عن الحياة بصورة عامة وعن الحياة الجامعية بصورة خاصة. مما اوجب ضرورة معرفة واقع التفكير الإيجابي لدي طالبات هذه المرحلة وارتباط التفكير الإيجابي بدرجة تقدير الذات والرضا عن الحياة لديهن.

يمكن تحديد مشكلة الدراسة بأنها تتلخص في التساؤلات الآتية:

- ما هو مستوي التفكير الإيجابي لدي طالبات المرحلة الجامعية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة وتقدير الذات؟
- هل يمكن التنبؤ بالتفكير الإيجابي من درجات تقدير الذات والرضا عن الحياة لطالبات المرحلة الجامعية؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلي:

- معرفة مستوي التفكير الإيجابي لدي طالبات المرحلة الجامعية.
- معرفة طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة وتقدير الذات لدي طالبات المرحلة الجامعية.
- معرفة مدي إمكانية التنبؤ بالتفكير الإيجابي من خلال تقدير الذات والرضا عن الحياة لطالبات المرحلة الجامعية.

- **أهمية البحث**:

تنبع أهمية البحث من أهمية المرحلة العمرية التي يتم إجراء البحث عليها ، وهي المرحلة الجامعية والتي تدخل ضمن مرحلة الشباب التي تعتبر من أكثر الفئات التي يعتمد عليها في تقدم المجتمعات. ويعد التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة وتقدير الذات من المصطلحات النفسية التي تمثل أهمية كبيرة في حياة الفرد ، ومن أهم مقومات الحياة النفسية السوية، ومعرفة مدي تمتع الطالبات بهذه المفاهيم النفسية ينعكس بصورة ايجابية على الحياة العلمية للطالبات في المرحلة الجامعية.

- **الأهمية التطبيقية**:

- الإسهام في زيادة الدراسات في مجال التفكير الإيجابي عامة والمرحلة الجامعية خاصة .
- إيجاد مقترحات لزيادة الاهتمام بمعرفة التفكير الإيجابي وتقدير الذات والرضا عن الحياة، وذلك من خلال الدورات التدريبية والتخصصات الأكاديمية.
- تسليط الضوء عن الدور الذي يلعبه التفكير الإيجابي في حياة الطالبات وخاصة في المرحلة الجامعية.

- **الحدود**

- الحدود البشرية:تم إجراء الدراسة على عينة من طالبات التربية كلية التربية جامعة جدة قسم رياض الأطفال من المستوي الأول إلي المستوي الثامن.

- الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٩ -١٤٤٠هـ

• مصطلحات الدراسة

• التفكير الإيجابي

عرفه (إبراهيم٢٠٠٨) بأنه قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها ، وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناتجة وتدعيم حل المشكلات ومن خلال تكوين أنظمة وانساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعي إلى الوصول لحل المشكلة.

وتعرف(سيد٢٠٠٦) التفكير الإيجابي بأنه توقع النجاح والقدرة علي معالجة المشكلات ، بتوجيه من قناعات عقلية بناءة باستخدام استراتيجيات القيادة الذاتية والتي تزيد من أمداد الفرد بثقته في أدائه لعمليات التفكير لديه.

وتعرف الباحثة التفكير الإيجابي إجرائيا بأنه الدرجة التي تحصل عليها طالبات العينة في مقياس التفكير الإيجابي المستخدم في هذه الدراسة.

• تقدير الذات

عرفه (أبوجادو١٩٩٨) بأنه اتجاهات تقييميه نحو الذات من حيث القدرة على النجاح والكفاءة.

عرفه (زهران ١٩٨٠) على انه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات ، يقوم الفرد ببلورته ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته.

وتعرف الباحثة تقدير الذات إجرائيا بأنه الدرجة التي تحصل عليها طالبات العينة في مقياس تقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة.

• الرضا عن الحياة

عرف(Buetell 2007) الرضا عن الحياة الرضا بأنه الدرجة التي يقيم بها الشخص بشكل إيجابي الجودة العامة لحياته ككل. بمعنى آخر، إلى أي مدى يحب الشخص الحياة التي يعيشها.

وعرفت (عبد المقصود٢٠٠٣) الرضا عن الحياة بأنه حالة داخلية يشعر بها الفرد وتظهر في سلوكه واستجابته وتشير إلى ارتياحه وتقبله لجميع مظاهر الحياة من خلال تقبله لذاته وأسرته وللآخرين وتقبله للبيئة المدركة وفاعليته مع خبراتها بصورة متوافقة.

وتعرف الباحثة الرضا عن الحياة إجرائيا بأنه الدرجة التي عليها التي تحصل عليها طالبات العينة في مقياس الرضا عن الحياة المستخدم في هذه الدراسة.

• الفروض

- يتسم مستوي التفكير الإيجابي وسط طالبات المرحلة الجامعية بالارتفاع.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي وتقدير الذات والرضا عن الحياة.
- يمكن التنبؤ بالتفكير الإيجابي من مستوي تقدير الذات والرضا عن الحياة.

• الإطار النظري

• أولا: التفكير الإيجابي

• التفكير

أوجدت تعريفات مختلفة للتفكير، ومنها أن التفكير هو تجربة ذهنية تشمل كل نشاط عقلي يتم فيه استخدام الوظائف النفسية لحل مشكلة من المشكلات ، حيث تصاغ لها عدة حلول محكمة يفاضل بينها العقل لاختيار الحل النهائي(سهيل دياب ٢٠٠٠).

والإيجابية كما يعرفها بروس(٢٠٠٥) المحافظة على التوازن السليم في أدراك مختلف المشكلات ، وهي أسلوب متكامل في الحياة ، يقوم بالتركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلا عن السلبيات والثقة بالنفس والآخرين وتبني الأسلوب الأمثل في الحياة.

- **التفكير الإيجابي**:-

يعرف (عبد الستار٢٠٠٨) التفكير الإيجابي بأنه التفكير الذي يحتوي على أساليب حل المشكلات بدلا من الهروب والتأجيل ، وعمليات معالجة الأفكار الخاطئة التي تتكون عن الذات أو عن الآخرين واستبدال الأفكار المؤدية للاضطراب بأفكار أخري بناءة تدفع الفرد إلى الأمام.

وعرفه (الفقي٢٠٠٩) بأنه مصدر قوة ومصدر حرية لأنه يساعد الإنسان على التفكير في الحل حتى يجده. وبذلك يزداد مهارة وثقة وقوة ومصدر حرية لأن الإنسان سيتحرر من معاناة الألم وسحب التفكير السلبي وأثاره.

أما (Seligman &Csizenthmihalyi ٢٠١٠) فقد أوردا أن التفكير الإيجابي هو مجموعة من الاستراتيجيات في الشخصية ، وتوجد بدرجات متفاوتة عند البشر منها التفاؤل والذكاء الوجداني والرضا وتقبل الذات غير المشروط والكفاءة الشخصية وتحقيق الذات وغيرها من الاستراتيجيات التي تجعل الفرد أكثر مسئولية وتحفيز.

وقد عرفت وفاء محمد في(عبد الرقيب٢٠٠٨) التفكير الإيجابي بأنه استخدام قدرة عقلك الباطن، لتأثير على حياتك العامة ، بطريقة تساعدك على بلوغ آمالك وتحقيق أحلامك أو هو قدرتنا الفطرية للوصول إلى نتائج أفضل عبر أفكار ايجابية.

وتعرف الباحثة التفكير الإيجابي بأنه نمط من أنماط التفكير، يجعل الفرد يكيف ،عقله على التعامل مع الأفكار، والمواقف والمشكلات بصورة سهلة، وثقة ومهارة ، مما ينتج عنه نتائج ايجابية.

• **أهمية التفكير الإيجابي**

تنبع أهمية التفكير الإيجابي من خلال ارتباطه بنواحي مختلفة من حياه الفرد فالتفكير الإيجابي، له تأثير قياسي على نجاح الفرد، من خلال :

- قدرته على استنباط الحلول الأفضل مما ينتج عنه إتقان العمل.
- يساعد على اختيار أهداف عملية ويساعد الفرد على تحقيقها.
- يساعد على الإحساس بالسعادة والتفاؤل وتحسين الشعور الداخلي للفرد.
- يجعل الأفكار الإيجابية تنجذب إلى الفرد وتخرج الأفكار السلبية مما يجعل العقل يعمل بفعالية بناء.

أما أنماط التفكير الإيجابي فقد أجملها (عبد المريد٢٠٠٩) في التفاؤل، الضبط الانفعالي ،التحكم في العمليات العقلية ، حب التعلم ، الشعور بالرضا ،التسامح مع الاختلاف عن الآخرين ، تقبل المسئولية الشخصية ، تقبل الذات غير المشروط ،المسامحة والذكاء الاجتماعي. وعلى ذلك فان الأفراد الذي يميلون إلي استخدام التفكير الإيجابي يتميزون بأنهم :

- يميلون إلي استخدام استراتجيات التحدث الذاتي بصورة فعالة وايجابية في الغالب.
- الروية الواضحة للأهداف.
- القيم العليا فهم يمتلكون الصفات المثلي التي تجعلهم بعيدا عن السلبية.
- يمتلكون القدرة علي تغيير حالة تفكيرهم من السلبي إلي الإيجابي .
- يبحثون عن الأفكار الإيجابية قبل حدوث الوقائع
- قدرتهم علي الإدارة الذاتية للتفكير نحو الإيجابية عالية
- لديهم القدرة علي تحقيق ذواتهم وتحسين وصورهم .

• **استراتيجيات التفكير الإيجابي**

- إستراتيجية التحدث الذاتي :يقصد به الحوار الداخلي وهو حوار عقلي ويسهم بصورة كبيرة في تعديل السلوك والأفكار ويعتمد علي المقارنة
- اتخاذ القرارات :تتم عن طريق التفاعل مع الموقف ورويته من نواحي مختلفة بغية الوصول إلي قرار صحيح.
- حل المشكلة يعتبر من أنواع التفكير الذي يمكن تعلمه واكتسابه مهاراته عن طريق الممارسة ويبدءا من الصغر.
- استراتيجيات النمذجة وتساهم هذه الإستراتجية في إكساب سلوكيات جديدة أو حذف سلوكيات موجودة أو تدعيم ظهور سلوكيات موجودة وتعتمد علي شكل النموذج(الفقي ٢٠٠٩).

ولقد حدد (Seligman٢٠٠٤) ٢٤ عنصرا موزعة علي٦ فضائل تمثل استراتجيات التفكير الإيجابي وتشمل المعرفة والحكمة الإنسانية ، العدل ، الحكمة ، الاعتدال النفسي، الروحانية والتدين.

• **تقدير الذات**

من المفاهيم التي وجدت اهتماما مقدراً من قبل الباحثين في مجال علم النفس. وقد تباينات التعريفات من قبل العلماء للمفهوم، فقد عرف(coppersmith١٩٦٧) تقدير الذات باتة تقييم يضعه الفرد ويعمل علي الحفاظ عليه، ويتضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته، وهو مجموع الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد ، عندما يواجه العالم المحيط به وذلك فيما يتعلق بتوقعات الفشل والنجاح والقبول وقوة الشخصية.

وقد أشار (عبد الله ١٩٩٨) إلي أن تقدير الذات هو حكم ذاتي عن الأهمية التي يشعر بها الفرد ، نحو ذاته فهو خبرة ذاتية ينقلها الفرد للآخرين ،من خلال التعبيرات اللفظية، وغيرها من أشكال السلوك التعبيري المباشر.

وتقدير الذات هو "مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد، عندما يواجه العالم المحيط به، ومن هنا تقدير الذات، يعطي الشخص تجهيزا عقليا، للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح والقبول والقوة" (عبد الرحيم ١٩٨٥ص٢٢٥).

يفترض أبراهام ماسلو في نظريته أن الحاجات تنتظم في تدرج هرمي بدء من الحاجات الفسيولوجية إلي الحاجات المعرفية والجمالية وقد عرف الحاجة إلي التقدير بأنها الحاجات التي تتعلق باحترام الذات والشعور بالكفاءة الشخصية ورأي الآخرين الذي يعبر عن الاستحسان ويودي غياب هذا الاحترام إلي قمع رغبة الشخص في المشاركة والمساهمة الفعالة في عمله وهذا النوع من المشاعر ينتج عن الانغماس في الأنشطة التي تعتبر نافعة اجتماعيا. (يونس٢٠١٥).

وقد أورد(كفافي١٩٨٩) في نظريته عن تقدير الذات تطور الصورة الإيجابية للذات، في مرحلة المراهقة وما تقوم به الأسرة في ذلك، وعمل علي توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في أطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا. واعتبر أن مفهوم الذات يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه ، و أن الفرد يكون نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الاخري.

• **مستويات تقدير الذات** :

عرف Joseph Mutin في(سليم ٢٠٠٣) تقدير الذات العالي بأنه الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد لذاته، إذا يشعر بأنه ناجح و جدير بالتقدير وتنمو لديه الثقة بقدراته لإيجاد الحلول لمشكلاته، ولا يخاف من المواقف حوله ، بل يواجهها بكل إدارة. فالفرد يميل إلي إظهار جوانب قدراته كما لديه القدرة علي التعبير عن الأفكار والمشاركة وإصدار الأوامر.

أما المستوي المتدني فيعرفه روسنبرج(Rosenberg1956) بأنه عدم رضا الفرد بحق ذاته أو رفضها فهو يشعر بالإحباط وينتابه الإحساس بالعجز والقلق نحو

التعامل مع الآخرين، ومن سماته احتقار الذات والتشاؤم وتعديل أرائه خوفا من سخرية الآخرين، وعدم الشعور بالكفاءة.

ويري (Coppersmith ١٩٦٧)أن هناك نوع ثالث من تقدير الذات وهم الأفراد ذوي المستوي المتوسط ويكون بين المستوين المرتفع والمنخفض .وقد أشار إلي أن الأشخاص الذي يمتلكون تقدير ذات عالي اقل إصابة القلق والاكتئاب ويتمتعون بصحة جيدة ، ويقيمون بتوظيف استراتيجيات فعالة لتحقيق أهدافهم، ويشعرون بأنهم يسيطرون بصورة اكبر علي مجريات الإحداث وإنهم اقل استسلاما للمحن.

- **العوامل المؤثرة في تقدير الذات**:

من العوامل المؤثرة في تقدير الذات ما يتعلق بالفرد نفسه ومنها: -

- الجنس: ويظهر ذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية واختلافها بين البنت والولد
- الناحية الجسمية :فالملامح الجميلة والطول وبنية الجسم لها تأثير ايجابي في روية الفرد لذاته.
- التحصيل الأكاديمي: فالأفراد ذو التحصيل العالي يكونون مفاهيم ومشاعر ايجابية اتجاه أنفسهم.
- السن : يتطور مفهوم الذات مع التقدم في السن ولكنه يرتبط بالطبقة الاجتماعية والنوع والقدرات العقلية لذلك فتقدير الذات يزداد تمايزا مع تقدم النمو.(حسين٢٠١٧)

- **الرضا عن الحياة**:

يعد مفهوم الرضا عن الحياة من المصطلحات الحديثة التي أوجدها علم النفس الإيجابي. ويربط عدد من العلماء بينه وبين الرفاهية في الحياة.

يعرف (الدسوقي١٩٩٨) الرضا عن الحياة بأنه تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها ، طبقا لنسقه ألقيمي ويعتمد هذا التقييم علي مقارنة الفرد لظروفه الحياتية بالمستوي الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته. وقد أورد (شوقرة٢٠١٢) أن منظمة الصحة العالمية تعرف الرضا عن الحياة بأنه معتقدات الفرد عن موقعه في القيم وأهدافه وتوقعاته ومعاييره واهتماماته ، في ضوء السياق الثقافي ومنظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه. ويعرفه (الديب١٩٩٤) بأنه تقبل الفرد لذاته ولأسلوب الحياة التي يحييها في المجال الحيوي المحيط به، ويبدو هذا الرضا في توافق الشخص مع ربه وذاته وأسرته وسعادته في العمل وتقبله لأصدقائه. وكونه راضيا عن انجازاته الماضية متفائلا بما ينتظره من مستقبل.

وبناءا علي ذلك يعتبر الرضا عن الحياة هو تمثيل لأقصي ما يمكن أن يرغب به الفرد. في حياته حيث يتمثل ذلك في الشعور بالسعادة، والاستقرار والتقدير الاجتماعي والذي ينعكس علي سلوكه.

ويرتبط الرضا ببعض النواحي النفسية ومنها التقبل فكلما زاد تقبل الفرد بوضعه كلما زادت درجة الرضا وكذلك يرتبط بما يتوقعه الفرد من نتائج فكلما كان التوقع ايجابيا كان الرضا مرتفعا (شوقرة٢٠١٢).

ودلت نتائج بعض الدراسات إلي أن مفهوم الرضا عن الحياة يعتمد علي هرمية ماسلو في إشباع الحاجات وتدرجها فعندما يحقق الفرد متطلباته المختلفة يشعر بالسعادة والرضا وعليه فالرضا يرتبط بعدد من الحاجات ومنها: -

- الحاجه إلي انتباه واهتمام الآخرين
- الحاجة إلي إشباع الحاجات الجسدية والعقلية
- القدرة علي تحقيق الأهداف الشخصية
- القدرة علي حل المشكلات
- المساهمة في مساعدة الآخرين
- الحاجه للحب والصداقة
- الشعور بالسيطرة
- تحقيق الهوية ومطالب كل مرحلة عمرية
- الحاجه للأمن والطمأنينة

ولقد ارتبط الرضا عن الحياة بعدة مفاهيم منها السعادة والتي يري(مرسي٢٠٠٠) أنها حالة وجدانية بينما الرضا هو عملية تتضمن إصدار أحكام معرفية و أن الرضا عن الحياة من أهم مكونات السعادة وعلي الفرد أن يكون راضيا بحياته ويسعي إلي تنميتها ومن المفاهيم المرتبطة بالرضا عن الحياة، تقبل الحياة، نوعية الحياة ،التدين.

- **محددات الشعور بالرضا**

يوجد اختلاف بين الأفراد في درجة تقديرهم لمدي شعورهم بالرضا ويعزي ذلك لوجود عوامل توثر علي شعور الفرد بالرضا منها :

- تأثير الظروف الموضوعية علي الشعور.
- خبرة الأحداث السارة.
- الطموح والانجاز.
- المقارنة مع الآخرين.

- **الدراسات السابقة**

- **أولا دراسات تناولت التفكير الإيجابي وتقدير الذات**

دراسة (حسين٢٠١٧) والتي هدفت إلي معرفة تقدير الذات وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدي طالبات قسم اللغة العربية جامعة قطر حيث بلغت العينة ٣٠٣ طالبة. وتوصلت الباحثة إلي أن تقدير الذات لدي الطالبات يتسم بالانخفاض، بينما يتسم التفكير الإيجابي بالارتفاع.ولا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتفكير الإيجابي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

في تقدير الذات لدي الطالبات تعزي للتحصيل الدراسي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدي الطالبات تعزي لنوع الكلية.

دراسة (الحويج ٢٠١٧) هدفت الدراسة إلي معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق النفسي تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالب وطالبة بالصف الثالث الثانوي بمدينة الخمس بليبيا وقد دلت الدراسة أن هناك علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية ما بين التفكير الإيجابي والتوافق النفسي كما بينت الدراسة علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة فيما يخص متغير الجنس.

دراسة (علة و بوزاد ٢٠١٦) هدفت الدراسة لبحث التفكير الإيجابي لدى الطلاب الجامعيين بجامعة ثليجي على عينة بلغ عددهم ٢٠٠ طالب وطالبة حيث توصلت من النتائج أهمها أارتفاع مستوى التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين أما الأبعاد الأكثر شيوعا فقد جاء الشعور العام بالرضا أولا ثم التقبل الإيجابي للاختلاف حب التعلم ،التفتح المعرفي الصحي، السماحة ، الأريحية ،الضبط الانفعالي ، التحكم ،المجازفة الإيجابية الذكاء الوجداني ،التوقعات الإيجابية و التفاؤل و أخيرا تقبل المسؤولية الشخصية أما الفروق الشخصية توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي لصالح الإناث.

دراسة (عبد الرحمن ٢٠١٥) هدفت الدراسة إلي معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي وتقدير الذات والرضا عن الحياة والقدرة علي مواجهة الضغوط تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ شاب وشابه وأسفرت نتائج لدراسة علي وجود ارتباط بين التفكير الإيجابي وتقدير الذات والرضا عن الحياة والقدرة علي مواجهة الضغوط كما دلت علي وجود فروق في التفكير الإيجابي بين الذكور والإناث لصالح الإناث وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات والرضا عن الحياة والقدرة علي مواجهة الضغوط بين الذكور والإناث.

دراسة (احمد ٢٠١٤) هدفت الدراية إلي معرفة فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي كمدخل لتحسين مستوي تقدير الذات لدي المراهقين تكونت العينة من ٣٠ مراهق مراهقة تم تقسميهم إلي مجموعة تجريبية وأخري ضابطة دلت نتائج الدراسة علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية قي التفكير الإيجابي في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث في التفكير الإيجابي وانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي تقدير الذات بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية

دراسة (عبد العزيز ٢٠١٢) هدفت الدراسة إلي معرفة العلاقة الإرتباطية بين أنماط التفكير وتقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات ومنها الجنس ،والتخصص الدراسي ومستوي التحصيل الدراسي، تكونت العينة من ٣٠٠ طالب وطالبة من جامعة بشار استخدمت فيها الباحثة مقياس التفكير السلبي والإيجابي ومقياس

كوبر سميث لتقدير الذات دلت الدراسة علي وجود علاقة ارتباطية بين نمط التفكير وتقدير الذات.

دراسة (Caprara&Steca2005) أجريت الدراسة على (٦٨٣) فرد من البالغين الإيطاليين المنتمين إلى ست فئات عمرية مختلفة. بهدف معرفة تأثير معتقدات الفعالية الذاتية على العناصر المعرفية والوجدانية و الرفاه الشخصي و الإيجابية في التفكير والسعادة ودلت الدراسة علي أن التفكير الإيجابي يتوافق مع البعد الكامن وراء الرضا عن الحياة ، تقدير الذات ، والتفاؤل و السعادة ، حيث تم تجربتهم في مجموعات متنوعة من مواقف الحياة اليومية.

- **ثانيا دراسات تناولت التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة**

دراسة(صالحين ٢٠١٧) هدفت تلك الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي والكمالية والرضا عن الحياة لدى شباب الجامعة، وتكونت العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب علي مقياس التفكير الإيجابي ودرجاتهم علي مقياس الكمالية و توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب علي مقياس التفكير الإيجابي ودرجاتهم علي الرضا عن الحياة .ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التفكير الإيجابي والكمالية والرضا عن الحياة.

دراسة (عبد الرءوف ٢٠١٦) أجريت على عينة مكونة من (١٠٩٠) طالب و طالبة بجامعة المنوفية، للكشف عن مستوياتهم في التفكير الإيجابي و الرضا عن الحياة ومعرفة الفروق في المتغيرين وفقا للجنس و التخصص الدراسي و إمكانية التنبؤ بدرجة شعورهم بالرضا عن حياتهم ، من خلال مستوياتهم في التفكير الإيجابي دلت النتائج على أن ٦٦,٥٪ من أفراد العينة كان لديهم مستوى متدني من التفكير الإيجابي و ٧٠,٣٪ منهم غير راضين عن حياتهم فضلا عن عدم وجود فروق في المتغيرين وفقا للتخصص الدراسي ووجود فروق وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث. كما أمكن التنبؤ بدرجة الشعور بالرضا من خلال خمسة من أبعاد للتفكير الإيجابي.

دراسة (Hamarta2009) والتي هدفت إلي فحص أسلوب حل المشكلة الاجتماعية لدي طلاب الجامعة للتبوء بتقدير الذات والرضا عن الحياة . وقد تكونت العينة من (٤٠٥) طالبا جامعيا وقد دلت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية بين كل من تقدير الذات والرضا عن الحياة ، بالتوجه الإيجابي نحو المشكلة وحلها عقلانيا ووجدت علاقة ارتباطية سلبية بين الرضا عن الحياة وتقدير الذات والبعد عن الآخرين وارتبط الرضا عن الحياة إيجابيا بتقدير الذات المرتفع.

دراسة (Jung ,et al2007) والتي هدفت إلي معرفة دور التفكير الإيجابي في الشعور بالرضا عن الحياة في كوريا وأجريت الدراسة علي عينة مكونة من(٤٠٩) فرد تراوحت أعمارهم بين (٢٠ -٥٩) وقد أظهرت النتائج أن الأفراد الأصغر سنا

والأكثر دخلا وتعليما كانت درجاتهم اعلي في الرضا عن الحياة وفي التفكير الإيجابي عمل الأكثر.

- **المنهج**:-

اتبعت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي ألارتباطي حيث أنه يصف العلاقات بين المتغيرات ومدي قوتها ومعرفة العوامل التي ترتبط بهذه المتغيرات.

- **عينة الدراسة**:-

تكونت عينة الدراسة من ٢٤٨ طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة جدة من قسم رياض الأطفال تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع المستويات الدراسية من المستوي الأول إلي المستوي الثامن. تراوحت أعمارهن بين (١٩ -٢٩) عاما بمتوسط حسابي ٢٢,٢١ وانحراف معياري ١,٩٤٠.

جدول (١)التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد العينة وفقا للمستويات الدراسية

المستوى الدراسى	التكرار	النسبة المئوية
الأول	٣٠	١٢,٠٩
الثانى	٣٢	١٢,٩٠
الثالث	٢٤	٩,٦٧
الرابع	٣٠	١٢,٠٩
الخامس	٣٤	١٣,٧٠
السادس	٣٢	١٢,٩٠
السابع	٣٠	١٢,٠٩
الثامن	٣٦	١٤,٥١
المجموع	٢٤٨	٪١٠٠

- **أدوات الدراسة** :-

استخدمت الباحثة في الدراسة المقاييس التالية: -

- **مقياس التفكير الإيجابي** :_

قامت الباحثة وبعد الرجوع إلي عدد من الدراسات التي أجريت في مجال التفكير الإيجابي والاطلاع علي عدد من المقياس التي تم استخدامها لقياس التفكير الإيجابي بعمل المقياس والذي احتوي علي ٣٠ عبارة تقيس التفكير الإيجابي وقد تم عرض الصورة الأولية للمقياس علي عدد من المتخصصين في مجال علم النفس لإبداء الرأي حول مدي صلاحية عبارات المقياس وقد تم تحكيم المقياس وفقا للتعريف الإجرائي للتفكير الإيجابي وقد تم تعديل بعض العبارات بناء علي أرائهم.

- **تصحيح المقياس**:-

وقد تدرجت استجابات المقياس من تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا، تنطبق علي بدرجة كبيرة ، تنطبق علي بدرجة متوسطة، لا تنطبق علي ، بحيث تم عمل مفتاح للتصحيح علي أساس أن يتم عن طريق إعطاء الدرجات وفق المستويات فيتم إعطاء المفحوص ٤ درجات أذا كانت استجابته (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا) و٣ درجات أذا كانت استجابته(تنطبق علي بدرجة كبيرة) درجتان أذا

كانت استجابته (تنطبق علي بدرجة متوسطة) و درجة واحدة أذا كانت استجابته(لا تنطبق علي) وعليه تكون الدرجة النهائية للمقياس ١٢٠ واقل درجة ٣٠

- **حساب الخصائص السيكومترية للمقياس**:-

قامت الباحثة بتطبيق المقياس علي عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة من مجتمع العينة لحساب ثبات المقياس وصدقه.

- **الثبات**

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات المقياس وذلك عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ٩١. وتعتبر قيمة مرتفعة وقد قامت الباحثة كذلك باختبار ثبات المقياس عن طريق التجزئية النصفية للاختبار وبلغ معامل سبيرمان بروان ٧٨. وتعتبر قيمة مناسبة وقد بلغ معامل الارتباط باستخدام بيرسون ٦٤. وكانت العلاقة دالة عند مستوي ٠,٠١ وتعتبر قيمة مناسبة.

- **الصدق**

تم حساب الصدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة مع مجموع العبارات التي شملها المقياس والجدول أدناه يوضح الإجراء

جدول (٢)معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.618	16	.537
2	.663	17	.570
3	.522	18	.511
4	.587	20	.692
5	.571	21	.345
6	.649	22	.409
7	.691	٢٢	.644
8	.521	23	.666
9	.321	24	.708
10	.3 60	25	.692
11	.320	26	.597
12	.348	27	.494
13	.579	28	.433
14	.478	29	.591
15	.599	30	.605

ويتضح من الجدول أعلاه أن جميع بنود المقياس ايجابية وجيدة الارتباط مع مجموع البنود.

- **الصدق الذاتي**

قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي للمقياس عن طريق حساب قيم الجذر التربيعي لمعاملات ثبات المقياس .وقد بلغ 95. مما يدل علي تمتع المقياس بقدر مرتفع من الصدق الذاتي.

• **ثانياً مقياس تقدير الذات**:

استخدمت الباحثة مقياس Rosenberg self-esteem scale والذي تم وضعه من قبل موريس روسنبرج في عام ١٩٦٥م ويتميز بأنه اختبار قصير وذو خصائص سيكومترية جيدة

يتكون المقياس من ١٠ عناصر حيث يطلب من المفحوص تحديد درجة موافقته على كل عبارة بحيث يضع دائرة حول ٣ إذا كان يوافق بشدة على العبارة. ودائرة حول ٢ إذا كان يوافق فقط على العبارة ودائرة حول ١ إذا كان لا يوافق على العبارة. ودائرة حول صفر إذا كان لا يوافق بشدة على العبارة.

• **ثبات المقياس**:

قامت الباحثة بحساب الثبات للاختبار للعينة الاستطلاعية المكونة من ٣٠ طالبة من مجتمع العينة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ ٠,70 وتعتبر قيمة مناسبة. كما تم حساب الثبات عن طريق التجزئية النصفية وكان معامل الارتباط 0.65 وكان الارتباط دال عند مستوي 01. وتعتبر هذه القيمة مناسبة.

• **صدق المقياس** :

ولتحديد صدق الاختبار قامت الباحثة بحسابه عن طريق صدق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة مع مجموع العبارات التي شملها المقياس والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (٣) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

رقم العبارة	ارتباط الفقرة بالمقياس ككل
1	.301
2	.357
3	.477
4	.361
5	.350
6	.314
7	.474
8	.412
9	.356
10	.357

ويتضح من الجدول أعلاه أن جميع بنود المقياس ايجابية وجيدة الارتباط مع مجموع البنود.

• **ثالثاً: مقياس الرضا عن الحياة**

استخدمت الباحثة في الدراسة لقياس الرضا عن الحياة (مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطالب) Satisfaction Multidimensional Students' Life Scale (MSLSS) **والذي وضعه** Scott Huebner (1998) **ورفاقه . و يتكون من ٤٠ عبارة تغطي خمس مجالات من المجالات التي يظهر فيها الشعور بالرضا عن الحياة هي الأسرة (٧ بنود) والأصدقاء(٩ بنود) والمدرسة (٨ بنود) وبيئة الحياة (**

٩ بنود) والذات (٧ بنود).وقد وضعت أربع خيارات أمام كل عبارة وهي (دائما ، غالبا، أحيانا، أبدا)

- **ثبات المقياس**

قامت الباحثة بحساب الثبات للاختبار للعينة الاستطلاعية المكونة من ٣٠ طالبة من مجتمع العينة وذلك بإجراء معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل إلفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات0.87 وهو معامل مرتفع ودال إحصائيا.

- **صدق المقياس**:-

كما قامت الباحثة بحساب معامل الصدق للمقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي .وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بند من بنود المقياس، مع مجموع بنود المقياس والجدول التالي يبين نتيجة الإجراء.

جدول (٤) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة

رقم العبارة	معامل الاتساق	رقم العبارة	معامل الاتساق
1	.606	21	.3 03
2	.560	22	.378
3	.581	23	.548
4	.476	24	.321
5	.604	25	.276
6	.652	26	.298
7	.593	27	.485
8	.539	28	.368
9	.548	29	.893
10	.291	30	.356
11	.305	31	.559
12	.433	32	.572
13	.331	33	.686
14	.446	34	.580
15	.466	35	.459
16	.530	36	.577
17	.495	37	.327
20	.516	38	.325
19	.532	39	.288
20	.793	40	.431

و يتضح من الجدول نجد أن جميع العبارات كانت ايجابية ومناسبة الارتباط مع مجموع البنود.

أما للتحقق من الصدق الذاتي للمقياس فقد قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي ، بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وقد بلغ معامل الصدق الذاتي 0,94 مما يدل علي تمتع المقياس بدرجة كبيرة من الصدق.

- **أساليب التحليل الإحصائي**

من أجل الحصول علي إجابات لفروض البحث تم تحليل المعلومات إحصائياً ، باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS وتمثلت الأساليب المستخدمة في

اختبار ت (T-test) للفروق بين المجموعات ارتباط بيرسون ومعامل الانحدار الخطي المتعدد.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**:-

- **الفرض الأول**:

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص علي " يتسم مستوي التفكير الإيجابي وسط طالبات المرحلة الجامعية بالارتفاع. تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة اكتساب الطالبات للتفكير الإيجابي والجدول التالي يوضح نتائج هذا الأجراء.

جدول (٥) اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمعرفة السمة العامة المميزة للتفكير الإيجابي وسط طالبات المرحلة الجامعية (ن= ٢٤٨)

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط النظري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التفكير الإيجابي	248	95,46	13,16	83	14,22	٢٤٧	٠٠١

يبين الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لمقياس التفكير الإيجابي بلغ (٩٥,٤٦) والانحراف المعياري بلغ (١٣,١٦)، بينما الوسيط النظري بلغ (٨٣) وقد بلغت قيمة ت(١١٤,٢٢) وكانت دالة عند مستوي دلالة ٠٠١ مما يعني ارتفاع درجة ممارسة التفكير الإيجابي من قبل طالبات المرحلة الجامعية ويعني تحقق الفرض الأول. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (علة و بوزاد٢٠١٧) ودراسة (حسين٢٠١٧) ودراسة (قاسم ٢٠٠٩) حيث دلت هذه الدراسات علي وجود مستوي عالي من التفكير الإيجابي وتري الباحثة أن الطالبة في المرحلة الجامعية تمتلك قدرات متعددة منها القدرة علي الاستنتاج والمرونة في التفكير مما يتيح لها إمكانية حل المشكلات بصورة ايجابية.

- **الفرض الثاني** :

للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي بنص علي "توجد علاقة ارتباطية دالة بين التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة وتقدير الذات. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات علي مقياس تقدير الذات ومقياس التفكير الإيجابي ومقياس الرضا عن الحياة والجدول (٦) يبين نتائج الإجراء

جدول (٦) الارتباط بين التفكير الإيجابي وتقدير الذات

المتغير	معامل الارتباط مع التفكير الإيجابي	مستوي الدلالة
تقدير الذات	,375	٠,٠١

دل الجدول (٦) علي وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي الدلالة ٠,٠١ بين مقياس التفكير الإيجابي و مقياس تقدير الذات وهذا يعني أنه كلما زاد التفكير الإيجابي زاد معه تقدير الذات وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصل اليها كل من (عبدالرحمن٢٠١٥) و (عبد العزيز ٢٠١٢) كما أشارت إلي ذلك (أحمد٢٠١٤) والتي وجدت فروق في مستوي تقدير الذات بعد

تطبيق البرنامج الإرشادي لتنمية التفكير الإيجابي لدي المراهقين. إلا أنها اختلفت مع دراسة (حسين٢٠١٧) والتي أثبتت عدم وجود علاقة بين المتغيرين.وتري الباحثة أن من الخصائص التي تتوافر في المفكر الإيجابي الميل إلي تقبل ذاته. وان الفرد الذي يشعر بتقديره لذاته لابد أن يتصف بقدرات عقلية تمكنه من إدارة حياته ومشكلاته بطريقة تتسم بالعقلانية والموضوعية كما أشارت (عبدالرحمن٢٠١٥). إلي أن شعور الفرد عن نفسه له تأثير عميق علي تفكيره وشعوره وقيمه وأهدافه مما يعني أن تقدير الذات العالي يولد لدي الفرد القدرة علي إيجاد الحلول الصحيحة لمشكلاته.

جدول (٧) الارتباط بين التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة

أبعاد الرضا عن الحياة	معامل الارتباط مع التفكير الإيجابي	مستوي الدلالة
الأسرة	.428	دالا إحصائيا عند مستوي٠.٠١
الأصدقاء	.205	دالا إحصائيا عند مستوي٠.٠١
الجامعة	.292	دالا إحصائيا عند مستوي٠.٠١
بيئة الحياة	.213	دالا إحصائيا عند مستوي٠.٠١
الذات	.571	دالا إحصائيا عند مستوي٠.٠١
الكلي	.565	دالا إحصائيا عند مستوي٠.٠١

دل الجدول (٧) علي وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي الدلالة ٠.٠١ بين مقياس التفكير الإيجابي و مقياس الرضا عن الحياة وأبعاده وهذا يعني أنه كلما زاد التفكير الإيجابي زاد معه الرضا عن الحياة وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (عبد الرءوف ٢٠١٦) ودراسة (صالحين٢٠١٧) دراسة (Jung ,et al2007) ودراسة (Hamarta2009) وتري الباحثة أن ممارسة التفكير الإيجابي تجعل الفرد يميل إلي الرغبة في النجاح والانجاز المتميز في المجالات المختلفة، ويتسم سلوكه بالتفاؤل مما يستوجب الشعور بالسعادة والذي يودي بدوره إلي الرضا عن الحياة ويتفق ذلك مع ما أورده الفقي (٢٠٠٩) بان حياتنا من صنع أفكارنا فالتفكير الإيجابي يولد الرضا عن الحياة ويري مرسي (٢٠٠٠) أن أسلوب التفكير لدي الفرد حيال المواقف والأحداث يسفر عن شعور بالسعادة أو الشقاء تبعا لدرجة قابليته للسعادة أو الشقاء وبناء علي المواقف المتخذة.

- **الفرض الثالث**:

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص علي أنه "يمكن التنبؤ بالتفكير الإيجابي من درجات تقدير الذات والرضا عن الحياة ."تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد؛ من أجل معرفة قدرة درجات تقدير الذات والرضا عن الحياة على التنبؤ بالتفكير الإيجابي. ونتيجة لهذا الإجراء نتج الجدول التالي:

جدول (٨) نتيجة تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة المتغيرات الأكثر قدرة على التنبؤ بالتفكير الإيجابي وسط طالبات المرحلة الجامعية

المتغيرات المفسرة للتفكير الإيجابي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد المعدل
الرضا عن الحياة	الانحدار الخطأ الكلي	13616.485 28953.596 42570.081	2 243 245	6808.243 119.151	57.140	0.001	0.568	0.047

من الجدول (٨) يتضح أن معامل الارتباط المتعدد بين الرضا عن الحياة والتفكير الإيجابي بلغ (٠,٥٦٨). بينما بلغ معامل التحديد المعدل (٠,٠٤٧) وذلك يدل علي أن أسهام الرضا عن الحياة في التنبؤ بالتفكير الإيجابي كان دالاً إحصائياً عند مستوي ٠,٠٠١ . وقد بلغت قيمة ف (٥٧,١٤٠) وكانت دالة عند مستوي٠,٠٠١ مما يعني تحقق الفرض فالرضا عن الحياة يعد من المفاهيم المنبئة بالتفكير الإيجابي ولقد دلت دراسة(عبد الرءوف ٢٠١٦) إلي أن خمسة من أبعاد التفكير الإيجابي كانت من منبئات الرضا عن الحياة وتعزو الباحثة ذلك إلي نتيجة الفرض الثاني والذي دل علي انه توجد علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين وقد أشار إلي ذلك (Seligman 2002) حيث ذكر بان الإيجابية في التفكير، والسلوك تعتبر مصدر للسعادة الحقيقية، فهي تساعد الفرد علي التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وتمكنه من أن يحدد لنفسه هدفا ،وتعينه علي مواجهة الصعاب ووسيلة إلي الشعور بالاستمتاع والشعور بالرضا.

- **التوصيات والمقترحات** :

- إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة العوامل التي تساعد علي تنمية التفكير الإيجابي.
- اهتمام إدارات الجامعات بتطوير الخدمات الطلابية و البيئة الجامعية لزيادة مستوي الرضا لدي طلاب وطالبات الجامعات.
- تسليط الضوء علي الأسباب المعينة علي رفع تقدير الذات والرضا عن الحياة لدي طلاب المرحلة الجامعية بإجراء الدراسات في هذا المجال.

- **المراجع** :

- **أولاً: المراجع العربية** :

- إبراهيم ،عبد الستار (٢٠٠٨). عين العقل دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الإيجابي القاهرة : دار الكتاب للطباعة والنشر.
- أبو جادو ، صالح محمد علي (1998) . سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو حلاوة ، محمد السعيد (٢٠١٤) . علم النفس الإيجابي ماهيته و منطلقاته النظرية وآفاقه المستقبلية. الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية، العدد(٣٤)

- أحمد، سناء فراج (٢٠١٤).فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي كمدخل لتحسين مستوي تقدير الذات لدي مجموعة من المراهقين.مجلة البحث العلمي في التربية عين شمس ٢ (١٥)ص٥٣٧- ٥٥٤
- بركات ، زياد (٢٠٠٦). التفكير الإيجابي والسلبي لدي طلبة الجامعة دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات جامعة القدس المفتوحة
- بروس، يورك (٢٠٠٥). التفكير الإيجابي ضمن سلسلة مهارات الحياة المثلي. ط١ بيروت: مكتبة لبنان.
- حبيب ، مجدي عبد الكريم (١٩٩٥). دراسات في أساليب التفكير. القاهرة :مكتبة النهضة المصرية
- حسين ،علياء عبد الله (٢٠١٧). تقدير الذات وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدي طالبات اللغة العربية جامعة قطر دراسة ميدانية بكليتي الآداب والتربية . رسالة ماجستير، غير منشورة كلية التربية السودان، جامعة امدرمان الإسلامية.
- الحويج ، أحمد علي (٢٠١٧). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق النفسي. مجلة العلوم الإنسانية كلية الآداب جامعة المرقب ليبيا، العدد (١٤)، ص ٨٧ -١١٨
- الدسوقي ، مجدي محمد (١٩٩٨). دراسة لأبعاد الرضا عن الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدي عينة من الراشدين وصغار السن. دراسات في الصحة النفسية. المجلد الأول .ص ١١٧-١٦١.
- دياب ،سهيل (٢٠٠٠). تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية العليا

www.pdffactory.com

- الرقيب ،سعيد صالح (٢٠٠٨).أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية ورقة عمل في المؤتمر الدولي عن تنمية المجتمع تحديات وآفاق.
- الزغبي، احمد محمد (٢٠١٥). الرضا عن الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدي طلبة كلية التربية . جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث. مجلد ٣٧. العدد (١٤). ص ٥٤-٩٠.
- زهران ، حامد عبد السلام (١١١) التوجيه والإرشاد النفسي ط القاهرة عالم الكتب
- سليم ، مريم (2003) . تقدير الذات والثقة بالنفس .ط 1 بيروت :دار النهضة العربية.
- السيد ،أماني (٢٠٠٦) فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدي الطالبات المعرضات للضغوط النفسية مجلة كلية التربية بالاسماعلية دامعة قنا السويس العدد(٤)
- سيلجمان ،مارتن ترجمة السيد ،عزيزة (٢٠٠٦). علم النفس الاكلينكي الإيجابي: اسطنبول.
- شقورة ، يحي عمر (٢٠١٢). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدي طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير، غير منشورة كلية التربية، جامعة الأزهر.
- صالحين، دعاء إبراهيم (٢٠١٧). التفكير الإيجابي، وعلاقتَه بالكمالية والرِّضَا عن الحيَاةِ لدى عينة من الشباب الجامِعي. رسالة ماجستير، غير منشورة كلية التربية. جامعة عين شمس.
- عبد الرحيم، بخيت (١٩٨٥). استبيان تقدير الذات. القاهرة: دار جراء للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز، حنان (٢٠١٢)نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات دراسة ميدانية علي عينة من طلبة جامعة بشار ، رسالة ماجستير قسم العلوم الاجتماعية جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.
- عبد المريد، قاسم (٢٠٠٩). أبعاد التفكير الإيجابي في مصر دراسة عامليه . دراسات نفسية، ١٩ (٤) ، ص٦٩١- ٧٢٣.

- عبد المقصود ،أماني (2003). دليل مقياس الرضا عن الحياة.القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية
- عبدالله ، معتز سيد (١٩٨٩) .علاقة السلوك العدواني ببعض متغيرات الشخصية. مجلة علم النفس ،عدد(٤٧) القاهرة: الهيئة المصرية العامة
- علة ،عيشة ، بوزاد ،نعيمة (٢٠١٦). التفكير الإيجابي لدي الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بالاغواط . مجلة العلوم الإنسانية والتربوية. مجلد ٣ العدد(٢)،ص ١٢٤- ١٤٩.
- الفقي ،إبراهيم محمد السيد (٢٠٠٩).التفكير السلبي والتفكير الإيجابي.الرياض: دار الراية.
- كفافي ، علاء الدين (١٩٩٨). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الاجتماعية ألوالديه والأمن النفسي. المجلة العربية للعلوم الإنسانية . مجلد ٥، العدد (٣)، الكويت ،جامعة الكويت.
- يونس ،محمد محمود (٢٠١٥). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات.عمان : دار المسيرة .

• ثانيا : المراجع الأجنبية

- Buetell, N. (2006): **Life satisfaction, a Sloan Work and Family Encyclopedia entry. Work and Family Researchers Network** Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/ 259486067 _Life_Satisfaction_in_Relation_to_Work_and_Family .
- Caprara ,Gian .Steca, Patrizia(2005) Affective and Social Self-Regulatory Efficacy Beliefs as Determinants of Positive Thinking and Happiness European Psychologist Retrieved from · https://www.researchgate.net/publication/232476987
- Cooper, Smith .S.(1967)The Antecedents of self esteem , SanFrancisco: Freeman.
- Hamarta ,E.(2009Apredical of self esteem and life satisfaction by social problem solving ,social behavior and personality 37(1)p73-82
- Huebner ,E.S., Laughlin ,J.E, Ash C& Gilman, R.(1998).Validation of the Multidimensional students 'life satisfaction scale .Journal of psycho educational Assessment 16, 118-134
- Jung, J. Oh, Y.; Oh, K.; Suh, D.; Shin, Y.; Kim, H.(2007) Positive thinking and life satisfaction amongst Koreans. *Yonsei Medical Journal*, 48,(3), p 371-378.
- McLeod, S. A. (2007) Maslow's Hierarchy of Needs. Available at http://www.simplypsychology.org/maslow.html .Accessed December 2018.
- Moksnes , Unnik. Espnes, Geir. (2013) Self –esteem and life satisfaction in adolescents –gender and age as potential moderators .Quality of life research, volume 22(10), 2931-292.
- Robert , T. (2004) :Perceived family and peer transaction and self esteem. Journal of Adolescence ,1 (20).

- Rosenberg, M.(1965) :Society and the adolescent self-image. Princeton :NJ Princeton university press.here: https://www.docdroid.net/Vt9xpBg/society-and-the-adolescent-self-image-morris-rosenberg-
- Seligman ,M.(2002) Positive Psychology .positive presentation positive therapy in C.R. Snyder &S. Lopec (Eds2000) the handbook of positive Psychology PP3-9 New York: oxford university press.
- Seligman, M. ,Csikszentmihalyi, M.(2000).Positive psychology: A introduction .American psychologist,(55) 5-14.
- Seligman, M. Peterson N; & park .(2004) Strength of character and Well-Being. *Journal of social and clinical psychology* ,23(5) ,pp .603-619.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

معايير تصميم عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١- ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية المأمول والواقع

إعداد :

أ م د / يحيى عبدالرزاق محمد قطران

أستاذ تكنولوجيا التعليم والمعلومات المشارك رئيس قسم تكنولوجيا التعليم سابقا كلية التربية جامعة صنعاء باليمن

أ م د / عبدالكريم عبدالله البكري

أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك عميد كلية التربية جامعة صنعاء سابقا باليمن

معايير تصميم عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١- ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية المأمول والواقع

أ م د / يحيى عبدالرزاق محمد قطران
أستاذ تكنولوجيا التعليم والمعلومات المشارك رئيس قسم تكنولوجيا التعليم سابقا كلية التربية جامعة صنعاء باليمن
أ م د / عبدالكريم عبد الله البكري
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك عميد كلية التربية جامعة صنعاء سابقا باليمن

• **المستخلص** :
هدف البحث إلى تحديد معايير التصميم المأمول توفرها في عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، والتعرف على مدى توفر تلك المعايير في عناصر تلك الكتب، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد قائمة بمعايير تصميم عناصر كتب القراء وضبط صدقها وثباتها، وتمثلت القائمة في (٤٤) معيارا شملت العناصر المتمثلة في: النصوص المكتوبة، والألوان، والرسوم. وتوصلت نتائج تحليل كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية للتعرف على مدى توفر تلك المعايير في عناصر إلى أن: معايير تصميم عناصر كتاب القراءة للصف الأول كانت معايير النصوص المكتوبة هي الأكثر توفرا، بينما كانت معايير الالوان هي الأقل توفرا، وكانت معايير تصميم النصوص المكتوبة هي الأكثر توفرا في كتاب القراءة للصف الثاني، بينما كانت معايير الرسوم هي الأقل توفرا فيه، وتوصلت نتائج تحليل معايير تصميم عناصر كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي إلى أن معايير النصوص المكتوبة هي الأكثر توفرا ، بينما كانت معايير الألوان هي الأقل توفرا فيه.
الكلمات المفتاحية: التصميم؛ المعايير؛ كتب القراءة للصفوف الأولى (١ - ٣)؛ عناصر الكتاب الدراسي.

Standards Designing the Eements of Reading Books for the First Grades (1-3) of the Basic Education in the Republic of Yemen, the Prospective and the Reality.

Dr. Yahya Abdul Razzaq Muhammad Qatran
Dr. Abdul Karim Abdullah Al-Bakri

Abstract:
The aim of the research was to determine the standards prospective for designing the elements of reading books for the first three grades (1-3) of the basic education in the Republic of Yemen, and to know the extent of the availability of those standards in the elements of those books. To achieve the research objectives, the list consisted of standards of designing the elements of book reading then controlling its validity and reliability.The list consisted of (٤٤) standards including elements: written texts, colors, attention-attracting methods, images, drawings.The results of the analysis of the reading books for the first three grades (1-3) of the basic education in the Republic of Yemen to determine the extent of the availability of these standards in the elements that: the standards of the design of elements of the reading book for the first grade were the standards of written texts and standards of colors are the most available in the second grade reading book, while the standards of fees were

the lowest available. The results of the analysis of the standards of design elements of the book of reading for the third grade of basic education concluded that the standards of written texts are the most available, while the color standards are less widely available in it.

Keywords: Design ؛ Standards ؛ Reading books for the first grades (1-3) ؛ Elements of the textbook

• المقدمة:

مازال الكتاب الدراسي يمثل حجر الزاوية التي تعتمد عليه الأنظمة التعليمية في مختلف مراحل التعليم، ويشكل الوعاء لعرض محتوى المادة التعليمية في المنظومة التعليمية في شتى الدول، وخاصة دول العالم النامي ومنها اليمن الذي يعد الكتاب الدراسي هو المصدر الأساسي للمعرفة بل والوحيد في بعض المجتمعات المعزولة والنائية.

ويعد الكتاب أساس تشكيل عقلية الطالب ومنطلق تحقيق الأهداف المتوخاة من النظام التعليمي وتحسين قدرات الطالب ومهاراته وصقل مواهبه وزيادة معارفه، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة وهو المنطلق لهم في اكتساب المهارات الحياتية والتفكير والإبداع، وهو ملازم للطالب في مدرسته ومنزله، وهو يمثل الحد الدنى من المستوى العلمي والمعرفي والمهارى للطلاب في جميع المراحل الدراسية.

وترجع أهمية الكتاب الدراسي للمميزات التالية (عليمات، ٢٠٠٦، ٣٠) (مرعي والحيلة، ٢٠١٤، ٢٥٦):

- يمثل الحد الأدنى من المستوى المعرفي الذي على الطالب معرفته والخطوط العريضة للمقررات الدراسية.
- يقدم المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية لكل مقرر.
- يشتمل على الوسائل والأشكال، والصور التوضيحية ذات الفائدة في توضيح ما يقرأه الطلاب وعليه فهو أيسر الوسائل استخداما وأخفها حملا.

وتغير الاهتمام بالكتاب الدراسي فبعد أن كان يقتصر الاهتمام على المحتوى العلمي وبناؤه من فصول ووحدات وموضوعات ونحو ذلك؛ أصبح الآن يهتم بتصميم الكتاب وإعداد عناصره المختلفة بدء من الغلاف والمقدمة والفهرس، وبناء وحداته وموضوعاته من تمهيد الوحدة أو الموضوع والتقويم والصور والرسوم والجداول وأساليب عرضها والعلاقة بينها وغيرها من الجوانب الشكلية للكتاب الدراسي، ويفتقد كثير من مصممي الكتب إلى الكفايات العلمية ذات الصلة بتصميم الكتب وتطويرها وتقويمها مما ينجم عنه كتب ضعيفة من الناحية العلمية والشكلية (الحيلة، ١٩٩٩، ٢٩) (عليمات، ٢٠٠٦، ٤٢).

وقسم البعض مكونات الكتاب الدراسي إلى جانبين هما: المحتوى الفني والمحتوى العلمي وأكدوا على الترابط المتين بينها وتكاملهما، وتم إدخال مفهوم التصميم الفني في شراكة حقيقية وليست مجرد شكلية مع التصميم التعليمي للكتاب الدراسي (عليمات، ٢٠٠٦، ٤٣).

وأشار حمادات (٢٠٠٩، ٢١٩) إلى أن الكتاب الدراسي لا بد أن يتصف بالإخراج الفني المتميز من حيث الخطوط المناسبة لمستوى الطلاب، وتوظيف الالوان لتوضيح الأفكار، وان يشتمل الكتاب على رسوم وأشكال وجداول واضحة، وان يشتمل على مقدمة ومعلومات عن المؤلفين وعام النشر، وان يراعى تصميم الغلاف بما يتواءم مع محتواه.

وتعد الصفوف الثلاثة الأولى هي المرحلة التي يكتسب فيها الطفل مهارات القراءة والكتابة، ولا شك أن كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى تعد منطلقا لتعلم النشء اللغة وما تمثله من أهمية في حياة الانسان، من اكتساب لمهارات القراءة والكتابة التي تعد أهم مهارات حياتية للطفل لتلبية حاجاته المستقبلية، وتوثيق العلاقات بينه وبين أفراد المجتمع، يكون الطفل قادرا على مواجهة متطلبات الحياة، والقدرة على التعلم والتواصل مع بيئته والعالم، ولا يمكن للطالب فهم الكتب الدراسية الأخرى وتعلمها إلا إذا كان متقنا للقراءة والكتابة.

ونظراً لأهمية الكتاب الدراسي نجد أن معظم دول العالم والمؤسسات العلمية تخضع الكتب الدراسية للتحليل والتقويم المستمر، بهدف تجسيد صورة واضحة عن جوانب القوة والضعف في الجوانب التعليمية والتربوية والنفسية والتصميمية فيها، ووضعها بين يدي صانعي القرار لتعديلها وتحسينها وتطويرها، وحتى تكون أداة فاعلة في عمليتي التعليم والتعلم، مناسبة لطلاب المرحلة الدراسية التي وضعت لها.

وعلى هذا الأساس من التصور لدور وأهمية الكتب الدراسية فإن تجربة اليمن الحديثة بهذا الشأن توصف بأنها لا تختلف بشكل عام عن الكثير من التجارب العربية، والتي تعتمد على الارتجالية، أو التقليد لتجارب أخرى في المنطقة والعالم رغم أن تلك التجارب غير مرضية.

ويسهم التقويم والتحليل المستمر للكتب الدراسية في تقديم منهجية لتقويمها، يمكن الاسترشاد بها عند التأليف أو التجريب قبل تعميمها (مرعي والحيلة، ٢٠١٤، ٢١٨).

ويهدف تقييم الكتب إلى البحث عن مواطن الخلل فيها، ومن مواطن الخلل في كتب القراءة أنها تعد بصورة متسرعة ومضطربة، وغياب سياسة عربية مشتركة لتأليف كتب القراءة، يكون هدفها تنظيم التأليف كتب القراءة للمراحل الدراسية المختلفة، ولعلّ أولى خطواتها إجراء بحوث تطبيقية تقييمية لكتب القراءة، ثم بناء مشروع تعليمي جديد يبدأ من الأساس (القنوني، ٢٠١٥، ١٥٧).

وجاء في وثيقة تقويم المناهج في الجمهورية اليمنية لعام ٢٠٠٢م، بأن الكتاب الدراسي يقيم من حيث ارتباط تأليف الكتاب الدراسي بوثيقة المنهج وملاءمة بنية الكتاب لمعايير تأليفه والشروط والمواصفات الفنية له، وتوافر إمكانيات التطبيق الفعلي للكتاب الدراسي وملاءمة الكتاب لمستوى الطلاب (ناصر واخرون، ٢٠١٠، ٩).

وأجرت وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية تحديثا وتطويرا للكتب في جميع الكتب الدراسية، ومنها كتب القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣)، وقد طال التغيير مجالات عدة مثل: الشكل والتصميم والألوان والصور والرسوم والجداول، وأساليب وأدوات التقويم؛ لكن التصميم لم يعتمد على معايير واضحة ولكنه يخضع لمزاج فريق التصميم والإخراج.

وعند تحليل الدراسات التي تناولت تصميم الكتاب الدراسي، نلاحظ قلة الأبحاث العلمية التي تناولت هذا الجانب بأبعاده المتنوعة على الصعيدين العربي والأجنبي، إذ إن معظم الأبحاث في هذا السياق تركز المحتوى والأسئلة، والملائمة من وجهة نظر المعلمين، وهناك عدد محدود من الدراسات تركز على الصور والرسوم فقط.

وإسهاما من الباحثين في هذا المجال فسوف يقومان بإعداد قائمة بمعايير تصميم عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى في الجمهورية اليمنية، خاصة وأنه وكان يتم التطرق لتلك المعايير بشكل عام أو عنصر ضمن عناصر أخرى.

- **مشكلة البحث**:

يتضح من العرض السابق مدى اهتمام الدراسات والبحوث بالكتاب الدراسي، ومع القصور في تحديد معايير تصميم الكتب الدراسية ومنها كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية.

وبعد فحص الباحثين لعدد من كتب القراءة المقررة على مختلف المراحل لاحظا عشوائية التصميم وعدم وجود وحدة محددة في تصميم العناصر، كما لاحظا أن التصميم لعناصر كتب القراءة يغلب عليها العشوائية وعدم مراعاة معايير محددة في التصميم، ومن خلال إطلاع الباحثين على مؤلفي الكتب، وقائمة معدي وثيقة الإطار المرجعي لتأليف الكتب الدراسية الصادرة عن الادارة العامة للمناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية وجدا أنهم يغلب عليهم الجانب التخصصي الأكاديمي، ولم يتم الاستعانة سوى بـ (٣) تربويين أحدهما إدارة وتخطيط واثنين علم نفس، ولم يستعان بأي خبير في مجال تكنولوجيا التعليم والتصميم إلا في الفترة الأخيرة في نطاق محدود، كما أن المعايير والمواصفات المتصلة بتصميم وإعداد عناصر الكتب الدراسية المتضمنة في الوثيقة محدودة جدا ومجملة، وتتمثل في المعايير والمواصفات التالية (الصلاحي وآخرون، ٢٠١٢، ٢٥، ٢٧، ٢٩):

- لغة الكتاب الدراسي وأسلوبه.
- الوسائل التعليمية والإيضاحية.
- مواصفات الإخراج الفني للكتاب الدراسي: وتمثلت في الشكل العام للكتاب، ومواصفات الإخراج الفني للكتاب الدراسي.

ولم توضح المعايير الخاصة بكل عنصر من عناصر الكتاب كما لم تتضمن معايير خاصة بكل مرحلة دراسية تراعي الخصائص العمرية والفسيولوجية لطلاب تلك المراحل.

وهنا أدرك الباحثان الحاجة لتحديد معايير تصميم عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، وتحليل تلك الكتب الدراسية، ومعرفة مدى توظيف تلك المعايير في كتب القراءة، وعليه يمكن التعبير عن مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ماهي معايير التصميم المأمول توفرها في عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية؟
- ما مدى توفر معايير التصميم في عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى مايلي:

- تحديد معايير التصميم المأمول توفرها في عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية.
- التعرف على مدى توفر معايير التصميم في عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية.

- **أهمية البحث**:

تكمن أهمية هذا البحث في:

- الكشف عن جوانب القوة في كتب القراءة لتعزيزها، والكشف عن جوانب الضعف لتلافيها وتقديم حلول لها.
- مساعدة الجهات المناط بها تأليف كتب القراءة في تحديد معايير ومواصفات تسهم في اخراج وتصميم الكتب بجودة عالية، لتناسب مستوى الطلاب.
- فتح المجال أمام إجراء بحوث ودراسات أخرى عن تصميم الكتب الدراسية.

- **مصطلحات البحث**:

- **التصميم**:

التصميم هو علم يبحث وصف أفضل الطرق التي تحقق النتاجات التعليمية المرغوب فيها وتطويرها وفقا لشروط معينة، ويعتمد التصميم على الدراسات والبحوث التربوية، ونظريات التعلم، والتكنولوجيا وعلاقتها بالتعلم الذاتي وبحوث توظيف الوسائل السمعية والبصرية في التعليم (الحيلة، ١٩٩٩، ٢٧).

- **المعايير**:

يُعدّ تعريف قاموس أكسفورد من أكثر التعريفات شمولا لمعنى المعايير، حيث جاء فيه أنَ المعيار هو مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة، ينظر إليه كهدف محدد مسبقا، أو كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض (سعود والياس: ٢٠١٤، ٥٧).

إذا فالمعايير في هذا البحث هي مؤشرات تشير إلى المواصفات أو الشروط، المثلى التي نرغب أن تتوفر في عناصر الكتب الدراسية، أو نماذج وأدوات تحدد الشكل المطلوب للكتب الدراسية بشكل يحقق الهدف من تأليفها.

- **كتب القراءة للصفوف الأولى** (١- ٣):

كتب القراءة تعرف بأنها: المقررات الدراسية الذي تمثل المحتوى الدراسي المناط به إكساب الطلاب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتعبير؛ لتحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها النظام التعليمي في الجمهورية اليمنية.

- **الصفوف الثلاثة الأولى** (١- ٣) **من التعليم الأساسي**:

هي الصف الأول والثاني والثالث من مرحلة التعليم الأساسي من السلم التعليمي في الجمهورية اليمنية ويدرس بها طلاب متوسط أعمارهم بين (٦ – ٩) سنوات تقريبا.

- **عناصر الكتاب الدراسي**:

هي الأدوات المستخدمة في النصوص والألوان والرسوم المستخدمة في عرض محتوى الكتاب الدراسي وتوضيح مفرداته ومفاهيمه للطالب بأشكال مختلفة.

- **منهج البحث**:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في تحديد معايير تصميم عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. وكذلك لوصف وتحليل مدى توفر معايير تصميم عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية،

- **حدود البحث**:

يقتصر البحث على معايير العناصر التالية: النصوص المكتوبة، والألوان، والرسوم، كما يقتصر على وحدة من كل كتاب من كتب القراءة المقررة على الصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، وتم اختيار الوحدات التالية:

- الوحدة الثالثة من كتاب القراءة للصف الأول.
- الوحدة الرابعة من كتاب القراءة للصف الثاني.
- الوحدة الثالثة من كتاب القراءة للصف الثالث.

- **الإطار النظري**:

إن الاهتمام بتصميم عناصر الكتاب الدراسي مرتبط بكون التصميم التعليمي المعتمد على الخبرات التربوية والنفسية والفنية هو حجر الزاوية الذي ينبغي أن يتم تأليف الكتب الدراسية وتصميمها على أساسه، وفقا لنظريات التعلم والتعليم التي لها علاقة بتنظيم محتوي الكتب الدراسية (Wakefield,1997). واهم النظريات التربوية المتصلة بالتصميم نظرية برونر وتتمثل في إشارتها إلى ضرورة استخدام الرسوم والصور والعناصر بشكل مبسط (عثمان، ٢٠٠٣، ٦٤)، وكذلك

نظرية رونكويف التي تؤكد على ضرورة التكامل بين النص المكتوب والرسومات الخطية لتسهيل تكوين إطار مرجعي يسهم في التذكر والفهم لتلك المفاهيم (عثمان، ٢٠٠٣، ٦٧).

وكذلك نظرية جاثري Guthrie ودواير Dwyer التي أكدت على ضرورة الارتباط بين المثيرات البصرية المتمثلة في الصور والنص المكتوب (عثمان، ٢٠٠٣، ٦٦ و ٦٨).

وبذلت جهودا للجمع بين الجانب النصي والفني لتشكيل الكتاب الدراسي، وتم اختيار التصميم الفني الملائم لصفحات الكتاب وذلك إيمانًا بأن بضرورة التخطيط الأنسب لعرض النصوص مع الصور لتقريبها من نفوس الأطفال، وتمت دراسة الألوان المناسبة وأحجام وأنواع الخطوط الملائمة للفئات العمرية المختلفة، إضافة لذلك عني المنهج الجديد بتعليم الطالب مهارات القراءة البصرية، وتعني مهارة قراءة الصور والرسومات التعليمية على اختلاف أنواعها من خرائط وجداول ورسوم بيانية وغيرها، واجتهد العاملون في عملية البحث والاختيار للصور والرسوم المناسبة والحديثة، ودُعمت بالعناوين والشروح النصية الموجزة التي تنقل الطالب من المقعد الدراسي إلى المكان الجغرافي ليعيش في قلب الحدث التاريخي أو الاجتماعي (عبدالحميد، ١٤٣٠هـ).

وعد المربون توفر الإنقرائية في الكتب عاملا من عوامل الفهم لها ويستدل عليها من خلال وضوح الخط الذي كتب به النص، وعدد الكلمات في الجمل، وأسلوب عرض المحتوى في الكتاب (الهاشمي وعطية، ٢٠١٤، ١٣١).

وتعد الصور والرسوم من أهم العناصر التي يكثر استخدامهما في عمليات التعلم والتعليم، إذ تحتلان مساحات كبيرة من صفحات الكتب والمقررات الدراسية مما يحتم على التربويين تدريب الطلاب على مهارات الاستفادة منهما وتساعد الصور الجيدة على إبراز المعاني وترجمة كثير من التفاصيل التي تتطلبها (عثمان، ٢٠٠٣، ٩٧).

ولاشك في أهمية تقديم صور ورسوم خطية مصورة مقترنة بالرموز اللفظية حتى يدرجها جميع الطلاب القدرات العقلية المتفاوتة والمتعددة التفضيلات (الفرجاني، ٢٠٠٠، ٩٥). والإدراك يمر بثلاث خطوات أساسية هي: الاختيار Selection، التنظيم Organization، تفسير المثير Interpretation of Stimuli، الإطار المرجعي Frame of Reference، والإطار المرجعي يقصد به الطريقة التي يرى بها المشاهد المثيرات، وهو يتأثر بالعديد من العوامل الديموغرافية كالسن، الجنس، العرق، الخلفية الثقافي، المهنة، التعليم، وعوامل أخرى منها: الخبرة، والآمال المستقبلية، والتوقعات (دواير ومور، ٢٠١٥، ٢٨).

وأكد روبرت جانييه Gagn'e (2012، ٥٧) أنه يمكن لفت الانتباه في الكتب الدراسية عن طريق تفاوت أحجام أحرف الطباعة وإضافة صور وعومل جذب الانتباه في الصورة أو العناصر المستخدمة في الكتاب، كما أكدت دراسة دراسة

قايير Çayir (٢٠١٧) على أهمية استخدام المؤثرات البصرية في كتب القراءة للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي؛ لتحقيق قراءة فاعلية.

ومعلوم أن لكل مرحلة عمرية متطلبات وأدوات تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية تميزها عن غيرها من المراحل ويتسم طلاب مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى والتي تتراوح أعمارهم بين (٦ - ٩) سنوات، وتنمو لغتهم نموا مطردا، ويغلب على لغة الطالب في هذه المرحلة أن تتعلق بالمحسوسات لا بالمجردات، والبساطة وعدم الدقة والتحديد.

وتتطلب تلك المرحلة أن تكون كتب القراءة مكتوبة بخط واضح وكبير، والتوسع في استخدام الصور الفوتوغرافية الرسوم الخطية في تصميم وإعداد كتب هذه المرحلة، كما يراعى الاهتمام باستخدام الألوان وتوظيفها في ثنايا وعناصر الكتاب الدراسي.

- **الدراسات السابقة**

أكدت دراسة: الحداد (٢٠١٧)، ودراسة الزويني وأخريات (٢٠١٧)، ودراسة والنجار (٢٠١٧)، ودراسة الهويمل (٢٠٠٩) إلى ضرورة أن الاهتمام بالإخراج الفني لكتب القراءة في المرحلة الابتدائية بالجودة. فيما اوصت دراسة خصاونة (٢٠١٧)، ودراسة المأمون وصالح (٢٠١٧)، ودراسة خين واخرون (Khine, & et al (2017، ودراسة بازل واخرون (Basal, et al (2016، ودراسة حمادنة (٢٠١٢) باستخدام الصور والرسوم التوضيحية في كتب القراءة واللغة.

اما دراسة قايير (Çayir (2017، ودراسة سميران (٢٠١٦)، ودراسة سيتين وبي (Cetin, &Bay (2015، ودراسة حمادنة وبني خالد (٢٠١١) فقد أكدت أهمية الاهتمام بعناصر الإدراك البصري بشكل عام في كتب القراءة من نصوص ورسوم وألوان وخطوط والعناوين.

وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد معايير عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية وفي إعداد استمارة التحليل ويمكن تفصيل ذلك وفقا لما يلي:

- معايير الإخراج الفني لكتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي تمت الاستفادة في تحديدها من دراسة كل من: (الحداد،٢٠١٧) و(الزويني وأخريات، ٢٠١٧) ، (النجار ،٢٠١٧) و(حمادنة، ٢٠١٢) و(الهويمل،٢٠٠٩).
- معايير استخدام النصوص في كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي تمت الاستفادة في تحديدها من دراسة كل من: (*Çayirm. 2017*) و(سميران، ٢٠١٦) و(*Aer, &Shahin.2016*) و (*Cetin, &Bay 2015,*) و(حمادنة وبني خالد، ٢٠١١).
- معايير استخدام الألوان في كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي تمت الاستفادة في تحديدها من دراسة كل من: (سميران،

٢٠١٦) و (Aer, &Shahin , 2016) (Basal et al,2016) و (Cetin, &Bay, 2015).

- معايير استخدام الرسوم في كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي تمت الاستفادة في تحديدها من دراسة كل من: (خصاونة، ٢٠١٧) و(المأمون وصالح، ٢٠١٧) خين واخرون (Khine,& et al , 2017) و(سميران، ٢٠١٦) و(Aer, &Shahin.2016) و(Basal et al,2016) و(حمادنة، ٢٠١٢).
- إعداد استمارة التحليل وطريقة تحليل كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي تمت الاستفادة في إعددها من دراسة كل من: (Çayir, 2017) و (Basal et al,2016) و(Cetin, &Bay, 2015).

- **إجراءات البحث**:

اتبع الباحثان الإجراءات التالية:

- **إعداد قائمة المعايير المأمول توفرها**:

للإجابة على السؤال الأول المتمثل في: "ماهي معايير التصميم المأمول توفرها في عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية؟" قام الباحثان بإعداد قائمة أولية بالمعايير التي ينبغي أن تتوفر في عناصر كتب القراءة للصفوف الأولى (١ - ٣) من خلال الإطلاع على أبحاث ودراسات وكتب أهمها: (خصاونة، ٢٠١٧) (المأمون وصالح، ٢٠١٧) (النجار، ٢٠١٧) (سميران، ٢٠١٦) (دوابر ومور، ٢٠١٥) (Cetin, &Bay, 2015)(حمادنة، ٢٠١٢) (حماد، ٢٠١١) (الشنطي، ٢٠١١) (عسيلان،٢٠١١) (فرج الله، ٢٠١١) (مومني والمومني، ٢٠١١) (ناصر واخرون، ٢٠١٠) (بن مسلم، ٢٠١٠) (العدوي وكنعان، ٢٠٠٩) (بركات وخزاعلة، ٢٠٠٨) (السر، ٢٠٠٨) (الطاهر، ٢٠٠٦) (عثمان، ٢٠٠٣) (الحيلة، ١٩٩٩)، كما استفاد الباحثان من خبرتهما الشخصية في مجال التصميم التعليمي وإعداد وثيقة النمطية الموحدة لتصميم الكتب الدراسية في إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، وتم إعداد قائمة أولية بالمعايير تمثلت في (٤٢) معيارا على النحو الذي يوضحها الجدول (١).

جدول (١) القائمة الأولية لأعدد معايير تصميم عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١- ٣) من التعليم الأساسي

م	مجال المعايير	عدد المعايير
١	النصوص المكتوبة	١٩
٢	الرسوم.	٢٣
	المجموع	٤٢

- **صدق قائمة المعايير**:

بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم (❖)، وذلك بهدف معرفة آرائهم في مدى ارتباط المعايير بعناصر الكتب الدراسية، وصحتها، وسلامتها

(❖) ملحق (١) قائمة بأسماء المحكمين على قائمة المعايير.

اللغوية، وتعديل المعيار الذي يحتاج إلى تعديل، وإضافة ما يراه المحكم من معايير في مكان خصص نهاية القائمة وتحديد مجالها.

وبعد أن تم التحكيم تم إجراء التعديلات المقترحة على قائمة المعايير، واعتبر أن المعيار الذي اتفق عليه (٨٠٪) من المحكمين معيارا صحيحا، وتمت إعادة صياغة وتعديل المعايير التي حازت على أقل من (٨٠٪) من آراء المحكمين.

وتمثلت التعديلات التي أوصى بها المحكمون بإضافة معايير للألوان، وفصلها عن معايير النصوص، وحذف بعض الكلمات واستبدال كلمات بأخرى، وبعد إجراء تلك التعديلات على المعايير وفقا لآراء المحكمين؛ قام الباحثان بإعداد قائمة المعايير في صورتها النهائية، وأصبح عدد المعايير (٤٤) معيارا يوضحها الجدول (٢) مع مراعاة خصوصية كل صف (الأول – الثاني – الثالث) في المعيارين (١٣) و(١٤).

جدول (٢) القائمة النهائية لمعايير تصميم عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١- ٣) من التعليم الأساسي

م	مجال المعايير	عدد المعايير
١	النصوص المكتوبة.	١٧
٢	الألوان	٦
٣	الرسوم.	٢١
المجموع		٤٤

• **ثبات قائمة المعايير**:

استخدم الباحثان التحليل المتعدد لقياس ثبات قائمة معايير تصميم عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، فقد استعان الباحثان بمحللين اثنين، وتم تدريبهما على إجراءات التحليل، وطلب من كل منهما استخدام قائمة المعايير في تحليل صفحة واحدة من كل كتاب لمعرفة مدى توافق نتائج تحليل المعايير في كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي، وتم تحليل نفس الصفحة من قبل أحد الباحثين بشكل مستقل.

جدول (٣) النسبة المئوية لاتفاق المحللين مع تحليل الباحث

المحلل	المحلل الأول	المحلل الثاني
الباحث	% 84	% 86

بتحليل النتائج في جدول(٣) يتضح أن متوسط النسبة المئوية للاتفاق بين الباحث والمحلِلين هو (٨٥ ٪) وهي نسبة عالية، تدل على ثبات قائمة المعايير وصلاحيتها للتطبيق.

• **مقياس تدرج التحليل**:

استخدم الباحثان مقياس ليكرت الثلاثي (عالي - متوسط – منخفض) لقياس مدى توفر كل معيار، وتم استخدام القيمة (٣) في حالة كان توفر المعيار عاليا، والقيمة (٢) في حالة كان توفر المعيار متوسطا، والقيمة (١) في حالة كان توفر المعيار منخفضا؛ مما يعني أن مستوى المتوسط المرجح هو (١: ٣)، ويوضح الجدول (٤) المتوسط الحسابي لمستويات التوفر وفق مقياس ليكرت الثلاثي للمتوسطات.

جدول (٤) المتوسط الحسابي لمستويات التوفر

مستوى التوفر	المتوسط الحسابي
عالي	٣ : ٢,٣٤
متوسط	٢,٣٣ : ١,٦٧
منخفض	١,٦٦ : ١

- **نتائج تحليل كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى**:

للإجابة على السؤال الثاني المتمثل في: "ما مدى توفر معايير التصميم في عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية؟" قام الباحثان بتحليل وحدة من كل كتاب من كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى من خلال اختيارها بطريقة عشوائية على النحو التالي:

- **أولا: مدى توفر معايير التصميم في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي**:

تم اختيار الوحدة الثالثة من كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقياس مدى توفر كل معيار، وسيتم استعراض مدى توفر معايير التصميم وفقا لما يأتي:

- **معايير استخدام النصوص المكتوبة**

يوضح الجدول (٥) ترتيب معايير استخدام النصوص المكتوبة في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي.

جدول (٥) توفر معايير النصوص المكتوبة في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي

م	المعيار	ترتيب توفر المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوفر
١.	يتوافر عنوان للصفحة.	١٥	1.48	.79866	منخفض
٢.	تكتب العناوين الرئيسة بنمط كبير.	١٦	1.27	.64378	منخفض
٣.	تتوفر عناوين فرعية.	١٧	1.25	.66844	منخفض
٤.	تكتب العناوين الفرعية بنمط متوسط.	١٣	1.79	.98841	متوسط
٥.	تكتب العناوين بخط النسخ المقروء.	٦	2.77	.55504	عالي
٦.	تكتب النصوص بخط النسخ المقروء.	٢	2.98	.14434	عالي
٧.	يتجنب الخطوط غير المألوفة أو المزخرفة.	٣	2.98	.14434	عالي
٨.	لا تزيد عدد الخطوط المستخدمة في كتابة النص عن ثلاثة أنماط.	٤	2.79	.61742	عالي
٩.	توحد المسافة بين الاسطر في إطار الفقرة الواحدة.	٧	2.75	.66844	عالي
١٠.	تزيد المسافة بين الفقرات عن المسافة بين الأسطر.	٩	2.29	.96664	متوسط
١١.	تستخدم بين الأسطر مسافة مزدوجة حسب تصنيف المسافات في برامج الحاسوب.	١٠	2.23	.59213	متوسط
١٢.	توحد المسافة بين الكلمات في السطر الواحد.	٨	2.60	.64378	عالي
١٣.	لا تزيد عدد الكلمات في السطر الواحد عن (٤) كلمات.	١٢	2.02	.99978	متوسط
١٤.	لا يزيد عدد الأسطر في الصفحة عن (٨) أسطر.	١١	2.19	.86679	متوسط
١٥.	تشكل الحروف الهامة ويشدد ما يلزم تشديده.	١٤	1.65	.91068	منخفض
١٦.	توجد مسافة فاصلة بين العنوان والفقرة التي تليه.	٥	2.79	.61742	عالي
١٧.	تكتب النصوص في اتجاه واحد.	١	3.00	.00000	عالي
مستوى توفر معايير النصوص في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي			2.28	.21376	متوسط

بتحليل النتائج في جدول(٥) يتضح أن المتوسط العام لتوفر معايير النصوص المكتوبة في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي هو (2.28) بمستوى توفر متوسط وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي، وجاء المعيار: "يكتب النص في اتجاه واحد" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3) بمستوى توفر عالي، وهو المعيار الذي يتوفر في جميع النصوص المكتوبة، بينما جاء في المرتبة الأخيرة المعيار: " تتوفر عناوين فرعية" بمتوسط حسابي (1.25) بمستوى توفر منخفض.

كما يتضح في مدى توفر معايير النصوص المكتوبة في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي أن أكثر من نصفها تتوفر بمستوى عالي (٨) معايير، بينما تتوفر (٥) معايير بمستوى متوسط، وتتوفر (٤) معايير بمستوى منخفض.

- **معايير استخدام الألوان**

يوضح الجدول (٦) ترتيب معايير استخدام الألوان في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي.

جدول (٦) توفر معايير الألوان في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي

م	المعيار	ترتيب توفر المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوفر
١.	تكتب الحروف أو الكلمات المطلوب تعلمها بلون مختلف	1	2.40	.60983	عالي
٢.	لا تزيد الألوان المستخدمة على ثلاثة ألوان.	2	2.27	.64378	متوسط
٣.	تمايز لون خط النصوص والاشكال عن الخلفية.	4	1.73	.57388	متوسط
٤.	تلون العناصر في الرسوم كما هي في الواقع.	6	1.54	.50353	منخفض
٥.	توظف الألوان لتوضيح مدلولات معينة ثابتة كالتمارين والأنشطة.	5	1.65	.81187	منخفض
٦.	تكتب العناوين الرئيسة والفرعية بلون مختلف عن لون النص.	3	1.88	.93683	متوسط
مستوى توفر معايير الألوان في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي			1.91	.21459	متوسط

باستقراء النتائج في جدول(٦) يتضح أن المتوسط العام لتوفر معايير الألوان في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي هو (1.91) بمستوى توفر متوسط وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي، وجاء المعيار: "تكتب الحروف أو الكلمات المطلوب تعلمها بلون مختلف" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.40) بمستوى توفر عالي، بينما جاء في المرتبة الأخيرة المعيار: "توظف الألوان توظيفا علميا بحيث تلون الاشياء كما هي في الواقع" بمتوسط حسابي (1.54) بمستوى توفر منخفض.

كما يتضح في مدى توفر معايير الألوان في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي أنه لا يتوفر بمستوى عالي غير (1) معيار، بينما تتوفر (3) معايير بمستوى متوسط، وتتوفر (2) معايير بمستوى منخفض.

- **معايير تصميم الرسوم**:

يتناول الجدول (٧) ترتيب معايير تصميم الرسوم في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي.

جدول (٧) توفر معايير الرسوم في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي

م	المعيار	ترتيب توفر المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوفر
١.	يرتبط الرسم الخطي بالمادة التعليمية.	١٥	1.75	.60142	متوسط
٢.	يرتبط الرسم الخطي بالأهداف التعليمية.	٧	2.21	.94437	متوسط
٣.	يعبر الرسم الخطي تعبيراً دقيقاً عن المفهوم التعليمي.	١٦	1.73	.60983	متوسط
٤.	يحتوي الرسم الخطي على البيانات التي تُمكّن من قراءته.	١٢	2.00	.82514	متوسط
٥.	يتم الرسم في اتجاه واحد.	٢	2.33	.93019	متوسط
٦.	صحة المحتوى العلمي في الرسم الخطي.	١	2.35	.93375	عالي
٧.	حداثة المحتوى العلمي في الرسم الخطي.	٥	2.25	.93399	متوسط
٨.	يعالج الرسم الخطي فكرة رئيسية واحدة.	٣	2.27	.96182	متوسط
٩.	عدم ازدحام الرسم الخطي بالمعلومات والعناصر.	٨	2.21	.94437	متوسط
١٠.	يتناسب الرسم الخطي مع مستوى الطلاب.	١٧	1.71	.58194	متوسط
١١.	يراعى في الرسم الخطي الإخراج الفني ووضوح الخط.	٦	2.25	.93399	متوسط
١٢.	كتابة عنوان الرسم الخطي.	٩	2.17	.99645	متوسط
١٣.	يكتب عنوان الرسم الخطي أسفل وسطه.	١٨	1.60	.60983	منخفض
١٤.	تختار الألوان التي تبرز أجزاء الرسم الخطي.	٢٠	1.54	.50353	منخفض
١٥.	تتمايز الأرضية عن الشكل في الرسم الخطي.	١٠	2.13	.91384	متوسط
١٦.	توزع العناصر في الرسم الخطي بشكل متوازن على أجزائه	١٤	1.79	.68287	متوسط
١٧.	يوضع الرسم الخطي في إطار لفصله عن ما حوله.	٤	2.27	.93943	متوسط
١٨.	يوضع الرسم قريب من النص الخاص به.	٢١	1.23	.62704	منخفض
١٩.	يوضع الرسم في الجانب الأيسر من النص في الصفحة.	١٩	1.58	.49822	منخفض
٢٠.	يحافظ الرسم على النسب الطبيعية للشيء المرسوم.	١١	2.13	.91384	متوسط
٢١.	يحافظ الرسم على وحدة الشكل.	١٣	1.88	.93683	متوسط
مستوى توفر معايير الرسوم في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي			1.97	.67534	متوسط

بالاطلاع على النتائج في جدول(٧) يتضح أن المتوسط العام لتوفر معايير الرسوم في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي هو (1.97) بمستوى توفر متوسط وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي، وجاء المعيار: "صحة المحتوى العلمي في الرسم الخطي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.35) بمستوى توفر عالي، بينما جاء في المرتبة الأخيرة المعيار: "يوضع الرسم قريب من النص الخاص به" بمتوسط حسابي (1.23) بمستوى توفر منخفض.

كما يتضح في مدى توفر معايير الرسوم في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي أنه لا يتوفر بمستوى عالي غير (1) معيار، بينما تتوفر (16) معيارا بمستوى متوسط، وتتوفر (4) معايير بمستوى منخفض.

- **ثانيا: مدى توفر معايير التصميم في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي**:

تم اختيار الوحدة الرابعة من كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي بالطريقة العشوائية، ولا توجد بها جداول، واستخدم الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقياس مدى توفر كل معيار، وسيتم استعراض مدى توفر معايير التصميم وفقا لما يأتي:

- **معايير استخدام النصوص المكتوبة**

يوضح الجدول (٨) ترتيب معايير استخدام النصوص المكتوبة في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي.

جدول (٨) توفر معايير النصوص المكتوبة في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي

م	المعيار	ترتيب توفر المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوفر
١.	يتوافر عنوان للصفحة.	٧	2.09	1.01929	متوسط
٢.	تكتب العناوين الرئيسة بينط كبير.	٨	2.05	.99892	متوسط
٣.	تتوفر عناوين فرعية.	٩	1.73	.98473	متوسط
٤.	تكتب العناوين الفرعية بينط متوسط.	٩	1.73	.98473	متوسط
٥.	تكتب العناوين بخط النسخ المقروء.	٥	2.55	.85786	عالي
٦.	تكتب النصوص بخط النسخ المقروء.	١	3.00	.00000	عالي
٧.	يتجنب الخطوط غير المألوفة أو المزخرفة.	١	3.00	.00000	عالي
٨.	لا تزيد عدد الخطوط المستخدمة في كتابة النص عن ثلاثة أنماط.	١	3.00	.00000	عالي
٩.	توحد المسافة بين الاسطر في إطار الفقرة الواحدة.	٣	2.91	.29424	عالي
١٠.	تزيد المسافة بين الفقرات عن المسافة بين الأسطر.	٢	2.95	.21320	عالي
١١.	تستخدم بين الأسطر مسافة واحد ونصف حسب تصنيف المسافات في برامج الحاسوب.	٣	2.91	.42640	عالي
١٢.	توحد المسافة بين الكلمات في السطر الواحد.	٨	2.05	.21320	متوسط
١٣.	لا تزيد عدد الكلمات في السطر الواحد عن (٦) كلمات.	١	3.00	.00000	عالي
١٤.	لا يزيد عدد الأسطر في الصفحة عن (١٢) سطرا.	١	3.00	.00000	عالي
١٥.	تشكل الحروف الهامة ويشدد ما يلزم تشديده.	٤	2.68	.47673	عالي
١٦.	توجد مسافة فاصلة بين العنوان والفقرة التي تليه.	٦	2.45	.91168	عالي
١٧.	تكتب النصوص في اتجاه واحد.	١	3.00	.00000	عالي
مستوى توفر معايير النصوص في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي			2.59	.28176	عالي

يتضح من تحليل النتائج في جدول (٨) أن المتوسط العام لتوفر معايير النصوص المكتوبة في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي هو (2.59) بمستوى توفر عالي وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي، وجاءت المعايير: " تكتب النصوص بخط النسخ المقروء " و" يتجنب الخطوط غير المألوفة أو المزخرفة " و" لا تزيد عدد الخطوط المستخدمة في كتابة النص عن ثلاثة أنماط" و"لا تزيد عدد الكلمات في السطر الواحد عن (٦) كلمات" و"لا يزيد عدد الأسطر في الصفحة عن (١٢) سطرا " و"تكتب النصوص في اتجاه واحد" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3) بمستوى توفر عالي، بينما جاء في المرتبة الأخيرة المعياران: "تتوفر عناوين فرعية" و" تكتب العناوين الفرعية ببنط متوسط " بمتوسط حسابي (1.73) بمستوى توفر متوسط. كما يتضح في مدى توفر معايير النصوص المكتوبة في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي أن معظم المعايير تتوفر بمستوى عالي (١٢) معيارا، بينما تتوفر (٥) معايير بمستوى متوسط.

- **معايير استخدام الألوان**

يوضح الجدول (٩) ترتيب معايير استخدام الألوان في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي.

جدول (٩) توفر معايير الألوان في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي

م	المعيار	ترتيب توفر المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوفر
١.	تكتب الحروف أو الكلمات المطلوب تعلمها بلون مختلف	٣	2.68	.71623	عالي
٢.	لا تزيد الألوان المستخدمة على ثلاثة ألوان.	١	3.00	.00000	عالي
٣.	تمايز لون خط النصوص والاشكال عن الخلفية.	٤	2.18	.39477	متوسط
٤.	تلون العناصر في الرسوم كما هي في الواقع.	٥	2.00	.00000	متوسط
٥.	توظف الألوان لتوضيح مدلولات معينة ثابتة كالتمارين والأنشطة.	٦	1.86	.35125	متوسط
٦.	تكتب العناوين الرئيسة والفرعية بلون مختلف عن لون النص.	٢	2.73	.70250	عالي
مستوى توفر معايير الألوان في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي			2.41	.23417	عالي

يتبين من النتائج في جدول(٩) يتضح أن المتوسط العام لتوفر معايير الألوان في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي هو (2.41) بمستوى توفر عالي وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي، وجاء المعيار: " لا تزيد الألوان المستخدمة على ثلاثة ألوان" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3) بمستوى توفر عالي، بينما جاء في المرتبة الأخيرة المعيار: "توظف الألوان لتوضيح مدلولات معينة ثابتة كالتمارين والأنشطة" بمتوسط حسابي (1.86) بمستوى توفر متوسط. كما يتبين في مدى توفر معايير الألوان في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي أنه يتوفر بمستوى عالي (3) معايير، بينما تتوفر (3) معايير بمستوى متوسط.

- **معايير تصميم الرسوم**:

يتناول الجدول (١٠) ترتيب معايير تصميم الرسوم في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي.

جدول (١٠) توفر معايير الرسوم في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي

م	المعيار	ترتيب توفر المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوفر
١.	يرتبط الرسم الخطي بالمادة التعليمية.	١	1.27	.70250	منخفض
٢.	يرتبط الرسم الخطي بالأهداف التعليمية.	١	1.27	.70250	منخفض
٣.	يعبر الرسم الخطي تعبيرا دقيقا عن المفهوم التعليمي.	٢	1.14	.35125	منخفض
٤.	يحتوي الرسم الخطي على البيانات التي تُمكن من قراءته.	٢	1.14	.35125	منخفض
٥.	يتم الرسم في اتجاه واحد.	١	1.27	.70250	منخفض
٦.	صحة المحتوى العلمي في الرسم الخطي.	١	1.27	.70250	منخفض
٧.	حداثة المحتوى العلمي في الرسم الخطي.	١	1.27	.70250	منخفض
٨.	يعالج الرسم الخطي فكرة رئيسية واحدة.	١	1.27	.70250	منخفض
٩.	عدم إزدحام الرسم الخطي بالمعلومات والعناصر.	١	1.27	.70250	منخفض
١٠.	يتناسب الرسم الخطي مع مستوى الطلاب.	١	1.27	.70250	منخفض
١١.	يراعي في الرسم الخطي الإخراج الفني ووضوح الخط.	٢	1.14	.35125	منخفض
١٢.	كتابة عنوان الرسم الخطي.	١	1.27	.70250	منخفض
١٣.	كتابة عنوان الرسم الخطي أسفل وسطه.	٣	1.00	.00000	منخفض
١٤.	تختار الألوان التي تبرز أجزاء الرسم الخطي.	١	1.27	.70250	منخفض
١٥.	تتمايز الأرضية عن الشكل في الرسم الخطي.	٢	1.14	.35125	منخفض
١٦.	توزع العناصر في الرسم الخطي بشكل متوازن على أجزائه	١	1.27	.70250	منخفض
١٧.	يوضع الرسم الخطي في إطار لفصله عن ما حوله.	١	1.27	.70250	منخفض
١٨.	يوضع الرسم قريب من النص الخاص به.	١	1.27	.70250	منخفض
١٩.	يوضع الرسم في الجانب الأيسر من النص في الصفحة.	٣	1.00	.00000	منخفض
٢٠.	يحافظ الرسم على النسب الطبيعية للشيء المرسوم.	١	1.27	.70250	منخفض
٢١.	يحافظ الرسم على وحدة الشكل.	١	1.27	.70250	منخفض
مستوى توفر معايير الرسوم في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي			1.22	.56869	منخفض

بتحليل النتائج في جدول(١٠) يتضح أن المتوسط العام لتوفر معايير الرسوم في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي هو (1.22) بمستوى توفر منخفض وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي، وجاءت (١٥) معيارا في المرتبة الأولى

بمتوسط حسابي (1.27) بمستوى توفر متوسط، بينما جاء في المرتبة الأخيرة معياران هما: "كتابة عنوان الرسم الخطي أسفل وسطه" و"يوضع الرسم في الجانب الأيسر من النص في الصفحة" بمتوسط حسابي (1) بمستوى توفر منخفض.

كما يتضح في مدى توفر معايير الرسوم في كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي أنه لا يتوفر أي معيار بمستوى عالي ولا بمستوى متوسط، وأن جميع المعايير التي هي (٢١) معيارا تتوفر بمستوى منخفض.

- **ثالثا: مدى توفر المعايير في تصميم كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي:**

تم اختيار الوحدة الثالثة من كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي بالطريقة العشوائية، ولا توجد بها جداول، واستخدم الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقياس مدى توفر كل معيار، وسيتم استعراض مدى توفر معايير التصميم وفقا لما يأتي:

- **معايير استخدام النصوص المكتوبة**

يبين الجدول (١١) ترتيب معايير استخدام النصوص المكتوبة في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي.

جدول (١١) توفر معايير النصوص المكتوبة في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي

م	المعيار	ترتيب توفر المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوفر
١.	يتوافر عنوان للصفحة.	٩	2.31	.96512	متوسط
٢.	تكتب العناوين الرئيسة بنمط كبير.	١٠	2.03	.86077	متوسط
٣.	تتوفر عناوين فرعية.	١١	2.00	1.01600	متوسط
٤.	تكتب العناوين الفرعية بنمط متوسط.	١٣	1.94	.98169	متوسط
٥.	تكتب العناوين بخط النسخ المقروء.	٨	2.53	.84183	عالي
٦.	تكتب النصوص بخط النسخ المقروء.	٥	2.81	.59229	عالي
٧.	يتجنب الخطوط غير المألوفة أو المزخرفة.	٢	2.97	.17678	عالي
٨.	لا تزيد عدد الخطوط المستخدمة في كتابة النص عن ثلاثة أنماط.	١	3.00	.00000	عالي
٩.	توحد المسافة بين الاسطر في إطار الفقرة الواحدة.	١	3.00	.00000	عالي
١٠.	تزيد المسافة بين الفقرات عن المسافة بين الأسطر.	٦	2.72	.63421	عالي
١١.	تستخدم بين الأسطر مسافة واحد ونصف حسب تصنيف المسافات في برامج الحاسوب.	٦	2.72	.63421	عالي
١٢.	توحد المسافة بين الكلمات في السطر الواحد.	١	3.00	.00000	عالي
١٣.	لا تزيد عدد الكلمات في السطر الواحد عن (٨) كلمات.	١٢	1.97	.73985	متوسط
١٤.	لا يزيد عدد الأسطر في الصفحة عن (١٦) سطرا.	٤	2.84	.36890	عالي
١٥.	تشكل الحروف الهامة ويشدد ما يلزم تشديده.	٧	2.66	.54532	عالي
١٦.	توجد مسافة فاصلة بين العنوان والفقرة التي تليه.	٥	2.81	.59229	عالي
١٧.	تكتب النصوص في اتجاه واحد.	٣	2.91	.39015	عالي
مستوى توفر معايير النصوص في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي			2.60	.26633	عالي

بالاطلاع على النتائج في جدول(١١) يتبين أن المتوسط العام لتوفر معايير النصوص المكتوبة في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي هو (2.60) بمستوى توفر عالي وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي، وجاءت المعايير: "لا تزيد عدد الخطوط المستخدمة في كتابة النص عن ثلاثة أنماط " و"توحد المسافة بين

الاسطر في إطار الفقرة الواحدة" و"توحد المسافة بين الكلمات في السطر الواحد" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3) بمستوى توفر عالي، بينما جاء في المرتبة الأخيرة المعيار: " تكتب العناوين الفرعية ببنط متوسط" (1.94) بمستوى توفر متوسط.

ويتبين كذلك أن معظم معايير النصوص المكتوبة في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي تتوفر بمستوى عالي (12) معيارا، بينما تتوفر (٥) معايير بمستوى متوسط خاصة المعايير المرتبطة بكثافة النص في الصفحة، وتتوفر (٤) معايير بمستوى منخفض خاصة المعايير المرتبطة بالعناوين.

- **معايير استخدام الألوان**

يوضح الجدول (١٢) ترتيب معايير استخدام الألوان في كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي.

جدول (١٢) توفر معايير الألوان في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي

م	المعيار	ترتيب توفر المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوفر
١.	تكتب الحروف أو الكلمات المطلوب تعلمها بلون مختلف.	٥	1.00	.00000	منخفض
٢.	لا تزيد الألوان المستخدمة على ثلاثة ألوان.	٢	2.34	.48256	عالي
٣.	تمايز لون خط النصوص والاشكال عن الخلفية.	٣	2.03	.59484	متوسط
٤.	تلون العناصر في الرسوم كما هي في الواقع.	٤	1.19	.39656	منخفض
٥.	توظف الألوان لتوضيح مدلولات معينة ثابتة كالتمارين والأنشطة.	١	2.44	.84003	عالي
٦.	تكتب العناوين الرئيسة والفرعية بلون مختلف عن لون النص.	.5	1.00	.00000	منخفض
مستوى توفر معايير الألوان في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي			1.67	.10370	متوسط

يتضح من النتائج في جدول(١٢) أن المتوسط العام لتوفر معايير الألوان في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي هو (1.67) بمستوى توفر متوسط وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي، وجاء المعيار: "توظف الألوان لتوضيح مدلولات معينة ثابتة كالتمارين والأنشطة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.44) بمستوى توفر عالي، بينما جاء في المرتبة الأخيرة المعياران: " تكتب الحروف أو الكلمات المطلوب تعلمها بلون مختلف" و "تكتب العناوين الرئيسة والفرعية بلون مختلف عن لون النص" بمتوسط حسابي (1) بمستوى توفر منخفض.

كما يتضح في مدى توفر معايير الألوان في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي أنه تتوفر بمستوى عالي (2) معايير، بينما يتوفر (1) معيار بمستوى متوسط، وتتوفر بمستوى منخفض (3) معايير.

- **معايير تصميم الرسوم**:

يتناول الجدول (١٣) ترتيب معايير تصميم الرسوم في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي.

جدول (١٣) توفر معايير الرسوم في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي

م	المعيار	ترتيب توفر المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوفر
١.	يرتبط الرسم الخطي بالمادة التعليمية.	7	2.31	.64446	متوسط
٢.	يرتبط الرسم الخطي بالأهداف التعليمية.	1	2.90	.29614	عالي
٣.	يعبر الرسم الخطي تعبيراً دقيقاً عن المفهوم التعليمي.	7	2.31	.47093	متوسط
٤.	يحتوي الرسم الخطي على البيانات التي تُمكن من قراءته.	5	2.38	.49187	منخفض
٥.	يتم الرسم في اتجاه واحد.	6	2.34	.48256	عالي
٦.	صحة المحتوى العلمي في الرسم الخطي.	10	2.19	.39656	متوسط
٧.	حداثة المحتوى العلمي في الرسم الخطي.	4	2.41	.49899	عالي
٨.	يعالج الرسم الخطي فكرة رئيسية واحدة.	12	2.13	.33601	متوسط
٩.	عدم ازدحام الرسم الخطي بالمعلومات والعناصر.	11	2.16	.36890	متوسط
١٠.	يتناسب الرسم الخطي مع مستوى الطلاب.	9	2.22	.42001	متوسط
١١.	يراعى في الرسم الخطي الإخراج الفني ووضوح الخط.	14	1.81	.53506	متوسط
١٢.	كتابة عنوان الرسم الخطي.	16	1.56	.87759	منخفض
١٣.	كتابة عنوان الرسم الخطي أسفل وسطه.	17	1.50	.67202	منخفض
١٤.	تختار الألوان التي تبرز أجزاء الرسم الخطي.	13	1.94	.66901	متوسط
١٥.	تتمايز الأرضية عن الشكل في الرسم الخطي.	15	1.75	.50800	متوسط
١٦.	توزع العناصر في الرسم الخطي بشكل متوازن على أجزائه	10	2.19	.59229	متوسط
١٧.	يوضع الرسم الخطي في إطار لفصله عن ما حوله.	6	2.34	.60158	عالي
١٨.	يوضع الرسم قريب من النص الخاص به.	8	2.28	.77186	متوسط
١٩.	يوضع الرسم في الجانب الأيسر من النص في الصفحة.	10	2.19	.59229	متوسط
٢٠.	يحافظ الرسم على النسب الطبيعية للشيء المرسوم.	2	2.72	.52267	عالي
٢١.	يحافظ الرسم على وحدة الشكل.	3	2.69	.47093	عالي
مستوى توفر معايير الرسوم في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي			2.21	.24623	متوسط

بالنظر إلى النتائج في جدول(١٥) يتبين أن المتوسط العام لتوفر معايير الرسوم في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي هو (2.21) بمستوى توفر متوسط وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي، وجاء المعيار: "يرتبط الرسم الخطي بالأهداف التعليمية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢.٩٠) بمستوى توفر عالي، بينما جاء في المرتبة الأخيرة المعيار: "يكتب عنوان الرسم الخطي أسفل وسطه" بمتوسط حسابي (1.50) بمستوى توفر منخفض.

كما يتبين في مدى توفر معايير الرسوم في كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي أنه يتوفر بمستوى عالي (٦) معايير، ويتوفر (١٢) معيار بمستوى متوسط، ويتوفر (٣) معايير بمستوى منخفض.

- **ملخص النتائج**:

تبين من خلال التحليل الإحصائي السابق أن توفر معايير تصميم عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية يتمثل فيما يلي:

- معايير تصميم كتاب القراءة للصف الأول من التعليم الأساسي كانت معايير النصوص المكتوبة ، بينما كانت معايير الألوان هي الأقل توفرا.
- معايير تصميم كتاب القراءة للصف الثاني من التعليم الأساسي كانت معايير النصوص المكتوبة هي الأكثر توفرا، بينما كانت معايير الرسوم هي الأقل توفرا.

- معايير تصميم كتاب القراءة للصف الثالث من التعليم الأساسي كانت معايير النصوص المكتوبة هي الأكثر توفرا، بينما كانت معايير الألوان هي الأقل توفرا.

- **التوصيات**:

بناء على نتائج البحث يوصى بما يأتي:

- مراعاة المعايير التي تم تحديدها في هذا البحث في تصميم عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية.
- تشكيل فريق تصميم الكتب الدراسية من خبراء اللغة العربية بالإضافة إلى اخصائي تكنولوجيا التعليم ومصمم فني بحيث يراعى في التصميم المعايير الخاصة بكل عنصر.
- إعادة النظر في تصميم العناصر التي كان مستوى توفر معاييرها منخفضا مثل الرسوم والألوان.
- مراعاة طبيعة كل صف دراسي في التصميم بحيث تتناسب معايير التصميم مع المستوى العمري والعقلي لطلاب كل صف.

- **الأبحاث المقترحة**:

بناء على نتائج البحث يقترح الباحثان إجراء الأبحاث الآتية:

- معايير تصميم عناصر الكتب المقررة في مرحلة رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية.
- مدى كفاية عناصر كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى (١ - ٣) من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية لتحقيق اهداف المنهج.

- **المراجع**:

- جانييه، روبرت (٢٠١٢). **"أساسيات التعلم من أجل التعليم الصفي"**. ترجمة: محمد محمود الخوالدة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الحداد، إقبال عباس (مارس ٢٠١٧). "تقويم محتوى كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في دولة الكويت". **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، العدد (١)، المجلد (١٨)، ص ص ١٤٣- ١٨٥.
- حماد، شريف علي (مايو ٢٠١١). "جودة محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى وتنظيمه". **المؤتمر الوطني للتقويم التربوي**، المنعقد في رام الله، ص – ص ١-٢٥.
- حمادات، محمد جسن (٢٠٠٩). **المناهج التربوية (نظرياتها – مفهومها – أسسها – عناصرها- تخطيطها- تقويمها)**. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- حمادنة، أديب ذياب (٢٠١٢). "تقييم كتاب (لغتنا العربية) للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق". **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية، غزة، العدد (١)، المجلد (٢٠)، ص ص١٨٧ – ٢١٨.
- حمادنة، أديب ذياب؛ بني خالد، محمد (٢٠١١). "مدى مراعاة كتب اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن لخصائص الطلبة النمائية من وجهة نظر

المعلمين". **مجلة دراسات العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، عمان، المجلد (٣٨)، العدد (٤)، ص ص ١٤٣٣ – ١٤٥٣.
- الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩). "**التصميم التعليمي نظرية وممارسة**". دار المسيرة، عمان.
- خزاعلة، على بركات وتيسير (٢٠٠٨). "معايير تصميم الإيضاحات التعليمية ومدى توظيفها في العملية التعليمية لطلاب الصفوف الأساسية الثلاثة الاولي". **مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، العدد (١)، المجلد (٢٠)، ص ص ٨٣ – ١٢٧.
- خصاونة، نجوى أحمد سليم (٢٠١٧). "أثر استخدام الصور والرسوم التوضيحية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الرابع في المرحلة الابتدائية وفي اتجاههن نحو كتاب لغتي المطور". **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، العدد (٥)، المجلد (٦)، موقع المجلة الدولية التربوية المتخصصة، متاح بتأريخ ٢٠١٨/٨/١٥ على الرابط:
http://www.iijoe.org/v6/IIJOE_01_04_06_2017.pdf -
- دواير، فرانسيس؛ مور، ديفد مايك (٢٠١٥). "**الثقافة البصرية والتعلم البصري**". ترجمة: نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، القاهرة.
- الزويني، ابتسام صاحب موسى؛ غنى، زينة جبار؛ حميد، رائدة حسين (٢٠١٧). "الإخراج الفني لكتاب القراءة العربية للصف السادس كمعيار للجودة من وجهة نظر معلمي محافظة بابل ومعلماتها". **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية**، جامعة بابل، بابل، العراق، العدد (٣٣)، ص ص ٥٥٢ – ٥٦٦.
- السر، خالد خميس (يناير ٢٠٠٨). "تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات للصفوف: (السابع، والثامن، والتاسع) الأساسية في (فلسطين)" في ضوء نظريات التعلم والتعليم المعرفية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية**، الجامعة الإسلامية، غزة، العدد (١)، المجلد (١٦)، ص ص ٤١١ – ٤٤٤.
- سعود، علي؛ الياس، أسماء (أكتوبر ٢٠١٤). "مسوّغات التوظيف التربوي لمدخل المعايير". **الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير**، المنعقدة في دمشق من ١٤ إلى ١٦ أكتوبر ٢٠١٤، ص ص ٤٧ – ٦٧.
- سميران، تامر حسين علي (يناير ٢٠١٦). "تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي في ضوء الصور والرسوم والجداول". **مجلة دراسات في التعليم العالي**، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة أسيوط، أسيوط، مصر، العدد (١٠)، ص ص ٩٠- ١١٢.
- الشنطي، عفاف عبد الرحمن إبراهيم (٢٠١١). "التوافق بين ثقافتي الصورة والكلمة كمعيار للجودة في محتوى كتاب العلوم الفلسطيني بجزأيه للصف الرابع الأساسي". **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- الصلاحي، عبدالله سلطان؛ وآخرون (٢٠١٢). "وثيقة الإطار المرجعي للتأليف". **وزارة التربية والتعليم**، الادارة العامة للمناهج، صنعاء.
- الطاهر، أمل السيد أحمد (٢٠٠٦). "العلاقة بين التكوين المكاني للصور الثابتة والمتحركة في برامج الوسائل المتعددة والتحصيل الدراسي". **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة حلوان، حلوان، مصر.
- عبدالحميد، حنان أحمد (شوال ١٤٣٠هـ). "هل يمكن للكتاب المدرسي الورقي أن يظل على قيد الحياة؟". **مجلة المعرفة**، العدد(١٧٥) متاح بتاريخ ٢٠١٧/١٠/١٢ على الرابط:
http://almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=362&Model=M&SubModel=140&ID=444&ShowAll=On -
- عثمان، فاطمة الزهراء محمود (٢٠٠٣). "**مواصفات الكتاب الجامعي للمواد العملية في ضوء المستحدثات التكنولوجية المعاصرة**". دار الكلمة، القاهرة.
- العدوي، غسان ياسين؛ كنعان. أحمد علي (٢٠٠٩)، "تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة

التعليم الأساسي (الحلقة الثانية)"، **مجلة جامعة دمشق**، دمشق، العدد (٣)، المجلد (٢٥)، ص ص ٥٧٥ – ٥٩٨.

- عسيلان، بندر بن خالد حسن (٢٠١١). "تقويم كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة". **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عليمات، عبير راشد (٢٠٠٦). **"تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الاساسية (كتب التربية الاجتماعية والوطنية)"**. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- فرج الله، عبد الكريم موسى (يونيو ٢٠١١). "تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني عشر للعلوم الإنسانية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة". **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية**، الجامعة الإسلامية، غزة، العدد (٢)، المجلد (١٩)، ص ص ٧٣٣ – ٧٧٦.
- الفرجاني، عبدالعظيم (٢٠٠٠). **"تكنولوجيا المواقف التعليمية"**. دار الهدى، المنيا، مصر.
- القنوني، منيرة (ديسمبر ٢٠١٥). "تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائية دراسة استقرائيّة في عدد من كتب تعليم اللغة لمستوى السنة الأولى ابتدائي في بعض الدول العربية". **المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: «تمويل التعليم العالي في الوطن العربي»**، الإسكندريّة، المتعقد بتاريخ ١٤ ربيع الأول ١٤٣٧ الموافق ٢٥ ديسمبر ٢٠١٥، ص ص ١٤١– ١٥٨.
- المأمون، اميرة حسن؛ صالح، رفيدة مبارك محمد (٢٠١٧). "معايير جودة الصورة الايضاحية في اغلفة الكتب الدراسية – كتب اللغة العربية مرحلة الاساس (الحلقة الاولى)-". **مجلة العلوم الانسانية**، عمادة البحث العلمي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، العدد (١)، المجلد (١٨)، ص ص ١٥٧– ١٧٦.
- المحارمة، منال محمد أحمد (٢٠١٦). "درجة مراعاة كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الاولى للمعايير اللغوية والاجتماعية في الأردن من وجهة نظر معلميها". **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- مرعي، توفيق احمد؛ الحيلة، محمد محمود (٢٠١٤). **"المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها- عناصرها- اسسها- عملياتها"**. دار المسيرة، عمان.
- بن مسلم، محمد عبدالله (٢٠١٠). "بناء معايير تأليف كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي"، المستوى العلمي. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عدن، عدن.
- مومني، عبد اللطيف عبد الكريم؛ المومني، محمد مجلي (٢٠١١). "مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن". **مجلة جامعة دمشق**، دمشق، العدد (٣ و٤)، المجلد (٢٧)، ص ص ٥٥٧ – ٥٨٨.
- ناصر، فاطمة محمد؛ واخرون (٢٠١٠). "معايير تقويم الكتاب المدرسي في التعليم العام في الجمهورية اليمنية". **سلسلة دراسات وبحوث**، متاح بتاريخ ٤/ ٢٠١٦/٨ على الرابط: http://www.erdc-aden.com/drasat/66.pdf
- النجار، المهدي علي (يونيو ٢٠١٧). "تقويم كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي من وجهة نظر معلمي المادة بمدينة مصراتة". **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة مصراتة، مصراتة، ليبيا، العدد (٨)، المجلد (٢)، ص ص ٢٣٨ – ٢٦٥.
- الهاشمي، عبدالرحمن؛ عطية، محسن علي (٢٠١٤). **"تحليل مضمون المناهج المدرسية"**. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الهويمل، عمر (٢٠٠٩). "تقويم كتاب لغتنا العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في ضوء الاقتصاد المعرفي في الأردن من وجهة نظر معلميه". **مجلة دراسات العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، عمان، العدد(١)، المجلد (٣٦)، ص ص ١١٧ – ١٣٢.

- Aer, Erkan ., Shahin. Ertuğrul (2016). "Validity of a Checklist for the Design, Content, and Instructional Qualities of Children's Books". **Journal of Education and Practice**, Vol (7), No (24), pp 128- 137.
- Basal, Ahmet ., et al (2016). "An Investigation into Illustrations in English Course Books in a Turkish Context". **International Electronic Journal of Elementary Education**, v(8), n(3), pp 525-536.
- Çayir, Aybala (2017). "Analyzing the Reading Skills and Visual Perception Levels of First Grade Students". **Universal Journal of Educational Research**, v (5), n(7), pp1113-1116
- Cetin, Ozlem Simsek., & Bay, Neslihan (٢٠١٥). "Enhancing the Early Reading Skills: Examining the Print Features of Preschool Children's Book". **International Education Studies,** Vol (8), No. (1), pp 113 – 124.
- Khine et al (2017). "Descriptive Analysis of the Graphic Representations of Science Textbooks". **European Journal of STEM Education**, v(2), n(3) p p1- 15.
- Wakefield, John(1997). 'Developing Textbooks That Teach: A Problem-Solving Model of Textbook Design'. **Paper presented at the Annual Meeting of Text and Academic Authors**, Las Vegas, NV, June 17-19.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم

إعداد :

أ / صبرية محمد عثمان الخيبري

معلمة بإدارة تعليم الخرج بالمملكة العربية السعودية

درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم

أ / صبرية محمد عثمان الخيبري
معلمة بإدارة تعليم الخرج بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث الحالي إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد أهم المعوقات التي تعيق المعلمات عن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما اعتمدت على استبانة مكونة من (٣٤) بند لقياس درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.وتكونت عينة البحث من (١٣٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج البحث إلى أن امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجة منخفضة، وأن هناك اتفاق على وجود العديد من المعوقات لتوظيف هذه التطبيقات، كما توصل البحث إلى مجموعة من التوصيات التي من الممكن أن تساهم في امتلاك المعلمات لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
الكلمات الدالة: مهارات توظيف – تطبيقات الذكاء الاصطناعي– ربوتات الدردشة – الواقع المعزز.

Secondary School Female Teachers' Acquisition of Using Skills of Artificial Intelligence in Education

Sabriah Mohammed Othman Alkhibari

Abstract:
The research aimed todeterminethe acquisition of secondary school female teachers the skillsto use artificial intelligence in education, and to identify the most important obstacles that hinder teachers from using artificial intelligence in education. The researcher used the descriptive approach and the questionnaire consisted of (34) items to measure the acquisition degree of secondary school teachers in Al-Kharj governorate for the skills of using artificial intelligence applications in education.The research sample consisted of (130) secondary school female teachers, and the results of the research found that their acquisition of using artificial intelligence applications in education came with a low degree, and that there is agreement on the existence of many obstacles to use these applications, the research also set some recommendations that can contribute to the acquisition of the skills to use of artificial intelligence applications in education.
Key words: using skills - applications of artificial intelligence – Chatbots – Augmented reality.

• **المقدمة**:

يشهد العالم في هذا العصر تطورات هائلة في مجال تقنية المعلومات ووسائل الاتصال، من هنا كان لابد من بذل الجهود من أجل مواكبة هذه التطورات، والتغيرات بغية الاستفادة القصوى من هذه التقنية وما يرتبط بها من أساليب وأجهزة تعليمية في دعم العملية التعليمية، ويبرز الذكاء الاصطناعي كتقنية من شأنها أن تدعم العملية التعليمية ويحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، فيجمع كل الأشكال الإلكترونية للتعليم، حيث

تستخدم أحدث الطرق باعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لذلك يتوجب على المؤسسات التعليمية أن تواكب هذه الثورة التكنولوجية لسد الفجوة الناشئة من زيادة الكم المعلوماتي والمعرفي وذلك من خلال البحث عن طرق لزيادة مهارات المعلم في توظيف هذه التقنيات.

كما قدمت الثورة التكنولوجية خدمات تربوية شاملة في العملية التعليمية؛ حيث استثمرت التقنيات البرمجية المختلفة والمتنوعة في التدريس، وتم الاستفادة منها في توفير وسائل تساهم في إعدادهم وفق أسس تربوية حديثة، بإدخال البرمجيات الحاسوبية في العملية التعليمية التي تؤدي إلى اكتساب المهارات التعليمية، بالإضافة إلى دورها في عملية التعلم مما يؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية، وبالتالي ظهرت أهمية التكنولوجيا في مجال التعلم وقدمت مناخ تربوية تعليمية حديثة من خلال الوسائل التعليمية المتعددة في وحدة متكاملة من الأشكال والبيانات والمعلومات (عياصرة، ٢٠١٩: ١٥).

وفي ظل الطفرة الهائلة لعصر المعلومات أصبح لا بديل عن الأخذ بالمستحدثات التكنولوجية ولا حل الإصلاح التعليم إلا بتوظيفها. لقد أصبحت هذه المستحدثات مستوطنة في كل أنماط حياتنا حتى أصبحنا نشعر اليوم أننا أمام منظومة دقيقة يسعى أصحابها لجعل كل نشاط لا يخلوها، وقد ظهر على السطح بوضوح التكنولوجيات القائمة على الذكاء الاصطناعي المستندة على مجموعة من السلوكيات الحقيقية التي تتسم بها هذه البرامج لتقوية القدرة الإنتاجية للإنسان من خلال محاكاة القدرة الذهنية له، ومن هذا المنطلق كان لا بد من إيجاد التطبيق الفعال والمناسب بما يزيد من القدرة الإنتاجية للمتعلم (فرجون (أ)، ٢٠١٦: ١).

ومن التقنيات المستقبلية التي أصبحت تجذب نظر التربويين، تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته؛ حيث إن الذكاء الاصطناعي مبني على أساس أنه من الممكن محاكاة الذكاء البشري باستخدام أنظمة وأجهزة تقنية، ويهدف علم الذكاء الاصطناعي إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي، قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء (العمري، ٢٠١٦: ٢٤)، وتعني قدرة برنامج الحاسب على حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار في موقف ما بناء على وصف لهذا الموقف، فالبرنامج نفسه يجد الطريقة التي يجب أن تتبع لحل المسألة، أو للتوصل إلى القرار بالرجوع إلى عدد من العمليات الاستدلالية المتنوعة التي تحي بها البرنامج(United Nations Educational, 2019: 4).

كما ظهرت أنماط جديدة للذكاء الاصطناعي من نظم التعليم الذكية والنظم الخبيرة، وشكلت هذه الأنماط منظومة متكاملة من خلالها يتم تطوير وتحديث العملية التعليمية والاستفادة من التقنيات الحديثة التي ظهرت من خلال تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية (Fahimirad & Kotamjani, 2018: 108)؛ حيث تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي على

تحقيق الطلاب للتميز الأكاديمي، وخلق شراكة بين الوالدين والمجتمع وهيئة التدريس، والتركيز على التقويم المبكر، وجعل البيئة التعليمية آمنه (Faggella, 2019).

في المقابل فإن تأثير التقنية على تعليم الطلبة لا يتحقق بتوفر التقنيات الحديث من أجهزة الكمبيوتر والإنترنت في الفصول الدراسية فحسب، بل عند تدريب يتدرب المعلمون بشكل جيد على كيفية توظيف تقنيات التعليم، ويتعرفون على أسرار التقنيةٍ (بتر وبيرسون، ٢٠٠٧: ٢٧).ولقد بات استثمار تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي هدفا للمملكة العربية السعودية خلال الفترة الحالية ضمن مبادرة "رؤية المملكة ٢٠٣٠"، من أجل التحول إلى التكنولوجيا الرقمية في كل المجالات، وهو ما يسهم في تقدم تكنولوجي يساعد على التطور الاقتصادي (المركز الإعلامي لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

وقد استخدم الذكاء الاصطناعي تطبيقات لخلق وتصميم أسٍلوب يحاكي الذكاء الإنساني، لكي يتمكن الكمبيوتر من أداء بعض المهام بدلاً من الإنسان، وخاصة المهام التي تتطلب التفكير والتفهم والسمع والتكلم والحركة، لذا فالذكاء الاصطناعي يوظف ليتيح للكمبيوتر محاكاة بعض وظائف مخ الإنسان، وقد تتمثل هذه البرامج في هيئة شخصية بديلة للمتعلم كالوكيل الذكي الذي يقوم بأدوار تحقق آمال وأهداف المتعلم داخل البناء الافتراضي للبرنامج(Ammar, et al., 2011: 61).

لذا يمكن النظر إلى برامج التعليم المبنية على الذكاء الاصطناعي على أنها نظم تعليمية خبيرة، تعتمد بدرجة كبيرة على نمذجة المعرفة الخاصة بالمعلم ومحاكاة سلوكه وعمليات التفكير لديه في حل مشكلة أو تدريس موضوع ما، ويعتبر هذا المعلم هو الخبير البشري في مجال التدريس الذي يمتلك مقدرا من الخبرات والمعارف المرتبطة بمجال أو منهج دراسي معين، وبكيفية تدريسه لنموذج أو فئة معينة من الطلاب، ومن خلال البحث والتقصي في تلك الخبرات والعمليات التدريسية الخاصة بالمعلم يمكن اكتساب معلومات كافية تفيد في بناء برامج التدريس المبنية على الذكاء الاصطناعي (فرجون (أ)، ٢٠١٦: ٤).

كما يمكن أن تستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال مجالات رئيسة مثل: المحتوى، وطرق التدريس، والتقييم، والتواصل؛ ويقصدبالمحتوى المعارف والمعلومات التي يمتلكها المعلم ويتوقع من الطلاب أن يكتسبوها، ويقصد بطرق التدريس الأساليب والأفكار التي يستخدمها المعلم لإيصال محتوى الدرس إلى الطلاب، ويقصد بالتقييم الأدوات المتنوعة التي يستخدمها المعلم لقياس مدى تعلم الطلاب، أما الاتصال فيعد عنصر أساسي في التفاعل بين المعلم والطلاب(Chassignol, et al, 2018: 18). والشكل التالي يوضح مكونات العملية التعليمية والتي يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي أن تدمج فيها وتعمل على تدعيمها:

شكل: (١) مجالات تعليمية يمكن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلالها

ولا شك أن دور المعلم في تطوير العملية التعليمية بكافة جوانبها أصبح كبيراً جداويلقي على عاتقه مسئولية الإلمام بكل ما هو جديد في مجال التقنيات التعليمية والتربوية من نظريات تعليمية وتعلمية (Fahimirad & Kotamjani, 2018: 111)، وأصبح من الواجب قيام المعلم بأدوار عديدة ومهارات عالية تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل من جهة ومع مطالب ثورة المعلومات والاتصالات من جهة ثانية، وينظر للمعلم في عصر الذكاء الاصطناعي على أنه مطور للمقررات والمناهج المدرسيةوميسر للعملية التعليمية وهذه المهمة الجديدة تمثل الدور الأساسي الذي ينبغي عليه القيام به (الشيخ والعربي، ٢٠١٨: ١١٠٥).

- **مشكلة البحث**:

إن استخدام التطبيقات التكنولوجية في التعليم كما هو الحال بالنسبة لأي وسيلة تعليمية يتوقف على مدى امتلاك المعلم لمهارات تجعلهم قادرين على المواكبة والارتقاء بأدائهم المهني بصورة فاعلة، ومن أهم هذه المهارات مهارات تكنولوجيا التعليم واستخدامها في تطوير العملية التربوية والنظام التربوي هذا إضافة إلى الاتجاهات التي يمكن أن يحملها كل من طرفي العملية التعليمية التعلمية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم وتقبلهم لأدوارهم الجديدة التي تطرحها تكنولوجيا التعليم حيث لم يعد دور المعلم أو المدرس نقل المعلومات إلى المتعلمين بالطرائق التقليدية وانما مطالبة بأدوار جديدة يفرضها عليه التطور العلمي والتكنولوجي (المحاميد، ٢٠١٨: ٤١).

لقد تغير دور المعلم تغيراً ملحوظاً من العصر الذي كان يعتمد على الورقة والقلم كوسيلة للتعلم والتعليم إلى العصر الحاضر الذي يعتمد على الحاسوب والانترنت، وهذا التغير جاء انعكاسا لتطور الدراسات في مجال التربية وعلم النفس، وعلى الرغم من أهمية المعلم في العملية التعليمية بوجه عام، ألا أن أهميته تزداد وتصبح أكثر وضوحا في التعليم الالكتروني، حيث أن هذا النوع من التعليم لا يحتاج إلى شيء بقدر حاجته إلى المعلم الماهر المتقن لأساليب واستراتيجيات ومهارات التعامل مع التعليم الالكتروني ومنها تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما تحتاج إلى المعلم المتمكن من مادته العلمية الراغب في التزود بكل ما هو جديد في مجال تخصصه (الراشد، ٢٠١٨: ٤٠٨).

إن دمج التقنيات التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية أصبح ضرورةٍ عصريةٍ، وليس ترفيها أو اختيارا، مما يستلزم العمل الجاد لجعل التقنية عنصرا أساسيا في التعليم، خصوصا بعدما أصبح التعليم التقليدي لا يتناسب مع ظهور التقنيات الذكية، وأن طرق التدريس التقليدية أصبحت غير مجدية، ولا تثير شغف الطالب نحو التعلم؛ كونها لا تنسجم مع بيئته الحياتية خارج المدرسة، حيث إن نجاح توظيف التكنولوجيا في التعليم وإدارة العملية التعليمية لا يتم إلا بمساعدة المعلم، فالمعلم بما يتصف به من مهارات وكفايات تعليمية، وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم هو الذي يساعد الطالب على التعلم، وكلها مهارات تعد الطالب لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة (اليوسف، ٢٠١٧: ٦٣).

وفي ظل عصر الذكاء الاصطناعي فقد تغير دور المعلم، كما تغيرت وظيفته ومهاراته؛ إذ أصبح المعلم مصمما للبيئة التعليمية ومطورا لعمليتي التعلم والتعليم؛وفي ضوء هذه المهارات الجديدة للمعلم، أصبح من الضروري امتلاك المهارات الأساسية لتطبيق هذه التقنيات في التعليم (Chassignol, et al, 2018: 112).

ومن هذا المنطلق، تشير العديد من الدراسات إلى ضرورة التوسع في استخدام تقنيات التعلم، التي أصبحت جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية أو التدريبية، وضرورة البحث عن الجديد من هذه التقنيات، وضرورة تعميمه في المدارس، وتوفير التدريب المناسب وفقا لتكنولوجيا التعليم المستقبلية (نوفل، ٢٠١٠؛ الحيلة، ٢٠١٤).كما أكدت العديد من الدراسات على فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لتحقيق أهدافها، خاصة في المجالات المعرفية والتعليم الالكتروني مثل دراسة (Osipov, 2014)، ودراسة (Ren, et al., 2018). كما أوصى مؤتمر (International conference on computer science, 2018)بضرورة استخدام وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لتحقيق نواتج تعلم أفضل تناسب توجهات العصر.

ونظراً لأهمية دور المعلم في استخدام وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؛ فقد جاء هذا البحث للتعرف على مدى امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم؟
- ما أهم معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات المرحلة الثانوية في درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغيرات (سنوات الخبرة – المؤهل العلمي)؟

- **فروض البحث**:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات المرحلة الثانوية في درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغير سنوات الخبرة؟
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات المرحلة الثانوية في درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغير المؤهل العلمي؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد أهم المعوقات التي تعيق المعلمات عن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- **أهمية البحث**:

تكمن أهمية البحث الحالي في الجانب الذي يتناوله، حيث يتصدى لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم وتطوير العملية التعليمية؛ نظراً لأهمية دور المعلم ومهاراته في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ إذ يعد المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية،بالتالي يمكن تحديد أهمية البحث في النقاط التالية:

- **أولاً: الأهمية النظرية**:

- تأصيل لفكرة الذكاء الاصطناعي حول مفاهيمه وأنواعه وخصائصه.
- استجابة لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تهدف إلى التوسع في استخداممجالات الذكاء الاصطناعي بصفة عامة ومنها المجال التعليمي. القاء الضوء على أهم مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية**

- تقديم سبل لتفعيل دور الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- مساعدة متخذي القرار في الميدان التربوي وواضعي الخطط المستقبلية من خلال إلقاء الضوء على درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- توجيه أنظار الباحثين للاهتمام بالبحث في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

- **حدود البحث**:

تتوقف إجراءات البحث ونتائجه في إطار الحدود الآتية:

- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١هـ
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في محافظة الخرج.

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من معلمات المرحلة الثانوية في محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية.

• **مصطلحات البحث**:

تعرف الباحثة مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:

- درجة الامتلاك: الدرجة المعبرة عن الوسط الحسابي لتقديرات معلمات المرحلة الثانوية على أداة البحث المعدة لهذا الغرض.
- مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي: تعني المهارات التي تمتلكها المعلمات في استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي (كالمحتوى الذكي، والربوتات، والأنظمة الذكية) في الموقف التعليمي من تخطيط، والتدريس، والتقويم، واختيار الوسائل التعليمية، لتحقيق تعلم أكثر كفاءة وفاعلية وزيادة فاعلية وكفاءة العملية التعليمية ورفع مستوى المشاركة الايجابية للمتعلم.

• **الدراسات السابقة**:

دراسة الكندي (٢٠١١): حاولت الدراسة التعرف على واقع توظيف المستحدثات التقنية في خدمة التعليم العام بسلطنة عمان، وتحديد الصعوبات التي تعوق توظيف هذه التقنيات، وكذلك تقديم مقترحات الزيادة فعالية التقنيات في خدمة التعليم العام بسلطنة عمان. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة إلى أن المعلمين يولون أهمية كبيرة للوسائل التعليمية، وأن لديهم وعيا كبيرا بهذه الأهمية، كما أشارت الدراسة إلى أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام التقنيات التعليمية من أهمها عدم توافر الدورات التدريبية للمعلمين على إنتاج وتطوير المواد التعليمية.

دراسة شقور (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى تحديد واقع استخدام مستحدثات تقنيات التعليم في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامها، إضافة إلى تحديد تأثير الإقليم والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونوع المدرسة ومكانها على واقع استخدام مستحدثات تقنيات التعليم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع استخدام مستحدثات تقنيات التعليم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم في عقد دورات متقدمة للمعلمين حول متابعة المستجدات في مجال توظيف تقنيات التعليم.

كما أجرى(Benotti, et al, 2014)دراسة هدفت إلى تصميم روبوت دردشة ذكي تحت اسم(Chatbot) ، واختبار مدى قدرته على جذب اهتمام الطلاب، وتحفيز مشاركتهم (Engagement) في موضوعات ذات علاقة بمفاهيم الحوسبة التي تدرس في المراحل الثانوية بالمدارس الأرجنتينية. توصلت الدراسة إلى أن معظم مؤشرات المشاركة: (إنجاز المهمة، والمشاركة والحماسة والاهتمام) ازدادت

عند استخدام(Chatbot) بالمقارنة مع(Alice)، مع بعض الاختلافات بين الفتيات والفتيان، وهي نفسها مخرجات التطبيق في المدارس الحكومية، ويعود ذلك إلى أن (Chatbot)وفر المحتوى العلمي والإرشادات والتغذية الراجعة في شكل بنائي ودوري للطلاب، في حين لم تكن (Alice) توفر تلك المميزات.

دراسة العنزي (٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، ولتحقيق هذا الهدف صمم الباحث استبانة، قام بتطبيقها على عينة مكونة من (١٢٦) عضو هيئة تدريس. ودلت النتائج على أن معدل الاستخدام العام لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية يعد متوسط بشكل عام. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، تعود إلى الخبرة التدريسية.

دراسة درار (٢٠١٩): استهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم اخلاقيات الذكاء الاصطناعي ودراسة الجوانب، والقضايا الأخلاقية المرتبطة والمخاوف التي قد تظهر من الوعي الذاتي للروبوتات للخروج بسياسات محلية مقترحه الأخلاقيات الذكاء الاصطناعي من خلال دراسة وتحليل واقع سياسات الذكاء الاصطناعي في الجهات مجتمع الدراسة وتوصلت الدراسة أن العالم العربي يخلو من السياسات الأخلاقية للذكاء الاصطناعي والروبوت، كما أوصت بضرورة تتبنى الجامعات العربية والمراكز البحثية قضية أخلاقيات الأنظمة الالية والروبوتات وتعمل على البحوث العلمية التطوير السياسات الواردة في المجال وتدعمها، العمل على انشاء مناهج دراسية تختص بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي ودمجها في المقررات الدراسية، إقامة ورش عمل تهدف الى توعية الفرد والمجتمع بأهمية النظر الى الذكاء الاصطناعي والروبوت من الناحية الأخلاقية.

كما هدفت دراسة (Popenici & Kerr, 2017) إلى التعرف على نشأة وظهور استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلم في التعليم العالي، وتحديد الآثار التعليمية للتكنولوجيات الناشئة على طريقة تعلم الطلاب وكيفية تدريس وتطوير المؤسسات. من خلال استكشاف التقدم التكنولوجي الحديث والسرعة المتزايدة في اعتماد تقنيات جديدة في التعليم العالي وقد استخدم البحث المنهج التحليلي لتحقيق أهدافه، ومن أجل تحديد بعض التحديات لمؤسسات التعليم العالي والطلاب والادارة في اعتماد هذه التقنيات للتعليم والتعلم.

واستهدفت دراسة (Fahimirad & kotamjani, 2018)التنبؤ بدور الذكاء الاصطناعي في طبيعة ومستقبل التعليم حول العالم. من خلال التطبيق الفعال لأساليب الذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعليم والتعلم. وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي؛ للتعرف على تحديات دمج الذكاء الاصطناعي في

المؤسسات التعليمية، ومناقشة التحديات التي يواجهها الطلاب في تبني الذكاء الاصطناعي من حيث دعم الطلاب والتدريس والتعلم والإدارة، كما قدمت الدراسة لمحة موجزة عن أحدث الدراسات لعرض تطبيق الذكاء الاصطناعي في السياقات التعليمية، واقتراح التوجيهات لمزيد من البحث.

واستهدفت دراسة (Subrahmanyam& Swathi, 2018) مناقشة دور الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم بما في ذلك حجم السوق، وتأثير الذكاء الاصطناعي في التعليم، من خلال دراسة حالة بعض المؤسسات التعليمية التي تبنت بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل (المحتوى الذكي، وأنظمة الدروس الذكية، والواقع المعزز، وبيئات التعلم وغيرها) لتحسين نتائج التعلم والحياة للجميع، والوقوف على أهم مشكلات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

كما هدفت دراسة العمري (٢٠١٩) إلى التعرف على روبوتات الدردشة (Chatbots)، ودورها في تنمية الجوانب المعرفية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بجدة من خلال أداة الاختبار المعرفي، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وطبقت التجربة على مجموعتين تجريبية وضابطة، وبعد حساب درجات الطالبات، ومعالجتها إحصائيا، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة معنويا في التطبيق البعدي للاختبار بين المجموعتين عند مستويات التذكير والفهم والتطبيق، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فاعلية روبوت الدردشة للذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب المعرفية لطالبات الصف السادس الابتدائي بجدة.

وحاولت دراسة (Richter, et al, 2019) تحليل بعض الدراسات والأبحاث حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي من خلال مراجعة منهجية لهذه الدراسات، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وقد تم تحديد ٢٦٥٦ مقالا في الفترة ما بين ٢٠٠٧ و ٢٠١٨، كما تم تحليل ١٤٦ مقالا كعينة للدراسة، وفقا لمعايير الإدراج والاستبعاد. أظهرت النتائج الوصفية أن معظم التخصصات المشاركة في مقالات الذكاء الاصطناعي تأتي من تخصص علوم الحاسب،وأن الأساليب الكمية كانت الأكثر استخداما في الدراسات التجريبية. كما قدمت النتائج أربعة مجالات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمات الدعم الأكاديمي والخدمات المؤسسية والإدارية وهي: التخطيط والتنبؤ، والتقييم والتقويم، والأنظمة التكيفية والتخصيص، وأنظمة التدريس الذكية.

•• التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن تلك الدراسات تناولت التطلعات المستقبلية للكفايات اللازمة للمعلم، وتحديدا الكفايات المهنية والتكنولوجية ودرجة ممارستهم لها، بالإضافة إلى مدى توافر الكفايات التقنية لدى المعلم والمعيقات التي تواجه ممارستهم للكفايات التقنية.وقد تميز هذا البحث

عن الدراسات السابقة بتناوله درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم وهو ما لم يتطرق اليه الدراسات السابقة.وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في وضع تصور الإطار النظري ومنهجية الدراسة وصياغة مشكلة الدراسة، وإعداد وبناء أداة البحث والمهارات والوصول إلى المعالجة الاحصائية.

- **أولاً: الإطار النظري**

- **أولاً: مفهوم الذكاء الاصطناعي**Artificial intelligence

في عام ١٩٥٦م ارتبط مصطلح الذكاء الاصطناعي بجون مكارتي كموضوع لمؤتمر عقد في كلية دارتموث، وفي نفس السنة أعلن برنامج للذكاء الاصطناعي سمي ب (المنظر المنطقي Logic Theorist) وقد شجعت قدرة هذا البرنامج على التفكير في إثبات نظريات حساب التفاضل والتكامل وذلك بتصميم برنامج سمي بـ(حلال المشاكل العام General problem Solver) والذي كان يميل إلى الاستخدام في حل المشاكل من كل الأنواع (Fahimirad & Kotamjani, 2018: 107) . وتعتبر حقبة الستينات من القرن العشرين البداية الحقيقية لظهور نظم الخبيرة كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي وقد كان لنجاح استخدام هذه النظم في مجالات الطب والهندسة والكيمياء وغيرها أثر واضح في محاولة استخدامها في المحاسبة، وفي منتصف الثمانينات تم تطوير نظم الخبرة المحاسبية وتركزت غالبيتها في مجالات المحاسبة الإدارية (أبو حجر، ٢٠١٣: ٣١٠).

وعند تتبع أدبيات الموضوع اتضح أنه يزخر بالعديد من التعريفات لمفهوم الذكاء الاصطناعي منها ما هو صادر عن منظمات ومنها ما هو اجتهاد فردي، وفيما يلي عرض لبعض تلك التعريفات الواردة للذكاء الاصطناعي:

من أحد التعريفات المعجمية للذكاء الاصطناعي انه قدرة الحاسب أو أي آلة أخرى على تنفيذ تلك الأنشطة التي عادة تتطلب الذكاء، فهو فرع من علوم الحاسب الآلي المعنية بتطوير الآلات وإضافة هذه القدرة لها، كما يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي بأنه الحقل الفرعي لعلوم الحاسب والمعني بمفاهيم وأساليب الاستدلال الرمزي بواسطة الحاسب وتمثيل المعرفة الرمزية للاستخدام في صنع الاستدلالات (فؤاد، ٢٠١٢: ٤٩٢).

ويعرف الذكاء الاصطناعي بأنه: مجال العلم والتكنولوجيا يعتمد على علوم مثل: علم الحاسب والبيولوجي وعلم النفس واللغويات والرياضيات والهندسة،ويهدف علم الذكاء الاصطناعي إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني ومحاكاة السلوك الإنساني الذكي عن طريق البرامج الحاسوبية والهدف تقديم حاسبات آلية قادرة على التفكير والرؤية والسمع والمشي والحديث والاحساس (درار، ٢٠١٩: ٢٤٢). ويعرفه (Southgate, E., et al, 2019: 17) بأنه: آلة أو برنامج كمبيوتر تستخدم الذكاء الإنساني في إكمال مهمة ما، من خلال التخطيط والتعليم والفهم والتبرير وحل المشكلات والتوقع.

كما يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه: فرع من علوم الحاسوب الذي يمكن بواسطته خلق وتصميم برامج الحاسبات التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني؛ لكي يتمكن الحاسب من أداء بعض المهام بدلاً من الإنسان، والتي تتطلب التفكير والتفهم والسمع والتكلم والحركة بأسلوب منطقي ومنظم (أبو زايد، ٢٠١٧: ١٩).

كما عرفه (Fahimirad& Kotamjani, 2018: 108) بأنه:أدوات تستخدم بتوسع في المدن والمعسكرات حول العالم وتشمل معدات تكنولوجية مثل الموبايل الذكي والإنترنت ومحركات البحث والتطبيقات المختلفة. كما عرفه (Ilkka, 2018: 7)بأنه: آلة تفكر وتفهم اللغات المختلفة وتحل المشكلات، وتشخص الحالات الطبية حيث تعتبر نظام آلي لديه القدرة على أداء المهام من خلال دمجه مع الذكاء الإنساني.وعرفه أبوبكر (٢٠١٧: ٥٧) بتعريف الذكاء الاصطناعي على أنه: أتمتة النشاطات المتعلقة بالتفكير الإنساني كصنع القرار، حل المشكلات، التعلم وغيرها.

- **ثانياً: سمات الذكاء الاصطناعي**:

من أهم سمات الذكاء الاصطناعي أنه يتميز بسرعة كبيرة، ودقة عالية، ويعمل لفترات طويلة دون الشعور بالملل أو التعب. بالإضافة إلى أنه يتميز بكفاءة عالية في إدارة البيانات. كما يتسم الذكاء الاصطناعي بعدة سمات منها القدرة على الاستدلال والاستنتاج، وعلى الرغم من أن الاستنتاج يعد من أبسط صور العمليات التي يقوم بها العقل البشري إلا أنه يعد من إنجازات العلماء في مجال الذكاء الاصطناعي، وهناك أيضا القدرة على التمثيل الرمزي، والبحث التجريبي، والقدرة على تمثيل المعرفة، والقدرة على التعامل مع البيانات المتضاربة، والقدرة على التعلم، وأخيرا الإدراك والذي يعد من أعقد صور الذكاء الطبيعي التي يحاول علماء الذكاء الاصطناعي تحقيقها (فؤاد، ٢٠١٢: ٤٩٤).

كما توجد مجموعة من المزايا التي يتسم بها النظام الذكي من خلال تطبيقه في العملية التعليمية والتي استفيد منها في بيئة التعلم الإلكترونية الذكية وهذه المزايا كما أشار إليها كل من: عرنوس (٢٠٠٨: ٩٤)،ومنها أنها:

- تساعد في تخليد الخبرة ومنعها من الاندثار، وذلك من خلال وضع بيئة التعلم على الإنترنت في إطار التعلم من بعد.
- وسيلة فعالة لتخزين ومعالجة الكم الهائل من المعرفة النظرية والخبرات التجريبية، لمساعدة المتعلم في فهم القواعد والمبادئ والنظريات واستخدامها.
- لها دور فعال في حل مشكلة الإرشاد والتوجيه للمتعلمين والتي تتمثل في زيادة عدد المتعلمين وقلة عدد المرشدين، حيث أمكن تصميم نظم خبيرة بديلة تقدم النصح والمشورة للمتعلمين دون أي تدخل من المعلم.

وقد أسهم الذكاء الاصطناعي كثيراً في تطوير أساليب البحث واسترجاع المعلومات من خلال عدة تطبيقات من بينها: نظم فهم اللغات الطبيعية التي تمكن الحاسب من فهم اللغات التي يتحدث بها البشر وتصميم واجهات ذكية تعمل على

المواءمة بين لغات البشر ولغةٍ الحاسب، كذلك اتاحة استرجاع المعلومات باستخدام اللغة الطبيعية؛ فضلاً عن إجراء الترجمة الآلية، واستخدام نظم فهم الكلام. وإلى جانب ما سبق فقد تمت الإستفادة من نظم الذكاء الاصطناعي لتمثيل المعارف بأشكالها المختلفة آلياً باستخدام الشبكات الدلالية أو النظم المعتمدة على القواعد، والتي أسهمت بدورها في زيادة فعالية البحث والاسترجاع وجعله معتمداً على فهم دلالات المصطلحات بدلاً من رسمها (مبارك، ٢٠١٧: ٣٣).

كما أن من خصائص الذكاء الاصطناعي قدرته على حل المشاكل المعروضة، والقدرة على التفكير والإدراك واكتساب المعرفة وتطبيقها، بالإضافة إلى القدرة على التعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة وتوظيفها في مواقف جديدة، والقدرة على استخدام التجربة والخطأ لاستكشاف الأمور المختلفة والاستجابة السريعة للمواقف و الظروف الجديدة، والتعامل مع الحالات الصعبة والمعقدة، والقدرة على التعامل مع المواقف الغامضة مع غياب المعلومة، وتمييز الأهمية النسبية لعناصر الحالات المعروضة، والقدرة على التصور والإبداع وفهم الأمور المرئية وإدراكها، والقدرة على تقديم المعلومة لإسناد القرارات الإدارية (صالح، ٢٠٠٩: ٤٣).

كما أشار (Faggella, 2019) خمس سمات لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم:

- التوجيه الذاتي للمتعلم.
- اكساب الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين.
- التفاعل مع المتعلم.
- الوصول للفصول الدراسية عن بعد.
- التعلم مدى الحياة.

يتبين مما سبق أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتميز بعدة سمات من أهمها أنها تستخدم في مجالات متعددة كالطب والهندسة وفهم اللغات المختلفة وإجراء الترجمة الآلية وجعل العملية التعليمة أكثر متعة، وتيسير عمل المعلم مع طلابه من خلال تقديم تغذية راجعة فورية والوقوف على مستوى الطلاب، وبيان نقاط القوة والضعف في الدرس مما يساعد في تطوير العملية التعليمية.

- **ثالثاً: مجالات الذكاء الاصطناعي:**

يغطي الذكاء الاصطناعيمجموعة واسعة من المجالات الفرعية، والتي أصبح كلا منها مجال دراسة وبحث مستقل: التعرف على النسق، الأنظمة المتخصصة، تمثيل وهندسة المعرفة، على الإنسان الآلي، معالجة وفهم اللغة الطبيعية، التفكير الآلي، فهم الخطاب، حل المشكلات والأنظمة التصحيحية. ومن منظور أشمل فإن الذكاء الاصطناعي هو أحد فروع المعرفة التي تهتم بالمكونات و المشاكل المشتركة والعلاقات المتبادلة والاعتماد المتبادل بين هذه المجالات الفرعية (فؤاد، ٢٠١٢: ٤٩٧).

كما تتخذ أنظمة الذكاء الاصطناعي عدة أشكال مختلفة من ألعاب الكمبيوتر، إلى أنظمة التنقل (خرائط Google)، والمركبات الآلية، والروبوتات، وبعض هذه التطبيقات تعمل على أجهزة كمبيوتر أو أجهزة تشبه أجهزة الكمبيوتر التقليدية، إلا أن العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي يتم نشرها في أنظمة الحوسبة في كل مكان، وتتضمن الحوسبة الشاملة دمج قدرة الكمبيوتر مع ما نتفاعل معه في الحياة اليومية(Southgate, E., et al, 2019: 17).ومن أهم مجالات الذكاء الاصطناعي ما يلي (كامل ومحمود، ٢٠١٠: ٢١٤) و(فؤاد، ٢٠١٢: ٤٩٧):

- معالجة اللغة الطبيعية: وهو ما يختص بتطوير برامج ونظم لها القدرة على فهم أو توليد اللغة البشرية، أي أن مستخدم هذه البرامج يقوم بإدخال البيانات بصورة طبيعية والحاسوب يقوم بفهمها والاستخلاص منها.
- البرمجة الآلية: ويقصد بها القدرة على إيجاد مفسرات أو مترجمات فائقة، يمكن الكمبيوتر من استلام المصدر مكتوب بلغة طبيعية، ثم القيام بتوليد برنامج يمكن للكمبيوتر أن يتولى تنفيذه والتعامل معه.
- الإنسان الآلي أو الربوت: وهو آلة كهروميكانيكية تتلقي الأوامر من كمبيوتر تابع لها فيقوم بأعمال معينة، والذكاء الاصطناعي في هذا المجال يشتمل على إعطاء الربوت القدرة على الحركة وفهم المحيط الخاص به والاستجابة لعدد من العوامل الخارجية.
- إمكانية الرؤية في الكمبيوتر: والمقصود به تزويد الكمبيوتر بأجهزة استشعار ضوئية تمكنه من التعرف على الأشخاص أو الأشكال الموجودة وذلك عن طريق تطوير عدة أساليب فنية لتحليل الصورة وتمييز الوجوه.
- ألعاب الحاسوب: معظمنا جرب استخدام ألعاب الحاسوب ورأى كيف يعمل الذكاء الصناعي في تلك الألعاب، فباستخدام الذكاء الصناعي أصبح الحاسوب نداً قد يصعب التغلب عليه أحياناً في كثير من الألعاب.
- النظم الخبيرة: وهي نظم حاسوبية معقدة تقوم على تجميع معلومات متخصصة (أي في مجال محدد فقط من الخبراء البشريين، ووضعها في صورة تمكن الحاسوب من تطبيق تلك المعلومات (أو بالأخرى الخبرات) على مشكلات مماثلة.
- التعليم والتعلم باستخدام الكمبيوتر: ويقصد به استخدام الكمبيوتر للقيام ببعض الوظائف الخاصة بإدارة عمليتي التعليم والتعلم لدي الطلاب وتوجيه تعلمهم بدلاً من المعلم، أو أن يقوم الكمبيوتر بتجميع وتخزين وإدارة المعلومات، واتخاذ القرارات بشأن المتعلمين، وإرشادهم وهذا ما اتجه إليه الباحثون من استخدام نظم التعلم الذكية حيث ستقوم بيئة التعلم الإلكتروني التعاوني الذكي بتجميع وتخزين وإدارة المعلومات، واتخاذ القرارات بشأن المتعلمين، وإرشادهم وتوجيهم في بيئة التعلم الإلكترونية.

يتضح من ذلك أن من أهم مجالات الذكاء الاصطناعي فهم اللغات الطبيعية، الروبوتات، فهم الصور والكلمات، صياغة النماذج الإدراكية وبرهنة

النظريات، وحل بعض المسائل أو المشاكل، والقيام بأعمال صناعية مفيدة، إيجاد براهين للنظريات الرياضية، القيام باختبارات ذكاء المحاكاة الهندسية، التعليم والتدريب، تفهم الرسومات المبسطة، وغيرها من المجالات.

- **رابعاً: استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم**

تعمل المنظمات جاهدة في تنفيذ العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة، ولما لهذه التكنولوجيا من أهمية وفائدة في الحياة اليومية وعلى المجتمعات على كافة الأصعدة تعتزم الجهود في البحث عنها واستقصائها لفهمها والانخراط فيها والمساهمة في تطويرها، ويهدف استخدام التقنيات الحديثة في التعليم إلى التغلب على مشكلات وصعوبات نقل التعليم والخبرات التعليمية، والتغلب على مشكلة الفروق الفردية في التعليم، والتغلب على مشكلة بعدي الزمان والمكان، واستثارة اهتمام المتعلمين وإشباع حاجات التعلم لديهم، وتقليل الأعباء التعليمية على المعلمين، والتغلب على مشكلة تضخم المناهج والمقررات الدراسية (المحاميد، ٢٠١٨: ٥٢).

ومن أهم مبررات استخدام تقنيات التكنولوجيا الحديثة ومنها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تطور العلوم السلوكية والتربوية وظهور بعض العلوم التربوية الجديدة منها: علم التعليم وعلم التصميم التعليمي مما يدعو إلى البحث والتفكير في كيفية توظيف هذه المعرفة واستثمارها لتطوير العملية التعليمية بكافة عناصرها، ورفع مستواها الكيفي. والانفجار السكاني والمعرفي؛ حيث النمو المطرد لأعداد المتعلمين، وعدم قدرة المؤسسات التعليمية على استيعاب هذه الأعداد المتزايدة، فضلا عن الانفجار المعرفي والتقني الهائل، أدى ذلك إلى ضرورة استخدام مستحدثات تقنيات التعليم في المنظومة التعليمية (سليم، ٢٠١٧: ٢٤٦)، (Fahimirad & Kotamjani, 2018: 112).

كما تعمل التقنيات الحديثة على ترقية دور الطالب من مجرد متلقي المعلومات إلى مشارك وفاعل ومبدع ومنتج للمعرفة ومشارك في صياغتها، وقادر على التفاعل مع مجتمعه ومع العالم بما فيه من تغيرات. كما أن مستحدثات تقنيات التعليم يمكن أن تساعد على تعليم أفضل للمتعلمين بغض النظر عن اختلاف أعمارهم ومستوياتهم العقلية، ناهيك عن توفير الجهد في التدريس، وتخفيف العبء عن كاهل المدرس، وأخيرا إسهامها في رفع مستوي التعليم ونوعيته (سليم، ٢٠١٧: ٢٢٨).ومن أهم استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم كما ذكرها(Richter, et al, 2019: 16)، (Subrahmanyam & Chassignol, et al, 2018: 19)، Swathi, 2018: 8):

- **أتمتة الدرجات والتقييم**(Automated Grading):

يمكن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم برصد العلامات والدرجات للطلاب داخل البيئة التعليمية، فيلجأ الروبوت أو الآلة إلى تقييم الطالب ومدى معرفته من خلال تحليل إجاباته وتقديم ردود الأفعال؛ وبناءً عليه يتم رسم خطط التدريب الشخصية المناسبة لكل طالب، بالإضافة إلى إعلام

الطلبة بما حصلوا عليه من علامات، ويمتاز استخدام هذه الطريقة بالبعد عن الخطأ والتحيز.

- **التغذية الراجعة للمعلم**(Feedback for teachers):

تعتبر التغذية الراجعة للمعلمين حول تقييم الطلاب فيما يتعلق بالأداء الدراسي وما أنجزوه سواء كان ذلك تقدما أو تراجعا، إلا أن التغذية الراجعة من أفضل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وأثمن مصادر المعلومات حول تقييم الأداء الطلابي على الإطلاق، ويرتكز هذا التطبيق على العديد من التقنيات المستحدثة كالدردشات مع روبوتات الذكاء الاصطناعي والتعلم الإلكتروني أو الآلي بالإضافة الى إجراء الحوارات كما هو الحال في المقابلات.

- **الوسطاء الافتراضيين**:(Virtual Facilitators)

يعتبر الوسيط الافتراضي بمثابة وسيلة تتمتع بفائدة عُظمى من حيث مساعدة الطلاب وإفادتهم بالإجابات الدقيقة التي يحتاج إليها الطلاب باستمرار، وقد أُجريت مثل هذه التجربة وأثبتت جدارتها في معهد جورجيا للتكنولوجيا بواسطة روبوت مدعم بنظام IBM المنبثق عن الذكاء الاصطناعي؛ وكان هذا الروبوت يعرف باسم جيل واتسون، ويعد واحدا من ضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- **التعليم الشخصي**(Personalized learning):

تأتي أهمية هذا التطبيق في تلبية احتياجات كل متعلم منفصل عن أبناء شعبته؛ حيث تقدم للمتعلم سلسلة من البرامج التعليمية المساهمة في رفع كفاءته في التعلم وتسريع ذلك، كما تساعد مثل هذه التطبيقات في تحديد نقاط الضعف لدى المتعلم والعمل على تقويتها من خلال المناهج التعليمية المزودة بها، وتمتاز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بقدرتها على التأقلم مع احتياجات الطلاب سواء كانت فردية أو جماعية بغض النظر عن درجة التعقيد.

- **التعلم التكيفي**(Adaptive Learning):

يعد التعلم التكيفي من أكثر مجالات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم فائدة وأهمية، إذ يسهم هذا النوع من التعلم في إحراز تقدمات ملحوظة من خلال تعليم الطلاب بشكل فردي، كما يتم إجراء التعديلات على المسارات التعليمية ومناهجها كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وتقديم تقرير مفصل للمعلم حول المواد التي يستصعب الطالب فهمها واستيعابها.

- **التعلم عن بعد**:(Distance learning)

يعتبر التعليم عن بُعد من أبرز أنواع التعليم حداثة، وتشمل هذه التقنية الحديثة فرصًا لتقديم الامتحانات عن بُعد مع فرض أنظمة رقابية تخضع للذكاء الاصطناعي لمراقبة الطالب، والتحقق من عدم الغش، فهي طريقة يتم بواسطتها التحقق من مدى مصداقية ودقة الاختبار.

ويمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي جعل البيئة التعليمة بيئة ذكية حيث تعمل على:

- المساعدة في تحليل سلوك تعلم الطلاب وتوفير الدعم المناسب في الوقت المناسب لتحسين تعلم الطلاب.
- جعل التعلم أكثر سهولة من خلال مشاركة الطلاب وتهيئة البيئة التعليمية وجعلها بيئة تعليمية مثالية.
- تقديم التحليل والدعم لمساعدة المعلمين في تطوير طرق تدريسهم؛ وتقديم تقييم فوري وطويل المدى لتأثير أنشطة الفصل على اهتمام الطلاب، والمشاركة والنتائج الأكاديمية(*Liu& Huang, 2017*).

يتضح من ذلك أهمية توجه متخذي القرار نحو توظيف التكنولوجيا الحديثة بصفة عامة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي بصفة خاصة لما لها من أهمية في مواجهة الأعداد المتزايدة من الطلاب وزيادة المعرفة بشكل مطرد، وتطور العلم والمعرفة فلم تعد تقتصر على الأساليب التقليدية مما أبرز ضرورة توظيف واستخدام هذه التقنيات في العملية التعليمية.

- **خامساً: تطبيقات الذكاء الاصطناعي**

هناك العديد من التطبيقات المختلفة للذكاء الاصطناعي تندرج جميعها ضمن ما يصطلح عليه بعائلة الذكاء الاصطناعي، وعلى هذا الأساس يمكن القول إن عائلة الذكاء الاصطناعي في صورتها الراهنة تشير إلى مجموعة متنوعة من التطبيقات الحالية والجديدة في الحقول العلمية والنظرية المختلفة، وبالتالي فإن طبيعة هذه العائلة مفتوحة وتستقبل أفرادا جدد وابتكارات ملازمة لاستخدامات غير معروفة سابقا لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وبصورة خاصة التقنيات المندمجة مع نظم المعلومات الإدارية. ❖٣٧

وقد أشار كل من (سليم، ٢٠١٧: ٢٣٣)،(Southgate, E., et al, 2019: 18)إلى عدد من التطبيقات المهمة والأكثر شيوعا فيعلم الذكاء الاصطناعي وهي:

- تطبيقات الألعاب *Game Playing*
- تطبيقات الأنظمة الخبيرة *Expert Systems*
- تطبيقات التعرف على الصوت *Natural Language*
- تطبيقات الرؤية عن طريق الآلة *Machine Vision* ❖٨
- صياغة أداء الإنسان *Modeling Human performance*
- التخطيط والأتمتة *Planning and Robotics*
- تعليم الآلات*Machine Learning*
- الواقع المعزز*Augmented Reality*
- ربوتات الدردشة*Chatbot*
- الوكيل الذكي*Intelligent Agent*
- نظم التعلم الذكية*Smart Learning System*

والشكل الآتي يوضح أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية:

شكل (٢): أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي

يتضح من الشكل السابق أن من أقرب تطبيقات الذكاء الاصطناعي للعملية التعليمية والتي يمكن للمعلم استخدامها لجعل العملية التعليمية أكثر متعة ويعمل على تحسين نواتج التعلم هي تطبيقات النظم الخبيرة، وروبوتات الدردشة، والوكيل الذكي، وتقنية الواقع المعزز، وسوف يتم تناول كل منها بالتفصيل في السطور التالية:

- **أولاً: روبوتات الدردشة الذكية** Chatbots:

تعد روبوتات الدردشة الذكية من تطبيقات الذكاء الاصطناعي وهي تطبيقات برمجية محفزة على التعلم من خلال الانخراط في دردشة مع الآلة؛ إذ يمكنها الاتصال بشبكات التواصل الاجتماعي، مثل: الفيس بوك وال Gtalk والرد تلقائياً على محادثات الدردشة، ويمكن لهذه البرمجة (Chatbot) الإجابة بطرق مختلفة معتمدة على من كان يتحدث معه، وماذا يقول الشخص، وما الموضوع الذي كانوا يتحدثون فيه سابقاً (Benotti, et al, 2014: 65).

ويمكن أن تؤدي روبوتات المحادثة الذكية دوراً مفيداً للأغراض التعليمية؛ لأنها ذات آلية تفاعلية، مقارنة مع نظم التعلم الإلكترونية التقليدية؛ إذ يمكن للطلاب باستمرار التفاعل مع الروبوت من طرح أسئلة متعلقة بمجال معين؛ وهو يقوم بدور فاعل من خلال تقديم الدروس الخصوصية، والحل، والدعم، وتقديم المشورة والنصائح، أو حتى التعاطف، اعتماداً على ما يحتاج إليه مستخدموه من مساعدة(Liu, et al, 2013, 69).

وذكر العمري (٢٠١٩: ٢٦) ست مزايا محتملة لـ"Chatbot" تساعد المتعلمين في اللغة وفي التعليم من خلال ست طرق، وهي:

- يميل الطلاب إلى الشعور بالاسترخاء أكثر في الحديث معالكمبيوتر أكثر من أي شخص.
- روبوتات الدردشة على استعداد لتكرار المواد نفسها معالطلاب إلى ما لا نهاية، فهي لا تشعر بالملل أو تفقد الصبر.
- توفر مجموعة منها كلا من النص والكلام؛ مما يسمحللطلاب لممارسة كل من مهارات الاستماع والقراءة.
- روبوتات المحادثة جديدة ومثيرة لاهتمام الطلاب.
- لدى الطلاب فرصة لاستخدام مجموعة متنوعة منالهياكل اللغوية والمفردات، والتي عادة لن يكون هناكفرصة لاستخدامها.
- يمكن أن توفر تغذية راجعة وفعالة للطلاب في الإملاءوالنحو.

• **ثانياً: أنظمة التعلم الذكية**intelligent tutoring systems:

هي أنظمة كمبيوتر مصممة لدعم وتحسين عملية التعلم والتدريس في مجال المعرفة، وتقوم بتوفير دروس فورية دون الحاجة إلى تدخل من مدرس بشري، وتهدف ITSإلى تيسير التعلم بطريقة مجدية وفعالة باستخدام مجموعة متنوعة من تقنيات الحوسبة والذكاء الاصطناعي. وتعف بأنها: نظام يضم برامج تعليمية تحتوي على عنصر الذكاء الاصطناعي حيث يقوم النظام بتتبع أعمال الطلاب وإرشادهم كلما تطلب الأمر وذلك من خلال جمع معلومات عن أداء كل طالب على حدة، كما يمكن أن يبرز نقاط القوة والضعف لدى كل متعلم، وتقديم الدعم اللازم له في الوقت المناسب(Subrahmanyam & Swathi, 2018: 7).

ويوجد اليوم الكثير من تطبيقات الوكيل الذكي في أنظمة التشغيل تطبيقات برمجية، أنظمة البريد الالكتروني وبرامج الهاتف الخلوي، وتحتوي برامج مايكروسوفت أوفس برامج تساعد المستخدم في انشاء الملفات، رسم الاشكال البيانية، المساعدة عند الحاجة مثل برنامج (wizard)، ومنها الرحلة ضمن الشبكة العنكبوتية للبحث عن البيانات والمعلومات (عجام، ٢٠١٨: ٩٣).

ويطلق على الجيل الجديد من بيئات التعلم الذكية نظم التعلم بالرفيق Learning Companion Systems أي بمعاونة وكيل أو معاون لمطالب المتعلم، وقد بدأت هذه البرامج في التطور منذ أكثر من عقد من الزمان وبمقارنة نظم التعليم الذكية الماضية والحالية نجد طفرة هائلة في استخدام الوكيل الذكي داخلها، وخاصة في ضوء الاهتمامات الأخيرة ببحوث الوكيل الذكي والتقنيات الحديثة لبنائه (Ammar, et al., 2011: 62).

لذا عند تصميم الوكيل الذكي يجب مراعاة عدة مهام من أهمها الاستقلالية بحيث يؤدي مهامه الموكلة إليه دون حفز أو مساعدة من المستخدم، علاوة على براعة الاتصال بالبيئة وبالمستخدم وبالمعينات الأخرى الموجودة في البيئة، وأيضا المقدرة على المشاركة بحيث يكون قادرا على أداء مهمة جماعية مع المعينات الأخرى، ثم المقدرة على الوصول إلى الاستنتاج والتحليل للقضايا، ومن مهام الوكيل أيضا ضبط أداءه في البيئة مع مدركات مشابهة ليقدر نسبة نجاحه

بالأداء ثم يقوم بزيادة هذه النسبة لدرجة أفضل (Das, &Shivakumar, 2016: 22).

- **ثالثاً: الواقع المعزز** Augmented Reality:

تعتمد فكرة الواقع المعزز على ربط معالم من الواقع الحقيقي بالعنصر الافتراضي المناسب لها والمخزن مسبقا في ذاكرته، أي أنها تكنولوجيا تفاعلية متزامنة تدمج فيها خصائص العالم الحقيقي مع العالم الافتراضي بشكل ثنائي أو ثلاثي الأبعاد، كما تعتمد أغلب البرامج داخل أنظمة الواقع المعزز حتى وقت قريب على استخدام كاميرا الهاتف المحمول أو الكمبيوتر اللوحي لرؤية الواقع الحقيقي، ثم تحليله تبعاً لما هو مطلوب من البرنامج والعمل على دمج العناصر الافتراضية به (فرجون ب، ٢٠١٧: ٢).

ويعرف الواقع المعزز بأنه: نظام يتمثل بدمج بين بيئات الواقع الافتراضي والبنات الواقعية من خلال تقنيات وأساليب خاصة؛ ومن أمثلة ذلك: أن يرى الجراح معلومات افتراضية أثناء إجراء الجراحة فعلية توضح له الأماكن التي يجب استئصالها بالفعل (نوفل، ٢٠١٠: ٦٠). وقد أشار (Yuen, et al, 2011: 120) أنها:شكل من أشكال التقنية التي تعزز العالم الحقيقي من خلال المحتوى الذي ينتجه الحاسب الآلي، حيث تسمح تقنية الواقع المعزز بإضافة المحتوى الرقمي بسلالة لإدراك تصور المستخدم للعالم الحقيقي، حيث يمكن إضافة الأشكال ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد، وإدراج ملفات الصوت والفيديو والمعلومات النصية، كما يمكن لهذا الأدوات أن تعمل على تعزيز معرفة الأفراد وفهم ما يجري من حولهم. كما تعمل هذه التقنية على نقل المشاهد بعرض ثنائي أو ثلاثي الأبعاد في محيط المستخدم، حيث يتم دمج هذه المشاهد أمامه، لخلق واقع عرض مركب، وتتيح هذه التقنية أيضا مجموعة من الخيارات التعليمية كمحاكاة عمليات معقدة كالعمليات الجراحية أو القيام بتشريح جسم الإنسان بالنسبة لطلبة الطب مثلا (Kesim, & Ozarslan, 2012: 300).

ومن مبررات استخدام تقنية الواقع المعزز في التعليم كما ذكرها (Yuen, et al, 2011: 125) ما يأتي:

- تحفز المتعلمين لاكتشاف المعلومات بأنفسهم.
- توفر بيئة تعلم مناسبة لأساليب تعلم متعددة وأعمار مختلفة.
- تساعد في تعلم مواد دراسية لا يمكن للمتعلم إدراكها بسهولة إلا من خلال تجاربواقعية مثل: الفلك والجغرافيا.
- تشجع المتعلم وتزيد من ابداعه وقدرته على التخيل والادراك.

يتضح مما سبق أن تقنية الواقع المعزز تعد خطوة أساسية وضرورة لتحديث التعليم، فهو يوفر بيئة تعليمية فعالة، تشجع المتعلمين على التعلم والتساؤل حول الحقائق العلمية والمفاهيم الواقعية والتخيلية، حيث تجمع بين أشياء حقيقية بأخرى افتراضية من خلال استخدام المعلومات المناسبة من البيئة الخارجية في محيط افتراضي يحاكي الحقيقة، كما يضيف جو المتعة إلى التعلم.

• **رابعاً: نظم الخبرة** (Expert Systems):

تعد النظم الخبيرة برنامج حاسوبي يبدي ضمن مجال محدد درجة من الخبرة في حل المشكلات، وتكون طريقة حل المشكلات في هذا النظام مشابهة مع الطريقة التي يتوخاها الخبير البشري في مجال محدد(عبدالنور، ٢٠١٥: ٢).

كما أنها برامج حاسوبية تقلد إجراءات الخبراء في حل المشاكل الصعبة؛ فيتم تحويل خبرات الخبراء إلى نظم الخبرة ليستفيد منها المستخدمين في حل المشاكل، كما أنها نظام معلومات مستند إلى المعرفة حيث يستخدم معرفته حول التطبيقات الخاصة والمعقدة ليعمل كخبير استشاري للمستخدمين النهائيين، إذ أن الغرض الأساس من نظم الخبرة هو مساعدة الإنسان في عمليات التفكير وليس تزويده بمعلومات؛ وبالتالي تجعل الإنسان أكثر حكمة (عجام، ٢٠١٨: ٩٣).

كما تتيح قدراً كبيراً من التفاعلية والمساعدات المتنوعة بين المتعلم والنظام، وتتميز بالقدرة على توليد الأسئلة والمسائل تلقائيا وبأعداد غير محدودة وبدرجات مختلفة الصعوبة حسب قدرة التعلم، وأيضا قادرة على محاكاة سلوك المتعلم في السمات المتعلقة بدعم المتعلمين في كسب المعرفة، أي تهتم بتصميم نظم قادرة على حل المشكلات والتفسير المنطقي والتعلم، وصممت لتسهيل التعلم البناء من خلال استكشاف المشكلات المعقدة (إسماعيل، ٢٠٠٨: ٦٣).

وتستمد تلك النظم أهميتها من كونها تسعى إلى تمكين المتعلم من ممارسة المهارات في بيئة تعلم تفاعلية، حيث يتجاوز مجرد التدريب في بيئة محاكاة من خلال الإجابة على تساؤلات المتعلم وتقديم التوجيه الفردي، وسهول التنقل ودعم التوجه الاجتماعي والتواصل الأكاديمي على كافة المستويات (الشيخ والعربي، ٢٠١٨: ١١٠٩).

• **مميزات النظم الخبيرة**:

توجد العديد من المميزات التي تتسم بها جميع الأنظمة والبرامج التي تقوم على النظم الخبيرة، حيث أنها تتيح للطلاب الحرية في التحكم والاختيار والتجوال والتصفح وكذلك تمكنه من إنهاء البرنامج في الوقت الذي يرغبه، وفيما يلي بعد النقاط التي تحدد أهم تلك المميزات (عرنوس، ٢٠٠٨: ٩٦):

- جميع قراراتها تقوم على المنطق وتسير وفق الأهداف العامة وتخلو من التحيز للأهداف الشخصية.
- لا يمكن أن يخطئ النظام الخبير حسابياً ودائماً ملم بكل ما يطلب منه.
- يستخدم في محاكاة الخبراء في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- يجيب المستخدمين على استفساراتهم ويصحح أخطائهم ويحل مشكلاتهم.
- على اتصال دائم وفوري بقاعدة المعرفة وتفسيراتها.

• **سادساً: معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي**

إن من أهم معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بصفة عامة (درار، ٢٠١٩: ٢٤٨):

- قد يؤدي استخدامها إلى زيادة الحروب الأهلية لسهولة المخاطرة بالآلات بدلاً عن الجنود البشريين.
- من الصعب على الآلات تمييز الأهداف التعليمية حسب أهميتها.
- أن الأثر الناتج عن تماسك القوات العسكرية وأثرها على القوة القتالية للمقاتلين البشر قد لا يجعلهم يقبلون قيام الروبوتات ذات الاستقلالية الأخلاقية برصد أدائهم.
- مخاوفه حول تصدير سلطة الروبوتات على البشر عند رفضها للأوامر.
- في حال السماح للروبوتات بالقتل سيصبح من الصعب كسب قلوب وعقول المدنيين المتضررين من الحرب.

ومما لا شك فيه أن لكل تقنية تكنولوجية العديد من المميزات والعيوب، ويعد الذكاء الاصطناعي ليس استثناءً من هذه القاعدة حيث إن له العديد من العيوب والتحديات ومنها(Subrahmanyam, 2018: 9):

- يحتاج الذكاء الاصطناعي إلى تحديد مصادر البيانات وتجميع المحتوى وتنقيته وتنظيمه، وهذا يتطلب مهارات وعقليات عالية القدرات وتدريب من نوع خاص.
- يؤثر معدل الرقمنة البطيء على اعتماد تقنية الذكاء الاصطناعي في الاقتصادات الناشئة، حيث يتطلب بنية تحتية عالية الجودة.
- لإيجاد خوارزميات التعلم الآلي، يحتاج الإنسان إلى بيانات ضخمة، بالإضافة إلى وجود شيء من التحيز لتطبيقات الذكاء الاصطناعي لعدم امتلاكها قدرات الشخصية الإنسانية.
- معظم البيانات التي تتم بواسطة الذكاء الاصطناعي تعد أقل متعة وأكثر مللا.

كما ترجع أسباب عدم استخدام المعلمين لتكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية إلى أن كثير من المتعلمين غير مدربين على استخدامها ولا توجد لديهم القناعة بدورها، وأن بيئة الفصل والمدرسة غير مهيأة لاستخدام هذه التكنولوجيا (المحاميد، ٢٠١٨: ٥٢).

- **ثانياً: الإطار التطبيقي**
- **منهج البحث**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والذي يتلاءم مع طبيعة هذا البحث التي تهتم بتقدير درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- **مجتمع البحث والعينة**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج، أما عينة البحث فقد بلغت (١٣٠) معلمة بالمرحلة الثانوية تم اختيارهن بطريقة عشوائية ويبين الجدول (١) توزيع عينة البحث حسب متغيراتها.

جدول (١): توزيع عينة البحث حسب المتغيرات

م	المتغير	المستوى	العدد	المجموع	النسبة المئوية
١	سنوات الخبرة	أقل من (٥) سنوات	٢٥	١٣٠	١٩٪
		من (٥-١٠) سنوات	٥٩		٤٥٪
		أكثر من (١٠) سنوات	٤٦		٣٦٪
٢	المؤهل العلمي	بكالوريوس	٨٥	١٣٠	٦٥٪
		ماجستير	٣٠		٢٣٪
		دكتوراه	١٥		١٢٪

- **أداة البحث**

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، تم بناء استبانة للإجابة عن أسئلة البحث، حيث تم وضع فقرات مرتبطة بقياس درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ وتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من جزئيين على النحو الآتي:

- الجزء الأول: تضمن البيانات الأولية عن عينة البحث في ضوء المتغيرات التالية (سنوات الخبرة – المؤهل العلمي).
- الجزء الثاني: يتكون من أربعة مجالات رئيسة و(٢٧) مهارة فرعية، و(٧) معوقات؛ يهدف المحور الأول إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التخطيط للدرس ويتكون من (٩) مهارات، ويهدف المحور الثاني إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدرس ويتكون من (١٠) مهارات، ويهدف المحور الثالث إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التقييم ويتكون من (٨) مهارات، أما المحور الرابع فيهدف إلى التعرف على أهم معوقات توظيف معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج للذكاء الاصطناعي في التعليم ويتكون من (٧) فقرات.

- **صدق أداة البحث**:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية، بلغ عددهم (١١) محكم، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وسلامة الصياغة اللغوية ووضوح المعنى، وتم إجراء التعديلات اللازمة من حذف أو إضافة أو تعديل في ضوء ما اقترحه السادة المحكمون.

- **ثبات أداة البحث**:

تم استخراج معامل الثبات للاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فكان معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٨٩)، كما تم حساب معامل الثبات لكل محور من المحاور الأربعة وتراوحت بين (٠,٨٥–٠,٩٢)، وبشكل عام تعد هذه القيم مرتفعة ومقبولة لإجراء البحث، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢): معامل ثبات الاستبانة باستخدام ألفا كرونباخ

ت	المحاور	درجة الثبات
٢	المهارات المتعلقة بمجال التخطيط	٠.٨٨
١	المهارات المتعلقة بمجال تنفيذ الدرس	٠.٨٥
٣	المهارات المتعلقة بمجال التقييم	٠.٩٠
٤	معوقات توظيف الذكاء الاصطناعي	٠.٩٢
	ثبات الاستبانة ككل	٠.٨٩

- **المعالجة الإحصائية**

لتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة:معامل ألفا كرونباخ – المتوسطات الحسابية – الانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحليل التباين الأحادي(ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، كما تم الاعتماد على المعيار الاحصائي الموضح بالجدول (٣):

جدول (٣): المعيار الاحصائي لمستوى تقديرات أفراد العينة

الدرجة	مدى الدرجات	درجة الامتلاك
١	١ - ٢	منخفضة
٢	٢.١ - ٣	متوسطة
٣	٣.١ - ٤	عالية

- **نتائج البحث ومناقشتها**:

فيما يلي عرض نتائج البحث ومناقشتها:

- **أولاً: إجابة السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم؟**

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على المحاور التي تقيس درجة الامتلاك ككل لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع المجالات التي تقيس مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	المهارات المتعلقة بالتخطيط	١.٩٢	٠.٩٠	١	منخفضة
٢	المهارات المتعلقة بتنفيذ الدرس	١.٨٢	٠.٩٩	٢	منخفضة
٣	المهارات المتعلقة بالتقييم	١.٦٨	١.١٣	٣	منخفضة
	المجالات ككل	١.٨١	١.٠١	-	منخفضة

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (١,٩٢ – ١,٦٨)، كان أعلاها المحور الأول بمتوسط حسابي (١,٩٢) بدرجة منخفضة، كما يتضح أن كل المحاور تقع في المستوى المنخفض؛ مما يدل على ضعف امتلاك معلمات المرحلة الثانوية لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وكيفية توظيفها واستخدامها، وبصفة عامة ترجع هذه النتيجة إلى عدم وجود ثقافة توجه المعلمات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وعدم عقد دورات تدريبية وورش عمل حول كيفية توظيف هذه التقنيات في العملية

التعليمية. كما يمكن أن يرجع ذلك إلى أن معلمات المرحلة الثانوية لم يتلقوا التدريب الكافي والتوجيه والتشجيع لتطوير مهاراتهم التكنولوجية اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وفيما يأتي بيان نتائج كل محور على حده:

- **المحور الأول: المهارات المتعلقة بمجال التخطيط**

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	العبارة	م	ع	درجة التقدير
١	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اتخاذ القرار	٢.٤٠	٠.٧٤	متوسطة
٢	أوظف تقنيات الذكاء الاصطناعي أثناء التهيئة للدرس	٢.١٠	٠.٧٨	متوسطة
٣	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العصف الذهني	١.٩٩	٠.٨١	منخفضة
٤	صياغة أهداف الدرس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	١.٩٠	٠.٨٤	منخفضة
٥	أوضح للطالبات أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم	١.٨٥	٠.٨٧	منخفضة
٦	يحتوي الدرس على مهارات التفكير الناقد اللازمة لاستخدام للذكاء الاصطناعي	١.٨١	٠.٩٥	منخفضة
٧	استخدم الذكاء الاصطناعي في رسم خطط التدريب لكل طالبة	١.٧٧	٠.٩٩	منخفضة
٨	أعمل على تهيئة البيئة الصفية لاستخدام الذكاء الاصطناعي	١.٧٤	١.٠٥	منخفضة
٩	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحصول على بيانات أساسية للطالبات	١.٧٠	١.٠٧	منخفضة
	المحور ككل	١.٩٢	٠.٩٠	منخفضة

يتضح من الجدول (٥) أن مجموع بنود المحور الأول الخاص بمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التخطيط جاءت بدرجة امتلاك ضعيفة، حيث بلغ متوسط المحور (١,٩٢)، وانحراف معياري (٠,٩٠) وهذه النسب تقع ضمن درجة التقدير المنخفضة؛ وتعزو هذه النتيجة إلى اعتماد المعلمات على أساليب تقليدية في الإعداد للدرس وعدم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما يمكن أن تعزو هذه النتيجة إلى عدم وجود ثقافة لدى غالبية المعلمات حول أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- **المحور الثاني: المهارات المتعلقة بمجال تنفيذ الدرس**

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	العبارة	م	ع	درجة التقدير
١	أقدم للطالبات تدريبات عملية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	٢.٠٩	٠.٨٥	متوسطة
٢	أوظف تقنية الواقع المعزز في تقديم أمثلة واقعية لمحتوى الدرس	٢.٠٢	٠.٨٧	متوسطة
٣	استخدم محتوى ذكي رقمي للدرس بالإضافة إلى الكتاب المدرسي	١.٩٢	٠.٩١	منخفضة
	استخدم تقنية الواقع المعزز			
٤	أجري حوارات الكترونية بين الروبوت والطالبات	١.٨٦	٠.٩٥	منخفضة
٥	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحديد نقاط ضعف الطالبات	١.٨٣	٠.٩٧	منخفضة
٦	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة	١.٧٧	١.٠١	منخفضة
٧	أوظف ربوت الدردشة في تعليم الطالبات لغات أخرى	١.٦٩	١.١٠	منخفضة
٨	أقدم الاستشارات الالكترونية للطالبات من خلال الدردشات الالكترونية	١.٦٥	١.١٢	منخفضة
٩	استخدم المنصات الالكترونية في عرض الدرس عن بعد	١.٥٥	١.١٥	منخفضة
	المحور ككل	١.٨٢	٠.٩٩	منخفضة

يتضح من الجدول (٦) أن مجموع بنود المحور الثاني الخاص بمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال تنفيذ الدرس جاءت بدرجة امتلاك ضعيفة، حيث بلغ متوسط المحور (١,٨٢)، وانحراف معياري (٠,٩٩) وهذه النسب تقع ضمن درجة التقدير المنخفضة.

- **المحور الثالث: المهارات المتعلقة بمجال التقييم**

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	العبارة	م	ع	درجة التقدير
١	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم التغذية الراجعة للطالبات	١.٩٠	١.٠٢	منخفضة
٢	استخدم النظم الخبيرة في توليد أسئلة حسب قدرة الطالبات	١.٨٧	١.٠٥	منخفضة
٣	أدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أتمتة الدرجات وتقييم الطالبات	١.٨٤	١.٠٨	منخفضة
٤	استخدم ربوتات الدردشة في تقديم حلول للطالبات حول نقاط ضعفهم.	١.٧٤	١.١٢	منخفضة
٥	أوظف الذكاء الاصطناعي في تحليل إجابات الطالبات.	١.٦٨	١.١٦	منخفضة
٦	استخدم الذكاء الاصطناعي في تقديم تقرير مفصل حول المواد التي يصعب فهمها.	١.٥٣	١.١٨	منخفضة
٧	أقدم بعض الاختبارات عن بعد مع فرض أنظمة رقابية تخضع للذكاء الاصطناعي.	١.٤٨	١.٢١	منخفضة
٨	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التنبؤ بمستوى الطالبات.	١.٤٢	١.٢٥	منخفضة
	المحور ككل	١.٦٨	١.١٣	منخفضة

يتضح من الجدول (٧) أن مجموع بنود المحور الثالث الخاص بمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التقييم جاءت بدرجة امتلاك ضعيفة، حيث بلغ متوسط المحور (١,٦٨)، وانحراف معياري (١,١٣) وهذه النسب تقع ضمن درجة التقدير المنخفضة، ويرجع ذلك إلى اعتماد المعلمات على أساليب تقييم وتقويم تقليدية قائمة على قياس مدى تذكر وحفظ الطالبات للمواد الدراسية.

- **ثانياً: إجابة السؤال الثاني والذي ينص على: ما أهم معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية؟**

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات على محور معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر المعلمات، والجدول التالي يوضح ذلك:

- **المحور الرابع: أهم معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم**

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	العبارة	م	ع	درجة التقدير
١	نقص المعرفة الجيدة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٣.٤٥	٠.٤٥	عالية
٢	عدم تحفيز الإدارة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٣.٣٨	٠.٤٩	عالية
٣	الخوف من استبدال أدوار المعلم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٣.٢٨	٠.٥٢	عالية
٤	زيادة الأعباء بجدولي اليومي وكثرة الحصص.	٣.٠٩	٠.٥٥	عالية
٥	عدم تعاون مشرفات المختبرات مع المعلمات في المدرسة.	٢.٧٣	٠.٧٩	متوسطة
٦	وجود تحيز في تطبيقات الذكاء الاصطناعي مما يجعل نتائجها غير دقيقة.	٢.٦٨	٠.٨١	متوسطة
٧	نقص برامج التدريب على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٢.٦٥	٠.٨٤	متوسطة
	المحور ككل	٣.٠٣	٠.٦٤	عالية

يتضح من الجدول (٨) أن مجموع بنود المحور الرابع الخاص بمعوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ متوسط المحور (٣,٠٣)، وانحراف معياري (٠,٦٤) وهذه النسب تقع ضمن درجة التقدير العالية؛ ويمكن أن يرجع ذلك إلى اتفاق معلمات المرحلة الثانوية على وجود هذه المعوقات بنسب مرتفعة، كما جاءت العبارة "نقص المعرفة الجيدة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٤٥)؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء عدم وجود ثقافة لدى غالبية معلمات المرحلة الثانوية بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي، لذا يجب نشر الثقافة التكنولوجية لدى المعلمات من خلال الندوات والمؤتمرات وتقديم الحوافز والدعم للمعلمات اللاتي يمتلكن مهارات توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة ومنها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- **ثالثاً: إجابة السؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق بين متوسط درجات معلمات المرحلة الثانوية في درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغيرات (سنوات الخبرة- المؤهل العلمي)؟**
- **أولاً: متغير سنوات الخبرة: إجابة الفرض الأول والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات المرحلة الثانوية في درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغير سنوات الخبرة.**

تم حساب اختبار التباين الأحادي للتعرف الفروق الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغير سنوات الخبرة، كما يتبين من الجدول (٩):

جدول (٩) اختبار التباين الأحادي للتعرف على الفروق الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغير سنوات الخبرة.

المحور	المستوى	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
المهارات المتعلقة بالتخطيط	أقل من (٥) سنوات	٠,٥٠٣	٠,٦٠٥
	من (٥-١٠) سنوات		
	أكثر من (١٠) سنوات		
المهارات المتعلقة بتنفيذ الدرس	أقل من (٥) سنوات	٠,٥٠٥	٠,٦٠٨
	من (٥-١٠) سنوات		
	أكثر من (١٠) سنوات		
المهارات المتعلقة بالتقييم	أقل من (٥) سنوات	٠,٦٠٤	٠,٦٤٦
	من (٥-١٠) سنوات		
	أكثر من (١٠) سنوات		
إجمالي المحاور	أقل من (٥) سنوات	٠,٥٣٧	٠,٦١٩
	من (٥-١٠) سنوات		
	أكثر من (١٠) سنوات		

من النتائج الموضحة في الجدول (٩) نلاحظ أن القيمة الاحتمالية (sig) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) لكافة المحاور حيث بلغت قيمة اختبار تحليل التباين (٠,٥٣٧) والقيمية الاحتمالية (٠,٦١٩)؛ وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة-معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج - حول درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات

الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغير سنوات الخبرة؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء تشابه ظروف المعلمات في البيئة التعليمية وفي تدريس المناهج نفسها، والخضوع لبرامج تدريبية مشابهه فلم تتميز أي من المعلمات في درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أما بالنسبة لمعوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يوضحه الجدول (١٠):

جدول (١٠) اختبار التباين الأحادي لتحديد الفروق الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغير سنوات الخبرة.

المحور	الدرجة العلمية	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم	أقل من (٥) سنوات	٠,٥٠٣	٠,٦٠٤
	من (٥-١٠) سنوات		
	أكثر من (١٠) سنوات		

من النتائج الموضحة في الجدول (١٠) نلاحظ أن القيمة الاحتمالية (sig) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) لمحور معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم حيث بلغت قيمة اختبار تحليل التباين (٠,٥٠٣) والقيمة الاحتمالية (٠,٦٠٤)؛ وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حول معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر المعلمات تعزو لمتغير سنوات الخبرة؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء اتفاق المعلمات على وجود هذه المعوقات بدرجة عالية.

- **ثانياً: متغير المؤهل العلمي: إجابة الفرض الثاني والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات المرحلة الثانوية في درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغير المؤهل العلمي.**

تم حساب اختبار التباين الأحادي للتعرف الفروق الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغير المؤهل العلمي، كما يتبين من الجدول (١١):

جدول (١١) اختبار التباين الأحادي للتعرف على الفروق الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغير المؤهل العلمي.

المحور	المستوى	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
المهارات المتعلقة بالتخطيط	بكالوريوس	٠,٥٤٤	٠,٦١٥
	ماجستير		
	دكتوراه		
المهارات المتعلقة بتنفيذ الدرس	بكالوريوس	٠,٥١٤	٠,٦٠١
	ماجستير		
	دكتوراه		
المهارات المتعلقة بالتقييم	بكالوريوس	٠,٥٥٧	٠,٦٤٨
	ماجستير		
	دكتوراه		
إجمالي المحاور	بكالوريوس	٠,٥٣٨	٠,٦٢١
	ماجستير		
	دكتوراه		

من النتائج الموضحة في الجدول (١١) نلاحظ أن القيمة الاحتمالية (sig) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) لكافة المحاور حيث بلغت قيمة اختبار تحليل التباين (٠,٥٣٨) والقيمية الاحتمالية (٠,٦٢١)؛ وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغير المؤهل العلمي؛ ويمكن تفسير ذلك في عدم وجود ثقافة تنظيمية تشجع المعلمات على استخدام والتعرف على أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم، حتى وإن حصلت المعلمات على درجات علمية أعلى، إلا أن البيئة التعليمية لا تدعم هذه التطبيقات.

أما بالنسبة لمعوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يوضحه الجدول (١٢):

جدول (١٢) اختبار التباين الأحادي لتحديد الفروق الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغير المؤهل العلمي.

المحور	الدرجة العلمية	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم	بكالوريوس	٠,٥٠٣	٠,٦٠٤
	ماجستير		
	دكتوراه		

من النتائج الموضحة في الجدول (١٢) نلاحظ أن القيمة الاحتمالية (sig) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) لمحور معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي حيث بلغت قيمة اختبار تحليل التباين (٠,٥٠٣) والقيمة الاحتمالية (٠,٦٠٤)؛ وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حول معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر المعلمات تعزو لمتغير المؤهل العلمي؛ مما يدل على اتفاق عينة البحث (معلمات المرحلة الثانوية) على وجود هذه المعوقات.

- **الاستنتاجات**:

- أشارت نتائج البحث إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم كانت منخفضة.
- أشارت نتائج البحث إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط كانت منخفضة.
- أشارت نتائج البحث إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدرس كانت منخفضة.
- أشارت نتائج البحث إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التقييم كانت منخفضة.

- أشارت نتائج البحث إلى وجود بعض معوقات توظيف معلمات المرحلة الثانوية بمرحلة الخرج لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وجاءت بدرجة عالية.
- أشارت نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة امتلاكهن لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزو لمتغيري (سنوات الخبرة–المؤهل العلمي).

• التوصيات والمقترحات:

• أولاً: توصيات البحث

- رفع الوعي المعلوماتي بموضوع الذكاء الاصطناعي من خلال تنظيم ملتقيات ومؤتمرات وإقامة ورش عمل بهدف توعية الفرد والمجتمع بأهمية الذكاء الاصطناعي.
- ضرورة توفير كل الاحتياجات اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- تشجيع المعلمات في جميع المراحل التعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)على التعامل مع الأساليب التقنية، ومعرفة كيفية تنفيذها في إطار عمليات التعليم والتعلم.
- توعية المعلمات بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة لتيسير عمليات التعليم والتعلم.
- إثراء برامج إعداد المعلمات في الجامعات بمجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس.
- عقد الندوات والمؤتمرات العلمية لاطلاع المعلمات على الجديد في مجال تقنيات الذكاء الاصطناعي، ومهارات المعلم في التعامل معها.
- تقديم الحوافز التشجيعية للمعلمات اللاتي يوظفن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- عقد الدورات والورش التدريبية للمعلمات لتدريبهن على مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

• ثانياً: المقترحات

- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية في مراحل تعليمية مختلفة.
- إجراء دراسة حول أثر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي على تحصيل الطلاب.
- الكشف عن درجة توظيف القيادات التعليمية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

• قائمة المراجع:

- أبوبكر، خوالد (٢٠١٧). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة المصارف العربية. ***مجلة الدراسات المالية والمصرفية*** – المعهد العربي للدراسات المالية والمصرفية – الأردن، ٢٥(٢).
- أبو حجر، سامح رفعت (٢٠١٣). دراسة تحليلية لاستخدام نظم الخبرة في تصميم نظام معلومات محاسبي إداري إلكتروني. ***مجلة الفكر المحاسبي***، جامعة عين شمس،(١٧).

- أبو زايد، علي عبد الرحمن (٢٠١٧). دور النظم الخبيرة في جودة اتخاذ قرارات الإدارة العليا في وزارة الصحة الفلسطينية. **رسالة ماجستير**، جامعة الأقصى بغزة.
- بتر، جاري، و بيرسون، مليسا (٢٠٠٧م): **استخدام الكمبيوتر في الصف**: ترجمة، أميمة محمد عمود وحسين أبو رياش، دار الفكر، الأردن، عمان.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠١٤). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**. ط ٩، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- درار، خديجة محمد (٢٠١٩). أخلاقيات الذكاء الاصطناعي والروبوت: دراسة تحليلية. ***المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات***، ٦(٣)، ٢٣٧- ٢٧١.
- الراشد، مضاوي عبد الرحمن (٢٠١٨). درجة امتلاك معلمة الروضة للتعلم الرقمي واتجاهها نحو استخدامه. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٦(٣)، ٤٠٧- ٤٣٢.
- صالح، فاتن عبد الله (٢٠٠٩). أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي على جودة اتخاذ القرارات. **رسالة ماجستير**، جامعة الشرق الأوسط.
- سليم، رانيا يوسف (٢٠١٧). واقع توظيف معلومات المرحلة الثانوية لمستحدثات تقنيات التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدينة جدة. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، (٩٠)، ٢٢٦- ٢٧٧.
- شقور، علي (٢٠١٣). واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية***، ٢٧(١٢).
- الشيخ، حنان علي والعربي، زينب محمد (٢٠١٨). تصور مقترح لبناء نظام خبير في تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، ٣٤(١١)، ١١٠٢- ١١٣٤.
- عبد النور، عادل (٢٠١٥).**الأنظمة الخبيرة**. منشورات قسم الهندسة الكهربائية بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- عجام، إبراهيم محمد (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي وانعكاساته على المنظمات عالية الأداء: دراسة استطلاعية. ***مجلة الإدارة والاقتصاد***، (١٢٥)، ٨٨- ١٠٢.
- عرنوس، بشرى علي (٢٠٠٨). **الذكاء الاصطناعي**. دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- العمرى، زهور حسن (٢٠١٩). أثر استخدام ربوتات دردشة للذكاء الاصطناعى لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. ***الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية***، جامعة الملك سعود، (٦٤)، ٢٣- ٤٨.
- العنزي، سعود فرحان (٢٠١٦). درجة استخدام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة شقراء لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمعيقات التي تحول دون استخدامها لها من وجهة نظرهم. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، السعودية، ١٧(٢)، ١٧٣- ٢٠٣.
- عياصرة، مصطفى محمد (٢٠١٩). درجة امتلاك طلبة تقنيات التعليم في جامعة جدارا لمهارات تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية. ***مجلة دراسات العلوم التربوية***، الجامعة الأردنية، (٤٦).
- فرجون، خالد محمد (أ) (٢٠١٦). تكنولوجيا Real sense ودورها في تطوير مهام الوكيل داخل نظم التعلم الذكية. ***المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت***. ١- ١٧.
- فرجون، خالد محمد (ب) (٢٠١٧). توظيف تكنولوجيا الاستنساخ البصري للمس في الواقع التعليمي المعزز. ***المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت***، ١- ٣٤.
- فؤاد، نيفين فاروق (٢٠١٢). الآلة بين الذكاء الطبيعي والذكاء الاصطناعي: دراسة مقارنة. ***مجلة البحث العلمي في الآداب***، جامعة عين شمس، ١٣(٣)، ٤٨١- ٥٠٤.
- كاظم، أحمد (٢٠١٢). **الذكاء الاصطناعي**. كلية تكنولوجيا المعلومات، جامعة الإمام الصادق، السودان.

- كامل، عماد بديع ومحمود، صفاء سيد (٢٠١٠). الذكاء الاصطناعي كمتغير تصميمي بالتعلم الإلكتروني التعاوني وأثره في تنمية التحصيل المعرفي لتصميم المواقف التعليمية. ***مجلة البحوث النفسية والتربوية***، جامعة المنوفية، ٢٥(٢)، ٢١٢- ٢٥٧.
- الكندى، سالم (٢٠١١).**واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التى تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان**. كلية التربية، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- مبارك، فاتن سعيد (٢٠١٧). محاكاة الذكاء الإنساني والسلوك الحيواني لتعزيز نظم استرجاع المعلومات. ***البوابة العربية للمكتبات والمعلومات***، (٤٨)، ٣٢- ٣٤.
- المحاميد، وفاء محمود (٢٠١٨). درجة توافر مهارات تكنولوجيا التعليم لدى أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة دمشق. ***مجلة جامعة البعث***، سوريا، ٤٠(٢١)، ٣٩- ٨٢.
- المملكة العربية السعودية (٢٠١٦). **المركز الإعلامي لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠**.
- نوفل، خالد محمود(٢٠١٠). **تكنولوجيا الواقع الافتراضي واستخداماتها التعليمية**. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- اليوسف، محمد بدر (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمى التربية الإسلامية في محافظة العاصمة عمان لكفايات استخدام التكنولوجيا الذكية في التعليم. ***مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية***،٤(٢).

- Ammar, et al. (2011). "Open CV based real-time video processing using android smartphone." Intl. ***Journal of Computer Tech. and Electronics Engineering***, (1), 58-63.
- Benotti, L., Martinez, M. C., & Schapachnik, F. (2014). Engaging high school students using chatbots. **Proceedings of the 2014 conference on Innovation & technology in computer science education**, 63-68. ACM.
- Das, R., & Shivakumar, K (2016). Augmented World: Real Time Gesture Based Image Processing Tool with Intel RealSense ™ Technology. ***International Journal of Signal Processing: Image Processing and Pattern Recognition***, 9(1), 63- 84.
- Fahimirad, M.,& Kotamjani, S (2018). A Review on Application of Artificial Intelligence in Teaching and Learning in Educational Contexts. ***International Journal of Learning and Development***, 8(4), 106- 118.
- Faggella, D (2019). **Artificial Intelligence in the Classroom**. Interface Magazine, Available at: https://interface online.co.nz/
- Osipov, G. S (2014). **Lectures on artificial intelligence. Moscow**: Librokom.
- Chassignol, M., et al (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. ***Procedia Computer Science***, (136), 16–24.
- Ikka, T (2018). **The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education**. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Kasim, M., & Ozarslan, Y (2012). Augmented reality in education: current technologies and the potential for education. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, (47), 297- 302.
- Liu D., Huang R., Wosinski M. (2017) Contexts of Smart Learning Environments. In: Smart Learning in Smart Cities. ***Lecture Notes in Educational Technology***. Springer, Singapore doi: 10.1007/978981-10-4343-7_2
- Liu, Y., Liu, M., Wang, X., Wang, L., & Li, J (2013). PAL: A chatterbot system for answering domain specific questions. ***Proceedings of ACL (Conference System Demonstrations***, 67-72.
- Popenici, S. A., & Kerr, S (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. ***Research and Practice in Technology Enhanced Learning***, 12- 22.
- Ren, F., Ward, L., Williams, T (2018). Accelerated discovery of metallic glasses through iteration of machine learning and high-throughput experiments. ***Science Advances journal***, (4).
- Richter, Z., et al (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. ***International Journal of Educational Technology in Higher***, 16- 39.
- Southgate, E., el al (2019). Artificial Intelligence and Emerging Technologies in Schools: **A research report**, Newcastle: University of Newcastle, Australia.
- Subrahmanyam, V. V., & Swathi, K (2018). Artificial Intelligence and its Implications in Education. International Conference on Improved Access to Distance Higher Education Focus on Underserved Communities and Uncovered Regions. **7th International Young Scientist Conference on Computational Science**, Kakatiya University, India 11-12 Aug.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). **Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development**. Education Sector, 4.
- Yuen, s., et al (2011). Augmented Reality: An overview and five directions for AR in education. ***Journal of Educational Technology Development and Exchange***, 4(1), 119- 140.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

معوقات استخدام التعلم النشط بمدارس تعليم مكة المكرمة في ضوء عناصر العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين

إعداد :

أ / سليمان سليمان تويج
أ / علي خلف الزهرانـــي
أ / سيف رده الثقفـــــي
إدارة تعليم مكة المكرمة بوزارة التربية والتعليم
بالمملكة العربية السعودية

معوقات استخدام التعلم النشط بمدارس تعليم مكة المكرمة في ضوء عناصر العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين

أ / سليمان سليمان تويج
أ / علي خلف الزهرانـــي
أ / سيف رده الثقفـــي
إدارة تعليم مكة المكرمة بوزارة التربية والتعليم
بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى معوقات استخدام التعلم النشط في ضوء عناصر العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي مكة المكرمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من معلمي مكة المكرمة بلغ عددهم (٣٧٥) معلما، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: احتلت المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية المرتبة الأولى كأكثر المعوقات تأثيرا على تطبيق التعلم النشط بمتوسط حسابي (٤,١٦) وفي المرتبة الثانية معوقات تتعلق بطبيعة التعلم النشط بمتوسط حسابي (٣,٦٢) يليها معوقات متعلقة بالمعلم بمتوسط حسابي (٣,٦١) وفي المرتبة الأخيرة والأقل تأثير المعوقات المتعلقة بالطالب بمتوسط سابي (٣,٦٠).
الكلمات المفتاحية: التعلم النشط - طرق التدريس - عناصر العملية التعليمية - مكة المكرمة

"Obstacles That Face The Use of Active Learning in The Schools Of Holy Makkah Education in View of The Elements of The Educational Process From The Point of view of Teachers"

Soleman Soleman Tweeg , Ali Khalaf Alzahrani & Saif Ruddh AL Thaqafi

Abstract

The study aims at the obstacles that face the use of active learning in the view of the elements of the educational process from the point of view of the teachers of Holy Makkah. In order to achieve the goals of the study, we used the descriptive approach. In addition, a questionnaire was applied to a random sample of (375) teachers from Holy Makkah. The study concluded several results, the most important of which are: Obstacles related to the school environment ranked first as the most affecting obstacles that affects the application of active learning with an arithmetic average (4.16). Obstacles related to the nature of active learning came second with an arithmetic average (3.62), followed by obstacles related to the teacher with an arithmetic average (3.61). The least significant student-related barriers were of arithmetic average of (3.60).
Key words: active learning - teaching methods - elements of the educational process - Holy Makkah.

• **مقدمة**:
يعتبر التغير والتطور المتسارع في شتى مجالات الحياة هو من أهم سمات العصر الراهن، والقوى البشرية هي التي تصنع هذا التطور والتقدم والتغير؛ لذا أصبحت المجتمعات في أمس الحاجة للعناصر المبدعة فيه، ويُعد الإبداع البشري هو

العنصر القادر على قيادة المجتمع إلى أقصى تقدم ممكن؛ فإن الأمم لا تتقدم بالعدد الكبير من البشر فيها بل بنوعية الكوادر البشرية والمتفوقين والموهوبين والمبدعين، الذين تستغل الأمة كل طاقاتهم التي تتميز بالابتكار وكل ما تستطيعه قدراتهم واستعداداتهم الفذة.

وبناءً على ذلك شهدت مناهج التعليمية بالمملكة العربية السعودية تطوراً كبيراً لمواكبة الإنفجار المعرفي الذي يدور حولنا في كل أنحاء العالم. وبالتالى أصبح من الضرورى أن تستخدم الاستراتيجيات التعليمية المناسبة فى تدريسها، وأفضل وسيلة لذلك هو استراتيجيات التعلم النشط التى تجعل المتعلمين أكثر فاعلية وتنمى لديهم المهارات الجديدة التى تساعدهم على التكيف مع المستجدات والمستحدثات، ومن خلالها يتحولون من الحالة السلبية إلى الحركة، والنشاط، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وطرح الأسئلة، وممارسة الأنشطة وعمليات التفكير، واستخلاص الأفكار وعرضها، والتعبير عن وجهات النظر مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة وتكوين الشخصية المتكاملة وتنمية مهارات التفكير العليا. (الهويدى ٢٠٠٥، ١٩٦ -١٩٩).

وأشار (كوجك، ٢٠٠٨، ص ٦١) أن السر في أهمية التعلم النشط أنه يعتمد على إيجابية الطالب في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية، التي تهدف إلى تفعيل دوره وتنشيطه من خلال العمل والبحث والتجريب واعتماد الطالب على ذاته في التعلم من خلال الانشطة التعليمية المختلفة التي يمارسها وبالتالي ينتج عنها السلوكيات المستهدفة والإيجابية في الموقف التعليمي.

ويؤكد ذلك ما أسفرت عنه نتائج الدراسات التي تناولت أثر التعلم النشط وفاعليته في عملية التعلم، سواء كان في التحصيل الدراسي، او تنمية مهارات التفكير فقد أظهرت دراسة (تويج، ٢٠١٧) أن التدريس باستخدام التعلم النشط كان له أثر كبير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي كالمرونة والأصالة والطلاقة.

كل ما سبق جعل المسؤولون عن التعليم بالمملكة العربية السعودية يسعون إلى خلق بيئة تعلم نشطة؛ من خلال تغيير سلوك المعلمين التقليدي داخل الغرفة الصفية، وأن يعترف بأن دوره كمساعد للمتعلم في تعلمه وليس ناقلا للمعرفة، فأجرت له البرامج التدريبية المكثفة تحقيقا لأهداف التعلم النشط.

وانطلاقًا من سعي الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة إلى تفعيل التعلم النشط في مدارسها وتماشيًا مع خطط وزراة التعليم بالمملكة العربية السعودية فقد أقامت العديد من الدورات التدريبية للمعلمين في استراتيجيات التدريس التي تخدم التعلم النشط؛ وأقامت المسابقات التحفيزية للمعلمين كمسابقة المعلم المتميز في التعلم النشط منذ عام ١٤٣٣ ه؛ ولتكتمل منظومة التعلم النشط بتعليم مكة المكرمة جاءت مبادرة المجتمع المهني للتعلم النشط من

أجل تطوير أداء المعلمين في التعلم النشط ونشر ثقافته بين معلمي مكة المكرمة، وأجرت الدراسات الميدانية كالدراسة الحالية لبحث مقومات ومعوقات التعلم النشط بتعليم مكة المكرمة

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها**:

رغم أهمية التعلم النشط وفاعليته؛ وأثره على المنتج التعليمي إلا أن العديد من الدراسات أثبتت أن هناك قصور عند المعلمين في استخدام التعلم النشط كدراسة (النفيعي، ٢٠١٦) والتي طبقت على معلمي الرياضيات بمحافظة الدوادمي، ودراسة (دفع الله، ٢٠١٦) والتي طبقت على معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف، ودراسة (المطيري، ٢٠١٧) والتي طبقت على معلمات اللغة الانجليزية بمدينة الرياض.

كما أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت معوقات استخدام التعلم النشط مقارنة بالدراسات التي تناولت أثر التعلم النشط؛ فمن خلال تقصي الباحثين عن الدراسات معوقات التعلم النشط على مستوى المملكة العربية السعودية لم يكن هناك سوى ثلاث دراسات أجرى السناني (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام التعلم النشط بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة، ودراسة العوايدة (٢٠١٣) التي هدفت إلى تعرف مُعوقات استخدام إستراتيجيَّات التعلم النشيط لدى مُعلمي صُعُوبات التعلم وسبل علاجها، ودراسة الغامدي (٢٠١٨) دراسة هدفت مُعوِّقات استخدام استراتيجيَّات التعلُّم النَّشِط لدى مُعلمي صُعُوبات التعلُّم وسُبُل علاج ا، أما على مستوى الوطن العربي فلم يحصل الباحثون إلا على دراستين عن معوقات دراسة الجعبري (٢٠١٨) في فلسطين، ودراسة وأجرى سعادة والعوايدة (٢٠١٧) في الأردن.

ورغم مساعي الإدارة العامة بتعليم مكة المكرمة إلى نشر ثقافة التعلم النشط وتطبيقه وتحقيقه في الميدان إلا أنه أظهرت دراسة أجراها فريق التعلم النشط بالإدارة العامة بتعليم مكة عام (١٤٣٩) أن واقع ممارسة التعلم النشط بتعليم مكة جاء متوسطًا في كل فئات عينة الدراسة من قادة مدارس ومعلمين ورواد نشاط ومرشيدين طلابيين؛ فكل كان يقوم بالأدورا المنوطة به تجاه تفعيل التعلم النشط بدرجة متوسطة.

بناءً على ماسبق وبناءً على قلة الدراسات بالمملكة العربية السعودية التي تناولت معوقات التعلم التعلم النشط بالمملكة العربية السعودية، تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: **ما معوقات استخدام التعلم النشط في ضوء عناصر العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي مكة المكرمة؟**

وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مُعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمتعلم وجهة نظر معلمي مكة المكرمة؟

- ما مُعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمعلم وجهة نظر معلمي مكة المكرمة؟
- ما مُعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالبيئة المدرسية وجهة نظر معلمي مكة المكرمة؟
- ما مُعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة باستراتيجيات التعلم النشط وجهة نظر معلمي مكة المكرمة؟
- ما السبل المقترحة لتطوير التعلم النشط بمدارس تعليم مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين؟

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- معرفة مُعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمتعلم وجهة نظر معلمي مكة المكرمة.
- معرفة مُعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمعلم وجهة نظر معلمي مكة المكرمة.
- معرفة مُعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالبيئة المدرسية وجهة نظر معلمي مكة المكرمة.
- معرفة مُعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بطبيعة التعلم النشط وجهة نظر معلمي مكة المكرمة.
- اقتراح بعض السبل لمعالجة معوقات استخدام التعلم النشط بتعليم مكة المكرمة.

- **أهمية البحث**:

- **الأهمية النظرية**:

- تتناول الدراسة الحالية أسلوب تدريس هام ينصب عليه اهتمام وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ووضعت له المعايير والضوابط وأصبح تقييم أداء المعلم متوقف على استخدامه للتعلم النشط.
- كذلك تنبع أهمية الدراسة من ندرة الدراسات بالمملكة العربية السعودية التي تناولت معوقات التدريس بالتعلم النشط.

- **الأهمية التطبيقية**:

- بالنسبة للقائمين على العملية التعليمية: يأمل الباحثون أن يستفاد القائمون على العملية التعليمية بمكة المكرمة بصفة خاصة والمملكة العربية بصف عامة من نتائج الدراسة في توضيح معوقات التدريس بالتعلم النشط وسبل تلافي تلك المعوقات.
- بالنسبة للمعلمين: يأمل الباحثون أن يستفاد المعلمون من نتائج الدراسة الوقوف على أهمية التعلم النشط وتطبيقه داخل فصولهم.
- بالنسبة للطلاب: يأمل الباحثون في توفير بيئة صفية نشطة محفزة تساعدهم في عملية التعلم وتنمي قدراتهم ومهاراتهم الذاتية ومهارات التفكير العليا.

- **حدود الدراسة**:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة في حدودها الموضوعية على مقومات ومعوقات التدريس بالتعلم النشط.
- الحدود الزمانية: تقتصر الدراسة في حدودها الزمانية على الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٠ / ١٤٤١هـ.
- الحدود المكانية: تقتصر الدراسة في حدودها المكانية على مدارس مكة المكرمة الأهلية والحكومية"بنين".
- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة في حدودها البشرية على جميع معلمي مكة المكرمة بجميع مراحلها ابتدائي ومتوسط وثانوي.

- **مصطلحات الدراسة**:

- التعلم النشط: يعرف بأنه "طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، يشترك فيها الطلاب بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة، حيث يتشارك المتعلمون في الآراء بوجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم" (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٣٣). ويعرف التعلم النشط إجرائيًا أنها طريقة وأسلوب تدريسي يستخدمه المعلم مع طلابه داخل حجرة الدراسة أو خارجها يوفر فيه البيئة التربوية الغنية بالمثيرات والتي تتيح للطالب مسؤولية تعليم نفسه بنفسه واستخدام قدراته العقلية العليا في الوصول للمعرفة، وفي جو تسوده الألفة والتعاون بين طلاب الفصل الواحد أو المجموعة الواحدة.
- عناصر العملية التعليمية: هي "مكونات العملية التعليمية: المعلم – المنهج – المتعلم - طرق التعلم -البيئة التعليمية" (عبدالحميد، ٢٠١٦، ص ١٨) وتعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها جميع العناصر المؤثرة في التعلم النشط من معلم ومتعلم وبيئة مدرسية وطبيعة التعلم النشط نفسه.

- **الإطار النظري**:

- **مفهوم التعلم النشط** :

تعددت تعريفات التعلم النشط بين الباحثن والتربويين حيث عرفه ويصف كل من بونويل وايسون (Bonwell & Eison, 1991) التعلم النشط بأنه "تلك الإستراتيجيات التي تؤكد على عمل الأشياء، والتي تتطلب من الطلاب التفكير في الأشياء التي يفعلونها"، وعرفها لورنزن (Lorenzen,2000) أنه "طريقة لتعليم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة النشطة في الفعاليات التي تتم داخل الحجرة الدراسية، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من دور الطالب المستمع السلبي الذي يقوم بكتابة الملاحظات بالدرجة الأساس، إلى الطالب الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي مع زملائه خلال العملية التعليمية داخل الحجرة الدراسية على أن يتمثل دور المعلم هنا في أن يحاضر بدرجة أقل وأن يوجه الطلبة إلى اكتشاف المواد التعليمية التي تؤدي إلى فهم المنهج المدرسي بدرجة أكبر" (تويج، ٢٠١٧).

ويعرفه السعدي (٢٠٠١) فتعرفه بأنه "تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم وينتج عن تلك الأنشطة سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الإيجابية والفعالة في الموقف التعليمي". وطرح سعادة وعقل والزامل واشتية وأبو عرقوب (٢٠١١) تعريفا لمفهوم التعلم النشط على أنه عبارة عن "طريقة تعلم وطريقة تعليم في وقت واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار والبناء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، أو أمور أو قضايا، أو آراء بين بعضهم بعضا، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية".

- **مبررات ظهور واستخدام التعلم النشط**:

هناك العديد من المبررات التي تدعو لاستخدام التعلم النشط في التعليم حددها كل من (الطيب، ٢٠٠٩) فيما يلي:

- اعتماد النظام التعليمي على النظريات التربوية الحديثة والمعاصرة.
- العصر الذي نعيش فيه والذي يتسم بالثورة العلمية والتي أدت لتراكم وتزايد المعرفة الإنسانية في شتى مجالات الحياة.
- الانفجار الكبير في المعرفة الإنسانية والذي جعل رجال التربية ينادون بأهمية مشاركة المتعلم بشكل نشط في العملية التعليمية.
- المستحدثات في مجال التكنولوجيا الذي نبه إلى ضرورة إعادة النظر في أساليب التدريس.
- التعليم بالتلقين السائد في العالم العربي، والذي يعود الطالب على الحفظ والترديد ولا يساعده على البحث والإبداع.
- الرؤية التكاملية للمناهج والنشاط المدرسي لتحقيق مفاهيم مشتركة بين المعلمين والطلاب والمجتمع المحلي.
- اهتمام الطريقة التقليدية للتدريس بالدور الذي يقوم به المعلم في نقل المادة الدراسية وليس الاهتمام بدور المتعلم.
- الدراسات العلمية أثبتت أن المتعلمين لا يتعلمون من خلال الإنصات وكتابة المذكرات، وإنما يتعلمون من خلال طرح الأسئلة والتحدث والكتابة والإجابة عن الأسئلة وتطبيقها في حياتهم اليومية.
- حالة الارتباك والحيرة التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي من عدم اندماج المعلومات الجديدة في عقولهم بصورة حقيقية.
- التعلم النشط يساعد على بقاء أثر التعلم لفترة طويلة لدى المتعلم.
- تغيير دور المعلم من الملقن إلى الميسر للتعلم.

- **أهمية التعلم النشط**:

لخص تويج والزهراني (٢٠١٧) أهمية التعلم النشط في النقاط التالية:

- تشكل معارف المتعلمين السابق خلال التعلم النشط دليلاً عند تعلم المعارف الجديدة وهذا يتفق مع فهمنا بأن استشارة المعارف شرط ضروري للتعلم.
- يتوصل المتعلمون إلى حلول ذات معنى للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار إجراءات مألوف عندهم.
- يحصل المتعلمون على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.
- الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التعلم النشط يساعد المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ثم ربطها ببعضها.
- يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم بدون مساعدة سلطة، وهذا يعزز ثقتهم بذاتهم والاعتماد على الذات.
- يفضل معظم المتعلمون أن يكونوا نشطين خلال التعلم.
- يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة.
- يتعلم المتعلمون أكثر من المحتوى المعرفي فهم يتعلمون مهارات التفكير العليا وطرق الحصول على المعرفة.
- يساعد على بناء نماذج عقلية سليمة سريعة لما يتم تعلمه.

• **خصائص التعلم النشط**:

تتعد خصائص التعلم النشط بتعدد أهميتها فقد ذكر (عبدالواحد والخطيب، ٢٠٠١) أن من أهم خصائص التعلم النشط مايلي:

- تشمل التركيز على مسئولية الطالب للحصول على المعرفة واكتساب المهارات المختلفة.
- والاهتمام باستراتيجيات وأساليب التعلم المختلفة.
- والتأمل بخطوات التعلم وبالمهارات فوق المعرفية *Metacognitive Skills*،
- الاهتمام بالأنشطة والتمارين والمشاريع المفيدة ولا سيما ما يركز منها على حل المشكلات والأخرى التي تحقق أهدافاً قيمة.
- اعتبار المعلم كمسهل ودليل للمعارف والمعلومات وليس مصدراً لها، مما يتطلب إجراء مناقشات عديدة بين المعلمين والطلبة.
- التركيز على التعلم الذي يعتمد على محتوى تعلمي صحيح وله علاقة قوية بمشكلات العالم الحقيقية.
- اختيار استراتيجيات تقييم صحيحة للحكم على مهارات حقيقية وواقعية.
- الاهتمام بالتعلم التعاوني الذي يمتاز بمجموعة من الصفات مثل التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة.
- تحمل كل فرد في المجموعة للمسؤولية المنوطة به.
- تشجيع الطلبة على تنمية مهارات الثقة بالنفس، وتولي القيادة، وصنع القرارات، وإدارة الاتصال بين الأفراد وقت حدوث الاختلافات في الآراء.

ويمكن القول أن كل هذا يتم بشكل أفضل لو كان أفراد المجموعة مختلفين في اهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم، لأن الفائدة سوف تكون أكثر في حال وجود عدم تجانس بين الطلبة في المجموعة الواحدة.

• **فلسفة ومبادئ التعلم النشط**:

اشار تويج والزهراني (٢٠١٧) إلى فلسفة ومبادئ التعلم النشط التي يجب أن يأخذ بها عند تطبيق التعلم النشط:

- المتعلم لا يستقبل المعرفة أو يتلقاها بشكل سلبي، ولكنه يبنيها من خلال نشاطه، ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.
- يحضر المتعلم فهمه السابق إلى مواقف التعلم، ويؤثر هذا الفهم في تعلمه للمعرفة الجديدة.
- يحدث التعلم على نحو أفضل عندما تواجه الفرد مشكلة أو موقف حقيقي أو مهمة حقيقة أي ذات بواقعه الحياتي، وتمثل معنى لديه.
- تفاعل المتعلم مع المتعلمين وتبادلهم المعاني معهم يؤدي لنموهم وتعديل في البنية المعرفية.
- النمو المفاهيمي ينتج من خلال التفاوض حول المعنى، وتغيير تصوراتنا الداخلية؛ من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية.

• **الدراسات السابقة**:

أجريت العديد الدراسات المحلية والعربية في التعلم النشط وتطبيقه وأثره على متغيرات مختلفة كالتحصيل الدراسي والمهارات التفكير؛ إلا أن الدراسات التي تناولت معوقات استخدام التعلم النشط قليلة مقارنة بالدراسات التي تناولت أثر التعلم النشط. وفيما يلي عرض لأهم تلك الدراسات:

أجرى البواردي (٢٠١١م) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام معلمي العلوم الشرعية استراتيجيات التعلم النشط، والتعرف على الصعوبات التي تواجههم أثناء استخدامها، واستخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونتٍ عينة الدراسة من (٣٨٤) معلمًا للعلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية، و(٤٨) مشرفا تربويًا للعلوم الشرعية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وقد أظهرت النتائج: أن معلمي العلوم الشرعية يستخدمون إستراتيجية (التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي، وتدريس الأقران، والعطف الذهني) بدرجة متوسطة، ويستخدمون إستراتيجية (خرائط المفاهيم، ولعب الأدوار، والاكتشاف) بدرجة ضعيفة.

أجرى السناني (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام التعلم النشط بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، استخدم الباحث المنهج الوصفي وطبقت الدراسة على عينة من المعلمين بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة حيث بلغ عدد العينة (٢٣٢) من المعلمين. وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: جاء في الترتيب الأول المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية ثم في الترتيب الثاني المعوقات المتعلقة بالطالب ثم في الترتيب الثالث المعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية ثم في الترتيب الرابع المعوقات المتعلقة بالمعلم ثم جاء في الترتيب الخامس والأخير المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية.

أما العوايدة (٢٠١٣) فقد هدفت دراسته إلى تعرف مُعوقات استخدام إستراتيجيَّات التعلم النشيط لدى مُعلمي صُعُوبات التعلم وسبل علاجها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة أداة لدراستها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم للمرحلة الابتدائية، البالغ عددهم (٢٠٥) من المعلمين والمعلمات بمحافظة الطائف، حيث يبلغ عدد المعلمين فيها (١٢٤) معلمًا، وعدد المعلمات (٨١) معلمة، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (٩٨) معلمًا ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أظهرت النتائج أن هناك موافقة من أفراد عينة الدراسة على معوقات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي صعوبات التعلم، وقد جاءت المعوقات المتعلقة بالمعلم في المرتبة الأولى، تليها المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، بينما جاءت المعوقات المتعلقة بالمتعلم بالمرتبة الأخيرة، أوضحت النتائج أن هناك موافقة من أفراد عينة الدراسة على سُبُل علاج مُعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي صُعوبات التعلم، وقد جاءت سُبُل علاج المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية في المرتبة الأولى، تليها سُبُل علاج المعوقات المتعلقة بالمعلم، بينما جاءت سُبُل علاج المعوقات المتعلقة بالمتعلم في المرتبة الأخيرة.

وأجرى سعادة والعوايدة (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تقصي مستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، في ضوء متغيرات الخبرة التعليمية، والسلطة المشرفة، والجنس. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحثان بتطوير استبانة حول صعوبات تطبيق التعلم النشط مؤلفة من (٣٠) فقرة وقد تم توزيع هذه الاستبانة على عينة الدراسة المؤلفة من (٢١٠) من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة مأدبا الأردنية، وتمثلت أهم النتائج في أن مستوى صعوبات تطبيق التعلمِ النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا، مع عدم وجود فرق دالٍ إحصائيا في مستوى الصعوبة يعزى إلى متغير الخبرة التعليمية، ووجود فرق دال إحصائيا في مستواها يعزى إلى متغير السلطة المشرفة ولصالح المدارس الخاصة، ووجود فرق دال إحصائيا في مستواها، يعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث. ومن بين اهم التوصيات إجراء دراسة عن التعلم النشط مع متغيرات المؤهل العلمي للمعلم وعدد الدورات التدريبية التي حضرها.

وأجرى الجعبري (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الوقوف على معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعلم النشط، ولتحقيق ذلك تم استخدام استبانة مكونة من (٤٢) عبارة موزعة على أربعة محاور تتمثل في معوقات تتعلق بكل من (المعلم، المنهاج المدرسي، النواحي الإدارية، بيئة التعليم)، واستخدم الباحث أسلوب الحصرِ الشامل، وقد بلغت العينة من (٤٥٠) معلما ومعلمة، إضافة إلى (٢٤) مشرفا ومشرفة، وقد كشفت النتائج إلى أن أكثر المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام استراتيجيات التعلم النشط هي المعوقات

التي تتعلق ببيئة التعليم من وجهة نظرهم، في حين كان أكثر المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين هي المعوقات التي تتعلق بالمعلم.

كما أجرت آمنة الغامدي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تعرف معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي صعوبات التعلم وسبل علاجها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة أداة لدراستها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية، البالغ عددهم (٢٠٥) من المعلمين والمعلمات بمحافظة الطائف، حيث يبلغ عدد المعلمين فيها (١٢٤) معلما، وعدد المعلمات (٨١) معلمة، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (٩٨) معلما ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أظهرت النتائج أن المعوقات المتعلقة بالمعلم في المرتبة الأولى، تليها المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، بينما جاءت المعوقات المتعلقة بالمتعلم بالمرتبة الأخيرة.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

من خلال استعراض للدراسات السابقة وجد هناك تنوعاً في أهدافها، ومنهجيتها، وأدواتها، والنتائج التي توصلت إليها، ومدى علاقتها بالدراسة الحالية، والتي يمكن إبرازها في النقاط الآتية:

- **أولاً أوجه التشابه**:

- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة العوايدة (٢٠١٣) ودراسة السناني (٢٠١٢) ودراسة سعادة والعوايدة (٢٠١٧) ودراسة الجعبري (٢٠١٨) ودراسة الغامدي (٢٠١٨) في التعرف على صعوبات تطبيق التعلم النشط كهدف رئيس للدراسة.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم حيث اعتمدت على المنهج الوصفي بمدخله التحليلي.
- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث أداة الدراسة حيث اعتمدت الدراسات السابقة على الاستبانة كاداة لجمع المعلومات.

- **ثانياً أوجه الاختلاف**:

- من حيث الأهداف: اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (ابن ياسين، ٢٠١٣) التي اهتمت بدرجة الممارسة وكانت المعوقات هدف فرعي في الدراسة.
- من حيث مجتمع وعينة الدراسة: تباين مجتمع الدراسة والعينة من دراسة لأخرى ومن باحث لأخر وفقاً لأهداف الدراسة، فمن الدراسات ما تم تطبيقها على معلمي المرحلة المتوسط كدراسة (السناني، ٢٠١٢) ومنها ما طبق على معلمي المرحلة الثانوية كدراسة (سعادة والعوايدة، ٢٠١٧)، ومنها ما اختص معملي العلوم بالمرحلة المتوسطة كدراسة (ابن ياسين، ٢٠١٥)، ومنها ما طبق معلمي صعوبات التعلم كدراسة (العوايدة، ٢٠١٣).

• **ثالثًا أوجه الاستفادة**:

استفادت الدراسة الحالية من البحوث والدراسات والمرتبطة بموضوع الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- تكوين خلفية جيدة حول مشكلة البحث.
- تكوين رؤية واضحة لمحاور الإطار النظري.
- اختيار المنهج المناسب وعينة الدراسة وحجمها.
- بناء أسئلة الاستبانة في الداراسة الحالية.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.
- مناقشة النتائج، وتفسيرها في ضوء ما انتهت إليه تلك الدراسات من نتائج، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها.

• **رابعاً أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة**:

إضافة إلى كل ما سبق ذكره من أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة التي تم عرضها تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي:

- تطبيق الدراسة على عينة كبيرة من المعلمين حيث يتم تطبيق الدراسة على جميع معلمي مكة المكرمة.
- تطوير الإطار الفكري عن معوقات التعلم النشط.

• منهجية الدراسة وإجراءاتها

• **منهج الدراسة**:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها حيث يعرف المنهج الوصفي أنه "كل منهج يرتبط بظاهر معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها" (العساف، ١٤٢٧هـ، ص ١٨٩).

• **مجتمع الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معملي مكة المكرمة، خلال فترة إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

• **عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) مفردة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة .

• **خصائص أفراد عينة الدراسة**:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشمل: (العمر - المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة - المكتب التابع له مدرستك)، وتفصيل ذلك فيما يلي:

- **العمر**:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة
أقل من ٣٠ سنة	٣	٠,٨
من ٣٠ – ٣٩ سنة	١٢٦	٣٣,٦
من ٤٠ - ٤٩ سنة	١٩٦	٥٢,٣
فوق ٥٠ سنة	٥٠	١٣,٣
المجموع	٣٧٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن (١٩٦) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٢٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم من ٤٠ - ٤٩ سنة ، بينما (١٢٦) منهم يمثلون ما نسبته ٣٣,٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم من ٣٠ – ٣٩ سنة ، و (٥٠) منهم يمثلون ما نسبته ١٣,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم فوق ٥٠ سنة ، و (٣) منهم يمثلون ما نسبته ٠,٨٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم أقل من ٣٠ سنة.

- **المؤهل العلمي**:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
دكتوراه	٩	٢,٤
ماجستير	٤٨	١٢,٨
بكالريوس	٣١٥	٨٤,٠
غير ذلك	٣	٠,٨
المجموع	٣٧٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٢) أن (٣١٥) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٤,٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالريوس ، بينما (٤٨) منهم يمثلون ما نسبته ١٢,٨٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي ماجستير ، و (٩) منهم يمثلون ما نسبته ٢,٤٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي دكتوراه ، و (٣) منهم يمثلون ما نسبته ٠,٨٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي غير ذلك.

- **عدد سنوات الخبرة**:

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من خمس سنوات	٤	١,١
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٧٢	١٩,٢
من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنوات	٦٣	١٦,٨
أكثر من ١٥ سنة	٢٣٦	٦٢,٩
المجموع	٣٧٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٣) أن (٢٣٦) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٢,٩٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم أكثر من ١٥ سنة ، بينما (٧٢)

منهم يمثلون ما نسبته ١٩,٢٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات ، و (٦٣) منهم يمثلون ما نسبته ١٦,٨٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنوات ، و (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١,١٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم أقل من خمس سنوات.

- **المكتب التابع له مدرستك**:

جدول (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المكتب التابع له مدرستك

المكتب التابع له مدرستك	التكرار	النسبة
التعليم الأهلي	٦٠	١٦,٠
جنوب مكة	٤٤	١١,٧
شمال مكة	٢١	٥,٦
شرق مكة	٢٩	٧,٧
غرب مكة	٨٠	٢١,٣
وسط مكة	٥٧	١٥,٢
الكامل	٣	٠,٨
الجموم	١٢	٣,٢
بحرة	٣	٠,٨
التعليم المسائي	٦٦	١٧,٦
المجموع	٣٧٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٤) أن (٨٠) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٢١,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة المكتب التابع له مدارسهم غرب مكة ، بينما (٦٦) منهم يمثلون ما نسبته ١٧,٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة المكتب التابع له مدارسهم التعليم المسائي، و (٦٠) منهم يمثلون ما نسبته ١٦,٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة المكتب التابع له مدارسهم التعليم الأهلي ، و (٥٧) منهم يمثلون ما نسبته ١٥,٢٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة المكتب التابع له مدارسهم وسط مكة ، و (٤٤) منهم يمثلون ما نسبته ١١,٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة المكتب التابع له مدارسهم جنوب مكة ، و (٢٩) منهم يمثلون ما نسبته ٧,٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة المكتب التابع له مدارسهم شرق مكة ، و (٢١) منهم يمثلون ما نسبته ٥,٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة المكتب التابع له مدارسهم شمال مكة ، و (١٢) منهم يمثلون ما نسبته ٣,٢٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة المكتب التابع له مدارسهم الجموم ، و (٣) منهم يمثلون ما نسبته ٠,٨٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة المكتب التابع له مدرستهم الكامل ، و (٣) منهم يمثلون ما نسبته ٠,٨٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة المكتب التابع له مدرستهم بحرة.

- **أداة الدراسة**:

تم استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها. وتعتبر الاستبانة أحد أهم وسائل جمع البيانات والمعلومات المقننة، والأكثر صدقا وثباتا.

• **بناء أداة الدراسة**:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كميا، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقا للتالي: موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، غير موافق (٢) درجتان، غير موافق بشدة (١) درجة واحدة.

• **صدق أداة الدراسة**:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

• **الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين)**:

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، حيث وصل عدد المحكمين إلى (٨) محكمين، وقد طلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية

• **صدق الاتساق الداخلي للأداة**:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجدول (٧) معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات.

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة ، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

الجدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور مع الدرجة الكلية للمحور

(معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين)				
المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
معوقات متعلقة بالمعلم	١	٠,٧٤٠**	٥	٠,٦٥٠**
	٢	٠,٧١١**	٦	٠,٨٩٢**
	٣	٠,٧٧٦**	٧	٠,٧٣٣**
	٤	٠,٦٩١**	–	–
معوقات متعلقة بالطالب	١	٠,٧٩١**	٥	٠,٨٢٢**
	٢	٠,٧٨٢**	٦	٠,٦٩٠**
	٣	٠,٨٥٢**	٧	٠,٧٥٦**
	٤	٠,٨٧٧**	–	–
معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	١	٠,٥٤٤**	٤	٠,٦٧٨**
	٢	٠,٦٢٣**	٥	٠,٦٦٠**
	٣	٠,٧٦٨**	٦	٠,٧٤١**
معوقات تتعلق بطبيعة التعلم النشط	١	٠,٧٨٣**	٤	٠,٨٧٢**
	٢	٠,٨٥٩**	٥	٠,٧٦٧**
	٣	٠,٨٨٣**	–	–

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

- **ثبات أداة الدراسة**:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول (٨) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٨) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	البعد	عدد العبارات	ثبات المحور
معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين	معوقات متعلقة بالمعلم	٧	٠,٨٠٤٧
	معوقات متعلقة بالطالب	٧	٠,٩٠٤٢
	معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	٦	٠,٧٢٥٩
	معوقات تتعلق بطبيعة التعلم النشط	٥	٠,٧٩٨٤
الثبات العام		٢٥	٠,٩١٨٩

يتضح من الجدول (٨) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠,٩١٨٩)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعةً يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها**

- **أولاً: إجابة السؤال الأول: ما معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين ؟**

لتحديد معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين ، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولا إلى تحديد معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين ، والجدول (٩) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	معوقات متعلقة بالمعلم	٣,٦١	٠,٨٤	٣
٢	معوقات متعلقة بالطالب	٣,٦٠	٠,٩٩	٤
٣	معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	٤,١٦	٠,٧٠	١
٤	معوقات تتعلق بطبيعة التعلم النشط	٣,٦٢	٠,٩٤	٢
معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين		٣,٧٤	٠,٧٠	–

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد عينة الدراسة موافقون على معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين بمتوسط (٣,٧٤ من ٥) ، وأتضح من النتائج أن أبرز معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين تمثلت في بُعد المعوقات تتعلق بالبيئة المدرسية بمتوسط (٤,١٦ من ٥) ، يليها بُعد المعوقات تتعلق بطبيعة التعلم النشط بمتوسط (٣,٦٢ من ٥) ، يليها بُعد المعوقات متعلقة بالمعلم بمتوسط (٣,٦١ من ٥) ، وأخيراً جاء بُعد المعوقات متعلقة بالطالب بمتوسط (٣,٦٠ من ٥).

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

- **البُعد الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلم التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة :**

للتعرف على المعوقات المتعلقة بالمعلم التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالمعلم مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٦	قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين في استخدام التعلم الشنط	٤,٥٤	٠,٧٨	١
٥	قصور الإعداد الأكاديمي للمعلم بطرق التدريس الحديثة.	٣,٨٢	١,٢٠	٢
٣	يرى بعض المعلمين أن التعلم النشط مضيعة للوقت والجهد.	٣,٥٧	١,٢٤	٣
١	تعود المعلم على الطريقة التقليدية في التدريس.	٣,٤٧	١,٢٨	٤
٢	ليس لدى المعلم الخبرة الكافية فيما يخص التعلم النشط	٣,٤٦	١,٢٥	٥
٧	صعوبة إدارة الصف في ظل استخدام التعلم النشط	٣,٢٤	١,٤١	٦
٤	من الصعب تقييم أداء الطلاب في ظل التعلم النشط	٣,١٩	١,٣٩	٧
المتوسط العام		٣,٦١		

يتضح في الجدول (١٠) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات المتعلقة بالمعلم التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة بمتوسط (٣,٦١ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٠) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على واحدة من المعوقات المتعلقة بالمعلم التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة تتمثل في العبارة رقم (٦) وهي:" قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين في استخدام التعلم الشنط " بمتوسط (٤,٥٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين في استخدام التعلم الشنط يقلل من دافعية ومبادرة المعلمين لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٠) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أربعة من المعوقات المتعلقة بالمعلم التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشطٍ بمدارس مكة المكرمة تتمثل في العبارات رقم (٥، ٣ ، ١ ، ٢) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٥) وهي:" قصور الإعداد الأكاديمي للمعلم بطرق التدريس الحديثة. " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٨٢ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن قصور الإعداد الأكاديمي للمعلم بطرق التدريس الحديثة يقلل من مهارات وقدراتت المعلمين في استخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي:" يرى بعض المعلمين أن التعلم النشط مضيعة للوقت والجهد. " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٥٧ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن رؤية بعض المعلمين أن التعلم النشط مضيعة للوقت والجهد يقلل من رغبتهم في استخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (١) وهي:" تعود المعلم على الطريقة التقليدية في التدريس. " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٤٧ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن تعود المعلم على الطريقة التقليدية في التدريس يزيد من مقاومته لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي:" ليس لدى المعلم الخبرة الكافية فيما يخص التعلم النشط " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٤٦ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن عدم امتلاك المعلم الخبرة الكافية فيما

يخص التعلم النشط يقلل من مهاراته في استخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٠) أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول أثنين من المعوقات المتعلقة بالمعلم التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة تتمثلان في العبارتان رقم (٧ ، ٤) اللتين تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية أفراد عينة الدراسة حولها ، كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٧) وهي:" صعوبة إدارة الصف في ظل استخدام التعلم النشط" بالمرتبة السادسة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة حولها بمتوسط (٣,٢٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن استراتيجيات التعلم النشط تسهل للمعلمين التدريس مما يمكنهم من إدارة الصف الدراسي بسهولة مما يقلل من عامل صعوبة إدارة الصف في ظل استخدام التعلم النشط كمعوق يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (٤) وهي:" من الصعب تقييم أداء الطلاب في ظل التعلم النشط " بالمرتبة السابعة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة حولها بمتوسط (٣,١٩ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن استراتيجيات التعلم النشط تتضمن الكثير من الوسائل والطرق في تقييم الطلاب مما يقلل من عامل صعوبة تقييم أداء الطلاب في ظل التعلم النشط كمعوق يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.

- **البُعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالطالب التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة :**

للتعرف على المعوقات المتعلقة بالطالب التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالطالب مكة المكرمة مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٦	قصور معرفة الطالب بكيفية تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط	٣,٩٧	١,١٤	١
٧	مقاومة الطلبة للتعلم النشط لكثرة الأنشطة التي يتطلبها.	٣,٨٩	١,١٦	٢
٥	تفضيل الطالب الاعتماد على المعلم في التعلم.	٣,٨٤	١,١٩	٣
٢	تعود الطلبة على طريقة التعليم التقليدية	٣,٤٦	١,٣٢	٤
١	العزلة عند بعض الطلبة مما يحول دون نجاح التعلم النشط.	٣,٤٤	١,٢٤	٥
٤	قصور دافعية الطلبة في التعلم باستخدام استراتيجيات التعلم النشط	٣,٤١	١,٣٢	٦
٣	عدم قناعة الطلبة بفائدة استخدام استراتيجيات التعلم النشط.	٣,٢١	١,٣٩	٧
	المتوسط العام	٣,٦٠	٠,٩٩	

يتضح في الجدول (١١) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات المتعلقة بالطالب التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة بمتوسط (٣,٦٠ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة. ويتضح من النتائج في الجدول (١١) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على ستة من المعوقات المتعلقة بالطالب التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة تتمثل في العبارات رقم (٦ ، ٧ ، ٥ ، ٢، ١ ، ٤) التي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي:" قصور معرفة الطالب بكيفية تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٩٧ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن قصور معرفة الطالب بكيفية تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط يقلل من تفاعل الطلاب مع استخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (٧) وهي:" مقاومة الطلبة للتعلم النشط لكثرة الأنشطة التي يتطلبها." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٨٩ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن مقاومة الطلبة للتعلم النشط لكثرة الأنشطة التي يتطلبها يزيد من عدم مرونة استخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي:" تفضيل الطالب الاعتماد على المعلم في التعلم." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٨٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن تفضيل الطالب الاعتماد على المعلم في التعلم يقلل من تفاعلهم مع استخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي:" تعود الطلبة على طريقة التعليم التقليدية" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٤٦ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن تعود الطلبة على طريقة التعليم التقليدية يزيد من مقاومتهم لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (١) وهي:" العزلة عند بعض الطلبة مما يحول دون نجاح التعلم النشط." بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٤٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن العزلة عند بعض الطلبة يزيد من صعوبة إشراكهم في أنشطة استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (٤) وهي:" قصور دافعية الطلبة في التعلم باستخدام استراتيجيات التعلم النشط " بالمرتبة السادسة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة حولها بمتوسط (٣,٤١ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن قصور دافعية

الطلبة في التعلم باستخدام استراتيجيات التعلم النشط يقلل من تفاعلهم مع استخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١١) أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول واحدة من المعوقات المتعلقة بالطالب التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة تتمثل في العبارة رقم (٣) وهي:" عدم قناعة الطلبة بفائدة استخدام استراتيجيات التعلم النشط." بالمرتبة السابعة من حيث حيادية أفراد عينة الدراسة حولها بمتوسط (٣,٢١ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الطلبة يدركون جدوى وفائدة استخدام استراتيجيات التعلم النشط مما قلل من عامل عدم قناعة الطلبة بفائدة استخدام استراتيجيات التعلم النشط كمعوق يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.

- **البُعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة :**

للتعرف على المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة ، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٢) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	كثرة أعداد الطلبة في الحجرة الدراسية تقلل من فرص تطبيق التعلم النشط.	٤,٦٩	٠,٦٧	١
٤	قلة تهيئة البيئة الصفية (مساحة الصف، الأثاث).	٤,٥٤	٠,٨٥	٢
٣	قلة الدعم المادي لتوفير الوسائل والأدوات لتفعيل التعلم النشط.	٤,٥٢	٠,٨٨	٣
٦	قلة توفر الأجهزة والتقنيات الحديثة لتنفيذ الأنشطة التي تتطلبها التعلم النشط.	٤,٢٥	١,٠٨	٤
٢	الوقت المخصص للحصة الدراسية قليل.	٣,٦٢	١,٤٥	٥
٥	قصور في قناعة الإدارة المدرسية بأهمية التعلم النشط.	٣,٣٠	١,٣٢	٦
	المتوسط العام	٤,١٦	٠,٧٠	

يتضح في الجدول (١٢) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة بمتوسط (٤,١٦ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة. ويتضح من النتائج في الجدول (١٢) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على أربعة من المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تعوق استخدام

استراتيجيات التعلم النشطٍ بمدارس مكة المكرمة تتمثل في العبارات رقم (١، ٤ ، ٣ ، ٦) التي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة ، كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (١) وهي:" كثرة أعداد الطلبة في الحجرة الدراسية تقلل من فرص تطبيق التعلم النشط." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤,٦٩ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن كثرة أعداد الطلبة في الحجرة الدراسية تقلل من القدرة على استخدام استراتيجيات التعلم النشط بطريقة فردية مع الطلاب مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (٤) وهي:" قلة تهيئة البيئة الصفية (مساحة الصف، الأثاث). " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤,٥٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن قلة تهيئة البيئة الصفية (مساحة الصف، الأثاث). لا يتيح سهولة تطبيق الأنشطة المطلوبة ضمن استخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي:" قلة الدعم المادي لتوفير الوسائل والأدوات لتفعيل التعلم النشط. " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤,٥٢ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن قلة الدعم المادي لتوفير الوسائل والأدوات لتفعيل التعلم النشط يقلل من توفر متطلبات استخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي:" قلة توفر الأجهزة والتقنيات الحديثة لتنفيذ الأنشطة التي تتطلبها التعلم النشط." بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤,٢٥ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن قلة توفر الأجهزة والتقنيات الحديثة لتنفيذ الأنشطة التي تتطلبها التعلم النشط يقلل من توفر تهيئة البيئة المناسبة لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٢) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على واحدة من المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة تتمثل في العبارة رقم (٢) وهي:" الوقت المخصص للحصة الدراسية قليل. " بمتوسط (٣,٦٢ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن وقت الحصص لا يكفي لتنفيذ الأنشطة المتنوعة مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٢) أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم حول واحدة من المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة تتمثل في العبارة رقم (٥) وهي:"

قصور في قناعة الإدارة المدرسية بأهمية التعلم النشط. " بمتوسط (٣,٣٠ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الإدارة المدرسية تدرك جدوى استخدام استراتيجيات التعلم النشط مما قلل من تأثير عامل قصور قناعة الإدارة المدرسية بأهمية التعلم النشط كمعوق يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.

- **البُعد الرابع: المعوقات المتعلقة بطبيعة التعلم النشط التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة :**

جدول (١٣) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بطبيعة التعلم النشط مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٥	حاجة التعلم النشط إلى مهارة عالية من جانب	٣,٩٧	١,١٤	١
١	قصور في علاقة بعض الموضوعات المدرسية بتطبيقات التعلم النشط.	٣,٨٣	١,١٨	٢
٢	طبيعة المادة التعليمية لا تتطلب أنشطة تعليمية	٣,٥٤	١,٣١	٣
٣	الأنشطة الكثيرة التي يتطلبها التعلم النشط تولد لهم مشكلات سلوكية	٣,٤٨	١,٣١	٤
٤	الأنشطة الكثيرة التي يتطلبها التعلم النشط تمثل	٣,٢٧	١,٤٠	٥
	المتوسط العام	٣,٦٢	٠,٩٤	

يتضح في الجدول (١٣) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات المتعلقة بطبيعة التعلم النشط التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة بمتوسط (٣,٦٢ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٣) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أربعة من المعوقات المتعلقة بطبيعة التعلم النشط التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشطٍ بمدارس مكة المكرمة تتمثل في العبارات رقم (٥ ، ١ ، ٢ ، ٣) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٥) وهي:" حاجة التعلم النشط إلى مهارة عالية من جانب المعلمين " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٩٧ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن حاجة التعلم النشط إلى مهارة عالية من جانب المعلمين يزيد من صعوبة استخدام استراتيجيات التعلم النشط من قبل المعلمين مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (١) وهي:" قصور في علاقة بعض الموضوعات المدرسية بتطبيقات التعلم النشط." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٨٣ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن قصور في علاقة بعض الموضوعات المدرسية بتطبيقات التعلم النشط يقلل من مرونة استخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.

- جاءت العبارة رقم (٢) وهي:" طبيعة المادة التعليمية لا تتطلب أنشطة تعليمية كثيرة. " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٥٤ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن طبيعة المادة التعليمية لا تتطلب أنشطة تعليمية كثيرة يقلل من الرغبة في استخدام استراتيجيات التعلم النشط من قبل المعلمين مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي:" الأنشطة الكثيرة التي يتطلبها التعلم النشط تولد لهم مشكلات عديدة." بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٤٨ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الأنشطة الكثيرة التي يتطلبها التعلم النشط يزيد من عبء استخدام استراتيجيات التعلم النشط مما يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٣) أن أفراد عينة الدراسة محايدون حول وأحدة من المعوقات المتعلقة بطبيعة التعلم النشط التي تعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة تتمثل في العبارة رقم (٤) وهي:" الأنشطة الكثيرة التي يتطلبها التعلم النشط تمثل مضيعة للوقت. " بمتوسط (٣,٢٧ من ٥) وتفسر هذه النتيجة بأن الأنشطة الكثيرة التي يتطلبها التعلم النشط هي أنشطة تعلم مفيدة مما قلل من تأثير عامل الأنشطة الكثيرة التي يتطلبها التعلم النشط تمثل مضيعة للوقت كمعوق يعوق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.

- **ثانياً: إجابة السؤال الثاني: ما المقترحات لمعالجة معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة ؟**

جدول (١٤) المقترحات لمعالجة معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة

	التكرار	الترتيب
*توعية المشرفين بأهمية تدعيم الجانب المعرفي بالجانب التطبيقي خلال الزيارات المدرسية للمعلمين.	١	٦
تنفيذ دروس تطبيقية ينفذها المشرفون في المدارس	٦	١
حوافز مادية للطلاب المشاركين في التعلم النشط	١	٦
تجهيز المدارس بالاجهزة الحديثة	٨	١
مراعاة الجوانب النفسيه للمعلم	١	٦
تكريم جميع المعلمين الذين يطبقون التعلم النشط	٢	٣
دمج الحصين في فترة واحدة ساعة ونصف ليكون هناك وقت كاف للمعلم لتنفيذ التعلم النشط وتنفيذ جميع الأنشطة	١	٦
الاستعانة بمدربين متمكنين في ممارسة التعلم النشط	١	٦
تكثيف دورات للمعلمين عن التعلم النشط الحديث وتطوراته	٢	٣
دعم الميدان بمسابقات بين المعلمين في تنفيذ طرق جديدة لتنفيذ دروس بالتعلم النشط	١	٥
وضع المعلم سياسة لتطبيق التعلم النشط	١	٦
تخفيف نصاب الحصص للمعلم	١	٦
تبادل الخبرات بين المعلمين..	١	٦
تقليص أعداد الطلاب في الحجرات الدراسية	٢	٣
بناء المنهج على اساس التعلم النشط	١	٦

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن أبرز المقترحات لمعالجة معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة تمثلت في المقترحات التالية :

- جاء مقترح (تجهيز المدارس بالاجهزة الحديثة) بالمرتبة الأولى بتكرار موافقة (٨).
- جاء مقترح (تنفيذ دروس تطبيقية ينفذها المشرفون في المدارس) بالمرتبة الثانية بتكرار موافقة (٦) .
- جاء مقترح (تكريم جميع المعلمين الذين يطبقون التعلم النشط) بالمرتبة الثالثة بالاشتراك بتكرار موافقة (٢) .
- جاء مقترح (تكثيف دورات للمعلمين عن التعلم النشط الحديث وتطوراته) بالمرتبة الثالثة بالاشتراك بتكرار موافقة (٢) .
- جاء مقترح (تقليص أعداد الطلاب في الحجرات الدراسية) بالمرتبة الثالثة بالاشتراك بتكرار موافقة (٢) .

يتضح من خلال النتائج الموضحة اعلاه أن أبرز المقترحات لمعالجة معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة تمثلت في المقترحات تنفيذ دروس تطبيقية ينفذها المشرفون في المدارس وكذلك تجهيز المدارس بالاجهزة الحديثة مما يبين أهمية توفير الأجهزة الحديثة التي تساعد على تطبق استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة كما أن التدريب للمعلمين على هذه الاستراتيجيات يسهل لهم استخدامها مما يدعم استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصي بما يلي:

- حث المشرفين التربويين على تنفيذ دروس تطبيقية للمعلمين لالمدارس في مجالات استخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- الاهتمام بتجهيز المدارس بمكة المكرمة بالاجهزة الحديثة التي تدعم استخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- العمل على تكريم جميع المعلمين الذين يطبقون استراتيجيات التعلم النشط.
- تكثيف دورات للمعلمين بمدارس مكة المكرمة في مجالات التعلم النشط الحديث وتطوراته.
- العمل على تقليص أعداد الطلاب في الحجرات الدراسية بمدارس مكة المكرمة.

- **مقترحات للدراسات المستقبلية**:

- إجراء دراسات مستقبلية حول معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.
- إجراء دراسات مستقبلية حول متطلبات تحسين استخدام استراتيجيات التعلم النشط بمدارس مكة المكرمة.

• **المراجع**:

- ابن ياسين، ثناء محمد أحمد (٢٠١٣). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم: الأهمية و المعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع ٤٤، ج ٢
- البواردي، عبدالرحمن بن علي بن عبدالعزيز البواردي (٢٠١١). واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك سعود.
- تويج، سليمان والزهراني، علي (٢٠١٧). مدخل إلى التعلم النشط، المنصورة: دار اللؤلؤة.
- تويج، سليمان (٢٠١٧). أثر التدريس بالتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية والنفسية- الأردن، مجلد ١ عدد ١
- جبران، وحيد (٢٠٠٢م)، التعلم النشط الصف كمركز تعلم حقيقي، فلسطين: رام الله منشورات مركز الإعلام والتنسيق.
- الجعبري، محمود إبراهيم (٢٠١٨). معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعلم النشط، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، جامعة فلسطين - عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، مج٧، ع٤
- الخليلي، خليل يوسف، وآخرون (٢٠٠٠م)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ط (٢)، دبي: دار القلم.
- دفع الله، سهير حسن خير السيد (٢٠١٦). واقع استخدام معلمات العلوم استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج٥، ع٤
- سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٦م)، تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية) عمان: دار الشروق.
- سعادة، جودت أحمد والعوايدة، راكان حيدر صالح (٢٠١٧). صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة مأدبا، دراسات - العلوم التربوية، الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، مج٤٤، ملحق
- سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٢م)، "أثار تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الأنى والمرجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين المجلد ٤، العدد (٢)، ص ص ١٠٧ – ١٤٧.
- السعدي، فاطمة بنت حمد بن سيف (٢٠٠١): فعالية وحدة قائمة على النشاط فى تحصيل طلبة الصف الثالث الاعدادى فى مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- السناني، محمد حمدي (٢٠١٢). معوقات استخدام التعلم النشط بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الطيب، بدوي أحمد محمد (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة رابطة التربية الحديثة، مج 2,ع ٥.
- العوايدة، راكان حيدر صالح (٢٠١٣). صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا الأردنية من وجهة نظر المعلمين، في ضوء عدد من المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط- الأردن.
- عبد الواحد، سمير والخطيب علم الدين (٢٠٠١) نظريات ونماذج التعلم، ارم الله: معهد تدريب المدربين.

- العساف، صالح محمد. (١٤١٦هـ). ***المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية***، الرياض: مكتبة العبيكان.
- عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٤م)، نماذج تربوية معاصرة، ط ٢، الأردن: دار وائل.
- الغامدي، آمنة بنت محمد صالح (٢٠١٨). مُعوّقات استخدام استراتيجيّات التعلُّم النّشِط لدى مُعلِّمي صُعُوبات التعلُّم وسُبُل علاج ا، مجلّة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٩، ج٨
- كوجك، كوثر كوجك وآخرون (٢٠٠٨). الموسوعة المرجعية للتعلم النشط، الدليل المرشد للموسوعة المرجعية للتعلم النشط، القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- المطيري، حصة بنت شباب بن مسند (٢٠١٧). واقع استخدام معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفات التربويات، مجلة الثقافة والتنمية، س ١٧، ع ١١٤
- ملحم، سامي (٢٠٠١). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- الهويدي، زيد (٢٠٠٥): مهارات التدريس الفعال،العين: دار الكتاب الجامعى.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٧هـ). دليل مفاهيم الإشراف التربوي. الرياض.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

إعداد :

د/ عماد بن سيف العبد اللطيف
مشرف الجودة وقياس الأداء بالإدارة العامة للتعليم
بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية

تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

د/ عماد بن سيف العبد اللطيف
مشرف الجودة وقياس الأداء بالإدارة العامة للتعليم
بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
تؤكد الرؤية الاستراتيجية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على مكانة المملكة العربية السعودية بمنتجاتها وخدماتها عالمية الجودة والإتقان، الأمر الذي يدعو إلى حتمية وضرورة تبنى فلسفة التميز المؤسسي كخيار استراتيجيلتحقيق الميزة التنافسية؛ لذافقد هدف البحث الحالي إلى تقديم تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يفيد فيوصف وتحليل الأطر المفاهيمية والفكرية للميزة التنافسية بالجامعات، وقد توصل البحث إلى وضع تصور مقترحلتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة٢٠٣٠ نحو تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتحقيق الميزة التنافسية
الكلمات المفتاحية: الميزة التنافسية – الجامعات السعودية - رؤية المملكة ٢٠٣٠.

A Suggested Proposal for Achieving Competitive Advantage in Saudi Universities in Light of the Kingdom's 2030 Vision

Dr. Emad Saif Alabdullatif

Abstract:
The strategic vision of the Kingdom of Saudi Arabia emphasizes the position of the Kingdom of Saudi Arabia with its quality and perfection of its products and services, which calls the necessity of adopting the philosophy of institutional excellence as a strategic choice to achieve competitive advantage; Therefore, the present research aimed to present a proposal for achieving the competitive advantage in Saudi universities in light of the Kingdom's 2030 vision, the research used the descriptive analytical approach that is useful in describing and analyzing the conceptual frameworks of competitive advantage in universities.The research reached a proposal to achieve competitive advantage in Saudi universities in light of the directions of the Kingdom's 2030 vision towards improving the academic performance of higher education institutions and achieving competitive advantage.
Keywords: Competitive Advantage - Saudi Universities - Kingdom's 2030 vision.

• **المقدمة**:
تعد الجامعة مؤسسة تربوية تسهم بدور كبير في بناء المجتمع المعرفي فالجامعة التي تريد أن يكون لها مكانة علمية مرموقة، وقدرة تنافسية مع الجامعات العالمية في القرن الواحد والعشرين يجب أن تكون ذات توجهات ريادية عالمية (رودز، ٢٠١١: ١٥٢)؛ حيث فرضت المستجدات العالمية والسياسية والاجتماعية والتقنية والتنموية في عصر اقتصاد المعرفة ومجتمعها تحديات كبيرة على القائمين بالتعليم، تستلزم التعامل الواعي مع المتغيرات والتحولات المتسارعة، وتبني رؤاها وتوجهاتها والتهيؤ لمواجهة مشكلاتها المستقبلية من خلال مناهج

جديدة تراعي احتياجات المجتمع وتوجهاته ورغباته، وصولا لإعداد مواطن عصري حر مبدع متفتح الذهن قادر على التمايز والتفكير الخلاق، عالمي الفكر محلى الهوية، قادر على المنافسة لتحقيق التميز محليا واقليميا وعالميا (عرفة، ٢٠١٤: ٢٢).

فالتعليم الجامعي يمثل القاعدة الأساسية لترسيخ دعائم التقدم العلمي ودفع مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتميز والمنافسة والابتكار والابداع في المجتمعات المختلفة المتقدمة منها والنامية، ويمثل أهمية عظمى فهو الوسيلة الفعالة في تنمية الموارد البشرية وقي تزويد الأفراد بالمعرفة المتقدمة والمهارات المطلوبة لمواقع المسئولية في شتى القطاعات، العام والخاص وغير الربحي، كما تنتج مؤسساته المعارف الجديدة من خلال البحوث وتستخدمكقنوات لنقل وتعديل ونشر المعارف (الغندور، ٢٠١٢: ٣) فمع التغيرات الجديدة التي شهدها العالم في شتى المجالات، وما أحدثته ثورة التكنولوجيا والمعلومات من تطور سريع وواسع النطاق أصبحت فيه القدرة على الانتاج والتقدم تعتمد على القدرة على الابداع والابتكار، مما يؤدي بالمؤسسة إلى تحقيق التميز.

كما تمثل الميزة التنافسية جوهر أداء المؤسسة وقاعدة أساسية ترتكز عليها لتحقيق النجاح في الميدان التنافسي، ولكي تكون المؤسسة ناجحة ومتفوقة لابد أن تتبنى الأساس الحقيقي للمنافسة نظرا لأن النجاح في المستقبل سوف يعتمد على قدرة المؤسسة في البحث عن مصادر جديدة للميول التنافسية بسببالتطورات التي يشهدها العالم والمتمثلة في ظاهرة العولمة والاندماج وسياسات الانفتاح إضافة إلى التطورات الهائلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (الغالي وإدريس، ٢٠٠٧: ٦٦).

إن إنشاء جامعة قادرة على المنافسة يتطلب منها امتلاك موارد وبناء أو شراء قدرات غير متوفرة لدى المنافسين، ومنها الابتكار والإبداع لدورهما الكبير في ايجاد ميزة تنافسية، ولا ينحصر دور الإبداع على تطوير المنتج أو الخدمة، لكنه يشمل الإبداع في الاستراتيجية والإبداع في أسلوب العمل، أو التكنولوجيا المستخدمة أو الإبداع في ايجاد فائدة جديدة (محمد، ٢٠١٥: ٤٧). كما يشهد التعليم الجامعي العالمي في الوقت الحالي محاولات جادة لتطويره وتحديثه فالجامعات التي تحظى بدرجة كبيرة من التنافسية لابد وأن تقدم خدمة تعليمية وبحثية متمايزة مع محاولة الاستمرار في الاحتفاظ بحصتها في السوق العلمي للتعليم العالي والبحث العلمي وتقاس هذه الحصة بمقدار ما تحظى به من قدرة تنافسية تعكس ترتيبها في مصاف الجامعات العالمية (عبد المهدي، ٢٠٠٦).

ولقد أصبح البحث عن تطوير المنتجات والخدمات المقدمة وإدخال وتحقيق المزايا التنافسية من أولى المهمات في سياسات وأنشطة المنظمات وأساس تحقيق أهدافها الرئيسية لإمكان المنافسة مع المؤسسات والمنظمات المحلية والخارجية، ومن ثم أصبح من أهم وظائف المنظمات تعديل استراتيجياتها وسياساتها وتوجيه استثماراتها لرفع قدراتها وزيادة مهارات الأفراد المعرفية ومستوياتها وتنمية مهارات الابتكار وذلك على أكبر نطاق ممكن وعمل التغييرات التنظيمية والهيكلية في

الأدوار والمسئوليات والعلاقات، كل ذلك بهدف الارتقاء بالأعمال الإنتاجية والتوصل إلى أعلى مستويات الأداء والإنتاجية المرتفعة، مما يمكنها من المنافسة والاستحواذ على أسواق المستقبل. (فؤاد القاضي، ٢٠١١، ١١).

ولذلكٍ لم يعد التميز المؤسسي خياراً أمام الجامعات، بل أصبح قراراً استراتيجياً تسعى إليه جميع الجامعات بلا استثناء مهما كان اسمها أو تخصصها أو حتى مكانها؛ من خلال تحقيق القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي، مما يساعدها على الوصول إلى مستوى عال من الكفاءة تستطيع من خلاله تلبية حاجات الأفراد ومتطلباتهم في عصر يتسم بالتغير في مختلف المجالات.

ولقد أشارت دراسة الأشقر والهنداوي (٢٠١٧) إلى أن ما يدعم أهمية التميز المؤسسي كضرورة في الجامعات ظهور التصنيفات الدولية للجامعات على المستوى العالمي، الأمر الذي يفيد الجامعات في تحديد الفجوة واختيار أفضل الممارسات الداعمة للتميز وتحسين وضعها التنافسي بما يعزز موقعها وترتيبها بين الجامعات، كما أسفرت توصيات المؤتمر العلمي الدولي الثاني للتعليم العالي النظام الجامعات الرائدة" (٢٠١١) المنعقد في الرياض خلال الفترة من ١٩ - ٢٠ أبريل ٢٠١١م، والذي كان من توصياته ما يأتي: في عصر ثورة المعلومات والمنافسة العالمية أصبح نظام الجامعات العالمية الرائدة المحرك الذي بمقدوره أن يقود البيئة المحلية إلى الاقتصاد المعرفي من خلال توطين المعرفة العالمية وعولمة المعرفة الوطنية، ومن المهم أن يعمل نظام الجامعات العالمية الرائدة على النطاق الداخلي والخارجي في آن واحد.

ولقد تناولت رؤية ٢٠٣٠ كثيراً من المجالات ومن أهمها المجال التربوي حيث تضمنت الرؤية مرتكزات مرتبطة بالتعليم وتمكينه للعنصر البشري باعتباره أداة التنمية وهدفها الأول، إضافة إلى أن من التزامات رؤية السعودية ٢٠٣٠ بناء تعليم يسهم في دفع عجلة الاقتصاد من خلال سد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، كما أكدت رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ على الدور الكبير للجامعات السعودية في المرحلة المقبلة. ذلك أن الرؤيةٍ والبرنامج أكدا دور الجامعات في تأهيل الكوادر البشرية المواطنة تأهيلاً نوعياً يتناسب مع احتياجات المرحلة المقبلة بحيث تلبي احتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية (عارف وآخرون، ٢٠١٨: ٢٢٥).

وفي ظل ذلك أصبح التعليم الجامعي أحد عناصر التقدم الاقتصادي والتكنولوجي والاجتماعي، والمحرك الأساس النهضة الأمم، ووسيلة المجتمعات الاحتلال مكانة بين الدول المتقدمة من هنا أصبح التنافس الحقيقي الذي يجري الآن بين دول العالم هو التنافس في تطوير التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة؛ لذا فقد جاء البحث الحالي محاولة لتقديم تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

• **مشكلة البحث**:

حرصت المملكة العربية السعودية على تطوير تعليمها وتحديثه باستمرار، لكي يستطيع مواكبة المستجدات ومواجهة التحديات، ومنها إطلاق المملكة العربية السعودية لرؤية ٢٠٣٠ لتكون منهجاً وخارطة طريق للعمل الاقتصادي والتنموي في المملكة. وللتعامل مع هذه المتغيرات والتحديات التي تعيشها المملكة لابد من وجود رؤية مستقبلية لتطوير التعليم تقوم على منهجية علمية واضحة لتحقيق الميزة التنافسية، وهذا يتطلب إعداد استراتيجية مقترحة لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

وفي ضوء التحديات والفرص التي تفرضها البيئة العالمية المعاصرة على الجامعات السعودية كان لابد من التوجه نحو إضفاء البعد الدولي والعالمي على خططها، وعقد اتفاقيات الشراكة والتوأمة مع الجامعات العالمية وخاصة تلك التي تحتل مقدمة التصنيفات العالمية، وأن تتسم الرؤية المستقبلية للجامعة في خططها الاستراتيجية على تعليم جامعي ينافس على الريادة، ويلبي متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية (العامري، ١٤٣٤: ١٧).

ومع ظهور المؤشرات على تدني أداء النظام التربوي تنادي كثير من المتخصصين بضرورة العمل على تطوير هذا النظام، وطرح مشروعات تربوية تطويرية تمكن التعليم في السعودية من منافسة الأنظمة التعليمية في بقية دول العالم؛ وقد لاقت هذه الدعوات استجابة من القيادة السياسية فصار تطوير التعليم مشروعا وطنيا يفرض عليها التوجه إلى تبني استراتيجيات تضمن لها القدرة على البقاء والمنافسة، ولا شك أن التوجه نحو التميز المؤسسي أصبح مدخلا استراتيجيا حتميا يفرضه واقع الجامعات السعودية اليوم (اللوقان، ٢٠١٨: ٦٣).

وتؤكد الرؤية الاستراتيجية الوطنية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على مكانة المملكة العربية السعودية بمنتجاتها وخدماتها عالمية الجودة والإتقان، الأمر الذي يدعو إلى حتمية وضرورة تبنى فلسفة التميز المؤسسي كخيار استراتيجيلتحقيق الميزة التنافسية (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦).وهو الأمر الذي أكدته دراسة اللوقان (٢٠١١) التي طبقت على الجامعات السعودية، حيث أشارت إلى أهمية تبني مدخل إدارة التميز التنظيمي بدرجة عالية جدا، وهو ما أوصت به دراسة (الغامدي، ٢٠١٥) بضرورة التوجه لتبني معايير التميز المؤسسي في الجامعات.

وفي ضوء ما كشف عنه التصنيف العالمي للجامعات للعام ٢٠١٥م عن غياب الجامعات السعودية ال ٢٨ من المراكز (٥٠٠) الأولى في التصنيف الصادر أخيرًا عن مركز التصنيف العالمي للجامعات (CWUR) واكتفت جامعة الملك سعودٍ باحتلال المركز ال ٥٦٩ عالمية، من بين ١٠٠٠ جامعة(Times News, 2017)، ونظرا لتأخر تصنيف الجامعات السعودية على المستوى العالمي، وللتحديات العالمية والتطورات الهائلة في الأقاليم المحيطة توجب وضع تصور مقترح لتحقيق الميزة

التنافسية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ وهو ما يسعى إليه البحث الحالي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مفهوم الميزة التنافسية وتحليلها ومبررات الأخذ بها بالتعليم الجامعي؟
- ما متطلبات تحقيق الميزة التنافسية في التعليم الجامعي؟
- ما التصور المقترح لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

- **أهداف البحث**:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحليل الإطار المفاهيمي للميزة التنافسية بالتعليم الجامعي وتحليلها والتعرف على مبررات الأخذ بها في التعليم الجامعي.
- التعرف على متطلبات تحقيق الميزة التنافسية في التعليم الجامعي.
- تقديم تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

- **أهمية البحث**:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- **أولاً: الأهمية النظرية**:

- تقديم إطار مفاهيمي للميزة التنافسية، والميزة التنافسية في التعليم الجامعي، وأبعاد الميزة التنافسية ومتطلبات تحقيقها.
- تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بدراسة في موضوع تحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، والمزيد من الدراسات في هذا المجال.
- يؤمل من هذه الدراسة التوصل إلى تصور مقترحيسهم في تحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية بما يتوافق مع رؤية ٢٠٣٠.
- تبحث الدراسة موضوعا مهما وحديثاوهو الميزة التنافسية، والذي تسعى المملكة العربية السعودية إليه من خلال رؤية ٢٠٣٠، وتعزيزه وتبنيه في جميع قطاعات الدولة.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية**

- تتسق هذه الدراسة مع التوجه الحالي لصانعي القرار في المملكة العربية السعودية،ورؤية (٢٠٣٠) في التوجه نحو الاهتمام في بناء الميزة التنافسية بالجامعات السعودية؛ لذلك تأمل الباحثة أن يستفيد من هذه الدراسة قيادات الجامعات في المملكة العربية السعودية بشكل عام.
- تقدم الدراسة للقيادات المسؤولة عن تطوير القدرة التنافسية بالجامعاتتصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

- **منهج البحث**:

وفقاً لطبيعة مشكلة البحث وهدفه فإن البحث الحالي يعتمد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يفيد فيوصف وتحليل الأطر المفاهيمية للميزة التنافسية

بالجامعات، من أجل تقديم تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

- **مصطلحات البحث**:

- **الميزة التنافسية**:

تعرف الميزة التنافسية بأنها: الجهود والإجراءات والابتكارات والضغوط وكافة الفعاليات الإدارية والتسويقية والإنتاجية والابتكارية والتطويرية التي تمارسها الجامعات من أجل الحصول على شريحة أكبر ورقعة أكثر اتساعا في الأسواق التي تهتم بها (الوادي والزغبي، ٢٠١١: ٧٨).

كما تعرف الميزة التنافسية الجامعية بأنها: الأطر التنافسية بالجامعات والتي تستطيع التخليق الأمثل لتجويد الفعاليات المؤسسية، بما يحقق تجسيد التميز الجامعي عن نظائرها من خلال تبني استراتيجياتوسياسات ابتكارية تحقق لها استقطاب الكفاءات من الهيئات التدريسية والطلابية والادارية وطنيا ودولياً.(عيداروس، ٢٠١٥: ٨٩).

ويقصد بالميزة التنافسية اجرائياً: قدرة الجامعة على تحقيق الجودة التعليمية والحفاظ عليها، وزيادة كفاءتها الداخلية وزيادة الطلب عليها وتطوير البحث العلمي وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس والتحول نحو التعلم الرقمي بما يحقق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

- **رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠**:

ويقصد برؤية المملكة الخطة الاستراتيجية الوطنية للمملكة العربية السعودية والصادرة في ٢٥ من أبريل ٢٠١٦م لكافة قطاعات الدولة بما فيها التعليم لمرحلة ما بعد النفط وتشمل ثلاثة محاور وهي المجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

- **أقسام البحث**:

تسير أقسام البحث الحالي وفقاًلما يلي:

- الإطار العام للبحث: ويتضمن المقدمة ومشكلة البحث وأهدافه وأهميته والمنهج.
- المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت الميزة التنافسية في التعليم الجامعي.
- المحور الثاني: التحليل النظري للميزة التنافسية من حيث مفهومها وأهميتها وخصائصهاومبررات الأخذ بها في التعليم الجامعي ومتطلبات تحقيقها.
- المحور الثالث: تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

- **المحور الأول**: **الدراسات السابقة**

حاولت دراسة اللوقان (٢٠١١) وضع تصور مقترح لتطبيق إدارة التميز التنظيمي في الجامعات الحكومية السعودية في ضوء المعايير الدولية،واستخدمت

الدراسة المنهج الوصفي لبناء الخلفية النظرية للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جدا على متطلبات إدارة التميز في الجامعات الحكومية السعودية وقد أوصت الدراسة بتبني الجامعات السعودية الحكومية للتصور المقترح، والعمل على توفير المتطلبات اللازمة لتطبيق إدارة التميز التنظيمي في الجامعات الحكومية السعودية.

وهدفت دراسة الصالح (٢٠١٢)إلى التعرف على مفاهيم ومجالات واستراتيجيات بناء الميزة التنافسية في الجامعات الحكومية السعودية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على (٢٠٦) عضو هيئة تدريس بست جامعات حكومية وتوصلت الدراسة إلى إدراك أعضاء مجالس الجامعات الحكومية السعودية مفهوم الميزة التنافسية بصورة مرتفعة جدا.

وقام حسن (٢٠١٤)بدراسة للتعرف على واقع القدرة التنافسية بالجامعات المصرية، ودور تدويل التعليم في زيادتها والارتقاء بها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، مع الاستعانة باستبانة تم تطبيقها على عينة بلغ عددها ٢٢٥ عضوا من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات المصرية، وتوصلت الدراسة إلى أن القدرة التنافسية للجامعات المصرية متوسطة مقارنة بالجامعات العالمية، كما أن تدويل التعليم له دور في زيادة القدرة التنافسية للجامعات وتحسين أدائها للحصول على مراكز متقدمة محلية وعالميا.

كما هدفت دراسةWare (2014)إلى التحقيق في الفائدة الناتجة من ممارسات إدارة المعرفة في تحسين المزايا التنافسية في شركة تعبئة الكوكا كولا، وقد أجريت الدراسة في غانا، وقد استخدمت المنهج الوصفيالتحليلي، حيث تكون المجتمع من شركة الكوكا كولا، وقد أظهرت النتائج أن ممارسات إدارة المعرفة لها أثار إيجابية على تعزيز المزايا التنافسية، وذلك من خلال ضمان جودة الإنتاج، وتحسين الأداء التنظيمي، وتحقيق رضا العملاء الذي يساهم في منح الشركة المزايا التنافسية.

وحاولت دراسة Hardeep&Bakshi(2015) معرفة تأثير رأس المال الفكري على الميزة التنافسية في القطاع المصرفي في الهند، ودراسة دور التعلم التنظيمي كمتغير معتدل والابتكار كمتغير وسيط في بناء رأس المال الفكري وبناء الميزة التنافسية.وتمثل مجتمع الدراسة بالمصارف العاملة في شمال الهند، وجمعت البيانات من (١٤٤) فرع، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.وتوصلت الدراسة إلى أن رأس المال الفكري له تأثير إيجابي ومباشر على الميزة التنافسية، وأن الابتكار يتوسط العلاقة بين رأس المال الفكري والميزة التنافسية.

كما استهدفت دراسة أبو ختلة (٢٠١٦)التعرف على درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية فيالجامعات الفلسطينية للعوامل المؤثرة على انتاجية

عمدانهم وعلاقتها بدرجة تقديرهم للميزة التنافسية السائدة،واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما كانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في جامعات (الأزهر الإسلامية، الأقصى)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تقدير أفراد العينة للميزة التنافسية السائدة في الجامعة كانت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة Christopher (2016) التعرف على أثر تبني منهجية وفلسفة إدارة الجودة الشاملة كأحد المداخل الإدارية الحديثة لتحقيق ميزة تنافسية في مؤسسات التعليم العالي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتي من أهمها: تساعد إدارة الجودة الشاملة في توقع الميزة التنافسية بمؤسسات التعليم العالي من خلال السعيلتحسين الجودة بشكل مستمر وتمكنها من النجاح المنافسة الشديد في هذا المجال، توفر إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي بيئة عمل تعزز أخلاقيات العمل الجيدة والسماحللعاملين بها بالاستغلال الأمثل لكامل إمكاناتهم وطاقاتهم ككوادر بشرية متميزة.

كما قام هاشم (٢٠١٧) بدراسة للكشف عن مفهوم الميزة التنافسية من وجهة نظرالقيادات بجامعة الدمام، والذي يجب أن تتبناه الجامعة، كما هدفت إلى تحقيق ميزة تنافسية لجامعة الدمام، والكشف عن متطلبات تحقيق ميزة تنافسية لجامعة الدمام في مجالات التنافس من وجهة نظر قياداتها العليا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات، وبلغ عدد أفراد الدراسة (١٢٣) قيادة إدارية، وتوصلت الدراسة إلى حصول مجال التعلم والتعليم على الترتيب الأول لمجالات تحقق الميزة التنافسية لجامعة الدمام، ويليه مجال البحث العلمي، وجاءت استراتيجية التمايز والاختلاف عن الجامعات المنافسة في الترتيب الأول، ويليها التحالفات الاستراتيجية.

واستهدفت دراسة الأشقر والهنداوي (٢٠١٧)تقديم تصور مقترح لتحقيق التميز المؤسسي لكليات جامعة الأزهر في ضوء نموذج المؤسسة الأوربية لإدارة الجودة EFQM، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات هي: المقابلة والاستبانة واستطلاع آراء الخبراء. وتكون مجتمع الدراسة (١٧٢) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، وتوصلت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتحقيق التميز المؤسسي لكليات جامعة الأزهر في ضوء نموذج المؤسسة الأوربية لإدارة الجودة.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

- المنهج البحثي المستخدم: استخدمت العديد من الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، وكانت هذا المنهج السمة الغالبة على الدراسات التي تم استعراضها، ومن هذه الدراسات دراسةاللوقان (٢٠١١)، حسن (٢٠١٤)، *Ware (2014)*.
- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة في معظم الدراسات السابقة في التعليم الجامعي مثل دراسة هاشم (٢٠١٧)، الأشقر والهنداوي (٢٠١٧)، عدا دراسة *Hardeep&Bakshi(2015)* حيث استهدفت الميزة التنافسية بالقطاع المصرفي.

- يتضح من الدراسات السابقة وجود توجه إيجابي إلى ضرورة وجود مزايا تنافسية للجامعة تؤكد تفردها وتضمن استمرار ذكرهاوبقائها على المستوين المحلي والعالمي.
- توضح الدراسات السابقة أن تحقيق الميزة التنافسية للجامعات ترتبط بتوافر الكوادر البشرية المؤهلة بأعلى مستوى وأيضا مجموعة فائقة من الإمكانات والموارد المادية، كما في دراسة *Christopher (2016)*.
- وتتمثل أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في تناولها لمفهوم الميزة التنافسية في الجامعات ومداخلها بها والتأكيد على ضرورة امتلاك الجامعة المزايا تنافسية من خلال وظائفها التعليمية والبحثية والمجتمعية.
- وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة نقاط مثل: الحدود الزمانية، والحدود الموضوعية والأهداف حيث تهدف إلى تقديم تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، واختيار المنهج المناسب، وتحديد مشكلة الدراسة، وبيان أهمية الدراسةوبناء التصور المقترح.

• المحور الثاني: التحليل المفاهيمي والفكري للميزة التنافسية

يحظى موضوع الميزة التنافسية باهتمام كبير في العديد من الأدبيات والدراسات في مجال الاقتصاد وإدارة الأعمال في بداية الأمر، ثم انتقل الاهتمام إلى بقية المجالات العلمية والمجتمعية الأخرى وأصبح موضوع الميزة التنافسية من أبرز سمات العصر الحديث وحقيقة واقعية، على المستوي الدولي والقومي والمؤسسي وعنصراً مهماً من عناصر الأمن القومي للدول التي ترغب في تحقيق استدامة في النمو والتنمية الاقتصادية وتحقيق مستويات معيشية مرتفعة لأفرادها؛ وعليه يتناول المحور الحالي الإطار المفاهيميوالفكري للميزة التنافسية، والميزة التنافسية في التعليم العالي والجامعي، على النحو الآتي:

• أولاً: مفهوم الميزة التنافسية

تعرف الميزة التنافسية بأنها مفهوم ديناميكي يعتمد على الجهد الذاتي والابداع وإضافة الجديد للتفوق على المنافسين من خلال النوعية والتقنية العالية والتسويق الأفضل لجذب العميل، وهذا ما يحقق لها ميزة إضافية على منافسيها (Jennifer& Gareth, 2009: 3)، كما تعرف بأنها: قوة داعمة أو قيمة أساسية تتمتع بها المنظمة، وتؤثر في سلوك العملاء في إطار تعاملهم معها، وتستمر لمدة طويلة بغض النظر عن طول دورة حياة السلعة أو الخدمة التي تقدمها هذه المنظمة أو قصرها (بخوش، ٢٠١٣: ٤).

ويعرفها أبو حمزة (٢٠١٧: ٤٢) بأنها قدرة المؤسسة على صياغة وتطبيق الاستراتيجيات التي تجعلها في مركز أفضل بالنسبة للمؤسسات الأخرى والعاملة في نفس النشاط والتي تتحقق من خلال الاستغلال الأفضل بالنسبة للإمكانات والموارد الفنية، والمادية، والتنظيمية، بالإضافة إلى القدرات والكفاءات والمعرفة

وغيرها التي تتمتع بها المؤسسة والتي تمكنها من تصميم وتطبيق استراتيجيتها التنافسية.

وبالنسبة للميزة التنافسية في التعليم العالي والجامعي فيعرفها إبراهيم (٢٠٠٩) بأنها: قدرة الجامعة على تقديم خدمة تعليمية وبحثية عالية الجودة، مما ينعكس إيجابيا على مستوى خريجيها وأعضاء هيئة التدريس بها، الأمر الذي يكسبه مقدرات ومزايا تنافسية في سوق العمل بمستوياته المختلفة، وفي الوقت نفسه يعكس ثقة المجتمع فيها، ومن ثم التعاون معها، وزيادة إقبال الطلاب على الالتحاق بها، وأنها تسابق الجامعات من أجل تحقيق الأفضل في وظائفها الثلاثة (التعليم، والبحث، وخدمة المجتمع) والوصول إلى المستويات العالمية.

وتعرفها Maria (2013: 140) بأنها: المهارات والقدرات المادية والبشرية والتقنية التي تبرز تفوق للمؤسسة الجامعية تحت مظلة التنافسية الدولية. كما يعرفها Kahreh, et al (2011: 28) بأنها: قدرة الجامعة على صياغة وتطبيق الاستراتيجيات التي تجعلها في مركز أفضل بالنسبة لنظرائها، ويتحقق ذلك من خلال الاستغلال الأفضل للإمكانات والموارد المادية والمعلوماتية، بالإضافة إلى القدرات والكفاءات وغيرها من الإمكانات التي تتمتع بها، والتي تمكنها من تصميم وتطبيق استراتيجيتها التنافسية.

كما تعرف الميزة التنافسية بالتعليم الجامعي بأنها: "قدرة المؤسسة على تقديم خدمة بحثية وتعليمية عالية الجودة، مما ينعكس ايجابا على مستوى خريجيها وأعضاء هيئة التدريس فيها، الأمر الذي يكسبهم قدرات ومزايا تنافسية في سوق العمل بمستوياته المختلفة، وفي نفس الوقت يعكس ثقة المجتمع فيها، ومن ثم التعاون معها، وزيادة إقبال الطلاب على الالتحاق بها" (عبد الهادي، ٢٠١٥: ٤٠٩).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أنه من الممكن تعريف الميزة التنافسية بالجامعات بأنها: مجالات التميز والتفوق التي تتمتع بها الجامعة من الناحية الإدارية، والتعليمية، والاستراتيجية، والتسويقية، والتي تترجم على شكل خدمات ومنتجات تقدم للطلاب والعاملين وتحقق مستويات إشباع أفضل مما يقدمه المنافسون، ويصل بها إلى مستويات التصنيف العالمية بالإضافة إلى قدرة الجامعة على التكيف السريع مع تطورات المحيط بما فيها حاجات ورغبات الطلاب والعاملين.

- **ثانياً: أهمية الميزة التنافسية**

للميزة التنافسية أهمية كبيرة يمكن تحديدها في التالي (منصور وصبحي، ٢٠٠٩: ٣٠٩):

- أنها تعطي المؤسسة تفوقاً نوعياً وكمياً وأفضلية على المنافسين وبالتالي تتيح لها تحقيق نتائجأداء عالية.
- أنها تجعل المؤسسة متفوقة في الأداء أو في الخدمات المقدمة للمستفيدين.
- أنها تساهم في التأثير الإيجابي في مدركات المستفيدين وتحفيزهم لاستمرار وتطوير التعامل.

- أنها تعطي حركة ديناميكية للعمليات الداخلية للمؤسسة.

كما ترجع أهمية الميزة التنافسية للجامعة لقدرتها على أن تميز نفسها عن أقرانها ومنافسيها من الجامعات الأخرى وتحقق لنفسها التفوق والتميز عليهم من خلال مجموعة من المهارات والتكنولوجيا والموارد والقدرات التي تستطيع إدارة الجامعة تنسيقها واستثمارها لخلق قيم ومنافع للمستفيدين أعلى مما يحققه المنافسين، والسرعة في التجديد بحيث يصعب تقليدها وتأكيد حالة من التميز والاختلاف فيما بين الجامعة ومنافسيها، وترجع الأسباب التي زادت من أهمية الميزة التنافسية في التعليم الجامعي كما ذكر (القريوتي وآخرون، ٢٠١٤:٣٧ - ٥٥) إلى:

- ضخامة وتعدد الفرص في السوق العالمي خاصة بعد انفتاح الأسواق العالمية أمام حركة تحرير التجارةالدولية نتيجة اتفاقيات الجات، ومنظمة التجارة العالمية.
- وفرة المعلومات عن الأسواق العالمية وملاحقة المتغيرات نتيجة تقنيات المعلومات والاتصالات.
- تدفق نتائج البحوث والتطورات التقنية وتسارع عمليات الإبداع والابتكار بفضل الاستثماراتالضخمة في عمليات البحث والتطوير.
- زيادة متطلبات سوق العمل في ضرورة الاهتمام بنوعية وجودة خريجي التعليم الجامعي.

يتبين مما سبق أهمية تحقيق ميزة تنافسية في الجامعات حيث إن تحقيق ميزة تنافسية في الجامعات يعد قوة داعمة لمؤسسات التعليم الجامعي تسهم في تحقيق أهدافها ودفعها للأمام وتقدمها عن غيرها من المؤسسات المنافسة، لتصبح لها الصدارة في السوق، وتنفرد بمجموعة من الخصائص منها الكلفة والتميز والإبداع واستثمار الموارد المالية والبشرية والتكنولوجية لتلبية احتياجات المتعلمين.

- **ثالثاً: دواعي ومبررات الأخذ بالميزة التنافسية**

تتعدد دواعي تخليق وبناء الميزة التنافسية الجامعية، ويمكن بيان أهمها على النحو التالي(Ehmke, (2013: 2):

- خلق فرص تسويقية جديدة للإنتاجيات المؤسسية.
- تكوين رؤية مستقبلية حيال صياغة وتحديد الأهدافوالغايات الجامعية.
- اكتشاف آليات جديدة للمنافسة، وهذا بالاعتماد على ابتكارية التحسينات المستمرة على التكنولوجيا، وتقديم أداء أفضل للعمليات الإدارية.
- تعاظم وتسارع المستحدثات التقنية وتوظيفها في مؤسسات التعليم العالي.
- تصدر الجامعة الأفضل التصنيفات العالمية من خلال آلياتها الاستراتيجية المستحدثة، والهادفة للتجويد الأمثل لكافةأبعاد المنظومة الجامعية.
- التسويق الأمثل للإنتاج المؤسسي تعليمي وبحثي وإداري على المستوي الوطني والدولي.
- القدرة على الاحتفاظ والاستبقاء على أيقونة الإبداع القيادي والإداري والتنظيمي بما يحقق لها استدامة الصدارةالعالمية بين الجامعات.

- تحديد آليات التواصل والشراكات المهنية تعليمية وبحثية وإدارية وطنية ودولية.

كما يمكن تفسير الاهتمام المتزايد بالميزة التنافسية في التعليم العالي بغلبة الاتجاه المهني على الاتجاه العلمي في طبيعة التعليم الجامعي، وكذلك بروز مفهوم السوق وآلياته ودخوله في عمق عمليات وأنشطه مؤسسات التعليم العالي، وقياس أدائها ومخرجاتها وذلك لأن واحدة من المزايا التنافسية الرئيسية في العصر الحالي هي التطبيق الفعال للمعرفة العلمية والتكنولوجية، ومن أهم المبررات التي دفعت الجامعات إلى الاهتمام بالميزة التنافسية التالي(نصر،٢٠١٣: ٩٧):

- التزايد المستمر في دور الجامعات في القرن الحادي والعشرين وسعيها الدؤوب للتقدم ومواكبة التطور والنمو زاد من مسئولياتها واهتماماتها، مما أفرز عن نظرة شاملة شكلت أولويات جديدة للمرحلة المقبلة، خاصة فيما يجتاح العالم من تحولات كبيرة تؤثر بشكل مباشر على الجامعات ومسار عملها الاستراتيجي مثل العولمة والتطورات والتقنيات التكنولوجية والثورة المعرفية المعلوماتية، كل ذلك وأكثر أوجد تحديات كبيرة أمام الجامعات، والزمها مواكبة التطور وإحداث التغيير الفعال في عملها المؤسسي على كافة مستوياته وتحقيق الاستثمار النوعي في تنمية المورد البشري والذي يعد حجر الزاوية في عملية تطور المؤسسة برمتها لأجل تحقيق الكفاءة والفاعلية والسرعة في الأداء والانجاز والوصول إلى الجودة المطلوبة تحقيقا للميزة التنافسية في إطار السياق العالمي المتغير.
- اعتبار الجامعات اليوم إحدى أهم منظمات الأعمال التي أصبحت تتحول إلى الميزة التنافسية كأساسللنجاح التي تعتمد بالدرجة الأولى على قدرة المنظمة والعاملين فيها على التميز والابتكار والإبداع والتجديد، مما يحتم ضرورة قيام إدارة هذه المنظمات بتطوير مفاهيمها وأساليبها الإدارية لتهيئة الظروف أمام العقول البشرية لكي تبدع وتجدد بشكل مستمر، من خلال توفير مناخ تنظيمي ملائم، وبيئة تفاعلية تساهم في ربط ونقل المعارف والخبرات التراكمية المكتسبة، الأمر الذي قد يسهم فيتنمية الإبداع وتطوير وتنمية المنظمة ككيان تفاعلي (الصالح، ٢٠١٢: ٨٣).
- ظهور مفهوم اقتصاد المعرفة المرتكز على الموارد المعرفية أكثر من الموارد المادية نتيجة ابداعاتوابتكارات الموارد البشرية وما تبع ذلك من تغير في هيكل العمالة فأصبح نجاح الجامعات يتوقف على توافر الخبراء ذوي المعرفة المتخصصة الذين يمتلكون المعرفة والخبرة والذين هم نتاج الجامعات (الصالح، ٢٠١٢: ٨٣).

- **رابعاً: مبادئ الميزة التنافسية ومقوماتها**

تشير الأدبيات إلى العديد من المقومات والمبادئ التي يقوم عليها التميز المؤسسي، ولعل من أبرز ذلك ما أورده،اللوقان(٢٠١١) على النحو الآتي:

- الالتزام بمبادئ الإدارة العامة كتقسيم العمل والسلطة والمسؤولية ووحدة الأمر،والتوجيه والتحفيز، والعدل والمساواة، والعمل بروح الفريق.
- أن يكون الأداء موجها لتحقيق وظائف الإدارة التخطيط والتنظيم، والتوجيه،والرقابة، وصنع القرارات ونحوها.
- الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة كرضا العميل وتحقيق توقعاته، وصفريةالأخطاء قدر الإمكان،وجودة العمليات والنتائج على حد سواء، والتطوير والتحسينالمستمر.
- مراعاة قيم وأخلاقيات المنظمة والمؤسسة والمجتمع كالعدالة والمساواة والنزاهةوالشفافية والموضوعية والأمانة وغيرها من القيم العامة.
- مبدأ ديمقراطية القيادة، وتعني الخروج عن أنماط البيروقراطية التقليدية، وتوسيعدائرة اتخاذ القرار، والاهتمام بالاتصالات غير الرسمية لتحقيق فعالية أكثر.

- **خامساً: أبعاد الميزة التنافسية**

تناولت العديد من الأدبيات والدراسات أبعاد الميزة التنافسية، فبعضها أطلق عليها لفظ الأسبقيات التنافسية وبعضها الآخر أطلق عليها لفظ مصادر تحقيق الميزة التنافسية، ويمكن تبيان أهم الأبعاد على النحو التالي(الصالح، ٢٠١٢: ٢٩٥):

- النوعية والجودة التنافسية: وتمتاز الجامعة التي تتخذ من الجودة أسبقية تنافسية بإصرارها على تقديم مستوى متميز من الجودة أعلى مما يتوقعه المستفيدون، وبشكل أفضل من المستوى الذي يقدمه المنافسون.
- المرونةٍ التنافسِية: وتعني القدرة على الاستجابة للتغيرات المتعلقة بسوق العمل وطنيا ودوليا من خلال تطوير قدرات خريجي الجامعة والهيئات التدريسية والإدارية، مدعومة ذلك بتقييم الخطط الاستراتيجية لكليات الجامعة وفقا للمقتضيات المهنية والتقنية.
- السرعة التنافسية: وهي عبارة عن الأسبقية التنافسية التي تركز على الوقت كأساس لتحقيق الميزة التنافسية وهي: وقت التخرج للطلاب والطالبات المتوائم بين خطط الجامعة واتفاقياتها مع جهات الاختصاص الأخرى.
- الإبداع والابتكار التنافسي: والمقصود بها طبيعة التغيرات التكنولوجية الجديدة اللازمة لسد حاجة السوق، وبالتالي تحقيق الميزة التنافسية للجامعة، ويمكن تحقيق الإبداع والابتكار من خلال إيجاد الفرص الجديدة في البيئة الخارجية ومراقبة أنشطة المنافسين وسرعة الاستجابة.
- التميز التنافسي: وتشتمل على عاملين هما: قدرة التميز على المنافسين من خلال تجويد مهارات وقدرات خريجيها؛ طلابا وباحثين، والتميز في جذب المستفيدين بتجويد خدماتها المؤسسية.

يتبين مما سبق أن الميزة التنافسية في الجامعات تهدف إلى العمل على تصميم أفضل التطبيقات في الأداء المؤسسي في الجامعة والارتقاء بمستوى أعضاء هيئة التدريس وتحسين الأداء من خلال رفع مستويات التعليم ونشر ثقافة الميزة

التنافسية ومبادئها، وتشجيع المنافسة والتعاون الإيجابي ودعمها. وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول والذي ينص على: "ما مفهوم الميزة التنافسية وتحليلها ومبررات الأخذ بها بالتعليم الجامعي؟".

- **سادساً: متطلبات تحقيق الميزة التنافسية بالتعليم الجامعي**

لنجاح تنافسية مؤسسات التعليم العالي لا بد من وجود متطلبات نجاحها، وتأتي هذه المتطلبات من داخل المؤسسة أو من خارجها، ويمكن تحديد هذه المتطلبات على النحو التالي(عبد الهادي، ٢٠١٥: ٤٥٢ -٤٥٤)، (ارحيم، ٢٠١٨: ٦٠ - ٦٥):

- **المتطلبات الداخلية: وتتمثل في التالي:**

- القيادة الجامعية: إن رغبة الجامعة في التعامل مع المتغيرات في بيئة التعليم تتطلب وجود قيادة تتمتع بالقدرة على توجيه الجامعة نحو عملية التغيير والتحسين المستمر.
- الموارد والكفاءات: حيث إن مؤسسات التعليم مؤسسات معرفية تحتاج الى كفاءات ذات مؤهلات وقدراتمتميزة للقيام بالعمل بكفاءة وفعالية.
- الثقافة التنظيمية: وتقوم الثقافة التنظيمية بدور مهم في تنمية روح الإبداع والابتكار والتفوق وروح الفريقداخل المؤسسة.
- البنية التحتية: إن توفير البنية المناسبة في المؤسسة التعليمية من (معامل، ومختبرات، ومصادر معرفية،.... وغيرها) يدعم أداء عمليات المؤسسة وأنشطتها، ويوفر تعزيزا مهما نحو الإبداع والابتكار بدلا من البحث عن متطلبات العمل الأساسية.
- التوجه الاستراتيجي: حيث تعتمد المؤسسات على التوجه الاستراتيجي في أعمالها، بحثا عن تحقيق النجاح والتفوق وبناء مكانة وسمعة أكاديمية.

- **المتطلبات الخارجية: وتتمثل في التالي:**

- الحكومة وتنافسية الدولة: حيث تقدم الدول والحكومات الدعم المادي والمعنوي للتعليم العالي ومؤسساته، اعترافا منها بالدور المحوري الذي تقوم به، ويتم دعم الحكومة لتنافسية التعليم العالي عبر ثلاث قنوات، وهي: (التنظيم، والتشريع، والتمويل).
- المجتمع: فالمجتمع لدية توقعات معينة من مؤسسات التعليم العالي، تتمثل في تعليم وتأهيل وتدريبالمواطنين واستيعابهم في هذه المؤسسات.
- سوق العمل: ويعتبر سوق العمل الحاضن الأكبر لمخرجات الجامعة من الخريجين، ولهذا السوق متطلبات لكي يستوعب هذه المخرجات.
- المعايير الدولية: ويمثل الاعتماد الأكاديمي، والتصنيفات الأكاديمية، وجوائز التميز، الصورة الأكثر وضوحا للمعايير الدولية التي على المؤسسات الأكاديمية التعامل معها، وتأتي هذه المعاييراستجابة لثقافة عولمة التعليم العالي.

كما يعتمد تحقيق الميزة التنافسية على توافر العديد من العناصر التي من أبرزها ما يلي (علي، ٢٠١٣: ٣٨):

- الموارد الطبيعية على الرغم من أهمية توافر الموارد الطبيعية لتحقيق الميزة التنافسية للمنظمة، إلا أن توافرها لم يعد مصدرا أساسية لتحقيق هذه الميزة وذلك نتيجة للعديد من التغيرات العالمية والمحلية.
- رأس المال: لقد كان رأس المال قادرة على تحقيق ميزة تنافسية عالية، لكن الاقتصاد العالمي الجديد العابرللحدود، أدى لتراجع أهمية توافر رأس المال للمنظمة في تحقيق ميزة تنافسية لها.
- التكنولوجيا: يلعب العنصر التكنولوجي دورا مهما في تحسين الكفاءة الإنتاجية، وتحقيق الميزة التنافسية، عبر عمليات إيجاد واستيعاب المعرفة، وكذلك ابتكار وتطبيق تكنولوجيا جديدة في أداء الأعمال.
- الموارد البشرية: تمثل الموارد البشرية ذات التعليم المتميز والمهارات العالية بعد استراتيجية هامة في تحقيقالميزة التنافسية.

من خلال استقراء الأدبيات ذات العلاقة بمتطلبات التميز المؤسسي في المنظمات العامة ومنها الجامعات فيمكن تلخيصها فيما يلي:

- بناء استراتيجي متكامل يعبر عن التوجهات الرئيسية للمنظمة، ونظرتها المستقبلية،ويضم (الرسالة، الرؤية، أهداف استراتيجية، نظام التخطيط الاستراتيجي).
- منظومة متكاملة من السياسات التي تحكم وتنظم عمل المنظمة، وترشد القائمينبمسؤوليات الأداء إلى قواعد وأسس اتخاذ القرارات.
- هياكل تنظيمية مرنة قابلة للتعديل والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، وتنظمإدارة التميز على أساس العمليات، يراعى تدفق المعلومات وتشابك علاقات العمل، درجة من اللامركزية، التوسع بالتفويض واستخدام تقنية الاتصالات والمعلومات.
- نظام متطور لتأكيد الجودة الشاملةيحدد آليات تحليل العمليات وأسس تحديد مواصفات وشروط الجودة ومعدلات السماح فيه، وآلية الرقابة وضبط الجودة ومداخلتصحيح انحرافات الجودة.

مما سبق يتضح ضرورة أن تعمل الجامعات على تبني هذه المتطلبات والتكيف مع تلك المتغيرات المتمثلة في الثورة العلمية والتكنولوجية وثورة الاتصالات والتكتلات الاقتصادية، كما أصبحت قدرة الجامعة وجودة الجهد التعليمي الذي تبذله يكمن فيما تزود به مخرجاتها من معلومات ومهارات تتناسب مع المعايير العالمية في شتى التخصصات إذا أرادت أن تحقق الميزة التنافسية؛ والتي تفرضعلى الجامعات المراجعة الجذرية والشاملة لسياساتها واستراتيجياتها وأهدافها لضمان تحقيق السبق والتميز في المنتج التعليمي وتحقيق المزايا التنافسية لها مما يضمن استمرارية تنافسيتها مع غيرها من الجامعات الأخرى، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني والذي ينص على: "ما متطلبات تحقيق الميزة التنافسية بالتعليم الجامعي؟".

• **رؤية المملكة ٢٠٣٠ وعلاقتها بالميزة التنافسية:**

وفقاً لما جاء في رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، فإن هناك مجموعة من الالتزامات والأهداف التي تتضمنها الرؤية وهي كالتالي (اليامي، ٢٠١٨: ٣٦):

- السعي إلى سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.
- تطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة.
- إعادة التأهيل ومرونة التنقل بين المسارات التعليمية.
- أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من بين أفضل ٢٠٠ جامعة دولية.
- أن يحرز الطلاب نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية والحصول على تصنيف متقدم في المؤشراتالعالمية للتحصيل العلمي.

كما شملت رؤية المملكة ٢٠٣٠ نظرة شاملة لقطاع التعليم تبدأ بتطوير المنظومة التربوية بجميع مكوناتها وبناء شخصيات قيادية، واستحداث مجموعة كبيرة من الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية والترفيهية والتعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي في تقديم المزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية وتأهيل القيادات التربوية وتطوير المناهج التعليمية.

وانطلاقاً مما ورد في «رؤية المملكة ٢٠٣٠»، من حرص على الاهتمام بالتعليم وتحقيق التنافسية، حيث جاء شعار (نتعلم لنعمل) ليؤكد على مواصلة المملكة الاستثمار في التعليم والتدريب، وتعزيز الجهود لمواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل، مع تركيز فرص الابتعاث في المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني وفي التخصصات التوعية في الجامعات العالمية المرموقة، مع الحرص على الابتكار في التقنيات المتطورة وفي ريادة الأعمال(الداود،٢٠١٧: ٣٥٧).

ونظراً لاهتمام «رؤية المملكة» بتطوير التعليم الجامعي ومنافسته للتعليم العالي في الدول المتقدمة، فقد سعت الجامعات إلى التطوير بما يتواكب مع تحقيق رؤية (٢٠٣٠)، ويتواكب أيضاً مع تعزيز جهود وزارة التعليم في إنجاز رؤيتهاوفق رؤية المملكة (٢٠٣٠). كما جاء في أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، المتعلقة بتطوير التعليم في الجامعات ما يلي(العطيوي، ٢٠١٧: ٢٧)، (الشملان،٢٠١٧: ٢٤٢):

- لابد أن يكون من أهداف الجامعة تحقق ريادة الجامعة في العملية التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والوصولبالجامعة إلى مصاف كبرى وأولى الجامعات التي تتبنى المعرفة والاستثمار في العقل البشري، وبناء شراكاتمجتمعية وعالمية تحقق الإبداع والتميز.
- لابد أن يكون من أهداف الجامعة أن تتمتع بمواصفات الجامعات العالمية التي تم استقراره مالية بحيث تفي مواردها الذاتيةباحتياجاتها، وتمتلك برامج قوية لاستقطاب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس المتميزين على المستويين المحلي والعالميمما يهيئالجامعة لتكونذات مكانة جذابة للعمل، وتكون جامعة رقمية تسهم بدور محوري في تحقيق الريادة العالمية.

- إعادة النظر في التخصصات التي تقدمها الجامعة بحيث يتم إلغاء أي تخصصات لا تحتاج إليها سوق العمل، وإضافةتخصصات جديدة تلبي احتياجات سوق العمل.
- عقد شراكات أكاديمية محلية ودولية لتأهيل خريجي الجامعة للعمل وإنشاء قاعدة بيانات شاملة لرصد المسيرة الدراسية للطلاب طيلة فترة الدراسة الجامعية من أجل متابعة مخرجات التعليمالجامعي وتقويمها وتحسينها.
- إعادة النظر في المناهج الأكاديمية والخطط الدراسية بحيث تكون متطورة تركز على المهارات الأساسية بالإضافة إلى تطويرالمواهب وبناء الشخصية.
- ترسيخ القيم الإيجابية وبناءشخصية مستقلة لأبناء الوطن.
- تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة احتياجات سوق العمل المستقبلية.
- تنمية مهارات الشباب وحسن الاستفادة منها.

استناداً على ما سبق يتبين اهتمام المملكة العربية السعودية متمثلة في رؤية ٢٠٣٠ بتطوير التعليم الجامعي وتحقيق التميز،حيث جاءت الرؤية بخطة تطوير تركز على حزمة متكاملة من البرامج التطوير البيئة التعليمية ومواكبة خطط التنمية، وتحقيق التطوير والإبداع، كما تتضمن الرؤية تطوير البحث العلمي ضمن الأولويات التي ينبغي على الجامعات أن تنظر إليها بعمق وتتيح الفرصة لأعضاء هيئة التدريس فيها للتفاعل مع رؤية المملكة ٢٠٣٠.

- **المحور الثالث: تصور مقترح لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.**

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: "ما التصور المقترح لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟".

- **أولاً: فلسفة التصور المقترح**

يستند هذا التصور على فلسفة مفاداها أن رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تتضمن تحقيق الميزة التنافسية، كما تقوم فلسفة التصور على أسس ومبادئ تراعي طبيعة العصر الراهن والتطورات الحالية وزيادة المنافسة الدولية والاهتمام بالتصنيفات العالمية للجامعات، كما تنطوي فلسفة التصور على توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتحقيق الميزة التنافسية.

- **ثانياً: منطلقات التصور المقترح**

- توجه المملكة من خلال رؤية ٢٠٣٠ نحو تعليم جامعي تنافسي يلبي متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- مؤشر التنمية في المملكة يشير إلى ضرورة التقدم في المؤشرات الخاصة بالصحة والتعليم.
- التأكيد على ضرورة امتلاك الأفراد وأعضاء هيئة التدريس للمعارف والمهارات والقدرات التي تمكنهم من تحقيق الميزة التنافسية.

- يتطلب تحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية دعم الإدارة العليا مادياً وبشرياً للعمل على نجاح هذه العملية، وتوفر رغبة في تقبل تقويم أداء المؤسسة الجامعية عند تقييمها.

• **ثالثاً: أهداف التصور المقترح**

- تحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- صياغة خطة استراتيجية في ضوء توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠للارتقاء بالجامعات السعودية وفق معايير عالمية تحدد أهدافها ومنطلقاتها.
- تحقيق الميزة التنافسية للجامعات السعودية باستخدام الفلسفات العامة للميزة التنافسية.

• **رابعاً: الأطراف المشاركون في تنفيذ التصور**

- مؤسسات المجتمع الحكومية وغير الحكومية.
- أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب في مختلف الجامعات.
- قيادات الجامعات والقائمين على مؤسسات التعليم العالي.

• **خامساً: آليات تنفيذ التصور**

يتكون التصور المقترح من مجموعة من أليات لتنفيذ التصور المقترح وتتمثل في: الرؤية الاستراتيجية للجامعات،وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس،ودعم البحث العلمي، والتحول نحو التعلم الرقمي، وجميع هذه المحاور تستند على توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو تحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية؛ وفيما يلي توضيح هذه المحاور:

• **الرؤية الاستراتيجية للجامعات:**

- ربط الخطط الاستراتيجية بالجامعات السعودية برؤية المملكة ٢٠٣٠.
- أن تتضمن أهداف الجامعة تحقيق الريادة في التعلم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- تطبيق مبدأ الشفافية وتعزيز الرقابة والمحاسبية المجتمعية من الرأي العام ومنظمات المجتمع.
- توضيح الرسالة المميزة للجامعة كأساس لتخطيطها الاستراتيجي، وإشراك أرباب الأعمال والهيئات المهنية في تحيد أهداف الجامعة.
- تصميم رؤية وأهداف الجامعة وبرامجها الأكاديمية وفق احتياجات ومتطلبات سوق العمل.

• **آليات تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس**

- تنمية أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير منها زيادة المعرفة والتنمية الذاتية وإكساب المهارات بما يساعد في تطوير العملية التعليمية.
- عقد ورش عمل ودورات تدريبية تعكس ماهية الميزة التنافسية وتعمل على تطوير خبرات أعضاء هيئة التدريس، ويقوم بالتدريس في هذه الدورات هيئة متميزة من ذوي الخبرات والاستعانة بالخبرات الخارجية.

- الإعداد التخصصي والتربوي والبحثي والثقافي لأعضاء هيئة التدريس لتحقيق مزيد من العمق الأكاديمي وتزويدهم بمهارات البحث العلمي وثقافة تمكنه من تحقيق التميز للجامعة.
- تبني المدخل التكاملي في المقررات والبرامج المختلفة.
- حصول بعض أعضاء هيئة التدريس على الدكتوراه من جامعات أجنبية متقدمة.

• **آليات دعم البحث العلمي**:

- وجود خطة استراتيجية للبحث العلمي وارتباطها بتوجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- وجود مركز متخصص بكل جامعة للبحث العلمي ونشر وتحكيم أبحاث والمجلات المتخصصة.
- إنشاء مراكز حاضنات تكنولوجية لتفعيل نتائج البحوث العلمية.
- تعزيز ثقافة البحث العلمي في المجتمع السعودي من خلال تواصل الجامعات مع مؤسسات المجتمع المحلي.
- وجود حملات إعلامية لتعزيز ثقافة لدى المجتمع بأهمية البحوث العلمية وجدواها.
- مشاركة الجامعات في مشروعات بحثية ممولة من مؤسسات بحثية محلية ودولية وعالمية.
- زيادة دعم وتفعيل كراسي البحث العلمي القائمة في الجامعات السعودية.

• **آليات دعم التعلم الرقمي**:

- تبني الجامعات للتعلم الرقمي فهو من أبرز توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتوسع في التدريب الالكتروني.
- تطوير البنية التحتية الخاصة بالاتصالات وتقنية المعلومات.
- التأكيد على دور المكتبات الرقمية التي تتيح للباحثين الدخول إلى الموقع باستخدام كلمة السر للتعرف على أحدث ما تم إنتاجه في المجالات المختلفة على مستوى الجامعات.
- توفر المكتبات الإلكترونية المتطورة التي تحتوي على مراجع حديثة ومترجمة.
- توافر قاعدة بيانات للباحثين داخل المملكة وخارجها.
- وجود محركات بحث الكترونية للحصول على الأبحاث والرسائل.

• **سادساً: ضمانات نجاح التصور المقترح**

- ضرورة اعتقاد المجتمع المحلي من خلال وسائل الإعلام بأهمية الميزة التنافسية في التعليم الجامعي والمساعدة على تفعيلها.
- توفير جو من الود والتفاهم بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعات مما يشجع على التقدم والرقي وتحقيق التميز.
- أن تعمل القيادات الجامعية على تطوير سياسات القبول والخطط الاستراتيجية وتطوير كفاءة أعضاء هيئة التدريس لتحقيق الميزة التنافسية.

- إنشاء وحدة للتخطيط الاستراتيجي يضم أصحاب الخبرات فيما يختص بوظائف الجامعة من التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع وربطها بمكتب تحقيق الرؤية في الجامعة.

• قائمة المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- أبو ختلة، وفاء (٢٠١٦). العوامل المؤثرة على إنتاجية عمداء كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالميزة التنافسية للجامعة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- الأشقر، أحمد محمد والهنداوي، أحمد عبد الفتاح (٢٠١٧). تصور مقترح لتحقيق التميز المؤسسي لكليات جامعة الأزهر في ضوء نموذج المؤسسة الأوربية لإدارة الجودة EFQM.***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، (٣)، ٥٢٨- ٦١١.
- ارحيم، سامية سمير (٢٠١٨). درجة ممارسة الإداريين في الجامعات الفلسطينية لإدارة المعرفة وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- بخوش، مديحة (٢٠١٣). دور استراتيجية التعويضات في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية. ***مجلة الباحث***، الجزائر، (١٢).
- توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم العالي (٢٠١١). **"نظام الجامعات العالمية الرائدة"**. المنعقدة خلال الفترة من ١٩-٢٠ أبريل، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- حسن، ماهر أحمد (٢٠١٤). تدويل التعليم الجامعي كمدخل لزيادة القدرة التنافسية للجامعات المصرية: آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات المصرية. ***المجلة التربوية***، جامعة أسيوط، ٢٩(١٠٣)، ١٤١- ٢١٨.
- الداود، عبد المحسن بن سعد (٢٠١٧). مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، المنعقد في الفترة من ١١-١٢ يناير، جامعة القصيم.
- رودز، فرانك (٢٠١١). صناعة المستقبل: قراءة انتقائية، ترجمة: مليحان الثبيتي، ***المجلة السعودية للتعليم العالي***، (٥)، ١٤٦-١٥٤.
- رؤية المملكة ٢٠٣٠. (٢٠١٦). متاح على: http://vision2030.gov.sa/ar/node/
- السر، أحمد عبد الكريم(٢٠١٤). جودة المواقع الالكترونية وتأثيرها على الميزة التنافسية للجامعات الفلسطينية في قطاع غزة من وجهة نظر الطلبة. **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الشملان، خالد بن عبد العزيز (٢٠١٧). متطلبات تطبيق الجامعات للإدارة الاستراتيجية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء الجمعية السعودية للإدارة. **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، المنعقد في الفترة من ١١-١٢ يناير، جامعة القصيم.
- الصالح، عثمان بن عبد الله (٢٠١٢). بناء الميزة التنافسية في الجامعات الحكومية السعودية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- منصور، طاهر محسن وصبحي، وائل محمد (٢٠٠٩).**الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل**. ط ٢، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- عارف، أسامة حسن (٢٠١٨). جودة مخرجات التعلم في الجامعات السعودية ودورها في تلبية متطلبات سوق العمل السعودي وفق رؤية ٢٠٣٠. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، جامعة عين شمس، ٤(١٩)، ٦٨٣- ٧٤١.
- العامري، عبد الله بن محمد (١٤٣٤). متطلبات تدويل التعليم العالي كمدخل لتحقيق الريادة العالمية للجامعات السعودية تصور مقترح. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- عبد المهدي، محمد عشري حسن (٢٠٠٦). مناهج ومؤشرات القدرة التنافسية للجامعات العربية.**مؤتمر القدرة التنافسية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي المصرية والعربية**، في إطار اتفاقيات تحليل التجارة الدولية والخدمات، جامعة حلوان، في الفترة من ١٧ مايو.
- عبد الهادي، أميرة (٢٠١٥). إدارة المعرفة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات المصرية. ***مجلة الإدارة التربوية***، ٢(٧)، ٣٨٩-٥٠٩.
- عرفة، صلاح (٢٠١٤). نحو مناهج تعليمية فارقة في القرن الواحد والعشرين ومجتمع المعرفة رؤى واستراتيجيات ومداخل إصلاحية.**المؤتمر العلمي السنوي السابع عشر: استراتيجيات تمكين المعلمين والمتعلمين العرب من جدارات مجتمع المعرفة**، كلية التربية، جامعة حلوان.
- العطيوي، رغدة محمد (٢٠١٧). دراسة تحليلية لبعض الأبعاد في الخطة الاستراتيجية لجامعة القصيم في ضوء «رؤية المملكة ٢٠٣٠». **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، المنعقد في الفترة من ١١-١٢ يناير، جامعة القصيم.
- علي، علي (٢٠١٣). متطلبات استدامة الميزة التنافسية في التعليم العالي: وجهة النظر القائمة على أساس الموارد.**رسالة ماجستير**، الجامعة الاسلامية، غزة.
- عيداروس، أحمد نجم الدين (٢٠١٠).إدارة فرق العمل الافتراضية كآلية استراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات المصرية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ٢٦(١٠١).
- الغالبي، طاهر محسن وادريس، صبحي وائل (٢٠٠٧). **الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- فتيحة، حبشي (٢٠٠٧).إدارة الجودة الشاملة والايزو في التعليم العالي.***مجلة العلوم الانسانية***، جامعة قسنطينة، الجزائر، ١(٢٨).
- القاضي، فؤاد (٢٠١٢).التخطيط الاستراتيجي لتحقيق الميزة التنافسية والمحافظة عليها.***مجلة المدير الناجح***، إدارة الأعمال، مصر، (١٣٦).
- القريوتي، موسى قاسم وآخرون (٢٠١٤). دور المسئولية الاجتماعية في تحقيق الميزة التنافسية. ***مجلة العلوم الإدارية***، الأردن، ٤١(١).
- الكردي، أحمد السيد (٢٠١١). إطار مقترح لبناء وإدارة التحالفات الاستراتيجية لدعم القدرات التنافسية في الجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة بنها. **رسالة ماجستير**، قسم إدارة أعمال، كلية التجارة، جامعة بنها، مصر.
- اللوقان، محمد فهاد (٢٠١٨). جاهزية الجامعات السعودية الناشئة للتميز المؤسسي في ضوء معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة والتميز: دراسة حالة على جامعة حائل. ***مجلة مستقبل التربية العربية***، المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٥(١١٥)، ٦١-١٢٢.
- اللوقان، محمد فهاد. (٢٠١١). إدارة التميز التنظيمي في الجامعات الحكومية السعودية تصور مقترح في ضوء المعايير الدولية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- محمد، إبراهيم عبد القادر (٢٠١٥). قياس أثر عوامل الثقافة التنظيمية وإدارة المعرفة في الميزة التنافسية دراسة حالة شركة الاتصالات الأردنية أورانج. **رسالة ماجستير**، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- مصطفي، أحمد سيد (٢٠٠٣).**التسويق العالي: بناء القدرة التنافسية للتصدير**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- نصر، نوال (٢٠١٣). الإدارة الإلكترونية مدخل لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة لمؤسسات التعليم العالي (تجارب أوروبية)، **المؤتمر العلمي السنوي الحادي والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**، جامعة عين شمس، مصر، المنعقد في ١٠/ ١١ نوفمبر.
- هاشم، رضا (٢٠١٧). استراتيجية ومتطلبات تحقيق ميزة تنافسية بجامعة المام من وجهة نظر القيادات العليا بالجامعة.***مجلةمستقبل التربية العربية***،المركز العربي للتعليم والتنمية، مصر، ٢٤(١٠٦)، ٤٠٣-٤٧٤.

- الوادي، محمود حسين والزغبي، علي فلاح (٢٠١١). مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية: دراسة تحليلية. ***المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي***، ٤(٨)، ٦٠-٩٥.
- وزارة التعليم العالي: مرصد التعليم العالي (١٤٣٤). **الجامعات السعودية على الخريطة الدولية**. الرياض: وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات.
- اليامي، هادية بنت علي (٢٠١٨). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، المركز القومي للبحوث غزة، ٢(٢٦)، ٣٢-٤٩.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**

- Christopher, S. E. (2016). Total Quality Management as a Competitive Advantage in Higher Educational Institutions. ***Imperial Journal of Interdisciplinary Research***, 2(10).
- Ehmke, C. (2013).**Strategies for Competitive Advantage**. Western Center for Risk Management Education.
- Ejraml, M., &Salehi, N.(2017).The Effect of Marketing Capabilities on Competitive advantage and Performance with Moderating Role of Risk Management in Importation Companies.***Procedia Economics and Finance***, 36, 22- 28.
- Hardeep,Ch.,&Bakshi, P. (2015). Examining intellectual capital and competitive advantage relationship. ***International Journal of Bank Marketing***, 33(3), 376 – 399.
- Jennifer, M. G., & Gareth, R. J. (2009).**Contemporary Management**: Creating Value in Organizations.
- Kahreh, M. S. &Ahmadi, H., &Hashemi, A. (2011). Achieving Competitive Advantage Through Empowering Employees: An Empirical Study. ***Far East Journal of Psychology and Business***, 3(2).
- Marie, I. (2013). Stakeholder Analysis of Fighter Education Institutions. ***Interdisciplinary Description of Complex Systems***, 11(2).
- Times News. **Times Higher Education World University Rankings** of (2016-2017).Retrieved (6-12-2019) from:https://www.timeshighereducation.com/search?e=404&search=worlduniversityrankings%202016%20worldranking#!/page/0/length/25/sort_by/scores_teaching/sort_order/asc/cols/scores
- Ware, E. (2014). Investigate the Benefit Practice of Total Quality Management as Competitive Advantage in Corporate Institution: A Case Study of Cocoa-Cola Bottling Company Ghana Ltd. ***Research Journal of Finance and Accounting***, 5(23), 97-99.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع:

واقع إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية وتجارب بعض دول العالم " بحث مقارن "

إعداد :

أ / ندى عبد العزيز سليمان البواردي
طالبة دكتوراه بقسم الإدارة التربوية كلية التربية
جامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية

واقع إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية وتجارب بعض دول العالم "بحث مقارن "

أ / ندى عبد العزيز سليمان البواردي
طالبة دكتوراه بقسم الإدارة التربوية كلية التربية
جامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدف هذا البحث الى الاستفادة من التجارب العالمية المعاصرة في إدارة المناطق التعليمية في كل من (اليابان، كوريا الجنوبية، مصر، فنلندا، كندا) ومقارنتها بواقع إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية، واعتمد البحث على ثلاثة محاور رئيسة وهي: مستويات التنظيم الإداري في كل دولة، والمهام الإدارية في كل مستوى، والهيكل التنظيمي لكل دولة، وقد تم استخدام المنهج المقارن الوصفي، من خلال دراسة أبرز أوجه التشابه والاختلاف، وأهم نقاط القوة والضعف من خلال عينة من الوثائق والدراسات المطبوعة وعددها (٢٠) والوثائق الإلكترونية وعددها(١٢)، وكانت أهم النتائج: كلما زادت مستويات التنظيم الإداري، زاد التداخل في المهام الإدارية، وتعقد الهيكل التنظيمي، وتقلصت الصلاحيات الممنوحة للإدارات التنفيذية. ومن أهم التوصيات ضرورة التوجه نحو اللامركزية في إدارة المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية، وتطبيق مبدأ المحاسبية والشفافية، والتوجه للهياكل التنظيمية المرنة. واقترح البحث إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مواضيع ذات علاقة بإدارة المناطق التعليمية.

الكلمات المفتاحية: واقع، إدارة المناطق التعليمية، تجارب، دول العالم، مقارنة

The Reality of the School Districts Management in the Kingdom of Saudi Arabia and the Experiences of Some Countries in the World " Compared Search "

Nada Abdel Aziz Suleiman Al Bowardi

Abstract

This research aims to take advantage of the contemporary international experiences in the school districts management in each of (Japan, South Korea, Egypt, Finland, Canada) and compared by the school districts management in the Kingdom of Saudi Arabia, adopted a research on three axes head: the levels of administrative organization in every state, and administrative tasks in each level, the organizational structure of each country, has been using the comparative method descriptive, through the study highlights the similarities and differences, and the most important strengths and weaknesses through a sample of (٢٠) printed documents and studies and (١٢)electronic documents. The most important results: increased overlap in administrative tasks, and the complexity of the organizational structure, and reduced the powers granted to the executive departments.One of the main recommendations is the need to move towards decentralization in the school districts management in the Kingdom of Saudi Arabia, and the application of the accounting principle of transparency, orientation flexible organizational structures.

Key words: reality, management of school districts, experiences of countries in the world, compared to

• **المقدمة** :

تولي الدول جل اهتمامها للتعليم باعتباره العملية التي تتم من خلالها إعداد المواطن الصالح والذي يعد الثروة الحقيقية لهذه الدول، والتي تعول عليه في نهضتها وتقدمها، فتسعى المجتمعات من خلال عملية التعليم إلى إثبات وجودها، والحفاظ على هويتها وتحقيق الريادة في كافة مجالات الحياة، ومن الجوانب الهامة في العملية التعليمة " الإدارة التربوية " بكافة مستوياتها المختلفة، حيث تتدرج السلطات في وزارات التربية من الوزارة إلى إدارة المناطق التعليمية ثم الإدارة المدرسية.

تعتبر إدارة المناطق التعليمية من الأجهزة الإشرافية والقيادية والإدارية المساعدة للإدارة التعليمية العليا التي يرأسها الوزير، بل وتعد الإدارة التربوية الصغرى التي تشرف على تنفيذ السياسة المرسومة وفق الأنظمة والقوانين (الحربي ،٢٠١٥).

ولم يعد دورها مقتصراً على الإشراف على العملية التربوية فحسب، بل زادت وظائفها واتسعت دائرة مسؤولياتها إلى المشاركة في رسم السياسات التعليمية والمشاركة في وضع المناهج والخطط الدراسية، والإشراف على تأليف الكتب المدرسية، والمشاركة في وضع برامج إعداد المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين والمشرفات وتدريبهم، وغيرها من المهام والوظائف(البطي،١٤٢٤).

ومن الصعب متابعة التعليم وتجويد مخرجاته بدون اللجوء الى توزيع العمل وتقسيمه على مناطق تعليمية تمتاز بالقرب المكاني للجهات التعليمية المستهدفة، وكلما كبرت الدولة ازدادت الحاجة الى زيادة استحداث إدارات مناطق جديدة تسهل للمستفيدين من التعليم التواصل معها.

والمتتبع لمؤشرات الأداء الصادرة من الأمانة العامة للتعليم في وزارة التعليم السعودي والصادر في عام (١٤٣٤هـ) يدرك أن أداء المناطق التعليمية يختلف من منطقة للأخرى وهذا يقودنا إلى أن هناك عوامل أخرى مؤثرة على الأداء، ويتضح ذلك من التفاوت الكبير في النسب المتعلقة بكل منطقة، وبالرغم مِن هذا التفاوت إلا أن الأداء لازال أقل من المأمول بالمقارنة مع الدول المتقدمة عالميا.

ومن هذ المنطلق يركز هذا البحث على المقارنة بين الدول المتميزة عالمياً وبين المملكة العربية السعودية في مجال إدارة المناطق التعليمية وتأثيرها على جودة التعليم.

• **مشكلة البحث**

إن إدارة المنطقة التعليمية هي الإدارة الوسطى ضمن المستويات الإدارية، وهي حلقة الاتصال بين جهاز الوزارة، ومدارس المنطقة، إلا أن دورها وفاعليتها قد يغيب أو ينعدم وجوده في الأنظمة التعليمية لبعض الدول، أو يظهر بقوة في دول أخرى، كما قد تكون تحت مسميات مختلفة، بينما الممارسات والمهام تكون واحده.

"إن نجاح النظام التعليمي في بلوغ أهدافه وتحقيق غاياته وترجمة سياسته يرتبط بشكل كبير بمدى فاعلية إدارات التعليم بالمناطق في أداء مهامها والقيام بأدوارها المناطة بها"(كنتاب، ١٤٣٦).

وذكر (البليهي،:٢٠١٥23) مجموعة من العوامل المؤثرة في إدارة المناطق التعليمية منها صعوبة تنظيم النواحي الفنية للمهام والعمليات التي تقوم بها، ومدى الصلاحيات الممنوحة لها، وتداخل الاختصاصات والمهام وضعف التنسيق بين الأجهزة داخل إدارات التعليم، وغلبة الأساليب التنظيمية والإدارية التقليدية.

لذلك يركز البحث على إجابة السؤال التالي:

ما واقع إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية مقارنةً بتجارب بعض دول العالم (اليابان، وكوريا الجنوبية، ومصر، وفنلندا، وكندا)؟

- **أسئلة البحث**

ويجيب البحث عن الأسئلة التالية:

- ما أوجه التشابه بين إدارات المناطق التعليمية في كل من المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم؟
- ما أوجه الاختلاف بين إدارات المناطق التعليمية في كل من المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم؟
- ما أبرز جوانب القوة في إدارات المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية وبعض دول العالم؟
- ما أبرز جوانب الضعف في إدارات المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية وبعض دول العالم؟

- **أهداف البحث**

يهدف هذا البحث إلى:

- مقارنة أوجه التشابه بين إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم.
- مقارنة أوجه الاختلاف بين إدارات المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم.
- تحديد أبرز جوانب القوة في إدارات المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية وبعض دول العالم.
- تحديد أبرز جوانب الضعف في إدارات المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية وبعض دول العالم.

- **أهمية البحث**

تبرز أهمية البحث في تحديد الأطر العامة التي تميز إدارة المناطق التعليمية في بعض الدول العالمية، ويعد من البحوث النادرة على حد علم الباحثات، حيث يقارن أبرز نقاط القوة والضعف وأوجه التشابه والاختلاف، في إدارة المناطق التعليمية لبعض الدول المختارة، وعليه يمكن تحديد أهميته البحث على النحو التالي:

- المساهمة في بحث قائم على التحليل والمقارنة في مجال إدارة المناطق التعليمية يعد مساهمة في إثراء هذا الجانب الهام.
- إلقاء الضوء على تجارب إدارة المناطق التعليمية لبعض الدول العالمية.
- طرح توصيات لتطوير العمل في إدارات التعليم في المناطق، بحيث يمكن أن يستفيد منها المسئولون وأصحاب القرار.
- سد فراغاً فيما يتعلق بهذا النوع من البحوث حيث يمكن أن يستفيد منه الباحثون في المجال.

• منهجية البحث

استخدم المنهج المقارن الوصفي والتحليلي من أجل وصف الواقع كما هو وتحليل إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية، ودول المقارنة (اليابان، وكوريا الجنوبية، ومصر، وفنلندا، وكندا)، من حيث مستوى التنظيم الإداري، ومهام كل مستوى، والهيكل التنظيمي لكل دولة، للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف، وأبرز جوانب القوة والضعف.

• إجراءات البحث

مر البحث بمرحلتين أساسيتين هما:

- استخدام المنهج الوصفي الوثائقي واشتمل على:
  - ✓ واقع إدارات المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية.
  - ✓ تجارب إدارات المناطق التعليمية في دول المقارنة (اليابان، وكوريا الجنوبية، ومصر، وفنلندا، وكندا).
- التحليل المقارن ويشمل ما يلي:
  - ✓ أوجه التشابه والاختلاف في إدارة المناطق التعليمية في كل من المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم.
  - ✓ أبرز نقاط القوة في إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم.
  - ✓ أبرز جوانب الضعف في إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم.

• مجتمع وعينه البحث

يتكون مجتمع البحث من بعض الوثائق المطبوعة والإلكترونية، والدراسات والأدبيات المتاحة، والتي يمكن من خلالها مقارنة إدارة المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية وبعض دول العالم كاليابان، وكوريا الجنوبية، ومصر، وفنلندا، وكندا.

أما عينة البحث تكونت من (٣٢) مرجع:

- الأدبيات والدراسات السابقة وعددها (١٠).
- الكتب المطبوعة وعددها (١٠).
- الوثائق الإلكترونية وعددها (١٢).

- **حدود البحث**

- الحدود الموضوعية: دراسة مقارنة هدفت لمقارنة واقع إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية وبعض الدول العالمية مثل (اليابان، وكوريا الجنوبية، ومصر، وفنلندا، وكندا).
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٧هـ

- **مصطلحات البحث**

الإدارة لغة: من مصدر أَدار بمعنى يدير فهو مدير، وهي إحدى الوظائف الخاصة بالإدارة، أو تنظيم وإدارة الشؤون العامة، ومَنْطِقة:(اسم) جمعها: مَناطِقُ، ومِنْطَقة: مُقاطعَة، مِنْطقة إدَارِيَّة: مَصْلحَة، دَائِرَة، والتعليمية: من تعليميّ(اسم) مَنْسُوبٌ إلى التَّعْلِيم، يَقال مَنْهَجٌ تَعْلِيمِيٌّ: مَنْهَجٌ لِتَلْقِين الْمَعَارِفِ وَالْمَهَارَاتِ الْمَنَاهِجُ التَّعْلِيمِيَّة (قاموس المعاني الجامع،http://cutt.us/NCKzi).

ويعرف (مرسي،٢٠٠٥، ص٢١) الإدارة التعليمية بأنها "الطبيعة والكيفية التي يدار بها التعليم في مجتمع ما وفقا للخلفية الثقافية لهذا المجتمع وأوضاعه وظروفه واتجاهاته التربوية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من هذا التعليم، ويتم ذلك على عكدة مستويات سواءً على مستوى الدولة، ويطلع عليها الإدارة التعليمية القومية أو المركزية، أو على مستوى المحافظة أو الولاية ويطلق عليها الإدارة التعليمية الإقليمية، أو على مستوى المدينة وتسمى الإدارة التعليمية المحلية، أو مستوى المدرسة وتسمى الإدارة المدرسية".

ويمكن تعريف إدارة المناطق التعليمية إجرائياً: بأنها الإدارة الوسطى وحلقة الوصل بين وزارة التعليم في الدولة والإدارات الإجرائية التنفيذية على المستوى المحلى أو المدرسي ويظهر هذا النوع من الإدارات في الدول ذات المساحات الشاسعة والمناطق أو القطاعات المتعددة لتنسيق وإدارة العمليات الإدارية.

والتَجرِبُة لغةً: اسم، وجمعها تَجارِبُ، بمعنى: اختبارٌ منظَّم لظاهرة وملاحظتها ملاحظة دقيقة ومنهجية للكشف عن نتيجة مّا، أو تحقيق غرض معيّن، أما الدَولة :اسم وجمعها دَوْلات ودُوَل، والدَّوْلة: جمع كبير من الأفراد، يَقطن بصِفة دائمة إقليمًا معيَّنًا، ويتمتع بالشخصية المعنوية وبنظام حكومي وبالاستقلال السياسي (قاموس المعاني الجامع، http://cutt.us/lQJs).

ويركز البحث على تجارب بعض دول العالم في مستويات التنظيم الإداري لإدارة التعليم، والهياكل التنظيمية، ومهام الإدارات في كلا من (اليابان، وكوريا الجنوبية، ومصر، وفنلندا، وكندا).

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**

- **الإدارة التعليمية في المناطق**

تعرفها مرزا(١٤٢٥هـ:١٦) بأنها الوحدة الإدارية المكونة من عدة مدارس للبنين والبنات، ويرأسها مدير المنطقة التعليمية، وهي حلقة الوصل بين جهاز الوزارة ومدارس المنطقة والمسؤولة عن النواحي المالية، والإدارية، والتربوية، والاجتماعية

في المنطقة، بحيث تقدم إدارة المنطقة التعليمية العون والمساعدة المالية والفنية والإدارية للإدارة المدرسية، وتمدها بالكوادر البشرية اللازمة، والتجهيزات المادية والإشراف والرقابة على تنفيذ سياسة التعليم والأهداف العامة التعليمية، وهي تمثل الحلقة المباشرة المسؤولة عن إدارة التعليم في مجتمع ما.

يتناول الإطار النظري للبحث محورين رئيسين هما واقع إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية، وإدارة المناطق التعليمية في بعض الدول العالمية كاليابان، وكوريا الجنوبية، ومصر، وفنلندا، وكندا، وذلك باستعراض نبذة مختصرة عن التعليم في كل دولة، وهيكلها التنظيمي، ومستويات إدارة التعليم في تلك الدول، ومهام وواجبات إدارة المناطق التعليمية.

- **أولاً: واقع إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية**
- **نبذه عن التعليم في المملكة العربية السعودية:**

تزامنت نشأة إدارات التربية والتعليم بالمناطق وتطورها مع نشأة نظام التعليم الرسمي في المملكة العربية السعودية وتطوره، وعندما انتشرت المدارس في مختلف مناطق المملكة، أصبح من الصعب الوصول إليها بسبب المسافات الكبيرة التي تفصلها عن الإدارة المركزية، وتعذر على مديرية المعارف العامة بمكة المكرمة التمسك بنظام المركزية في الإشراف على المدارس ومراقبة العمليات التعليمية فيها، لذا اتجهت المديرية نحو اللامركزية بإنشاء معتمديات للمعارف(الحامد وآخرون،٢٠٠٥م: ٣٥) ومكاتب إشراف وإدارات ومندوبيات تعليم في مختلف مناطق المملكة، وذلك لتصريف الأمور الإدارية والفنية في المدارس نيابة عن المؤسسات التعليمية المركزية في تنفيذ وتطبيق السياسة التعليمية بحيث تكون حلقة وصل بينها وبين المدارس(السبيعي،١٤٣٠ه).

وبذلك أصبح إجمالي عدد إدارات التربية والتعليم (٤٥) إدارة

- **مستويات إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية**
- **جهاز الوزارة**

اجرائيا: هي اعلى جهة في وزارة التعليم ويرأسها وزير التعليم وتضم التعليم العام والتعليم العالي

- **المسئوليات والمهام الأساسية لوزارة التعليم:**
  - وضع أهداف شاملة للمنظومة التعليميّة
  - تحدّد معايير السّياسات للمنظومة وتحدّيد الإستراتيجيات الوطنية
  - قياس اداء المنظومة ومتابعة نتائج التعلم توفير الموارد اللازمة
- **إدارات التعليم بالمناطق**

اجرائيا: هي حلقة الوصل بين جهاز الوزارة ومكاتب التربية والتعليم في المنطقة والمسؤولة عن النواحي المالية، والإدارية، والتربوية، والاجتماعية في المنطقة ويرأسها مدير التعليم، ومن مهام ومسؤوليات إدارة المناطق التعليمية ما يلي:

- تنفّذ الأهداف والمبادرات الاستراتيجية

- تقوّيم الأداء السنوي وتحدّد الاحتياجات
- التأكد من اكتمال الخدمات والتجهيزات
- التطوّر المهنّي للمعلمين / المعلمات
- اختّيار وتوزّع المعلمين / المعلمات

ويقوم مدير إدارة التربية والتعليم في المناطق بالمهام التالية (وكالة التخطيط، ١٤٢٧هـ، ص ١ ٢):

- الإشراف على إعداد الخطط التشغيلية السنوية لإدارة التربية والتعليم في إطار الأهداف والسياسات التربوية والتعليمية والإدارية، ومتابعة تنفيذها بعد اعتمادها.
- الإشراف على تنفيذ الأنظمة واللوائح والتعليمات والقرارات المتعلقة بالتربية والتعليم وتعميمها على المدارس، وإبداء الآراء والملحوظات نحوها أو معوقات التنفيذ وبعثها للجهات ذات العلاقة بالوزارة.
- الإشراف على تحديد احتياجات المنطقة من المدارس والبرامج التربوية والتعليمية والقوى العاملة والأراضي والمباني والأثاث والتجهيزات والمقررات المدرسية والأدوات واللوازم ومتابعة توفيرها وتوزيعها، وبعثها لصاحب الصلاحية لاعتمادها.
- الإشراف على افتتاح المدارس بعد اعتمادها، وإنشائها وترميمها وصيانتها ونظافتها، وتوفير الأراضي والخدمات العامة والمرافق اللازمة لها.
- الإشراف على عملية توجيه المعلمين / المعلمات والمشرفين التربويين / المشرفات التربويات والإداريين / الإداريات وتدريبهم ومتابعة أعمالهم وتقويمهم.
- اعتماد ترشيح الهيئة الإشرافية بالمدارس (المدير والوكيل / المديرة والوكيلة) وفق الضوابط المنظمة لذلك. اعتماد ترشيح مديري / مديرات الإشراف التربوي ومساعديهم، ومديري / مديرات مكاتب الإشراف الفرعية ومساعديهم.
- اعتماد البرامج والمشروعات التطويرية، وإيضاح أساليب تطويرها بما يسهم في تطوير جوانب العملية التربوية والتعليمية والإدارية في الإدارة.
- المتابعة المستمرة لأعمال القيادات التربوية والإدارية بالإدارة والميدان التربوي، وتوفير الحوافز للمجتهدين والمتميزين منهم، واقتراح برامج التطوير المهني لهم.
- متابعة سير العمل في إدارات الإدارة والمدارس والتأكد من سلامة وفاعلية الأداء فيها، ومعالجة المشكلات والمعوقات والنظر في كافة المعاملات التي ترد في هذا الخصوص.
- الإشراف على لجنة قضايا المعلمين / المعلمات وفق التنظيمات المنظمة لذلك.
- الإشراف على مراكز اختبارات الثانوية العامة بالمنطقة.
- الإشراف على تطبيق الاختبارات التحصيلية الوطنية، ولإعداد التقارير اللازمة بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة بالوزارة.
- الإشراف على تطبيق التقويم المستمر.

- الاتصال والتنسيق مع الجهات الحكومية ومؤسسات القطاع الأهلي فيما يتعلق بالبرامج التربوية والتعليمية بالمنطقة، وتمثيل الوزارة في المجالس واللجان المحلية.
- الإشراف على إعداد الميزانية السنوية لإدارة التربية والتعليم والإشراف على تنفيذها بعد اعتمادها.
- الإشراف على إعداد التقارير الدورية عن نشاطات وإنجازات إدارة التربية والتعليم، ومعوقات الأداء فيها وسبل التغلب عليها ورفعها لنائب الوزير.
- أي مهام أخرى يكلف بها في مجال اختصاصه.

• **مكاتب التربية والتعليم**:

اجرائيا: هي همزة الوصل بين إدارة التعليم والإدارة المدرسية وتشرف على المدارس مباشرة فنيا واداريا. ومن مهامها ما يلي:

- متابعة تنفّذ المبادرات الاستراتيجية بالمدارس
- التطوّير المهنّي لمديري المدارس والمعلمين
- مراجعة الأداء السنوي مع مدّيري المدارس
- نشر أفضل الممارسات بّن المدّيرّين والمعلمين

• ٤) **إدارات المدارس**:

• **من مهامها**:

- صياغة خطة المدرسة في ضوء التوجهات الوطنية وتنفّيذها بعد اعتمادها
- تقدّيم التعلّم للطالب / الطالبات وتقوّيم مستوياتٍ التعلم
- إشراك المجتمع وأولّياء الأمور لدعم أهداف التعلّم والتعلم ورفع مستوى أداء الطالب والطالبات
- مراقبة جودة الخدمات المقدمة للمدرسة.
- (مسودة الهيكلة لوزارة التعليم لشركة مكنزي)

• **ثانياً: إدارة المناطق التعليمية في دول المقارنة**

• **إدارة المناطق التعليمية في اليابان**

• **نبذه عن التعليم في اليابان**:

كان التعليم في اليابان قبل مئة سنة تعليم تقليدي يعكس تعاليم النظام الإقطاعي الطبقي والاهتمام بالتعاليم الكنفوشية والاشعار الصينية وكان قاصراً على فئات معينة وانتشرت الأمية، وبعد الحرب العالمية الثانية تغيرت سياسة اليابان التعليمية وأعيد توجيه البرامج والمقررات، كان النظام التعليمي مركزي وبعد الحرب العالمية الثانية نشأت العديد من الإدارات المحلية عام ١٩٤٨م. يمكن القول بأن الإدارة التعليمية في اليابان تتميز بمركزية في التخطيط ولا مركزية في التنفيذ ، حيث أن الوزارة تضع الخطط والتنفيذ يقع على عاتق السلطات الإقليمية والمحلية(عون،٢٠١٤).

• **مستويات إدارة التعليم في اليابان**:

ذكرت (عون،١٤٣٤) بأن للإدارة التعليمية في اليابان ٣ مستويات وهي:

- الإدارة التعليمية على المستوى الوطني: تعتبر وزارة التربية والعلوم والرياضة والثقافة السلطة التعليمية المركزية في اليابان وترتبط مباشرة بمجلس الوزراء الياباني، وللوزارة سلطة التوجيه والإرشاد والمساعدة وإصدار الأوامر لتصحيح أو تحسين سياستها وإجراءاتها.
- الإدارة التعليمية على المستوى الإقليمي: يوجد في اليابان ٤٧ ولاية مقسمة على عدد من البلديات وفي كل ولاية مجلس للتعليم يعمل كسلطه مركزية ويضم هذا المجلس خمس أعضاء يتم تعيينهم من قبل الوالي ومدة العضوية أربع سنوات، أما حاكم الإقليم فله بعض المسؤوليات التعليمية منها:
  - ✓ إدارة الجامعات والكليات المتوسطة.
  - ✓ الترخيص للمؤسسات التعليمية.
  - ✓ تنسيق عملية إعداد مسودة الميزانية التعليمية.
  - ✓ إدارة الميزانية المعتمدة من قبل الجمعية العمومية للإقليم.
- الإدارة التعليمية على المستوى المحلي: يوجد في كل بلدية مجلس للتعليم يعمل كسلطة مسؤولة عن الخدمات الحكومية المتعلقة بالتعليم والعلوم والثقافة في البلدية،

- **مهام وواجبات إدارة المنطقة التعليمية في اليابان**:

- الإشراف المباشر على كافة القطاعات التعليمية الموجودة بالبلاد.
- إيجاد المناهج الموحدة والكتب المصاحبة لها.
- تدريب المعلمين ومتابعة سير عملهم.
- الإشراف المباشر على جمعية المعلمين الوطنية.
- تزود المدارس والمنشآت التعليمية بالجديد من وسائل التعليم ووسائطه الحديثة.
- الاشراف على اختبارات الطلاب النظرية والعملية.
- إعداد الدراسات المسحية والبحثية التي تعنى بتطوير النظام التعليمي والرفع للمجلس المركزي للتعليم الممثل في مجلس الوزراء(عون،٢٠١٤).

أما مهام مجلس التعليم في الإقليم ما يلي:

- إدارة المؤسسات التعليمية في الولاية ما عدا الكليات والجامعات
- القيام بالأنشطة الثقافية ونشرها.
- طلب التقارير.
- الترخيص بإنشاء المدارس، وإلغاء التراخيص لبعضها.
- معالجة شؤون الموظفين.
- إصدار شهادات المعلمين.
- المساعدات المالية(الزكي،٢٠٠٦،*161*).

وأهم وظائف مجلس التعليم في البلدية تتمثل في:

- إدارة المؤسسات التعليمية للقيام بالأنشطة الثقافية والتربوية والرياضية

- تقديم التوجيه والمساعدة للهيئات غير الحكومية للقيام بأنشطتها والتعاون مع منظمة اليونسكو(الزكي،٢٠٠٦،162).

- **إدارة المناطق التعليمية في كوريا الجنوبية**
- **نبذه عن التعليم في كوريا الجنوبية**:

كانت نسبة الامية بين سكان كوريا حين رحل اليابانيون عنها ٧٨٪. لقد بذل الكوريون قفزه كمية في نظامهم التعليمي في البداية لنشر التعليم الا انهم سرعان ما تداركوا الوضع للوقوف على اقدامهم واحتلال مراكز متقدمة عالميا والتميز في المستوى النوعي، وفي مايو (٢٠١٤) أطلقت شركة Pearson Education المتخصصة في تقديم خدمات التعليم في العالم، تقريرا دوليا جديدا يسلط الضوء على أفضل النظم التعليمية في العالم، بناءً على التقرير فقد احتلت كوريا الجنوبية المركز الأول عالميا. يقوم النظام الإداري في كوريا الجنوبية على أسس مركزية وعلى رأس الهرم رئيس الجمهورية، تشرف وزارة التربية والتعليم إشرافا مباشرا على جميع المؤسسات التعليمية في كوريا الجنوبية ، وقد ظهر مؤخرا اتجاه التخفيف من حدة المركزية والاتجاه إلى اللامركزية (بن فرج، ٢٠١٠م: ٢٤٥)

- **مستويات إدارة التعليم في كوريا الجنوبية**:

يعد نظام كوريا الجنوبية نظاما مركزيا يتحكم في الشأن الصغير والكبير، من توظيف المعلمين إلى قبول الطلبة، قائم على تلبية احتياجات السوق وتحدد سياسات التعليم بقوانين ومراسيم رئاسية بخطط خماسية تحت إشراف المجلس التخطيط الاقتصادي، وتؤكد العقيدة التربوية في سياستها على تنشئة الإنسان الكوري بحيث يكون مواطنا مثاليا يمتلك قدرات قوية مستدامة تجعل منه شخصا ديمقراطيا مؤهلا لخدمة التطور الديمقراطي للبلاد والإسهام في رفاه البشرية (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٧).

وفي مطلع الثمانينات من القرن العشرين تقلص دور وزارة التربية والتعليم وبصفة خاصة في المؤسسات التعليمية، ففي عام ١٩٨٨م توقف الإشراف التربوي للوزارة في المدارس وأصبحت لا تتدخل إلا حينما تطلب المدرسة مشورة خاصة لمواجهة مشكلة ما من مشرفي الوزارة.

وفيما يلي توضيحا لنمط الإدارة التعليمية في كوريا الجنوبية والذي يتكون من ثلاث مستويات كما وردت في كل من خليل(٢٠٠٢م)، وتقرير وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية(١٤٣٣ه) على النحو التالي:

- **وزارة التعليم** :

تتولى وزارة التعليم مسؤولية التعليم بجميع مستوياته بالتعاون من مجالس التعليم الإقليمية، وهي مسؤولة أمام الوزارة عن تنفيذ السياسة التعليمية التي أقرتها الحكومة، وهي بمثابة جهاز مركزي إداري، ويتم تعيين وزير التعليم من قبل رئيس الجمهورية. وهناك ثلاث مجاس استشارية لمساعدة وزارة التعليم في صياغة وبلورة السياسات التعليمية، وهي:

- المجلس الاستشاري للسياسة التعليمية
- اللجنة الرئاسية للسياسة التعليمية
- مجلس التعليم العالي

وتقوم وزارة التعليم بالوظائف التالية:

- توجيه التخطيط والتنسيق الشامل للبرامج التعليمية.
- تشريع السياسات التعليمية واتخاذ الإجراءات التي تكفل تنفيذها.
- الإشراف على المديرين المحليين وتوجيههم وتوفير المعونات المادية.
- إصدار الموافقات والتراخيص بإنشاء المدارس الخاصة ومؤسسات التعليم العالي.
- تطوير المناهج وتحديد المقررات والكتب المدرسية وساعات الدراسة.
- إدارة مؤسسات التعليم العالي والإشراف عليها بصورة مباشرة.
- الإشراف على جميع المعاهد التعليمية وجميع المدارس الابتدائية والثانوية من خلال مجالس ومكاتب التعليم الإقليمية والمحلية.
- تعيين المعلمين والموظفين في الوظائف الإدارية.

• **المستوى الإقليمي**:

يدار التعليم في هذا المستوى من خلال تنظيم أساسي يسمى مجلس التعليم، يوجد في كل إقليم وفي بعض المدن الكبرى مثل سيئول وبوسان، ويتكون كل مجلس للتعليم من سبعة أعضاء هم حاكم الإقليم، ومراقب التعليم وخمسة أعضاء يعينون من قبل وزارة التعليم رسميا، وعضوية المجلس أربعة سنوات، ويجوز التجديد لمدة أخرى فقط.

ويقوم مجلس التعليم بالمهام التالية:

- الإشراف على رؤساء مكاتب التعليم المحلية.
- إنشاء وإدارة المدارس الابتدائية والثانوية.
- الإشراف على المدارس الثانوية الخاصة.
- إنشاء وإلغاء المدارس الابتدائية.
- الإشراف على شئون الأفراد الخاصة بالمعلمين والهيئة الإدارية.
- تنظيم وإدارة الحسابات الخاصة والمصروفات.

• **مكتب التعليم المحلي**:

تقوم مكاتب التعليم المحلية بالمقاطعات المختلفة بالإشراف المباشر على المدارس الابتدائية والثانوية الواقعة في دائرة اختصاصها، وذلك بتوجيه من المجلس الإقليمي للتعليم والذي يعد بمثابة السلطة الأعلى.

ويعين مجلس التعليم لكل إقليم رئيسا للمكتب المحلي، ويصدق عليه وزير التعليم، ويعين من قبل رئيس جمهورية كوريا الجنوبية.

ويقوم المكتب المحلي للتعليم بالمهام التالية:

- القيام بجميع الشئون الإدارية المتعلقة بالتعليم.

- صيانة المباني والمرافق التعليمية.
- سن التشريعات التربوية.
- الإشراف على جميع المدارس الابتدائية والثانوية الأكاديمية والفنية ورياض الأطفال في المدينة أو المنطقة.

• **إدارة المناطق التعليمية في مصر**

• **نبذه عن التعليم في مصر**:

"التعليم حق تكفله الدولة مجاني وإلزامي حتى المرحلة الابتدائية، ومحو الامية واجب ومن سمات التعليم في مصر المركزية، وعدم الاستقرار، والديمقراطية الشكلية، وعدم المرونة، وسياسة الفرد، وتهميش دور المؤسسات التربوية، وعدم استناد التعليم إلى نظرية تربوية واضحة المعالم" بغدادي (٢٠٠٩،٨٤ -٨٥). وذكر (شحاته،٢٠١٢) بأن إدارة التعليم في جمهورية مصر العربية على المستوى القومي ما زالت إدارة مركزية، على الرغم من المحاولات التي تجريها الوزارة لتطبيق اللامركزية، إلا أنها مازالت تحتفظ بكافة الصلاحيات والسلطات في مجال إدارة التعليم والإشراف عليه.

• **مستويات إدارة التعليم في مصر**

يقسم كلا من شعلان (٢٠١١، ١٧٨ -١٨١)، وشحاته (٢٠١٢) مستويات إدارة التعليم إلى ثلاثة مستويات هي:

• **المستوى القومي**:

تتولى مجموعة من الجهات مسئولية الإدارة التعليمية على المستوى القومي ولعل أهم هذه الجهات:

يرأس رئيس الجمهورية السلطة التشريعية من جهة، والسلطة التنفيذية من جهة أخرى. أما بالنسبة لمجلس الوزراء فهو جهة تخطيط وتنفيذ وله دور تشريعي في إدارة التعليم، إذ تقوم لجنة الخدمات بإعداد المشروعات والقوانين التي تعرض وتقر في اللجنة العليا للسياسات داخل المجلس. أما مجلس الشعب فيتولى سلطة التشريع، ويقرر السياسة العامة للدولة، غير أن دور مجلس الشعب في إدارة التعليم وتقرير السياسة التعليمية وصياغتها محدودة، ومن جهة أخرى يقتصر دور مجلس الشورى على مناقشة وإصدار تقارير التعليم، ورفعها لرئيس الجمهورية. أي أن دوره لا يعدو كونه استشاري وغير ملزمة، وليس له أي دور تشريعي. وبالنسبة لدور وزارة التربية والتعليم فهي المسئول الأول عن إدارة جميع ميادين التعليم قبل الجامعي، ووضع الخطط والمشروعات والبرامج التنفيذية لهذه السياسة، واستصدار التشريعات اللازمة.

• **مستوى إقليمي**:

في عام١٩٣٨م صدر قرار إنشاءٍ مناطق تعليمية في الأقاليم تقوم بتنفيذ السياسة العامة للوزارة وتوجيهها محليا إلا أن هذه المناطق كانت ترجع في كل صغيرة وكبيرة إلى ديوان الوزارة لأن الوزارة لم تمنحها السلطات وتعاني نقصا في موظفيها ولم تكل لها ميزانيات مستقلة، وفي عام ١٩٥٥ صدر قرار أن تقوم المناطق

التعليمية بوظائف فنية وإدارية، وتكون لها سلطات تمكنها من أداء هذه الوظائف وتم تفويض قدر أكبر من السلطات لحل المشكلات التعليمية التي تواجهها البيئات المحلية المختلفة، وظهر مبدأ المركزية في التخطيط ولا مركزية التنفيذ. في عام ١٩٧٥ قسمت المحافظات إلى مديريات تعليمية وإدارات تعليمية على مستوى المدينة والقرية

- **المستوى المحلي**:

عام ١٩٦٠ صدر قانون الإدارة المحلية لتوزيع سلطة تخطيط وتنفيذ وتقييم التعليم بين الوزارة والمحليات حتى يمكن تحقيق لا مركزية إدارية لإعطاء الجهات المركزية مزيد من الوقت للتركيز على وضع السياسات والنظم وفيما يتعلق بالتعليم أصبح من مسؤوليات الوحدات المحلية (المراكز) إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس بأنواعها، والجهات المسئولة عن إدارة التعليم في مصر على المستوى المحلي فتتمثل فيما يلي:

- رئيس المركز أو المدينة.
- المجلس التنفيذي للمركز أو المدينة.
- المجلس الشعبي المحلي للمركز أو المدينة.
- رئيس القرية.
- المجلس التنفيذي للقرية.
- المجلس الشعبي المحلي للقرية.
- الإدارات التعليمية في المدينة أو المركز.

إن ارتباط الهيئات المسئولة عن إدارة التعليم على المستوى المحلي بالقرارات والتوجيهات التي تتبناها الهيئات المركزية العليا والمسئولة عن إدارة التعليم، وعدم قدرة تلك الهيئات على ممارسة صلاحيات تمكنها من تنفيذ اللامركزية في الإدارة التعليمية.

ويضيف شحاته (٢٠١٢) مستوى رابع للإدارة في مصر وهو:

- ٤)**المستوى المدرسي**:

تتكون إدارة التعليم على المستوى الإجرائي (المدرسي) من مدير المدرسة، يعاونه ناظر المدرسة، ووكيلها، والمدرسون الأوائل والمدرسون، هذا إلى جانب مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، بالإضافة إلى بعض المجالس الاستشارية الأخرى مثل مجلسي اتحاد طلاب المدرسة، والفصل، ومجلس الرواد بالمدرسة. ويتضح أن الإدارة المدرسية هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية، ويأتي مدير المدرسة على قمة المستويات الوظيفية المسئولة عن إدارة المدرسة، وهو المسئول عن تسيير شئون المدرسة، وعن علاقتها بالآخرين، وهو الرئيس المباشر لمعظم المجالس واللجان الداخلية بالمدرسة.

- **مهام وواجبات إدارة المنطقة التعليمية في مصر**:

وكان من مهام الإدارة التعليمية على المستوى القومي ما يلي:

- تحديد مواقع المدارس وتوزيع وإنشاء الفصول.

- إصدار تراخيص لإنشاء المدارس.
- الإشراف على تنفيذ وتطبيق لمناهج
- وضع جدول الحصص حتى لا يتعارض مع خطة التعليم.
- إنشاء وإعداد وإدارة المكتبات المدرسية والنوادي الرياضية.
- تحديد مواعيد الإجازات المدرسية وفقاً للظروف المحلية، مع مراعاة مدة العام الدراسي.
- دراسة وإعداد وتنفيذ خطط برامج محو الأمية وتعليم الكبار.
- الإشراف على امتحانات النقل في المدارس ومواعيد التي تحددها المحافظة.
- ترتيب وتنظيم وسائل تغذية الأطفال وتنظيمها.

• **إدارة المناطق التعليمية في فنلندا**

• **نبذه عن التعليم في فنلندا**:

نظام التعليم الفنلندي يشمل التعليم ما قبل الابتدائي والتعليم الأساسي والثانوي والتعليم العام والتعليم المهني والتدريب، فضلاً عن التعليم العالي في المعاهد الفنية والجامعات وتعليم الكبار ويعد النظام التعليمي في فنلندا من أبرز وأنجح الأنظمة التعليمية في الآونة الأخيرة ويقضي الطلاب تسع سنوات وتقسم التلاميذ إلى ست فئات في المستوى الأدنى وثلاث فئات للمستوى العلوي، وإذا كان الطلاب يرغبون في الانتقال إلى مزيد من التعليم يحظوا أيضا بخيار في السنة العاشرة إذا لزم الأمر

يقرر البرلمان المبادئ العامة لسياسة التعليم والتشريعات ذات الصلة، ووزارة التربية والتعليم هي أعلى سلطة تعليمة في فنلندا، وتشرف على جميع أشكال التعليم والتدريب وتقدم حوالي ١٤ في المائة من ميزانية الدولة للتعليم، ومهمة الوزارة هي ضمان توفير فرص للتنمية الشخصية من خلال التعليم والخدمات الثقافية، وضمان المهارات اللازمة للعمل، وتعزيز الحياة الثقافية في فنلندا، وتعزيز التعاون الدولي، وتنص القرارات المتعلقة بالتعاون في الاتحاد الأوروبي، وتعلن عن المنح الخارجية لدعم البلديات والمجالس البلدية المشتركة مع المنظمات الدولية في التعليم والتدريب.

نظام التعليم الفنلندي مركزي يتم بتمويل أساسي من الحكومة، والدولة تتحكم عمليًا وبصورة مُلزمة في ١٠٠٪ من مؤسسات التعليم، ويتم التمويل من ميزانية الحكومة بنسبة ٥٧٪ وصندوق البلديات ٤٣٪. تخصص منها ٢٥٪ من الميزانية لدعم البحث العلمي.

التعليم في فنلندا عادة مجاناً في جميع مستويات التعليم حتى التعليم الأساسي، ، ومؤسسات التدريب المهني والمعاهد الفنية والجامعات وصولا إلى مستوى الدكتوراه كما تتوفر المساعدات المالية للدراسة في الخارج، وحتى الجامعات تتلقى أيضا الإيرادات الأخرى من مصادر التمويل الخارجية والتجارية من خلال خدماتها لدرجة أن التمويل الحكومي المباشر يمثل في نهاية المطاف حوالي ٧٠٪ من هذه النفقات http://cfijdida.over-blog.com

ويتم تنظيم إدارة التعليم الوطنية في فنلندا على ثلاث مستويات:

- مستوى الوزارة: وزارة التعليم والثقافة. وتتولى وكالة وطنية، وهي المجلس الوطني الفنلندي للتعليم، مسؤولية تنفيذ أهداف السياسة. وتعمل بالتعاون مع الوزارة لوضع أهداف، ومحتوى، وطرق تعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة، ومرحلة ما قبل الابتدائي، والمرحلة الأساسية، والمرحلة الثانية للتعليم الثانوي، وتعليم الكبار.
- مستوى الإدارة المحلية: الإدارة المحلية هي مسؤولية السلطات المحلية، أو معظم البلديات المشتركة، أو سلطات البلدية المشتركة. وهي المسؤولة كذلك عن اتخاذ القرارات حول تخصيص التمويل، والمناهج المحلية، وتوظيف العاملين. وتتمتع البلديات كذلك بالاستقلالية اللازمة لتفويض سلطة اتخاذ القرار إلى المدارس.
- مستوى المدرسة: عادة ما يقوم مدراء المدارس بتوظيف العاملين بمدارسهم . استقلال تعليمي كبير في جميع المستويات يتحمل موفرو الخدمات التعليمية مسؤولية إجراءات التعليم العملية، عن فعالية وجودة التعليم الخاص بذلك. فلا يوجد على سبيل المثال، لوائح تنظيمية تتحكم في حجم الفصل، ويتمتع كل من موفري الخدمات التعليمية والمدارس بالحرية في تحديد كيفية تصنيف التلاميذ والطلاب في مجموعات .تحدد السلطات المحلية مقدار الاستقلالية الممنوح للمدارس وفي حالات عديدة تتحمل المدارس مسؤولية إدارة الميزانية، وعمليات الشراء والتوظيف. كما يتمتع المدرس باستقلالية تعليمية. فيمكنه تحديد طرق التدريس وتحديد الكتب الدراسية والمواد .الخاصة به، قامت فنلندا بإلغاء عمليات التفتيش على المدارس في أوائل التسعينيات. ويهدف هذا المبدأ التعليمي إلى الحث على التوجيه من خلال المعلومات، والدعم، والتمويل. حيث يتم إرشاد أنشطة موفري الخدمات التعليمية من خلال الأهداف المحددة في اللوائح التنظيمية، عن المناهج الأساسية الوطنية ومتطلبات التأهيل. ويعتمد النظام على كفاءة المدرسين والكوادر الأخرى .

هناك اهتمام كبير بالتقييم الذاتي للمدارس وموفري الخدمات التعليمية، والتقييمات الوطنية لنتائج التعلم. ويتم إجراء التقييمات الوطنية لنتائج التعلم بانتظام، بحيث يتم إجراء اختبار كل عام إما في اللغة الأصلية والأدب أو في الرياضيات. على أن يتم تقييم للخطة الخاصة بوزارة التعليم والثقافة .المواد الأخرى وفق ولا تقتصر عملية التقييم على المواد الدراسية فحسب بل تشمل كذلك مواد مثل الفنون والحرف وموضوعات المناهج متعددة التخصصات .من وجهة نظر المدارس، التقييمات ليست كاملة لأنها تعتمد على عينات. حيث يتلقى موفرو الخدمات التعليمية النتائج الخاصة بهم لاستخدامها في وضع أهداف التنمية .

http://www.oph.fi/download/154844_finnish_education_in_a_nutshell_in_arabic.PDF

- **إدارة المناطق التعليمية في كندا**
- **نبذه عن التعليم في كندا**:

تعتبر كندا دولة فيدرالية حيث يجمع نظامها الدويلات والولايات تحت قانون واحد ودستور واحد وسلطة واحدة ويبقى لكل ولاية قانونها الخاص ومؤسساتها الخاصة ولها استقلالية أكبر من المحافظات أو المقاطعات، ونظامها ديمقراطي وتتألف من ١٣ولاية (١٠ مقاطعات مقاطعة و٣ أقاليم)، وتتولى الوزارة صلاحيات السلطة التعليمية ضمن حدودها الإدارية، إلى جانب عدد من الهيئات العامة والخاصة التي تقدم خدمات استشارية وبحثية ومعلوماتية لصناعة القرار في الحكومة، ويشرف على قطاع التعليم في كل مقاطعة أو إقليم وزير أو أكثر أما على المستوى الاتحادي فثمة مجلس لوزراء التعليم في كندا (CMEC) كملتقى لمناقشة القضايا التعليمية موضع الاهتمام المشترك وتنسيق التعاون على المستويين الوطني والدولي .وتنقسم المدارس في كندا إلى قسمين المدارس الحكومية وتقوم بتمويلها الدولة ، والمدارس المستقلة وتدفع الدولة للمستثمر ٥٠٪ من تكلفة الطالب(عون،١٤٣٤). وأطلق مجلس الوزراء في شهر أبريل للعام ٢٠٠٨م رؤية جديدة وجريئة للتعليم أسماها" التعليم في كندا ٢٠٢٠" وتقوم هذه المبادرة على توفير فرص التعلم مدى الحياة عالي الجودة للكنديين جميعا (الدخّيل ،٢٠١٤، ٣٥٧ -٣٥٤).

- **الهيكل التنظيمي لوزارة التعليم في ولاية أونتاريو**:

لا يوجد في كندا هيكل تنظيمي موحد فكل مقاطعة أو ولاية لها هيكلها الخاص، وفي هذا البحث سيتم التركيز على ولايت أونتاريو(Ontario) لسببين أولهما أنها أكبر مقاطعة وذات كثافة سكانية عالية حيث بلغ عدد سكانها (١٢,٨٥١,٨٢١) نسمة، بحسب اخر إحصائية عام ٢٠١٥م، وثانيهما أنها تمثل أعلى نسبة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع بحسب تقرير بيرسون للعام ٢٠١٤م. (وزارة التعليم بولاية اونتاريو كندا ،http://cutt.us/wsrUf)

- **مستويات إدارة التعليم في كندا**

ذكر (الدخيل،٢٠١٥:357-354) إن التعليم في كندا على ثلاثة مستويات هي:

- مستوى الولايات: توجد في كل ولاية وزارة للتربية والتعليم تقوم بمسؤولياتها لتأمين التعليم وتنظيم العملية التربوية وتقويمها في المرحلتين الابتدائية والثانوية، ومسؤولة عن التعليم التقني والمهني والتعليم ما بعد الثانوي، وقد توجد وزارتين في نفس الولاية إحداهما مسؤولة عن التعليم الابتدائي والثانوي، والثانية مسؤولة عن التعليم الجامعي والتدريب المهني، ويرأس وزارة التربية والتعليم في الولاية وزير يكون عضوا منتخبا في المجلس التشريعي ومعينا من قبل حاكم الولاية القضائية.
- مستوى الدوائر الإدارية: وهي المستوى الثاني في إدارة شؤون التعليم في كندا ويرأسها نائب للوزير ومسؤوليتها تنفيذية تعنى بتسيير شؤون الدوائر الإدارية
- مستوى المدارس: توجد مجالس الإدارة المدرسية وهي عبارة عن هيئات منتخبة محليا وتعمل بالتنسيق مع حكومة المقاطعة.

- **مهام وواجبات إدارة المنطقة التعليمية في كندا:**

وتتلخص أهم مهام ومسؤوليات الوزارة والدوائر الإدارية في:

- رسم الأطر التشريعية والسياسات اللازمة.
- تحديد الخدمات التعليمية.
- تحيد المناهج المعتمدة.
- توزيع التمويل على المدارس الحكومية في المقاطعة.
- الإشراف على مصداقية شهادات المعلمين.
- توفير خدمات الدعم المدرسي (خدمات النقل، والصحة، والغذاء والمكتبات (الدخيل ،٢٠١٥، 355).

- **الدراسات السابقة**

- **الدراسات العربية:**

- **دراسة لخبراني ٢٠١٥ (صناعه السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول تصور مقترح)**

هدفت الدراسة إلى الاستفادة من الخبرات والتجارب العالمية المعاصرة في صناعة السياسة التعليمية في كل من (ماليزيا، الولايات المتحدة، اليابان، إنجلترا) مع تقديم تصور مقترح لصناعة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية وكانت اهم النتائج ان تبدأ صناعه السياسة من قاعده الهرم انتهاء بقمته وان سياسته التعليم في المملكة تحتاج الى أعاده نظر في اليات الصناعة والصياغة. وان صناعه السياسة في دول المقارنة مبنية على اسلوب علمي. اختلاف تأثير العوامل المؤثرة في صناعه السياسة التعليمية في كل دوله من دول المقارنة والمملكة العربية السعودية نتائجه لاختلاف الظروف التاريخية والثقافية والاقتصادية التي مرت بها كل دوله من دول المقارنة.

- **دراسة كنتاب ٢٠١٥ (تطوير أداء القيادات في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ المحاسبة الإدارية، برنامج تدريبي مقترح)**

هدفت الدراسة الى التعرف على أهمية تطوير اداء القيادة الإدارية في ضوء المحاسبية الإدارية في إدارة التعليم والتعرف على مقترحات تطبيقها من وجهة نظر أفراد الدراسة ولاستفادة من التجارب العالمية المحاسبية تمهيدا الى تصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير أداء القيادة في إدارات التعليم في ضوء مبادئ المحاسبة الإدارية وكانت اهم النتائج: اهمية تطبيق المحاسبية الإدارية على القيادات الإدارية في إدارات التعليم من وجهة نظر أفراد الدراسة وذكرت الدراسة مجموعة من المعوقات تتمثل في الكوادر البشرية الغير مؤهلة في الميدان لتطبيق المحاسبية والبرامج التدريبية الموجهة الى تطبيق المحاسبية في العمل وضعف توافر مقاييس مناسبة لقياس الأداء وتدني مستوى الدولة التوعوي لوسائل الإعلام عن أهمية المحاسبة وجاءت التوصيات بالتالي: تدريب مديري إدارات التعليم ومساعديهم على المحاسبية من خلال البرامج التدريبية والاهتمام بإيجاد برامج تدريبية موجهه الى تطبيق المحاسبية في إدارات التعليم في المناطق والمحافظات ، تأهيل كوادر بشرية في تطبيق المحاسبية ، توفير مقاييس مناسبة لقياس الأداء في ضوء ما هو متبع في الدول المتقدمة في هذا المجال.

- **دراسة رفاعي ٢٠١٥ السياسات التعليمية والتحول الى اللامركزية في مصر وفنلندا دراسة مقارنة**

هدفت الدراسة الى إلقاء الضوء على الأسس النظرية للسياسة التعليمية والتحول الى اللامركزية والتعرف على واقع العلاقة بين السياسة التعليمية والتحول الى اللامركزية في مصر وفنلندا والتعرف على أوجه الاختلاف التشابه بين واقع السياسة التعليمية والتحول الى اللامركزية، وتوصلت الدراسة أن التحول إلى اللامركزية في فنلندا بسبب وجود هيكل تنظيمي مرن والمحاسبية الجماعية لمديري المدارس والمدرسين ورغبة الدولة في تنمية الاستثمارات الاقتصادية في المناطق المحلية وتحقيق التنمية بها وتوفير الموارد لإدارات التعليم والإنفاق عليها.

- **دراسة السالم (٢٠٠٩) تطوير الأداء إدارات التعليم للبنات السعودية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة تصور مقترح**

هدفت الدراسة الى التعرف على واقع أداء إدارات التعليم السعودية النسائية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتوصلت الدراسة الى أن افراد الدراسة وعينتها محايدون حول واقع ثمانية أبعاد لإدارة الجودة تمثلت في(الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة والتزام القيادات العليا بفلسفة الجودة ونظم المعلومات الإدارية ورضا المستفيدين عن الخدمات التي تقدمها إدارة التعليم وقياس الأداء والثقافة التنظيمية ومشاركات الموظفين والتدريب وإبراز تدريسه موافقة العينة على وجود مشكلة تواجه تطبيق إدارة الجودة في إدارات التعليم للبنات وانتهت بمجموعة من التوصيات أبرزها تفعيل مشاركة الافراد في عملية صنع القرار وتشكيل فريق متخصص للمناقشات في مختلف جوانب العمل التي تتطلب اتخاذ قرارات معينة فيها إلى جانب عقد لقاءات دورية بين الادارة العليا ومختلف المستويات الإدارية .

- **دراسة (علي،٢٠٠٧) استراتيجية مقترحه لتطبيق اللامركزية في الإدارة التعليمية في مصر على ضوء الاتجاهات المعاصرة**

هدفت الدراسة الى التعرف على بعض الاتجاهات العلمية المعاصرة في تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم ومحاولة الاستفادة منها في وضع استراتيجية مقترحه للامركزية في الإدارة التعليمية اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج المقارن وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمية قصور في محاولة تطبيق اللامركزية في الادارة التعليمية في محافظة الإسكندرية وقنا ووجود عوائق كثيرة لتحقيق ما جاء في اللوائح والقرارات التي تخص اللامركزية حيث أن اغلبها تتضمن صلاحية سورية واوصت الدراسة بضرورة التطبيق الفكر الإداري التربوي في مجال اللامركزية وضرورة إصلاح التعليم .

- **الدراسات الأجنبية**:

- **دراسة خان ميرزا ٢٠١١ تنفيذ اللامركزية في التعليم في باكستان الوضع والمأمول**

وهدفت الدراسة إلى استكشاف الروح الحقيقية التي أعقبت نقل السلطة من المديريات الى الحكومات المحلية، واكتشاف المشاكل والعقبات التي واجهت عملية التنفيذ واعتمدت على تحليل البيانات من خلال الوثائق والعوامل بعد نقل

السلطات التعليمية من المحافظات للحكومة المحلية وأوضحت الدراسة أنا معظم القرارات الأكاديمية والإدارية والمالية مازالت مركزية وتتخذ في أعلى الهرم الإداري لكن نقل صلاحيات من المحافظة الى الحكومة المحلية خطوة كبيرة اللامركزية لكنها تحتاج الى مزيد من التوسع في اللامركزية في إدارة المدارس.

- **دراسة ناجوك** ngok ٢٠٠٧ **سياسة التعليم الصينية في سياق اللامركزية واقتصاد السوق التطور والنتائج**

هدفت الدراسة الى التعرف على تطور السياسة التعليمية في الصين في اطار اللامركزية واقتصاد السوق منذ بداية الإصلاحات الاقتصادية وتحليل سياسات اللامركزية والآثار الاقتصادية لاقتصاد السوق في مجال التعليم وتقيمها وكانت أهم نتائجها ضعف دور الدولة في توفير التعليم والعلاج والتفاوت بين المناطق الريفية والحضرية كما إن التفاوت الطبقي كان من القضايا الرئيسية التي تواجه سياسة التعليم في الصين في أعقاب الإصلاحات الاقتصادية في الصين وانتهاج سياسة الباب المفتوح وتقترح تحقيق التنمية المتساوية والمتوازنة في مجال التعليم في الصين.

- **دراسة أكاي وآخرون** Akai and Others ٢٠٠٧ **اللامركزية المالية والاداء التربوي على مستوى الولاية بالولايات المتحدة الأمريكية**

وهدفت الدراسة الى اختبار التأثير الحقيقي لتطبيق اللامركزية على مستوى المدرسة من خلال نقل السلطات والمسؤولية في المدارس من السلطة المركزية الى المستويات المحلية وممارسة اللامركزية في الإدارة المدرسية وممارسة وظائفها وما تؤديه من إصلاحات في هيكلة الحوافز للمدارس الفعالة التي تستهدف تحقيق مستوى عالي من الاداء التعليمي والعمل على زيادة التمويل المحلي للمدارس من خلال اللامركزية المالية وتحليل تأثير اللامركزية المالية على المستويات المختلفة للتعليم الابتدائي والثانوي. وكانت اهم النتائج زيادة الحافز بالتمويل المحلي للمدارس الفعالة كما ان تأثير اللامركزية غير واضح في المدارس الابتدائية لكنه واضح في المدارس الثانوية.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**

تناولت الدراسات العربية السياسات التعليمية واللامركزية في التعليم العام مثل دراسة علي ودراسة الخبراني. كما تناولت تحديد المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي العام في الجمهورية العربية السورية حلاق ٢٠١٢ والسياسة التعليمية والتحول الى اللامركزية بين مصر وفنلندا كما في دراسة الرفاعي ٢٠١٥. وتناولت الدراسات الأجنبية مثل دراسة ناجوك ٢٠٠٧ سياسة التعليم الصينية في سياق اللامركزية اقتصاد السوق، واللامركزية المالية والإدارية التربوية على مستوى الولايات المتحدة كما في دراسة سكاي ٢٠٠٧، وتنفيذ اللامركزية في التعليم في باكستان الواقع والمعمول كما في دراسة خان ميرزا. وتتفق الدراسات السابقة مع البحث الحالي في تناولها واقع التعليم واللامركزية في المناطق التعليمية والمقارنة بين الدول كما في سياسة الخبراني والرفاعي لكن البحث الحالي يختلف عنها في الموضوع حيث

تناول واقع إدارات التعليم وقارن بينها وبين بعض الدول العربية والعالمية التي برز بعضها على مستوى عالمي وحصل على مراكز متقدمة في مستوى التعليم.

- **الفصل الثالث**: **التحليل المقارن**:

جدول(١): تحليل المقارنة لإدارات المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية ودول عالمية مختارة

الدولة / المحور	السعودية	مصر	كوريا	اليابان	كندا	فنلندا
الهيكل التنظيمي	يشمل (تعليم عام وعالي) غير معتمد وغير مستقر	يشمل (التعليم العام والمهني) غير معتمد وغير واضح	يشمل (تعليم عام وعالي) معتمد وموجود على البوابة الالكترونية للوزارة، محدد وواضح	يشمل(تعليم عام وعالي ورياضه وثقافة وتكنولوجيا) معتمد على البوابة الالكترونية للوزارة محدد وواضح	يشمل (تعليم عام وعالي) معتمد وموجود على البوابة الالكترونية للوزارة محدد وواضح	يشمل تعليم (عام وعالي، مهني) معتمد وموجود على البوابة الالكترونية للوزارة محدد وواضح وبسيط
مستويات التنظيم	أربعة مستويات	أربعة مستويات	ثلاثة مستويات	ثلاث مستويات	ثلاث مستويات	ثلاث مستويات
المهام الادارية	تتركز عملية صنع القرار على المستوى الأول والثاني اما المستوى الثالث والرابع فهو تنفيذي بحت	تتركز عملية صنع القرار على المستوى الأول اما المستوى والثاني الثالث والرابع فهو تنفيذي	تتركز عملية صنع القرار على المستوى الأول والثاني اما المستوى الثالث والرابع فهو تنفيذي	تتركز عملية صنع القرار على المستوى الأول في التخطيط اما الثاني الثالث فهو يصنع القرار على مستوى المناهج والتنظيم	تتوزع عملية صنع القرار على المستوى الأول والثاني والثالث	تتوزع عملية صنع القرار على المستوى الأول كخطوط عامة والثاني والثالث
النظام التعليمي	مركزي، وتوجد صلاحيات دون تفعيل	مركزي، وتوجد صلاحيات دون تفعيل	مركزي، وتوجد بعض الصلاحيات	مركزي في التخطيط، ولامركزي في التنفيذ	لا مركزي	لا مركزي، وصلاحيات مطلقة للمدير، وصلاحيات للمعلم في اختيار المنهج

جدول(٢): جوانب القوة في إدارة المناطق التعليمية في دول المقارنة.

دول المقارنة	جوانب القوة
المملكة العربية السعودية	– ضخامة التمويل – الرغبة القوية في تحسين وإصلاح التعليم من قبل السياسة العليا. – الاتجاهات الجديدة والمتسارعة للتغيير في لوزارة التعليم.
اليابان	– عمليات التحول الديمقراطي في نظام التعليم الياباني. – مركزية التخطيط على مستوى الوزارة، ولامركزية التنفيذ على مستوى السلطات المحلية والإقليمية – الوحدة الوطنية والهوية الثقافية المميزة للشعب الياباني – دور الأسرة الفاعل في التعليم.
كوريا الجنوبية	– نظام الدولة الديموقراطي والاقتصاد الرأسمالي – النظرة الاجتماعية الإيجابية للتعليم – الضغط الاجتماعي وزيادة الطلب والتنافس على التعليم بجودة عالي
مصر	– رغبة وحراك جاد لتحسين المؤسسات التعليمية
فنلندا	– اللامركزية – الشفافية – المشاركة المجتمعية الجادة
كندا	– تعليم عالي الجودة ويعتمد على المساءلة – المستوى الاقتصادي كونها إحدى الدولة الاقتصادية والصناعية الكبرى، وتبلغ نسبة صادراتها المصنعة ٨٠٪ – حركة " صنع القرار من موقع المدرسة" مزيدا من السلطات للإدارة المدرسية – كل النظم التعليمية بالمقاطعات لها نفس البناء والأهداف ولكنها تعكس اختلافات في حكم وتمويل وأولويات التعليم بالولاية

جدول(٣):جوانب الضعف في إدارة المناطق التعليمية في دول المقارنة

دول المقارنة	جوانب الضعف
المملكة العربية السعودية	– ارتباط التمويل بالنفط، وعدم توفر مصادر بديلة للتعليم. – المركزية الشديدة وغياب الدمقراطية. – ارتباط التعليم المباشر بالسياسة العليا للدولة – عدم وجود مساءلة وشفافية. – الهيكلة غير ثابتة وغير معتمدة. – عدم وجود رؤية محدده للسياسة التعليمية – عدم وجود تشريعات دائمة، تتغير بتغير الوزير. – تغير المشاريع قبل اكتمالها. – الهدر وعدم تحمل المجتمع لمسؤوليته امام التعليم.
اليابان	– قلة الموارد الطبيعية – صغر المساحة الجغرافية ووعورتها – الزلازل والبراكين المستمرة حيث تعد مصدر تهديد لليابان
كوريا الجنوبية	– التهديد المستمر من كوريا الشمالية، وقلة الموارد الطبيعية، وكثرة عدد السكان
مصر	– تاريخ طويل في عزوف المجتمع عن المشاركة في العملية التعليمية – ارتباط التعليم بالسياسة قبل واثناء وبعد الاستعمار البريطاني – التبعية الاقتصادية للدول العظمى وأثرها على التعليم – العامل الاجتماعي زيادة النمو السكاني واختلاف طبقات المجتمع – المركزية الشديدة وغياب الديمقراطية انعكس على إدارة المناطق التعليمية – عدم تكافؤ المسؤوليات بين السلطة التعليمية القومية والإقليمية والمحلية – تعدد انشطة الهيئة الإدارية على المستوى القومي وتشابك مهامها.
فنلندا	– قلة عدد السكان، وقلة الموارد.
كندا	– كبر مساحتها حيث تعتبر ثاني أكبر دولة بالعالم إذ تبلغ مساحتها ١٠ مليون كم^2. – تحتوي على ستة مناطق زمنية من شرقها لغربها، كما تنوع الفصول بها ومناخها بارد يشكل ضغط على السياسة وإدارة التعليم.

• الفصل الرابع: النتائج والتوصيات والمقترحات:

• نتائج البحث:

من أهم النتائج التي توصل إليها البحث ما يلي:

• السؤال الأول: ما أوجه التشابه بين إدارات المناطق التعليمية في كل من المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم التركيز على المحاور التالية:

- الهيكل التنظيمي: لا يوجد تشابه في الهياكل التنظيمي لدول المقارنة، فكل هيكل تنظيمي يعكس فلسفة وسياسة ونظام التعليم في دول المقارنة، إلا أن الدول المتقدمة تمتاز بهيكل افقي وواضح وتتشابه السعودية وكوريا وفنلندا في ان الوزارة تشرف على التعليم العام والعالي معا اما اليابان فالوزارة تشرف على أربعة قطاعات هي (الرياضة والعلوم والتعليم بشقيه والثقافة) وتنفرد مصر بوزارة تعليم عام وفني
- مستويات التنظيم الإداري: تتشابه في كلاً من كندا وفنلندا في عدد مستويات التنظيم الإداري والمقسم على ثلاثة مستويات وهي (مستوى الولايات –دوائر ادارية– مدرسي) في كندا ويقسم الى (وطني، محلي، مدرسي) في فنلندا، وتتشابه كلا من مصر والمملكة العربية السعودية في عدد مستويات التنظيم الإداري الأربعة وهي (الوزارة – إدارة تعليم على مستوى المناطق – مديريات او

مكاتب اشراف– إدارات مدرسية) وتتشابه كل من كوريا الجنوبية واليابان في التقسيم (وطني، إقليمي، محلي، مدرسي)

- المهام الإدارية للإدارات التعليمية: تتركز أغلب المهام الإدارية في المستويات العليا في كلا من مصر والمملكة العربية السعودية كما ولا يوجد تفويض حقيقي للصلاحيات، فدور الإدارات المدرسية بل حتى الإدارات على مستوى المناطق تنفيذي، على عكس الدول المتقدمة حيث تتركز الصلاحيات وعمليات صنع القرار على مستوى الإدارات المدرسية كما في كندا وفنلندا وبعض الصلاحيات كما في واليابان وكوريا الجنوبية.
- النظام التعليمي في دول المقارنة: تتشابه كندا مع مصر بوجود مدارس ثنائية اللغة بفعل الاستعمار الفرنسي والبريطاني، ويتسم النظام التعليمي في مصر والمملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية بمركزية النظام التعليمي وتتحمل الوزارة عبء إدارة التعليم العام والعالي معا، ويرتبط النظام التعليمي في مصر والمملكة العربية السعودية بالسياسة العامة للدولة والبيروقراطية الإدارية، أما في الدول المتقدمة كفنلندا وكندا وكوريا الجنوبية فتتسم بالديمقراطية الإدارية والنظام التعليمي اللامركزي، ويظهر نمطٍ المدارس ذات السلطة المطلقة وتدار من قبل مجلس الإدارة المدرسية في كلا من كندا وفنلندا وكوريا الجنوبية، كما يتسم النظام التعليمي في اليابان وفنلندا بالوحدة الوطنية والدينية واللغوية.

- **السؤال الثاني: ما أوجه الاختلاف بين إدارات المناطق التعليمية في كل من المملكة العربية السعودية وبعض دول العالم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم التركيز على المحاور التالية:

- الهيكل التنظيمي: تتفرد اليابان عن باقي دول المقارنة بهيكل تنظيمي يضم أربعة قطاعات تحت وزارة واحده وهي (الرياضة والعلوم والتعليم والثقافة)، ومدة بقاء مدير المستوى الإقليمي والمحلي في منصبه ٤ سنوات، وفنلندا تتميز بوجود هيكل تنظيمي مرن، أما المملكة العربية السعودية فقد بدأت بتعديل الهياكل التنظيمية في قطاعات الدولة ومنها قطاعات التعليم ولكنها لم تعتمد الهيكل التنظيمي الخاص بها حتى الان.
- المهام الإدارية للإدارات التعليمية: كلما زادت مستويات التنظيم الإداري تداخلت المهام الإدارية وتقلصت الصلاحيات الممنوحة للإدارات التنفيذية على مستوى الإدارة المدرسية كما في مصر والمملكة العربية السعودية، وإذا قل عدد مستويات التنظيم الإداري كما في الدول المتقدمة كفنلندا واليابان وكوريا الجنوبية وكندا تحددت المهام الإدارية وزادت الصلاحيات الممنوحة للإدارات التنفيذية على مستوى الإدارة المدرسية.
- النظام التعليمي في دول المقارنة: تتفرد اليابان بنظام مركزي في التخطيط ولا مركزي في التنفيذ، أما في كوريا الجنوبية توجد رؤية وفلسفة واضحة موجهة للتعليم، وموجهة بجهد شعبي لتجويد التعليم، تمهين التعليم (التعليم المهني) والذي يعد أحد الموارد البشرية، أما التعليم في فنلندا يرتكز على

المحاسبية (المساءلة الجماعية) والشفافية، ووجود شراكات بين الحكومة والنقابات ومنظمات أصحاب العمل.

- تتفرد كندا عن باقي دول المقارنة بعدم وجود نظام تعليمي موحد حيث يوجد بها ١٣ نظام تعليمي، وأسس مجلس وزراء التعليم لمناقشة السياسة التعليمية والاهتمامات المشتركة والتعاون بين المقاطعات.

- **السؤال الثالث: ما أبرز جوانب القوة في إدارات المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية وبعض دول العالم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم التركيز على المحاور التالية:

- الهيكل التنظيمي: تمتاز الهياكل التنظيمية في الدول المتقدمة الديمقراطية ذات الطابع اللامركزي كفنلندا وكندا واليابان بهيكل تنظيمي مرن واضح ومحدد بشكل دقيق يوضح ألية العمل في كل إدارة والأقسام التابعة لها.
- مستويات التنظيم الإداري:
- المهام الإدارية للإدارات التعليمية: من أبرز جوانب القوة في كندا وكوريا الجنوبية وفنلندا حركة " صنع القرار من موقع المدرسة" مزيدا من السلطات للإدارة المدرسية، وتتفرد كندا بتعدد النظم التعليمية فيها، إلا أن المقاطعات لها نفس البناء والأهداف ولكنها تعكس اختلافات في حكم وتمويل وأولويات التعليم بالولاية.
- النظام التعليمي في دول المقارنة: تتميز المملكة العربية السعودية بضخامة تمويل التعليم، والرغبة القوية في التحسين يتضح من الاتجاهات الجديدة والمتسارعة لوزارة التعليم للتغيير، وعمليات التحول الديمقراطي في نظام التعليم الياباني، ومركزية التخطيط على مستوى الوزارة، ولامركزية التنفيذ على مستوى السلطات المحلية والإقليمية، والوحدة الوطنية والهوية الثقافية المميزة للشعب الياباني، دور الأسرة الفاعل في التعليم.

- **السؤال الرابع: ما أبرز جوانب الضعف في إدارات المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية وبعض دول العالم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم التركيز على المحاور التالية:

- الهيكل التنظيمي: تغير الهرم التنظيمي في المملكة العربية السعودية وعدم استقراره في السنوات الأخيرة ينعكس سلبياً على التخطيط والتوجيه والتنظيم الإداري وتحديد قنوات الاتصال، وكذلك الحال بالنسبة لمصر فلا يبرز هيكلها التنظيمي العلاقة بين الأقسام بل ترتبط مباشرة بالوزير.
- مستويات التنظيم الإداري: كلما تعددت مستويات التنظيم الإداري أو زادت عن ثلاثة مستويات كلما بعد المستوى التنفيذي عن مستوى التخطيطي في الإدارة العليا.
- المهام الإدارية للإدارات التعليمية: إن تعدد المستويات التنظيمية في الأنظمة المركزية، يؤدي إلى تشعب المستويات وتداخلها فيما بينها مع ازدواجية الصلاحيات والمهام بين الإدارات التعليمية المختلفة كما في مصر والمملكة العربية السعودية.

- النظام التعليمي في دول المقارنة: يعاني النظام التعليم في مصر والمملكة العربية السعودية من المركزية الشديدة وغياب الديمقراطية، وهذا انعكس على إدارة المناطق التعليمية، من خلال عدم تكافؤ المسؤوليات والمهام بين السلطة التعليمية على مستوى الوزارة، وإدارة المناطق، والمكاتب في المدن والمحافظات، والإدارة المدرسية، وتعدد أنشطة الهيئة الإدارية على المستوى الوزاري وتشابك مهامها، وعزوف المجتمع عن المشاركة في العملية التعليمية، وارتباط التعليم بالسياسة العامة للدولة، وعدم وجود رؤية محدده للسياسة التعليمية، وعدم وجود تشريعات دائمة، تغير المشاريع قبل اكتمالها، وتعاني اليابان من قلة الموارد الطبيعية، وصغر مساحتها الجغرافية ووعورتها، والكوارث الطبيعية كالزلازل والبراكين المستمرة، وتخشى كوريا الجنوبية التهديدات المستمرة من كوريا الشمالية، وكثرة عدد السكان.

- **توصيات البحث**:

يوصي البحث بعدد من التوصيات منها:

- ضرورة تفويض بعض الصلاحيات إلى مديري الإدارات التعليمية والمدارس.
- تنفيذ برامج تدريبية متميزة للقيادات التعليمية وقيادات الصف الثاني.
- التوجه نحو اللامركزية في إدارة المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- تطبيق مبدأ المحاسبية والشفافية
- تفعيل الصلاحيات الممنوحة لمدراء التعليم.
- التوجه للهياكل التنظيمية المرنة.
- المبادرة بتطبيق فكرة المدارس المستقلة وتكون بإدارة ذاتية.

- **مقترحات البحث**:

من خلال ما سبق من نتائج وتوصيات يقترح البحث ما يلي:

- إجراء دراسة حول متطلبات تطبيق اللامركزية في إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة مماثلة ومقارنتها بإدارة المناطق التعليم في دول الخليج، أو دول عالمية أخرى.
- القيام بدراسة اثنوجرافية تتناول إدارة المناطق التعليمية في إحدى الدول المتقدمة.
- إجراء دراسة لمعرفة العوامل المؤثرة – سلباً وإيجاباً -على إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة استشرافية لتحديد ما يتوقع أن تواجهه إدارة المناطق التعليمية من تحديات محلية وعالمية.

- **المراجع**:

- **المراجع العربية** :

- البطى، عبد الله. (١٤٢٤). **الكفايات اللازمة لمديرى التعليم في المملكة العربية السعودية وأساليب تنميتها**. رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية. جامعة الملك سعود: الرياض.

- بغدادى، منار. (٢٠٠٩). **السياسة التعليمية في الدول النامية والمتقدمة**. المكتب الجامعى الحديث.
- البليهى، محمد. (١٤٣٦). **الحوكمة في أداء مديرى إدارات التعليم في ضوء إطار جى كواف (GEQAF) بالمملكة العربية السعودية: نموذج مقترح**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية. جامعة الملك سعود: الرياض.
- بن فرج، عبد اللطيف(٢٠١٠م). **نظم التربية والتعليم في العالم**. عمان: دار المسيرة.
- الجدوع، فهد. (٢٠١٠). **إدارة المعرفة في إدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية تصور مقترح**. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الملك سعود.
- الحامد محمد وآخرون. (٢٠٠٢م). **التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض: مكتبة الرشد.
- الخبراني، يحي. (٢٠١٥). **صناعة السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول تصور مقترح** رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الملك سعود
- خليل، نبيل(٢٠٠٢ م). إدارة التعليم في جمهورية كوريا الجنوبية وإمكانية الإفادة منها في تطوير إدارة التعليم في مصر، **بحث مقدم في كلية التربية بسوهاج**. مصر: جامعة الوادي.
- الدخيل،عزام.(٢٠١٥).**تعلومهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي**.ط٤. الدار العربية للعلوم ناشرون: لبنان.
- رفاعي عقيل.(٢٠١٥).**السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في مصر وفنلندا" دراسة مقارنة**". المؤتمر القومي التاسع عشر ١٦-١٧ سبتمبر.
- الزكي،احمد.(٢٠٠٦).**التجربة اليابانية في التعليم دروس مستفادة**.ط١.دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: مصر.
- السالم،ماجدة .(٢٠٠٩) **تطوير أداء إدارات التعليم البنات في السعودية في ضوء ما بعد إدارة الجودة الشاملة تصور مقترح**. جامعة الملك سعود (رسالة دكتوراه)
- شحاته،عبدالباسط.(٢٠١٢).**ملخص الإدارات التعليمية لدول المقارنة**. كلية لتربية. جامعة سوهاج. مصر
- شعلان،عبدالحميد.(٢٠١١).**السياسة التعليمية بين الواقع والمأمول**.ط١.مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع :مصر
- علي، أسامة.(٢٠٠٧).**استراتيجية مقترحه اللامركزية الإدارة التعليمية في مصر على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة.معهد البحوث والدراسات العربية القاهرة، ص ١٥٥.
- عون،وفاء.(٢٠١٣).**سياسة التعليم في كندا**. مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض.
- عون،وفاء.(٢٠١٤).**سياسة التعليم في اليابان** . مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض.
- الغامدى، حمدان؛عبد الجواد، نورالدين.(٢٠١٠): **تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**. مكتب التربية العربى لدول الخليج:الرياض.
- كنتاب، محمد. (١٤٣٦). **تطوير القيادات في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ المحاسبية الإدارية (برنامج تدريبى مقترح)**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، إدارة تربوية.
- مرزا، هند (٢٠٠٤) **برنامج مقترح في تدريب مديرى المناطق التعليمية بدول الخليج العربى** رسالة ماجستير جامعة الملك سعود ، كلية التربية، إدارة تربوية.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). تقرير **زيارة وفد وزارة التربية والتعليم لجمهورية كوريا الجنوبية** في ذو الحجة ١٤٢٧هـ الموافق يناير ٢٠٠٧م، ضمن الزيارات الاستطلاعية للدول المتقدمة في التعليم في مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم.

- **المراجع الإلكترونية**:
- الحربي،مها.(٢٠١٥).**تفعيل اللامركزية في إدارات التعليم**. مجلة المعرفة. تم استرجاعه بتاريخ ٢٤\٤\٢٠١٦. على الرابط http://cutt.us/fWTLZ

- **الدليل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمناطق**. تم استرجاعه في ٢٨\٣\٢٠١٦.على الرابط http://www.bahaedu.gov.sa/portal/uploadfile/1361266650716.pdf
- عبد العاطي، حسن (٢٠٠٩). التعليم في كوريا الجنوبية أفضل ٥٪ من الخرجين يدرسون طلاب الابتدائية. **مجلة المعرفة**، **العدد ١٦٤**، تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١٣/١٢/١م، على الرابط: http://www.almarefh.org/news.php?action=show&id=619
- **موقع وزارة التربية والتعليم الثقافة في فنلندا** تم استرجاعه بتاريخ ١١\٣\٢٠١٦ على الرابط http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Ministerioe_ja_hallinnon
- **موقع وزارة التربية والتعليم في مصر** تم استرجاعه بتاريخ ١١\٣\٢٠١٦ على الرابط http://cutt.us/oz8A3
- **موقع وزارة التربية والعلوم والرياضة الثقافة باليابان** تم استرجاعه بتاريخ ١١\٣\٢٠١٦ على الرابط http://cutt.us/y3DN
- **موقع وزارة التعليم بولاية اونتاريو** تم استرجاعه بتاريخ ١١\٣\٢٠١٦ على الرابط http://cutt.us/wsrUf
- وزارة التعليم لجمهورية كوريا الجنوبية، تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١٦/٣/٥م، على الرابط: http://english.moe.go.kr/web/1689/site/contents/en/en_0201.jsp
- ويكيبيديا الموسوعة الحرة، **كوريا الجنوبية**، تم استرجاعها بتاريخ ٢٠١٦/٣/٢م، على الرابط: http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%83%D9%88%D8%B1%D9%8A%D8%A7_%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%86%D9%88%D8%A8%D9%8A%D8%A9
- Khan, Ayaz Muhammad & Mirza, Munawar, ~~Implementation~~ of Decentralization in Education in Pakistan Framework, Status and the Way forward, Joumal of Research and Reflections in Education, vol. No.r, pp ET-
- Ngok, Kinglun(2007) :Chinese Education Policy in The Context of Decentralization and Marketization: Evolution and Implications, Asia Pacific Education, vol. A, No. 1,

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن:

أثر توظيف استراتيجية الحل الابداعي للمشكلات (TRIZ) في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة لمقررات العلوم الشرعية

إعداد :

أ / صباح مضيان مدلول المضيان

معلمة بمكتب تعليم دومة الجندل

بإدارة تعليم الجوف بالمملكة العربية السعودية

أثر توظيف استراتيجية الحل الابداعي للمشكلات (TRIZ) في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة لمقررات العلوم الشرعية

أ / صباح مضيان مدلول المضيان
معلمة بمكتب تعليم دومة الجندل
بإدارة تعليم الجوف بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر توظيف استراتيجية الحل الابداعي للمشكلات (TRIZ) في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة لمقررات العلوم الشرعية، وطبق البحث على عينة من طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بلغ عددهم (٦٠) طالبا بمدرستين بمنطقة الجوف التعليمية، مقسمين إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) كل مجموعة قوامها (٣٠) طالبا،واشتملت أدوات البحث على اختبار تحصيلي في مقررات العلوم الشرعية، (الفقه، والتوحيد، والحديث)، والمقررات الشرعية في (الفقه، والتوحيد، والحديث)، معدة وفقا لبعض مبادئ استراتيجية الحل الابداعي للمشكلات (TRIZ)، واستخدمت الباحثة المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، واختبار النسبة التائية (T-Test)،وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي، وقد أرجعت الباحثة هذه الفروق إلى فاعلية توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في المقررات الشرعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات – مقررات العلوم الشرعية.

The Impact of Using TRIZ on the Achievement of Middle School Sudents in Sharia Sciences Courses.

Sabah Madyan Madlul Almadyan

Abstract:
The research aimed to identify the impact of using a creative problem-solving strategy (TRIZ) on the achievement of middle school students for Sharia sciences subjects, and the research was applied to a sample of(60) first-grade middle school students, divided into two groups (experimental and controlling) each group included (30) students in two schools in Al-Jouf educational district. The research tools included an achievement test in the courses of Sharia sciences (jurisprudence, monotheism, and hadith), and Sharia courses in (jurisprudence, monotheism, and hadith), prepared according to some principles of the Creative Problem Solving Strategy (TRIZ), the researcher applied averages, standard deviations, and coefficients Correlation, T-Test, The results of the research indicated that there are statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of students of the experimental and controlling groups in the post application of academic achievement in favor of the experimental group, and there are statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of students of the experimental group in the pre and post applications of the academic achievement test in favor of the post application, the researcher attributed these differences to the effectiveness of using a creative problem-solving strategy (TRIZ) in Sharia courses for middle school students.

Key words: Creative Problem Solving Strategy (TRIZ) - Sharia Sciences Courses.

• **مقدمة**:

يشهد العالم اليوم ثورة علمية وتكنولوجية في شتى ميادين الحياة مما يستلزم أفرداً ذوي سمات خاصة، يستطيعون التكيف مع التغيرات العلمية والتكنولوجية الحادثة في المجتمع، ويستوجب ذلك أن تقدم المناهج الدراسية المحتوى التعليمي بشكل يتناسب مع ذلك التطور الحادث في المجتمع حتى يتمكن الطلاب من الاستفادة الكاملة من المعرفة المقدمة لهم وتوظيفها في حل المشكلات الحياتية.

وقد شهد البحث التربوي خلال الفترة الأخيرة تحولات مهمة في النظر إلى العملية التعليمية، ويضمن ذلك التحول إثارة مجموعة من التساؤلات حول ما يجري بداخل المتعلم وكيفية تكوين عقله مثل معرفته السابقة، وقدرته على معالجة المعلومات، وأنماط تعلمه وكلما يجعل التعلم ذا معنى لديه، إلى كيفية تنمية إمكانيات المتعلمين وقدراتهم الذهنية على أفضل وجه،لأن الحاجة المعاصرة ليست أفراداً مدربين على العمل بشكل هرمي وآلي، ولكن أفرادا مفكرين قادرين على التعامل مع الغموض والتعقيد والتدفق المعلوماتي(الجهوري،٢٠٠٩، ٤٧). لذا يجب أن تهتم المناهج الدراسية بإكساب الطلاب مهارات حل المشكلات، وتدريبهم على التوصل إلي المعرفة بأنفسهم بدلا من حشو عقولهم بمجموعة من الحقائق والمفاهيم والنظريات بصورة غير وظيفية(سالم، ٢٠٠٩، ١).

ولهذا أصبح تنمية التفكير بمختلف أنماطه ومهاراته بمثابة الأداة التي يجب أن يزود بها الطالب حتى يتمكن من التعامل بكفاءة وفعالية مع المعلومات المقدمة له، والتغيرات المستقبلية، ومن هنا يكتسب التدريب على استراتيجيات الحل الابداعي للمشكلات أهمية متزايدة كحاجة أساسية لنجاح الفرد وتطور المجتمع(ابراهيم، ٢٠١٤، ١٥٨).

ومن ثم يتضح أننا أصبحنا اليوم في حاجة ماسة أكثر من أي وقت مضى إلى استراتيجيات ونظريات وبرامج تعليم وتعلم تمدنا بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة، تساعد الطلاب على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة، وتدربهم على الإبداع وإنتاج الجديد والمختلف، وتحقق مستويات مرتفعة من التحصيل (الضانى، ٢٠١٧: ٥).

ونتيجة لهذا ظهرت العديد من النظريات التي اهتمت بتفسير وتعليم التفكير ومنها نظرية تريز (TRIZ) على يد العالم الروسي (Genrich Altshuller)، وتستند هذه النظرية إلى إجراءات محددة وأدوات ومبادئ تمكن مستخدميها من تطبيق قاعدة المعرفة في توليد حلول إبداعية للمشكلات، وأهم ما يميز هذه النظرية هو انتقالها من جذورها وأصولها الهندسية والتكنولوجية التي نشأت فيها إلى مجالات غير تقنية وهندسية أخرى مثل امكانية الاستفادة من مبادئها الأربعين في تعزيز العمل المدرسي، واعتبارها طريقة في التفكير تزود الطالب بالوسائل المناسبة لتعزيز قدراته على التفكير (Buckner, 2014, 3) . وتعرف هذه النظرية باسم"TRIZ" اختصارا لما عرفت به هذه النظرية باللغة الروسية في الاتحاد السوفيتي سابقا، وتعني نظرية الحل الابتكاري للمشكلات، وهي الأحرف

الأربعة البادئة للمصطلح باللغة الروسية، وقد مرت تلك النظرية بمرحلتين، سميت الأولى منها بـTRIZ التقليدية ١٩٦٤ -١٩٨٥م)، والثانية بـTRIZ المعاصرة حيث اهتمت المرحلة الثانية بتطبيق النظرية في المجالات التربوية، واستخدمت أفكار تلك النظرية في العديد من المجالات مثل البيولوجيا، والرياضيات، الهندسة الكيميائية ، والعديد من المجالات الأخرى(الفقي، ٢٠١٧، ٣).

وتتسم نظرية تريز باعتمادها على التحصيل العلمي الدقيق من أجل تعرف الأفكار الابتكارية، وتستمد قوتها من خلال اعتمادها على العديد من المنظومات التي تم تطويرها بفعالية ونجاح، بالإضافة لقدرتها على إزالة العديد من المعوقات النفسية، والتي تحصر مجال عمل كل فئة من الناس في مجال واحد فقط، حيث يمكن استخدام مبادئها المستمدة من مختلف مجالات النشاط الإنساني في مواكبة متطلبات العصر (السلامات، ٢٠١٨، ١٨).

حيث تستند نظرية تريز TRIZ إلى مفهومين أساسيين هما: التناقض والمثالية، وكما هو معروف فإن التناقض هو القانون الأساسي في الجدلية المادية، ويتطلب حل المشكلة بطريقة إبداعية تحسين إحدى خصائص النظام دون التأثير سلباً على خصائص أخرى في النظام نفسه، وإذا ظهر تناقض فمن الضروري إزالة العناصر التي سببت ذلك ، بينما يجعل قبول الفرد الذي يقوم بحل المشكلة للحل المثالي كهدف: ملتزما بالسير في أفضل مسارات حل هذه المشكلة، إذ أن الناتج المثالي النهائي كهدف يوجه عملية حل المشكلة ويحول بين القرد وبين الابتعاد عن المسار المناسب للحل (الصواف، ٢٠١٩: ١٢).

يتضح مما سبق أهمية استخدام استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات TRIZ ، في العملية التعليمية، نظرا لأنها تخرج المتعلم من السلبية والخمول إلى الإيجابية والنشاط، وتنشط عقله، وتدفعه إلى التفكير المستمر، وإنتاج حلول متعددة ومتنوعة للمشكلات، وأن استخدام هذه الاستراتيجية ينمي لدى المتعلمين قدرات ومهارات متعددة أهمها التحصيل.كما يتضح أهمية استخدام استراتيجيات حديثة وطرق جديدة تهدف إلى تقوية القدرات المعرفية للمتعلمين، أهمها التحصيل، وأن الهدف لم يعد حشو عقول المتعلمين بالمعلومات بل العمل على تقوية قدرة المتعلمين على التعلم ذي المعني ، والاستخدام الأمثل للمعلومات في الحياة الواقعية.

- **مشكلة البحث**:

بالنظر إلى واقع التدريس اليوم يتضح أنه ما زال الكثير من المعلمين يركزون على تدريس المعلومات، حيث يتم الاعتماد في تدريسها وتقويمها إلى حد كبير على التلقين، والحفظ، والتذكر وهي أدنى مستويات المعرفة، دون الاهتمام بوظيفة المعرفة في أن التركيز على المعرفة ذاتها دون استغلال الإمكانات العقلية للمتعلمين في معالجة هذه المعرفة واستخدامها، الأمر الذي قد يحد من إنتاج الأفكار الجديدة. (ابراهيم، ٢٠١٤، ٣).

حيث توصلت نتائج العديد من الدراساتٍ إلى وجود ضعف في التحصيل عموماً وتحصيل مقررات العلوم الشرعية خصوصا، وأن أكبر أسباب هذا الضعف يرجع إلى استخدام أساليب وطرائق تدريس تقليدية تركز على التلقين والحفظ، مثل دراسة كل من (السلخي، ٢٠١٤)؛ و (الشلهوب، ٢٠١٩). لذلك يجب توجيه الاهتمام نحو استخدام استراتيجيات حديثة تفعل دور المتعلم وتخرجه من حالة السلبية إلى النشاط والمشاركة، والعمل على تنمية مهارات التفكير المتعددة وخاصة ما يتعلق منها بحل المشكلات، فنحن في حاجة لإعداد أفراد مفكرين ومبدعين قادرين على حل المشكلات التي تواجههم.

ولقد أثبتت العديد من البحوث والدراسات العربية والأجنبية فاعلية استخدام نظرية تريزTRIZ في تنمية جوانب متعددة من المخرجات المستهدفة للعملية التعليمية كالتحصيل والدافعية للانجاز وحل المشكلات والأداء الأكاديمي ومنها دراسة كل من: (السرحاني، ٢٠١١؛ عاشور، ٢٠١٥؛ الصواف، ٢٠١٦؛ الفقي، ٢٠١٧؛ (Smirnov, 2018; Shang, 2019)

كما أوصت العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية بضرورة توظيفٍ استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في العملية التعليمية نظرا لأهميتها البالغة في تنمية جوانب تعليمية متعددة أهمها التحصيل، ومن هذه الدراسات دراسة (عبد الله، ٢٠١٦)؛ (العتيبي، ٢٠١٨)؛ (الشلهوب، ٢٠١٩)؛ (Ke, 2018)؛ (Hamdan, & Khansa, 2019)؛ (Khodadadi, 2019)

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في التعرف على أثر توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات TRIZ في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة لمقررات العلوم الشرعية.

- **أسئلة البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس: **ما أثر توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة لمقررات العلوم الشرعية؟**

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي للعلوم الشرعية قبل وبعد توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *(TRIZ)*؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي للعلوم الشرعية بعد توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *(TRIZ)*؟

- **فروض البحث**:

تتمثل فروض البحث الحالي فيما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للعلوم الشرعية تعزي لتوظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *(TRIZ)*.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للعلوم الشرعية تعزي لتوظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *(TRIZ)*.

- **أهداف البحث**:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث الحالي في التعرف على أثر توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في تنمية التحصيل الدراسي لمقررات العلوم الشرعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

- **أهمية البحث**:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- **أولاً: الأهمية النظرية، وتتحدد في التالي**:

- عرض الأُطر النظرية لمتغيرين من أهم المتغيرات السيكولوجية الحديثة، وهما (نظرية الحل الابتكاري للمشكلات *"TRIZ"*، والتحصيل الدراسي) لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتوضيح فكرتهما، وكيفية تطبيق نظرية الحل الابتكاري للمشكلات *"TRIZ"* في المناهج الدراسية.
- يسهم البحث الحالي في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى تعديل منهاجها التقليدية والتي تعتمد على الحفظ والتلقين، وتطويرها لتواكب التوجهات التربوية الحديثة، ومن بينها نظرية الحل الابتكاري للمشكلات *"TRIZ"*.
- عرض نتائج بعض البحوث السابقة، وبيان كيفية الإستفادة من نظرية الحل الابتكاري للمشكلات *"TRIZ"*، والتي تعتبر نظاماً متكاملاً للحياة يمكن الاستفادة منه في شتى المشكلات الحياتية.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية، وتتحدد في التالي**:

- صياغة المقررات الدراسية للعلوم الشرعية المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة باستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *"TRIZ"*،لمعرفة أثره في تحصيل هذه المقررات.
- إعداد اختبار تحصيلي مقنن للمرحلة المتوسطة في العلوم الشرعية، وحساب صدقه وثباته.
- قد تسهم ما يسفر عنه البحث الحالي من نتائج في الاستفادة من استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *"TRIZ"* لتنمية التحصيل الدراسي في العديد من المواد الأخرى، وتقديمه كمدخل تربوي مناسب للعديد من المواد الدراسية.
- توجيه نظر التربويين والباحثين إلى ضرورة تقديم برامج تعليمية وتدريبية واستخدام استراتيجيات حديثة تفعل دور المتعلم، وتغيره من السلبية إلى

الايجابية والنشاط،لعلاج نواح القصور لدى الطلاب ورفع كفاءتهم ومستوى تحصيلهم الدراسي.

- كما تظهر أهمية الباحث من خلال ما ينتجه الطالب بالفعل، فهي تهتم بتفعيل دور الطالب وإعمال عقله في البحث عن حلول ابتكارية للمشكلات، وليس تقديم الحلول الجاهزة له، وهذا له دوره الفعال في تنشيط الطالب وإخراجه من حالة السلبية والملل التي تنتابه في الطرق التقليدية.

- **حدود البحث**:

تتمثل حدود البحث في العناصر التالية:

- الحدود البشرية: عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بلغ عددهم (٦٠) طالباً، مقسمين إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) كل مجموعة قوامها (٣٠) طالباً، وتم اختيارهم وتحديدهم بطريقة عشوائية.
- الحدود الموضوعية: تمثلت الحدود الموضوعية للبحث الحالي في مقررات العلوم الشرعية المقررة على طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، وهي (الفقه، والتوحيد، والحديث)، حيث تم إعدادها باستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *"TRIZ"* وتقديمها لطلاب المجموعة التجريبية، بينما تم شرح نفس المحتوى لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، كما تم استخدام اختبار تحصيلي مقنن.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ.
- الحدود المكانية: مدارس منطقة الجوف التعليمية.
- الحدود المنهجية: وتتحدد في استخدام المنهج شبه التجريبي بهدف الكشف عن أثر توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *"TRIZ"* في تحصيل مقررات العلوم الشرعية لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة.

- **الأدوات المستخدمة في البحث**:

وتتمثل في اختبار تحصيلي مقنن في العلوم الشرعية المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة، ومقررات العلوم الشرعية (الفقه والتوحيد والحديث) المقررة على طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة معدة باستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات، وتلك الأدوات من إعداد الباحثة.

- **التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث**:

- **استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات** (TRIZ):

تعرفها الباحثة بأنها: طريقة تستند إلى منهج علمي واقعي ناتج عن تحليل المحتوى للعديد من أعمال المبدعين، وتركز على النتيجة النهائية المثالية، ويتم استخدام بعض مبادئها للوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات، وإدراك قيمة الوقت، ومنافسة الزملاء، والتفوق عليهم، بهدف تنمية تحصيل طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة في مقررات العلوم الشرعية.

• **التحصيل**: Achievement:

تعرفه الباحثة بأنه: المجموع الكلي للدرجات التي يحصل عليها الطلاب عقب استجاباتهم على أسئلة الاختبار التحصيلي ككل، وكذلك في كل مستوى من مستويات بلوم المعرفية (التذكر، والفهم، والتطبيق).

• **مقررات العلوم الشرعية**:

هي مجموعة المقررات الشرعية (الفقه، والتوحيد، والحديث) المقررة على طلاب المرحلة الإعدادية، وتشمل في البحث الحالي: (الفقه، والتوحيد، والحديث)، والتي تقوم الباحثة بتطبيقها على طلاب المجموعة التجريبية وفقا لاستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات(TRIZ).

• **الطريقة المعتادة**:

هي الطريقة التي تعتمد على الشرح الشفهي لمقررات العلوم الشرعية لطلاب المجموعة الضابطة، والتي يكون فيها المعلم هو محور العملية التعليمية، ويكون المتعلم فيها متلقي فقط دون أن يشارك.

• **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

• **المحور الأول**: **استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات** TRIZ:

• **نشأة الاستراتيجية وتطورها**:

تنسب هذه الاستراتيجية إلى العالم الروسي جنريش التشلر Genrich (Alshuller) وعرفت باسم استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات، وقد عمل التشلر مستشارا في البحرية الروسية في دائرة توثيق الاختراعات، وقد توصل في هذه النظرية إلى نتيجة مفادها أن النظم التكنولوجية تتطور وفق نماذج خاصة يمكن فهمها، واستخدامها بطريقة مقصودة في حل المشكلات، وأدرك التشلر أن حل أي مشكلة يتطلب اكتشاف التناقضات في النظام، ومن ثم العمل على التخلص من هذه التناقضات، وتمكن من اكتشاف بعض المبادئ التي أصبحت فيما بعد من العناصر الرئيسة في بنية هذه النظرية.(Stamey, 2007, 2)

ويمكن تقسيم تاريخ تطور نظرية تريز إلى مرحلتين رئيسيتين هما:

• **المرحلة الأولى**: **مرحلة تريز التقليدية** Classical Iriz

امتدت هذه المرحلة منذ عام ١٩٤٦م حيث بدأ التشلر دراساته وأبحاثه على هذه النظرية وحتى عام ١٩٨٥م حيث أوقف دراساته وأبحاثه في المجالات التكنولوجية معتقدا أن هذه المرحلة قد انتهت، ولابد من الانتقال إلى مرحلة جديدة.(Rantanen & Domb,2008, 2).

• **المرحلة الثانية**: **مرحلة تريز المعاصرة** Contemporary TRIZ

وقد امتدت هذه المرحلة من عام ١٩٨٥م وحتى الآن، وتركزت أولويات هذه المرحلة في اعتبار تريز طريقة للتفكير تزود الفرد بالوسائل المناسبة لتعزيز قدراته الإبداعية، وتطبيق هذه النظرية في المؤسسات التربوية.,(Ge, & Shi, 2019, 3)

وتقوم نظرية تريز (TRIZ) على ثلاثة افتراضات أساسية هي(إبراهيم، ٢٠١٤، ٨):

- يعتبر الحل المثالي هو النتيجة المرغوب في تحقيقها والوصول إليها.
- تلعب التناقضات دورا أساسيا في حل المشكلات بطريقة إبداعية.
- إن الإبداع عملية منهجية منظمة تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات.

• **مفهوم النظرية**:

يعرفها (جابر، ٢٠١٠، ١٤٨) بأنها طريقة منظمة لحل المشكلة عملياً عن طريق حل التناقضات، والتنبؤ بالاتجاهات، فهي مجموعة من أساليب ذات طبيعة سيكولوجية مرتبة وواضحة البنية، وتهدف إلى تجنب القصور العقلي، وتبين منظرا استراتيجيا مختلفا.

وعرفتها (إبراهيم، ٢٠١٤، ٦) بأنها: طريقة منهجية منظمة لتوجيه التفكير الإبداعي لحل المشكلات، وتحتوي هذه النظرية على مجموعة من المبادئ الإبداعية التي يمكن لأي فرد فهمها واستعمالها لحل المشكلات حسب الوقت المتاح، وطبيعة المشكلة، وتنمي لدى المتعلم قدرات متعددة منها التحصيل والدافعية وغيرها.

عرفتها (عاشور، ٢٠١٥، ٤) بأنها تقنية منهجية لحل المشكلات المختلفة بطريقة إبداعية.

ويذكر (Kazi,Teli&Gaikwad,2015, 535) أن استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات TRIZ طريقة منهجية لإيجاد حلول للمشكلات إعتماداً على توليد عدد من الحلول الابتكارية، بحيث يكون أحد تلك الحلول ممكنا.

ويعرفها (Donnici, Frizziero, Francia, Liverani, & Caligiana, 2018, 537) بأنها نظام يقدم مجموعة من المبادئ تمثل مسارات للتفكير، تساعد الطلاب باختلاف مستوياتهم العقلية على حل المشكلات بطرق إبداعية.

وعرفها (السلامات، ٢٠١٨، ١٢١) بأنها طريقة منهجية منظمة تستند على قاعدة معرفية، وذلك بالاعتماد على مجموعة محددة من المبادئ الإبداعية، والتي يتم من خلالها حل المشكلات العلمية بطرق إبداعية، وفق مجموعة من الخطوات المتسلسلة، بهدف تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية، والعديد من عمليات العلم.

ويعرفها (Ali, 2019, 440) بأنها: تقنية تفكير منهجية منظمة لدعم التفكير الإبداعي المنظم، وتوليد العديد من الحلول الإبداعية، وتقدم مجموعة من المبادئ بهدف تحليل المشكلات وحلها بطرق إبداعية.

وفي ضوء ما سبق تستخلص الباحثة ما يلي:

- استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات تريز تعتبر طريقة منتظمة لتحليل المشكلات، وإيجاد الحلول المناسبة لها بطريقة ابتكارية.

- تستخدم الاستراتيجية مخزوناً معرفيا ضخماً من المبادئ التي تم التوصل إليها، ويتم توظيفها في حل المشكلات.
- وجود إجراءات وأدوات محددة للإستراتيجية تستخدم في التوصل إلى حلول إبداعية للمشكلات التي لا يوجد لها حلول معروفه، أو أن لها حلولا معروفة ولكن يترتب عليها مشكلات أخرى.
- من أهم أهداف تلك الاستراتيجية التغلب على " القصور النفسي الذاتي للفرد "وذلك بالتركيز على الحلول التي لا تقع ضمن خبرة الفرد السابقة، والتي تستخدم طريقة المحاولة والخطأ في التوصل إليها دون الأخذ في الاعتبار المجالات الأخرى أو التقنيات البديلة لتطوير مفاهيم جديدة.
- على الرغم من نشأة النظرية في المجال التقني والتكنولوجي إلا أن صاحب النظرية سعى لاشتقاق المعرفة من الأعمال الابتكارية الناجحة، وقام بتصنيفها في نماذج يمكن استخدامها في كافة مجالات النشاط الإنساني.

- **الافتراضات الأساسية في نظرية تريز**:

بدأت نظرية "تريز" بفرضية مفادها أن هناك مبادئ إبداعية عامة تشكل أساس الاختراعات الإبداعية، وأن هذه المبادئ يمكن تحديدها وترميزها، ونقلها للآخرين؛ لجعل عملية الإبداع أكثر فاعلية للتعليم، ويري أنصار هذه النظرية(الخياط، ٢٠١٢، ٥٨٩؛ جراد،٢٠١٧؛ الشلهوب، ٢٠١٩، ٤٠٣)؛ (Bo, ZHOU, & Dan, 2019, 12) أن أهم مبادئها ما يلي:

- الإبداع عملية منهجية منظمة، تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات؛ حيث ترفض النظريات الأخرى النظر إلى الإبداع باعتباره سلسلة منتظمة من الخطوات.
- تلعب التناقضات التقنية والمادية دوراً أساسياً في حل المشكلات بطريقة إبداعية، حيث إن حل مشكلة ناتجة عن تناقض أو أكثر في الموقف، ولذلك فإن عملية تحديد جوانب التناقض في المشكلة تعتبر أيضا أساسية، باعتبار أن استراتيجيات النظرية وجت أصلا في محاولة للتخلص من هذه التناقضات بعد التمكن من تحديدها بنجاح.
- الحل النهائي الأمثل هو النتيجة النهائية المرغوب في تحقيقها والوصول إليها؛ ولذلك تعتبر عملية تخيل الحل المثالي النهائي في محاولة حل المشكلة نقطة مهمة لتحديد مسار عمليات الحل، وأنه يوجه الفرد نحو أفضل الاتجاهات في حل المشكلة.
- تعتبر المصادر من الأساسيات المهمة في نظرية تريز، حيث يعتقد ألتشلر أن كل مؤسسة لديها العديد من المصادر التي لم يتم استخدامها بشكل تام.
- تتطور معظم النظم التقنية وفق نماذج محددة مسبقا وليس بطريقة عشوائية.

- **الخطوات الإجرائية للتدريس وفق نظرية تريز**:

يرى كل من (العصيمي،٢٠١٦، ٢٢٨؛ جراد،٢٠١٧، ٢٩؛ السلامات،٢٠١٨،١٢٨)؛ (Bo, et al, 2019, 22)أن الخطوات الإجرائية للتدريس وفق نظرية تريز تتمثل فيما يلي:

- التعريف بالمبدأ الإبداعي الذي سيستخدم في حل المشكلة، وذلك بتوضيح المقصود به.
- تقديم مشكلات من الحياة تم حلها باستخدام نفس المبدأ .
- صياغة المشكلة بجعل الطلاب يعيدون صياغتها بلغتهم الخاصة .
- يحدد الطلاب التناقضات في بيئة المشكلة .
- تحديد المصادر والأدوات الملائمة لحل المشكلة .
- اقتراح الطلاب للحلول المناسبة للمشكلة باستخدام المبدأ الإبداعي، وفي أثناء ذلك يقوم المعلم بالتوجيه والإشراف على الطلاب وتشجيعهم على توليد الحلول المختلفة.
- مناقشة الحلول التي توصل إليها الطلاب، وتزداد أهميتها من خلال فهمهم لحل المشكلة .
- صياغة الحل النهائي للمشكلة بتوجيه المعلم للطلاب إلى صياغة الصورة المثلى.
- تقويم الحل، وذلك بالتأكد من خلوه من أي مشكلات جديدة قد تطرأ نتيجة لاستخدامه مستقبلا.

• المبادئ الإبداعية لنظرية تريز:

أدرك "Altshuller" من خلال قاعدة البيانات الضخمة التي قام بدراستها وتحليلها أن هناك عددا صغيرا من المبادئ تتكرر عبر المجالات المختلفة في الهندسة والتكنولوجيا، وبعد دراسة عميقة لهذه النماذج العامة تبين وجود أربعين مبدأ ابتكاريا استخدمت مرارا وتكرارا في الوصول إلى حلول ابتكارية للمشكلات، وتتمثل المهارة في استخدام تلك المبادئ في القدرة على تعميم المشكلة لتحديد المبدأ المناسب للاستخدام(الفقي، ٢٠١٧، ٣٢). وعلى الرغم من أن هذه المبادئ قد اكتشفت من خلال تحليل براءات الاختراع في المجالات الهندسية والتقنية، إلا أنه تبين بعد ذلك أن هذه المبادئ يمكن استخدامها ليس فقط في مختلف المجالات التقنية، ولكن أيضا في المجالات غير التقنية كالإدارة والأعمال والتربية والعلاقات الاجتماعية وغيرها، وقد أشار تجميع الأبحاث والدراسات ذات الصلة أن هذه المبادئ أساسية وذات طبيعة عالمية، وأنها أدوات قوية للاستخدام في مختلف جوانب النشاط الإنساني. (Orloff, 2017,395). وقد قامت الباحثة بجمعها في الجدول (١) .

ونظراً لصعوبة تطبيق المبادئ الأربعين في بحث واحد فقد اختارت الباحثة منها ما يتناسب مع طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، والمقررات الدراسية المتمثلة في مقررات العلوم الشرعية (الفقه، والتوحيد، والحديث)، وهذه المبادئ هي:

١- **مبدأ التقسيم(التجزئة)**Segmentation:

ويستخدم هذا المبدأ في حل المشكلات، عن طريق تقسيم النظام إلى عدة أجزاء، يكون كلا منها مستقلا عن الآخر، أما إن كان النظام مقسما مسبقا فيمكن زيادة درجة تقسيمه، ليصبح حل المشكلة أمرا ممكنا، ويمكن استخدام هذا المبدأ داخل الفصول الدراسية بتقسيم الطلاب إلى مجموعات عند تدريس الموضوعات. (Marsh, et al, 2011, 35)

جدول (١) المبادئ الإبداعية لاستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز)

المبادئ الإبداعية			
التقسيم / التجزئة	الإجراءات التمهيدية المضادة	البعد الآخر	الخدمة الذاتية
الفصل والاستخلاص	الإجراءات التمهيدية القبلية	النسخ	النبذ والتجديد
النوعية المكانية	المواجهة المسبقة للاختلالات	العمل الفتري المتقطع	استخدام البدائل الرخيصة
التجانس	الاهتزاز	تغيير الخصائص	اللاتماثل/ اللا تناسق
تقليل التباين	استمرارية العمل المفيد	استبدال النظم الميكانيكية	الانتقال من مرحلة إلى أخرى
الدمج/ الربط	القلب/ العكس	الاندفاع السريع	استخدام البناء الهوائي
التمديد الحراري	العمومية/ الشمولية	التكوير/ الانحناء	تحويل الضار إلى نافع
الأغشية المرنة	المؤكسدات القوية	التداخل/ الاحتواء	المرونة/ الحركية
التغذية الراجعة	المواد النفاذة	الجو الخامل	القوة الموازنة
الأعمال الجزئية	الوسيط	تغيير اللون	المواد المركبة

٢- **مبدأ الفصل (الاستخلاص)**Separation (Taking out, Extraction)

ويشير هذا المبدأ إلى إمكانية حل المشكلات عن طريق تحديد المكونات التي تعمل بشكل جيد والعمل على استبقائها، وتحديد المكونات التي لا تعمل بشكل جيد وفصلها والتخلص منها.(الشلهوب، ٢٠١٩، ٤٠٧).

٣- **مبدأ اللا تماثل(اللا تناسق)**Asymmetry

وهو حل المشكلات التي تنشأ عن الاتساق أو التماثل عن طريق تغيير حالة التماثل أو الاتساق في النظام إلى حالة عدم تماثل أو اتساق، أما إذا كان النظام أصلا في حالة لا تناسق أو لا اتساق فيمكن حل المشكلة عن طريق زيادة درجة اللا تماثل أو اللا اتساق. (إبراهيم، ٢٠١٤، ١١).

٤- **مبدأ العمومية**Universality

يتضمن هذا المبدأ جعل النظام قادراً على أداء عدة وظائف أو مهمات، أو جعل كل جزء من النظام قادراً على أداء أكبر عدد ممكن من الوظائف، وبذلك تقل الحاجة إلى استخدام أنظمة فرعية أخرى، ويمكن توظيف هذا المبدأ داخل الفصل الدراسي باستخدام الكمبيوتر داخل غرفة الصف كمرجع أو موضوع تعلم. (Gadd, 2016, 231)

٥- **مبدأ الإجراءات التمهيدية المضادة** Preliminary anti-action

وهو حل المشكلات عندما يكون من الضروري القيام بعمل له آثار إيجابية مفيدة وأخرى سلبية ضارة، حيث يصبح مهما في هذه الحالة القيام بإجراءات مضادة لضبط الآثار الضارة. (Marsh,et al, 2011, 22)

٦- **مبدأ التغذية المرتدة**: Feed back

وهو تقديم التغذية المرتدة لتحسين العمليات أو الإجراءات، وإذا كانت التغذية المرتدة متوافرة أصلا فيمكن تغيير مقدارها وتأثيرها. (Gadd, 2016, 229)

٧- **مبدأ القلب أو العكس** Inversion

ويقصد به استخدام إجراءات معاكسة لتلك المستخدمة عادة في جل المشكلة، فإن كانت الأشياء أو الأجزاء ثابتة تجعلها متحركة، وإن كانت متحركة تصبح ثابتة، أي مواجهة المشكلة بقلب العمليات أو الإجراءات المستخدمة. (الفقي، ٢٠١٧، ٣٧).

٨- **مبدأ تحويل الضار إلى نافع** Blessing in Disguise

ويقصد به استخدام العناصر أ الآثار الضارة في البيئة للحصول على آثار إيجابية، والتخلص من العناصر الضارة عن طريق إضافتها إلى عناصر ضارة أخرى، وفي بعض الأحيان يمكن زيادة الضرر أو الآثار الناجمة عنه إلى أن تصبح مفيدة.(Marsh, et al, 2011, 37)

- **المحور الثاني: التحصيل الدراسي**

يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات المهمة التي شغلت ومازالت تشغل تفكير المتخصصين في علم النفس التربوي، باعتباره أحد المظاهر الأساسية للنشاطٍ العقليٍ للطلاب، كما أنه بوابة العبور إلى مستقبل أفضل، ولذلك يلقي اهتماما واسعاً من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، ويدل التحصيل الدراسي على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه أو اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج تعليمي معين، ومن ثم يمثل التحصيل الدراسي الهدف الأساسي لتقييم التعليم من وجهة نظر أولياء الأمور والتلاميذ والمسئولين عن وضع السياسة التربوية وتنفيذها (عبد العال، ٢٠١١، ٩٢)

- **مفهوم التحصيل الدراسي** :

يعرفه(joshi & sirvastava,2009 ,34)بأنه درجة أو قدرة الطالب على أداء المهام المدرسية في جميع المواد الدراسية أو في مادة دراسية معينة.

وتعرفه (حورانى ،٢٠١١، ٩)على أنه التقدم الذي يحرزه الطالب في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة والذي يقاس بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي.

كما يشير (khan, 2014, 35) إلى أن التحصيل الدراسي عبارة عن مؤشر لمستوى التلاميذ في المعرفة أو المهارات المكتسبة نتيجة التدريب أو الخبرة .

ويعرفه (عيد، ٢٠١٧، ٩) بأنه مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات مختلفة من خلال دراستهم لمنهج الإحصاء المقرر عليهم.

ومن خلال الخصائص المشاركة بين التعريفات السابقة ترى الباحثة أن التحصيل هو اكتساب التلاميذ للمعلومات والمعارف والمهارات من خلال مقرر ما، وأن التحصيل يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية، وأنه قدرة الفرد على أداء المهام المدرسية واستيعاب المقررات الدراسية، ومن ثم تعرف الباحثة التحصيل الدراسي بأنه: المجموع الكلى للدرجات التي

يحرزها الطلاب عقب استجاباتهم على أسئلة الاختبار التحصيلي ككل وكذلك في كل مستوى من مستويات بلوم المعرفية (التذكر،الفهم،التطبيق).

- **بعض العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:**

من خلال إطلاع الباحثة على البحوث السابقة التي بحثت العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي مثل دراسة كل من :(العمري، ٢٠١٣، ٥٨ -٥٩) ،(فرحات، ٢٠١٥، ٥٤) أمكنه استخلاص العوامل التالية:

- عوامل خاصة بالطالب ومنها: العوامل المعرفية، العوامل الوجدانية، العوامل الجسمية، العوامل الفسيولوجية ومنها:
  - ✓ الحالة الصحية الجيدة: فكلما كانت الحالة الصحية جيدة مثل قوة السمع والنطق والنظر، يزيد ذلك من مقدار التحصيل الدراسي للطالب.
  - ✓ التغذية السليمة: العقل السليم في الجسم السليم، فكلما كانت التغذية سليمة وصحية زادت القدرة العقلية والاستيعابية للطالب، وبالتالي تزيد من مقدار تحصيله الدراسي.
  - ✓ رغبة الطالب في العلم: تُعد رغبة الطالب وحبه للعلم من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي لديه.
  - ✓ قدرة الطالب العقلية: القدرة العقلية للطالب تُعبر عن مدى استيعاب الطالب وقدرته على التعلم، فكلما زادت قدرته العقلية زاد مقدار التحصيل الدراسي لديه.
  - ✓ الثقة بالنفس: الثقة بالنفس والثقة بقدرتها على تحقيق الأهداف تؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي والدراسي للطالب.
- عوامل خاصة بالمؤسسة التعليمية ومنها : المدرسة،المعلم، المادة الدراسية، المناهج الدراسية، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية ومنها:
  - ✓ قسوة المعلمين في التعامل مع الطالب: استخدام المعلمين للقسوة من خلال أسلوب التهديد والترهيب للطالب، مما يسبب الخوف الشديد عند الطالب، وبالتالي يقلل من التحصيل الدراسي لديه.
  - ✓ صعوبة المادة الدراسية: صعوبة المادة الدراسية تؤثر على نفسية الطالب وتسبب لديه الخوف الشديد منها، وبالتالي تقلل من مدى التحصيل الدراسي لديه.
  - ✓ ازدحام الصفوف: يؤدي ازدحام الصفوف إلى تشتيت تركيز الطالب، وبالتالي يعمل على تقليل التحصيل الدراسي لديه.
- عوامل خاصة بالبيئة الأسرية والمجتمعية ومنها : المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، مدى استقرار العلاقات الأسرية، نوع الثقافة السائدة في المجتمع ومنها:
  - ✓ الدخل الاقتصادي للأسرة يؤثر في نفسية الطالب ويسبب له القلق الشديد، وبالتالي يقلل من التحصيل الدراسي لديه.

• **قياس التحصيل الدراسي في مقررات العلوم الشرعية**:

يمكن قياس التحصيل الدراسي بواسطة الاختبارات التحصيلية المقننة، حيث توضع عناصر الاختبار لتقويم المعارف والمهارات التي تدرس في الصفوف الدراسية المختلفة لوصف الأداء الراهن للطالب، وحتى تكون نتائج التحصيل متسقة وصادقة وغير متحيزة لابد أن يرتكز قياس التحصيل على بعض الافتراضات وهي(الخالدي ، ٢٠٠٣،٩٢)؛ (فرحات ،٢٠١٥ ، ٥٣) :

- أن يقيس الاختبار نطاقاً سلوكياً يمكن تحديده بدقة، فينبغي أن يستند الاختبار التحصيلي إلى أهداف تربوية يمكن صياغتها صياغة سلوكية محددة بحيث يمكن قياسها .
- أن يقيس الاختبار الأهداف المتعلقة بالمادة الدراسية أو محتوى البرنامج التدريبي، ولا يقيس أهدافاً غير مهمة .
- أن تكون المعالجة التعليمية مناسبة للأفراد الذين سيطبق عليهم الاختبار بحيث تراعي الفروق الفردية بينهم ، وأن تتاح لهم الفرصة لتعلم المجال الذي يقيسه الاختبار .

ويعد التحصيل الدراسي من أهم المتغيرات النفسية المعرفية التي تشغل اهتمام الآباء والمعلمين والقائمين على العملية التعليمية، باعتباره ناتجاً لكل ما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على النشاط العقلي المعرفي للمتعلم (إسماعيل، ٢٠١٥، ٥).

وترى الباحثة أن المؤسسات التعليمية يمكن أن ترفع من مستوى التحصيل للعديد من المتعلمين عن طريق توظيف نظريات تنشط الطلاب،وتعترف وتستفيد بنقاط القوة لديهم مع السماح لهم في نفس الوقت بمعالجة وتصحيح نقاط ضعفهم ومن بين هذه النظريات استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز)التي تقدم المزيد من فرص التعلم للطلاب وفهم المواد التي يتم تدريسها؛ مما يسهم في تحسين تحصيلهم الدراسي.

• الطريقة والإجراءات

• **منهج البحث**:

اتبعت الباحثة في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، لمعرفة أثر متغير مستقل وهو (استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات تريز) في متغير تابع وهو (التحصيل)، وقياسين قبلي وبعدي للمجموعتين، حيث تم اختيار مجموعتي البحث بطريقة عشوائية، وتم تعيينهم إلى تجريبية وضابطة بطريقة عشوائيةٍ أيضاً، وأخضعت المجموعة التجريبية إلى تعلم المقررات الشرعية (الفقه، والتوحيد، والحديث) باستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، في حين درست المجموعة الضابطة نفس المقررات بالطريقة المعتادة، وذلك لمعرفة أثر توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في التحصيل هذه المقررات.

• **عينة البحث**:

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بلغ عددهم (٦٠) طالباً من بين طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، وتم تعيينهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) كل مجموعة قوامها (٣٠) طالباً، وقد اختارت الباحثة المجموعتين من مدرستين مختلفتين لضمان أثر التلوث التجريبي.

• **المقررات الدراسية**:

أعدت الباحثة المقررات الشرعية المقررة على طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة (الفقه والتوحيد والحديث) وفقا للخطوات الإجرائية لاستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، وتم تصميمه بعد الاطلاع على الإطار النظري ذات العلاقة باستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) وبعض البرامج القائمة والمستندة على هذه الاستراتيجية، للاستفادة منها في معرفة توظيف أدوات تلك النظرية في البحث الحالي، مثل دراسات كل من (عبد الله العنزي، ٢٠١٠؛ والخياط، ٢٠١٢، والصواف، ٢٠١، والفقي، ٢٠١٧) ؛ (Hamdan, & Khansa, 2019)؛ (Shang, 2019)

تحديد الهدف من توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)في مقررات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة، وهو التحقق من أثر توظيف هذه الاستراتيجية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة لمقررات العلوم الشرعية (الفقه، والتوحيد، والحديث)، حيث أعد الباحث دروس هذه المقررات وفقا لمبادئ استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، والتي تهدف إلى إكساب الطلاب القدرة على إيجاد حلول إبداعية للمشكلات، وتتمثل تلك المبادئ فيما يلي:

• **أولا : المبادئ الابتكارية**:Creative Principles

وتشتمل على أربعين مبدأ فرعيا اختارت الباحثة منها ما يتناسب مع طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، والمقررات الدراسية المتمثلة في مقررات العلوم الشرعية (الفقه، والتوحيد، والحديث)، وهذه المبادئ هي:

- مبدأ التقسيم(التجزئة)*Segmentation*
- مبدأ الفصل (الاستخلاص)*Separation (Taking out, Extraction)*
- مبدأ اللاتماثل(اللاتناسق)*Asymmetry*
- مبدأ العمومية*Universality*
- مبدأ الإجراءات التمهيدية المضادة *Preliminary anti-action*
- مبدأ التغذية المرتدة: *Feed back*
- مبدأ القلب أو العكس *Inversion*
- مبدأ تحويل الضار إلى نافع *Blessing in Disguise*

• **تحكيم المقررات الدراسية الشرعية المعدة وفقاً لإستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات**:

تم عرض المقررات الدراسية المعدة وفقا لاستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات والمختصين في وزارة التربية

والتعليم، ومشرفي المواد الشرعية، وذلك فيما يتعلق بالأهداف والصياغة ومناسبة الأهداف، والأنشطة وطريقة عرضها، والتقويم من حيث ارتباط التقويم بالأهداف والأنشطة وسلامة الصياغة ومستوى الإتقان المطلوب، وتم تعديلها بناءً على أراء المحكمين الذين اتفقوا عليها بنسبة (٨٢٪) من إجمالي عدد المحكمين.

• **أداة الدراسة**:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

• **الاختبار التحصيلي**:

حيث تم إعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلبة الصف الأول بالمرحلة المتوسطة في مقررات العلوم الشرعية، بهدف الوصول إلى أداة موضوعية لقياس أثر التدريس باستخدام استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز)، وتكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد حيث خرج في صورت الأولية، وتكون من (٣٦) سؤالا وذلك بعد أن تم تحليل دروس تلك المقررات الشرعية، وذلك بالاعتماد على جدول المواصفات، وخرج الاختبار في صورته النهائية من (٣٠) سؤالا، وبناءً على آراء المحكمين، وتم بناء الاختبار في ضوء الخطوات الآتية:

أ- الهدف من الاختبار :

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة - مجموعة البحث - في اختبار مُعد في مجال المحتوى (الفقه، والتوحيد، والحديث)، والمجالات المعرفية (التذكر، والفهم، والتطبيق)، وذلك بعد تدريس المقررات الشرعية وفق نظرية تريز للحل الإبداعي للمشكلات.

ب. إعداد جدول المواصفات:

في ضوء كل من الأهمية النسبية والوزن النسبي المحددين لكل مجال من مجالات الدراسة، حيث تم إعداد الصورة الأولية لجدول المواصفات والتي اشتملت على الأوزان النسبية التالية:

- مجال المحتوى: الفقه (٣٥٪)، والتوحيد (٣٥٪)، والحديث (٣٠٪).
- المجالات المعرفية: التذكر (٤٠٪)، والفهم (٣٥٪)، والتطبيق (٢٥٪).

ج- تحدي نوع وعدد وصياغة مفردات الاختبار:

تم تحديد نوع أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وتم تحديد عدد أسئلة الاختبار بـ (٣٠) سؤال، كل سؤال أمامه (٣) اختيارات، من بينها اختيار واحد فقط هو الصحيح، واختيارين خطأ.

د - كيفية تصحيح الاختبار:

تم تحديد درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختيار من متعدد عند الإجابة الصحيحة، وصفر عند الإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختيار (٣٠) درجة، والصغرى (صفر).

هـ - صدق الاختبار:

بغرض التأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين، والمتخصصين في تدريس المقررات الشرعية،بغرض إبداء الرأي حول صلاحية

الاختبار، وإبداء ملاحظاتهم حول صحة الخطوات وتسلسلها، ومناسبة الفقرات للهدف الذي صمم الاختبار من أجله، وملاءمته لمستوى طلبة الصف الأول بالمرحلة المتوسطة، بعد الأخذ بملاحظات المحكمين المتخصصين حيث يتم حذف بعض الأسئلة ليخرج الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٣٠) سؤالا.

- **الدراسة الاستطلاعية للاختبار:**

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من طلبة الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الجوف من غير مجموعة البحث، بلغ عددهم (٤٣) طالبا، وذلك بغرض:

- حساب زمن تطبيق الاختبار: من خلال متوسط زمن إجابات الطلاب وبلغ (٤٥) دقيقة.
- حساب معامل ثبات الاختبار: باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) والذي بلغ (٠,٨٨) وهو معامل ثبات مرتفع يدعو إلى الثقة في صحة النتائج.
- التأكد من وضوح التعليمات، وسلامة الصياغة بالنسبة للطلاب.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

بعد أخذ آراء السادة المحكمين تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية غير عينة الدراسة وعددهم (٤٣) طالبا، لحساب معاملات السهولة والصعوبة والتباين لكل مفردة من مفردات الاختبار. والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) معامل السهولة ومعامل السهولة والصعوبة والتباين لكل مفردة من مفردات الاختبار

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	التباين	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	التباين
١	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٢٣	١٦	٠,٧١	٠,٢١	٠,٢١
٢	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٢٢	١٧	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,١٩
٣	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,١٩	١٨	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٢٣
٤	٠,٨٦	٠,١٤	٠,١٢	١٩	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٣٥
٥	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٢٢	٢٠	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٢٥
٦	٠,٧١	٠,٢٩	٠,٢١٠	٢١	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٢٥
٧	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٢٥	٢٢	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٢٥
٨	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٢٥	٢٣	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٢٤
٩	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٢٤	٢٤	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٢٣
١٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٢٥	٢٥	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٢٢
١١	٠,٧١	٠,٢٩	٠,٢١	٢٦	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٢٢
١٢	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٢٢	٢٧	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٢٥
١٣	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٢٣	٢٨	٠,٧١	٠,٢٩	٠,٢١
١٤	٠,٨٦	٠,١٤	٠,١٢	٢٩	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٢٥
١٥	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٢٤	٣٠	٠,٧٩	٠,٢١	٠,١٧

بالنظر إلى الجدول (٢) يتبين أن معاملات السهولة تراوحت ما بين ٠,٥٠ – ٠,٨٦ وبالتالي فجميع مفردات الاختبار مقبولة نظرا لأنها كلها في مستوى الطالب المتوسط.

- **الصورة النهاية لاختيار**:

بعد التأكد من الصلاحية العلمية للاختبار وتجربته استطلاعياً وحساب صدقه وثباته وملاءمتهما وتحديد زمن تطبيقه، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (٣٠) مفردة، موزعة حسب جدول المواصفات (التذكر ٤٠٪) = (١٢) سؤالا، والفهم (٣٥٪) = ١١ سؤالا، والتطبيق (٢٥٪) = ٧ أسئلة.

- **نتائج البحث وتفسيرها**:

- **أولاً نتائج الفرض الأول**: **والذي ينص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للعلوم الشرعية تعزي لتوظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات** (TRIZ).

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية (T-Test) والجدول (٣) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٣) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المقررات الشرعية.

البعد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "ت"◆	مستوى الدلالة
التذكر	القبلي	٣٠	٦,٩١	١,٥٨	٤,٧	١٢,٩٤	٠,٠١
	البعدي	٣٠	١١,٦١	١,٦٧			
الفهم	القبلي	٣٠	٥,٩١	١,٣٤	٣,٢٦	١٠,١٥	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٩,١٧	١,٥٢			
التطبيق	القبلي	٣٠	٤,٧٠	١,٤٣	١,٥١	٤,٥٧	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٦,٢١	١,٥٣			
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	١٧,٥٢	١,٤٥	٩,٤٧	٩,٢٢	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٢٦,٩٩	١,٥٧			

◆ القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠١) وبدرجات حرية ٢٩ = ٢,٤٦ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٩

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمتها الجدولية في كل جانب من الجوانب المعرفية، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار والتي بلغت (٩,٢٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومن ثم يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، والذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للعلوم الشرعية تعزي لتوظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، لصالح التطبيق البعدي.

- **ثانياً: نتائج الفرض الثاني**: **والذي ينص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للعلوم الشرعية تعزي لتوظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات** (TRIZ).

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية (T-Test) والجدول (٤) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٤)نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار المقررات الشرعية.

البعد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "ت"◆	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	٣٠	٦,٧٥	١,٥٦	٤,٨٦	١٢,٩٢	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١١,٦١	١,٦٧			
الفهم	الضابطة	٣٠	٥,٩٧	١,٣٥	٣,٢	١٠,١٤	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٩,١٧	١,٥٢			
التطبيق	الضابطة	٣٠	٤,٦٥	١,٣٤	١,٥٦	٤,٥٥	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٦,٢١	١,٥٣			
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	١٧,٣٧	١,٤٢	٩,٦٢	٩,٢١	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٢٦,٩٩	١,٥٧			

◆ القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠١) وبدرجات حرية ٥٨ = ٢,٦٦ ، وعند (٠,٠٥) = ٢,٠٠

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة أعلى من قيمتها الجدولية في كل جانب من الجوانب المعرفية، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار والتي بلغت (٩,٢١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومن ثم يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، والذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للعلوم الشرعية تعزي لتوظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، لصالح المجموعة التجريبية.

- **مناقشة نتائج البحث**:

ترى الباحثة أن تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل يرجع إلى أثر توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات وليس إلى عوامل الصدفة، وذلك نظرا لعدة اعتبارات أهمها:

- تضمن توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *TRIZ* في المقررات الشرعية مجموعة من المشكلات التي تعتبر بمثابة تحديات صعبة تواجه الطلاب، والتي تتطلب منهم المزيد من الجهد والمثابرة لمواجهة التحديات والتغلب عليها،بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة المتوازنة التي تخاطب قدرات الطلاب المختلفة، وتعمل على زيادة الدافعية لديهم، كما أنها جعلت المعلومة المقدمة إليهم أكثر تشويقا وأهمية بالنسبة لهم.
- كما أن الطلاب عند محاولتهم لحل المشكلات والتحديات التي تواجههم فإنهم يبذلون جهدا أكبر لمواجهة التحديات وربما يكونوا مبتكرين في إيجاد طرائق ومسارات جديدة وتحقيق نتائج أفضل أو أكثر كفاءة مما يمهد الطريق لتحقيق المزيد من الإنجازات ومساعدتهم ليكونوا أكثر مرونة عند مواجهة التحديات وتحويل الانتكاسات إلى فرص للتعلم وذلك للوصول إلى نتائج أفضل.
- كما أن توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *TRIZ* في المقررات الشرعية عمل على توفير بيئة خصبة عملت على إزالة الخوف والقلق واللامبالاة التي يعاني منها الطلاب، حيث عملت الباحثة على سيادة علاقات

الود والحب والألفة والتعاون مع الطلاب، من خلال تشجيعهم على التحدث أمام زملائهم واللجوء إلى الباحثة عند مواجهة أية مشكلة تواجههم، وحثهم على الابتعاد عن الخوف، وضرورة المشاركة الإيجابية.

- كما أن توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *TRIZ* في المقررات الشرعية ساعد الطلاب على الاستمرار في أداء المهام المقدمة إليهم، كما أنه من أهم العوامل التي تدفع وتحسن المثابرة لدي الطلاب قدرتهم حل المشكلات، كما عمل على زيادة إدراك الطلاب لقيمة الوقت، حيث إن كل خطوة من خطوات حل المشكلة ابتكاريا لابد أن تكون مرتبطة بوقت معين حتى نستطيع التوصل إلى حل المشكلة في الوقت المناسب قبل أن تتفاقم المشكلة ويصبح الحل المقترح مترتب عليه بعض المشكلات الأخرى.
- كما أن توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *TRIZ* في المقررات الشرعية تتطلب مجموعة من الإجراءات اتبعها الطلاب، والتي تضمنت فهم المشكلة وتحليلها، وبذل المزيد من الجهد في طرح أكبر عدد ممكن من الحلول والبدائل أثناء التفكير، ومقارنة الحلول وتقييمها وذلك لاختيار أفضلها، وكذلك قيامهم بالتحكم الذاتي في سلوكياتهم من خلال مراقبة ذواتهم وتقييمها وتعزيزها، وقيامهم بالتعاون والاشتراك مع الآخرين، والاستقلال في كثير من المهام مما جعلهم يثابرون ويستمتعون ويستقلون فيما يقومون به من أعمال، وبالتالي ربما أدي ذلك إلي تنمية تحصيلهم الدراسي.
- كما أن توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *TRIZ* قد حرص أيضاً على توجيه تفكير الطلاب، ودفعهم إلى الخروج من الأفكار النمطية، ودفعهم إلى التنافس البناء فيما بينهم من أجل إنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة، بشكلٍ جعلهم أكثر مرونة في طرح الأفكار والحلول، كما جعلهم ينتجون حلولاً متميزة للمشكلات المختلفة، وعدم الاكتفاء بالحلول التقليدية، والنظر إلى المشكلة من عدة زوايا مختلفة، والبعد عن النمطية في التفكير، مما عمل على زيادة تحصيلهم.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي تقدم الباحثة التوصيات التالية:

- توجيه نظر القائمين على وضع المناهج الدراسية إلى أهمية توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *TRIZ* في المناهج الدراسية المختلفة.
- عقد بعض الدورات التدريبية للمعلمين لتبصيرهم بأهمية استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات *TRIZ* ، وكيفية تنفيذ البرامج التدريبية القائمة عليها.
- صياغة محتوى المناهج الدراسية في صورة مشكلات تتحدى قدرات التلاميذ، وتحثهم على التفكير، والنظر إلى المشكلات والقضايا من عدة زوايا، لإيجاد أكبر عدد ممكن من الحلول لها.
- تهيئة المناخ المدرسي الذي يتيح للتلاميذ حرية التعبير عن آرائهم وأفكارهم.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة للتدريب علي استخدام ذلك النوع من التفكير، وكيفية تفعيل دور التلاميذ، وتحفيزهم، وتنشيطهم.

- ضرورة توعية المعلمين بتنويع أدوات التفكير، والاهتمام بالقضايا التي تحتاج حلولاً كثيرة أكثر من القضايا التي ليس لها إلا حل واحد، حيث إن أغلب القضايا من النوع الأول.
- توفير بيئة تعلمٍ خالية من الضغوط والتهديدات، والخوف، والرهبة، لأن كل ذلك يؤثر سلباً على مزاج التلميذ، ويقلل من مستوى تحصيله.

• قائمة المراجع:

• أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، شرين السيد (٢٠١٤). فعالية استراتيجية قائمة على بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٥٣، ١٥٧- ١٨٦.
- إسماعيل، سفيان (٢٠١٥). وجهة الضبط والدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنصورة.
- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠١٠). أطر التفكير ونظرياته دليل للتدريس والتعلم والبحث. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جراد، أنس أسامة (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية تريز في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الجهوري،ناصر(٢٠٠٩). المناهج الدراسية تخطيطها واستراتيجيات تدريسها في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ . بحث مقدم إلى ندوة المناهج الدراسية، رؤية مستقبلية، جامعة السلطان قابوس المنعقدة بكلية التربية، في الفترة من ١٦ -١٨ مارس، ٤٦ -٧٢.
- حوراني، حنين سمير (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحوها في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الخالدي، أديب (٢٠٠٣). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي. الأردن، دار وائل للنشر.
- الخياط، ماجد محمد (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، جامعة النجاح الوطنية، ٢٦، (٣)، ٥٨٥- ٦٠٨.
- سالم، صلاح الدين (٢٠٠٦). أثر استراتيجية قائمة على اكتشاف الأحداث المتناقضة في تدريس العلوم على تنمية التحصيل وعمليات العلم والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي. مجلة التربية العملية، الجمعية المصرية للتربية العملية، ٩، (٢).
- السرحاني، فاطمة بنت محمد بن فراس (٢٠١١). فاعلية استراتيجية قائمة على مبادئ نظرية تريز(TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي والهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير، كلية التربية–جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
- السلامات،محمد خير محمود(٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية تريز في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٩ (١)، ١١١، ١٥١.
- السلخي، محمود (٢٠١٤). صعوبات تدريس مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة عمان. المجلة التربوية، ٢٩، (١١٣)، ٨١- ١٣٤.

- الشلهوب، سمر عبد العزيز (٢٠١٩). برنامج إثرائي مقترح قائم على دمج مبادئ نظرية تريزTRIZبالأنشطة المهارية للدراسة الدولية TIMSS وأثره على مستوى التحصيل في ضوء مجالاتها وتنمية الكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة البحث العلمي في التربية، ع ٢٠، ٣٩١- ٤٣٥.
- الصواف،أماني محمد فتحي(٢٠١٦). نظرية تريز وعلاقتها بتنمية القدرة على الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطالب الجامعي، ملخص رسالة ماجستير، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ١٧٤، ٢٦٧- ٢٨٦.
- الصواف، منى (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي قائم على الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو المدرسة لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- الضاني، محمود رائد عزيز (٢٠١٧).أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدماغ ذي الجانبين على تنمية البراعة الرياضية لدى طلاب الصف السادس الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، بغزة، فلسطين.
- عاشور،هيا مصطفى(٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي لدى طلاب الصف الخامس. رسالة ماجستير، كلية التربية–الجامعة الإسلامية،غزة.
- عبد العال، أماني (٢٠١١). المساندة الأسرية والمدرسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عبد العليم،عبدالله، تامر محمد(٢٠١٦). برنامج مقترح قائم على مبادئ نظرية تريز لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطالب المعلم شعبة التاريخ . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية–مصر، ع ٨٦، ٩٢- ١٣٢.
- العتيبي، عطاالله مطر(٢٠١٨). فاعلية استخدام نظرية تريز في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية - جامعة بنها، ٢٩، (١١٤)، ٢٢٧- ٢٦٤.
- العصيمي، خالد حمود محمد(٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات نظرية تريز لتنمية مهارات تحفيز الإبداع العلمي والتفكير الابتكاري والفهم لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى .المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٩، (٥)، ٢١٣- ٢٧٩.
- العمري، سعدي (٢٠١٣). فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتدريس الفقه في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- عيد، عماد عبد المقصود (٢٠١٧). أثر التفاعل بين التفكير الاستدلالي وإستراتيجيتين للنظرية البنائية في تحصيل الإحصاء لدى طلاب جامعة الأزهر. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- فرحات، رمضان السيد (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحصيل العلوم ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الفقي، محمد محمد عبد الرازق (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات TRIZ في دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**

- Ali, M. Y. H. (2019). He Effect of the (TRIZ) strategy on the achievement of the fourth-grade student in intermediate schools in Material chemistry. Journal Of Al-Frahedis Arts, 11(02), 440-452.
- Bo, H. U., ZHOU, D. S., & Dan, G. U. O. (2019). Teaching Analysis of Cross-university Elective Courses Based on TRIZ Theory—" Analog Electronic Technology" Course as an Example. DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science, (icesd).
- Buckner, N. (2014). The effects of elementary departmentalization on Mathematical Proficiency. PHD., the Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University.
- Donnici, G., Frizziero, L., Francia, D., Liverani, A., & Caligiana, G. (2018). TRIZ method for innovation applied to an hoverboard. Cogent Engineering, 5(1), 1524537.
- Gadd, L. (2016). Triz for Dummies , John Wiley & Sons , Ltd., Chichester ,West Sussex.
- Ge, Y., & Shi, B. (2019, July). Training Method of Innovation Ability of" New Engineering" Integrating TRIZ Theory. In 4th International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2019). Atlantis Press.
- Hamdan, R., & Khansa, A. A. (2019). The Effect of using (TRIZ) theory in the collection of basic Fourth-grade students in Social Studies An experimental study in Damascus. Tishreen University Journal-Arts and Humanities Sciences Series, 41(6).
- Joshi. S, & sirvastava. R. (2009). Self – esteem and academic achievement of adolescence. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology , vol 35, pp 33- 39.
- Kazi, S. Teli, S. and Gaikwad, L. (2015). TRIZ: A new approach to problem Solving, International Journal of Innovative Science, Engineering& Technology, January, 1 (2), 535-541.
- Ke, J. (2018). Research on Application-oriented Innovation and entrepreneurship Training Platform Construction Based on TRIZ Theory.
- Khan, Z.(2014). Relation between intelligence and academic achievement of secondary level students. Global Journal for Research Analysis, Vol. 3(3), pp 35- 36 .
- Khodadadi, A. (2019). Programmatic Design Methods in Architecture (GA+ TRIZ Solution Search Method) (Doctoral dissertation).

- Marsh, D., Waters, F & Marsh. (2011). 40 Inventive Principles with Applications in Education, Heidelberg Digital L.L.C. Rochester, N, Y.
- Orloff, M. (2017). ABC-TRIZ Introduction to Creative Design Thinking with Modern TRIZ Modeling, Springer International Publishing Switzerland.
- Rantanen, K. & Domb, E. (2008). Simplified (TRIZ), by Auer Bach Publications, Taylor & Francis Group, Second Edition, USA.
- Shang, J. (2019). An Exploration of the Application of Smart Sponge City Engineering System Based on TRIZ Theory. Journal of World Architecture, 3(4).
- Smirnov, E. E. (2018). Formula of concepts definition and its application to basic concepts of contemporary TRIZ. In TRIZ Future Conference (pp. 213-223).
- Stamey, J.(2007). Triz and Extreme programming, The Triz Journal, Available PDF Version http://www.Triz Journal.com/ archives/2007/March.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع:

أثر تفاعل بعض نظم الذكاء الاصطناعى والمستوى الدراسي على الوعى الذاتى وجودة الحياة لدى عينة من الطلاب المرحله العمريه (١٦ – ١٧) سنة

إعداد :

د / إيمان عبد الوهاب محمود
أستاذ علم النفس المساعد
بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة

أثر تفاعل بعض نظم الذكاء الاصطناعى والمستوى الدراسي على الوعى الذاتى وجودة الحياة لدى عينة من الطلاب المرحله العمريه (١٦ – ١٧) سنة

د / إيمان عبد الوهاب محمود
أستاذ علم النفس المساعد
بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة

• **المستخلص**:
تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أثر تفاعل بعض نظم الذكاء الاصطناعى والمرحلة الدراسية على الوعى الذاتى وجودة الحياة لدى عينة من المراهقين (١٦ – ١٧) سنة، وقد طبقت الباحثة مقياس الوعى الذاتى ومقياس جودة الحياة (المعد من قبل الباحثة) على عينة مكونة من (١٢٠) طالب من طلاب الصف الأول والثانى الثانوى، الدارسين بطريقة (السبورة الذكية – الطريقة التقليدية)، وذلك فى نهاية الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى (٢٠١٩ – ٢٠٢٠م). واشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعى الذاتى وجودة الحياة لدى أفراد العينة، كما وجد تفاعل دال إحصائيًا بين (المرحلة الدراسية – طريقة الدراسة) على الوعى الذاتى لدى أفراد العينة، ووجد تفاعل دال إحصائيًا بين (المرحلة الدراسية – طريقة الدراسة) على جودة الحياة لدى أفراد العينة وقد ناقشت الباحثة تلك النتائج فى ضوء فروض الدراسة ومسترشدة بالمفاهيم الأساسية والدراسات السابقة، كما قامت بوضع بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : جودة الحياة - الوعي الذاتي - الذكاء الاصطناعي.

The Effect of Interaction Some of Artificial Intelligence Systems and Studying Stage on Self – Awareness and Quality of Life Among a Sample of Adolescents (16 – 17) Years.

Dr. Eman Abdel Wahab Mahmoud

Abstract:

The study aimed to identify the effect of interaction some of artificial intelligence systems and studying stages on and self – awareness quality of life among a sample of adolescents. The study sample consisted of (120) mal students at secondary schools. To achieve the objective of the study the researcher used the self – awareness scale and Quality of life scale (prepared by researcher). The results showed that there were a significant interaction on self – awareness and quality of life on students.

Keywords: Quality of Life, Self – Awareness, Artificial Intelligence

• **مقدمة ومشكلة الدراسة**:

إن الذكاء الاضطناعى اليوم أصبح مفومًا متداولاً ، حيث أنه دخل على جميع المجالات العلمية التقنية منها وحتى العلوم الإنسانية. فالهواتف الذكية بين أيدينا وأجهزة التلفاز المتواصلة فى بيوتنا خير دليل على ذكل. وأصبح من الطبيعى اليوم إقتناء أجهزة ذكية والتعامل ببرامج معلوماتية ذكية. أن علم الذكاء الآلى فى حد ذاته ليس بعلم جديد فى العالم الأكاديمى ولا حتى التجارى لكن انتشاره اليوم سمحت بتداوله كمفهوم جديد، زاد من ذلك انتشار الأجهزة الرقمية المتصلة وظاهرة البيانات الضخمة حيث أصبح المرء وإن لم يكن متخصصًا فى المعلوماتية يتحدث عن الذكاء الاصطناعى ويربطه عادة بالأجهزة

التكنولوجية المبتكرة مع أنه ليس كل شيء مبتكر مرتبط حتمًا بالقدرة على التفكير الذاتى.

وقبل الحديث عن مستقبل تطبيقات الذكاء الاصطناعى يجدر بنا الإشارة إلى تاريخه الذى تشكل تدريجيًا منذ (١٣٠) سنة ماضية، لكن الحديث الجدى عنه كطفرة علمية حدثت للبشرية بدأ خلال العقدين الأخيرين فقط نظرًا للمهارات والإنجازات الفائقة التى أصبحت تنتج عنه فى مجالات متعددة فى الطب واللوجستية، والصناعات، والتسير الاقتصادى، ومعالجة اللغات الطبيعية، وتداول الأسهم فى الأسواق، والأنظمة الأمنية فى تحليل الصور وتمييز الأصوات ، وغيرها. (Migrom , P., 2018) ، ولعل مستقبل الذكاء الاصطناعى وتطبيقاته أخذ منحى جدى فى الوسط العلمى بعد انعقاد مؤتمر بالبيت الأبيض بالولايات المتحدة فى نهاية العام (٢٠١٦) ، حيث تناول مسألة حساسة تخص مستقبل تطبيقات الذكاء الاصطناعى وأخلاقياتها. (The Executive office , 2016)

فالذكاء الاصطناعى فى شكله المعاصر اليوم يعتبر من ميادين علم الحوسبة إلا أن بدايته كانت على يد مختصى الأعصاب وعلم النفس. لكنه صنف كذلك لأنه أضحى مع االتطورات التكنولوجية مرتبطا بأنظمة الحوسبة والخوارزميات، ويجمع كافة التقنيات التى تهدف إلى محاكاة قدرات البشر والحيوان الذهنية وأنماط عملها دون برمجة مسبقة لذلك السلوك، وأهم هذه الخاصيات: القدرة على الاستدلال، والتعلم الآلى الذاتى. (Mullainathan , 2017)

فالواقع التقنى للذكاء الاصطناعى نشأ من مجالين علميين: علم السلوكيات وعلم المعلوماتية (للتفرقة الصحيحة بين المجالين بالنسبة للمتخصصين فى علم الأوتوماتيكيات والعلوم الدقيقة). ومن حيث مفهوم الذكاء الاصطناعى يضم كل الخوارزميات والطرق النظرية منها والتطبيقية والتى تعنى بإتمام عملية أخذ القرارات مكان الإنسان، سواء كان ذلك بطريقة كاملة أو جزئية، بمعية الإنسان مع القدرة على التأقلم أو الإقتباس أو التنبؤ. عادة يكون البرنامج ذكيًا إذا قام تلقائيًا بسلوك غير مبرمج مسبقا حيث يستطيع من نفسه أخذ قرارات جديدة للتكيف مع حالته وحالة محيطه عبر الزمن. إن خصائص الذكاء الاصطناعى من التصرفات التلقائية والتطور الذاتى والتعلم الآلى التلقائى توحى بفكرة حرية الآلة المطلقة فى اخذ القرارات فى المستقبل القريب ومنه التخوفات المتصاعدة حاليًا على الساحتين الإعلامية والأكاديمية. ولكن الواقع التقنى والعوائق الأخلاقية والتكنولوجية تقول غير ذلك، وهذا ماسنحاول إثبات اشكاليه اخلاقيه البرامج المعلوماتيه والالات الذكيه ليست بجديده وهى مطروحه منذ البدايه وتستمر فى مرافقه التطور التكنولوجى بل إنها خلقت فرعا جديدا فى علم المعلومات والحقوق يتخصص فى هذا المجال . (زهور حسن ، ٢٠١٩ : ٢٤). و الخطير فى الأمر حقا هو التفكير فى مصير الإنسان وسط عالم تنجز الآلة فيه وظائف كثيرة وحساسة. بالإضافة إلى ما يشهده العالم اليوم من اجتياح تكنولوجى وتعدديه فى الوظائف التى تتطلب تفاعلا مع

الآلة مما يجعل مستقبل البشر غامضًا وكذا التنبؤ به صعبًا للغاية. ويجدر الإشارة هنا بأن التطورات التى تشهدها الآلات التعلم الذاتى فى سلوكها الغير سابق البرمجة تخالف ما عهده العلم فى المختبرات على مر التاريخ، حيث كان الباحث يدرك جيداً هدف وسلوك اختراعه، ويستطيع بكل سهولة التدخل عند الحاجة إلى ذلك. (Lu, Li, Y. 2019)

ويعد اعلان عام ٢٠١٩ عاما للنهوض بالتعليم بإعتباره الركيزه الاساسيه للنهضه والتقدم ، مما يؤكد الاهتمام المتنامى من الدوله للتعليم والطلاب لهذا الملف الاستراتيجى ، والعمل على الارتقاء والنهوض بهم لمستوى افضل ، ولاشك ان الثروه البشريه من اهم ماتمتلكه الشعوب ويقدر الاستثمار فى العنصر البشرى بقدر مايتحقق التقدم لتخريج مواطن صالح متطورا مواكبا للتكنولوجيا الحديثه . (سامح عوض ، ٢٠١٩ : ١٢)

ويعتبر الوعى الذاتى جوهرة عظيمة لمن يمتلكها من الأفراد، وخاصة أنها مرتبطة بالإنسان والتى تميزه عن باقى المخلوقات، ويسهم فى تحقيق النجاح والتقدم والتميز فى حياته، لأنه من خلالها يتعرف على ذاته بطريقة صحيحة من خلال إدراكه لقدراته، وإمكانياته، و معرفه مواطن القوة والضعف، و ميوله واتجاهاته، وقدرته على اتخاذ القرارات الصائبة، وبالتالى يستطيع أن يصل إلى مرحلة التفوق، والتميز، والإبداع، ويسهل عليه التواصل السليم مع الآخرين فى مجالات الحياة المتعددة، وهذا يساهم فى الوصول إلى حالة الانسجام والتفاعل، والإنتاجية، وزيادة القدرة على تطور الذات بما تتاح لها من فرص دراسية، وتدريبية وفقا للتطورات العلمية والمهنية، والتكنولوجية. (كريم سامر ، ٢٠٠٠: ١٨)

ويشير الوعى الذاتى بشكل عام إلى ميل الفرد لتركيز الانتباه على ذاته كموضوع اجتماعى، والذات مفهوم ينمو من الخبرات الجزئية والمواقف التى يمر بها الفرد فى أثناء محاولاته للتكيف مع البيئة المحيطة به، ومثل هذه الخبرات هى التى يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، وبناءاً على عملية تعلم، ولكنه أثر هذه المواقف والخبرات لا يقف عند مجرد نمو تنظيمات سلوكية خاصة، أو دافع فردية منعزلة، ولكنه يتعدى ذلك، فيشمل الفرد كله عن طريق تقييم الخبرات الإنفعالية الإدراكية على هذا الفرد باعتباره جزءاً من الجمال الكلى الذى يتفاعل معه. (إبراهيم أبو زيد ، ١٩٨٧)

وفى ضوء ذلك فإن جودة الحياة تشكل الإطار الذى تلتقى فيه كل الجهود الإنسانية التى تستهدف إشباع حاجات الأفراد ومتطلباتهم فى الحياة، أيضًا تكون نوعية الحياة ذات جاذبية خاصة فتشبع فيهم معنى الحياة الحسنة المحققة للراحة النفسيه والسعاده، وتمثل فى التأكيد على الدور الوظيفى لجودة الحياة وهو إشباع الحاجات الضرورية. وتجاوز ذلك الإشباع الحاجات الكافية التى تتصل مباشرة بسعادة الإنسان وتحقق البهجة فى حياته. (هناء الجوهرى ، ١٩٩٤ : ٤٣) نستدل من ذلك على أن جودة الحياة عندما يشعر بها الطالب يدرس بجد

وأجتهاد ويحب ويعطى ويلتزم بالوقت ويعمل بروح الفريق ويسعى إلى حماية الأسرة وإسعادها ويتفاعل مع الأصدقاء والزملاء بكفاءة وجد، ولا يتوقف عند إشباع حاجاته الاوليه فقط من الطعام والشراب والجنس، ولكن يسعى إلى تحقيق حاجات أخرى وفى مقدمتها تحقيق ذاته، ولا ينظر إلى الماضى على أنه فارغ أو مملوء بالأخطاء ولا ينظر إلى المستقبل على أنه يحمل الدمار والخراب، كما يمكنه أن يعادل اتجاهاته من الغيرة والحقد أو المؤامرة إلى وعيه بذاته وتقدير الآخرين.

- **مشكلة الدراسة**:

يتضح مما سبق أن الأخذ بتفاعل بعض نظم الذكاء الاصطناعى بإ ستخدام بعض الاساليب التكنولوجيه والتى تسعى الدوله للاهتمام بها .والمستوى الدراسي (الفرقه الاولى ، الفرقه الثانيه) للتعليم الثانوى حيث اعلنت الدوله البدء التدريجى للاستخدام التكنولوجى لتلك المرحله ،ومعرفة أثره على الوعى الذاتى وجودة الحياة لدى عينة من الطلاب للمرحله العمريه (١٦ – ١٧) سنة، من الدارسين بطريقة (السبورة الذكية والطريقة التقليدية) والمستوى الدراسي (الصف الأول الثانوى – الصف الثانى الثانوى) وتحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات الآتية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين الوعى الذاتى وجودة الحياة لدى عينة من الطلاب للمرحله العمريه (١٦ – ١٧) سنة؟
- هل يوجد تأثير دال لكل من متغيرات (المستوى الدراسي) و (طريقه الدراسه) والتفاعل بينهما فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربعة على مقياس الوعى الذاتى المستخدم فى الدراسة الحالية؟
- هل يوجد تأثير دال لكل من متغيرات (المستوى الدراسي) و (طريقه الدراسه) والتفاعل بينهما فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربعة على مقياس جودة الحياة المستخدم فى الدراسة الحالية؟

- **اهداف الدراسه** :

- تهدف االدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة الوعى الذاتى بجودة الحياة لدى الطلاب للمرحله العمريه (١٦ – ١٧) سنة.
- تهدف الدراسة الحلية إلى التعرف على أثر تفاعل بعض نظم الذكاء الاصطناعى (والمستوى الدراسي) على الوعى الذاتى وجودة الحياة لدى الطلاب للمرحله العمريه (١٦ – ١٧) سنة.
- كما تهدف الدراسه الى التعرف على أثر تفاعل بعض نظم الذكاء الاصطناعى ، (والمستوى الدراسي) على جوده الحياه لدى عينه من طلاب المرحله العمريه (١٦ -١٧) سنه .

- **أهمية الدراسة**:

- **أولاً: الأهمية النظرية**:

- إضافة متغيرات نفسية جديدة للتراث السيكولوجى مثل الذكاء الاصطناعى، يستفاد منها فى دراسات نفسية مستقبلية.

- لفت أنظار القائمين، والمسئولين والمشرفين عن المدارس الحكومية على توفير الخدمات التكنولوجية الذكية لتعليم الطلاب من أجل زيادة وعيهم وجودة الحياة لديهم.

• **ثانياً: الأهمية التطبيقية:**

تكمن أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية فيمايالى :

- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين والمسئولين على المدارس الحكومية ووزارة التربية والتعليم فى وضع الخطط ، والبرامج المهنية والاقتصادية اللازمة لمساعدة الطلاب فى التغلب على مشكلاتهم النفسية.
- إتاحة الفوصة للباحثين المهتمين بشريحة الطلاب المراهقين لمساعدتهم على الشعور بالسعادة النفسية والاجتماعية مع متطلبات حياتهم اليومية والمستقبلية.

• مصطلحات الدراسة:

• **مفهوم الذكاء الاصطناعى** Artificial Intelligence :

هو التيار العلمى والتقنى الذى يضم الطرق والنظريات التى تهدف إلى إنشاء آلات قادرة على محاكاة الإنسان فى ذكاؤه. (Lu, B., Hou, 2017) أو هو العلم الذى يهتم بالبحث عن طريق حل للإشكاليات ذات التعقيد المنطقى، والحسابى، أو الخوارزمى العالى. (Matzel, L., 2017)

• **مفهوم الوعى الذاتى** : Self – awareness

هو تصور واضح عن الشخصية بما فى ذلك نقاط القوة والضعف والأفكار، والمعتقدات، والدوافع والعواطف، مما يسمح فى فهم الآخرين (Warmerdam, 1994) المشار إليه فى (أبو عطاف، ٢٠١٦:٦٥)

الوعى الذاتى إجرائيًا: هو الدرجة التى يحصل عليها الفمحوصين على مقياس الوعى الذاتى المعد من قبل الباحثة.

• - **مفهوم جودة الحياة:**

تعرفه انتصار منصور (٢٠٠٥) بأنه "المفهوم الذى يشمل كل من الواقع المادى والموضوعى كما ترصده المؤشرات الموضوعية والإدراك الذاتى لهذا الواقع كما تعبر عنه المؤشرات الذاتية. (إنتصار منصور ، ٢٠٠٥: ١٢)

• **جودة الحياة إجرائيًا:**

هو الدرجة تانة يحصل عليها المفحوصون على مقياس جودة الحياة المعد من قبل الباحثة.

• الإطار النظرى :

• **أولا الذكاء الاصطناعى:**

بدءا وقبل إعطاء مفهوم محدد للذكاء الاصطناعي تجدر الإشارة إلى أن المبدأ الأساسي الذي يقوم عليه علم الذكاء الاصطناعي لا يكمن في حل الإشكاليات

بسرعة أكبر أو في معالجة المزيد من البيانات أو في حفظ أكبر عدد من المعلومات التي تستقي من العقل البشري، إنما المبدأ الأصح الذي يبنى عليه هذا المجال هو في الواقع مبدأ معالجة المعلومات مهما كانت طبيعتها وحجمها بطريقة آلية أو نصف آلية وبشكل مناسب ومتوافق مع هدف معين، هنا أن كلمة نصف آلية تعني تدخل المستخدم (الإنسان) في المعالجة ولنذكر على سبيل المثال الأنظمة النصف آلية الذكية المتخصصة في قيادة الطائرات (AutoPilot) (Wisskirchen, 2017).

الذكاء الاصطناعى (Artificial intelligence) هو التيار العلمى والتقنى الذى يضم الطرق والنظريات والتقنيات التى تهدف إلى إنشاء آلات قادرة على محاكاة الذكاء. ويعتبر المتخصصون فى علم الآليات والمعلوماتية أن هذا التعريف واضح وملم بمجالهم كما شرح ذلك. بينما يشير آخرون إلى أن هذا النص غير واضح كتعريف شامل نظرًا لطبيعته فى حد ذاتها كعلم العصر الحديث معتمد على التجديد والابتكار والتغيير (Matzel,) , (Deshpand, 2018) . 1027) , (Muller, 2016) , (Lu.H., 2018) , (Li, B., 2017)

المتابع لبحوث وتطورات علم الذكاء الاصطناعى غالبًا ما يلاحظ تصنيفه كعلم معرفى وليس كعلم تقنى ويرجع ذلك لتاريخه كونه بدأ بأعمال بحث لمجموعة من باحثين فى علم الأعصاب الحسابى والمنطق الرياضى قبل نسخها كفرع من علوم الحوسبة نظرًا لتعميم استخدام الخوارزميات. لكن ما يتفق عليه الجميع هو أن دورها الأساسى يقوم على البحث عن طريق حل الإشكاليات ذات التعقيد المنطقى، الحسابى أو الخوارزمي العالى (Matzel, 2017) .قبيل ظهور البيانات الضخمة، والتى سنعطى مدخلا لها وعلاقتها بالذكاء الاصطناعى فى معالجه المعلومات مهما كانت طبيعتها وحجمها بطريقه أليه أو نصف أليه ،و أن طموح تقنيات الذكاء الاصطناعى يكتفى بتقليد الإنسان فى تطبيقات معينة من وظائفه المعرفية لكن مع التسارع المشهود والتصعيد فى البيانات الضخمة تجاوزت طموحات تلك التقنيات حدود التقليد الآدمى وحتى البيولوجى على أمل الوصول إلى مزيد من القوة المستخلصة للاستخدامات المختلفة (Jha, S., 2018) . الأخيرى هى التى بدأت تثير العديد من المخاوف والتفسيرات والتوقعات والتى تم التعبير عنها فى المنشورات والمقالات العلمية وكذا المؤتمرات حول العالم (Berk, . 2016)

ويتكون الذكاء الآلى من مفهومين يتم دمجها، ولكنهما مفصولات من الناحية النظرية ويتطوران فى بيئة لتكييف السلوك ألا وهما :

- الذاكرة: يمثلها اتخزين، وهو شكل من أشكال الذكاء تسمى أيضًا السلبى *(Deshpand, 2018)*
- الاستدلال: هى القدرة على التحليل مع إدراك العلاقات بين الأشياء والمفاهيم من أجل فهم الحقائق وذلك يكون عن طريق استعمال الذاكرة والمنطق ووسائل أخرى مستقاة من العلوم الرياضية *(Matezle, 2017)* .

- **أنواع الذكاء الاصطناعى** :

هناك نوعين فى طريقة تصميم الذكاء الاصطناعى :

- شكل مركزى: مستوحى من أعصاب الدماغ البشرى *(Neuromimetism)* وفى هذا النوع من التصميم تكمن مهمة الخوارزمية فى العثور على الحل الأمثل. إلا أنه فى غالب الأحيان يتلزم الأمر على الخوارزمية فِى النظر فى جميع الإجراءات لأت عدد الحلول الممكنة يزداد بشكل أساسى وفقا لعدد العناصر وهذا ما يزيد من تعقيد عملية التعلم الذاتى بشكل كبير *(Ghaharmeni, 2015)* . المثال المعروف عن هذا الشكل من الذكاء الآلى هو الشبكات العصبية الصناعية وعلى رأسها شبكات العلم العميق الذى عانى لسنوات طويلة من إشكالية محدودية القدرات الحسابية للآلة بسبب عدم توافق التطور الإلكترونى للآلة فى تصميم أجهزة قوية الحساب والتخزين *(Schmidhuber, 2015)* .إلا أن الانفجار المشهود حاليًا للبيانات الضخمة والتسارع فى تصنيع مساحات هائلة من مراكز التخزين المعلوماتى *(Data Centers)* سمحت بعودة قوية لهذه التقنية مؤخرًا *(Lu, B., 2017)* .
- شكل لامركزى: مستوحى من المستوحى من الطبيعة والبيولوجيا (*Bio inspired intelligence*) ومنها الكائنات الحية البسيطة مثل النمل حيث تستطيع هذه الكائنات البسيطة جدًا ودون أدمغة معقدة وبطريقة تشاركية أن تنجز أعمالاً جد معقدة مثل عمليات البحث والتنقيب وصناعة جسور لجلب الغذاء. يؤمن باحثو هذا التيار العلمى بأن الذكاء يظهر كنتيجة لتفاعلات لجزئيات متشاركة وليس بطريقة حسابية معقدة مثل ما هو الحال فى الشكل المركزى للذكاء، أن هذه الأنظمة قائمة على كيانات أولية البنية لديها القدرة على متابعة واحد أو أكثر من الأهداف الفردية أو المشتركة. المثال المعروف على هذا الشكل هو الأنظمة المتعددة الوحدات (*Multi Agent systems*) المبنية على تقليد الذكاء الاجتماعى لمجتمعات النمل فى التأقلم السريع والتلقائى وكذا القابلية الفائقة على التنظيم الذاتى دون حكم مركزى. ويأتى الذكاء كحاصل للتشارك والتفاعل بين هذه الكيانات وبين بيئتها. (*Nirenbvrg, 2016*)

- **ثانيا** : **الوعى الذاتى**

يعد العالم كولى (Cooley , 1902) من أوائل علماء النفس الاجتماعيين الذين اهتموا بدراسة الذات، التى لا يمكن التعرف عليها إلا من خلال إدراكها أو الوعى بها، حيث طرح مفهوم المرأة والذى يقصد بما أن الفرد يرى ذاته بالطريقة التى تراه بها الآخرون، وحدد كولى ثلاثة أنواع من الشعور وهى كالآتى:

- الشعور الذاتى ويقوم على فكرة الفرد عن ذاته.
- الشعور الاجتماعى ويقوم على فكرة الآخرين عن الفرد.
- الشعور العام والشعور الاجتماعى الذى يضم أعضاء الجماعة (كريم عيد سامر، ٢٠٠٠ : ٢٧)

أما تيرنر وزملائه (Tuyner, et. Al. 1985) أشار إلى أن الوعى هو حالة يدرك فيها الأفراد ذواتهم بأنهم أفراد منفردين حينًا، وأنهم أعضاء فى جماعات حينًا آخر، وأن كلا الإدراكيين يعد ممثلا للآخر لأنه يعبر تعبيرًا أساسيًا وصادقا عن الذات وهذا يعنى أن الفرد أدرك ذاته على نحو أقل تفردية فى تلك اللحظة (نظمى فارس، ٢٠٠٨ : ١٢٧) ، وأكد (برنتاو ١٩١٧) على أن الوعى نشاط ذاتى ومستقل عن الواقع الذى تتوجه فيه الذات إلى الموضوع الذى تتعايش معه، ويتم ذلك عبر الإحساسات والأفكار والصور عن ذلك الواقع (بدر الدين تقى ، ٢٠١٦ : ٩٩ – ١٧٨)

قد أشار بارون (Bar-on, 1997) إلى أن من أهم الكفايات التى يتميز بها الأشخاص الأكثر فاعلية ونجاحًا فى الحياة، هى الوعى الذاتى الانفعالى والتعاطف والمرونة والتفاؤل والسعادة والقدرة على حل المشكلات والكفاية الذاتية، والقدرة على إقامة العلاقات الشخصية وضبط الاندفاع وتحمل التوتر. (Bar-on, 1997: 4)

ولقد أكد كل من (سيرفون وبيك) على معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات التى تحدد مستوى الدافعية لديهم، وأنه كلما تزايدت ثقة الأفراد فى فاعلية ذواتهم ووعيهم بأنفسهم يزيد من مجهودهم، فضلا عن زيادة إصرارهم على تخطى ما يواجههم من عقبات، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك فى قدراتهم الذاتية ووعيهم يكون ذوو مستوى منخفض يقللون من مجهودهم ويحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة. (على الشاكر، ٢٠٠٨: ٢٨)

- **أنواع الوعى الذاتى**: Types of Self- Awareness

لقد اشار (Buss) إلى أن هناك نوعين من الوعى الذاتى وهما:

- **اولا: الوعى الذاتى الخاص**

الذى يقصد به الحالة العابرة من الانتباه إلى الجوانب الداخلية والخارجية والتى تتكون منها الذات الخاصة، وهذا يعنى أن الفرد يكون شعوره وانبتباهه للجوانب الداخلية فقط. (Buss, 1980:22)

- **ثانيا : الوعى الذاتى العام**

أو ما يسمى الخارجى أو البيئى، ويقصد به أن يكون انتباه الفرد مركزًا نحو ذاته بوصفه موضوعًا اجتماعيًا فى مكان عام يراه فيه الآخرون وينتبه إليهم، بحيث تسهم تأملاته وانفعالاته ومشاعره فى تكوين الذات واختبارها فى بعض المواقف الاجتماعية. (Buss, 1980: 22 – 34)

ولقد أكد ويتن (Weiten, 1995) أن الوعى الخاص بالفرد يعبر عن إدراك كل المثيرات الداخلية والخارجية، وأن الوعى الخاص للفرد يتضمن مجموعة من النقاط هى:

- إدراك الأحداث الخارجية.
- إدراك الإحساس الداخلى.

- إدراك الذات.
- الوعى بالأفكار حول الخبرات المختلفة *(Weiten, 1995: 172)*

• **نظرية باس** (Buss , 1980)

لقد صاغ ارنولد باس نظرية الشعور بالذات الخاصة، إذ ينظر إلى الذات من محورين أساسيين هما:

- الذات الحسية مقابل الذات المعرفية.
- الذات الخاصة مقابل الذات العامة.

١- الذات الحسية مقابل الذات المعرفية:

وعرف (باس) الذات المعرفية Self – cognitive أنها ذات متطورة ومتقدمة، كما يمكن الاستدلال على إن الأفراد كثيرًا ما يقضون من الوقت فى فهم البيئة وإدراكها، حيث تتوجه أحاسيس الأفراد الأكثر حدة نحو البيئة المحيطة بهم، ولكن عندما يوجه انتباههم إلى ذواتهم ما الذى يلحظونه؟ فأجاب (باس) على ذلك بإجابتين أشار فيهما على أن للذات جانبين فقط هما الجانب الخاص والجانب العام. فالجوانب الخاصة (private) يمكن للفرد ملاحظتها ندما يمر بخبراتها وحده، فالفرد فيها هو الذى يعبر عن تجربته بنفسه ويخبر عنها، وهذا لا ينكر احتمالية استدلال الآخرين على ما يمر به الفرد من خبرة داخلية، أما الجوانب العامة (public) فيستطيع الآخرين مشاهدتها بسهولة، وذلك عبر الطريقة التى يظهر بها الفرد للآخرين، وهو أيضًا يستطسع ملاحظة هذه الأشياء نفسها، وكأنها من منظوره الخاص لكون هذه الجوانب ظاهرة تمامًا. (Buss, 1980: 7)

٢- الذات الخاصة مقابل الذات العامة:

إن الأفراد كثيراً ما يقضون من الوقت فى فهم البيئة وإدراكها، حيث تتوجه أحاسيس الأفراد الأكثر حدة نحو البيئة المحيطة بهم، ولكن عندما يوجه انتباههم إلى ذواتهم ما الذى يلحظونه؟ فأجاب (باس) على ذلك بإجابتين أشار فيهما على أن للذات جانبين فقط هما الجانب الخاص والجانب العام. فالجوانب الخاصة (private) يمكن للفرد ملاحظتها ندما يمر بخبراتها وحده، فالفرد فيها هو الذى يعبر عن تجربته بنفسه ويخبر عنها، وهذا لا ينكر احتمالية استدلال الآخرين على ما يمر به الفرد من خبرة داخلية، أما الجوانب العامة (public) فيستطيع الآخرين مشاهدتها بسهولة، وذلك عبر الطريقة التى يظهر بها الفرد للآخرين، وهو أيضًا يستطسع ملاحظة هذه الأشياء نفسها، وكأنها من منظوره الخاص لكون هذه الجوانب ظاهرة تمامًا. (Buss, 1980: 7)

• **ثالثا**: **جودة الحياة**

اختلف الباحثون على اختلاف تخصصاتهم البحثية حول مفهوم جودة الحياة. ويعرف فينهوفين (Veenhoven, 1996) جودة الحياة بأنها الدرجة الإيجابية التى يحصل عليها الفرد عند تقييمه لحياته ككل.

وتعرفها (انتصار السيد، ٢٠٠٥) مفهوم جودة الحياة يشمل كل من الواقع المادى والموضوعى كما ترصده المؤشرات الموضوعية والإدراك الذاتى لهذا الواقع كما تعبر عنه المؤشرات الذاتية. (انتصار السيد محمد منصور، ٢٠٠٥ : ١٢)

كما تؤكد هبه جمال الدين على ضرورة الاعتماد على المؤشرات الموضوعية والذاتية لقياس جودة الحياة، على الرغم من إشارة بعض الباحثين على ضعف العلاقة بين الجوانب الموضوعية والجوانب الذاتية فى مؤشرات جودة الحياة، وتعد تجربة ثورنديك أول تجربة منهجية بين المؤشرات الموضوعية والذاتية، وطبقت الدراسة التى أجراها فى بعض المدن الأمريكية حيث أظهرت نتائجها انخفاض مستوى الرضا الذاتى والشعور بالأمن النفسى بالرغم من ارتفاع مستوى الموارد الاقتصادية فى هذه المدن. (دعاء الصاوى، ٢٠٠٩ : ١٩)

- **أبعاد ومعايير جودة الحياة**:

تشير منظمة الصحة العالمية (W.H.O) أن مفهوم جودة الحياة العالمى يتكون من عدة ابعاد منها: الحالة النفسية، والحالة الانفعالية ، والرضا عن العمل، والرضا عن الحياة، والمعتقدات الدينية، والتفاعل الأسرى، والتعليم، والدخل المادى، وبهذا يتكون جودة الحياة من خلال الإدراك الذاتى للفرد عن حالته العقلية وصحته الجسمية وقدرته الوظيفية ومدى فهمه المواقف التى تعترض طريقه فى الحياة. (عماد جبريل، ٢٠٠٧ : ٣٠)

إن مفهوم جودة الحياة يشمل معايير وأبعاد للحياة الشاملة للفرد من الجانب الصحى للفرد: الجسمى والعقلى والنفسى وخصائصه الشخصية والجانب الخارجى المجتمعى والمعاملات الإنسانية بين أفراد المجتمع.

- **المعيار الأول**: **معيار الصحة**:
  - الصحة البدنية: وهى مقدار ما يتمتع به الفرد من صحة جسدية جيدة خالية من الأمراض العضوية مع تقبله لمظهره الخارجى والرضا عنه، مع شعوره بالاتياح تجاه قدراته وإمكانياته مع الاستمرار فى النشاط والعمل دون ضعف أو إجهاد لنشاطه وهمته. (زينب رضوان، ١٩٨٢ : ٦)
  - الصحة الإنفعالية (المزاجية – النفسية): وهى مجموعة من المشاعر والعواطف والانفعالات الإيجابية تجاه الفرد نفسه وكذلك تجاه الشخاص والموضوعات، كما تعنى القدرة على مواجهة الصراعات النفسية والسيطرة على الانفعالات والتعبير عنها بصورة مناسبة ومقبولة اجتماعيًا، كما تعنى ثبات الاستجابات الانفعالية للفرد واستقرارها إزاء المواقف المماثلة وعدم الاستسلام للقلق والتوتر. (عصام فريد، ٢٠٠٨: ٩٧)
- **المعيار الثانى**: **بعض خصائص الشخصية السوية**:
  - الصلابة النفسية: هى صمود الفرد أمام ما يواجهه من صدمات وضغوط حياته فى مجالات الحياة المختلفة فى ضوء ما يعتقده الفرد بأنه يمتلك من الإمكانيات النفسية والعقلية والاجتماعية التى تساعده على تلك المواجهة دون الوقوع فى المرض.

- الثقة بالنفس: وقد أوضح جيلفورد أن معايير الثقة تتمثل فى الشعور بالكافية والشعور بتقبل الآخرين والإيمان بالنفس والاتزان الانفعالى، وكذلك شعوره بقدراته المعرفية والسلوكية على مواجهة الضغوط والصعوبات التى تعترض طريقه والتصدى لها فى تحقيق رغباته وإشباع حاجات مع تقبل الآخرين واحترامهم وتحقيق الثقة المتبادلة بينه وبين أفراد المجتمع.
- السلوك التوكيد :تتمثل فى مهارة الفرد فى عقد الصداقات وتبادل الزيارات وتكوين علاقات إنسانية والتعبير عن أرائه – سواء كانت متفقه أو مختلفة مع الآخرين والإفصاح عن مشاعره الإيجابية، والسلبية، والإسهام بدور إيجابى فى الأنشطة والتفاعلات ومقاومة ضغوط الآخرين لإجباره على فعل شىء لا يرغبه. (عصام فريد، ٢٠٠٨ : ٩٦)
- الرضا عن الحياة: مجموعة من المشاعر والاتجاهات الإيجابية التى تعبر عن قناعة الفرد ورضاه بما يمتلكه من إمكانيات شخصية وأسرية ومهنية وتنعكس على تكرار حدوق الانفعالات السارة ومشاعر البهجة والتفاؤل، كما تعنى معتقدات االفرد عن موقعه فى الحياة أهدافه وتوقيعات ومعاييره واهتماماته فى ضوء السياق الثقافى والقيم الموجودة فى المجتمع الذى يعيش فى طياته. (حنان مجدى، ٢٠٠٩ : ٨٠)
- السعادة: وتمثل الجانب الانفعالى السوى فى الشخصية والتى يوازن بها الفرد بين المشاعر السلبية والمشاعر الإيجابية ، وتمثل شعور الفرد بالرضا والإشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات والشعور بالبهجة والاستمتاع واللذة وهى نشوة يشعر بها الفرد عند إدراكه لقيمة ومتضمنات الحياة. (صفاء عجاجة، ٢٠٠٧ : ٨٠)
- التفاؤل: اتجاه أو اعتقاد الفرد بأنه أفضل شىء هو الذى سيحدث، وفلسفة الحياة أنه ليس هناك إبداع مما كان، وأن الخير سوف يهزم الشر.
- الاستقلال النفسى: مهارة الفرد فى الاعتماد على نفسه فى أداء المهام والأعمال التى يكلف بها وقدرته على إشباع حاجاته النفسية والبيولوجية بنفسه دون الاعتماد على الآخرين.
- الكفاءاة الذاتية: وتتمثل فى مجموعة متمايزة من المعتقدات أو الإدراكات المترابطة أو المتداخلة لتنتج مجموعة من الوظائف المتعلقة بالضبط الذاتى، كما تتمثل فى قدرة الفرد على العطاء ومواجهة الصعاب والتحديات والتغلب عليها دون الاعتماد على الآخرين، وقدرته على حسم المسائل واتخاذ القرارات فى وقتها وعدم الحساسية للنقد. (عصام فريد، ٢٠٠٨ : ٩٦)

• **المعيار الثالث: المعيار الاجتماعى:**

- الإنتماء: هو شعور الفرد بالارتباط والإنتماء للمجتمع وشعوره بالولاء للجماعة من حوله وما يحققه الشعور بالإنتماء من حفاظ للفرد على تماسك المجتمع وتدعيم الروابط الاجتماعية بين أفراده وارتباط الفرد بالأفراد المحيطين به سواء بين الأهل أو الأصدقاء أو زملاء العمل وأيضًا شعوره بالسعادة والإمتنان لانتمائه.

- المهنة: وهى الوظيفة التى يبرز فيها الفرد قدراته وإمكانياته فى الأداء سواء العقلى أو الجسدى او المزاجى وما تحققه له من مكانة اجتماعية.
- المهارات الاجتماعية: مجموعة المهارات الأدائية والسلوكية اللفظية وغير اللفظية التى تعبر عن قدرة الفرد على التفاعل الإيجابى مع الآخرين والتأثير فيهم والاستقلال والتعاون معهم ومشاركتهم فى مختلف الأنشطة.
- المساندة الاجتماعية: هى مقدار ما يتلقاه الفرد من مساعدة وعدم مادى وسلوكى وعاطفى مع الآخرين المحيطين به وإدراكه لوجود أشخاص مقربين له يثق بفيهم يهتمون به أوقات الأزمات مثل الأسرة والأصدقاء والجيران.
- المكانة الاجتماعية: هى قدرة الفرد فى الوصول إلى منزلة عالية ومتميزة فى مجتمعه من خلال تميزه فى عمله (أو دراسته) وقدرته على المشاركة الاجتماعية وشعوره بأهميته وقيمته ومكانته داخل الجماعة التى ينتمى إليها.
- القيم الدينية والخلقية والاجتماعية: هى مجموعة من المبادىء والقواعد والمثل العليا الدينية والخلقية والاجتماعية التى يؤمن بها أفراد المجتمع يتفقون عليها فيما بينهم ويستندون إليها فى تصرفاتهم وسلوكياتهم والتى من خلالها نستطيع الحكم على التزام الفرد بها وعدم الخروج عليها.

- **الرؤى النظرية التى تناولت تفسير جودة الحياة**

على الرغم من كون مفهوم جودة الحياة مفهومًا معقدًا ويتصف بالعمومية إلا أن مجموعة من الباحثين استطاعوا أن يتواصلوا إلى تطورات نظرية لتفسير جودة الحياة وتحديد ماهية وأبعاد هذا المفهوم، ومن بين تلك الرؤى ما يلى:

- **أ- تفسير جودة الحياة فى ضوء نظرية المقارنة الاجتماعية**

تعتبر من أهم نظريات علم النفس الاجتماعى التى استعان بها بعض الباحثين من أجل معالجة مفهوم جودة الحياة، حيث تبين أن المصادر الموضوعية للبيئة الاجتماعية التى تحدد وضع الفرد المادى والمهنى والاجتماعى لها دور ثانوى عند مقارنة الفرد نفسه بالآخرين من ابناء مجتمعه، وذلك إذا قرنت المصادر الذاتية المتعددة التى يستخدمها الفرد كأهدافه وطموحه وتقديره لذاته وجماعاته المرجعية، وإدراك الفرد لقيمته عند عملية المقارنة يشكل مستوى رضا وسعادته تجاه مختلف الظروف فى الحياة. (هند سليم محمد، ٢٠٠٨ : ٦٥)

وتوصلت كيرى (Kery, 1985) أن فهم العلاقة بين القيم وجودة الحياة من خلال قياس مستوى طموحات الفرد وقياس إدراك الفرد لأوضاعه الحالية وتحديد مستوى الفارق بينهما. (دعاء الصاوى، ٢٠٠٩ : ٢٢)

- **ب- تفسير جودة الحياة فى ضوء النظرية التكاملية**

هذه النظرية توضح أن الحياة الجيدة هدف إنسانى متجدد كما أنها تتحقق من خلال مجموعة من السلوكيات العملية التى تساعد على إدراك متطلبات الحياة والاستمتاع بالمعيشة، وأن مفهوم جودة الحياة بديهيًا وعامًا برغم من حاجته للتوضيح والشرح، والشعور بجودة الحياة هو أن يؤكد الفرد الاتجاهات

الإيجابية فى نفسه نحو الحياة وأن يسعى دائمًا عن معنى وعمق لحياته وهذا يجعله متفائلا سعيدًا ، وتشير هذه النظرية إلى وجود ثلاثة أبعاد متكاملة لجودة الحياة وهى البعد الأول: جودة الحياة الاتية ويقصد بها إدارك الذاتى والحكم الشخصى على الأشياء المحيطة ببه، والبعد الثانى: جودة الحياة الوجودية ويقصد بها إلى أى مدى يشعر الفرد أن حياته ذات معنى وعمق تستحق من أجله أن تعاش وإلى أى مدى يشعر الفرد بالتوازن النفسى والروحى، كما تتوسط جودة الحياة الذاتية والموضوعية ولا تتحقق إلا بتكامل وتفاعل الجانب الموضوعى مع الجانب الذاتى وهذا يدل على الأهمية البالغة لهذا البعد لأنها توحد وتربط بين البعدين الآخرين لذلك وضعت فى المنتصف، والبعد الثالث: جودة الحياة الموضوعية ويقصد به علاقة الفرد بالعالم الخارجى المحيط به كل ما يشمله من أوضاع ومعايير ودرجة إحساس الفرد بإشباع حاجاته المختلفة. ولا تتحقق جودة الحياة إلا بتكامل وتفاعل الأبعاد الثلاثة، كما يلاحظ فى النظرية التكاملية الاتجاه الواضح لتقديم معنى أشمل لجودة الحياة ويؤخذ فى الاعتبار العامل الوجودى والذى يعنى الإحساس بمعنى الحياة والإحساس بوجود هدف فى الحياة لكى تكون الحياة جيدة مع التركيز على الإدراك الذاتى لجودة الحياة. (فاطمة على أحمد المرخى، ٢٠١٣ : ٥٠)

بناء على ما سبق ومن خلال عرض الأراء التى تناولت تعريفات جودة الحياة، نجد أن مفهوم جودة الحياة يتضمن مجموعة من الحقائق المهمة حول تعريق جودة الحياة وهى:

- تعدد الرؤى حول تعريف جودة الحياة يعود إلى اختلاف مدخل دراسته ما بين العلوم الاقتصادية والطبية والعلوم الاجتماعية والإنسانية.
- اتفاق العديد من الباحثين على أن مفهوم جودة الحياة مفهوم شامل متعدد الأبعاد ويشمل أكبر قدر من جوانب الحياة.
- مفهوم جودة الحياة مفهوم نسبى يختلف باختلاف السياقات الاجتماعية والثقافية والأنساق والقيم المختلفة.
- ارتباط مفهوم جودة الحياة بإشباع االحاجات الإنسانية المختلفة المادية والمعنوية والنفسية، وهذا يؤكد شمولية هذا المفهوم لكل الجوانب الموضوعية والذاتية.
- كما أن الحياة بالنسبة للفرد هى ما يدركه منها، وأن جودة حياة الإنسان تكمن فى سلوك واتجاهات ونظريات الفرد التى تجعل لحياته معنى إيجابيًا مما ينعكس على سعادة ورضى الفرد عن ذاته، كما يؤثر سلوك الفرد واتجاهاته وتصرفاته على علاقته الاجتماعية فى ضوء عادات وتقاليد المجتمع الذى يعيش فيه.

- **الدراسات السابقة**:

- **المحور الأول**: **الدراسات التى تناولت موضوع الوعى الذاتى لدى الطلاب**:

قام عبد الرحمن الخالدى (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الوعى الذاتى التوافق النفسى لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة

من (٢٠٠) طالب، وطالبة، واستخدام مقياس الوعى الذاتى، ومقياس التوافق النفسى، وأسفرت النتائج عن وجود مستوى من الوعى الذاتى لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعى الذاتى والتوافق النفسى لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة Birdsall (٢٠١٤) إلى معرفة فهم الطالبة المعلمين بالوعى الذاتى، بالتنمية المستدامة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالب معلم، واستخدم أداتين لقياس مستوى فهم هؤلاء الطلبة المعلمين للوعى الذاتى، وأظهرت النتائج أن الكثير من هؤلاء الطلبة المعلمين لديهم فهم ساذج بشكل مخل للتنمية المستدامة، وأشارت إلى وجود حاجة لتنمية مفاهيم الطلبة المعلمين للتنمية المستدامة حتى يستطيعوا أن يخططوا، وأ يدرسوا البرامج التربوية المتعلقة بالتنمية المستدامة.

ومن جانب آخر هدفت دراسة Hassan, et. Al (٢٠١٥) إلى دراسة الوعى الذاتى التى يمكن أن تقوى فعالية المدرسين من منظور ماليزى، وأبعاد الذكاء العاطفى لدى المدرسين، وأجروا مقابلات مع ثلاث مجموعات من مشاركين من كلا الجنسين المعلمين والمعلمات من الشبابين وكبار السن، ومن ذوى الخبرة، وغير ذوى الخبرة، وكشفت الدراسة أن النية تشكل بعداً فرعيًا من الوعى الذاتى فى ماليزيا، وأظهرت أن نشر الوعى الذاتى يزيد من حيوية الذكاء العاطفى فى تحسين الصحة النفسية، ونجاح االتدريس، ونواتج الطلبة الإيجابية.

وهدفت دراسة جولنان حجازى (٢٠١٥) إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات ومستوى التوافق المهنى، وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر فى المدارس الحكومية فى الضفة الغربية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) معلمة، واستخدمت ثلاثة مقاييس هى: فاعلية الذات، والتوافق المهنى، وجودة الأداء، وأظهرت النتائج أن مستوى فاعلية الذات يزيد عن (٨٠٪) ، كمستوى التوافق المهنى، ومستوى جودة الأداء يقل عن مستوى (٨٠٪) ، وبينت وجود علاقة ارتباطية ذالة، إحصائيًا بين الدرجة الكلية وأبعاد مقياس فاعلية الذات، والدرجة الكلية وأبعاد مقياس جدة الأداء ، ووجود فروق بين متوسطات درجات المعلمات مرتفعة الفاعلية الذاتية، ومنخفضات الفاعلية الذاتية على مقياس التوافق المهنى، وجودة الحياة، فى حين هدفت دراسة محمود قطامى (٢٠١٥) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية لتشكيل الهوية، واثر ذلك فى تنمية الوعى الذاتى، والمفاهيم الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالبة، وزعن إلى مجموعة تجريبية وضابطة، واستخدم مقياس الوعى الذاتى، وقياس المفاهيم الأساسية، وبرنامج تدريبى، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الوعى الذاتى لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المفاهيم السياسية لصالح المجموعة التجريبية، وفى دراسة أجراها أحمد سلطان (٢٠١٥) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الشعور بالذنب ووعى الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، واستخدم مقياس

الشعور بالذنب، والوعى بالذات، وبينت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى عال من الشعور بالذنب والوعى الذاتى. كما قامت Kudinov (٢٠١٦) بدراسة وتحليل خصائص الجانب الروحى، والأخلاق للوعى بالذات لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) معلمًا يعملون فى الدراسة الثانوية، وقد أظهرت النتائج عن وجود خصائص نفسية للجانب الأخلاقى، والروحى للوعى بالذات فى شخصيته المعلمين مثل المسئولية، والمشاركة الوجدانية، والتركيز الروحى، والأخلاقى، وتفاعلاتهم مع الناس الآخرين، ومستوى منخفض من الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، وبينت أن المدرسين المشاركين لديهم وعيًا بالذات فى الشخصية، وهو النوع المسيطر فى الوعى بالذات الأخلاقى والروحى، والوعى بالذات المتعلقة بالأنا البر جماتية، وسعت دراسةLong, et al (٢٠١٦) إلى فحص العلاقة بين الذكاء العاطفى، والرضا الوظيفى لدى المعلمين، ودراسة أبعاد الذكاء العاطفى، وشمل الوعى الذاتى، والتعبير عن الانفعالات، واستخدام الانفعالات، والعواطف، والإدارة الذاتية العاطفية، والإدارة العاطفية للآخرين، وعلاقتها بالرضا الوظيفى، وأشارت النتائج إلى أن الذكاء العاطفى له علاقة دالة إيجابية مع الرضا الوظيفى لدى المعلمين، وبينت أن الوعى الذاتى العاطفى، والإدارة العاطفية للآخرين تؤثر على الذكاء العاطفى، ولها تأثير على الرضا الوظيفى للمعلمين، وقامت تقى عزيز (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على الوعى الذاتى لدى طبة الجامعة، والتعرف على الاقناع الاجتماعى لديهم، ومعرفة الفروق بين الوعى الذاتى تبعًا لمتغير الجنس، والتخصص، والمرحلة، والفرق فى الإقناع الاجتماعى وفقا للجنسن وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بالوعى الذاتى، والإقناع الاجتماعى، وبالتالى لا توجد فروق فى الوعى الذاتى بين طلبة الجامعة تبعًا لمتغير الجنس، والتخصص، والمرحلة، وهدفت دراسة.Kiani et al (٢٠١٦) إلى إجراء دراسةمسحية لفحص العلاقة بين الوعى الذاتى، والرضا الوظيفى بين المعلمين والمعلمات فى السلك الحكومى، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) معلمًا، ومعلمة، واستخدموا مقياس الرضا الوظيفى، استبانة الوعى الذاتى، وأظهرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة بين الوعى بالذات، وبين الرضا الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات وأوضحت أن المدرسين الذكور أكثر وعيًا بالذات، والرضا الوظيفى، وهدفت دراسة تقى عزيز (٢٠١٦) إلى التعرف على الوعى الذاتى لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الاقناع الاجتماعى لديهم، ومعرفة الفروق فى الوعى الذاتى وفقا لمتغير الجنس، والتخصص والمرحلة التعليمية، وتألفت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بالوعى الذاتى، والاقناع الاجتماعى، وبينت عدم وجود فروق فى الوعى الذاتى بين الجامعة تبعًا لمتغير الجنس، والتخصص، والمرحلة التعليمية، وسعت دراسة خالد أبو الندى، وآخرين (٢٠١٧) إلى الكشف عن العلاقة بين توفر الاحياجات التدريبية وبيئة العمل، والتوافق المهنى لدى معلمى التربية الخاصة، والكشف عن قدرة تتنبأ بمتغيرات توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل بدرجة

دالة إحصائيًا بالتوافق المهنى، والتعرف عن وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين كل من توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل، والتوافق المهنى وكل من متغيرات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) من معلمى التربية الخاصة، وأسفرت نتائج الدراسة بأن متوسط توفر الاحتياجات التدريبية (٧٢٠٦)، ومتوسط بية العمل (٨٢٠٦)، ومتوسط التوافق المهنى (٧٥٠٨)، وأن العلاقة بين التوافق المهنى وتوفر الاحتياجات يساوى (٠,٦٦) والعلاقة بين التوافق المهنى وبيئة العمل يساوى (٠,٤٦)، وتبين أنه يمكن الاعتماد على توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل فى التنبؤ بالتوافق المهنى، وتبين وجود فروق فى التوافق المهنى وتوفر الاحتياجات التدريبية تبعًا لمتغير النوع الاجتماعى، وبيئة العمل، ووجود فروق فى التوافق المهنى وبيئة العمل تبعًا لمتغير المؤهل العلمى الصالح الماجستير والاحتياجات التدريبية لصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى متغير سنوات الخدمة، ووجود فروق فى التوافق المهنى تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة تباينها وتشابهها حول الوعى الذاتى،لدى الطلاب ودور الإدارة المدرسية فى تنمية الوعى الذاتى، وتباين موضوعات الوعى الذاتى نحو فئات وشرائح اجتماعية مختلفة. كما اختلفت الدراسات فى أدوات جمع البيانات ما بين الاستبيانات، والبرامج وبين المقابلات المعمقة للكشف عن درجة الوعى الذاتى، وجاءت الدراسة الحالية الدراسة الحالية استكمالاً لجهود دراسات سابقة تناولت الوعى الذاتى، لدى المراهقين وعلاقته بجودة الحياة وبناء على ما سبق ونتيجة لتواصل الباحثة والاحتكاك مع بعض المراهقين والمعلمات بالمدارس الحكومية من خلال الندوات ودروس العمل لاحظت الباحثة أن لدى بعضهم قدرات ذاتية وإنتاجية ملحوظة، وقد انعكست على جودة الحياة لديهم.

- **المحور الثانى: دراسات تناولت جودة الحياة لدى الطلاب**

دراسة جيرييش وآخرين(Gireesh, et al., 2004)هدفت الدراسة إلى بحث أثر التدريب على بعض إستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية فى بعض مؤشرات جودة الحياة المرتبطة ببيئة الدراسة وهى: (الرضا عن الحياة الدراسية، الاتجاه نحو المادة، التوافق النفسى). وتكونت عينة الدراسة من (١٦٦) طالبًا وطالبة من طلاب ثلاثة مدارس عليا ممن يدرسون مقرر الرياضيات بولاية شيكاغو الأمريكية منهم (٧٠) طالبًا و (٩٦) طالبة، بمتوسط عمر زمنى (١٧٠٥) سنة، وقد تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات هى: مجموعة التدريب على استراتيجية البحث عن المعلومات ومجموعة التدريب على استراتيجية المواجهة النشطة. وقد استخدم الباحث قائمة مؤشرات جودة الحياة للباحثين. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلى والبعدى فى المجموعات االثلاثة لصالح القياس البعدى مما يعد مؤشرًا على فاعلية التدريب على استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية فى بعض مؤشرات جودة الحياة.

دراسة انتصار السيد محمد منصور (٢٠٠٥) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين نوعية الحياة ومستويات الاضطراب النفسى الانفعالى وإيجاد المدخل

النظرى الذى يخدم تحقيق متغيرات الدراسة ودراستها وتأثيرها وتأسيسها النظرى، وكان الهدف العلمى يتمثل فى اختبار طالبات المرحلة الإعدادية بين الحضر والريف كفئة أساسية فى هذه الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالبة من طالبات الصفوف الثلاث للمرحلة الإعدادية. وقد استخدمت الباحثة استمارة البيانات الأولى لدى الطالبات (إعداد: الباحثة) واستمارة الحالة الطبية لدى الطالبات (إعداد: الباحثة) ومقياس الاضطراب النفسى الإنفعالى لدى الطالبات (إعداد الباحثة) ومقياس المتغيرات الاجتماعية لنوعية الحياة لدى الطالبات (إعداد: الباحثة). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١ - توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا فى العديد من متغيرات الدراسة من بينها نوعية الحياة (المتغيرات الموضوعية) – نوعية الحياة (المتغيرات المعنوية) – نوعية الحياة (جملة).

دراسة السيد كامل الشربينى (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى تحديد الفروق بين النوع والتخصص والسن كل على حدة فى أبعاد مقياس جودة الحياة. وفحص الفروق بين مرتفعى ومنخفضى جودة الحياة فى متغيرات الدراسة. كما هدفت تحديد العلاقات الاتباطية بين أبعاد مقياس جودة الحياة وكل من أبعاد مقاييس الذكاء الانفعالى وسمة ما وراء المزاج والشخصية والقلق (الحالة – السمة). وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٣) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس من السنة الثانية إلى الرابعة من القسمين العلمى والأدبى. وقد استخدم الباحث مقياس جودة الحياة ومقياس الذكاء الانفعالى ومقياس ما وراء المزاج للمراهقين وقائمة العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١ - وجود فروق بين الذكور فى بعض العلاقات الإيجابية مع الأسرة لصالح الإناث. ٢ - وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات مجموعتين القسم العلمى والأدبى لصالح القسم الأدبى.

دراسة صفاء أحمد عجاجة (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى تصميم نموذج سببى يوضح العلاقة بين الذكاء الوجدانى وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب جامعة الزقازيق. وتكونت عينة الدراسة من كلية التربية الفرقة الأولى والرابعة البالغ عددهم (٦٦٤) طالبًا وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية وتتراوح أعمارهم من (١٧ : ٢٢) عام. وقد استخدمت الباحثة مقياس نسبة الذكاء الوجدانى ومقياس أساليب مواجهة الضغوط ومقياس جودة الحياة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١ - وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للذكاء الوجدانى والدرجة الكلية لجودة الحياة. ٢ - وجود علاقة ارتباط دالة بين العمل كعبد أساسى لأساليب المواجهة والدرجة الكلية لجودة الحياة.

دراسة بيتر (Peter, 2007) هدفت الدراسة إلى إعداد برامج قائم على الذكاءات المتعددة لجاردنر فى تحسين بجودة الحياة المدركة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) تلميذ بمرحلة التعليم الساسى من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، منهم (١٠) ذكور و (١٥) إناث بمتوسط عمر زمنى (١٣,٣٧) سنة

وانحراف معيارى (٥,٦٢) وقد استخدم الباحث استخدام مجموعة من أنشطة التعلم التى أعدها جاردنر فى مشروعه المعروف بمشروع الصفر، وهو أحد المشاريع البحثية التى أعدها جاردنر بجامعة هارفارد. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلى والبعدى فى الإحساس بجودة الحياة لصالح القياس البعدى. ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الإحساس بجودة الحياة تعود إلى عامل الجنس، وعامل العمر الزمنى.

دراسة فرزين (Frisen, 2007)هدفت الدراسة إلى التعرف على مؤشرات جودة الحياة وهى: (التفاؤل التشاؤم – توكيد الذات – الذكاء الاجتماعى) لدى عينة من الطلاب المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلمًا بمتوسط عمر (٢٢,٧١) سنة وانحراف معيارى (٧,١٨) وجميع المشاركون ملتحقون ببرنامج تربوى للحصول على رخصة التدريس بأحد المعاهد التربوية بنيوجيرسى الأمريكية. وقد توصلت الدراسة إلى تدنى الإحساس بجودة الحياة لدى أفراد العينة.

دراسة ليندهولم (Landholm, 2007)هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على الذكاء الوجدانى فى تحسين الإحساس بجودة الحياة. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا وطالبة من طلاب مرحلة الباكالوريوس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة ويلز بانجلترا، بمتوسط عمر زمنى (٢٠,١) سنة وانحراف معيارى (٤,٤١) وقد استخدم الباحث الذكاء الوجدانى (إعدا: بار – أون ١٩٩٧) ومقياس دودة الحياة المدركة (إعداد: بيكر ، وليزام ١٩٩٦) وبرنامج فى صورة مجموعة من الأنشطة العامة المرتبطة بالحياة اليومية للمشاركين وتضمن البرنامج (١٥) جلسة بواقع جلستان أسبوعيًا، الجلسة الواحدة ٢,١٥ ساعة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلى والبعدى فى الإحساس بجودة الحياة لصالح القياس البعدى مما يعد مؤشرًا على فاعلية البرنامج المقترح فى تحسين الإحساس بجودة الحياة. ٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الإحساس بجودة الحياة لصالح الذكور.

دراسة عصام فريد عبد العزيز (٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى معرفة مؤشرات جودة الحياة لدى طلاب الجامعة وتحديد العلاقة بين مؤشرات جودة الحياة وأبعاد الصحة النفسية، كما هدفت التعرف على أثر كل من متغيرات الجنس والتخصص الدراسى على إدراك جودة الحياة لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبًا وطالبة من تخفيضات علمية مختلفة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس جودة الحياة. ٢ - لا توجد علاقة بين التخصص الدراسى العلمى والأدبى وجودة الحياة المدركة لدى طلاب الجامعة.

دراسة كونراس (Conrath, 2008) هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الضغوط النفسية المدركة وجودة الحياة فى ضوء عدد من المتغيرات الديموجرافية

مثل (الجنس – المستوى التعليمى – الحالة الاقتصادية). وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس الدولية بالولايات المتحدة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١ - توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجات المرتفعة من الضغوط النفسية المدركة ودرجات جودة الحياة (الرضا عن الحياة – الصحة البدنية). ٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات المناطق الريفية وطلاب وطالبات الحضرية فى الإحساس بجودة الحياة لصالح طلاب وطالبات المناطق الحضرية.

دراسة مارشال وآخرون(Marshall, et., 2008)هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الضغوط النفسية المدركة والإحساس بجودة الحياة المرتبطة بالجانب العقلى. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية الصيدلة، وتتراوح أعمارهم من (١٨ – ٢٠) عامًا. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١ - توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجات المرتفعة من الضغوط النفسية المدركة ودرجات جودة الحياة. ٢ - أن أكثر العوامل المساهمة فى الإحساس بجودة الحياة هى (الامتحانات ونتائجها – البيئة الأسرية – والواجبات المنزلية).

دراسة دعاء السيد حسن الصاوى (٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة المدركة لدى طلاب الجامعة، ومدى شعورهم بالسعادة والرضا والنجاح من خلال تحديد مؤشرات جودة الحياة وأبعادها الفرعية. كما هدفت التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادات فى تنمية وتحسين جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥٢٦) طالبًا وطالبة من جامعة سوهاج بقسم علم النفس. حيث تم التطبيق على عينة تجريبية تكونت من (٣٠) طالبة من طالبات قسم علم النفس، حيث تم تقسيمها لمجموعتين (١٥) تجريبية و (١٥٦) ضابطة. وقد استخدمت الباحثة استمارة بيانات عامة ومقياسى المستوى الاجتماعى والاقتصادى ومقياس جودة الحياة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١ - توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس جودة الحياة لصالح المجموعة التجريبية. ٢ - توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التدريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس جودة الحياة لصالح القياس البعدى.

دراسة فيجا وآخرون (Fenga, et al., 2009)هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى لتحسين جودة الحياة العامة، وذلك من خلال اكتشاف معانى الحياة والوعى بها وخصوصًا تلم المعانى الصلية التى يقوم فسها الفرد بدور ابتكارى أصيل، ويدرك أن مصيره بيده من خلال مواجهة الحياة بناء على اختياراته الحرة، لدى عينة من المصابين بفيروس نقص المناعة البشرية (فيروس الإيدز) بتايوان. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) مريض ومريضة من المصابين بمرض الإيدز ممن يتلقن العلاج باخذ المستشفيات بشمال تايوان، بمتوسط عمر

زمنى (٣٧,٧٨) سنة، وقد استخدم الباحث إعداد البرنامج على مجموعة من الأنشطة لمشتقه من الحياة العامة وبلغ عدد جلسات البرنامج (١٣) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١ - توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجات المرتفعة من الضغوط النفسية والإحساس بجودة الحياة العامة. ٢ - أن الضغوط النفسية ذات تاثيرات مباشرة فى الإحساس بجودة الحياة.

دراسة أمانى عبد المقصود وسميرة شند (٢٠١٣) هدفت الدراسة إلى محاولة الوقوف على مدى وطبيعة العلاقة بين إدراك البناء لجودة الحياة الأسرية بصفة عامة وتأثيرها على فاعلية الذات لدى الأبناء المراهقين من الجنسين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة قسمت إلى مجموعتين تتراوح أعمارهم بين (١٥ : ١٧) سنة. وقد استخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة الأسرية (إعداد/ الباحثتين) ومقياس فاعلية الذات ومقياس المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١ - توجدعلاقة ارتباطية إيجابية بين درجة إدراك الأبناء لجودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات لديهم. ٢ - توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات الأبناء الذكور ومتوسطات درجات الإناث من حيث إدراكهم لجودة الحياة لصالح الإناث.

دراسة هولمز(Holmes, 2010)هدفت الدراسة إلى استخدام نظرية مقاومة الإجهاد للتحقيق النموذج الثقافى من عملية الضغط لتحديد تأثير مرونة الإناء ، والهوية العرقية والدينية على التصدى ينظر التوتر ونوعية الحياة. وقد شملت العينة النهائية (١٠٨) بالغ أمريكى من أصل أفريقى. وقد استخدم الباحث مقياس مرونة الأنا (ER89) ومقياس االضغط (PSS) ونشرة منظمة الصحة العالمية لقياس جودة الحياة (WHOQOL) وقياس الهوية المتعددة الأعرق (MEIM) قياس التأفلم (التكيف) الديني. وقد توصلت الدراسة إلى عدم تحقق العلاقة بين مرونة الأنا وجودة الحياة عمومًا، بالرغم من وجود أدلة على وساطة بسيطة، مع مرونة الأنا وتوقع جودة الحياة كما توسطت من خلال الإجهاد المتصورة.

دراسة فاطمة على أحمد المرخى (٢٠١٣) هدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشادى لتحسين جودة الحياة لدى معلمات مرحلة التعليم الأساسى بليبيا والتحقق من مدى فاعليته. وتكونت عية الدراسة من (١٠٠) معلمة تراوحت أعمارهم من (٢٥ – ٣٥) سنة من مدرسة أبى شيبة، وقد تم اختيار المعلمات اللاتى تقع درجاتهن ضمن الأرباعى الأدنى على مقياس جودة الحياة، وكان عددهن (٢٤) معلمة. وقد استخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة (إعداد: أ. د. زينب محمود شقير ، ٢٠٠٩) ومقياس المستوى الاجتماعى والاقتصادى (إعداد: عبد العزيز الشخص، ١٩٩٥) وبرنامج إرشادى (إعداد: الباحثة) وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) تبين متوسطات رتب التطبيقين القبلى والبعدى لمعلمات المجموعة التدريبية على مقياس جودة االحياة بأبعاده الثلاث، لصالح التطبيق الابعدى. ٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة للبعد الخارجى، والدرجة الكلية كمؤشر على جودة الحياة، وعند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لبعد خصائص الشخصية السوية، وبعد الصحة بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة الضابطة، ومتوسطات رتب التطبيق البعدى لمعلمات المجموعة التجريبية.

- **تعقيب على الدراسات التى تناولت جودة الحياة**:

- تنوع الأهداف االتى هدفت إليها الدراسات السابقة فبعضها هدف إلى التعرف على متغير جودة الحياة ومحددات جودة الحياة ومؤشرات جودة الحياة والبعض هدف إلى معرفة بين متغير جودة الحياة والمتغيرات النفسية والاجتماعية والبعض الآخر هدف إلى تحسين جودة الحياة لدى الأفراد من خلال عمل برامج إرشادية لهم.
- تناولت الدراسات السابقة أفراد العينة بأعداد مختلفة ومع الاتفاق على أن يكون عدد العينة كبير، كما تناولت الدراسات السابقة عينات متباينة الخصائص من حيث العمر الزمنى من فئات المجتمع المختلفة ما بين طلاب المدارس وطلاب الجامعة والمراهقين والبالغين والمسنين، كما تناولت العينة أفراد أسوياء ومرضى.
- أن قياس جِودة الحياة يختلف من عينة إلى أخرى ومن فئة عمرية إى أخرى، وذلك وفقا للمتغيرات والظروف المحيطة بالفرد والتى تؤثر على إدراكه الذاتى لجودة الحياة التى يعيشها، ولذلك فإن قياس جودة الحياة لابد أن تعتمد على دراسة وتحليل كل الخصائص المرتبطة بطبيعة الفئة المراد تحديد جودة الحياة المدركة لديها، وكذلك تحديد المؤشرات النفسية والاجتماعية والصحية والمادية لجودة الحياة لدى هذه الفئة.

- **أوجه الاستفاده من الدراسات السابقه** :

- أن جودة الحياة ما هى إلا تعبير عن الإدراك الذاتى لجودة الحياة. فالحياة باالنسبة للإنسان هى ما يدركه منها. أن جودة الحياة لدى الفرد ترتبط بمحددات الشخصية فقط بل بطبيعته والحياة المحيطة وبالأفراد الذين يقعون فى دائرة إدراكاته الشخصية.
- أن زيادة الوعى بالمشكلة يساعد على أن يكونون أكثر تنظيمًا فى مواجهة المشكلة مما يقلل من آثارها فالفرد كما كان لديه القدرة على مواجهة المشاكل أى كل نوع فإن هذه القدرة تعكس لديه الإحساس بالرضا عن نفسه مما يحجس إدراكه لجودة الحياة وتكون أكثر إيجابية.
- أن جودة الحياة لا ترتبط بمحددات الشخصية فقط بل بطبيعته والحياة بالأفراد الذين يقعون فى دائرة إدراكاته الشخصية، كما تشير الدراسات السابقة على أن الضغوط النفسية والاجتماعية والمادية التى يعانى منها الأفراد أحد محددات جودة حياتهم.
- تناولت الدراسات السابقة مؤشرات متباينة لجودة الحياة فمنها من تناول المتغيرات النفسية والسلوكية وما يرتبط بالثقافة الصحية كمؤشرات على جودة الحياة، ومنها من تناول التوافق النفسى، والرضا عن بيئة التعلم، والرضا

عن الذات كمؤشرات على جودة الحياة، ومنها من تناول التفاؤل واالتشاؤم، وتوكيد الذات، والذكاء الاجتماعى كمؤشرات على جودة الحياة، ومنها من تناول القيم الدينية والصحة الجسمية والتواصل الاجتماعى والرضا عن الدراسة والقدرة على إدارى وتنظيم الوقت والإحساس بهدف فى الحياة والتوجه الإيجابى نحو االمستقبل كمؤشرات على جودة الحياة.

- وجدت الباحثة أن إحدى الدراسات يوضح العلاقة بين المرض وجودة الحياة وجودة الحياة كيف يؤثر المرض على الطريقة التى يدرك من خلالها المجالات المختلفة المحيطة به وقد تباين نوع مجالات الحياة والمتغيرات التى اهتمت برصدها الدراسات وتباين نوع المرض وما يحدث للمريض من اضطرابات نفسية وجسمية.

- **فروض الدراسة** :

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التى يحصل عليها أفراد العينه الكليه ، على مقياس الوعى الذاتى ، ومتوسطات الدرجات التى يحصل عليها نفس افراد العينه على مقياس جودة الحياه .
- يوجد تأثير دال لكل من متغيرات (المستوى الدراسي) و (طريقة الدراسة) والتفاعل بينهما فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد المجموعات الأربعة الفرعية - على مقياس الوعى الذاتى المستخدم فى الدراسة .
- يوجد تأثير دال لكل من متغيرات (المستوى الدراسي) و (طريقة الدراسة) والتفاعل بينهما فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربع – على مقياس جودة الحياة المستخدم فى الدراسة .

- **منهج وإجراءات الدراسة**:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفى الارتباطى ، الذى يسعى إلى المقارنة بين مجموعتين منفصلتين أو أكثر من العوامل، ودراسة العلاقات بين تفاعل ظاهرتين مستقلتين(طريقه الدراسه ،الذكاء الاصطناعى) (السبورة الذكية – السبورة التقليدية) والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى – الفرقة الثانية) على المتغيرين التابعين الوعى الذاتى وجودة الحياة.

- **عينة الدراسة**:

قسمت الباحثة عينة الدراسة إلى قسمين:

- العينة الاستطلاعية:قامت الباحثة بتطبيق أداتى الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالب بالصف الأول والثانى الثانوى بمدرسة عباس العقاد الرسمية للغات. التابعة لإدارة شرق مدينة نصر التعليمية – محافظة القاهرة -. وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداتى الدراسة.
- عينة الدراسة الأساسية: تكونت من (١٢٠) ' طالب(ذكور) كما بالجدول (١)

جدول (١): يوضح أعداد الطلاب فى العينة الأساسية ن = (١٢٠) طالب

المرحلة الدراسيه	عدد الأفراد
الصف الأول	(٦٠) طالب من فصول 1 / A – 1 / B
الصف الثانى	(٦٠) طالب من فصول 2 / A – 2 / B
المجموع	١٢٠ طالب

وتم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات فرعية هى:

- مجموعة (الصف الأول – سبورة ذكية) ن = (٣٠)
- مجموعة (الصف الأول – طريقة تقليدية) ن = (٣٠)
- مجموعة (الصف الثانى – سبورة ذكية) ن = (٣٠)
- مجموعة (الصف الثانى – طريقة تقليدية) ن = (٣٠)

طبقت الباحثة استمارة المستوى الاقتصادى الاجتماعى لمجانسة افراد عينه الدراسه (إعداد/ محمود منسى ١٩٩٨) ، حيث تمنح إجابات المفحوص وفقا للمستويات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية من الأعلى للأدنى وتجمع الدرجات وتصبح درجة كلية للأداة، وقد تضمن دليل المقياس البيانات الخاصة بصدقه وثباته. وقد استخدمت الباحثة تلك الأداة بهدف مجانية أفراد العينة الكلية من حيث المستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة وجميعهم درسوا بطريقة (السبورة الذكية - الطريقة التقليدية) ويوضح جدول رقم (٢) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه وفق نموذج (٢ × ٢) لتجانس أفراد المجموعات الأربعة من حيث المستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة.

جدول (٢): يوضح تحليل التباين الثنائى الاتجاه (٢×٢) لتجانس أفراد العينة من حيث المستوى الاقتصادى / الاجتماعى للأسرة

مصدر التباين	مج المربعات	د.ج	م.المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
طريقة الدراسة	٢.٧١	١	٢.٧١	٠.٠٤٣	غير دالة
المستوى الدراسى	١٠.١١	١	١٠.١١	٠.١٦٧	غير دالة
التفاعل (الطريقة×المستوى)	١.٤	١	١.٤	٠.٠٢٢	غير دالة
الخطأ	٢٣٨٠٦.١	١١٦	٦٠.١٣		
الكلى	٢٣٨٣٣.١	١١٩			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة لن تبلغ القيمة الحديثة المطلوبة لتصبح دالة عند مستوى شك (٠,٠١) أو مستوى ثقة مبقول (٠,٩٩) مما يشير إلى تجانس أفراد المجموعات الفرعية الأربعة للدراسة من حيث المستوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة.

- **أدوات الدراسة**:
- **أولاً: مقياس الوعى الذاتى: (إعداد الباحثة)**

يتكون من (25) فقرة موزعة على خمسة ابعاد فى صورته النهائيه : هى الإفصاح عن المشاعر ارقام (٢، ٣،،٩ ،١٠ ، ١١) وإدراك الأفكار ارقام (٦،، ١٢ ، ١٣ ، ١٧، ٢٠) توجيه السلوك ارقام (١٦، ١٧، ١٨ ، ١٩ ، ٢٣) والوعى بالآخرين ارقام (٤، ٨ ، ١٥ ، ٢١ ،٢٥) وتقييم الذات ارقام (٥، ٧، ١٤ ، ١٦ ، ٢٢) والمقياس ذى خمسة بدائل (أوافق بشدة (٥) درجات ، أوافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، لا أوافق (٢) لا أوافق بشدة (١) .وقد اعتمدت الباحثه على تلك الابعاد لانها ابعاد عامه (استبيان) والعبارات المختاره مناسبه لعينه الدراسه الحاليه .

- **خطوات اعداد المقياس** :

- تم الاطلاع على الاطر النظريه والدراسات السابقه والبحوث والمقاييس السابقه كمقياس (ابو غالى ، ٢٠١٦) ، (القره غولى ٢٠١١) ،(ثأثر احمد المحيا

٢٠١٦)، وغيرها ..... وقد أفاد هذا الاطلاع الباحثه التعرف على المؤشرات الرئيسيه التى يمكن الاعتماد عليها فى تصميم المقياس ، العبارات المناسبه للدراسه الحاليه ، وقد راعت الباحثه ان تكون بنود المقياس واضحه ، وذات لغه مفهومه ،مع تحديد المعنى بدقه ، وقد تم اعداد المقياس فى صورته الاوليه ،وقد تضمن (٢٥) بندا .

- تم عرض المقياس فى صورته الاوليه على (٥) خمس من الساده المحكمين (ملحق ٣) من اساتذه الجامعات من ذوى الاختصاص فى علم النفس والصحه النفسيه (الصدق الظاهرى)،لتقويم سلامه الصياغه اللغويه للبنود ، وبيان وضوحها ، ومدى انتماء فقرات المقياس للابعاد التى ينتمى اليها . وقد أجمع الاساتذه أن المقياس يمكن استخدامه على عينه الدراسه .
- التحقق من صدق الاتساق الداخلى للمقياس: وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٦٠) طالب من طلاب الصف الأول والثانى الثانوى بمدارس عباس العقاد التجريبيه للغات حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقره من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات ، لبعد الإفصاح عن المشاعر بين (٠,٧٧ – ٠,٨٠) ، و بعد إدراك الأفكار ما بين (٠,٦٩ – (٠,٩٠) ، وبعد توجيه السلوك ما بين (٠,٧٠ – ٠,٩٢) ، .و بعد الوعى بالآخرين ما بين (٠,٦٧ – ٠,٩٥) ، وبعد تقييم الذات (٠,٨٠ – ٠,٨٩) ، وتراوحت الدرجة الكلية لمقياس الوعى الذاتى ما بين (٠,٨٩ – ٠,٩٥) وهى مفردات (١ ، ٢٥)، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس وبلغت معاملات الارتباط لدرجة بعد الإفصاح عن المشاعر (٠,٩٧)، وبلغت معاملات الارتباط لدرجة بعد إدراك الأفكار (٠,٩٠) ، وبلغت معاملات الارتباط لدرجة بعد توجيه السلوك (٠,٨٩) ، بعد الوعى بالآخرين ما بين (٠,٧٧ – ٠,٩٤) وبعد تقييم الذات (٠,٨١٤ – ٠,٨٧).

وبلغت معاملات الارتباط للدرجة الكلية لمقياس الوعى االذاتى (٠,٨٢) وكلها معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى التمتع المقياس بصدق عال، وتطمئن الباحثة إلى إمكانية تطبيقه على عينة الدراسة.

- **ثبات المقياس**:

لحساب ثبات المقياس قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بمعاجلة (ألفا كرونباخ) حيث بلغ معدل الثبات (٠,٨٧) ، وهو دال عند مستوى (٠,٠١) ، وهو معامل ثبات مرتفع، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات تطمئن إليه الباحثة إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

- **ثانيا :مقياس جودة الحياة**

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على جودة الحياة لدى المراهقين من الجنسين فى إطار ثلاثة معايير أساسية وهى (معيار الصحة – معيار خصائص الشخصية السوية – المعيار الاجتماعى).

- **خطوات إعداد المقياس**

- أولا: الإطلاع على الأطر النظرية بما يتضمنه من مفهوم جودة الحياة والإطلاع على الأبحاث وعلى الدراسات السابقة المتعلقة بجودة الحياة وذلك لتحديد مفهوم جودة الحياة بشكل عام وتحديد جودة لدى الطلاب المرحلة العمرية من (١٦ : ١٨) سنه على وجه الخصوص.
- ثانيا:الإطلاع على عدد من مقاييس التربية من مفهوم جودة الحياة والتى استطاعت الباحثة الحصول عليها (عبد الجليل إبراهيم الزريعى، ١٩٨١) مثل مقياس جودة الحياة (إعداد: سامى محمد سامى هاشم، ٢٠٠١)، ومقياس المتغيرات الاجتماعية لنوعية الحياة لدى الطالبات (إعداد: انتصار السيد محمد منصور، ٢٠٠٥) ومقياس جودة الحياة (إعداد: السيد كامل الشربينى، ٢٠٠٧)، ومقياس جودة الحياة (إعداد: أ. د/ زين محمود شقرة، ٢٠٠٩) ومقياس جودة الحياة الأسرية (إعداد: أمانى عبد المقصود وسميرة شندى، ٢٠١٠) ومقياس جودة الحياة (إعداد: صالحة مصباح أرحومة، ٢٠١٢).
- ثالثا: تحديد المجالات التى يهدف المقياس لقياسها فتعرف الباحثة جودة الحياة بأنها كل ما يتمتع به المراهقون من دخل يكفى احتياجاتهم من مسكن صحى ملائم وعلاقات اجتماعية سوية وتقبل الإنسان لذاته وتقبله للآخرين والاستقرار النفسى والاجتماعى والقدرة على مواجعة الضغوط الحياتية والسلامة الصحية والتكيف مع القيم المجتمعية والالتزام بالقيم الدينية والخلقية والرضا بالقضاء والقدر.
- رابعا: مناسبة المقياس لمرحلة العمريه والمختاره فى الدراسة من (١٦ : ١٧) سنة من حيث:
  - ✓ النمو العقلى حتى يستطيع الطالب أن يعى ويدرك ما تعبر عنه العبارة.
  - ✓ النمو اللغوى حتى يتمكن الطالب من أن يدرك الألفاظ المستخدمة فى العبارات.
  - ✓ المضمون حيث يعبر المقياس عن جودة الحياة لدى الطلاب.
  - ✓ صياغة العبارات بطريقة محددة وواضحة، وأن تكون مفردات العبارات بسيطة.

- **خامسا:وصف المقياس** :

يتكون هذا المقياس من (٧٩) مفردة موزعة على ثلاثة معايير هى معيار الصحة ويمثله المفردات من (١ – ١٨) ، معيار خصائص الشخصية السوية ويمثله المفردات من (١٩ – ٤٩)، المعيار الاجتماعى ويمثله المفردات من (٥٠ – ٧٩) ، يشمل كل معيار مجموعة من المحكمات وثيقة الصلة بالمعيار الخاص بها وهى:

- المعيار الأول: معيار الصحة ويشمل المفردات من (١ – ١٨):
  - ✓ الصحة البدنية(١ – ٥)،الصحة العقلية المعرفية (٦ – ١٣)،الصحة الإنفعالية(المزاجية– النفسية) (١٤ – ١٨)
  - ✓ المعيار الثانى: بعض خصائص الشخصية السوية ويشمل المفردات من: (١٩ – ٤٩)

- ✓ االثقة بالنفس (٢٣ – ٢٩) ، السلوك التوكيدى (٢٦ – ٢٩)،الرضا عن الحياة (٣٠ – ٣٤)، السعادة (٣٥ – ٣٩) ،التفاؤل (٤٠ – ٤٣)، الاستقلال النفسى (٤٤ – ٤٦)، الكفاءة الذاتية (٤٧ – ٤٩)، الصلابة النفسية (١٩ – ٢٢)

◀◀ المعيار الثالث: المعيار الاجتماعى ويشمل المفردات من :(٥٠ – ٧٩)

- ✓ الانتماء (٥٠ – ٥٤) ،المهنة (٥٥ – ٥٧)،المهارات الاجتماعية (٥٨ – ٦١)، المساندة الاجتماعية (٦٢ – ٦٧)، المكانة الاجتماعية (٦٨ – ٧٣)،القيم الدينية والخلقية والاجتماعية (٧٤ – ٧٩)

◀◀ يتم تصحيح المقياس ، وفقا للتقديرات التاليه (دائما : ٣ ، احيانا :٢ ، نادرا : ١) مع مراعاه ان العبارات السلبيه يتم تصحيحها ، بطريقه عكسيه وهذه العبارات هى (١، ٤ ، ١٢ ، ١٣ ، ٢٢ ،٢٤ ، ٤٦ ،٥٦ ، ٦٠) ، وبذلك فإن الدرجه الكليه على المقياس تتراوح مابين (٠ – ٢٣٧) .

◀◀ الدرجة المنخفضة تتراوح بين (٠ – ٧٩)،الدرجة المتوسطة تتراوح بين (٨٠ – ١٥٨)،الدرجة المرتفعة تتراوح بين (١٥٩ – ٢٣٧) علما بأن الدرجه المرتفعه تشير الى ارتفاع الوعى الذاتى للطلاب والعكس .

- **سادسا: الصلاحية السيكومترية للمقياس**:

حيث قامت الباحثة بغجراء الصدق والثبات على عينة تكونت من (٦٠) من الطلاب الذكور واتبعت الباحثة عدة إجراءات للتحقق من صدق القياس وهى:

- **أولاً: صدق المقياس**:

- **١- صدق المحكمين**:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من أستاذة علم النفس والصحة النفسية وعددهم (٥) من جامعة حلوان و (١) جامعة المنوفية و (٢) من جامعة عين شمس (٢) ، وتم إرفاق أسمائهم فى ملاحق الدراسة وذلك للحكم على: ابعاد المقياس ومدى مناسبتها ،وملائمتها لمفردات المقياس ، للمجال المراد قياسه، وللعينه المختاره .

- **٢- صدق التمييز (المقارنة الطرفية)**:

يوضح إمكانية استخدام مقياس جودة الحياة فى الكشف عن الفروق بين مجموعات مرتفعى ومنخفضى الدرجة فى مستوى جودة الحياة، أى يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات مرتفعى ومنخفضى الدرجة، حيث يتم ترتيب الدرجات ترتيبًا تصاعديًا أو تنازليًا ثم تحديد الأرباعى الأعلى (درجات الأفراد مرتفعى الدرجة فى المقياس) والأرباعى الأدنى (الأفراد منخفضى الدرجة فى المقياس) وبالمقارنة بين متوسطات الأرباعى الأعلى والأدنى وحساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الأرباعى الأعلى والأدنى وحساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): دلالة الفروق بين الأرباعى الأعلى والأرباعى الأدنى على مقياس جودة الحياة

المجال	مجموعة المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
معيار الصحة	الأرباعة الأدنى	٢٥	٣٩,٢٤	١,٤٧	١٨,١٥	دلالة عند ٠,٠١
	الأرباعة الأعلى	٢٥	٤٨,٢٥	٢,٠٨		
معيار خصائص الشخصية السوية	الأرباعة الأدنى	٢٥	٧٠,٧٢	٤,٢٠	١٦,٩٧	دالة عند ٠,٠١
	الأرباعى الأعلى	٢٥	٨٦,٢٨	١,٨١		
المعيار الاجتماعى	الأرباعة الأدنى	٢٥	٧٠,٤٤	٣,٦١	١٧,٩٥	دالة عند ٠,٠١
	الأرباعة الأعلى	٢٥	٨٦,٠٤	٢,٤٠		
الدرجة الكلية	الأرباعة الأدنى	٢٥	١٨٢,٧٢	٧,٣٩	١٧,٨٥	دالة عند ٠,٠١
	الأرباعة الأعلى	٢٥	٢١٨,٨٨	٦,٩٢		

يتضح من الجدول (٣) أن ثمة فروق بين الأرباعى الأدنى والأرباعى الأعلى وهذا يدل على تمتع المقياس بقدرته على التمييز بين الأفراد

- **ثانياً: ثبات المقياس**:

- **١- ثبات التجزئة النصفية**:

فى هذه الطريقة تم تجزىء المقياس إلى نصفين وتم تقدير الدرجات للنصف الفردى وتقدير الدرجات للنصف الزوجى وحساب معامل الارتباط بينهما ثم حساب معامل الثبات باستخدام (سبيرمان – براون) ويوضح الجدول (٤) معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزة النصفية.

جدول (٤): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس جودة الحياة (ت = ٦٠)

المجال	قيمة معامل الارتباط	معامل الثبات (سبيرمان – براون)
معيار الصحة	٠,٥٠٢	٠,٦٦٩
معيار خصائص الشخصية السوية	٠,٥٧٢	٠,٧٢٨
المعيار الاجتماعى	٠,٦٨٦	٠,٨١٤
الدرجة الكلية	٠,٧٨٥	٠,٨٨٠

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل الثبات باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) جيدة، مما يدل على ثبات المقياس.

- **٢- ثبات بطريقة تحليل التباين (معامل ألفا – كرونباخ)**:

اعتمدت الباحثة على معادلة ألفا – كرونباخ Alpha – Cronbach فى حساب ثبات المقياس حيث قامت بحساب قيمة ثبات ألفا لكل بعد وللقيمة الكلية ويوضح جدول (٥) ذلك.

جدول (٥): معامل الثبات باستخدام ألفا – كرونباخ لمقياس جودة الحياة (ن = ٦٠)

المجال	قيمة ألفا
معيار الصحة	٠.٥٥٨
معيار خصائص الشخصية السوية	٠.٧٣٧
المعيار الاجتماعى	٠.٧٨٠
الدرجة الكلية	٠.٨٨١

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة معاملات ألفا تعتبر مقبولة مما يدل على ثبات المقياس.

• **الأساليب الإحصائية المستخدمة**:

قامت الباحثة بمعالجة البيانات التى تم الحصول عليها فى الدراسة الراهنة باستخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة النتائج التى أسفرت عنها الدراسة:

- معامل الارتباط.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) *(T.TEST)*.
- تحليل التباين الثنائى *(TWO WAYS ANOVA)*.

• **خطوات تطبيق الدراسة**:

- التقت الباحثة بمعلمة الوسائط المتعددة لفصلى *(A / 1 , A / 2)* الثانوى اللذين درسوا بطريقة السبورة الذكية ، وفى نهاية الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى (٢٠١٩ – ٢٠٢٠) تم تطبيق مقياس الوعى الذاتى ومقياس جودة الحياة من خلال تعليمات كل مقياس.
- كما التقت الباحثة بمعلمة الوسائط المتعددة لفصلى *(B / 1 , B / 2)* الثانوى اللذين درسوا بالطريقة التقليدية، وفى نهاية الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى (٢٠١٩ – ٢٠٢٠) تم تطبيق مقياس الوعى الذاتى وجودة الحياة تبعًا لتعليمات كل مقياس.
- استغرق تطبيق المقياس على العينة (٨) حصص للفصول الأربعة *(1/A – 1/ B)* *(2/A – 2/ B)* والتى تكونت منهم مجموعات الدراسة الفرعية الأربعة.
- وتم معالجة البيانات إحصائيًا للتحقق من فروض الدراسة.

• نتائج الدراسة ومناقشتها:

• **النتائج المتعلقة بالفرض الأول ومناقشتها**:

للتحقق من صحة الفرض الأول الذى ينص على أنه توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة الكلية للدراسة على مقياس الوعى الذاتى وبين الدرجات التى يحصلوا عليها على مقياس جودة الحياة. تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة الكلية مقياس الوعى الذاتى وبين درجاتهم على مقياس جودة الحياة، والجدول (٦) يوضح معامل الارتباط المحسوب.

جدول (٦): معامل الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة الكلية للدراسة على مقياس الوعى الذاتى والدرجات التى حصل عليها الأفراد أنفسهم على مقياس جودة الحياة (ن = ١٢٠)

عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
١٢٠	٠,٦٨١	ارتباط إيجابى دال

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، حيث بلغت قيمة "ر" المحسوبة (٠,٦٨١)، وهى تفوق القيمة الحدية المطلوبة لمستوى الدلالة الإحصائية، مما يشير إلى ارتباط الوعى الذاتى إيجابيًا بجودة الحياة لدى أفراد العينة الكلية للدراسة.

• **نتائج بالفرض الثانى ومناقشتها**:

للتحقق من صحة الفرض الثانى الذى ينص على أنه "يوجد تأثير دال لكل من متغيرات (المستوى الدراسي) و (طريقة الدراسة) بالذكاء الاصطناعى والتفاعل بينهما فى تباين الدرجات التى يحصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربع – على مقياس الوعى الذاتى المستخدم . فقد تم تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٢ × ٢) وذلك للدرجات التى حصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربع للدراسة الحالية على مقياس الوعى الذاتى المستخدم. والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) : يوضح نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٢ × ٢) بالنسبة للدرجات التى حصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربع للدراسة على مقياس الوعى الذاتى (ن = ١٢٠)

مصدر التباين	مج المربعات	د ، ح	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المستوى الدراسي	٨١٥,١٠٣	١	٨١٥,١٠٣	٢٦,٦٨٣	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة
طريقة الدراسة	١٢٠٠,٦٢٢	١	١٢٠٠,٦٢٢	٣٠٣,٠٣٩	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة
التفاعل بين (المستوى الدراسي وطريقة الدراسة)	٧٣١,٧٠٣	١	٧٦١,٧٠٣	٢٣,٩٥٣	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة
الخطأ	١٢٠٩٧,٠١٠	٣٩٦	٣٠,٥٤٨		
الكلى	١٤٨٤٤,٤٣٧	٣٩٩			

يتضح من الجدول (٧) وجود تأثير دال لمتغير (المستوى الدراسي) عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) على تباين درجات أفراد المجموعات الفرعية الأربع للدراسة الحالية على مقياس الوعى الذاتى، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٢٦,٦٨٣)، وهى تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح "ف" دالة عند مستوى دلالة (α = ٠,٠١)، كما تبين وجود تأثير دال لمتغير (طريقة الدراسة) باستخدام السبورة الذكية والدراسة بالطريقة التقليدية عن تباين درجات أفراد المجموعات الفرعية الأربع للدراسة الحالية على مقياس الوعى الذاتى حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٣٠٣,٣) وهى دالة عند مستوى دلالة (α = ٠,٠١) ، كما اتضح أيضًا وجود تأثير دال لمتغير التفاعل بين المستوى الدراسى وطريقة الدراسة على مقياس الوعى الذاتى،حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٢٣,٩٥٣) وهى تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح "ف" دالة عند مستوى دلالة (α= ٠,٠١)، وقد تم استخدام اختبار "ت" للتحقق من وجهة الفرق بين متوسطات درجات المجموعات الفرعية الأربع على الوعى الذاتى والجدول (٨) يوضح ذلك. ومن الجدول يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، بين متوسطات درجات المجموعات التالية على مقياس الوعى الذاتى.

- أولاً: مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين باستخدام السبورة الذكية، ومجموعة طلاب الصف الأول الدارسين بالطريقة التقليدية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٧,٣)، وهى تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لكى تصبح "ت" دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) وذلك لصالح المجموعات ذات المتوسط الأعلى، وهى مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين باستخدام السبورة الذكية.
- ثانيًا: مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين باستخدام السبورة الذكية ومجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين بالطريقة التقليدية، حيث بلغت قيمة

"ت" المحسوبة (٤,٧٥)، وهى تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة كى تصبح "ت" دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى وهى مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين باستخدام السبورة الذكية.

جدول (٨): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الفرعية الأربع بالنسبة للدرجات التى حصلوا عليها على مقياس الوعى الذاتى وذلك باستخدام اختبار "ت" T- Test

	مجموع المقارنة	عدد الأفراد	١م	٢م	١ع	٢ع	قيمة "ت"	مستوى دلالتها
١-	مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين باستخدام السبورة الذكية.	٣٠	٣٠,١٥	-	٥,٣٧٠	-	٧,٣	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة من الدلالة الإحصائية
٢-	مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين بالطريقة التقليدية	٣٠	-	٢٤,٥٩	-	٥,٣٥٨	-	
٣-	مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين باستخدام السبورة الذكية	٣٠	١٤٦,٥	-	٢٣,٩	-	٤,٧٥	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة من الدلالة الإحصائية
٤-	مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين بالطريقة التقليدية	٣٠	-	١٢٩,٦	-	٢٦,١	-	
٥-	مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين باستخدام السبورة الذكية	٣٠	٣٠,١٥	-	٥,٣٧٠	-	٤٧,٢٨	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة من الدلالة الإحصائية
٦-	مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين باستخدام السبورة الذكية	٣٠	-	١٤٦,٥	-	٢٣,٩	-	
٧-	مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين بالطريقة التقليدية	٣٠	٢٤,٥٩	-	٥,٣٥٨	-	٣٩,٢	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة من الدلالة الإحصائية
٨-	مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين بالطريقة التقليدية	٣٠	-	١٢٩,٦	-	٢٦,١	-	

- ثالثًا: مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين باستخدام السبورة الذكية ومجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين باستخدام السبورة الذكية حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٤٧,٢٨)، وهى تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لكى تصبح "ت" دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) ، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى وهى مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين باستخدام السبورة الذكية.
- رابعًا: مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين بالطريقة التقليدية ومجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين بالطريقة التقليدية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٣٩,٢) وهى تتجاوز القيمة الحية المطلوبة لكى تصبح "ت" دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى، وهى مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين بالطريقة التقليدية.

من هنا يمكن القول إن هناك دورًا فعالاً للدراسة باستخدام السبورة الذكية فى تحسين وعى الطلاب لذاتهم كما تبين ذلك عند المقارنة بين مجموعات الطلاب الدارسين باستخدام السبورة الذكية والطلاب الدارسين بالطريقة التقليدية، وكذلك فى ضوء المرحلة الدراسية.

- **نتائج بالفرض الثالث ومناقشتها**:

للتحقق من صحة الفرض الثالث الذى ينص على أنه "يوجد تأثير دال كل من متغيرات (المستوى الدراسي) و (طريقة الدراسة) والتفاعل بينهما فى تباين

الدرجات التى يحصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربع – على مقياس جودة الحياة المستخدم فى الدراسة الحالية" فقد تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام أسلوب تحليل التباين الإحصائى ثنائى الإتجاه (٢ × ٢) ، وذلك للدرجات التى حصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربع للدراسة الحالية على مقياس "جودة الحياة" المستخدم ، وفيما يلى جدول (٩) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٩): نتائج تحليل تباين الاتجاه (٢×٢) بالنسبة للدرجات التى حصل عليها أفراد المجموعات الفرعية الأربع للدراسة على مقياس جودة الحياة (ن = ١٢٠)

مصدر التباين	مع المربعات	د ح	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	الدالة الإحصائية
المستوى الدراسى	١٠٠,٦٦	١	١٠٠,٦٦	٤,٥٩	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة
طريقة الدراسة	١٥١,٧٣	١	١٥١,٧٣	٦,٩٢	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة
التفاعل بين (المستوى الدراسى وطريقة الدراسة)	٧٧,٩١	١	٧٧,٩١	٣,٥٥	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة
الخطأ	٨٦٨١,١	٣٩٦	٢١,٩٢١		
الكلى	٩٠١١,٤	٣٩٩			

يتضح من الجدول (٩) وجود تأثير دال لمتغير (المستوى الدراسي) عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، على تباين درجات أفراد المجموعات الفرعية الأربع للدراسة الحالية على مقياس "جودة الحياة" حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٤,٥٩)، وهى تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح "ف" دالة عند متسوى الدلالة (α = ٠,٠١)، كما تبين النتائج وجود تأثير دال لمتغير "طريقة الدراسة" باستخدام السبورة الذكية والدراسة بالطريقة التقليدية على تباين درجات أفراد المجموعات الفرعية الأربع للدراسة الحالية على مقياس جودة الحياة، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٦,٩٢)، وهى تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح "ف" دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، كما اتضح أيضًا وجود تأثير دال لمتغير التفاعل بين المستوى الدراسى وطريقة الدراسة على تباين درجات أفراد المجموعات الفرعية الأربع للدراسة الحالية على مقياس "جودة الحياة" حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٣,٥٥)، وهى تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة "ف" دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، وقد تم استخدام اختبار "ت" للتحقق من وجهة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الفرعية الأربع على مقياس جودة الحياة والجدول (١٠) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، بين متوسطات درجات المجموعات التالية على مقياس "جودة الحياة".

- أولاً: مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين باستخدام السبورة الذكية، ومجموعة طلاب الصف الأول الدارسين بالطريقة التقليدية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٥,٣٠)، وهى تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لكى تصبح "ت" دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى وهى مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين باستخدام السبورة الذكية.
- ثانيًا: مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين باستخدام السبورة الذكية ومجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين بالطريقة التقليدية، حيث بلغت قيمة

"ت" المحسوبة (١٤,٢)، وهى تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لكى تصبح "ت" دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، ولذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى وهى مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين.

جدول (١٠): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الفرعية الأربع بالنسبة للدرجات التى حصلوا عليها على مقياس جودة الحياة وذلك باستخدام اختبار "ت" (T- Test)

	مجموع المقارنة	عدد الأفراد	١م	٢م	١ع	٢ع	قيمة "ت"	مستوى دلالتها
١-	مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين باستخدام السبورة الذكية.	٣٠	١٤٠,٦	-	٢٧,٤٤	-	-	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة من الدلالة الإحصائية
٢-	مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين بالطريقة التقليدية	٣٠	-	١٢٢,٣	-	٢٠,٦	٥,٣٠	
٣-	مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين باستخدام السبورة الذكية	٣٠	١٧٣,٧	-	٢٣,٨٧	-	-	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة من الدلالة الإحصائية
٤-	مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين بالطريقة التقليدية	٣٠	-	١٣٠,٩	-	١٨,١	١٤,٢	
٥-	مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين باستخدام السبورة الذكية	٣٠	١٤٠,٦	-	٢٧,٤٤	-	-	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة من الدلالة الإحصائية
٦-	مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين باستخدام السبورة الذكية	٣٠	-	١٧٣,٧	-	٢٣,٨٧	٩,٠٦	
٧-	مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين بالطريقة التقليدية	٣٠	١٢٢,٣	-	٢٠,٦	-	-	دالة عند مستوى ٠,٩٩ للثقة من الدلالة الإحصائية
٨-	مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين بالطريقة التقليدية	٣٠	-	١٣٠,٩	-	١٨,١	٣,١٢	

- ثالثًا: مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين باستخدام السبورة الذكية ومجموعة طلاب الثانى الدارسين باستخدام السبورة الذكية حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٩,٠٦)، وهى تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لكى تصبح "ت" دالة عند مستوى ثقة (٠,٩٩) للدلالة الإحصائية، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى وهى مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين باستخدام السبورة الذكية.
- رابعًا: مجموعة طلاب الصف الأول الدارسين بالطريقة التقليدية، ومجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين بالطريقة التقليدية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٣,١٢)، وهى تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة لتصبح "ت" دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى، وهى مجموعة طلاب الصف الثانى الدارسين بالطريقة التقليدية.

- **تفسير نتائج الدراسة**:

من خلال العرض السابق لفروض الدراسة واختبارها إحصائيًا وما تم التوصل إليه من نتائج يمكن الإشارة إلى ما يلى:

- علامة الوعى الذاتى بجودة الحياة لدى الطلاب.
- توضح هذه الدراسة أن للذكاء الاصطناعى أثر واضح فى الوعى الذاتى وجودة الحياة الطلاب.

- السعى إلى تضامن المدرسين فى العملية التربوية، وبخاصة فى مرحلة العمريه المختاره ، ورفع روح الأخوة بينهم وبين طلابهم، ومشاركتهم الإيجابية لمشاعر الطلاب، والاهتمام بقضاياهم العامة والخاصة: كأن يعرض فى السنوات الإولى للمرحله الثانويه ، وفى المرحلة الثانوية للمشكلات التى قد تشغل أذهانهم ، من حيث النظام العام، وتشجيع رغبتهم على مزيد الإطلاع، ولا بأس بان يوجههم إلى مطالعة بعض الموضوعات فى المراجع والمصادر الموثوق بها.
- لابد من الاهتمام بالأنشطة المدرسية المتعددة التى تستفرغ طاقات الطلاب وتوجهها الوجهة القويمة القومية، وتقوى شخصياتهم، وتثبتها من النواحى الإيجابية بعيداً عن السلبيات التى قد يسلكها بعض الطلاب فى تلك المرحله العمريه الحرجه ، لإثبات شخصياتهم وتوكيد استقلالها، ففى الجمعيات المدرسية المتعددة، التعاونية، والثقافية، والفنية، والاجتماعية ما يفى بهذه الناحية ويرقى بها، ليخرج الطالب إلى الحياة متوازنًا معتدلاً وتحسن السيطرة على ميوله وانفعالاته، بفضل التخطيط الجيد.
- العمل على توعية الطلاب فى محاولة لفهم الوجود الإنسانى وتعميق الوعى به، وتأصيل الشعور بالحرية والمسئولية وقيمة الحياة التى تجعل للحياة معنى.
- تنمية الإحساس بإيجابية الذات وبيان أن للعلم والعمل هدف وغاية كل هذا يؤدى إلى التوجه نحو المستقبل بنظرة متفائلة مستفيداً من الإمكانيات المحققة فى الماضى لتشكيل الحاضر ورسم صورة واضحة للمستقبل.
- إعطائهم الفرصة فى إثبات سلوكهم التوكيدى والتعبير عن أرائهم سواء كانت متفقة أو مختلفة عن الآخرين إيجابية وسلبية دون خجل أو تردد أو خوف إلى جانب تبصرهم بأن المشاعر والاتجاهات الإيجابية فى الحياة تنعكس دائمًا على تكرار حدوث الانفعالات السارة ومشاعر البهجة والتفاؤل فى الحياة.
- استغلال الإمكانيات المتاحة لديهم بما يمنحهم معنى إيجابى للحياة والتركيز على تنمية وتطوير جوانب القوة وتحسين نقاط الضعف واستغلال الفراغ فى أنشطة مفيدة.
- العمل على تحسين شعور المراهقين بمعنى وجودة حياتهم نظرًا لما يعانون من ضغوط ومشكلات نفسية واسرية واجتماعية وتعليمية سواء مادية متمثلة فى قلة الدعم المادى او اجتماعية متمثلة فى الصراعات التى يرونها فى المجتمع حولهم مما يؤدى إلى انخفاض جودة حياتهم، لذلك يجب العمل على تعديل اتجاهات المراهقين من خلال إكسابهم معتقدات حول قدراتهم على التغلب على مشكلاتهم الاتجاه الذى يتخذونه نحو المشكلات التى تواجههم، مما يؤدى إلى سيطرة المراهق على المواقف والمشكلات والضغوط المستقبلية التى يشعر بها، كما تساعده على التحليل من خلال إعادة تقييم أحداث حياته.
- البعد عن المفاهيم السلبية التى يسمعها المراهقين حول ذواتهم وحول المجتمع وزيادة وعيهم بذاتهم وتغير نظراتهم السلبية للمدرسة والدراسة وإكسابهم بعض القيم الدينية والحياتية، وإدراكهم لحياتهم بصورة أكثر إيجابية، والبعد عن التصلب فى التفكير، وإشراكهم فى الأعمال الجماعية لاستغلال

طبيعة العمل الجماعى وما يتميز به من تفاعل اجتماعى ومشاركة إيجابية فى المواقف المختلفة باستخدام السبورة الذكية.

- **توصيات الدراسة**:

- أهمية استخدام تقنيات التعليم الحديثة والتى منها السبورة الذكية فى التواصل بين الطلاب وأستاذ المادة.
- أهمية التدريب أساتذة المقررات الدراسية – بشكل دورى على كيفية استخدام التقنيات العلمية الحديثة للتواصل الأفضل مع الطلاب وتوفير بريد إلكترونى (إيميل) لكل منهم لاستقبال واجبات وتكليفات الطلاب أو مناقشتهم فيما يطرحونه من تساؤلات.

- **مقترحات الدراسة**:

- إعداد البرامج الإرشادية التى تنمى وعى الطلاب لذواتهم تقديرًا إيجابيًا يساعد فى دعم الثقة بالذات وبناء شخصية إيجابية وفعالة.
- إعداد البرامج الإرشادية التى تساعد فى جودة الحياة الذى يؤدى دورًا مهمًا فى حدوث التوافق النفسى والاجتماعى مما يمنح الطلاب قدرًا مناسبًا من الصحة النفسية.
- فاعلية الدراسة باستخدام السبورة الذكية على تنمية عدد من جوانب الشخصية الإيجابية لدى طلاب الجامعات.

- **المراجع**:

- **أولاً: المراجع العربية**:

- أبو الندى ، خالد (٢٠١٧): توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل كمنبئات بالتوافق المهنى لمعلمى التربية الخاصة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ع ٤ ، م (٢٥).
- أبو زيد ، إبراهيم (١٩٨٧): سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.
- أبو عاطف ، غالى (٢٠١٦): الوعى بالذات والأمان الاجتماعى كمنبئات بالتمكين النفسى لدى المرضين والممرضات فى محافظات غزة، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (٥٤)، الرياض، ص ٥٧ – ٧٩.
- الأغا ،إحسان (١٩٩٧) : البحث التربوى، مطبعة المقداد للنشر والتوزيع، غزة، فلسطين.
- الخالدى ، عبد الرحمن (٢٠١٤): الوعى الذاتى وعلاقته بالتوافق النفسى لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة – فلسطين.
- المهدى ، مجدى (٢٠١١): مناهج البحث التربوى بين التقليد والحداثة، الاسكندرية، دار الجامعة الجديد.
- حجازى ، جولثان (٢٠١٥): فاعلية الذات وعلاقته بالتوافق المهنى وجودة الأداء لدى معلمات غرفة المصادر فى المدارس الحكومية بالضفة الغربية، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، (٩)، ٤، ص ٤١٩ – ٤٣٣.
- سلطان ، أحمد (٢٠١٥): الشعور بالذنب وعلاقته بوعى الذات لدى طلبة الكلية التربوية المقترحة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، (٤٧)، ص ٤٥٥ – ٤٨٢.
- تقى بدر ، الدين (٢٠١٦): الوعى الذاتى وعلاقته بالاقناع الاجتماعى لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة ابن الهيثم، بغداد.
- جبرة ، فؤاد (٢٠١٤): الضغوط النفسية وعلاقته بالتوافق المهنى لدى عينة من معلمى ومعلمات مرحلة التعليم الأساسى فى محافظة اللاذقية "دراسة ميدانية"، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، (٣٦)، ٤ ص ٣٥٩ – ٣٧٢.

- عزيز ،تقى (٢٠١٦): الوعى الذاتى وعلاقته بالإقناع الاجتماعى لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، جامعة بعداد ، العراق.
- الشربينى ،السيد كامل (٢٠٠٧): جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الانفعالى وسمة ما وراء المزاج والعوامل النفسية الخمسة الكبرى فى الشخصية والقلق، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٧، العدد ٥٧.
- الغندور، العارف بالله (١٩٩٩): أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة، المؤتمر الدولى السادس، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، القاهرة .
- الغندور، العارف بالله (٢٠٠٠): علم النفس الإكلينيكى، التقرير النفسى، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عبد المقصود ، أمانى وشند ، سميرة (٢٠١٠): جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين، المؤتمر الدولى الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، القاهرة.
- حسن ،زهور (٢٠١٩): أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعى لتنمية الجوانب المعرفية فى مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية ، المجلة السعودية للعلوم التربوية، جامعة الملك سعود.
- منصور، انتصار السيد محمد (٢٠٠٥): العلاقة بين نوعية الحياة ومستويات الاضطراب النفسى الانفعالى لدى طالبات المرحلة الإعدادية (دراسة مقارنة بين الحضر والريف)، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- سليمان، حنان مجدى صالح (٢٠٠٩): المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مريض السكر المراهق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- الصاوى ، دعاء السيد حسن (٢٠٠٩): جودة الحياة المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة ومدى فاعلية برنامج إرشادى وجودى فى تنميتها المراهق، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- رضوان ، زينب (١٩٩٢): التعليم الدينى فى مصر من سنة (١٩٥٢ – ١٩٨٢)، سلسلة المكتب الثقافية ، العدد (٤٨٠)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- هاشم ، سامى محمد (٢٠٠١): جودة الحياة لدى المعاقين جسميًا والمسنين وطلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسى، العدد (١٢)، جامعة عين شمس، القاهره .
- خضير، سلوى سيد إسماعيل ، عبد المجيد (٢٠٠٨): أثر برنامج إرشادى لتحسين نوعية الحياة لدى عينة من المراهقين المقدمين على جراحات الصدر والقلب، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- قطامى ، محمود (٢٠١٥): فاعلية برنامج تدريبى يستند إلى النظرية المعرفية الإقليمية والثقافية لتشكيل الهوية فى تطوير الوعى الذاتى لدى طالبات الصف الخامس الابتدائى، مجلة الطفولة العربية، الأردن.
- صفاء ،أحمد عجاجة (٢٠٠٧): النموذج السببى للعلاقة بين الذكاء الوجدانى وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عادل ، أحمد عز الدين (١٩٨٢): علم نفس النمو، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عصام، فريد عبد العزيز ، محمد (٢٠٠٨): مؤشرات جودة الحياة فى علاقتها بمؤشرات الصحة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة سوهاج، المؤتمر العلمى العربى الثالث، التعلم وقضايا المجتمع المعاصر من (٢١ : ٢٠ أبريل)، دار العلم والإيمان والنشر، كفر الشيخ.
- علام، حسن أحمد ،عمر(١٩٩٨): دراسة تحليلية لمعنى الحياة فى علاقته بكل من الصلابة والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة، المجلة التربوية، العدد ١١٣، كلية التربية، جامعة جنوب الوادى، سوهاج.
- عماد ، محمد عبد الله جبريل (٢٠٠٧): جودة الحياة وبعض متغيرات الشخصية لدى فئتين من مرضى الألم الزمن من مقارنة بأصحاء، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنوفية.

- فاخر، عاقل (١٩٧٥): أصول علم النفس وتطبيقاته، بيروت: دار العلم للملايين.
- على ، فاطمه أحمد ،المرخى(٢٠١٣): فاعلية برنامج إرشادى لتحسين جودة الحياة لدى معلمى مرحلة التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس، القاهرة
- الجوهرى ، هناء حمد (١٩٩٤): المتغيرات الاجتماعية الثقافية المؤتمر على تشكيل نوعية الحياة فى المجتمع المصرى فى الشبعينات (دراسة ميدانية على عينة من الأسر بمدينة القاهرة)، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
- محمد ، هند سليم (٢٠٠٨): جودة الحياة وعلاقتها بالإرهاب الاجتماعى لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- محمد ، عبد الفتاح سعد (٢٠٠٩): الإرشاد النفسى والتوجيه التربوى بين النظرية والتطبيق، مسئوليات وواجبات دليل الأباء والمرشدين، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط ١ ، عمان.
- علوان ، كامل (٢٠٠٥): دراسات بين الصحة النفسية، كلية الآدا، جامعة بغداد.
- الزريعى ، عبد الجليل إبراهيم (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، الموصل، جامعة الموصل، مطابع دار الكتب للطباعة والنشر.
- سامر ، كريم عيد (٢٠٠٠): وعى الذات وعلاقته بالتوافق المهنى لد الموظفين فى المؤسسات المهنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة بغداد.
- حجر ،العنزى مفتاح (٢٠٠٦): علم النفس الاجتماعى، ط ٢ ، الناشر، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الشاكر، على (٢٠٠٨): مدخل إلى سيكولوجية الزمن، ط١ ، مطبعة برهان، بغداد.
- جبر ، سعاد (٢٢٠٨): سيكولوجية التفكير والوعى بالذات، عالم الكتب الحديث، للنشر والتوزيع ، ط ١، عمان ، الأردن.
- إبراهيم ،
- محمد السيد (٢٠٠١): التفاعل بين المكونات العالمية للوعى وعلاقتها بالذكاء وبعض العمليات المعرفية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Birdsallsallsall, Sally (2014): Measuring student Teachers' understandings and self-Awareness of sustainability, Envitonmental Education Research. Dec, vol. 20 issue 6 p814 – 835.
- Hassan, Sayed, Robani, Anidah., & Bokhari, Mohamed. (2015). Elments of Self-Awareness Reflecting Teachers' Emotions intelligence. Asia Social Science, 11 (17), 109.
- Kini, s., Iftikhar, 1., Ahmedm F. (2016). Relationship between self Awareness and job Satisfaction among Male and female Government Teachers, Journal Article Asian Social, 6 (25), 96 – 101.
- Kudinov, S..I., Belousovaussia, S,S. (2016). Study of spiritual and Ethical Self – Awareness of the Teacher personaliy. Science Vector of Togliatti University Series: Pedagogy, 1, (24) , 81 – 86.
- Long, Choi Sang, Mardhiah, Yaacob, chuen, Tan wee (2016) The Impact of Emotional Intelligence on Job Satisfaction Among teachers, International Accounting and Economics. Aug, vol. 3, Issue 8, p 544 – 552.
- Carlos, R. C., Kahn, C. E., & Halabi, S. (2018): Data science: big data, machine learning, and artificial intelligence. Journal of the American colloge of Radiology, 15 (3), 497 – 498.

- The executive office of the president of the USA (2016) Artificial intelligence, automation, and the economy. Washington, D. C. 20502 Rrport, December 20, 2016.
- Li, B. H., Hou, B. C., Yu, W. T., Lu, X. B., & Yang, C. W. (2017) : Artifical intelligence in intelligent manufacturing: a review. Frontiers of information technology & Electronic Engineering, 18 (1) , 86 – 96.
- Milgrom, P. R., & Tadelis, S. (2018): How Artificial intelligence and learning can impact Market Design (No. w24282). National Bureau of Economic Research.
- Mullainathan, S., & spies, J. (2017): Machine learning: an applied econometric approach. Journal of Economic perspectives, 31 (2), 87 – 106.
- Wisskirchen, G., Biacabe, B. T., Bormann, U., Muntz, A., Niehaus, G., Soler, G. J., & von Brauchitsch, B. (2017): Artifical intelligences and robotics and their impact on the workplace. IBA Global Employment institute.
- Lu, H., Li., Y., chen, M., Kim., H., & Serikawa, S. (2018): Brain intelligence, go beyond artificial intelligence. Mobile networks and applications, 23 (2), 368 – 275.
- Hordi, N. F., Samar, A., Yuhaniz, S.S., & Shamsuddin, S. M. (2018): A systematic literature review on features of deep learning in big data anakytics. International journal of Advances in soft computing & its Applications, 9 (1).
- Matzel, L. D., & Sauce, B. (2017): Individual differences: Case studies of rodent and primate intelligence. Journal of Experimental psychology: Animal learning and congnition, 43 (4), 325.
- Muller, Vincent C., and Nick Bostrom. "Future progress in artificial intelligence: A survey of expert opinion". Fundamental issues of artificial intelligence. Springer, cham, 2016, 555 – 572.
- Deshpande, Anand, and Manish kumar. "Artifical intelligence for big Data: complete guide to automating Big Data solutions using artificial intellingence techniques." (2018).
- Ghahrani, Zoubin. "Probabilistic machine learning and artificial intelligence." Nature 521. 75553 (2015): 452.
- Berk, Richard A. "support Vector Machines". Statistical learning from a regression perspective. Springer, cham, 2016. 291 – 310.
- Liu, Hu – Chen, et al. « Fuzzy petri nets for knowledge representation and reasoning: A literature review". Engineering Applications of Artificial intelligence 60 (2017): 45 – 56.
- Schmidhuber, jurgen. "Deep learning in neural neural networks: An overview". Neural networks 61 (2015): 85 – 117. Gartner Data & Analytics summit (2017). Great networking event with real world examples and expectations. Definitely a must for any in the data business. Hilton Sydney, Report, 20 – 21 February, 2017.

- Conrath, J (2006): stree Coping Efficacy, and Quality of life in a Diverse International Student Pipulation, M.A., Southern Illinois University Carbandate.
- Fenga, M, Feng B, J., Cchehc, T., Euc, P., Kob, A and chehc, v (2009): strees, Needs and Quality of life in family Members Caring for Adults, Living with HIV AIDS, in Taiwan Journal of AIDS Care, Voll. 21 (4), p. 489.
- Firsen (2009): Measuring health related quality of life in adolescence, journal of Foundation Acla poediatrica, Vol. 96, pp, 963 – 966.
- Marshall. L, Allison, P. NV Kamp, M., pharm, D. and Lankes (2008): perceived stress and Qualty of life among Doctor of pharmacy students, American Journal of pharmaceutical Education, Vo. 71, (6), pp: 1 , 7.
- Peter, B (2007): The Relationship among physiological and perceived Stress Quality of life, Self – care and Impairment in Doctoral students, PhD, the state University of New York, at Buffalo.
- Gmeesh, V. & Mathew, E. (2004): The impact of student stress on Heaith related quality of life amonge Doctor of pharmacy students, College Student Journal, Vol. 38, pp 1 – 9.
- Bar-on R. (1997): Bar-on Emotional Qoutient, Inventory (EQI): Rechnical Manual, Multi Health systems, Toronto.
- Buss, AH. (1980): Self – Consiousess and Social anxirty san Francisco.
- Buss, AH. (1980): Self Consciousness and Social anxirty san Francisco.
- Buss AH. (1980): Self Consciousness and Social Anxiety, University of Texas, W, H. freeman and company.
- Camboll, D, (1963): social attitudes and other acquired behavioral disposition, psychology of a scie
- publishing. Compan nce, ed. Scotch, New York, Megraw Hill. Vol.
- Cheek, g.m. & Smith & troop. L, R. (2002): Relational, Identity, Orientation: A Fourth scale. For the AIQ oaper presented at the meeting of the society for personality and social psychology savannah, GA.
- Dewey, g. (1957): Reconstruction in philosophy, (Boston, beacon, press).
- Weiten, w. (1995): psychology: themes and Variations 3ed, London: Brooks Cole y

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر:

إدارة الأزمات في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بمحايل عسير(تصور مقترح)

إعداد :

أ / العنود محمد الزين عسيري
قسم الإدارة والإشراف التربوي كلية التربية
جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

إدارة الأزمات في مرحلة رياض الأطفال الحكومية بمحايل عسير (تصور مقترح)

أ / العنود محمد الزين عسيري
قسم الإدارة والإشراف التربوي كلية التربية
جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى دور مديرات رياض الأطفال في إدارة الازمات قبل حدوث الازمة وأثناء ذلك وبعده في رياض الأطفال بمحايل عسير، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، بحيث تكونت عينة الدراسة من (٢٥) مديرة وإدارية من رياض الأطفال في محايل عسير، وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج أهمها: أن مديرات رياض الأطفال قبل حدوث الأزمة يقمن بصورة متوسطة بتحديد الإمكانيات اللازمة لإدارة الازمة وترتيب العوامل المشتركة المؤثرة، وتشكيل فريق عمل مؤقت لإدارة الازمة، أما فيما يتعلق بدور المديرات اثناء الأزمة فقد اشارت النتائج إلى أنهن يقمن بصورة دائمة بتحديد حجم الازمة لفريق العمل، واتخاذ قرارات سريعة وحاسمة ومناسبة لمواجهة الازمة، كما أنها تفوض الصلاحيات لفريق عمل الازمة، أما على مستوى دور مديرة رياض الأطفال بعد حدوث الازمة فتبين بأنهن يقمن بصورة دائمة بإخفاء ملامح الازمة والعمل على توطيد الامن والسلامة بالروضة. وتوصي الدراسة بضرورة إعداد وحدة نموذجية وفريق عمل مؤهل لإدارة الازمات لتفادي الازمات بأنواعها والتعامل معها
الكلمات المفتاحية: الأزمات، إدارة الأزمات، رياض الأطفال، محايل عسير

Crisis Management in Governmental Kindergarten in Mahayil Asir (Proposed Scenario)

Al-Anoud Muhammad Al-Zain Asiri & Dr. Wafa Hassan Morsi

Abstract:
This study aimed to identify the role of kindergartens' principals in crisis management before, during and after the occurrence of the crisis in kindergartens. To achieve the objectives of the study, the researcher utilized the descriptive analytical method, where the researcher used the questionnaire as the study tool. The sample of the study consisted of (25) kindergarten principal in Mahaiel Aseer. The study reached a number of results, the most important of which is that pre-crisis kindergarten principals quantify the necessary means to manage the crisis, arrange the common factors that has an influence, and form a temporary crisis management team. As for the role of female principals, the results showed that they constantly determine the magnitude of the crisis for the working group and take quick, decisive and appropriate decisions to confront the crisis. It also delegates powers to the Crisis Working Group, and at the level of the principal of kindergartens after the crisis, it was found that they always hide the features of the crisis and work on promoting safety and security within the kindergarten. The study recommends the necessity of preparing a model unit and a qualified crisis management team to avoid crises and deal with all types of crisis.
Keywords: Crisis, Crisis Management, Kindergarten, Mahaiel Aseer.

• **المقدمة**:

مفهوم الأزمة من المفاهيم الواسعة الانتشار في المجتمع المعاصر، حيث أصبح يمس بشكل أو بآخر كل جوانب الحياة بدءا من الأزمات التي تواجه الفرد مرورا بالأزمات التي تمر بها الحكومات والمؤسسات وانتهاءً بالأزمات الدولية. بل إن مصطلح الأزمة أصبح من المصطلحات المتداولة على جميع الأصعدة وفي مختلف المستويات الاجتماعية. وعالم الأزمات عالم حي ومتفاعل، عالم له أطواره، وله خصائصه، وأسبابه، تتأثر بها الدولة أو الحكومة فيتأثر بها أصغر كائن موجود في المجتمع البشري.

تعتبر الأزمة مرحلة متقدمة من الصراع في كل أشكاله وصوره ومجالاته وهي حقيقة من حقائق الحياة الثابتة، فإما أن نتعلم كيفية التعايش معها وأما أن نموت بها (العمري ،١٤٢٤،ص.١٣).

وقد تأتي الأزمة بإنذار مسبق أو بدونه كما أنها ليست شرا مستطيراً في كل الأحوال وذكر ذلك الخضيري (د.ت) وأضاف أنها كانت من بواعث النهضة الفكرية والعلمية التي أثرت المعارف الإنسانية وساعدت على تطورها ويسرت لها سبل لم تكن متوافرة لديها من قبل حدوث الأزمة.

لقد نشأ مصطلح الأزمة وإداراتها وكيفية التعامل معها في مجال الإدارة العامة ،ليشير إلى دور الدولة في مواجهة الأزمات المفاجئة ، والظروف الطارئة كالزلازل والفيضانات والأوبئة والحرائق والحروب الشاملة ، ورغم حداثة مفهوم الأزمة في الإدارة المعاصرة ،فإن التاريخ العربي الإسلامي يشير إلى أن ابن سينا يعد من أوائل الذين بحثوا في هذا الموضوع عند إشارته إلى الآثار النفسية والجسدية للأزمات والكوارث (الزاملي، ٢٠٠٧،ص. ٦٦).

ويعيش التعليم في معظم دول العالم أزمة حقيقية ، وإن اختلفت أبعادها وتنوعت أشكالها وتفاوتت درجاتها من دولة إلى أخرى، ومن مرحلة إلى غيرها ، ورغم التنوع والاختلاف، فإنه لابد من التسليم أن طبيعة العملية التعليمية ذاتها يمكن أن تضيف أبعاد جديدة إلى هذه الأزمة ، وأن التطور الذي يحدث في عالم اليوم تتسارع خطاه وتتزايد يوما بعد يوم، الأمر الذي أدى إلى تفاقم هذه الأزمة وزيادتها (أبو خليل،٢٠٠١، ص.٢٥٩).

وتفرض تحديات ثورة التقدم التكنولوجي المذهل في القرن الحادي والعشرون ، على جميع مؤسسات الدولة ، وعلى الأخص المؤسسات التعليمية ، أن تضع خطط علمية منظمة و مدروسة وواعية لمنع الأزمات والكوارث في كل مهنة ، ثم التدرب على مواجهتها(أحمد،٢٠٠٢،ص.١٣).

عرف الأزمة أبو قحف (٢٠٠٢م): أنها حدث مفاجئ وغير متوقع يهدد وقدرة الأفراد أو المنظمات على البقاء(ص.٣٤٦). إدارة الأزمة : عرفها الخضيري (د.ت) كيفية التغلب على الأزمات بالأدوات العلمية والإدارية المختلفة وتجنب سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها (ص.١١)

رياض الأطفال: مؤسسة تربوية تقوم بتأهيل الطفل تأهيلاً سليما لدخول مرحلة التعليم الابتدائي ويسمح له بالحرية لممارسة النشاطات واكتشاف الذات والقدرات والميول وإمكانية مساعدته لاكتساب خبرات جديدة في المرحلة العمرية من الثالثة للسادسة .(الحريري ،٢٠٠٢،ص.١٧)

وترى الباحثة أن العديد من الدراسات تبين وجود أزمات مدرسية نظراً لطبيعة العمل التربوي المستمر والمتجدد المرتبط بالعنصر البشري، هذا بالنسبة للتعليم العام أما مرحلة رياض الأطفال فلم تولي الدراسات اهتمامها الكبير في دراسة الأزمات ولاسيما أن مرحلة رياض الأطفال تعزم وزارة التربية والتعليم بأن تجعلها في مشاريعها القادمة مرحلة إلزامية من خلال مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم والعمل على تحويل كل الخطط لمشاريع تنفيذية، كما أن لمديرة رياض الأطفال الدور الكبير في إدارة الأزمة ومواجهتها فهي المسؤولة الأولى عن رعاية الأطفال والحفاظ على سلامتهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. وذكر حمدان (٢٠٠٦) أن التعامل مع الأزمات يتطلب وجود مديرات من نوع خاص يتم تأهيلهن وتدريبهن تدريب وافيا ، لصقل مواهبهن واستعداداتهن، كما أن التعامل مع الأزمات له طابع خاص يستمد خصوصيته من عوامل اللحظة الزمنية المستقبلية بأبعادها التصادمية وكذلك باحتمال تدهور الأوضاع بشكل بالغ القوة.(ص.٤).

لذلك كانت الدراسات السابقة تتناول بحوث في الأزمات بمختلف مراحل التعليم العام لكل من الحارثي (١٤٢٢هـ) الأساليب المتبعة لدى مديري مدارس مدينة جدة للتعامل. مع الأزمات من وجهة نظرهم، هدفت للتعرف على الأساليب المتبعة لدى مديري مدارس جدة للتعامل مع الأزمات ،واحتياجات المديرين لأساليب التعامل مع الأزمات ودراسة الأعرجي والشريدة (٢٠٠٣) العلاقة بين بعض متغيرات الأزمات كما يراها متخذو القرار في المدرسة الثانوية هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة عمليات اتخاذ القرارات حيال الأزمات الوظيفية في المدارس الثانوية ، وإلى معرفة مدى قدرة المديرين على التعامل مع الأزمات واليحيوي(٢٠٠٦م) في إدارة الأزمات بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة ، ودراسة الموسى (٢٠٠٦م) وكانت تصور مقترح إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض دراسة الزاملي (٢٠٠٧م)بعنوان :الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان.وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الأزمات المدرسية التي تتعرض لها مدراس سلطنة عمان،والأساليب التي يستخدمها مديرو تلك المدارس للتعامل مع الأزمات جميعها كانت عن التعليم العام من الدراسات في التعليم العام المذكورة فيما بعد بالتفصيل ولم تولي أي دراسة مرحلة رياض الأطفال إلا دراسة كانت في بور سعيد بمصر للباحثة جمعة ،شيماء أحمد كانت بعنوان (تصور مقترح لمراكز متخصصة في إدارة الأزمات بمرحلة رياض الأطفال) حيث لم يكن بوسع الباحثة من خلال البحث في المراجع والدراسات والبحوث الحصول على أكثر من ذلك وهذا في حدود مقدرتها ووسعها مماكان له الأثر في قوة الدعم لكتابة البحث هذا وأن نولي الاهتمام بهذه المرحلة مرحلة رياض الأطفال وإدارة

الأزمات فيها . وترى الباحثة أنه من خلال ما شهده الميدان التربوي قبل سنوات من حدوث الأزمات ، ومن ذلك حدوث أزمات في بعض المدارس السعودية خلال السنوات الماضية كالحرائق والالتماسات الكهرباء وموجات الغبار والأمطار أو البرد الشديد أو السيول والأمطار فقد تعرضت مدارس الرياض في اختبار الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ لدخول ماء المطر لساحات الاختبار كما أن بعض المباني المستأجرة آيلة للسقوط فقد تعرضت مدرسة ابتدائية للبنات بمحايل عسير لسقوط جزء من الستارة للسطح وكان آخر المتواجدات المناوبة وأحدى الطالبات فأسرعت بإبلاغ المديرة مما كان دورها في الاتصال بالجهات المسؤلة والتي كان ردها بإنهاء الدوام لتلك المدرسة وتحويل دوام تلك المدرسة للمسائي بثانوية بنفس المنطقة واستأجرت لهن مدرسة أخرى وأيضا ما يحدث من قرارات جديدة اتخذتها إدارات التربية والتعليم بتعليق الدراسة عند حدوث أمطار غزيرة وتوقع حدوث سيول مدمرة وتعطيلها للسير وآخر تعليق للدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٥هـ بمنطقة عسير .

كل هذا جعل وزارة التعليم تفوض في اتخاذ القرار في بعض الأزمات لمديري وإدارات ومكاتب التربية والتعليم ذلك وأصبح للمؤسسات التعليمية أن تضع خطط منظمة لمنع حدوث الأزمات والتدريب على مواجهتها .

- **مشكلة البحث** :

تشير العديد من الدراسات لوجود أزمات مدرسية نظراً لطبيعة العمل التربوي المستمر والمتجدد المرتبط بالعنصر البشري، هذا بالنسبة للتعليم العام أما مرحلة رياض الأطفال فلم تولي الدراسات اهتمامها الكبير في دراسة الأزمات ولاسيما أن مرحلة رياض الأطفال تعزم وزارة التربية والتعليم بأن تجعلها في مشاريعها القادمة مرحلة إلزامية من خلال مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم والعمل على تحويل كل الخطط لمشاريع تنفيذية

وعلى الرغم من الأزمات حتمية الوقوع في المؤسسات فإن تلك المؤسسات والقيادات الإدارية العاملة بها ، تعد للتعامل معها بصورة ضعيفة وغير مناسبة ذكره أحمد (١٤٢٢هـ).

ويرجع السبب في ذلك إلى : النقص الحاد في الدراسات الجيدة والتي يمكن أن تعطي تطبيقات فعالة في مجال إدارة الأزمات . والأدوات والأساليب الإدارية الغير ملائمة والتي تساعد المؤسسات في منع الأزمات أو التعامل معها. (ص.١٨)

وإن التعامل مع الأزمات التي تواجه مديرات رياض الأطفال في محايل عسير الحكومية يحتاج لإعداد مسبق من تكوين فريق عمل مشكل من منسوبات رياض الأطفال تقوده المديرة وعدد من المعلمات والإداريات ،وتوزع الأدوار مسبقا توضيح التعامل مع الأزمة عند حدوثها وكيف يمكن التعامل مع الأطفال وتهدئة أوضاعهم وتقليل مخاوفهم . هذا وأن دور مديرات رياض الأطفال قبل حدوث أزمة سقوط طفل من الدرج أو سقوطه أثناء التعلم باللعب بان توعي بالتنبه للأطفال

ومتابعتهم من قبل معلماتهم والمشرفات المتواجدات معهم على أن لا يقل وجود معلمتين أو معلمة ومساعدة لها وأن لا يزيد عدد الأطفال عن ثلاثة عشر في الفصل الواحد ، كما يكون الاهتمام بمرافق المبنى من ناحية السلامة سواء كان مبنى حكومي أو مبنى مستأجر والحرص على متابعة مختص دورياً في أوقات مخصصة خلال العام الدراسي وضرورة تدريب الفريق على خطة إخلاء الروضة لأي أزمة طارئة و أما أثناء الأزمة فقد حدث في عام ١٤٣٢هـ سقوط طفل من الدرج مما أدى للنزيف فاستوجب نقلة للمستشفى حيث كان دور مديرة رياض أطفال في التعامل مع الأزمة بان وجهت أحدى المعلمات التي كانت من ضمن فريق المشكل لمواجهة الأزمات لتضميد الجرح وقيام المديرة بالاتصال بولي الأمر وتهدئته وأن الوضع مطمئن حتى وصل ونقل الطفل للمستشفى ، حيث إن الأزمة هنا هي تحتاج المديرة لتواجد ممرضة للأزمة الطارئة وحالات الإغماء ومن الأزمات أنه تتعرض لحالة وفاه لا قدر الله ، وفيما بعد الأزمة تتعامل المديرة بجمع المنسوبات وحمد الله على ما حدث أولاً وأخيرا والثناء على من تعاون وتوضيح أن كان هناك خطأ لا بد من تلافيه في القادم وأن الأزمات لابد من وجودها وتواجدها في المنظمات التربوية . لذلك كانت الدراسات السابقة تتناول بحوث في الأزمات بمختلف مراحل التعليم العام لكل من الحارثي (١٤٢٢هـ) الأساليب المتبعة لدى مديري مدارس مدينة جدة للتعامل. مع الأزمات من وجهة نظرهم، واليحيوي(٢٠٠٦م) في إدارة الأزمات بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة ، ودراسة الموسى (٢٠٠٦م) وكانت تصور مقترح إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض جميعها كانت عن التعليم العام أو مرحلة من مراحل التعليم العام ولم تولي أي دراسة مرحلة رياض الأطفال إلا دراسة كانت في بور سعيد بمصر للباحثة جمعة ،شيماء أحمد كانت بعنوان (تصور مقترح لمراكز متخصصة في إدارة الأزمات بمرحلة رياض الأطفال) مماكان له الأثر في قوة الدعم لكتابة البحث هذا وأن نولي الاهتمام بهذه المرحلة مرحلة رياض الأطفال وإدارة الأزمات فيها .

- **أسئلة البحث**:
  - ما دور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها بمحايل عسير؟
  - ما دور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة أثناء حدوثها بمحايل عسير؟
  - ما دور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة بعد حدوثها بمحايل عسير؟
- **أهداف البحث**:
  - التعرف على دور مديرات رياض الأطفال في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها بمحايل عسير.
  - التعرف على دور مديرات رياض الأطفال في التعامل مع الأزمة أثنا حدوثها بمحايل عسير.

- التعرف على دور مديرات رياض الأطفال في التعامل مع الأزمة بعد حدوثها بمحايل عسير.
- وضع تصور مقترح لإدارة الأزمات بمرحلة رياض الأطفال .

- **مصطلحات البحث** :

- الأزمة :عرفها أبو قحف(٢٠٠٢م) أنها حدث مفاجئ وغير متوقع يهدد وقدرة الأفراد أو المنظمات على البقاء(ص.(الحريري، بها إجرائيا: موقف مفاجئ يحدث خطر ويهدد سير العمل في المنظمة ويتطلب تدخل فوري لاتخاذ قرار مناسب.
- إدارة الأزمة :عرفها الخضيري (د.ت) كيفية التغلب على الأزمات بالأدوات العلمية والإدارية المختلفة وتجنب سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها (ص.١١)
- ويقصد بها إجرائيا:التعامل مع الطارئ من الأزمات الإدارية المفاجئة وتحويلها من موقف سلبي إلى إيجابي .
- رياض الأطفال: مؤسسة تربوية تقوم بتأهيل الطفل تأهيلاً سليما لدخول مرحلة التعليم الابتدائي ويسمح له بالحرية لممارسة النشاطات واكتشاف الذات والقدرات والميول وإمكانية مساعدته لاكتساب خبرات جديدة في المرحلة العمرية من الثالثة للسادسة .(الحريري ،٢٠٣،ص.١٧)
- رياض الأطفال : كلمة ألمانية تعني حديقة الأطفال صاغها فردريك فروبل في برنامجه الخاص بتعليم الكبار.(عيسى،٢٠٠٥، ص.٢٢١)
- التعريف الإجرائي:مؤسسة تعليمية تربوية تساعد في إكساب الطفل المعارف والمهارات وما يتناسب وعمره وقدراته وتقوي فيه الثقة والقدرة على أن يكون في مجتمع جديد بعيد عن المنزل ليصبح مؤهلا للالتحاق بمراحل التعليم بشكل فعال.

- **الإطار النظري**:
- **المبحث الأول**:**الأزمة وإدارة الأزمات**
- **أولاً**:**الأزمة**

الأزمة من المفاهيم الواسعة الانتشار في المجتمع المعاصر نتيجة للظروف والمتغيرات حيث أصبح هذا المفهوم جزاءً رئيسيا في واقع الحياة البشرية والمؤسسية يمس بشكل أو آخر كل جوانب الحياة من الأزمات التي تواجه الفرد ومرورا بالأزمات التي تواجه الحكومات والمؤسسات وحتى الأزمات الدولية.

حيث إن مصطلح الأزمة أصبح من المصطلحات المتداولة على جميع الأصعدة في مختلف المستويات الاجتماعية وعالم الأزمات عالم حي متفاعل، عالم له طوارئ وخصائصه وأسبابه تتأثر به الدولة أو الحكومة ويتأثر به أصغر كائن موجود في المجتمع البشري

- **مفهوم الأزمة** :

ذكر كامل(٢٠٠٣م) أن مفهوم الأزمة نشأ في بدايته في نطاق العلوم الطبية ، حيث يرجع إلى المصطلح اليوناني كوينو ويعني نقطة تحول وهي لحظة مرضية

محددة للمريض ويتحول فيها إلى الأسوأ أو إلى الأحسن خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً.(ص.١٩)

وسنتعرض للأزمة لغة واصطلاحاً ومن ثم مفاهيمها على النحو التالي:

- **الأزمة لغة** :

عرفها الرازي في مختار الأزمة:٢٠١١)الأزمة : شدة والقحط و(أزم) عن الشيء أمسك عنه ، و(المأزم) المضيق وكل طريق ضيق بين جانبين مأزق .(ص.٣٠)

وعرف ابن منظور(٢٠١١م) الأزمة : السنة المجدبة وأزم عليهم العام الدهر: اشتد قحطه وقيل اشتد خيره (ص.١٠٠)

ذكر الزلفي (١٤٣٢هـ) أن لفظ أزمة في اللغة العربية يأخبها،ني عديدة منها الجدب ، والشدة ، والضيق.(ص.١٢)

- **الأزمة اصطلاحاً**:

عرف الشعلان (١٩٩٩م) بأنها حالة توتر ونقطة تحول يتطلب قراراً ينتج عنه موقف جديدة سلبية كانت أم إيجابية تؤثر على مختلف الكيانات ذات العلاقة .(ص.١٤). وعرفها الخضيري (د.ت) لحظة حرجة وحاسمة تتعلق بمصير الكيان الإداري الذي أصيب بها ،محدثة بذلك صعوبة حادة أمام متخذ القرار.(ص.٥٣)

وعرف أبو قحف (الأزمة:لأزمة:بأنها حدث مفاجئ وغير متوقع يهدد قدرة الأفراد أو الالآتي:لى البقاء(ص.٣٤٦)

ومن خلال ما سبق أرى أنه أن هناك عناصر مشتركة في تعريف مفهوم الأزمة وتتلخص في الآتي :

- أن الأزمة حالة استثنائية طارئة تحدث لظروف نتيجة لظروف مفاجئة وغير متوقعة .
- أن الأزمة تؤثر على قدرة الفرد والمؤسسة والتعامل معها بفاعلية .
- أن الأزمة تشكل خلل في سير العمل.

وعلية أن الأزمة هي حالة من الصعوبة المفاجئة التي تعطل سير العمل وتعمل على إرباك الخطط والإستراتيجيات وطرق التنفيذ ، وتؤدي إلى استنفار كامل تام من أجل التخفيف من حدتها أو التخلص من آثارها السلبية .وتعبر عن ثلاثة عناصر أساسية هي : التهديد المفاجئ ،وضيق الوقت ، ونقص المعلومات.

- **خصائص الأزمة** :

تتميز الأزمة بمجموعة من الخصائص والسمات ، والتي يجب على الإدارة أن تعيها ، وتميزها عن غيرها وقد ذكر أحمد(٢٠٠٢) عددا من الخصائص تمثلت في الآتي:

- أن مصدر الأزمة يمثل نقطة صدمة،ساسية في أحداث متتابعة ومتصارعة في حياة مؤسسة.

- أن الأزمة تتسبب في بدايتها صدمة ،وتوتر ، وضغط ، مما يضعف من أمكانية الفصل السريع والمؤثر لمجابهتها .
- تتميز بتغيرات في العلاقات بين أعضاء المنظمة .
- تعد موقفا يتطلب من المشاركين درجة عالية من العمل والأداء.
- أن التصاعد المفاجئ للأزمة يؤدي إلى درجالبيئة.من الشك في البدايل المطروحة لمجابهة الأزمات.
- أن الأزمة تهدد استقرار المؤسسات ومقومات البيئة .
- أن مواجهة الأزمة تتطلب أنماطا تنظيمية غير مألوفة ونظما وأنشطة مبتكرة تمكن من استيعاب ومواجهة الظروف الجديدة المترتبة على التغيرات المفاجئة.

لمواجهة الأزمة يتطلب توافر درجة عالية من التحكم في الطاقات والإمكانيات وحسن توظيفها .الأزمة.غالبا ما تظهر سلوك والتداخل،في صورة عدم كفاءة وفاعلية متخذي القرار في مواجهة الأزمة.

- ترفع درجة التوتر بين الأعضاء .
- التعقيد والتشابك والتداخل ، والتعدد في عناصرها وعوامل أسبابها وقوى المصالح المؤيدة والمعارضة.
- ضغط الوقت وإدراك متخذي القرار أن الوقت المتاح لصنع القرار واتخاذ محدد.
- عدم وضوح الرؤية ، والقصور في تدفق المعلومات .
- إمكانية الاستفادة من هذا الموقف واكتساب خبرات جديدة .
- يؤدي هذا الموقف إلى توقف التصرفات المنتظمة وفقدان التوازن .(ص.٢٥)

وأضاف الزلفى (١٤٣٢ه) تعد الأزمة بخصائصها السابقة خطرا يهدد كيان المنظمة ، الأمر الذي يتطلب عملا شاقا على إدارة المنظمات بدءا بأخذ الحيطة والحذر من قبل وقوع الأزمات . ومن ثم التعامل الجيد والمتزن أثناء وقوعها ، والاستفادة وأخذ الدروس والعبر بعد الوقوع . ص٢٤

ومن خلال استعراض هذه الخصائصالفهم،أنه يجب أن يكون القدرة الإدارية لمواجهة الأزمة على درجة عالية من الشجاعة ، والحلم ، والأناة ، والنظر الثاقب فيما يجب عليه فعله ، حسب الأولويات بما يساهم في حل الأزمات والخروج من نفقها بأقل الخسائر ،وأحسن النتائج ، والمساهمة قدر المستطاع في التخفيف من تأثير الأزمة على سير العمل ، وعلاقات العاملين لضمان عدم ظهور مشكلات قد تعقد حل تلك الأزمة .

- **أسباب الأزمات** :

- أسباب خارجية عن إدارة المنظمة : مثل الزلازل ، والبراكين ، والأعاصير، والتقلبات الجوية الحادة وغيرها من الكوارث الطبيعية التي يصعب التكهن بها والتحكم في أبعادها .
- أسباب داخلية : يمكن أن تعزى إلى ضعف الإمكانيات الماديأزمة.شرية للتعامل مع الأزمات مما يؤدي إلى تفاقم الأزمات وتحولها إلى كوارث ومضاعفة الخسائر الناتج عنها ، وهذه تنشأ نتيجة لما يلي:

- ✓ ضعف الإمكانيات المادية والبشرية للتعامل مع الأزمات مما يؤدي إلى تفاقم الأزمات وتحولها إلى كوارث مضاعفة الخسائر الناجمة عنها.
- ✓ تجاهل أشارات الإنذار المبكر التي تشير إلى إمكانية حدوث أزمة .
- ✓ عدم وضوح أهداف المنظمة ، مما يؤدي إلى عدم معرفة العاملين بالأدوار المطلوبة منهم ، وعدم وضع خطط لمواجهة تحديات المستقبل.
- ✓ الخوف الوظيفي ، وما ينتج عنه من : عدم تشجيع العاملين على أرائهم ومقترحاتهم ، وعدم مشاركة العاملين في عملية صنع القرار ، وانخفاض الروح المعنوية لدى العاملين .
- ✓ ضعف نظام المعلومات ، ونظام صنع القرار ، وعدم دراسة الحلول البديلة للأزمة .
- ✓ وجود عيوب في نظم الرقابة والاتصال والمعلومات والحوافز.
- ✓ عدم ملائمة التخطيط والتدريب والتنمية للتعامل مع الأزمات.

- ◄◄ أسباب فردية: وهي أسباب تتعلق بالفرد ذاته، أو بالفرد والكيان الإداري الذي يعمل به، أو بالفرد واتجاهات المجتمع المعاصر.
- ◄◄ الأسباب المجتمعية : ومنها سيادة الشعور بالإحباط إزاء انهيار آليات تسوية الصراعات الاجتماعية ، وتحقيق التوازن الاجتماعي ، مما يؤدي إلى شعور طبقات معينة داخل المجتمع بالاغتراب في ظل الأوضاع الراهنة لمجتمعها ، وضعف السلطة ، وعجز البيان الاجتماعي ، ومن ثم الثقافة العامة الخاصة في المجتمعات النامية عن مواجهة التغيرات والتحديات الجديدة الطارئة ، بالإضافة على عجز المؤسسات الاجتماعية القائمة على خلق سلوكيات الإيجابية المطلوبة.
- ◄◄ الأسباب الاقتصادية.
- ◄◄ الأسباب الإدارية.
- ◄◄ المدرسية:المنظمة،رة المدرسية: (ص ٣٠.٢٧)

وأضاف الزلفى (١٤٣٢) سببين آخرين وهما:

- ◄◄ ضعف إدارة المنظمة ، وعدم قدرتها على السيطرة والتغلب على هذه الأسباب ، والتي قد يكون بعضها سببا ضعيفا في البداية ومع عدم السيطرة عليها تنتج الأزمة .
- ◄◄ قدرة الأفراد داخل المنظمة ، من مدير، وعاملين ،على التعامل الجيد والصحيح مع الأسباب السابقة ، الأمر الذي يوجد عددا من الأزمات والتي بالإمكان السيطرة عليها وتفاديها

- **أنواع الأزمات** :

تتعدد أنواع الأزمات بتعدد وتنوع مجالات الحياة المختلفة فقد صنفها أحمد (٢٠٠٢) وفق التصنيفات التالية :

- ◄◄ حسب شدة أثرها : وتنقسم إلى :
  - ✓ أزمات شديدة الأثر، وهي الأزمات التي يصعب التعامل معها.

- ✓ أزمات محدودة الأثر ، وهي الأزمات التي يسهل التعامل معها .

◄◄ حسب المستوى : تنقسم إلى :

- ✓ أزمات عالميالحدوث،لى العالم كله مثل الحروب .
- ✓ أزمات إقليمية تؤثر على إقليم معين من العالم .
- ✓ أزمات محلية تؤثر على دولة واحدة دون غيرها .
- ✓ أزمات تنظيمية تؤثر على المنظمات داخل الدولة الواحدة .

◄◄ حسب البعد الزمني :

- ✓ أزمات متكررة الحدوث ، وهي التي لها مؤثرات ، ومؤشرات إنذار مبكر ، ويمكن الاستفادة منها في إدارة الأزمة ، وإمكانية توقع حدوثها .
- ✓ أزمات مفاجئة. وهي التي تحدث دون سابق إنذار، وباحدوثها .عب توقع حدوثها .

◄◄ حسب المراحل :

- ✓ أزمة في مرحلة النشوء .
- ✓ أزمة في مرحلة التصعيد.
- ✓ أزمة في مرحلة الاكتمال .
- ✓ أزمة في مرحلة الزوال .

◄◄ حسب الآ ثار الناجمة :

- ✓ أزمات ليس لها آثامعروف.ة أي أن أثرهامباشرة. معروف .
- ✓ أزمات لها آ ثار جانبية ومضاعفات غير مباشرة . (ص٣١. ٣٢)

• **مراحل تطور الأزمة** :

أن معرفة مراحل تطور الأزمة يساعد كثيرا على معالجتها في الوقت المناسب، إذ إن لكل مرحلة سمات معينة يفترض أن تؤخذ في الاعتبار عند المواجهة.

فقد ذكر الخضري (د.ت) أنه من الممكن تحديد هذه المراحل كما يلي :

◄◄ مرحلة الميلاد والحضانة : تسمى بمرحلة ماقبل الميلاد ، حيث يكون هناك إحساس مبهم بشيء في الأفق وينذر بموقف غير محدد المعالم أو الاتجاه أو المدى الذي سيصل إليه ، وإذا ما تم إدراكه يصبح التعامل معه ميسورا وسهلا، ويختبر فيها قدرة الكيان الإداري على امتصاص قوة الدفع المحركة لميلاد الأزمة وتحريفها ، أو تحويلها خارج مسارها التدميري ، بحث يبقى مجتمع المنطقة في أمان ، ولا يمسه أدنى أذى .

◄◄ مرحلة النمو و الاتساع : عندما لا يتم الانتباه للأزمة في مرحلة الميلاد، فإنها تنمو وتتسع ، وهذا تتغذى الأزمة بمعطيات ذاتية ، ومحفزات خارجية تدفعها نحو الاتساع والقوة ويتفاقم خطرها ، وفي هذه المرحلة يلجأ يلجأ متخذ القرار إلى التداخل من أجل إفقادها الأزمة زخمها ، وتجميد نموها الذاتي ، وإيقافها عند المستوى الذي وصلت إليه ليسهل عليه مواجهتها في بواكير نمو وتطورها .

◄◄ مرحلة النضج: تحدث عندما يكون متخذو القرار أخفق في التعامل مع الأزمة وتجاهلها ولم تتم السيطرة عليها، فتصل هنا الأزمة إلى عنفوان قوتها، وتصبح قوة تدميري بفعل القوى المساندة.

- مرحلة الانحسار : يتوقع في هذه المرحلة أن تؤتي عملية التصدي للأزمة أكلها فتتحسر الأزمة وتنقص ، أو تتلاشى بفعل الصدام ، فتفقد الأزمة القوة الدافعة لها ، والعوامل المحركة لها .
- مرحلة الفناء والاختفاء : تصل الأزمة إلى هذه المرحلة عندما تلفظ أنفاسها الأخيرة ، وتفقد كامل قوة الدفع المولدة لها وتتلاشى ويصبح الحديث عنها حدثا تاريخيا عابرا.

ويتطلب الكيان الإداري أعاد ة البناء لما خلفته الأزمة من آثار ونتائج.

- **ثانيا: إدارة الأزمات**:

يعد علم إدارة الأزمات أحد العلوم الحديثة والتي الحاضر،يتها في عصرنا الحاضر ، ذكر ذلك الخضري (د. ت) وأضاف بأنه علم إدارة توازنات القوى ، ورصد حركتها ، وهو علم المستقبل ، وعلم التكيف مع المتغيرات ، وهو علم مستقل بذاته ، ومتصل بكافة العلوم الإنسانية الأخرى . (ص.٥٢)

وارتبط مصطلح إدارة الأزمات ارتباطا قويا بالإدارة العامة . فإدارة الأزمات نشاط هادف يقوم على البحث ، والحصول على المعلومات اللازمة التي تمكن الإدارة من التنبؤ بأماكن واتجاهات الأزمة المتوقعة ، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها ، عن طريق اتخاذ التدابير اللازمة للتحكم في الأزمة المتوقعة والقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المنظمة .

ويرى أحمد(٢٠٠٢) بأن إدارة الأزمات تتطلب كفاءة إدارية مختلفة ، لأنها بتدأ من استشراف المستقبل ، ووضع الحلول ، والتصورات لما سيكون عليه هذا المستقبل في أضعف الاحتمالات والظروف والإمكانات ، ومن ثم إخراج المنظمة من الأمواج المتلاطمة إلى بر الأمان ، دون أن يحدث ذلك ردود فعل سلبية لدى العاملين . (ص.٣٣)

ويشير كامل (٢٠٠٢) إلى أن إدارة االأزمات: إدارة المستقبل والحاضر، وتعتبر إدارة علمية رشيدة تبنى على العلم والمعرفة ، وتعمل على حماية ووقاية المؤسسة ،والارتقاء بأدائها ،ومعالجة أي قصور أو خلل يصيب أحد قطاعاتها ، وإدارة الأزمات تمثل إطار عمل يفيد في فحص وفهم المواقف المفاجئة وغير المتوقعة والتي تحمل بين طياتها الضغوط الشديدة والرفض والهدم للنظام القائم ، فهي منح إداري موقفي للتعامل مع الظروف وفي ظلها الاستعداد لها والتخطيط لمواجهتها ، وتبنى بالدرجة الأولى على القدرة التنبؤية لتوقع الأزمات بأشكالها وأحجامها وأوقات حدوثها ومجالات فرصها (ص.٣١)

ومما سبق تلاحظ الباحثة أن إدارة الأزمات : إدارة المستقبل والحاضر. ويميزها . أنها تعتبر إدارة علمية رشيدة تبنى على العلم والمعرفة. وتهدف إلى ما يلي :

- حماية ووقاية المؤسسة والارتقاء بأدائها.
- المحافظة على سلامة المشتأو خللا .
- معالجة أي خطر أو قصور أو خلل يصيب أحد قطاعاتها .

- معالجة أي سبب قد يكون من شأنه إحداث بوادر أزمة مستقبلية.
- وذلك كله بقصد أن تحفظ المؤسسة بحيويتها واستقرارها واستمرارها .

• **إدارة الأزمة** crisis management

ذكر الخضيري الأزمة:أن إدارة الأزمة : هي كيفية التغلب عليها بالأدوات العلمية والإدارية المختلفة سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها . (ص.١١)

ومن التعاريف التي وردبأنها:ارة الأزمات ما يلي :

عرفها أبو قحف (٢٠٠٢) بأنها : "عملية الإعداد والتقدير المنظم والمنتظم للمشكلات الداخلية والخارجية التي تهدد بدرجة خطيرة للمنظمة ". (ص. ٣٢٥)

وأضاف أحأنها:٠٢) أن إدارة الأزمة : " عملية إدارية حديثة ، تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار ، ورصد المتغيرات البيئية ، الداخلية والخارجية المولدة للأزمة ، والاستعداد بجمع الموارد المتاحة لمنع الأزمة ، أو الإعداد للتعامل معها بكفاءة عالية للحد من الخسائر المادية والمعنوية والعودة للوضع الطبيعي في أسرع وقت ، وبأقل تكلفة ، ثم دراسة الأسباب المسببة للأزمة ، واستخلاص للنتائج لمنع حدوثها ، أو تحسين طرق التعامل معها مستقبلا مع محاولة تعظيم الفائدة الناتجة منها لأقصى درجة "(ص.٣٣)

ويرى ماهر (٢٠٠٦) أنها : " طريقة للسيطرة على الأزمة باستخدام مجموعة من الأدوات ، والجهود للتغلب على الأزمة ، واحتواء الأزمات المسببة لها ، والاستفادة والتعلم من الجوانب الخاصة بالأزمة ، حتى يمكن تفادي الأزمات المستقبلية " (ص.٢١)

وذكر توفيق (٢٠٠٤) بأن إدارة الأزمات " التخطيط لما قد لا يحدث". (ص.١٨)

• **الإدارة بالأزمة** : Management By Crisis

ذكر أحمد (٢٠٠٢) أن إدارة بالأزمات تعني نشاط تقوم به الإدارة كرد فعل لما تواجهه من تهديدات وضغوط متولدة عن الأزمة ، وأنه لا توجد خطة واضحة المعالم تضع المستقبل في حسبانها وتعد العدة لمواجهة مشكلاته أو منعها قبل وقوعها ، ولكن تترك الأمور والأحداث تتداعى حتى تقع الأزمة ، عند إذ فقط تتحرك الإدارة وتقوم بسلسلة من المجهودات التي غالبا ماتكون كثيفة وشاقة وأن كانت نتائجها غير فعالة ، حتى تنقضي الأزمة ، فتعود الإدارة إلى السكون وعدم الحركة مرة أخرى ، فلا تلمس إذا وجود الإدارة وقت الأزمات إذا هي : إدارة ساكنة تنفعل مع الأزمة التي تواجه المؤسسة وتتعامل معها بالشكل العلاجي الذي قد يصيب ويخطى ، ومن ثم فهي إدارة وقتية تبدأ مع الأزمة وتنتهي بانتهائها . (ص.٣٤)

ويضيف أحمد (٢٠٠٢) أيضا أن الإدارة بالأزمات تقوم على افتعال الأزمات وإيجادها كوسيلة للتغطية والتمويه على المشاكل القائمة لدى الفرد أو المنظمة ويطلق عليها البعض الأزمة للتحكم والسيطرة على الآخرين ، ويمكن أن يتم ذلك

من خلال التخطيط لخلق الأزمة ثم استثمارها أو استكمال ألفة رص التي يمكن أن تنتج عن الأزمة حقيقة لتحقيق بعض الأهداف التي كان يصعب تحقيقها في الظروف العادية . (ص.٣٤)

ويؤكد الخضيري (د.ت) على أن الإدارة بالأزمات تقوم على افتعال الأزمات وإيجادها من عدم، كوسيلة للتغطية والتمويه على المشاكل القائمة.(ص.١١)

ويرى الخضري (د.ت) أنه يجب أن لا نخلط بين مفهوم إداالأزمات،ت والإدارة بالأزمات "حيث إن الأول يعين على كيفية التغلب على الأزمة بالأدوات العلمية والإدارية وتجنب سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها ، على حين يقوم الثاني على افتعال الأزمات وإيجادها كوسيلة للتغطية والتمويه على المشكلات القائمة بالفعل ، وكذلك خلق أزمة وهمية يتم من خلالها توجيه قوى الفعل إلى تكريس الأزمة أو إلى سلوك معين بشأنها إلا أن هذا الأسلوب لم يعد يتناسب مع روح العصر وازدياد الوعي وارتفاع مستويات المعيشة وثورة الاتصال الحديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات "(ص.٢٠)

تعددت الآراء حول تحديد مراحل إدارة الأزمات ، فمنهم من عددها على أنها خطوات للتدخل في الأزمة ، منهم من حددها في شكل خطوات للقائد وقت الأزمات ومنهم من عرض منهجا للتعامل مع الأزمات . كما أن معظمهم ذكرها الأزمة. محدد أحيانا تكون ثلاث مراحل، أو خمس، ويحسن بنا أن نذكر بعضا من هذه الآراء، وذلك كما يلي:

ذكر الخضري (د.ت) المنهج التكاملي كمنهج للتعامل مع الأزمات وذلك كما يلي :

- مرحلة اختراق جدار الأزمة .
- مرحلة التمركز وإقامة قاعدة للتعامل مع عوامل الأزمة بعد اختراقههي:
- مرحلة الانتشار السريع لتدمير عناصر الأزمة وشل حركتها ودفعها بعيدا عن أماكن السيطرة .
- مرحلة التحكم والسيطرة على موقع الأزمة .
- مرحلة التوجيه لقوى الفعل الإداري الصانعة للأزمة من ثلاث مراحل هي :
- المرحلة الثانية:رحلة مقابل الأزمة: التلطيف والاستعداد.
- المرحلة الثانية : مرحلة أثناء الأزمة : المواجهة والاستجابة .
- المرحلة الثالثةالأزمات.ا بعد الأزمة: إعادة التوازن.

وصنف أبو قحف (٢٠٠٢) مراحل إدارة الأزمات في ست مراحل على النحو التالي

- مرحلة منع حدوث الأزمات .
- مرحلة الإعدادالأزمة.الأزمات .
- مرحلة الإدراك والاعتراف بوجود الأزمة .
- مرحلة احتواء الأزمة .
- مرحلة حل الأزمة.

- مرحلة الاستفادة من الأزمة .

• **خطوات التعامل مع الأزمة** :

يتطلب الاأزمة، الأزمات إدارة واعيةالأزمة:درة على تحديد موقف الأزمة ، وتحليله ، والتخطيط له ومعالجته ، ويمكن توضيح أهم هذه الخطوات التي تفيد في التعامل مع الأزمة وذلك من خلال :

- تحديد دقيق وشامل للقوى التي صنعت الأزمة : بهدف التعرف على هذه القوى لمعرفة حجمها وعددها ، والكشف عن القوى الخفية التي تنهض وراء أحداث وصنع الأزمة .
- تحديد لماذا وكيف صنعت الأزمة ؟ فمن خالأسباب، الأزمة:يتم الوصول إلى الأسباب ، وتحديد الأسباب هو البداية الحقيقية لمعالجتها . (ص.١٤٨)
- تحليل موقف الأزمة : ذكر الخضري (د.ت) أن التحليل للعناصر والمكونات في الموقف الأزموي ، يساعد على استخراج المؤشرات والنتائج والحلول الكلية والجزئية ، والبدائل المختلفة التي يتعين الاختيار من بينها ، الأمر الذي يقلل من احتمالات الخطأ والتحيز غير الموضوعي عند القيام بعملية التخطيط لمواجهة الأزمة .(ص.١٥٠)
- التخطيط العلمي للتدخل في الأزمة : يشير الخضري (د. ت) إلى أنه يتم في هذه الخطوة رسم السيناريوهات ، ووضع الخطط والبرامج ، وحشد القوى لمواجهة قوى الأزمة ، والتصدي لها ورسم خريطة العامة لمسرح عمليات الأزمات بوضعه الحالي ، مع إجراء كافة التغييرات التي تم عليه أولا بأول ، حيث يتم عند التحرك للتدخل في الأزمة تحديد الأماكن الآمنة والمحصنة ، وتحديد أسباب الأزمة ، وتوزيع الأدوار والمهام على أعضاء الفريق ، وتحديد لكل ما تحتاجه عملية التعامل بالأزمة ، وتحديد ساعة الصفر لبدء التنفيذ. (ص.١٥١)
- التدخل لمعالجة الأزمة : ذكر الخضري (د . ت) أن المعالجة الأزموية مجموعة من المهام الأساسية ، والمهام الثانوية ، والمهام التكميلية ، فالمهام الأساسية تقوم على الصدام والدحر ، والمواجهة السريعة العنيفة ، والامتصاص والاستيعاب ، الاستنزاف ، وتحويل المسار الخاص بقوى صنع الأزمة . في حين أن المهام الثانوية تتصرف إلى عمليات تهيئة المسارات ، وتأمين الامتدادات ، وحماية قوى مواجهة الأزمات وتوفير المساندة والموازرة لها .

إن الخطوات السابقة تعتبر أنموذجا عمليا للإدارة في التعامل مع الأزمات التي قد تنشأ بأي سبب كان ، وعلى اختلاف في درجة حدتها ، فرسم الخطط اللازمة تعمل على جعل الإدارة قادرة على المواجهة والتدخل.(ص.١٥٢)

• **وصايا للتعامل مع الأزمات** :

على الإداري الناجح أن يعي أهمية الأزمة ، والتعامل معها ، ومواجهتها ، وأن يضع التصورات والاحتمالات التي تضمن بقاء منظمته سالمة من الخلل الذي قديصيبها أثناء الأزمة .

وقد ذكر الخضري (د. ت) عدة وصايا وصفها بأنها تمثل الدستور الإداري الذي يتعين على متخذي القرار أن يعوها جيدا عند التعامل مع الأزمة وهي توخي الهدف ، والاحتفاظ بحرية الحركة وعنصر المبادأة والحشد ، والتعاون ، والاقتصاد ، في استخدام القوة والتفوق في السيطرة على الأحداث ، والأمن والتأمين للأرواح والممتلكات والمعلومات ، والمواجهة السريعة للأحداث ، واستخدام الأساليب الغير مباشرة كلما كان ذلك ممكنا .(ص.٩٨)

وكذلك يرى أبو ناصر (٢٠٠٨) ما نحتاجه في إدارة الأزمات التخطيط الاستراتيجي ، والسرعة في التصرف ، واتخاذ القرارات الحاسمة ، والقدرة على إدارة الوقت ، والتفكير الإبداعي ، والقيادة ، والتفاوض. (ص.١٣٥)

وأورد البريدي (١٤٢٠) وصايا في إدارة الأزمات ، استنبطها من النصوص الشرعية ، بحسب أنها شاملة وكافية وهي كما يلي :

- ماأصابك لم يكن ليخطأك .
- قال تعالى (إنا كل شيء خلقناه بقدر).١{لقمر .٤٩}
- وقال تعالى (وكان أمر الله قدرمقدورا).{ الأحزاب .٣٨}
- وقال تعالى (وعسى أن تكرهوا شيئا وهو خير لكم وعسى أن تحبوا شيئا وهو شر لكم والله يعلم وأنتم لا تعلمون).١{لبقرة .٢١٦} عمران. تغضب : فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال : أن رجلا قال للنبي صلى الله عليه وسلم : أوصني ، قال "لا تغضب" فردد مرارا قال : "لا تغضب " . ورواه البخاري.
- كن واقعيا فقد لا تستطيع تحقيق كل أهدافك .
- لا تحرج خصمك
- صعَد تدريجيا .
- وسع نطاق استشارتك . قال تعالى (فما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لا نفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين) {آل عمران . ١٥٩}
- تلمس دعما كبيرا .
- حصن القرار ضد المؤثرات الداخلية .
- دعم اتصالات الموثوقة .
- استخر واستقال:عن جابر بن عبد الله السلمي رضي الله عنه قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعلم أصحابه الاستخارة في الأمور كلها يعلمهم السورة من القرآن. رواه البخاري(ص ١١٩. ١٢٨).

- **المبحث الثاني** : **رياض الأطفال**
- **مفهوم رياض الأطفال**:

تعرفها الخثيلة (٢٠٠٠) بأنها "المؤسسات التي ترعى الأطفال من ثلاث ، أو أربع سنوات ، وحتى ست سنوات ، أو بداية الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، وتعني رياض الأطفال البستان أو"البقعة الخضراء" التي يجد فيها الطفل راحته وجنته مع طفولته وأصدقائه ، ورياض الأطفال هي مؤسسات تربوية اجتماعية تهدف إلى

تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للأطفال من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية ، بالإضافة إلى تدعيم وتنمية قدراتهم عن طريق اللعب والنشاط الحر ، وتسمى هذه المؤسسات في معظم دول العالم "رياض الأطفال "(ص ١٣.). وتعرفها الحريري : بأنها" مؤسسات تربوية واجتماعية ، تقوم بتأهيل الطفل تأهيلا سليما لدخول المرحلة الابتدائية ، وذلك لكي لا يشعر بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة ، تاركة له الحرية التامة لممارسة نشاطاته واكتشاف قدراته وميوله وإمكانياته ، وبذلك فهي تساعده على أن يكتسب خبرات جديدة ، وتتراوح أعمار الأطفال في هذه المرحلة مابين عمر الثالثة إلى السادسة ، وتعتبر هذه المرحلة هي القاعدة الأساسية للسلم التعليمي (٢٠٠٢،ص.٢٦).

رياض الأطفال: مؤسسة تربوية تقوم بتأهيل الطفل تأهيلاً سليما لدخول مرحلة التعليم الابتدائي ويسمح له بالحرية لممارسة النشاطات واكتشاف الذات والقدرات والميول وإمكانية مساعدته لاكتساب خبرات جديدة في المرحلة العمرية من الثالثة للسادسة .(الحريري ،٢٠٣،ص.١٧). ورياض لأطفال : كلمة ألمانية تعني حديقة الأطفال صاغها فردريك فروبل في برنامجه الخاص بتعليم الكبار.(عيس، ٢٠٠٥٥، ص.٢٢١)

التعريف الإجرائي: مؤسسة تعليمية تربوية تساعد في إكساب الطفل المعارف والمهارات وما يتناسب وعمره وقدراته وتقوي فِيه الثقة والقدرة على أن يكون في مجتمع جديد بعيد عن المنزل ليصبح مؤهلا للالتحاق بمراحل التعليم بشكل فعال.

- **أهداف رياض الأطفال** :

لقد دلت كثير من الدراسات القائمة على البحث إن طفل الروضة بمقارنته بأطفال أكبر منه سنا هو على درجة كبيرة من التقبل والميل للبحث والاكتشاف ، كما اتضح أن لديه القدرة على الإبداع لا تقف دونها التقاليد ، أو الخبرات الرادعة المتكررة ، الأمر الذي من شأنه أن يجعل الطفل مستعدا لأن يرى ، ويسمع ويتذوق ، ويشعر بأشياء جديدة كلما أمكن توفيرها في البيت أو الروضة ، وهنا يجب أن يكون واضحا أن الروضة لا يمكن أن تكون بديلا عن البيت وإنما هي مكملة له في أداء المهمة بالنسبة للطفل ، لأنها تعمل على تزويده بخبرات فريدة جديدة عن طريق توفيرها للأطفال فرص الاختلاط المنظم مع أقرانهم خارج البيوت ، والعمل على تنمية الاتجاهات لديهم نحو أنفسهم ونحو غيرهم ، مما سيكون له أثر البالغ فيما سيتعلمونه في المستقبل . ويقع على عاتق الروضة بلوغ الأهداف التربوية ، التي يحددها قانون الطفل في مادته (١٢٦) أن رياض الأطفال تهدف إلى تنمية أطفال ماقبل حلقة التعليم الأساسي ، وتهيئتهم للالتحاق بالروضة وذلك من خلال :

- التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والجسدية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية والدينية، على أن يؤخذ في الاعتبار الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات ومستويات النمو.

- تنمية مهارات الأطفال اللغوية والعددية والفنية منالعمر،لأنشطة الفردية والجماعية ، وإنماء القدرة على التفكير والابتكار والتمييز.
- التنشئة الاجتماعية والصحية السليمة في ظل قيم المجتمع ومبادئه وأهدافه .
- تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر ، لتمكين الطفل من أن يحقق ذاته ومساعدته على تكوين الشخصية السوية القادرة على التعامل مع المجتمع .
- تهيئة الطفل للحياة المدرسية النظامية في مرحلة التعليم الأساسي ، وذلكالسليمة،الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى المدرسة بكل ما يتطلبه ذلك من تعود على النظام ، وتكوين علاقات إنسانية مع المعلم والزملاء ، وممارسة أنشطة التعليم التي تتفق واهتمامات الطفل ومعدلات نموه في شتى المجالات (أبو سكينة ، ٢٠١١، ص.٣٧).
- إطلاق طاقة الطفل الجسمية والحركية عن طريق اللعب ، والممارسة الفعلية للتربية البدنية ، فالأطفال يتميزون برغبة فطرية للنشاط والحركة واللعب والذي عن طريقة يمكن تحقيق نمو المهارات الحركية ، والتوافق العقلي العصبي، وتنمية الحواس.
- إكساب الأطفال العادات والاتجاهات والمفاهيم الصحيحة الغذائية والبيئة السليمة ، وتعويدهم على المحافظة على سلامتهم ونظافتهم العامة .
- مساعدة الأطفال على العناية بصحتهم عن طريق:
- ممارستهم للعادات الصحية السلبالأسر،ياتهم اليومية .
- ممارستهم البدنية والحركية السليمة .
- تطبيقهم القواعد البسيطة المتعلقة بأمنهم وسلامتهم .
- اختيارهم السليم لعناصر الوجبة المتكاملة .
- مساعدة الأسر على تربية أطفالها بطرق تربوية سليمة عن طريق الاتصال الدائم بالأسر ، للتعاون معها في حل مشكلات الأطفال اليومية ، وتنظيم ندوات لمناقشة مشكلات الأطفال ، بالإضافة إلى تطبيق نظام اليوم المفتوح ، لنشر الوعي بالطرق المستخدمة في تربية الأطفال .
- تعلم الانضباط وتنمية احترام الحقوق والملكيات الخاصة والعامة (أبو سكينة ٢٠١١، ص.٣٦.٣٧)

- **مهام الإدارة في الروضة**:

تأتي أهمية الإدارة من كونها تقوم بدور التوجيه والإرشاد، وتنظيم الأعمال ، وتوزيع المسؤوليات ، والقيام بالدور التنظيمي ، والإشراف على المؤسسة التعليمية التربوية، وبهذا تصبح الجهة المسؤولة عن تنفيذ الخطط والبرامج الدراسية وجدولتها، وتهيئة الجو المناسب للعمل ، حتى تتمكن العملية التربوية من تحقيق أهدافها (القوزي، ١٩٨٩،ص.١٨). ومن مهام الإدارة في المؤسسة التربوية (الروضة) ما يلي :

- قيادة الروضة بأجهزتها المتكاملة والمتعددة ، للوصول إلى أفضل النتائج في ظل المعطيات المتوفرة والموجودة فيها.

- إعداد نوع من التنظيم من شأنه تيسير شؤون الروضة بأنواعها المتعددة.
- توفير الظروف اللازمة التي تساعد الطفل على النمو في مختلف المجالات، كما تعمل على تنمية ملكاته وقدراته، وتوفير كل الظروف المناسبة التي تساعد على ذلك.
- وجود نظام إداري يسهم على تفعيل العمل في الروضة ، ويساعد على بلوغ الأهداف المرسومة التي وجدت في الروضة من أجلها،وتكون المديرة هي المسؤولة الأولى عن رعاية هذا النظام ومتابعته ، للتأكيد من أنه يسير بالطريق المرسوم نحو غاية واحدة تلتقي فيها العاملات جميعهن ،والتي هي من إعداد الطفل للإلتحاق بالروضة ، ليتم إعدادهن إعداد نفسيا وجسميا وعاطفيا واجتماعيا ، أما الوكيلة فتكون المسؤولة الأولى في حال غياب أو عدم وجود المديرة لقيامها بما تراه مناسبا، لسير العملية التعليمية في الروضة (القوزي، ١٩٨٩،ص.١٨).

- **ومن مهام ومسؤوليات المديرة** :

- ـ الإشراف على سير العملية اومصروفاتها .لروضة ، والتعرف على مشكلاتها ، ومن ثم تقدم الحلول المناسبة لها ، بالتعاون مع العاملات في الروضة وأولياء الأمور (البدري ، ٢٠٠٣،ص.٧٩).
- التخطيط للبرنامج السنوي الداخلي للروضة بما يحويه من أعمال وخدمات (الحريري ، ٢٠٠٢،ص.٨١).
- أن تكون على وعي تام بالأهداف التي تسعى الروضة إلى بلوغها للعمل على تحقيقها
- توزيع العمل على العاملات والموظفات ، مع توضيح مسئولية كل واحدة منهن
- تطوير وتحسين مكتبة الروضة ، وتزويدها بالكتب المناسبة ، من حيث أعمار الأطفال والملائمة لعادات وتقاليد المجتمع (الحريري ، ٢٠٠٢، ص.١١٩).
- إعداد ميزانية بإيراداتها ومصروفاتها .
- التقويم والتوجيه المستمر للعاملات.
- العمل على تنمية الكفاية للمعلمات ، ومواكبة التطور والمستجدات في ميدان عملهن ، لتقبل على كل شيء جديد بعقل متطور ومفتوح ، وإعطائهن الفرصة لنموهن المهني عن طريق الالتحاق بالدورات التدريبية ، بغية إثراء قدراتهن على التخطيط وتنويع الأنشطة والتفكير الإبداعي
- الاطلاع على كل ماهو جديد في مجال التربية والتعليم بشكل عام وبالروضة بشكل خاص .
- المساهمة الدائمة في تطوير البرامج والمناهج والأنشطة الخاصة بالروضة ، والتأكد من سلامة الأطفال ، والإشراف على النظافة ،ودراسة ومتابعة أحوال كل موظفة .
- متابعة سلوكيات الموظفات ومدى التزامهن بالحشمة في المظهر بما يتناسب والمجتمع المحلي ، توجيه من تحتاج إلى ذلك بطريقة ودية .
- الإشراف على تغذية الأطفال سواء كانت من الروضة أم من الأهالي ، والتأكد من تكامل المواد الغذائية ، ونظافة وسلامة الوجبة .

- الاطلاع على سجلات الأطفال وتطور نموهم ، ومناقشة المعلمات حول وضع كل طفل وتقديم المقترحات إذا لزم الأمر.
- تشجيع العمل الجيد والإشادة به أمام العامة ، وتعزيز المواقف الجيدة التي تصدر من الموظفات.
- الإنصاف والحكمة في المعاملة مع أعضاء الروضة والابتعاد عن تحكم السلطة والميول ، وعدم التفرقة في المعاملة ، وكتابة التقارير الخاصة بالأداء الوظيفي للعاملات بنزاهة .
- الاستفادة من المعلمات القديرات مهن ذوات الخبرة بالتخطيط لدروس نموذجية ، بغية الاستفادة منها.
- التأكد من سلامته تنظيم الفصول وتوزيع الأطفال .
- حل المشكلات التي تحدث بين الأعضاء بعضهن بعض ، أو بين أولياء الأمور وبعض عاملات الروضة بطريقة موضوعية تسودها الحكمة والتروي.
- إنشاء علاقة متينة بين الروضة وأسر الأطفال قائمة على المحبة والتواصل وتبادل وجهات النظر.
- تنظيم قبول الأطفال المستجدين ، والتأكد من اكتمال الملف بكل طفل .
- إبلاغ جميع المعلمات والإداريات والعاملات حول التعليمات الصادرة من الإدارة العليا ، وكذلك التعامي ، والنشرات ، والتوقيع عليها.
- المعالجة الحكيمة للأمور المالية ، وتوخي الدقة في الحسابات .
- متابعة أعمال المعلمات والإداريات عن طريق الزيارات الدائمة والمنظمة (الحريري ، ٢٠٠٢،ص.١١٧.١٢٠).

- **البحوث والدراسات السابقة**:

دراسة الحارثي (١٤٢٢هـ): الأساليب المتبعة لدى مديري مدارس مدينة جدة للتعامل مع الأزمات من وجهة نظرهم . وقد هدفت للتعرف على الأساليب منها:ة لدى مديري مدارس جدة للتعامل مع الأزمات ،واحتياجات المديرين لأساليب التعامل مع الأزمات ، وتحديد الإختلاف بين وجهات نظرهم بحسب الخدمة في التعليم ، والخبرة في الإدارة المدرسية ، والشهادة العلمية ، والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية .واستخدم الاستبانة كأداة بحث ميدانية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: ليست بعيدة لا غريبة عن البيئة المدرسية ، وضرورة أن يلم مدير المدرسة ببعض مهارات إدارة الأزمة، وأساليب التعامل مع الأزمة ، وتفضيل المديرين للأساليب التالية : الأسلوب العلمي في احتواء الأزمة، وأساليب تشكيل اللجان، وأساليب فرق العمل، وأظهرت كذلك عدم تفضيلهم لأساليب إنكار الأزمة، وأساليب تفريغ الأزمة من مضمونها.

دراسة الشريدة والأعرجي (٢٠٠٣م): بعنوان: العلاقة بين بعض متغيرات الأزمات كما يراها متخذو القرار في المدرسة الثانوية. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة عمليات اتخاذ القرارات حيال الأزمات الوظيفية في المدارس الثانوية ، وإلى معرفة مدى قدرة المديرين على التعامل مع الأزمات ، ومدى توافر المعوقات التي تحول دون التعامل مع الأزمات بفاعلية ، ومعرفة طبيعة عملية اتخاذ القرارات

حيال الأزمات في المدارس الثانوية في محافظة إربد بالأردن . واستخدم الاستبانة كأداة بحث ميدانية ، وكانت أهم نتائج الدراسة : وجود علاقة بين مستويات الجاهزية لاتخاذ القرارات في ظروف الأزمات الوظيفية وبين المستويات الوقائية إزاء الأزمات من جهة أخرى . أكدت الدراسة على أهمية نظم المعلومات والتخطيط وتبني المنهجين الوقائي والعلاجي في إدارة الأزمات وضرورة الأخذ بعين الإعتبار العوامل الداخلية والخارجية في التعامل مع الأزمات ، والتحكم في مستوى العلاقات الوقائية والعلاجية والسيطرة على المعوقات بأنواعها يمكن أن يؤدي إلى رفع مستويات القدرة على التعامل مع الأزمات المدرسية خلال اتخاذ القرار كما يراها متخذو القرار في المدرسة الثانوية . وتوصلت الدراسة إلى : أن قدرة المديرين للتعامل مع الأزمات بلغت درجة متوسطة ، وأن تعامل المديرين مع الأزمات تواجهه معوقات إنسانية وتنظيمية ، ونظم المعلومات بدرجة متوسطة .وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠ .بعنوان:ستويات الجاهزية على اتخاذ القرار في ظروف الأزمات ومستويات الوقاية إزاء الأزمات المدرسية ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين مستويات القدرة في اتخاذ القرار في ظروف الأزمات ومستويات القدرة العلاجية للأزمات، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المقدرة على اتخاذ القرار في ظروف الأزمات ومستويات وجود المعوقات في ظروف الأزمات

دراسة اليحيوي(٢٠٠٦م): بعنوان :إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة: بعنوان:ى التعرف على مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية حسب آراء أفراد عينة الدراسة، والتعرف على مقترحات أفراد العينة لتفعيل إدارة الأزمات ، وتوصلت الدراسة إلى ينبغي على مديرات المدارس اتخاذ القرارات في موقف الأزمات عن طريق مشاركة عضو الفريق في صنع القرار ، ودعت إلى ضرورة استخدام خطوات التفكير العلمية ، لاتخاذ القرارات في مواقف الأزمات المتوقعة واضحة الأبعاد ،وترى أفراد عينة الدراسة أن المديرات تمارس عمليات إدارة الأزمات بدرجة متوسطة ، وأن أكثر عمليات إدارة الأزمات ممارسة كانت القيادة في الأزمات ، وأقلها تقويم الأزمات .

دراسة العوفي (١٤٢٦هـ): بعنوان : مدى تطبيق أساليب تنمية الإبداع الإداري في التعامل مع الأزمات لدى رؤساء الأقسام جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وهدفت الدراالدراسة:تعرف على مدى تطبيق أساليب الإبداع الإداري في التعامل مع الأزمات لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية في جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ، والتعرف على مدى تطبيق أساليب الإبداع الإداري في التعامل مع الأزمات لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية في جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . وأهم نتائج الدراسة :أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام للأساليب المطبقة في الدراسة عالية في معظمها .وأن تحديد أساليب الإبداع الإداري له دور بارز في تحقيق إدارة جيدة.بعنوان:ن هناك بعض الأدوار التي

يرى أن مجتمع الدراسة لا تمارس إلا بدرجة متوسطة أو منخفضة لكن هذا لم يؤثر على النتيجة العامة سلبا. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفرادالعينة بحسب نوع القسم والمؤهل العلمي،وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب نوع القسم أو المؤهل العلمي ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب الخبرة في مجال العمل الإداري والدورات التدريبية.

دراسة الموسى (٢٠٠٦): بعنوان : إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض :تصور مقترح. بعنوان:ه الدراسة إلى التعرف على واقع الأزمات المدرسية وإدارتها في مدارس التعليم العام، والتوصل لتصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.حيث استخدم الاستبانة كأداة بحث ميدانية ،وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يختلف توافر مقومات إدارة الأزمات بالمدارس باختلاف المراحل الدراسية ولا يؤدي المؤهل العلمي والخبرة الوظيفية لمديري ومديرات المدارس على توافر مقومات إدارة الأزمات بالمدارس، وضرورة توفير مرونة في التصرف (الصلاحيات) للمدرسة للتكيف مع الأحداث الأزموية ، وأكدت على ضرورة بإعداد وتصميم البرامج التدريبية لمديري المدارس في مجال إدارة الأزمات وكيفية اتخاذ القرارات السليمة في ظل ضغط الوقت ،وتبين وجود معوقات إدارة الأزمات بالمدارس،منها عدم تبادل المعلومات بين المدارس بخصوص الأزمات المدرسية للاستفادة عند وجود أزمات مشابهه ، وعدم وجود أزمات مشابهه ،وعدم وجود قواعد معلومات للتعرف على كيفية إدارة الأزمات ،وأنه لا توجد صلاحيات واضحة للمدير تتيح له التصرف بما يراه مناسبا أثناء وقوع الأزمة ، ولم تعط إدارة التعليم الأزمات المدرسية الأهتمام الكافي.

دراسة الزاملي (٢٠٠٧م): بعنوان :الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الأزمات المدرسية التي تتعرض لها مدراس سلطنة عمان، والأساليب التي يستخدمها مديرو تلك المدارس للتعامل مع الأزمات.بعنوان:لدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: تأكيد مديرو المدارس على عدد من الإجراءات التي لابد أن تتخذ حيال كل أزمة ،ورأت الدراسة ضرورة وضع برامج تدريبية لمديري المدارس ،لمواجهة الأزمات المدرسية بالأساليب الحديثة ، والفعالة ،وكذلك تكرار الدراسة الخاصة بالأزمات بالمدرسية كل خمس سنوات ،لمعرفة ما يستجد منها نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسلوكية .

دراسة فرج (١٤٢٨هـ): بعنوان : ممارسة مديرات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة. وهدفت إلى التعرف على مدى ممارسة المديرات لمهارات إدارة الأزمات المدرسية والمتمثلة في : (مهارة مواجهة الضغوط ،مهارة التفكير الابتكاري، مهارة الاتصال ، مهارة تنمية روح الفريق ،مهارة إدارة الوقت) من وجهة نظر مجتمع الدراسة ،والكشف عن الفروق بين مجتمع الدراسة ، حول مدى ممارسة المديرات لمهارات

إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة مكة المكرمة تبعا للوظيفة ، والمرحلة التعليمية ،والمؤهل العلمي والخبرة في مجال التعليم ،والكشف عن الفروق بين آراء المديرات ،حول مدى ممارستهن لمهارات إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة مكة المكرمة تبعا للخبرة في مجال الإدارة المدرسية ،وحضور الدورات التدريبية في الإدارة المدرسية ، وعدد الدورات التدريبية في الإدارة المدرسية ، وعدد الدورات التدريبية في إدارة الأزمات المدرسية مستخدمة الاستبانة كأداة بحث ميدانية . وتوصلت الدراسة إلى ممارسة مديرات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مجتمع الدراسة من المديرات كانت بدرجة (كثيرا) لمهارتي إدارة الوقت والتفكير الابتكاري ،وبدرجة (كثير جدا) لمهارة مواجهة الضغوط ،ومهارة تنمية روح الفريق والعمل الجماعي ، ومهارة الاتصال، كذلك أكدت الدراسة على تأثير عوامل المؤهل والخبرة وحضور الدورات التدريبية على ممارسة إدارة الأزمات. وأن ممارسة مديرات مدارس التعليم لمهارة إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مجتمع الدراسة من المعلمات كانت بدرجة (كثير جدا).

دراسة الغامدي (٢٠٠٨م): بعنوان : الدورالقيادي لمشرفة الإدارة المدرسية في إدارة الأزمات بمنطقة عسير. وهدفت إلى التعرف على أهم الأزمات الإدارية في المدارس الثانوية التي تواجه مشرفة الإدارة المدرسية أثناء ممارستها لعملها الإشرافي وأسبابها ، والمعوقات التي تواجهها، وأهم الكفايات التي يجب أن تتوفر في مشرفة الإدارة المدرسية لتمارس دورها القيادي في إدارة الأزمات . وتوصلت الدراسة إلى أنه من أكثر الأزمات الإدارية حدوثا في المدارس الثانوية التي تواجه مشرفة الإدارة المدرسية أثناء ممارستها العمل الإشرافي : الإعتداءات البدنية من الطالبات على المعلمات ، طلب مجموعة من المعلمات الإجازة في آن واحد ، تعرض المدرسة لحادث سرقة ، وأهم الكفايات الواجب توفرها في المشرفة للإدارة المدرسية : المساعدة في حل المشكلات الإدارية التي تواجه الإدارة المدرسية ، والوعي بالآثار المترتبة على وقوع الأزمة في المدرسة ، والتحلي بالصبر عند مواجهة الأزمات المدرسية ، أما أهم المعوقات التي تواجه مشرفة الإدارة المدرسية أثناء قيامها بدورها القيادي في الإشراف على المدارس الثانوية : عدم وجود مرجعية مختصة للمتابعة والتوجيه عند وقوع الأزمة ،وتدني الاتصالات المتبادلة بين المدارس لتبادل الخبرات فيما بينهم بما يتعلق بإدارة الأزمات ،وقصور اللوائح والأنظمة التي تسترشد إليها مديرة المدرسة عند وقوع الأزمات ، كما أن أبرز أسباب وقوع الأزمات الإدارية في المدارس الثانوية :قلة خبرة المرشدات المؤهلات والمتخصصات في الإرشاد النفسي ، وضعف البرامج التأهيلية قبل الخدمة للمعلمات ،وعدم وجود مشرفات متخصصات في إدارة الأزمة.

دراسة الجهني (٢٠١٠م): بعنوان:أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية . وهدفت إلى التعرف على واقع ممارسة أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة ينبع ،والكشف عالدراسي،

المتغيرات في تقديرات مديري المدارس للأسلوب المتبع في اتخاذ القرار أثناء الأزمات المدرسية ، والكشف عن مدى توافق أساليب اتخاذ القرار التي يمارسها مديرو المدارس مع الأساليب الملائمة لإدارة الأزمات المدرسية .مستخدم الاستبانة كأداة بحث ميدانية وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أنه يمارس مديرو المدارس أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية بدرجات متفاوتة ،حيث يمارس بدرجة كبيرة جدا ، وبدرجة كبيرة أساليب دراسة الحالة ، وبيرت ، والحكم الشخصي والبديهي ،ودراسة الآراء والاقتراحات ،وإجراء التجارب ، ونظرية الإحتمالات . ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في مستوى ممارستهم لأساليب اتخاذ القرار في مواجهة الأزمات المدرسية تعزى إلى التخصص الدراسي ، الخبرة في مجال الإدارة المدرسية ، المرحلة الدراسية ،عدد الدورات التدريبية في مجال اتخاذ القرار وإدارة الأزمات.

دراسة الزلفي (١٤٣٢هـ): بعنوان: إدارة الأزمات لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف. وهدفت إلى التعرف على أبرز الأزمات التي تواجه مديرات مدارس(حكومي، العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف، وكذلك التعرف على دور مديري مدارس التعليم العام والحكومي والأهلي بمدينة الطائف في التعامل مع الأزمة قبل وأثناء وبعد حدوثها. وتوصلت الدراسة إلى أن دور مديري مدارس التعليم العام والحكومي والاهلي بمدينة الطائف في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها كان بدرجة متوسطة ، وأن دور مديري مدارس التعليم العام والحكومي والأهلي بمدينة الطائف في التعامل مع الأزمة أثناء حدوثها كان بدرجة عالية ، وأن دور مديري مدارس التعليم العام والحكومي والأهلي بمدينة الطائف في التعامل مع الأزمة بعد حدوثها كان بدرجة عالية . وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير نوع المدرسة (حكومي ،أهلي) ، وكانت الفروق لصالح مديري المدارس الأهلية على مديري المدارس الحكومية ،وكذلك وجود فروق وفقا لمتغير المؤهل العلمي والمرحلة التعليمية .

دراسة جمعة (٢٠١٢م): بعنوان: تصور مقترح لمراكز متخصصة في إدارة الأزمات بمرحلة رياض الأطفال. هدفت الدراسة إلى توضيح الأزمات التي تتعرض لها مؤسسات رياض الأطفال ، وتحديد أساليب إدارة الأزمات بمؤسسات رياض الأطفال ودراسة متطلبات مركز إدارة الأزمات بمؤسسات رياض الأطفال ،وتوصلت إلى نتائج أهمها : تحديد أهم الأزمات التي تواجه مؤسسات رياض الأطفال ، وتحديد أساليب حدوث تلك الأزمات ، والتوصل لضرورة وجود مركز متخصص لإدارة الأزمات خاص بمؤسسات رياض الأطفال يقدم الدعم والمساعدة لمواجهة الأزمات بفاعلية ، ويدرب العاملين بمجال رياض الأطفال على الأساليب العلمية لتلك المواجهة ببور سعيد بمصر حيث أجريت مقابلات مفتوحة (مع المعلمات والموجهات وأولياء الأمور)دراسة ميدانية .

دراسة خبراني (٢٠١٤): بعنوان:أسالسابقة:ة الأزمات المدرسية في مراحل التعليم العام ومعوقات استخدامها بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأساليب التي يمارسها مديرو لمدارس لإدارة الأزمات المدرسية ، والكشف عن معوقاتها ، وتحديد درجة ممارسة مديري المدارس للأسلوب العلمي ، ولأسلوب فريق العمل، ولأسلوب الاحتواء لإدارة الأزمات ، وكيفية تطوير كفاءة مديري المدارس لإدارة الأزمات ، وكيفية تطوير كفاءة مديري المدارس لإدارة الأزمات المدرسية ، والكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسط درجات ممارسة الأساليب لإدارة الأزمات ، ومعوقاتها ، وتطوير كفاءة المديرين وفقا لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي ، طبيعة العمل، عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة ، الدورات التدريبية في مجال إدارة الأزمات ، المرحلة الدراسية).توصلت إلى نتائج أهمها : أن درجة ممارسة الأسلوب العلمي ، وأسلوب احتواء الأزمة كانت كلها بدرجة عالية جدا،درجة وجود المعوقات التي تواجه استخدام أساليب إدارة الأزمات عالية (كثرة المهام المكلف بتا مدير المدرسة ،الطابع الروتيني المتعلق بتا،قصور توفر قاعدة بيانات شاملة ودقيقة لإدارة الأزماتٍ المدرسية).درجة الموافقة لتطوير كفاءة مديري المدارس كانت عالية جدا وأبرزها : تلمس مشكلات مديري المدارس ، وتزويد المدارس بقاعدة معلومات شاملة ودقيقة لإدارة الأزمات المدرسية ، وتهيئة الإمكانات المناسبة لإتباع الأسلوب المناسب لإدارة الأزمة المدرسية .

- **الدراسات السابقة : الأجنبية**

دراسة كرونيل و شيراس (١٩٩٨م) (cornell &sheras): بعنوان الأخطاء الشائعة في الاستجابة للأزمات المدرسية التعلم من أخطائنا. وهدفت للتعرف على دور القيادة وفرق العمل ، والفهم الملائم للمسؤولية في إدارة الأزمات بفعالية بالمدارس الثانوية بأمريكا ، وأستخدم المنهج الوصفي الوثايقي ، بالاعتماد على الكتب والدارسات ذات العلاقة بالموضوع ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : القيادة الفعالة ،وفرق العمل ،والفهم الملائم للمسؤولية ، يمكن المدير من وضع خطط فعالة لإدارة الأزمات وأن القيادة واتخاذ القرارات وإعطاء التوجيهات للآخرين ، ومراقبة الأنشطة تمثل أهمية في موقف الأزمة ، وأن عدم وجود جهود ، وفرق لمواجهة الأزمات يؤدي إلى تدهور الأزمة ، وأن الاستجابة غير السريعة والملائمة للأزمات ، وغياب التوجيه والإرشاد والدعم من الكبار تؤدي إلى تصعيد قلق الطلاب ، وأن عدم تحمل المديرين للمسؤولية في معالجة المشكلات التي تواجه الطلاب قد يؤدي إلى العنف والصراع ، وتبديد الجهود المبذولة لإيجاد حلول أكثر فاعلية وبناءة.

دراسة كنيل وتوينغ (٢٠٠٧م) (Macneil and Topplng):بعنوان: إدارة الأزمات في المالحوادث الخطيرةبيانات الوقائية.وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة الحوادث الخطيرة في المدارس ،كإطلاق النار والانتحار والنشاط الإرهابي . وتوصلت الدراسة إلى ضرورة وجود قاعدة بيانات للأزمات الخطيرة .أن تبتعد إدارة الأزمات في المدارس عن البيروقراطية والجمود.

دراسة آدامزوكرتسوتس (٢٠٠٦م)(Adams & Krtsonls): بعنوان: تحليل تأهب المدارس الثانوية لإدارة الأزمات: وهدفت الدراسة لتحليل خطط إدارة الأزمات في

المدارس التي شهدت حالات الأزمات في الماضي ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج :أن يتم منح جمعة،س أدوار واسعة النطاق لإدارة الأزمات والتخطيط بشكل أكثر فاعلية عندما تكون في حالة حدوث أزمة، وأن يتم تقييم مستويات المدارس من خلال مستويات التأهب.

- **إجراءات البحث** :

- **منهجية البحث**:

في ضوء طبيعة هذه البحث والبيانات المراد الحصول عليها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بدراسة واقع " إدارة الأزمات في مرحلة رياض الأطفال الحكومية ، بمحايل عسير " وتحديد العوامل المؤثرة فيه من حيث طبيعتها والعلاقات القائمة بينها

- **مجتمع البحث**:

من خلال بحث تطبيقي على" مديرات وإداريات ومعلمات رياض الأطفال الحكومية بمحايل عسير.

- **عينة البحث**:

مديرات وإداريات ومعلمات رياض الأطفال الحكومية بمحايل عسير

- **مصادر معلومات البحث**:

- المصادر الثانوية: وتتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.
- المصادر الأولية: في هذا الخصوص ، لجأت الباحثة إلي جمع البيانات الأولية من خلال إستبانة كأداة رئيسية للدراسة، صممت خصيصاً لهذا الغرض.

- **أداة البحث**:

تم إعداد إستبانة حول " إدارة الأزمات في مرحلة رياض الأطفال الحكومية ، بمحايل عسير " من خلال دراسة تطبيقية مديرات وإداريات ومعلمات رياض الأطفال الحكومية بمحايل عسير "

- تتكون إستبانة البحث من قسمين رئيسأداة البحثلقسم الأول: وهو عبارة عن محاور أداة البحث والذي يتكون من ٣١ فقرة موزعة على المحاور التالية:
- المحور الأول : محور تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات قبل حدوثها: ويتكون من (١٠) فقرات.
- المحور الثاني : تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات أثناء حدوث الأزمة: ويتكون من (١٣) فقرات.
- المحور الثالث : تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات بعد حدوثها: ويتكون من (٨) فقرات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان حسب جدول (١):

جدول(١): توزيع فئات مقياس ليكرت الثلاثي لاستجابات عينة البحث حول كل فقرة

الاستجابة	دائما	أحيانا	نادرا
الدرجة	٣	٢	١

- **صدق الاستبيان**:

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة بواسطة الأساليب التالية:

- **صدق الاتساق الداخلي لبيرون** Person's Internal Validity

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرات، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للإستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل محور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تلك الفقرة، والنتائج كانت كما بالجدول (٢):

جدول (٢): معاملات الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لمحورها

محور: تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات قبل حدوثها									
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
س١	٠,٣٥♦	س٣	٠,٣٥♦	س٥	٠,٤٧♦♦	س٧	٠,٥٧♦♦	س٩	٠,٣٥♦
س٢	٠,٥٠♦♦	س٤	٠,٦٣♦♦	س٦	٠,٥٩♦♦	س٨	٠,٤٥♦♦	س١٠	٠,٣٤
محور: تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات اثناء حدوث الأزمة									
س١	٠,٢٩	س٤	٠,٦٥♦♦	س٧	٠,٥٨♦♦	س١٠	٠,٣٧	س١٣	٠,١٦٦
س٢	٠,٤٩♦♦	س٥	٠,٦٨♦♦	س٨	٠,٤٣♦	س١١	٠,٣٢		
س٣	٠,٤٠♦	س٦	٠,٥٢♦♦	س٩	٠,٧٢♦♦	س١٢	٠,٧١♦♦		
محور: تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات بعد حدوثها									
س١	٠,٥٠♦♦	س٣	٠,٤٣♦	س٥	٠,٦٨♦♦	س٧	٠,٤١♦		
س٢	٠,٦٠♦♦	س٤	٠,٦٥♦♦	س٦	٠,٣٨♦♦	س٨	٠,٦١♦♦		

** اتساق دال ومؤكد عند حدود ثقة (٩٩٪) ٠١)، ♦ اتساق دال ومؤكد عند حدود ثقة (٩٥٪)(٠,٠٥)

من الجدول ٢ يتضح إن معاملات الاتساق الداخلي لارتباط لبيرون لـ(١٩) فقرة بنسبة (٦١,٣٪)، دالة عند مستوى معنوية(٠,٠١) والمشار إليها به(♦♦)، أي أن معاملات الاتساق لهذه الفقرات مؤكدة بنسبة ثقة (٩٩٪)، كما أن هنالك(٧) فقرات بنسبة(٢٢,٦٪) لها معاملات اتساق داخلي دال عند مستوى معنوية(٠,٠٥) والمشار إليها به(♦)، أي أن معاملات الاتساق الداخلي مؤكدة بنسبة(٩٥٪)، بينما نجد أن هنالك(٥) فقرات بنسبة(١٦,١٪) لها معاملات اتساق داخلي بالدرجة الكلية ولكنها غير دالة ولكن وبما أنها موجبة فإنها تعتبر فقرات مقبولة وتعتبر من عناصر أداة الاستبانة الأساسية والصالحة للتحليل الإحصائي.

جدول (٣): يوضح معاملات اتساق لبيرون بين كل محور والدرجة الكلية لأداة البحث

م	مضمون المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١.	تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات قبل حدوثها	٠,٨٤♦♦
٢.	تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات أثناء حدوث الأزمة	٠,٩٦♦♦
٣.	تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات بعد حدوثها	٠,٩٠♦♦

** اتساق دال ومؤكد عند حدود ثقة (٩٩٪) (٠,٠١)

يوضح جدول (٣) بأن معاملات الاتساق بين كل محور من محاور أداة البحث والدرجة الكلية تتراوح بين (٠,٨٤❖❖ إلى ٠,٩٦❖❖) صادقة لما معاملات اتساق داخلي مرتفعة جدا ودالة عند مستوي معنوية (❖❖)(٩٩٪) وبذلك تعتبر محاور أداة البحث صادقة لما وضعت لقياسه.

- **ثبات الاستبانة** Reliability:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

وقد تحققت الباحثة من ثبات إستبانة البحث من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ وذلك كما يلي:

- **معامل ألفا كرونباخ** Cronbach's Alpha Coefficient :

استخدمت الباحثة طريقة كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاستبانة، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (٤):

جدول (٤): معاملات ثبات التجزئة النصفية لأداة البحث

التجزئة النصفية	عدد العبارات	كرو نباخ α	معامل تصحيح سيبرمان
النصف الأول	١٦	٠,٧٤	٠,٨٧
النصف الثاني	١٥	٠,٧٦	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول(٤) ، بأن معاملات ثبات التجزئة النصفية لأداة البحث (٣١ فقرة) ، تساوي (٠,٧٤) للنصف الأول وعدد فقراته(١٦) والثاني يساوي(٠,٧٦) وعدد فقراته(١٥) وأن معامل تصحيح سيبر مان بواقع (٠,٨٧) وهي جميعها معاملات ثبات مرتفعة ودالة على قوة ورصانة فقرات أداة البحث .

جدول (٥): يوضح نتائج ثبات كرونباخ ألفا على نطاق الاستبانة ومحاورها الثلاثة

م	المحور	عدد العبارات	كرو نباخ α
١.	تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات قبل حدوثها	١٠	٠,٥٨
٢.	تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات أثناء حدوث الأزمة	١٣	٠,٧٠
٣.	تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات بعد حدوثها	٨	٠,٦٥
٤.	ثبات أداة البحث ككل	٣١	٠,٨٦

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (٥) أن قيمة معامل كرونباخ ألفا على نطاق محاور أداة البحث تتراوح بين (٠,٥٨ ، ٠,٧٠)، وعلى نطاق الاستبانة بصورة كلية فإن معامل الثبات يساوي(٠,٨٦)، وبناءً على ذلك فإن جميع معاملات ثبات كرونباخ ألفا تعتبر دالة إحصائيا ، وبناءً على ذلك فإن الاستبانة تعتبر صادقة وأنها سوف تعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقها في بيئة أخرى مماثلة من حيث الزمان والمكان.

- **مقياس أداة البحث** :

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الثلاثي والمكون من ثلاثة استجابات وهي : (٣) دائما ، (٢) أحيانا ،(١) نادرا ،. للإجابة عن فقرات محاور أداة البحث، ولحساب مستوى أو واقع كل فقرة لأداة البحث بناءً على متوسط كل فئة ، قامت الباحثة بحساب المدى كما يلي: المدالفئة =بر قيمة للمقياس - أصغر قيمة للمقياس) من فئات الإجابة = ٣ -١ = ٢

طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = ٠,٦٧ وبناءً عليه، يكون توزيع متوسط الفئات لمستوى كل ممارسة كالتالي:

جدول(٦): توزيع فئات مقياس ليكرت الثلاثي لمستوى الأداء حسب المتوسط والوزن النسبي

مدى المتوسط	الوزن النسبي من	إلى أقل من	مستوى الاستجابة
١ إلى أقل من ١,٦٧	٣٣٪	٥٦٪	نادراً
١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤	٥٦٪	٧٨٪	أحياناً
٢,٣٤ إلى أقل من ٣	٧٨٪	١٠٠٪	دائماً

- **نتائج البحث** :

تتناول الباحثة في هذا الفصل تحليل وتفسير نتائج البحث في سياق الإجابة على التساؤلات التالية

- ما دور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها بمحايل عسير؟
- ما دور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة أثناء حدوثها بمحايل عسير؟
- ما دور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة بعد حدوثها بمحايل عسير؟
- وللإجابة على هذه التساؤلات ، لجأت الباحثة إلى حساب المتوسط والوزن النسبي والانحراف المعياري ومؤشرات اختبار(ت) لمعنوية متوسط كل فقرة من فقرات الاستبانة عن المتوسط الفرضي لأداة البحث والذي يساوي(٢)، فإذا كانت قيمة(ت) دالة على وجود فروق بإشارة موجبة، كان ذلك دلالة على أن الفقرة تمارس (دائما) من جانب المديرات ، أما إذا كانت قيمة(ت) غير دالة على وجود فروق، كان ذلك دلالة على أن الفقرة تمارس (أحيانا) لأن ذلك سيكون دال على أن وجهة نظر عينة البحث لا تختلف عن متوسط الأداة (٢) والتي تعني أحيانا، أما إذا كانت قيمة(ت) سالبة ودالة ، فإن ذلك إشارة على أن ممارسة الفقرة أقل من المتوسط الفرضي(٢) والتي تعني أنها تميل نحو (نادرا) والنتائج كانت كالتالي:

جدول(٧): المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي ومعنوية(ت) - لواقع دور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها بمحايل عسير

ترتيب الأهمية	مضمون الفقرة وترتيبها الاستبانة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ت	الدلالة
١	١- تتنبأ بحدوث الأزمة.	٢,٦٣	٠,٦١	٨٨٪	٥,٨٠٥	٠,٠٠٠
٢	٤ - تشخص إشارات الإنذار المبكر لحدوث الأزمة.	٢,٤١	٠,٧٦	٨٠٪	٣,٠٤٠	٠,٠٠٥
٣	٣ - تشارك أهل العلم والخبرة في إدارة الأزمة.	٢,٣٨	٠,٧٥	٧٩٪	٢,٨٢٣	٠,٠٠٨
٤	٧- تنسق بين خدمات المجتمع (الشرطة ،المطافئ، المستشفى،،،).	٢,٣٤	٠,٧٥	٧٨٪	٢,٦٠٩	٠,٠١٤
٥	٦ - تتعرف على المواصفات اللازمة في فريق إدارة الأزمة.	٢,٣٤	٠,٦٥	٧٨٪	٢,٩٧٨	٠,٠٠٦
٦	٢ - تحدد الإمكانات اللازمة لإدارة الأزمات.	٢,٢٨	٠,٦٨	٧٦٪	٢,٣٢٩	٠,٠٢٧
٧	٩ - ترتب العوامل المشتركة المؤثرة اللازمة حسب خطورتها.	٢,٢٥	٠,٨٠	٧٥٪	١,٧٦١	٠,٠٨٨
٨	١٠ - تشكالأولى:مل مؤقت لإدارة أزمة محددة.	٢,١٩	٠,٨٢	٧٣٪	١,٢٩٣	٠,٢٠٦
٩	٥ - تجري تجارب فرضية لاحتمال حدوث أزمة.	٢,١٩	٠,٦٤	٧٣٪	١,٦٤٦	٠,١١٠
١٠	٨ - تحدد الوقت المناسب لمواجهة الأزمات.	٢,١٦	٠,٧٢	٧٢٪	١,٢٢٢	٠,٢٣١
	المتوسط العام	٢,٣٢	٠,٧٢	٧٧٪	٢,٥٥	٠,٠٧

- **فيما يتعلق بواقع دور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها بمحايل عسير ، تؤكد المؤشرات الإحصائية للجدول(٧) وبناءً على مؤشرات الجدول(٦)، على النتائج التالية:**

- **المرتبة الأولى :** يأتي بها مضمون الفقرات(١ ، ٤ ، ٣ ، ٧ ، ٦) بمتوسطات تتراوح بين(٢,٦٣ ، ٢,٤١ ، ٢,٣٨ ، ٢,٣٤ ، ٢,٣٤) ومع أوزان نسبية تعكس نسبة موافقة عينفقرة،ث على مضمون وأهمية كل فقرة ، والتي تتراوح بين(٨٨ ٪، ٨٠ ٪، ٧٩ ٪،للجدول(٦)،، وبمقارنة هذه المؤشرات بفئات المتوسط والوزن النسبي للجدول(٦) نجدها تنحصر بالفئة الثالثة للمتوسط(٢,٣٤ إلى ٣) أو وزنٍ نسبي(٧٨٪ إلى ١٠٠٪) وهي مؤشرات تؤكد على أن هذه الفقرات تمارس دائما من جانب المديرات وتجد أهمية كبيرة من وجهة نظر عينة البحث، وأن قيم(ت) نجدها مرتفعة ودالة عند مستوى معنوية(٠,٠١)(٠,٠٥)، أي أن الممارسة بصورة دائمة لهذه الفقرات مؤكدة بحدود ثقة (٩٩٪)(٩٥٪).
- **المرتبة الثانية :** يأتي بها مضمون الفقرات(٢ ، ٩ ، ١٠ ، ٥ ، ٨) والتي حصلت على متوسطات تتراوح بين(٢,٢٨ ، ٢,٢٥ ، ٢,١٩ ، ٢,١٩ ، ٢,١٦) وأوزان نسبية تتراوح بين(٧٦ ٪، ٧٥ ٪، ٧٣ ٪، ٧٣ ٪، ٧٢ ٪) وبمقارنة هذه المؤشرات بفئات المتوسط والوزن النسبي للجدول(٦) ، نجدها أنها تنحصر ضمن مؤشرات الفئة الثانية للمتوسط(١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤) ووزن نسبي بين(٥٦٪ إلى أقل من ٧٨٪)، وهي مؤشرات تؤكد على أأحيانا .ممارسة هذه الفقرات يعتبر أحيانا ، كما أن جميع مستويات الدلالة لقيم(ت) نلاحظ أنها في معظمها (<٠,٠٥) وهي غالعام: على وجود فروق من المتوسط الفرضي لأداة البحث (٢) والذي يعني أحيانا.
- **المتوسط العام :** والذي يساوي(٢,٣٢) مع وزن نسبي(٧٧٪) وهي من مؤشرات الفئة الثانية للمتوسط(١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤) ووزن نسبي بين(٥٦٪ إلى أقل من ٧٨٪)، وهي تؤكد بذلك على أن وجهة نظر عينة دلالة حول دور مديرات رياض

الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها بمحايل عسير يعتبر بصورة عامة يمارس أحيانا بالرغم من وجود بعض العناصر تمارس بصورة دائمة، كما أن قيمة(ت = ٢,٥٥) مع مستوى معنوية(٠,٠٧> ٠,٠٥) دالٍ على فئة المتوسط(٢) والتي تعني أن مستوى الممارسة يعتبر بصورة عامة أحيانا.

جدول(٨): المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي ومعنوية(ت) - لدور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة أثناء حدوثها بمحايل عسير؟

ترتيب الأهمية	مضمون الفقرة وترتيبها الاستبانة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ت	الدلالة
١	١ - توضح حجم الأزمة لفريق العمل.	٢,٧٥	٠,٦٢	٩٢٪	٦,٨٢	٠,٠٠٠
٢	٧- تتخذ قرارات سريعة وحاسمة ومناسبة لمواجهة الأزمة	٢,٤١	٠,٧١	٨٠٪	٣,٢٣	٠,٠٠٣
٣	٣- تفوض الصلاحيات لفريق عمل إدارة الأزمة	٢,٣٨	٠,٦٦	٧٩٪	٣,٢٢	٠,٠٠٣
٤	٤ - تتواصل مع مديرات رياض الأطفال	٢,٣٤	٠,٧٩	٧٨٪	٢,٤٧	٠,٠٢
٥	٦ - تطالب الجهات المسؤولة بالتفويض التام لإدارة الأزمات	٢,٢٥	٠,٨٠	٧٥٪	١,٧٦	٠,٠٩
٦	٢ - تشكل فريق عمل لتهدئة الأزمة	٢,٢٥	٠,٧٢	٧٥٪	١,٩٧	٠,٠٦
٧	٨ - تتبنى سياسة الباب المفتوح في الاتصالات الداخلية والخارجية لمواجهة الأزمة	٢,٢٥	٠,٧٦	٧٥٪	١,٨٦	٠,٠٧
٨	١٢ - تطبق اللوائح والأنظمة المتعلقة بالأزمة بحزم	٢,٢٢	٠,٨٣	٧٤٪	١,٤٩	٠,١٥
٩	١٣ - تتظاهر بأنه قد تم السيطرة على الأزمة والروضة في أحسن حال	٢,٢٢	٠,٨٧	٧٤٪	١,٤٢	٠,١٧
١٠	١١ - توقف التدهور للتقليل من الخسائر الناجمة عن الأزمة	٢,٢٢	٠,٧٥	٧٤٪	١,٦٥	٠,١١
١١	٥ - تعود لبرامج وخطط جاهزة لإدارة الأزمات	٢,١٩	٠,٨٢	٧٣٪	١,٢٩	٠,٢١
١٢	٩ - تتابع مدى التزام كل عضو في فريق العمل	٢,١٣	٠,٧٩	٧١٪	٠,٨٩	٠,٣٨
١٣	١٠ - تجد صعوبة في مواجهة الأزمة داخل الروضة لقصور أداء الفريق	٢,٠٦	٠,٨٠	٦٩٪	٠,٤٤	٠,٦٦
	المتوسط العام	٢,٢٨	٠,٧٦	٧٦٪	٢,١٩	٠,١٥

- **فيما يتعلق لدور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة أثناء حدوثها بمحايل عسير ، تؤكد المؤشرات الإحصائية للجدول(٨) وبناء على مؤشرات الجدول(٦)، على النتائج التالية:**

◄◄ المرتبة الأولى : يأتي بها مضمون الفقرات(١ ، ٧ ، ٣ ، ٤) بمتوسطات تتراوح بين(٢,٧٥ ، ٢,٤١ ، ٢,٣٨ ، ٢,٣٤) ومع أوزان نسبية تعكس نسبة موافقة عينة البحثفقرة،ضمو٪،أهمية كل فقرة ، والتي تتراوح بين(٩٢ ٪، ٨٠ ٪، ٧٩ ٪، ٧٨ ٪) وبمقارنة هذه المؤشرات بفئات المتوسط والوزن النسبي للجدول(٦) نجدها تنحصر بالفئة الثالثة للمتوسط(٢,٣٤ إلى ٣) أو وزن نسبي(٧٨٪ إلى ١٠٠٪) وهي مؤشرات تؤكد على أن هذه الفقرات تمارس دائما أثناء حدوث الأزمة بمحايل عسير ، وأن قيم(ت) نجدها مرتفعة ودالة عند مستوى معنوية(٠,٠١)(٠,٠٥)، أي أن الممارسة بصورة دائمة لهذه الفقرات مؤكدة بحدود ثقة (٩٩٪)(٩٥٪).

◄◄ المرتبة الثانية : يأتي بها مضمون الفقرات(٦ ، ٢ ، ٨ ، ١٢ ، ١٣ ، ١١ ، ٥ ، ٩ ، ١٠) والتي حصلت على متوسطات تتراوح بين(٢,٢٥ ، ٢,٢٥ ، ٢,٢٥ ، ٢,٢٢ ، ٢,٢٢ ، ٢,٢٢ ، ٢,١٩ ، ٢,١٣ ، ٢,٠٦) وأوزان نسبية تتراوح بين(٧٥ ٪، ٧٥ ٪، ٧٥ ٪، ٧٥ ٪، ٧٤ ٪ ، ٧٤٪ ، ٧٤٪ ، ٧٣ ، ٧١٪ ، ٦٩ ٪) وبمقارنة هذه المؤشرات بفئات المتوسط والوزن النسبي للجدول(٦) ، نجدها أنها تنحصر ضمن مؤشرات الفئة الثانية للمتوسط(١,٦٧

إلى أقل من ٢,٣٤) ووزن نسبي بين(٥٦٪ إلى أقل من ٧٨٪)، وهي مؤشرات تؤكد على أن مستوى ممارسة هذه الفقرات يعتبر أحيانا ، كما أن جميع مستويات الدلالة لقيم(ت) نلاحظ أنها في معظمها (<٠,٠٥) وهي غير دالة على وجود فروق من المتوسط الفرضي لأداة البحث (٢) والذي يعني أحيانا.

- المتوسط العام: والذي يساوي(٢,٢٨) مع وزن نسبي(٧٦٪) وهي من مؤشرات الفئة الثانية للمتوسط(١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤) ووزن نسبي بين(٥٦٪ إلى أقل من ٧٨٪)، وهي تؤكد بذلك على أن وجهة نظر عينة دلالة حول دور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة أثناء حدوثها بمحايل عسير يعتبر بصورة عامة ممارس أحيانا ، كما أن قيمة(ت = ٢,٥٥) مع مستوى معنوية(٠,٠٧> ٠,٠٥) دال على فئة المتوسط(٢) والتي تعني أن مستوى الممارسة يعتبر بصورة عامة أحيانا.

جدول(٩): المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي ومعنوية(ت) - لدور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة بعد حدوثها بمحايل عسير

ترتيب الأهمية	مضمون الفقرة وترتيبها بالاستبانة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ت	الدلالة
١	١- تخفي ملامح الأزمة حتى لا يستفحل الخطر	٢,٥٠	0.62	٨٣٪	٤,٥٤٦	٠,٠٠٠
٢	٢ - توطد الأمن والسلامة بالروضة	٢,٤٧	0.72	٨٢٪	٣,٦٩٥	٠,٠٠١
٣	٤ - تعالج الآثار الناجمة عن الأزمات	٢,٣١	0.77	٧٧٪	٢,١٥٤	٠,٠٣٩
٤	٣ - تعمل على تجميد الأزمة عند المرحلة التي وصلت لها	٢,٢٨	0.82	٧٦٪	٢,٠٦١	٠,٠٤٨
٥	٦ - ترفع الروح المعنوية للموظفات	٢,٢٥	0.75	٧٥٪	١,٨٥٦	٠,٠٧٣
٦	٧ - تطمئن الأطفال وأولياء الأمور	٢,٢٢	0.76	٧٤٪	١,٦٤٨	٠,١٠٩
٧	٨ - ترفع تقرير لإدارة التربية والتعليم بما حدث	٢,١٩	0.75	٧٣٪	١,٣٥٩	٠,١٨٤
٨	٥ - تراجع الأداء بعد انقضاء الأزمة	٢,١٣	0.78	٧١٪	٠,٩٤١	٠,٣٥٤
	المتوسط العام	٢,٢٩	٠,٧٥	٧٦٪	٢,٢٨	٠,١٠١

- **فيما يتعلق لدور مديرات رياض الأطفال الحكومية فقرة تعامل مع الأزمة بعد حدوثها بمحايل عسير ، تؤكد المؤشرات الإحصائية للجدول(٩) وبناءً على مؤشرات الجدول(٦)، على النتائج التالية:**

- المرتبة الأولى : يأتي بها مضمون الفقرات(١ ، ٢) بمتوسطات تتراوح بين(٢,٥٠ ، ٢,٤٧) ومع أوزان نسبية تعكس نسبة موافقة عينة الدراسة على مضمون وأهمية كل فقرة ، والتي تتراوح بين(٨٣٪ ، ٨٢٪) وبمقارنة هذه المؤشرات بفئات المتوسط والوزن النسبي للجدول(٦) نجدها تنحصر بالفئة الثالثة للمتوسط(٢,٣٤ إلى ٣) أو وزن نسبي(٧٨٪ إلى ١٠٠٪) وهي مؤشرات تؤكد على٪، هذه الفقرات تمارس دائما بعد حدوث الأزمة بمحايل عسير ، وأن قيم(ت) نجدها مرتفعة ودالة عند مستوى معنوية(٠,٠١) ، أي أن الممارسة بصورة دائمة لهذه الفقرات مؤكدة بحدود ثقة (٩٩٪).
- المرتبة الثانية : يأتي بها مضمون الفقرات(٤ ، ٣ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٥) والتي حصلت على متوسطات تتراوح بين(٢,٣١ ، ٢,٢٨ ، ٢,٢٥ ، ٢,٢٢ ، ٢,١٩ ، ٢,١٣) وأوزان نسبية

تتراوح بين(٧٧ ٪، ٧٦ ٪، ٧٥ ٪، ٧٤ ٪، ٧٣ ٪ ، ٧١٪)، وبمقارنة هذه المؤشرات بفئات المتوسط والوزن النسبي للجدول(٦) ، نجدها تنحصر ضمن مؤشرات الفئة الثانية للمتوسط(١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤) ووزن نسبي بين(٥٦٪ إلى أقل من ٧٨٪)، وهي مؤشرات تؤكد على أن مستوى ممارسة هذه الفقرات يعتبر أحيانا ، كما أن جميع مستويات الدلالة لقيم(ت) نلاحظ أنها في معظمها قريبة أو(>٠,٠٥) وهي غير دالة على وجود فروق من المتوسط الفرضي لأداة البحث(٢) والذي يعني أحيانا.

- المتوسط العام: والذي يساوي(٢,٢٩) مع وزن نسبي(٧٦٪) وهي من مؤشرات الفئة الثانية للمتوسط(١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤) ووزن نسبي بين(٥٦٪ إلى أقل من ٧٨٪)، وهي تؤكد بذلك على أن وجهة نظر عينة دلالة حول دور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة بعد حدوثها بمحايل عسير ، يعتبر بصورة عامة ممارس أحيانا ، كما أن قيمة(ت = ٢,٢٨) مع مستوى معنوية(٠,١٠١> ٠,٠٥) دالٍ على فئة المتوسط(٢) والتي تعني أن مستوى الممارسة يعتبر بصورة عامة أحيانا.

جدول(١٠): المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي ومعنوية(ت) لترتيب الأهمية لأكثر محاور البحث ممارسة من وجهة نظر عينة البحث

م	مضمون المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات قبل حدوثها	٢,٣٢	٠,٧٢	٧٧٪	الأول
٢	تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات أثناء حدوث الأزمة	٢,٢٨	٠,٧٦	٧٦٪	الثالث
٣	تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات بعد حدوثها	٢,٢٩	٠,٧٥	٧٦٪	الثاني

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول(١٠) لترتيب وجهة نظر عينة البحث على نطاق المحاور الثلاثة ، بأن محور " تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات قبل حدوثها " بمتوسط (٢,٢٩)، ويليه بالمرتبة الثانية محور" تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات بعد حدوثها " بمتوسط (٢,٢٩) بينما يأتي محور " تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات أثناء حدوث الأزمة " بالمرتبة الثالثة والأخيرة من حيث ممارسته من جانب عينة البحث.

جدول(١١): نتائج تحليل التباين الآحادي لدلالة الفروق في متوسطات ممارسة المحاور الثلاثة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطة المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	١٣٢٤,٦	٢	٦٦٢,٣	٤٨,٦٨	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	١٢٦٥,٣	٩٣	١٣,٦		
المجموع	٢٥٩٠,٠	٩٥			

يتضح من المؤشرات الإحصائية لدلالة الفروق في مستويات ممارسة محاور البحث المديرات،قبل المديرات ، بأن قيمة(ف = ٤٨,٦٨) وهي مرتفعة جدا مع مستوى

دلالة(٠,٠٠٠) والذي يعني أن هنالك فروق واختلاف في مستويات ممارسة المحاور الثلاثة ومؤكدة بنسبة(١٠٠٪) ، ولمعرفة اتجاه الفروق وتحديد أي المحاور أكثر ممارسة، لجأت الباحثة إلى استخدام أسلوب المقارنة البعيدة لشيفي Scheffee والمتضمن بالحزمة الإحصائية (SPSS) ، والجدول التالي يتضمن أهم مستويات الفروق :

جدول(١٢): المقارنة البعدية لشيفي Scheffee لمتوسطات ممارسة المديرات باختلاف محاور البحث

بين متوسطات مستوى التعامل Scheffeeمقارنة شيفي						
المحور	المتوسط العام	المقارنة	المحور المقابل	متوسط فرق الممارسة	دلالة الفروق	اتجاه الفروق
محور١	23.16	محور١	محور٢	٤,٢٨١-❖	0.000	محور٢
محور٢	27.44		محور٣	٤,٨١٣❖	0.000	محور١
محور٣	18.34	محور٣	محور٢	٩,٠٩٤-❖	0.000	محور٣

يتضح من مؤشرات الجدول(١٢) بأن هنالك فروق في مستوى الممارسة والتعامل ما قبل الكارثة (محور١) وأثناء الكارثة (محور٢) وأن الفروق في مستوى الأداء يساوي(-٤,٢٨١❖) وتؤكد الإشارة السالبة للفروق بأن التعامل أثناء الكارثة(محور٢) أكبر من التعامل ما قبل حدوثها ، كما أن التعامل ما قبل الكارثة(محور١) أكبر من التعامل ما بعد الكارثة(محور٣) بفارق(٤,٨١٣❖) ، كما أن مستوى التعامل أثناء الكارثة(محور٢) أكبر من التعامل ما بعد الكارثة بفارق (-٩,٠٩٠❖) ، وأن جميع هذه الفروق دالة إحصائيا والتي تعني وجود فروق في التعامل ما قبل وأثناء وبعد الكارثة بصورة ملموسة وظاهرية، وتعزو الباحثة مستوى التعامل أثناء الكارثة أكبر من قبل وبعد الكارثة إلى أن أثناء الكارثة تتضافر كل الجهود ومن كل الجهات لرفع ما سببته الكارثة من دمار وأثر قبل أن يخضع الكل للمحاسبة والعقاب، بينما قبل وبعد الكارثة فإن الكل يتقاعس ويتباطأ عن العمل الجاد.

- **مناقشة نتائج البحث**

في ضوء المؤشرات إحصائية المتحصل عليها في سياق الإجابة على تساؤلات البحث ، فإن الباحثة تخلص إلى النتائج التالية ،

- أولاً : فيما يتعلق بدور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها بمحايل عسير:
- هنالك مستوى تعامل بصورة دائمة وبمتوسطات تتراوح بين(٢,٦٣ ، ٢,٤١ ، ٢,٣٨ ، ٢,٣٤ ، ٢,٣٤) والتي تتمثل في : التنبؤ بحدوث الأزمة ، تشخيص إشارات الإنذار المبكر لحدوث الأزمة ، مشاركة أهل العلم والخبرة في إدارة الأزمة ، تنسق بين خدمات المجتمع (الشرطة ،المطافئ، المستشفى ، والتعرف على المواصفات اللازمة في فريق إدارة الأزمة، وهي نتائج تتفق مع دراسة الزاملي (٢٠٠٧م) ودراسة فرج (١٤٢٨هـ).
- أشارت النتائج الإحصائية المتحصل عليها على وجود مستوى تعامل بدرجة متوسطة أو أحياناً ، بمتوسطات تتراوح بين(٢,٢٨ ، ٢,٢٥ ، ٢,١٩ ، ٢,١٩ ، ٢,١٦)، وهي تتعلق به " تحدد الإمكانات اللازمة لإدارة الأزمات ، ترتب العوامل المشتركة المؤثرة اللازمة حسب خطورتها ، تشكل فريق عمل مؤقت لإدارة أزمة

محددة ، تجري تجارب فرضية لاحتمال حدوث أزمة ، تحدد الوقت المناسب لمواجهة الأزمات، وهي نتائج تتفق مع دراسة الزلفي (١٤٣٢هـ).

- ثانيا : فيما يتعلق بدور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة أثناء حدوثها بمحايل عسير:
- أكدت المؤشرات الإحصائية بأن هنالك تعامل بصورة دائمة وبمتوسطات تتراوح بين(٢,٧٥ ، ٢,٤١ ، ٢,٣٨ ، ٢,٣٤)، وقد تمثلت أهم تلك البنود والتي يتم التعامل معها دائما في : توضح حجم الأزمة لفريق العمل ، تتخذ قرارات سريعة وحاسمة ومناسبة لمواجهة الأزمة ، تفوض الصلاحيات لفريق عمل إدارة الأزمة ، تتواصل مع مديرات رياض الأطفال، وهي نتائج تتفق مع دراسة الحارثي (١٤٢٢هـ).
- بينما يوجد مستوى تعامل بدرجة متوسطة أو أحياناً وبمتوسطات تتراوح بين(٢,٢٥ ، ٢,٢٥ ، ٢,٢٢ ، ٢,٢٢ ، ٢,٢٢ ، ٢,١٩ ، ٢,١٣ ، ٢,٠٦)، والتي كان من أهم تلك البنود في : " تطالب الجهات المسؤولة بالتفويض التام لإدارة الأزمات ، تشكل فريق عمل لتهدئة الأزمة ، تتبنى سياسة الباب المفتوح في الاتصالات الداخلية والخارجية لمواجهة ، تطبق اللوائح والأنظمة المتعلقة بالأزمة بحزم ، تتظاهر بأنه قد تم السيطرة على الأزمة والروضة في أحسن حال ، توقف التدهور للتقليل من الخسائر الناجمة عن الأزمة ، تعود لبرامج وخطط جاهزة لإدارة الأزمات ، تتابع مدى التزام كل عضو في فريق العمل ، تجد صعوبة في مواجهة الأزمة داخل الروضة لقصور أداء الفريق"، وهي نتائج تتفق مع دراسة الشريدة والأعرجي (٢٠٠٣م).
- فيما يتعلق بدور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة بعد حدوثها بمحايل عسير:
- تشير المؤشرات الإحصائية على وجود مستوى تعامل بصورة دائمة وبمتوسطات تتراوح بين(٢,٥٠ ، ٢,٤٧) ، وهي تتعلق فقط بـ " إالبحث:لامح الأزمة حتى لا يستفحل الخطر ، والعمل على توطيد الأمن والسلامة بالروضة "، وهي نتائج تتفق مع دراسة الجهني (٢٠١٠م)، و دراسة خبراني (٢٠١٤).
- بينما تؤكد المؤشرات الإحصائية المتحصل عليها من التحليلات الإحصائية لبنود هذا المحور، وجود مستوى تعامل بدرجة متوسطة أو يمارس أحيانا وبمتوسطات تتراوح بين(٢,٣١ ، ٢,٢٨ ، ٢,٢٥ ، ٢,٢٢ ، ٢,١٩ ، ٢,١٣) ، فيما يتعلق بـ " معالجة الآثار الناجمة عن الأزمات ، العمل على تجميد الأزمة عند المرحلة التي وصلت لها ، رفع الروح المعنوية للموظفات ، طمأنة الأطفال وأولياء الأمور ، العمل على رفع تقرير لإدارة التربية والتعليم بما حدث ، تراجع الأداء بعد انقضاء الأزمة، وهي نتائج تتفق مع دراسة اليحيوي(٢٠٠٦م)، و دراسة العوفي (١٤٢٦هـ).
- مستوى التعامل العام لمحاور البحث : إن المتوسط العام(٢,٣٢ من ٣) لواقع دور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة قبل حدوثها بمحايل عسير ، و(٢,٢٨ من ٣)، لدور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع

الأزمة أثناء حدوثها بمحايل عسير، و(٢,٨١٣❖)،)، لدور مديرات رياض الأطفال الحكومية في التعامل مع الأزمة بعد حدوثها بمحايل عسير، جميعها مؤشرات إحصائية دلت على أن الصورة العامة أو أن أغلب بنود المحاور الثلاثة تجد مستوى تعامل من الدرجة المتوسطة والتي تحتاج من وجهة نظر الباحثة إلى مزيدا من التفعيل والتطوير والتحسين المستمر من جانب المديرات والعمل على إنشاء لجان تختص بالمتابعة ما قبل وأثناء وبعد حصول الكوارث، لأن الاستعداد السابق للكارثة سوف يؤدي إلى خفض مستوى الضرر أثناء حدوث الكارثة ويخفف الآثار الجانبية التي سوف تحدث ما بعد زوال الكارثة، والتي لن تأتي إلا بالمتابعة والمثابرة بعمل كل ما هو ضروري للحد أو التخفيف من أثر تلك الكوارث ما بعد حدوثها والذي من الصعوبة إعادته إلى سابق عهده ناهيك عن الخسائر المادية التي تنجم عنه، وهي نتائج تتفق مع دراسة الغامدي (٢٠٠٨م).

- كذلك أكدت المؤشرات الإحصائية للمقارنة بين مستويات التعامل ما قبل وأثناء وبعد الكارثة، أن هنالك فروق في مستويات الممارسة والتعامل ما قبل الكارثة (تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات قبل حدوثها) وأثناء الكارثة (تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات أثناء حدوث الأزمة) وأن الفروق في مستوى الأداء يساوي(-٤,٢٨١❖) وتؤكد الإشارة السالبة للفروق بأن التعامل أثناء الكارثة(تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات أثناء حدوث الأزمة) أكبر من التعامل ما قبل حدوثها ، كما أن التعامل ما قبل الكارثة(تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات قبل حدوثها) أكبر من التعامل ما بعد الكارثة تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات بعد حدوثها) بفارق(٤,٨١٣❖) ، كما أن مستوى التعامل أثناء الكارثة(تعامل مديرة رياض الأطفال مع إدارة الأزمات أثناء حدوث الأزمة) أكبر من التعامل ما بعد الكارثة بفارق (-٩,٠٩٠❖) ، وأن جميع هذه الفروق دالة إحصائيا والتي تعني وجود فروق في التعامل ما قبل وأثناء وبعد الكارثة بصورة ملموسة وظاهرية، وتعزو الباحثة مستوى التعامل أثناء الكارثة أكبر من قبل وبعد الكارثة إلى أن أثناء الكارثة تتضافر كل الجهود ومن كل الجهات لرفع ما سببته الكارثة من دمار وأثر قبل أن يخضع الكل للمحاسبة والعقاب، بينما قبل وبعد الكارثة فإن الكل يتقاعس ويتباطأ عن العمل الجاد.

- **توصيات البحث** :

- إعداد وحدة نموذجية وفريق عمل مؤهل لإدارة الأزمات لتفادى الأزمات بأنواعها والتعامل معها بكل حكمة.
- إنشاء نظام وقائي داخلي فعال لإدارة الأزمات ويعمل على توفير الأمن والسلامة للعنصر البشرى ومشاءات رياض الأطفال ومرافقه .
- العمل على اتخاذ الإجراءات الوقائية لتخفيف حدوث الأزمة لأن الوقاية خير من العلاج.
- نشر الوعي الثقافي لإدارة الأزمات وكيفية تنفيذ أعمال المواجهة بكل كفاءة وفاعلية.

- الارتقاء بمهارة وقدرات المديرات والعاملات في مواجهة الأزمات التي قد تحدث في رياض الأطفال الحكومية في أي وقت.
- الاهتمام بتطوير وتحسين الأساليب الفعالة التي تستخدم في مواجهة الأزمات بأنواعها المختلفة داخل دور رياض الأطفال.
- العمل على استخدام كل ما يلزم وضروري لضمان عدم تكرار الأزمة في المستقبل.
- نقل وتبادل الخبرات والتجارب الناجحة في مجال مواجهة الأزمات بدور رياض الأطفال سواء أن كانت طبيعية أو نتيجة لظروف طارئة بين محافظات ومدن المملكة.
- عمل دورات تدريبية للمديرات والعاملات في تامين وسلامة بيئة العمل (السلامة بمنشئات دور رياض الأطفال).
- العمل على الاستعانة بذوي الخبرة لتنفيذ بعض المهام التي تدخل في مجال الإعداد التحدث داخلب المواجهة للأزمات الطارئة.
- إنشاء وحدة تقوم بتقديم التقارير اللازمة والضرورية من وقت لآخر عن الأزمات التي تحدث داخل رياض الأطفال الحكومي وتحديد نقاط القوة والضعف أثناء التعامل معها.
- تسجيل أرقام هواتف الطوارئ في أماكن واضحة داخلة دور رياض الأطفال.
- إعداد مطويات إرشادية عن كيفية إدارة الأزمات وكيفية التعامل معها.

- **مقترحات البحث**:
- دراسة بعنوان: " معوقات إدارة الأزمات برياض الأطفال الحكومية".
- دراسة بعنوان: " الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال الحكومية لإدارة الأزمات ".
- دراسة بعنوان: " الخصائص الديموغرافية لمديرات رياض الأطفال الحكومية وأثرها على إدارة الأزمات".

- **المصادر المراجع**:
- **المصادر**:

- القرآن الكريم.
- السنة النبوية.

- **المراجع العربية** :

- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن كرم (٢٠١١).*لسان العرب* .(ط٧) . بيروت : دار صادر.
- أبو سكينة ،نادية حسن الصفتي (٢٠١١). " *دور الحضانة ورياض الأطفال .النظرية والتطبيق"* عمان :دار الفكر .
- أبو قحف ، عبد السلام (٢٠٠٢م). *الإدارة في الإسلام* .(ط٧). الرياض: دار الخريج .
- أبو خليل، محمد (٢٠٠١م). موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهتها .*مجلة مستقبل التربية العربية* ، ٧ (٢١) ، ٢٥٩.٣١٧

- أبو ناصر ،فتحي محمد (٢٠٠٢)الأزمات.***الإستراتيجية وإدارة الأزمات*** . الإسكندرية :دار الجامعة الجديدة.
- أحمد ، إبراهيم أحمد (٢٠٠٢م). ***إدارة الأزمات التعليمية في المدارس:الأسباب والعلاج***. القاهرة: دار الفكر.
- الأعرجي ، عاصم؛ والشريدة هيام (٢٠٠٣م). العلاقة بين بعض متغيرات إدارة الأزمات كما يراها متخذي القرار في المدارس الثانوية . ***البدران،علمية العلوم الإنسانية والإدارية*** ،١ (٤) ،٢١٩.٢٥٢.
- بدران ،شبل ؛وعمار؛حامد (٢٠٠٣). القاهرة: ***الأطفال في الدول العربية والأجنبية تحليل مقارن*** القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .
- البدري ،طارق عبد الحميد (٢٠٠٣). القاهرة:***ر الحضانة ورياض الأطفال المبادئ والأسس"*** (ط ٢). عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- البريدي ، عبد الله عبد الرحمن (١٤٢٠هـ). ***الإبداع يخنق الأزمات :رؤية جديدة في إدارة الأزمات*** . الرياض : بيت الأفكار الدولية .
- توفيق ،عبد الرحمن (٢٠٠٤). ***إدارة الأزمات" التخطيط لما قد لا يحدث"*** . (ط٢). القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة .
- جمعة، شيماء أحمد(٢٠١٢م). ***تصور مقترح لمراكز التربوية،إدارة الأزمات بمرحلة رياض الأطفال*** . رسالة ماجستير منشورة ، العلوم التربوية، كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد.
- الجهني ،عبد بن مسعود (٢٠١٠م). ***أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة ينبع*** . مشروع بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية جامعة الملك عبد العزيز.
- الحارثي ،مستور (١٤٢٢هـ). ***الأساليب المتبعة لدى مدي، كليةارس مدينة جدنظرهم،مل مع الأزمات من جهة نظرهم*** . رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة أم القرى .
- الحريري، رافدة (٢٠٠٢م). ***نشأة رياض الأطفال***. عمان: مكتبة الصيكان.
- حمدان، محمد (٢٠٠٦م). ***مشاكل الإدارة المدرسية والطرق الحديثة لعلاجها***. عمان: دار كنوز المعرفة.
- خبراني، علي بن طارش (٢٠١٤م). ***أساليب إدارة الأزمات المدرسية في مراحل التعليم العام ومعوقات استخدامها بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس***.رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الخضيري، محسن أحمد (د.ت):***إدارة الأزمات: منهج اقتصادي إداري لحل الأزمات على مستوى الاقتصاد القومي والوحدة الاقتصادية*** (.ط٢). مكتبة مدبولي .
- العين:لة ، هند ماجد (٢٠٠٠). ***'إدارة رياض الأطفال"*** .العين : دار الكتاب الجامعي.
- الراالصحاح. بن أبي بكر(٢٠١١) . ***مختار الصحاح*** . بيروت: المكتبة العمنشورة،ـ الزاملي ، علي وآخرون (٢٠٠٧م). الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان .***مجلة العلوم التربوية والنفسيه***٣(٨). ص٦٣ .٨٤.
- الزلفي ، وايفي صالح (١٤٣٢هـ). ***إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف***. رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- بيروت:ان ، فهد أحمد (١٩٩٩م). ***مختصر صحيح البخاري المسمى" التجويد الصريح لأحاديث الجامع الصحيح"*** . بيروت : دار الكتاب العربي.
- العجميالتربوية،سان حسن (٢٠١٠م).***الإدارة التربوية*** .عمان:عمان : دار المسيرة منشورة،ري، سعد (١٤٢٤هـ). ***دور الإدارة المدرسية في ضبط سلوك طلاب الثانوية العامة في المدارس الحكومية بمدينة جدة*** . رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

- العوفي، فوزية (منشورة، ***مدى تطبيق أساليب الإبداع الإداري في التعامل مع الأزمات لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية بجامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (دراسة ميدانية)***.رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم الإدارة التربوية والتخطيط،كلية التربية ،جامعة أم القرى.
- عيسى ، إيفال (٢٠٠٥م). ***توجية التعليم في الطفولة المبكرة***. بيروت: دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر.
- عيسى، نصار (٢٠٠٥)" ***معايير تقويم أداء مديري المدارس***".المجلة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم ، مجلة كلية التربية ، العدد (١٢)
- الغامدي، منى بنت مستور (٢٠٠٨م). المكرمة.***قيادي لمشرفة الإدارة المدرسية في إدارة الأزمات بمنطقة عسير***. رسالة ماجستير غير منشورة ، عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك خالد.
- فرج، شذى بنت إبراهيم (١٤٢٨هـ). ***ممارسة مديرات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة*** . رسالة ماجستير غير منشورة،قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى .
- القحطاني ، ريم (١٤٢٨هـ). ***تصور مقترح لدور فرق العمل للتعامل مع الأزمات المدرسية بالمرحلة الثانوية للبنات بالعاصمة المقدسة*** . رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- القوزي، باغيث محمد ، (المدرسية.***إدارة المدرسية مبادئها النظرية والعلمية*** " .(ط١) .دار وائل للطباعة والنشر- . كامل، عبد الوهاب محمد (٢٠٠٣م). ***سيكولوجية إدارة الأزمات المدرسية*** . عمان: دار الفكر.
- منشورة،، ناهد بنت عبد الله (٢٠٠٦م). ***إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض : تصور مقترح*** . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة الملك سعود.
- ماهر، أحمد (٢٠٠٦). ***إدارة الأزمات*** . الإسكندرية: الدار الجامعية.
- اليحيوالأجنبية:نت مسلم (٢٠٠٦م). ***إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة*** . مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، ع١٨ ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

• المراجع الأجنبية :

- Adams ,C. M& Kristsonis,W . A.(2006) *An Analysis of Secondary schools Crisis Management Preparedness*: National Implications, Access date , October 12 . 2009. From:http://www.eric.ed.gov
- Cornell ,D & Sheras , P (1998) *Common Errors in School Crisis Response Learning from our Mistakes , Psychology the schools*. (3): 297.
- Macneil , W . K. & Topping , K. J. (2007) *Crisis Management in Schools: Evidence_ based Postvenlion ,Access date* . Ocotober 12 . 2009 ,from : http://www.literacy.unisa.edu.au/jee/lssue7.htm

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الحادي عشر:

تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات

(بحث مستل من رسالة ماجستير)

إعداد :

أ / هند ناصر محمد الماجد
حاصلة على الماجستير من قسم المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية
إشراف: د/ أمل محمد يوسف
أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المساعد
بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات

بحث مستل من رسالة ماجستير

أ / هند ناصر محمد الماجد
حاصلة على الماجستير من قسم المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية
إشراف: د/ أمل محمد يوسف
أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المساعد
بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدف البحث إلى التعرف على مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية، من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، وتم اتباع المنهج الوصفي، واستُخدمت الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات اللازمة لموضوع البحث، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية عددها (٢٠٨) مشرفة تربوية و(٣٦٣) معلمة من معلمات المدارس الثانوية الحكومية والأهلية المطبقة للنظام الفصلي في مدينة الرياض، وأظهرت نتائجُ البحث ما يلي: أن مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية جاء بدرجة مرتفعة جداً في جميع المحاور عدا محور تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم حيث جاء بدرجة مرتفعة ، كما أن مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الأهلية والمشرفات التربويات جاء بدرجة مرتفعة جداً مع عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين المعلمات والمشرفات التربويات، في مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية، وفي ضوء النتائج السابقة كان من أهم التوصيات التي أوصى بها البحث: تفعيل آليات تحقيق أهداف النظام الفصلي وخاصة استراتيجيات التعليم والتعلم التي تُعنى بالابتكار ودعم التفكير الإيجابي وإيجاد موادٍ تُعنى بالاختبارات التحصيلية واختبار القدرات، وإجراء دراسات مستمرة وبشكل دوري على النظام الفصلي، لتقييمه، ولتعزيز مواطن القوة، وتعديل جوانب الضعف، مع الاهتمام بتوفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لتطبيق النظام الفصلي.

الكلمات المفتاحية: النظام الفصلي، المرحلة الثانوية، الأهداف.

Semester System Achievement of Objectives of the Secondary Stage upon the Point of View of Teachers and Educational Supervisors.

Hind Nasser Mohammed Al Majed.
Supervisor: Dr. Amal Mohamed Youssef.

Abstract

The questionnaire was used as a tool to collect the necessary data for the subject of the research. The questionnaire was applied on a random sample, which consists of (208) educational supervisors and (363) teachers from the females' teachers of the governmental and private schools, which implement the class system in Riyadh city. The results of the research showed that the level of achievement of the class system for secondary school objectives upon the point of view of teachers in the governmental schools was very high in all the cores except the achievement of the goals recent educational trends in education and learning as it was high. The level of achievement of the class system for the goals of the secondary stage from the point of view of teachers in private schools and educational supervisors was very high as there is no

statistically significant differences between teachers and educational supervisors at the level of achievement of the class system For the objectives of the secondary stage, and in view of the previous results, one of the most important recommendations by the research is to activate the mechanisms to achieve the objectives of the class system, especially the strategies of teaching and learning, which is concerned with innovation and supporting positive thinking, and the creation of materials for achievement tests and capabilities tests, and conducting ongoing studies and periodically on a class system to evaluate and enhance the strengths, weaknesses and adjust, with paying attention to providing of human and material resources necessary for the application of the class system.

Keywords: Semester System, Goals, Secondary School.

• المقدمة:

يُعد التعليم من أهم مقومات التقدم في المجتمعات لكونه يسهم في إعداد الفرد وتأهيله للحياة، وتنمية المعارف والخبرات لديه، كما يعتبر شديد الصلة بالمجتمع، ويستمد أهدافه ونظامه منه، والتعليم العام كنظام تعليمي يوفر الأساس لإعداد الخريجين ضمن منهجية تضمن تحقيق أهداف الدولة ومبادئها بمختلف الأساليب بما يوفر تعدد الفرص أمام الأفراد، لتنمية مهاراتهم وقدراتهم، لخدمة المجتمع.

ومع التطورات العلمية والتقنية والاقتصادية التي حدثت أصبحت المؤسسات التعليمية مطالبة بإعداد وتخريج نوعيات جديدة من الطلاب، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في النظام التعليمي عامة ونظام التعليم الثانوي بشكل خاص، لذا " ظهرت الحاجة الماسة لنظام تعليمي أكثر مرونة يستجيب لمواجهة حاجات جميع طلاب هذه المرحلة، ويتيح لهم فرص النجاح والاستمرار في الدراسة مهما اختلفت مستوياتهم في القدرة على التحصيل أو تنوعت قدراتهم وميولهم" (المقبل، ٢٠٠٩، ص ٧١).

وقد بدأت أولى الخطوات التطويرية لنظام التعليم الثانوي السعودي في عام ١٣٩٥هـ وذلك عندما تم تطبيق نظام الثانوية الشاملة، كأول تجربة حقيقية لرفع كفاءة ونوعية التعليم الثانوي، ثم صدر قرار تطبيق نظام الثانوية المطورة في عام ١٤٠٥هـ والذي انطلقت فلسفته من مبدأ محاولة تلافي سلبيات وعيوب النظام الشامل قررت اللجنة العليا لسياسة التعليم في التاسع من شهر صفر ١٤٠٣ه بتبني فكرة الثانويات المطورة لتنظيم التعليم الثانوي بالمملكة واشتركت في مناقشة الفكرة لجان على كافة المستويات في الوزارة وقد كانت جميع التوقعات تشير إلى نجاح هذه التجربة وإمكانية تعميمها على جميع مدارس المملكة، إلا أن تطبيق مثل هذه الأنظمة التطويرية -سواء النظام الشامل أو المطور -يتطلب بيئة تعليمية ومدرسية وإمكانات مادية تختلف عن ما تطلبه بيئة النظام التقليدي، الأمر الذي أدى إلى ظهور عدد من المشكلات تمثلت في نقص الإمكانات المادية والبشرية والتجهيزات والمباني اللازمة لنجاح التطبيق، وقد ساهمت هذه

المشكلات في إلغاء هذه الأنظمة المستحدثة والعودة مجدداً إلى النظام التقليدي (وزارة التعليم، ١٤٠٦ه، ص٩)

وفي عام ١٤٢٥هـ تم استحداث نظام تعليمي مختلف بشكل جذري عن النظام التقليدي، وتم تطبيقه على عينات من مدارس المملكة وهو ما عرف بنظام المقررات وبالرغم من مميزاته العديدة، إلا أنه كان من الصعب تعميمه، وقد وضح ذلك تقرير لجنة دراسة تقارير تجربة نظام المقررات للعام ١٤٢٧هـ الذي ذكر بعض الشواهد السلبية في هذا النظام ومنها: حاجته لبنية تحتية في الهيكل البنائي للمدرسة، بالإضافة إلى توفر المعلمين المختصين (الشامخ، الفريح، والعبد الكريم، ١٤٢٨هـ).

وانتهتٍ مشاريع التغيير إلى استحداث نظام تعليمي مطور في جميع المدارس يكون بديلا للنظام السنوي القديم ويوازي في ذات الوقت نظام المقررات وهو ما عرف بالنظام الفصلي وتمت الموافقة عليه بقرار رقم ٣١١٥٤٣ وتاريخ ١٤٣٥/٨/٧هـ (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

وتعد جميع المرتكزات التي يقوم عليها النظام الفصلي من تهيئة الطلاب لمتطلبات الحياة والتعليم الجامعي والاستعداد لسوق العمل وتعزيز القيم والمهارات والاتجاهات التربوية، داعمة في بنودها رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي تعمل على أن يتم تطوير التعليم لسد الفجوات بين متطلبات سوق العمل وبين مخرجات التعليم لتحقيق أهداف برامج وسياسات التحول الوطني القادم، لكون التعليم هو المفتاح للوصول إلى جيل مستوف لمتطلبات المرحلة القادمة (شميلان، ١٤٣٨هـ).

وقد نصت أهداف التعليم الثانوي بالمملكة على عدة أهداف منها: إكساب الطلاب القدر الملائم من المعارف والمهارات، وتنمية التفكير العلمي لديهم، وتعميق روح البحث والتجريب (الحامد، العتيبي، زيادة، ومتولي، ١٤٢٨هـ).

والتجارب التربوية شأنها شأن أي مجال آخر لابد عند الحكم عليها إخضاعها للتقويم من خلال الأهداف الموضوعة لها ولمعرفة عوامل القوة فيها لتنمى والضعف لتقوى، وبناءً على ما سبق فإن الحاجة ماسة لإجراء بحث علمي لتحديد مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية، حيث أن تحقيقه لها يسهم في نجاح نظام التعليم إضافة إلى التوصل إلى مقترحات وتوصيات تعمل على تحسين الأداء والجودة لهذا النظام.

- **مشكلة البحث**:

حرصت وزارة التعليم على تطوير التعليم الثانوي ليلائم متطلبات العصر ويلبي حاجات المجتمع التنموية، ويمثل النظام الفصلي تجربة حديثة في التعليم الثانوي حيث بدأت وزارة التعليم بتطبيقه في عام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ بعد العديدٍ من أنظمة التعليم الثانوي، التي حالت بعض المعوقات دون تحقيقها لأهدافها وفقا لما أشارت إليه دراسة كلا من (الشايع، ١٤٣٠هـ؛ البشر، ١٤٣٠هـ؛ المحارب، ١٤٣١هـ؛ الشكرة، ١٤٣٤هـ)، من أن تلك الأنظمة بما تتطلبه من شروط ومواصفات معيارية

لا تتوافر في أغلب المدارس، كما أن بعض هذه الأنظمة لا يصلح تطبيقها في المدارس صغيرة الحجم، مع وجود بعض المشكلات التي تتعلق بالتطبيق والمقررات المنفذة، ومنها ما يختص بالجوانب الإدارية والتنظيمية.

وقد أكدت بعض الدراسات (الشهري، ٢٠٠٩، المحرج، ونيازي، ٢٠١٢، الزامل، ٢٠١٥) على أهمية استحداث لجنة مكونة من وزارة التعليم لربط التعليم الثانوي بالمراحل التي تليه، وكذلك ربطه بسوق العمل، وضرورة التدرج في تحويل صيغة نظام التعليم الثانوي السنوي في ضوء الإمكانات المتاحة بما يتوافق وصيغة المقررات الدراسية.

وفي عام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ بدأت وزارة التعليم بتطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي كنظام حديث يستهدف تحقيق المواءمة والاتساق بين مناهج التعليم الأساسي ومناهج النظام السنوي للتعليم الثانوي بما يعزز القيم والمهارات والاتجاهات التربوية الحديثة لدى الطلاب، ولقد نصت الخطة الدراسية للنظام الفصلي على التركيز على تحسين مخرجات التعليم الثانوي وتحسين الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

لذا أصبح من الضروري التأكد من أن النظام الفصلي ينفذ وفق الأهداف المحددة له ويتوافق مع التوجهات المستقبلية للتعليم لكون أهداف أي نظام تعليمي هي أساس العمل في هذا النظام كما أن غموض الأهداف أو عدم وضوحها من قبل المعلمين والمشرفين قد يصيب البرنامج بالخلل ويحول دون تحقيقه لأهدافه.

ونظرًا لعمل الباحثة في الميدان التربوي خلال بداية تطبيق النظام الفصلي لاحظت عدم وضوح أهدافه لدى بعض المعلمات ويؤكد ذلك دراسة العتيبي(١٤٣٧هـ) والتي أشارت إلى ارتفاع الاحتياجات التدريبية للمعلمات في مجال الأهداف وأهمية تصميم برامج تدريبية في هذا المجال، إضافة إلى قيام الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (٢٠) معلمة للتعرف على آرائهن في مستوى تحقيق النظام لأهدافه باستخدام استبانة مكونة من سؤالين، والتي أشارت نتائجها إلى أن (٦٠٪) من المعلمات أشرن إلى عدم وضوح بعض أهداف النظام، و(٨٠ ٪) من المعلمات يرين وجود بعض المشاكل التي تعيق تحقيق النظام لأهدافه، لذا كان من الضروري التعرف على مستوى تحقيق النظام لأهدافه لمضي خمس سنوات على تطبيقه، وتخرج أوائل الدفعات من طالباته وخضوعهن لاختبار قياس القدرات لتحليل جوانب القوة والضعف فيه، لذا رأت الباحثة أهمية إجراء بحث وفق منهجية علمية، وفي ضوء مجموعة من البنود التي تم اشتقاقها من واقع الأهداف المقررة لهذا النظام وسياسة التعليم في المملكة.

واستنادًا على ما سبق فإن مشكلة البحث تتلخص في التعرف على مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات في المدارس المطبقة لهذا النظام.

- **أسئلة البحث**:

السؤال الرئيس: ما مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية؟

ويتفرع منه:

- ما مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية؟
- ما مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الأهلية؟
- ما مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمات في المدارس (الحكومية والأهلية) والمشرفات التربويات حول مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد عينة البحث من معلمات المدارس الحكومية ومعلمات المدارس الأهلية في مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية؟

- **أهداف البحث**:

الهدف الرئيس: التعرف على مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من خلال:

- تحديد مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية.
- تحديد مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الأهلية.
- تحديد مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات.
- التعرف على الاختلاف في وجهات النظر بين المعلمات في المدارس (الحكومية والأهلية) والمشرفات التربويات حول مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهة نظر أفراد عينة البحث من معلمات المدارس الحكومية ومعلمات المدارس الأهلية في مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية.

- **أهمية البحث**:

- **أولاً: الأهمية النظرية**:

- قدَم البحث معلومات تقويمية في مجال الأهداف لتساعد الباحثين في دراسة النظام الفصلي للتعليم الثانوي.

- يأتي هذا البحث استجابة لمتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وبرنامج التحول الوطني والتي أشارت إلى مواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، مع الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية المختلفة مواكبة للتطورات وتحقيقا للأهداف.
- يفتح البحث آفاقاً جديدة للباحثين في هذا المجال باعتباره البحث الأول الذي يتناول أهداف النظام الفصلي.

• **ثانيا: الأهمية التطبيقية**:

- يعمل البحث على تقديم تغذية راجعة للمخططين للعمل على تطوير النظام الفصلي عن طريق تضمين المناهج الدراسية محتويات تسهم في تحقيق أهداف التعليم الثانوي.
- يساعد البحث على تجويد تطبيق النظام الفصلي مما يزيد من جودة أداء المنظومة التعليمية في المملكة العربية السعودية.
- يتميز البحث بأنه مع تركيزه على تحقق الأهداف للنظام الفصلي إلا أنه تم تطبيقه على نوعي المدارس الثانوية الحكومية والأهلية وهذا يعطي فرصة أفضل للتعرف على مستوى تحقيق الأهداف مع اختلاف نوع المدارس (الحكومية - الأهلية).

• **حدود البحث**:

- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه البحث في العام الدراسي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ) الموافق (٢٠١٨/٢٠١٩) م الفصل الدراسي الثاني.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على مدارس المرحلة الثانوية التعليم العام (النظام الفصلي) والتابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض(بنات) بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية:
  - ✓ وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية، حول تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية.
  - ✓ وجهة نظر المعلمات في المدارس الأهلية، حول تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية.
  - ✓ وجهة نظر المشرفات التربويات حول تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية.
- الحدود البشرية: المشرفات التربويات ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية المطبقة للنظام الفصلي.

• **مصطلحات البحث**:

• **النظام الفصلي** (Quarterly System):

وهو نظام تعليمي يعتمد على المستويات الدراسية يهيئ الطالب للحياة والعمل والتعلم الأكاديمي، ويتكون من ستة فصول دراسية، تدرس في ثلاث سنوات تتضمن

الإعداد العام في المستويين الأول والثاني، يختار الطالب بعدها من بين المسارات التخصصية، ويدرس أربعة مستويات دراسية ويحصل بعد النجاح في مواده الدراسية على شهادة الثانوية. (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

ويعرف النظام الفصلي إجرائيًا في هذا البحث: بأنه النظام التعليمي البديل للدراسة السنوية والذي يطبق على جميع طلاب وطالبات المناطق بالمملكة العربية السعودية المنتقلين من المرحلة المتوسطة ويتكون من ستة مستويات بواقع مستويين لكل سنة دراسية.

- **الأهداف** (goals):
- **الأهداف اصطلاحا**:

يعرف الهدف اصطلاحًا: بأنه "الغاية التي تسعى إليها التربية، كما أنه استبصار مسبق لما ستكون عليه النهاية الممكنة في ضوء الظروف والمعطيات المتاحة".

الأهداف التربوية: "تمثل المحصلة النهائية لكل الأهداف وهي أهداف النظام التربوي كله" (عطية،٢٠١٣، ص٤٥٤).

وتعرف أهداف المرحلة الثانوية إجرائيا في هذا البحث: بأنها مجموعة من الأهداف عامة الصياغة تتحقق لدى الطالب بعد تخرجه من المرحلة الثانوية حُدِدَت في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في المواد (٩٤ - ١٠٧) إضافة إلى أهداف التعليم الثانوي الجديد كما تضمنها دليل التعليم الثانوي للنظام الفصلي.

- **الإطار النظري**:
- **تطور النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية**:

في سنة ١٣٧٣ هـ تم إنشاء وزارة المعارف بدلا من مديرية المعارف ، وذلك لاتساع مهام المديرية التي لم تعد قادرة على استيعاب التطور الكمي في عدد من المدارس فكانت الحاجة ماسة لإنشاء الوزارة ، فصدر الأمر الملكي بإنشاء وزارة المعارف (الاسم السابق لوزارة التعليم) سنة ١٣٧٣ هـ (١٩٥٣ م) وتبعه بعد ذلك قرار إنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات سنة ١٣٨٠ هـ (١٩٦٠ م) حيث شهد التعليم الثانوي في ذلك الوقت تطورا متناميا كمًا ونوعاً ، وقد بلغ عدد المدارس الثانوية في بداية إنشاء الوزارة (١٢) ثانوية، عدد طلابها ١٦٩٧ طالبًا ، ويعمل فيها ١٧٦ معلمًا ، ازداد عدها ليصبح سنة ١٣٩٣ هـ (١٩٧٣م) ١٣٥ ثانوية للبنين و١٣ ثانوية للبنات ، عدد طلابها ٢٩٠٣٧ طالبًا وطالبة، ويعمل بها ١٧٤٨ معلمًا ومعلمة إلى أن بلغ العدد سنة ١٤٢٥ هـ (٢٠٠٥م) ٤٢٣٠ مدرسة ثانوية للبنين والبنات ، يدرس فيها ٩٥٥٣٣٨ طالبًا وطالبة ويعمل بها ٧٤٠٢٢ ما بين معلمين وإداريين (وزارة التعليم، ١٤٢٥هـ).

وقد جرت تعديلات كثيرة على نظام التعليم في المملكة لا سيَّما على نظام التعليم الثانوي، حيث ألغيت شهادة الثقافةِ العامةِ التي كانت تُمنحُ لخريجي

المدرسةِ الثانويةِ واستبدلت بشهادةِ الثانوية العامة (التوجيهية)، كما شمل التغيير النظام الدراسي فأصبحتٍ الدراسة تتفرع إلى القسمين العلمي والأدبي بدءًا من السنة الثانية الثانوية بدلاً من الثالثة، كما أصبحت الدِراسة في السنة الأولى عامة يدرس فيها الطالب مواد علمية وأدبية معًا، وذلك أسوة بأكثر الدول العربية وهو التعديل الذي استْمر سنواتٍ طويلةٍ بعد ذلك.

- **أنماط التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية**

ذكر الغامدي وعبد الجواد(١٤٣١هـ) ثلاثة أنماط للتعليم الثانوي وهي:

- الثانوية العامة: ويشمل جميع المدارس الثانوية العامة التي تلي المدارس المتوسطة وتسبق المرحلة الجامعية، ويشترط الالتحاق بها حصول الطالب على شهادة المرحلة المتوسطة أو ما يعادلها، ومدة الدراسة ثلاث سنوات يقدم للطالب في السنة الأول مجموعة من المعارف والعلوم العامة التي تعده للالتحاق بأحد القسمين: الأدبي او العلمي بدءًا من السنة الثانية، وتشرف على هذه المدارس وزارة التعليم، وتم إيقاف هذا النمط بعد "تعميم النظام الفصلي ونظام المقررات على المدارس الثانوية" (وزارة التعليم،١٤٣٥هـ).
- ثانويات تحفيظ القرآن الكريم: وهي شبيهه بالمدارس بالثانوية العامة، وتقدم للطلاب المقررات ذاتها مع التركيز على حفظ وتلاوة وتجويد القرآن وتقتصر على القسم الأدبي، وتشرف على هذه المدارس الثانوية وزارة التعليم، ولا يزال هذا النمط من المدراس ساريا حتى الآن.
- المعاهد العلمية الثانوية: وتركز على العلوم الشرعية وعلوم اللغة العربية بنسبة ٨٠٪ من مجموع الحصص، و٢٠٪ للمواد الاجتماعية واللغة الانجليزية، وتشرف على هذه المعاهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومازالت تلك المعاهد تقوم بدورها إلى الوقت الحالي.

- **التجارب التي مر بها التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية**.

مر التعليم الثانوي في المملكة منذ تأسيسه بسلسلة من الأنظمة والتطورات شملت تغييرات في النظام الدراسي وتعديلا في المناهج وقد خطا خطوات كبيرة وحثيثة إلى الأمام خلال فترة زمنية قصيرة والتي كان الهدف منها الإصلاح بالدرجة الأولى ومواجهة التحديات المستقبلية والتغيرات المتسارعة حيث تعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الطالب دراسيًا بحيث تعده للدراسة الجامعية وتحديد التخصص فيها أو الانخراط في ميادين الحياة العملية.

وهذه التطورات جاءت إيمانًا من المسئولين بأن المرحلة الثانوية تشتمل على تغييرات معقدة وسريعة في النمو يمر بالطالب سواء كانت جسمية أم نفسية أم عقلية، وانعكاس هذه التغييرات إيجابًا أو سلبًا على حياته المستقبلية، ولذا كان لزامًا على التعليم الثانوي أن يوفر فرصة لجميع الطلاب لتنمية رغباتهم الواسعة المتنوعة ومقابلة حاجتهم الملحة وتطوير قدراتهم العقلية وكشف مواهبهم.

• **الثانوية التقليدية**

اعتمدت مدراس المملكة منذ نشأتها عام ١٣٥٥ هـ على النظام التقليدي، وقد ظل هذا النظام هو السائد في التعليم حتى في زمن التجارب الأخرى، بل في وقت فرض النماذج الأخرى على أكثر مناطق المملكة ، تدرس فيه مواد متممة للمرحلة المتوسطة كاللغة العربية والدين والرياضيات والعلوم وغيرها، وفيها يدرس الطالب جميع المقررات في الصف الأول الثانوي، أما في الصفين الثاني والثالث الثانوي فالطالب مخير بين القسم الأدبي او العلمي، ويحمل خريج هذا القسم شهادة الثانوية العامة، وهذه الشهادة غالبا ما تهيئ الطالب للدخول في الجامعات الحكومية أو الخاصة ليكمل دراسته فيها. (الغامدي، عبد الجواد،١٤٣١هـ).

ومع التوسع الكمي وحرصًا على مواكبة التطور ظهرت عدة أنظمة وصيغ جديدة للتعليم الثانوي لتحاول تلافي سلبيات التعليم الثانوي التقليدي ومن تلك الأنظمة التي استحدثت في سبيل تطوير التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية:

• **الثانوية الشاملة**

جاء تطبيق هذا النظام استجابة لتوصية في خطة التنمية الثانية للدولة (١٣٩٥ هـ - ١٤٠٠ هـ) التي رأت البدء بتجربة التعليم الشامل في المرحلة الثانوية على مدارس البنين فقط، وقد كانت هذه التجربة ثمرة دراسات وتوصيات بعد التطور الذي شهدته المملكة وإطلاع المسئولين فيها على تجارب الدول المتقدمة وهي نموذج أمريكي يستند إلى نظام الساعات المعتمدة، وتعد تجربة نظام المدرسة الشاملة أو تطوير وتجديد تربوي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية (الأحمدي ،١٤٢٦هـ، ص١١).

ومن الأهداف التي تسعى المدرسة الشاملة لتحقيقها: إعداد الطالب للحياة بتزويده بالخبرات العملية، مقابلة الاحتياجات للمناطق والجماعات في البلد الواحد، توفير الفرصة للطالب لتفهم أعمق للمحتوى الدراسي ومراعاة الفروق الفردية، ومنح الطالب فرصة اختيارا لمواد والأنشطة، واستخدام أساليب التوجيه والإرشاد الطلابي (متولي، ١٤١٦هـ، ص١٣٧).

ويبدو أن نظام المدرسة الشاملة من الأنظمة التي أثبتت نجاحها وفاعليتها في كثير من دول العالم التي طبقت هذا النظام خاصة في البلدان المتقدمة كالسويد والولايات المتحدة الأمريكية. وكان الأخذ بها مطلبًا لرواد التطوير والتحديث التعليمي ، الذين رأوا عدم قدرة النظام الثانوي التقليدي على الوفاء بمتطلبات التنمية الشاملة التي كان الوطن يسير في طريقها والأهداف التي يراد الوصول إليها من خلال عملية التنمية الشاملة حتى تتحقق يجب أن يدعمها نظام تعليمي متفوق قادر على صناعة الإنسان الذي يعتبر العنصر الفعال لهذه التنمية (الحصين، ١٣٩٦ه). وقد تم البدء بتطبيق نظام المدرسة الشاملة في عام ١٣٩٥ هـ في مدرسة واحدة في الرياض هي ثانوية اليرموك الشاملة، وَرُوعِيَ في ذلك أن تكون البيئة المدرسية مشابهة لتلك التي توجد في المدارس الثانوية التقليدية

فيما يتعلق بالإمكانيات المادية والبشرية، حتى تكون النتائج أكثر واقعية تفيد في اتخاذ قرار تعميم المدارس على مستوى المملكة وبعد عامين من التجربة، أي في عام ١٣٩٧ هـ زاد عدد المدارس الشاملة حين رؤي التوسع فيها، ليصبح أربع مدارس في كل من الرياض وجدة والدمام ومكة المكرمة (الباتع، ١٤٠٩ه).

بعدَ تطبيقِ تجربةِ التعليمِ الشامل في بعض مدارس المملكة عقد عدد من اللقاءات والندوات الوطنية لتقويم تجربة المدرسة الثانوية الشاملة، بدءًا من عام ١٣٩٧ هـ من خلال الندوة الأولى التي عقدت في وزارة المعارف، وقد استمرت هذه الندوات تعقد سنويا في بعض مدن المملكة وكانٍ أخرها الندوة الثامنة التي عقدت في مدينة الرياض عام ١٤٠٤ هـ، كما أجريت عدة دراساتٍ تقويميةٍ لتجربةٍ المدرسة الثانوية الشاملة وكشفت تلك الدراسات عن وجود مؤشرات كثيرة تدل على نجاح التجربة وتدعو إلى الاستمرارية فيها وتعميمها ورغم ذلك تم إلغاء التجربة لكون خططها الطموحة كانت أكبر من الإمكانات المتاحة عند التطبيق.

وقد توصلت هذه الندوات واللقاءات إلى عدد من القرارات والتوصيات على مدار تلك السنوات فيما يتعلق بهذه التجربة، كان من أبرزها التوصية التي دعت إلى التوسع في تطبيق هذه التجربة وتعميمها لتشمل مناطق أخرى، وهو الأمر الذي يعني الحكم بنجاح هذه التجربة، والذي قاد بعد ذلك إلى ظهور نظام انبثق من هذه التجربة وهو نظام التعليم الثانوي المطور والذي جاء متفاديًا لسلبيات الثانوية الشاملة (فرج، ٢٠٠٩، ص٢٣١).

- **نظام التعليم الثانوي المطور**

بدأ تطبيقه في عام ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٦ م وقد صدر هذا النظام بناء على قرار مجلس الوزراء ونص على البدء بتطبيق نظام التعليم الثانوي المطور اعتبارا من عام ١٤٠٥ / ١٤٠٦ هـ، وجاء في سياق القرار: أن يتم تطبيقه في جميع المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مدة لا تتجاوز عشر سنوات، وقد جاءت أهداف هذا النظام مشابهة لأهداف نظام المدرسة الثانوية الشاملة وهي عبارة عن تعديل لنظام المدرسة الشاملة حيث تشترك المدرستان في نظامِ الساعات المعتمدةٍ وطريقة التسجيل والإرشاد، ولكن في الثانويات المطورة أضِيفت مقرراتٌ جديدةٌ وحُذِفت أخرى (البابطين، ١٩٩٢، ص٧٠).

ووضع المسؤولون عن التعليم جملةً من المبررات التي دعتهم لاعتماد هذا النظام منها الحرص على الوفاء بمتطلبات التنمية وخططها وعدم ملاءمةِ النظام التقليدي بما فيه من مناهجَ وبرامجَ لِمواكبة التطور السريع الذي يشهدهُ العالم، وقد امتاز نظام التعليم الثانوي المطور بمميزات عديدة أهمها: تنوع البرامج والتخصصات، إضافة إلى تَتَبُعِ التطور التقني كإدخال عدد من المناهج التي تخدم أغراض التنمية مثل الحاسب الآلي، وتوفير معامل للغة الانجليزية والعلوم، وتعديل مناهج اللغة الانجليزية بما يتلاءم مع روح العصر، وتنوع المقررات الدراسية ما بين إجبارية واختيارية. بعد تطبيق نظام التعليم المطور ظهرت مشكلاتٌ عدة تتعلق بالمناهج والطالب والإدارة والنظام ولا سيما في مجتمع تعود على النمطِ

التقليدي فصَعُبَ عليه القبولُ بما هو غريب عليه، أكدت ذلك دراسة (درباس،١٤١٤هـ) والتي توصلت إلى أهمية إعداد برامج للتعريف بخصائص التعليم المطور موجهه لأولياء الأمور للتعريف بالنظام، كما أكدت دراسة (الشامي وغنايم،١٩٩٠هـ) وجود العديد من المشكلات التي تعيق تحقيق النظام لأهدافه مما دعا رئاسة مجلس الوزراء لتقويم التجربة، ونتيجة للمشكلات والسلبيات التي واجهت تنفيذ النظام قررت وزارة التعليم إيقاف النظام في العام الدراسي ١٤١٢ هـ وتحويل المدارس إلى النظام الثانوي التقليدي العام (متولي،٥١٤١٦).

وقد أُجريت العديد من الدراسات التقويمية لهذا النظام وقد أظهرت نتائج التقويم تميَز التجربة وقدرتها على تحقيق أهدافها بدرجة كبيرة، وأن أبرز السلبيات كانت في آلية التطبيق والإمكانات المادية والبشرية (الشلاش، ١٤٢٣هـ، ص٤٨) ولذا جاء إصدار مجلس الوزراء رقم ١٠٥ في ١٤١١ هـ بإلغاء هذا النظام والعودة إلى النظام السابق مع الالتزام بتشعيب التعليم الثانوي إلى أربع شعب بدءًا من الصف الثاني الثانوي، كما تقرر إعادة فتح دراسة المناهج الخاصة بالنظام المطور وتنظيمها وفقا لذلك استنادًا إلى الدراسات السابقة والتقارير الواردة من الميدان التربوي.

- **العودة إلى نظام التعليم الثانوي التقليدي**

جاء قرار إلغاء نظام التعليم الثانوي المطور في عام ١٤١٢ هـ موافقًا لرغبة أنصار المدرسة الثانوية التقليدية ، والذين يرون أنه لا مفر من العودة إلى نظام التعليم الثانوي التقليدي والذي لم يكن غائبًا عن الساحة التعليمية أثناء تطبيق النظام المطور، بل استمر تطبيقه بشكل موازٍ، فكان الحل الوحيد بعد عملية الإلغاء هو العودة إلى هذا النظام مع إجراءٍ بعضٍ التعديلات في أقسامه ومناهجه الدراسية ، وهو ما تم القيام به ، حيث قامت وزارة المعارف بإجراء تعديل على الأقسام والتخصصات فأصبح هناك أربعة أقسام يختار الطالب أحدها بدءًا من الصف الثاني ليتخصص فيه وهي : قسم العلوم الشرعية وقسم العلوم الطبيعية وقسم العلوم الإدارية والاجتماعية وقسم العلوم التقنية.

ظلت الدراسة في الصف الأول الثانوي عامة لجميع الطلاب كما جرى إضافة مناهج جديدة مأخوذة من النظام المطور وكان من أبرزها المناهج الخاصة بعلوم الحاسب الآلي ومنهج المكتبة والبحث لتضاف إلى المناهج الموجودة في النظام التقليدي.

وهنا ينبغي التأكيد على ملاحظة هامة تتعلق بالنظام الثانوي التقليدي المعدل، فبالرغم من هذه التعديلات التي أجريت عليه إلا أن هذه التعديلات ظلت شكلية واسمية فقط، فقد تم استبدال قسم العلوم الشرعية وقسم العلوم الطبيعية بالقسم الأدبي والقسم العلمي، وظلت المناهج والطرق المتبعة في النظام القديم هي المستخدمة في النظام المعدل وتركز الإقبال بالدرجة الأولى على هذين القسمين: (قسم العلوم الشرعية والعلوم الطبيعية) واستمر النظام التقليدي معمولا به على مستوى المملكة حتى عام ١٤٢٥ هـ حتى ظهر في ذلك العام ما

يسمي بنظام التعليم الثانوي الجديد أو المطور (نظام المقررات) والذي كان يطبق بشكل موازي للنظام التقليدي.

- **التعليم الثانوي المطور (نظام المقررات):**

نظام المقررات هو هيكل جديد للتعليم الثانوي يتكون من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب، يتفرع إلى مسارين تخصصين، أحدهما للعلوم الإنسانية، والآخر للعلوم الطبيعية، يتجه الطالب للدراسة في أحداها، وتتبنى هذه الخطة في هيكلها الجديد جوانب عديدة من أهمها: نظام الساعات الدراسية المقننة التي يسجلها الطالب في كل فصل دراسي، ونظام المعدلات الفصلية والتراكمية، نظام المنهج التكاملي الذي يربط بين المقررات الدراسية ليتمكن الطالب من اكتساب الجوانب المهارية والعملية والإعداد للحياة والتهيئة لسوق العمل. (وزارة التعليم ،٢٠١١، ص ١٢).

ويهدف نظام المقررات إلى المساهمة في تحقيق مرامي سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من التعليم الثانوي، وتقليص الهدر في الوقت والتكاليف، وذلك بتقليل حالات الرسوب والتعثر في الدراسة، وإكساب الطالب المهارات الأساسية التي تمكنها من امتلاك متطلبات الحياة العملية والمهنية من خلال تقديم مقررات مهارية، وتحقيق مبدأ التعليم من أجل التمكن والإتقان باستخدام استراتيجيات وطرق تعلم متنوعة تتيح للطالبة فرصة البحث والابتكار والتفكير الإبداعي، والاهتمام بتنمية المهارات الحياتية للطالبة، تطوير مهارات التعامل مع مصادر التعلم المختلفة والتقنية الحديثة والمعلوماتية وتوظيفها إيجابيا في الحياة العملية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بحب العمل المهني المنتج، والإخلاص في العمل والالتزام به، ومازال هذا النظام مطبقا في مدارس التعليم الثانوي والذي أشارت العديد من الدراسات إلى نجاحه في تحقيق أهداف المرحلة الثانوية (المحارب،١٤٣١هـ؛ الشكرة،١٤٣٤هـ) مع وجود بعض المعوقات والمشكلات التي حالت دون تحقيقها بشكل كامل(القحطاني،١٤٣٢هـ).

- **النظام الفصلي للتعليم الثانوي**

حرصت وزارة التعليم على تطوير النظام السنوي للتعليم الثانوي، وذلك لمواكبة المستجدات العالمية والتربوية والاجتماعية والثقافية والمواءمة مع الحاجات المتجددة للطلاب، والتطورات في مجال التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل، وبناء على ذلك صدرت الموافقة ذات الرقم ٣١٥٤٣ والتاريخ ١٤٣٥/٨/٧ هـ على تطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي وخطته الدراسية ومناهجه المطورة، وتوفير كافة المتطلبات اللازمة ليحقق النظام الفصلي أهدافه ويحل محل النظام السنوي الذي كان مطبقا في أكثر من ٨٠٪ من المدارس الثانوية في المملكة، ويعمل النظام الفصلي على تحسين نظام ومناهج التعليم الثانوي ويدعم تهيئة الطلاب لمتطلبات الحياة، ومواصلة التعلم بعد المرحلة الثانوية، وتمكينهم من المتطلبات الأساسية لسوق العمل، مع تأكيد مواصلة العمل على تعزيز القيم الإيمانية الأصيلة والاتجاهات التربوية الحديثة، واكتساب المعارف والمهارات التي تُنمي شخصية الطالب في مختلف جوانبها.

• **مميزات النظام الفصلي**

- تخفيف العبء الدراسي والمتمثل في عدد المواد الدراسية يجب على الطالب تعلمها من خلال تعزيز تكامل بعض المواد الدراسية وتجميع الحصص في مواد دراسية أخرى.
- توحيد خطتي البنين والبنات وذلك بتوحيد المقررات وأوزانها.
- إتاحة تطبيق ثلاثة مسارات تشعبية وفق متطلبات محددة تضمن كفاءات تطبيقها.
- الانتقال من التقويم المعتمد على العام الدراسي إلى التقويم المعتمد على الفصل الدراسي.
- إضافة مقررات مهارية مطورة سبق تطويرها وتطبيقها في نظام المقررات.
- يعالج ويسهم في حلول واقعية لمشكلات التعليم السنوي بشكل سريع وشامل.
- تطبيق الفصل الصيفي على الطلاب المتعثرين في مدارس معينة حكومية وأهلية.
- يمكن لطلاب النظام الفصلي الانتقال إلى نظام المقررات والأنظمة الأخرى للتعليم الثانوي والعكس وفق الضوابط المنظمة لذلك.

• **الأهداف العامة للتعليم الثانوي في النظام الفصلي**

يستهدف التعليم الثانوي في مشروع النظام الفصلي تحقيق ما يلي:

- مواصلة ترسيخ القيم والمبادئ الاسلامية وتعزيز الاتجاهات التربوية لدى الطلاب.
- تحديث المفاهيم والخبرات التعليمية وتنظيمها بما يحقق الاتساق مع التعليم الأساسي ومتطلبات التعلم اللازمة للمواد التخصصية.
- اتاحة المزيد من الفرص لتنمية المهارات اللازمة للتعلم المستمر والتهيئة للحياة والعمل.
- تفعيل دور الطالب في عملية التعلم، ورفع مستواها مشاركته وتفاعله.
- تحفيز المعلم لتقديم فرص متنوعة تُحسن نواتج التعلم ومخرجاته.
- تحسين التقويم وتنويع أساليبه واستراتيجياته وتوظيف نتائجه في تحسين عمليات التعلم.
- رعاية السلوك الإيجابي وتنميته، ومعالجة السلوك غير الملائم وتهذيبه.
- تنمية الانتماء الوطني، وتعزيز روح المشاركة الإيجابية في عمليات التنمية المجتمعية.
- المساهمة في التحول نحو مجتمع المعرفة والاقتصاد المعرفي.
- دعم تهيئة الطلاب للتعلم الجامعي ومواصلة التعليم الذاتي المستمر، وتحقيق التميز.
- تفعيل أدوار القيادة التربوية والهيئة الارشادية والتعليمية في المدرسة لتحسين التعلم ورعايته وتوفير البيئة الملائمة والمحفزة على تحقيقه.
- المساهمة في تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم الثانوي.

- بناء علاقات تعاون وشراكة مع المؤسسات المعتمدة في المجتمع وتعزيز دور الأسرة في التعلم وتنمية القيم والمهارات.
- إتاحة التنويع اللازم في التعليم الثانوي بما يحقق للمتعلمين فرص الاختيار وفق خصائصهم وقدراتهم وميولهم.

• **محاور التحسين في النظام الفصلي للتعليم الثانوي**

يعمل مشروع النظام الفصلي لتحقيق الغرض الأساسي الذي يحدد توجهاته والأهداف العامة التي رسمت مسيرة التطوير من خلال مستويات ثلاث هي: تحسين بنية النظام، وتحسين الخطة الدراسية، وتحسين المستوى التعليمي ومن أبرز السمات التي تم تحسينها في مجال بنية النظام هو التحول من النظام السنوي إلى النظام الفصلي بما يدعم تقليص الهدر التربوي وتركيز عمليات التعلم وتقليص أسباب الملل الناتجة عن طول العام الدراسي.

وكذلك تقسيم المرحلة الثانوية إلى ستة مستويات دراسية، والتحول من التقويم المعتمد على السنوات الدراسية إلى التقويم المعتمد على المستويات الدراسية (الفصول الدراسية) وتفعيل المعدل التراكمي الذي يستهدف التأكيد على تراكمية التعلم وتتابعه، واعتماد تطبيقه بدءًا من بداية المرحلة الثانوية، وتأكيد استفادة الطلاب من جميع نتائجهم وتحصيلهم في معدلهم النهائي، إضافة إلى تطبيق الفصل الصيفي لعدد مناسب من المدارس الثانوية في كل منطقة ومحافظة تعليمية، لأغراض متعددة منها: معالجة حالات الطلاب المتعثرين بإعادة تعلم المواد التي أخفقوا فيها لمنع تراكم واستمرار التعثر عليهم عبر الفصول والمستويات الدراسية ولتسريع التعلم متي ما توفرت الإمكانات والتنظيمات اللازمة لذلك.

وَرُوعِيَ في تحسين الخطة الدراسية توحيد الخطة الدراسية والمسارات التخصصية بين مدارس النظام الفصلي للبنين والبنات عدا المواد الدراسية المخصصة لأحدهما دون الآخر، وتخفيف العبءِ الدراسي بتقليص العدد الإجمالي للمواد في الفصل الدراسي، مع المحافظة على أوزانها النسبية الإجمالية ما أمكن، وتم ذلك من خلال: استمرار تكامل المواد الدراسية التي اعتمد تكاملها في مناهج التعليم الأساسي، وتشمل مواد اللغة العربية والاجتماعية في المسارات غير التخصصية، وجمع حصص بعض المواد الدراسية ذات الأوزان النسبية المنخفضة بما يزيد من التركيز والاستثمار الأمثل للزمن المخصص لها، ويتيح مزيدا من فرص التعلم وتنويع أساليبه وأدواته.

أما تحسين المحتوى التعليمي فيتحقق من الترابط والنمو المعرفي والمهارى والقيمي بين ما تعلمه الطلاب في التعليم الأساسي (في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة) وما يتعلمونه في التعليم الثانوي ، وكذلك عدم وجود التكرار الذي لا يتطلبه السياق العلمي للمحتوى، وزيادة التركيز على المهارات والتطبيقات التخصصية في جميع المواد الدراسية ، ودمج المهارات الحياتية والمهنية في المناهج وبما يدعم تهيئة الطلاب لعالم العمل ، وتنويع استراتيجيات التعلم والتعليم

والتقويم التي استهدفها المشروع الشامل لتطوير المناهج بما يتلاءم مع المرحلة الثانوية ، وتعزيز القيم والاتجاهات التربوية الحديثة ذات الأبعاد الاجتماعية والثقافية والصحية

ولتحسين الخطة الدراسية تم اعتماد البناء التكاملي لعدد من المواد الدراسية، ويشمل ذلك تكامل مواد اللغة العربية (النحو والصرف والأدب والقراءة والبلاغة) في برنامج الإعداد العام لتصبح مادة دراسية واحدة (اللغة العربية)، وفي جميع المسارات غير التخصصية، وتكامل الاجتماعيات (التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية)، وتكامل مواد علم النفس وعلم الاجتماع في مادة دراسية واحدة (مهارات نفسية واجتماعية)، وتكامل مواد العلوم الإدارية (علم الإدارة، علم الاقتصاد، علم المحاسبة) في مادتين دراسيتين (العلوم الإدارية، المهارات الإدارية)، وتكامل المواد العملية المتعلقة بالتدبير المنزلي والتفصيل والخياطة في مادة دراسية واحدة باسم (التربية الأسرية والصحية)، وكذلك جميع حصص المواد الدراسية المنخفضة لتقدم في فصل دراسي واحد مع الاحتفاظ بأوزانها النسبية، مثل مواد اللغة العربية، والعلوم الشرعية، ومهارات ومصادر المعلومات وبناءً على تلك الإجراءات انخفض العدد الإجمالي للمواد الدراسية عبر المستويات الدراسية لتصبح وفق الجدول التالي:

جدول (١) عدد المواد الدراسية في المستوى الدراسي

السنة الدراسية	المستويات الدراسية	عدد المواد الدراسية في المستوى الدراسي (بنات / بنين)
الأولى	الأول والثاني (الإعداد العام)	١٤
الثانية	الثالث والرابع	١٢
الثالثة	الخامس والسادس	١٢

بالإضافة إلى أنه تم تعديد أسماء بعض المواد الدراسية لتتناسب مع طبيعتها وتوجهات تعلمها وتدريسها، ويتبين ذلك في الجدول التالي:

جدول (٢) أسماء المواد الدراسية بعد التعديل

أسماء المواد الدراسية الحالية	الأسماء الجديدة
المكتبة والبحث	مهارات البحث ومصادر المعلومات
علم النفس، علم الاجتماع	المهارات النفسية والاجتماعية
علم الإدارة، علم الاقتصاد، علم المحاسبة	المهارات الإدارية، العلوم الإدارية
التربية البدنية	التربية البدنية والصحية
التدبير المنزلي، التفصيل والخياطة	التربية الأسرية والصحية

كما تم تنويع المسارات التخصصية باعتبار ذلك سمة من سمات التعليم الثانوي، وفقا لإمكانات المدارس، وبما يستجيب مع ميول واتجاهات الطلاب في المدرسة، واعتماد تطبيق ثلاثة مسارات تخصصية وهي: المسار الأدبي والذي يركز على العلوم الشرعية واللغة العربية وعلومها وآدابها والمسار العلمي والذي يركز على الرياضيات والعلوم الطبيعية، أما المسار الإداري فيركز على العلوم والمهارات الإدارية مع العناية بالدراسات الاجتماعية وفروعها الأساسية، وكذلك تم استحداث مادة دراسية متخصصة في تنمية المهارات المتنوعة لدى الطلاب "المهارات التطبيقية" تتكون من مجالات متعددة يختار الطلاب من بينها ما يتوافق مع ميولهم واهتماماتهم، لتنمية مهارات تتسم بالتركيز على التطبيق والوظيفة، مدعومة بالقيم والاتجاهات التربوية.

• **نظام الدراسة في مدارس النظام الفصلي للتعليم الثانوي**

تتكون المرحلة الثانوية من ثلاث سنوات دراسية، وتتكون السنة الدراسية من فصلين دراسيين توزع عليهما المستويات الدراسية للطلاب، وكل مستوى دراسي يتم دراسته في مدة فصل دراسي كامل حيث يدرس الطالب في كل مستوى عدداً من الموادِ (المقررات الدراسية) وفق خطة دراسية محددة ويُعد كل مستوى دراسي مستقلا في مواد واختباراته ونتائجه عن باقي المستويات الدراسية، ومترابطا معها من حيث تسلسل تعلم مواد الخطة الدراسية والمعدلات التراكمية.

ويحق لجميع الناجحين من الصف الثالث المتوسط التسجيل في مدارس النظام الفصلي للتعليم الثانوي، وفق الضوابط المنظمة لذلك وتبدأ الدراسة من أول يوم دراسي، وتستمر حتى آخر يوم يسبق الاختبارات التحريرية النهائية، وذلك وفق التقويم الدراسي المعتمد من الجهات المعنية كما يتم تنظيم جداول الطلاب بما يضمن تحقيق استيفاء مواد الخطة الدراسية خلال المستويات للمرحلة الثانوية، ويتم تسجيل جداول الطلاب وتنظيمها في مستوياتهم الدراسية قبل بدء المستوى الدراسي ويتم تسجيل جداول اختباراتهم قبل نهاية المستوى الدراسي بصورة الكترونية، كما يتم رصد كافة النتائج والعمليات المنبثقة عنها وتوثيقها في تقارير دورية وسجلات أكاديمية تراكمية.

ولتركيز جهود المعلم والحفاظ على التجهيزات والأدوات التعليمية ولتنشيط الطلاب وكسر الجمود والرتابة، يراعي تثبيت مقرر حصص المعلم بحيث يتنقل الطلاب بين فصول (مقررات المواد الدراسية) ويسجل الطالب في المسار التخصصي الذي سيتخصص فيه بعد دراسته لمواد الإعداد العام، ويتم تسجيله بناء على اختياره المبدئي على استعداداته وميوله الأكاديمية، وبناء على توجيه الإرشاد الطلابي والأكاديمي، وبالتنسيق مع ولي أمره كما يُخصص درجات في كل مادة دراسية لتحفيز الانضباط والحضور لجميع الحصص والدروس الأسبوعية للمواد الدراسية ويمكن اتاحة الفرصة لانتقال طلاب التعليم الثانوي بين الأنظمة المختلفة (النظام الفصلي، ومدراس نظام المقررات، ومدراس تحفيظ القرآن الكريم، والمعاهد العلمية وبرامج التدريب المهني والتقني الموازية)، وفق الضوابط المنظمة لذلك.

أما بالنسبة للفصل الصيفي فهو يطبق في مدارس حكومية وأهلية معينة وفق الضوابط المعتمدة في " لائحة الفصل الصيفي" ويُقدم خلال فترة دراسية تحدد سنويًا أو تنظمها التنظيمات الخاصة بالتقويم الدراسي، وفي جميع الحالات تتضمن فترة الفصل الصيفي أسابيع التسجيل والاختبارات النهائية، ويُستفاد منه في معالجة حالات تعثر الطلاب او منع إعادتهم لِسنة الدراسية، وإتاحة الفرصة للطلاب الراغبين في تحسين تعلمهم، وتسريع التعلم.

• **أساسيات الخطة الدراسية في النظام الفصلي للتعليم الثانوي**

تتكون الخطة الدراسية من أسماء المواد الدراسية وأرقامها وعدد حصصها الدراسية موزعة على المستويات الدراسية، وتُبني على أساس المستويات الدراسية،

حيث لا يلزم وجود جميع المواد الدراسية في جميع المستويات الدراسية نظرًا لكون كل مستوى دراسي مستقلا بمواده الدراسية ومتطلباته ونتائجه، ولكل مادة اسم للدلالة على فرع المعرفة العلمية التي تتناولها المادة الدراسية مثل: التوحيد، اللغة العربية كما أن هناك رقم للمادة للدلالة على تسلسل المحتوى وتتابعه ضمن المادة الدراسية، مثلا: مادة التوحيد ١، تليها مادة التوحيد ٢، ولا يلزم من التتابع أن تكون المادة ذات الرقم الأقل متطلبا دراسيا للمواد ذات الأرقام الأعلى ويتم تعريف المادة على اسمها ورقمها معًا ولا يغني أحدهما عن الآخر، كما إن تماثل اسم المادة ورقمها يعني تماثل المحتوى المتقدم، مهما اختلف المستوى الدراسي الذي يقدم في المادة، ومهما اختلف المسار التخصصي.

وفيما يلي عرض لمصفوفات الخطة الدراسية بحسب المستويات والمسارات التخصصية كما جاء في دليل المدرسة في النظام الفصلي للتعليم الثانوي.

- **الخطة الدراسية في النظام الفصلي للتعليم الثانوي**

تتكون الخطة الدراسية للسنة الأولى من (المستويين الأول والثاني) الإعداد العام في النظام الفصلي للتعليم الثانوي كما في الجدول التالي:

جدول (٣) الخطة الدراسية للسنة الأولى (المستويين الأول والثاني)

المستوى الدراسي الأول (م١)		المستوى الدراسي الثاني (م٢)	
المادة	الحصص	المادة	الحصص
القرآن الكريم ١	١	القرآن الكريم ٢	١
التوحيد ١	٢	التفسير ١	٢
الفقه ١	٢	الحديث والثقافة الاسلامية ١	٢
اللغة العربية ١	٦	اللغة العربية ٢	٦
الدراسات الاجتماعية والوطنية ١	٣	الدراسات الاجتماعية والوطنية ٢	٣
الفيزياء ١	٢	الفيزياء ٢	٢
الكيمياء ١	٢	الكيمياء ٢	٢
الأحياء ١	٢	الأحياء ٢	٢
الرياضيات ١	٥	الرياضيات ٢	٥
اللغة الانجليزية ١	٤	اللغة الانجليزية ٢	٤
الحاسب وتقنية المعلومات ١	٢	الحاسب وتقنية المعلومات ٢	٢
مهارات البحث ومصادر المعلومات ١	١	مهارات البحث ومصادر المعلومات ٢	١
التربية البدنية والصحية ١/ بنين	١	التربية البدنية والصحية ٢/ بنين	١
التربية الأسرية والصحية ١/بنات	٢	التربية الأسرية والصحية ٢/بنات	٢
المهارات التطبيقية ١	١	المهارات التطبيقية ٢	١
مجموع الحصص / بنين	٣٤	مجموع الحصص / بنين	٣٤
مجموع الحصص / بنات	٣٥	مجموع الحصص / بنات	٣٥
مجموع المواد الدراسية	١٤	مجموع المواد الدراسية	١٤

وتتكون الخطة الدراسية للدراسية للمسار الأدبي من المستويين الثالث والرابع في النظام الفصلي للتعليم الثانوي كما في الجدول التالي:

جدول (٤) الخطة الدراسية للمسار الأدبي (المستويين الثالث والرابع) في النظام الفصلي

المستوى الدراسى الثالث (م٣)		المستوى الدراسى الرابع (م٤)	
المادة	الحصص	المادة	الحصص
القرآن الكريم ٣	٣	القرآن الكريم ٤	٣
التفسير وأصوله ٢	٤	التوحيد ٢	٤
الفقه ٢	٣	الفقه ٣	٣
مهارات البحث ومصادر المعلومات ٢	٤	الحديث والثقافة الاسلامية ٢	٤
النحو والصرف ١	٣	النحو والصرف ٢	٣
الأدب العربى ١	٤	البلاغة والنقد ١	٤
القراءة والتواصل اللغوي ١	٢	القراءة والتواصل اللغوي ٢	٢
الدراسات الاجتماعية والوطنية ٣	٣	الدراسات الاجتماعية والوطنية ٤	٣
اللغة الانجليزية ٣	٤	اللغة الانجليزية ٤	٤
الحاسب وتقنية المعلومات ٣	٢	الحاسب وتقنية المعلومات ٤	٢
التربية البدنية والصحية ٣/ بنين	١	التربية البدنية والصحية ٤/ بنين	١
التربية الأسرية والصحية ٣/بنات	١	التربية الأسرية والصحية ٤/بنات	١
المهارات التطبيقية ٣	٢	المهارات التطبيقية ٤	٢
مجموع الحصص	٣٥	مجموع الحصص	٣٥
مجموع المواد الدراسية	١٢	مجموع المواد الدراسية	١٢

كما تتكون الخطة الدراسية للدراسة للمسار الأدبي من المستويين الخامس والسادس في النظام الفصلي للتعليم الثانوي كما في الجدول التالي:

جدول (٥) الخطة الدراسية للمسار الأدبي (المستويين الخامس والسادس) في النظام الفصلي

المستوى الدراسى الثالث (م٥)		المستوى الدراسى الرابع (م٦)	
المادة	الحصص	المادة	الحصص
القرآن الكريم ٥	٣	القرآن الكريم ٦	٣
التوحيد ٢	٤	التفسير ٣	٤
الفقه وأصوله ٤	٣	الفقه ٥	٣
الحديث والثقافة الاسلامية ٣	٤	مهارات نفسية واجتماعية	٤
النحو والصرف ٣	٣	النحو والصرف ٤	٣
البلاغة والنقد ٢	٤	الأدب العربى ٢	٤
القراءة والتواصل اللغوي ٣	٢	القراءة والتواصل اللغوي ٤	٢
الدراسات الاجتماعية والوطنية ٥	٣	الدراسات الاجتماعية والوطنية ٦	٣
اللغة الانجليزية ٥	٤	اللغة الانجليزية ٦	٤
الحاسب وتقنية المعلومات ٥	٢	الحاسب وتقنية المعلومات ٦	٢
التربية البدنية والصحية ٥/ بنين	١	التربية البدنية والصحية ٦/ بنين	١
التربية الأسرية والصحية ٥/بنات	١	التربية الأسرية والصحية ٦/بنات	١
المهارات التطبيقية ٥	٢	المهارات التطبيقية ٦	٢
مجموع الحصص	٣٥	مجموع الحصص	٣٥
مجموع المواد الدراسية	١٢	مجموع المواد الدراسية	١٢

وتتكون الخطة الدراسية للدراسة للمسار العلمي من المستويين الثالث والرابع في النظام الفصلي للتعليم الثانوي كما في الجدول التالي:

جدول (٦) الخطة الدراسية للمسار العلمي (المستويين الثالث والرابع) في النظام الفصلي

المستوى الدراسي الثالث (م٣)		المستوى الدراسي الرابع (م٤)	
المادة	الحصص	المادة	الحصص
القرآن الكريم ٧	٢	التوحيد ٤	٢
التفسير ٤	٢	الحديث والثقافة الاسلامية ٤	٢
الفقه ٦	٢	اللغة العربية ٤	٢
اللغة العربية ٣	٣	الفيزياء ٤	٣
الفيزياء ٣	٤	الكيمياء ٤	٤
الكيمياء ٣	٤	الأحياء ٤	٤
الأحياء ٣	٤	علم الأرض ١	٤
الرياضيات ٣	٦	الرياضيات ٤	٦
اللغة الانجليزية ٣	٤	اللغة الانجليزية ٤	٤
الحاسب وتقنية المعلومات ٣	٢	الحاسب وتقنية المعلومات ٤	٢
التربية البدنية والصحية ٣/ بنين	١	التربية البدنية والصحية ٤/ بنين	١
التربية الأسرية والصحية ٣/بنات	١	التربية الأسرية والصحية ٤/بنات	١
المهارات التطبيقية ٣	١	المهارات التطبيقية ٤	١
مجموع الحصص	٣٥	مجموع الحصص	٣٥
مجموع المواد الدراسية	١٢	مجموع المواد الدراسية	١٢

وتتكون الخطة الدراسية للدراسية للمسار العلمي من المستويين الخامس والسادس في النظام الفصلي للتعليم الثانوي كما في الجدول التالي:

جدول (٧) الخطة الدراسية للمسار العلمي (المستويين الخامس والسادس) في النظام الفصلي

المستوى الدراسي الثالث (م٥)		المستوى الدراسي الرابع (م٦)	
المادة	الحصص	المادة	الحصص
التوحيد ٥	٢	القرآن الكريم ٨	٢
الحديث والثقافة الاسلامية ٥	٢	التفسير ٥	٢
اللغة العربية ٥	٣	الفقه ٧	٣
الفيزياء ٥	٤	اللغة العربية ٦	٤
الكيمياء ٥	٤	الفيزياء ٦	٤
الأحياء ٥	٤	الكيمياء ٦	٤
علم الأرض ٢	٢	الأحياء ٦	٢
الرياضيات ٥	٦	الرياضيات ٦	٦
اللغة الانجليزية ٥	٤	اللغة الانجليزية ٦	٤
الحاسب وتقنية المعلومات ٥	٢	الحاسب وتقنية المعلومات ٦	٢
التربية البدنية والصحية ٥/ بنين	١	التربية البدنية والصحية ٦/ بنين	١
التربية الأسرية والصحية ٥/بنات	١	التربية الأسرية والصحية ٦/بنات	١
المهارات التطبيقية ٥	١	المهارات التطبيقية ٦	١
مجموع الحصص	٣٥	مجموع الحصص	٣٥
مجموع المواد الدراسية	١٢	مجموع المواد الدراسية	١٢

- **طبيعة التقويم**

يخصص لكل مادة دراسية في كل مستوى دراسي (١٠٠) درجة موزعة وفق التالي: (٥٠) درجة لأعمال المستوي، و(٥٠) درجة لاختبار نهاية المستوى للطالب المنتظم ويخصص (١٠٠) درجة لأعمال المستوى في مواد التقويم المستمر للطالب المنتظم، وكذلك (١٠٠) درجة لاختبار نهاية المستوى للمادة للطالب المنتسب أما الاختبار النهائي يشمل جميع موضوعات المقرر الدراسي وتتكون الاختبارات النهائية للمواد الدراسية من اختبار الدور الأول ويكون لجميع الطلاب المنتظمين والمنتسبين في نهاية كل مستوى دراسي واختبار الدور الثاني ويكون لمواد الاكمال

التي لم ينجح فيه الطالب في اختبار الدور الأول، ويكون بعد أسبوع من اختبار الدور الأول واختبار المواد المحمولة ويكون للمواد التي لم ينجح فيه الطالب في المستويات السابقة لهذا الاختبار، وتكون بداية كل عام دراسي لجميع المستويات الدراسية السابقة، ويُعد الطالبُ ناجحة في المادة الدراسية إذا حصل على درجة النهائية الصغرى للمادة، شريطة حصوله على نسبة ٢٠٪ على الأقل من درجة الاختبار النهائي ويُعد الطالب ناجحًا في المستوى الدراسي إذا حصل على درجة النهاية الصغرى على الأقل في جميع المواد الدراسية، شريطة حصوله على نسبة ٢٠٪ من درجة الاختبار النهائي لكل مادة دراسية، ويُحتسب المعدل العام التراكمي لجميع المستويات في المرحلة الثانوية على النحو التالي: تحتسب نسبة (٢٥٪) من معدل المستويين الأول والثاني، وتحتسب نسبة (٣٥٪) من معدل المستويين الثالث والرابع وتحتسب نسبة (٤٠٪) من معدل المستويين الخامس والسادس وتُسلم كل طالبةٍ تقريرًا لكل مستوى دراسي، يتضمن نتائج جميع المواد الدراسية في المستوي، وفي نهاية المرحلة الثانوية تُسلم الطالبة الناجحة في جميع المواد الدراسية سجلا أكاديميًا معتمدًا يشمل نتائجها في جميع المواد الدراسية في جميع المستويات الدراسية، بالإضافة إلى تسليمها الوثيقة الرسمية للتخرج موثقا فيها التقدير والمعدل النهائي للتخرج بالنسبة للغياب فيُخصص لكل مادة دراسية (٥) درجات للحضور والمواظبة في حصص المادة، يرصدها المعلم بحيث تُخصم درجة واحدة مقابل الغياب بدون عذر لعدد مساوٍ لعدد الحصص الأسبوعية للمادة الدراسية إضافة إلى تخصيص (١٠٠) درجةٍ منفصلة للمواظبة المدرسية العامة تمنح للطالب من قبل القيادة المدرسية وفق انضباط الطالب خلال اليوم الدراسي، دون الإخلال بدرجة حضوره لحصص المواد الدراسية وعند بلوغ عدد أيام غياب الطالب بدون عذر أكثر من ٢٥٪ من عدد أيام المستوى الدراسي الواحد يتم رفع اسمه لإدارة التعليم (الاختبارات والقبول) لإصدار قرار بحقه يقضي بحرمانه من الانتظام في هذا المستوى، وتحويله إلى طالب منتسب وفق ضوابط القبول والانتساب.

فالتعليم الثانوي النظام الفصلي جاء لبناء المستقبل وتحقيق الطموحات نحو تعليم متميز يواكب العصر ويركز على الدور النشط للطالب في التعلم وتوفير جميع الفرص والخبرات التعليمية له باستثمار نتائج الخبرات التراكمية من خلال مشاريع تطوير التعليم الثانوي بتلافي ما فيها من الصعوبات والمعوقات التي واجهت التطبيق والانتشار والاستفادة من الاتجاهات العالمية والإقليمية في التعليم الثانوي.

- **أهداف التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية**

الأهداف التربوية: هي الغاية المنشودة التي يسعى النظام التعليمي إلى تحقيقها منطلقة من فلسفة المجتمع وقيمه وتراثه وتتمايز في كونها أهداف عامة: أي شاملة وواسعة كأهداف مرحلة تعليمية، وأهداف تعليمية والتي ترتبط بمقرر دراسي، وأهداف تدريسية وهي التي تصاغ بشكل أكثر تحديدا وترتبط بأهداف التدريس وهي وصف للسلوك الدال على التعلم (الشافعي والشريف،٢٠١٤، ص١٤٠).

وتمثلت أهداف التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية كأهداف عامة الصياغة تتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة حيث حددت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أهداف التعليم الثانوي في المواد من (٩٤ - ١٠٧) على النحو الآتي (وزارة التعليم،١٤١٦هـ):

- متابعة تحقيق الولاء لله وحده وجعل الأعمال خالصة لوجهه ومستقيمة على شرعه في كافة جوانبها.
- دعم العقيدة الاسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالبة إلى الكون والإنسان والحياة في الدنيا والأخرة وتزويده بالمفاهيم الأساسية والثقافية الإسلامية التي تجعله معتزا بالإسلام، قادرا على الدعوة إليه والدفاع عنه.
- تمكين الانتماء الحي إلى أمة الاسلام الحاملة لراية التوحيد.
- تحقيق الوفاء للوطن الاسلامي العام وللوطن الخاص المملكة العربية السعودية بما يوافق هذه السن، من اتساع في الأفق، وتطلع إلى العلياء وقوة في الجسم.
- تعهد قدرات الطالبة واستعداداتها المختلفة التي تظهر في هذه الفترة وتوجيهها وفق ما يناسب ويحقق أهداف التربية الاسلامية في مفهومها العام.
- تنمية الفكر العلمي لدى الطالب، وتعميق روح البحث والتجريب والتتبع المنهجي واستخدام المراجع والتعود على طرق الدراسة السليمة.
- إتاحة الفرصة أمام الطلاب القادرين، إعدادهم لمواصلة الدراسة بمستوياتها المختلفة في المعاهد العليا، والكليات الجامعية في مختلف التخصصات.
- تهيئة جميع الطلاب للعمل في ميادين الحياة بمستوى لائق.
- تخريج عدد من المؤهلين مسلكيًا وفنيًا لسد حاجة البلاد في المرحلة الأولى من التعليم والقيام بالمهام الدينية والأعمال الفنية من (زراعية وتجارية وصناعية) وغيرها.
- تحقيق الوعي الأسري لبناء أسرة إسلامية سليمة.
- إعداد الطالب للجهاد في سبيل الله روحيًا وبدنيًا.
- رعاية الشباب على أساس الاسلام، وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية . ومساعدتهم على اجتياز هذه الفترة الحرجة بنجاح وسلام.
- إكسابهم فضيلة المطالعة النافعة والرغبة في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، واستغلال أوقات الفراغ على وجه مفيد تزدهر به شخصية الفرد وأحوال المجتمع.
- تكوين الوعي الايجابي الذي تواجه به الطالب الأفكار والاتجاهات الهدامة.

• منهج البحث وإجراءاته

• منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الواقع ووصفه وصفا دقيقا وذلك لمناسبته لطبيعة البحث وهو" ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم بهدف وصف الظاهرة المدروسة، ودرجة وجودها " (العساف،٢٠١٦، ص٢١١) وتم استخدام

هذا المنهج لتحديد مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية عن طريق استطلاع رأي عينة البحث من معلمات ومشرفات تربويات باستخدام استبانة مصممة لهذا الغرض استُمدَت عناصرها من أهداف التعليم الثانوي كما حُدِدَت في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في المواد (٩٤ - ١٠٧) إضافة إلى أهداف النظام الفصلي للتعليم الثانوي كما تضمنها دليل التعليم الثانوي للنظام الفصلي.

- **مجتمع البحث**:

تكون مجتمع البحث من جميع المشرفات التربويات على المدارس الثانوية المطبقة للنظام الفصلي في إدارة التعليم بمدينة الرياض ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية والأهلية المطبقة للنظام الفصلي في مدينة الرياض وعددهم حسب بيانات إدارة التعليم لعام (١٤٣٩/١٤٤٠هـ) (٤٥٠) مشرفة تربوية (٦٤٦٦) معلمة (إدارة تقنية المعلومات،١٤٣٩هـ).

- **عينة البحث**:

تم اختيار العينة وفق العينة العشوائية الطبقية حيث تم الاختيار العشوائي من كل طبقة من طبقات المجتمع بحيث يتناسب حجمها في البحث مع حجم هذه الطبقة في المجتمع وتم استخراج عينة من كل مجتمع بصورة مستقلة لأن الفئات الثلاثة غير متجانسة وتمثل مجتمعات مستقلة حيث أن أهداف البحث وتساؤلاتها تتباين وفقا لتباين فئات هذه المجتمعات وذلك وفق ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٨) توزيع مجتمع وعينة البحث

الفئة	مجتمع الدراسة	العينة	
		العدد	النسبة
معلمات المدارس الأهلية	١٤٧١	٨٢	٢٢.٧٪
معلمات المدارس الحكومية	٤٩٩٥	٢٨١	٧٧.٣٪
المشرفات التربويات	٤٥٠	٢٠٨	
المجموع	٦٩١٦	٥٧١	

- **أداة البحث**:

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث، لملائمتها لطبيعة البحث من حيث الجهد وحجم مجتمع البحث، وتعد الاستبانة من أكثر الأدوات استخداما في البحوث الوصفية وهي أداة استقصاء منهجية تضم مجموعة من الخطوات المنظمة تبدأ بتحديد البيانات المطلوبة وتنتهي باستقبال الاستمارات وتنظيمها بطريقة توفر الوقت والجهد (ملحم،٢٠١٠، ص٣٠٧).

- **خطوات بناء الاستبانة**:

- **تحديد الهدف من الاستبانة**:

ويتمثل في جمع المعلومات حول أهداف المرحلة الثانوية والتي حُدِدَت في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في المواد (٩٤ - ١٠٧) إضافة إلى أهداف التعليم الثانوي الجديد كما تضمنها دليل التعليم الثانوي للنظام الفصلي.

• **تحديد المصادر وتصميم الاستبانة:**

انطلاقا من مشكلة البحث وتساؤلاته وأهدافه قامت الباحثة بمراجعة البحوث السابقة التي تناولت موضوع أهداف المرحلة الثانوية مثل دراسة:(الشكرة، ١٤٣٤هـ؛ المحارب ١٤٣١هـ؛ الديحان والبابطين،١٤١٠هـ؛ الغامدي، ١٤١٦هـ). بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها الأولية من ثلاثة أجزاء وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

- القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف البحث، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من عينة البحث، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
- القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بعينة البحث، والمتمثلة في: (مكتب التعليم التابعة له – العمل الحالي – المؤهل – الخبرة – الدورات التدريبية - التخصص).
- القسم الثالث: ويتكون من (٤٣) عبارة، موزعة على خمسة محاور:
  - ✓ تعزيز التربية الإسلامية.
  - ✓ تحقيق النمو المتكامل للطالبة.
  - ✓ تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع.
  - ✓ تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم.
  - ✓ تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة.

جدول (٩) محاور الاستبانة وعباراتها

	المحور	عدد العبارات
١	تعزيز التربية الإسلامية	٨
٢	تحقيق النمو المتكامل للطالبة	٨
٣	تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع	١٠
٤	تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم	١٠
٥	تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة	٧
	المجموع	٤٣

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات عينة البحث، وفق درجات الموافقة التالية: (أوافق بشدة – أوافق – محايد – لا أوافق – لا أوافق بشدة) ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كميًا، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقا للتالي: أوافق بشدة (٥) درجات، أوافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، لا أوافق (٢) درجتان، لا أوافق بشدة (١) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٥– ١ = ٤)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١) لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٠) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	أوافق بشدة	٤,٢١	٥,٠٠
٢	أوافق	٣,٤١	٤,٢٠
٣	محايد	٢,٦١	٣,٤٠
٤	لا أوافق	١,٨١	٢,٦٠
٥	لا أوافق بشدة	١,٠٠	١,٨٠

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات العينة، بعد معالجتها إحصائيًا.

- **صدق أداة البحث**:

صدق أداة البحث يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت لقياسه كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد قامت الباحثة للتحقق من الصدق للأداة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاصات التربوية من أساتذة الأقسام التربوية بالجامعات بالمملكة العربية السعودية وذوي الخبرة في النظام الفصلي بالميدان التربوي وبلغ عددهم (١٥) محكمًا ملحق رقم (٢) لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم حول تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة ومدى وضوح وأهمية وملائمة الاستبانة من حيث شموليتها وتغطيتها لمجالات البحث وانتماءها لمحورها وقد أسفرت نتائج التحكيم على حصول معظم الفقرات على درجة اتفاق بين المحكمين وتبين أن معظم فقرات الاستبانة جيدة وتحمل صدقا ظاهريًا وملائمة للتطبيق على عينة البحث وقد تم إجراء بعض التعديلات التي اتفق عليها السادة المحكمين من حذف بعض العبارات وفصل البعض الآخر لأكثر من عبارة مع الاحتفاظ بنص بعض العبارات المشتقة من الأهداف الواردة في وثيقة التعليم ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق رقم ٣).

- **الاتساق الداخلي للأداة**:

للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة وعلى استجابتهن تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور، وكانت قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، مما يشير إلى الاتساق الداخلي ومناسبة الاستبانة لقياس ما أعدت لقياسه.

- **ثبات أداة البحث**:

تم التأكد من ثبات أداة البحث من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ ((Cronbach's Alpha (α))، حيث كانت قيمة معامل الثبات ألفاكرونباخ ٠,٩٨٧٩ .

• **إجراءات تطبيق البحث**:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا باتباع الخطوات التالية:

- بعد اعتماد الأداة بصورتها النهائية تم الحصول على خطاب من الجامعة موجه لإدارة التعليم بمنطقة الرياض لتسهيل مهمة الباحثة ملحق رقم (٤).
- الحصول على خطابين الأول موجه لقائدات المدارس المطبقة للنظام الفصلي ملحق رقم (٥)، والثاني لمديرات مكاتب التعليم بمدينة الرياض، ملحق رقم (٦).
- استعانت الباحثة بشعبة نظم المعلومات في اختيار العينة عشوائيًا حتى استيفاء العدد المطلوب وبدأت بتطبيق الاستبانة بتاريخ ١٤٣٩/١٢/١٦هـ وتم استعادة آخر مجموعة من الاستبانات في ١٤٤٠/١/٢٩هـ.
- كما استعانت الباحثة بإدارة تقنية المعلومات في الحصول على استجابات للعينة التي لم تتمكن من الحصول عليها بعد أخذ موافقة الإدارة ملحق رقم (٧).
- تمت مراجعة جميع الاستبانات وبلغ عددها (٦١٢) استبانة والتأكد من عدم وجود بيانات مفقودة، والتحقق من صلاحيتها، وملاءمتها للتحليل، وقد بلغ عددها بعد المراجعة (٥٧١) استبانة.
- تم ادخال جميع البيانات التي تم جمعها عن طريق أداة البحث(الاستبانة) لمعالجتها إحصائيا بواسطة برنامج (*spss*).

• نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

• **الإجابة عن السؤال الرئيس: ما مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية؟**

لتحديد مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه المحاور وصولا إلى تحديد مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية، والجدول (١١) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (١١) استجابات عينة البحث على محاور مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية (العينة الكلية)

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تعزيز التربية الإسلامية	٤,٤٤	٠,٦٠٩	١
٢	تحقيق النمو المتكامل للطالبة	٤,٣٠	٠,٦٦٢	٣
٣	تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع	٤,٢٨	٠,٧١٠	٤
٤	تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم	٤,٢٧	٠,٧٣٠	٥
٥	تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة	٤,٣١	٠,٦٥٣	٢
	المجموع	٤,٣٢	٠,٦٠٦	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية جاء بمتوسط (٤,٣٢ من ٥)، وأتضح من النتائج أن أبرز مستويات تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية تمثلت في محور تعزيز التربية الإسلامية بمتوسط(٤,٤٤ من ٥) ، ثم جاء محور تحقيق أهداف الإعداد

المهني والتعليمي للطالبة وبمتوسط (٤,٣١ من ٥) يليه بعد تحقيق النمو المتكامل بمتوسط (٤,٣٠ من ٥) ، يليه محور تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع بمتوسط (٤,٢٨ من ٥) ، يليه محور تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم بمتوسط (٤,٢٧ من ٥) .

تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة المحارب (١٤٣١هـ) والتي بينت أن تحقيق نظام المقررات لأهداف المرحلة الثانوية كان عاليًا و حصول محور تعزيز التربية الإسلامية لأعلى نسبة تحقق، مع اختلافها مع ذات الدراسة في مستوى تحقق بقية المحاور، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العتيبي (١٤٣٧هـ) والتي بينت ارتفاع الحاجة التدريبية لدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في مجال الأهداف، كما تختلف مع نتيجة دراسة السكران (٢٠١٢) والتي بينت معاناة المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية من عدد من المشكلات التي قد تحد من فاعليتها في مجتمع المعرفة، وعدم قدرة التعليم الثانوي على تحقيق أهدافه، كما تختلف مع نتيجة دراسة المحرج ونيازي(٢٠١٢) والتي بينت عدم فعالية نظام المقررات بصورة عامة وعدم ملائمته كنظام تعليمي لمصاحبته لتدني تعليمي في المستوى العلمي للخريجين مما يدل على عدم قدرة النظام على تحقيق أهدافه، ودراسة آل سميح (١٤٣٨هـ)والتي توصلت إلى ضرورة العمل على دراسة المعوقات التي تواجه المعلمين النظام الفصلي للتعليم الثانوي والعمل على تذليلها وتوفير المناخ المناسب لتطبيق النظام الفصلي ليسهم في تحقيق أهدافه وتفسر الباحثة تحقق جميع المحاور بمتوسط عالٍ إلى وجود مؤشر إيجابي على أن النظام حقق الأهداف التي وضع لها والتي تميزه عن النظام السنوي مما يعكس الإعداد الجيد للنظام ليكون متكاملا وملبيًا لاحتياجات المرحلة الثانوية .

- **أولاً: إجابة السؤال الأول: ما مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية؟**

لتحديد مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه المحاور وصولا إلى تحديد مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية، والجدول (١٢) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (١٢) استجابات معلمات المدارس الحكومية على محاور مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تعزيز التربية الإسلامية	٤,٣٩	٠,٦٢٧	١
٢	تحقيق النمو المتكامل للطالبة	٤,٢٢	٠,٦٨٨	٣
٣	تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع	٤,٢١	٠,٧٠٥	٤
٤	تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم	٤,٢٠	٠,٧٣٦	٥
٥	تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة	٤,٢٩	٠,٦٥٢	٢
	مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية	٤,٢٦	٠,٦٢٦	–

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية جاءت بمتوسط (٤,٢٦ من ٥) ، وأتضح من النتائج أن أبرز مستويات تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الحكومية تمثلت في محور تعزيز التربية الإسلامية بمتوسط (٤,٣٩ من ٥) ، ثم جاء محور تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة وبمتوسط (٤,٢٩ من ٥) يليه محور تحقيق النمو المتكامل بمتوسط (٤,٢٢ من ٥) ، يليه محور تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع بمتوسط (٤,٢١ من ٥) ، يليه محور تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم بمتوسط (٤,٢٠ من ٥) وتتفق النتائج مع دراسة (الشامخ وأخريات،١٤٢٨هـ) في الاتجاه الإيجابي لدى معلمات نظام المقررات نحو تطبيق نظام التعليم الثانوي ودراسة (الرميح،١٤٣٥هـ) التي أوصت بأهمية التعريف بأسس نظام المقررات قبل البدء بتطبيقه لضمان جودة التطبيق وتحقيق الأهداف، كما تختلف مع نتيجة دراسة المحرج ونيازي(٢٠١٢) والتي بينت عدم فعالية نظام المقررات بصورة عامة وعدم ملائمته كنظام تعليمي لمصاحبته لتدني في المستوى التعليمي في المستوى العلمي للخريجين وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشكرة(١٤٣٤هـ) والتي بينت أن النظام يسرع في اندماج الطلاب في المرحلة الجامعية ويتيح قدرا من المرونة في عملية التسجيل والحذف والإضافة كما تتفق مع نتيجة دراسة المحارب (١٤٣١هـ) والتي بينت أن تحقيق نظام المقررات لأهداف المرحلة الثانوية وفقاً لمحاور الدراسة كان عالياً كما تتفق مع نتيجة دراسة وايت وكارين(Wait&Karen,2004) والتي بينت أن جميع المدارس من عينة الدراسة سعت إلى تطوير الأداء داخلها خلال الثلاث سنوات السابقة وأن المدارس التي التزمت بتطبيق نموذج التطوير فاق أداء الطلاب فيها المدارس غير المطبقة لذات النموذج بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العتيبي (١٤٣٧هـ) والتي بينت ارتفاع الحاجة التدريبية لدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، كما تختلف مع نتيجة دراسة السكران (٢٠١٢) والتي بينت معاناة المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية من عدد من المشكلات التي قد تحد من فاعليتها في مجتمع المعرفة، وقصور التعليم الثانوي عن تحقيق أهدافه.

- **ثانياً: إجابة السؤال الثاني: ما مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الأهلية؟**

لتحديد مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهةٍ نظر المعلمات في المدارس الأهلية، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه المحاور وصولا إلى تحديد مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الأهلية، والجدول (١٣) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (١٣) استجابات عينة البحث من معلمات المدارس الأهلية حول مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية فيما يتعلق بمحاور مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تعزيز التربية الإسلامية	٤,٥٤	٠,٥٢٣	١
٢	تحقيق النمو المتكامل للطالبة	٤,٤٢	٠,٦١٠	٤
٣	تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع	٤,٣٩	٠,٦٣١	٥
٤	تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم	٤,٤٥	٠,٦٤٤	٢
٥	تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة	٤,٤٤	٠,٦١٥	٣
	مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الأهلية	٤,٤٥	٠,٥٤٥	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الأهلية جاءت بمتوسط (٤,٤٥ من ٥) ، وأتضح من النتائج أن أبرز مستويات تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الأهلية تمثلت في محور تعزيز التربية الإسلامية بمتوسط (٤,٥٤ من ٥) ، يليه بعد تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم بمتوسط (٤,٤٥ من ٥) ، ثم جاء محور تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة وبمتوسط (٤,٤٤ من ٤) ، يليه محور تحقيق النمو المتكامل للطالبة بمتوسط (٤,٤٢ من ٥) ، يليه محور تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع بمتوسط (٤,٣٩ من ٥) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشكرة(١٤٣٤هـ) والتي بينت أن النظام يسرع في اندماج الطلاب في المرحلة الجامعية ويتيح قدرا من المرونة في عملية التسجيل والحذف والإضافة كما تتفق مع نتيجة دراسة المحارب (١٤٣١هـ) والتي بينت أن تحقيق نظام المقررات لأهداف المرحلة الثانوية وفقا لمحاور الدراسة كان عالياً كما تتفق مع نتيجة دراسة وايت وكارين(Wait&Karen,2004) والتي بينت أن جميع المدارس من عينة الدراسة سعت إلى تطوير الأداء داخلها خلال الثلاث سنوات السابقة وأن المدارس التي التزمت بتطبيق نموذج التطوير فاق أداء الطلاب فيها المدارس غير المطبقة لذات النموذج بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العتيبي (١٤٣٧هـ) والتي بينت ارتفاع الحاجة التدريبية لدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، كما تختلف مع نتيجة دراسة السكران (٢٠١٢) والتي بينت معاناة المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية من عدد من المشكلات التي قد تحد من فاعليتها في مجتمع المعرفة، وقصور التعليم الثانوي عن تحقيق أهدافه كما تختلف مع نتيجة دراسة المحرج ونيازي(٢٠١٢) والتي بينت عدم فعالية نظام المقررات بصورة عامة وعدم ملائمته كنظام تعليمي لمصاحبته لتدني في المستوى العلمي للخريجين.

- **ثالثاً: إجابة السؤال الثالث: ما مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟**

لتحديد مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه المحاور وصولا إلى

تحديد مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات، والجدول (١٤) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (١٤) استجابات المشرفات التربويات على محاور مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية

م	المحور	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الرتبة
١	تعزيز التربية الإسلامية	٤,٤٨	٠,٦١٠	١
٢	تحقيق النمو المتكامل للطالبة	٤,٣٥	٠,٦٣٧	٢
٣	تحقيق الانتماء والوعى الإيجابى تجاه المجتمع	٤,٣٢	٠,٧٣٩	٣
٤	تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم	٤,٢٨	٠,٧٤٥	٥
٥	تحقيق أهداف الإعداد المهنى والتعليمى للطالبة	٤,٢٨	٠,٦٦٥	٤
	المجموع	٤,٣٤	٠,٦٠٤	–

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات جاءت بمتوسط (٤,٣٤ من ٥) ، واتضح من النتائج أن أبرز مستويات تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات تمثلت في محور تعزيز التربية الإسلامية بمتوسط (٤,٤٨ من ٥) ، يليه محور تحقيق النمو المتكامل بمتوسط (٤,٣٥ من ٥) ، يليه محور تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع بمتوسط (٤,٣٢ من ٥) ، ثم جاء محور تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة وبمتوسط (٤,٢٨ من ٤) يليه بمحور تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم بمتوسط (٤,٢٨ من ٥) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشكرة(١٤٣٤هـ) والتي أظهرت تحقيق نظام المقررات للتعليم الثانوي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين جاء بدرجة عالية كما تتفق مع نتيجة دراسة المحارب (١٤٣١هـ) والتي بينت أن تحقيق نظام المقررات للتعليم الثانوي لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقا لمحاور الدراسة كان متوسطا بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العتيبي (١٤٣٧هـ) والتي بينت ارتفاع الحاجة التدريبية لدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، كما تختلف مع نتيجة دراسة السكران (٢٠١٢) والتي بينت عدم قدرة التعليم الثانوي على تحقيق أهدافه ودراسة الشهري (٢٠٠٩)عدم قدرة التعليم الثانوي على تحقيق أهدافه وضعف الكفاءة الداخلية له.

- **رابعًا: إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمات في المدارس (الحكومية والأهلية) والمشرفات التربويات حول مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية؟**

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات والمشرفات استخدمت الباحثة اختبار " ت: T-test Independent Sample " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة البحث من المعلمات في المدارس (الحكومية والأهلية) والمشرفات التربويات وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥) نتائج اختبارات: Independent Sample T - test " للفروق بين المعلمات والمشرفات

المحور	العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
تعزيز التربية الإسلامية	مشرفة	٢٠٨	٤,٤٨	٠,٦١	١,٠٧٣	٠,٢٨٤
	معلمة	٣٦٣	٤,٤٢	٠,٦١		
تحقيق النمو المتكامل للطالبة	مشرفة	٢٠٨	٤,٣٥	٠,٦٤	١,٣٦٢	٠,١٦٨
	معلمة	٣٦٣	٤,٢٧	٠,٦٨		
تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع	مشرفة	٢٠٨	٤,٣٢	٠,٧٤	١,١٣٢	٠,٢٥٨
	معلمة	٣٦٣	٤,٢٥	٠,٦٩		
تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم	مشرفة	٢٠٨	٤,٢٨	٠,٧٤	٠,٣٦٩	٠,٧١٢
	معلمة	٣٦٣	٤,٢٦	٠,٧٢		
تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة	مشرفة	٢٠٨	٣,٣٤	٠,٦٥	٠,٢٦٠	٠,٧٩٥
	معلمة	٣٦٣	٣,٣٢	٠,٦٥		
مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية	مشرفة	٢٠٨	٤,٣٤	٠,٦٢	٠,٩٢٤	٠,٣٥٦
	معلمة	٣٦٣	٤,١٤	٠,٦١		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين المعلمات والمشرفات التربويات حول (تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة، تعزيز التربية الإسلامية، تحقيق النمو المتكامل للطالبة، تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع، مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم) وتفسر هذه النتيجة بقدرة النظام على تحقيق الأهداف التي وضع لها باختلاف نوع العمل مما يؤكد ملائمته للتطبيق وقدرته على تحقيق أهدافه.

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث طبقا إلى اختلاف متغير نوع العمل (مشرفة تربوية -معلمة ثانوي حكومي -معلمة ثانوي أهلي) استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، لتوضيح دلالة الفروق في استجابات عينة البحث طبقا إلى اختلاف متغير نوع العمل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١٦) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة البحث طبقاً إلى اختلاف متغير نوع العمل

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تعزيز التربية الإسلامية	بين المجموعات	١,٨٨٨	٢	٠,٩٤٤	٢,٥٦١	٠,٠٧٨
	داخل المجموعات	٢٠٩,٣٥٧	٥٦٨	٠,٣٦٩		
	المجموع	٢١١,٢٤٥	٥٧٠	–		
تحقيق النمو المتكامل للطالبة	بين المجموعات	٣,٢١١	٢	١,٦٠٥	٣,٧٠١	◆٠,٠٢٥
	داخل المجموعات	٢٤٦,٤١١	٥٦٨	٠,٤٣٤		
	المجموع	٢٤٩,٦٢٢	٥٧٠	–		
تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع	بين المجموعات	٢,٥٧٠	٢	١,٢٨٥	٢,٥٦٥	٠,٠٧٨
	داخل المجموعات	٢٨٤,٤٩٤	٥٦٨	٠,٥٠١		
	المجموع	٢٨٧,٠٦٤	٥٧٠	–		
تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم	بين المجموعات	٣,٩٥٧	٢	١,٩٧٨	٣,٧٤٤	◆٠,٠٢٤
	داخل المجموعات	٣٠٠,١٦٧	٥٦٨	٠,٥٢٨		
	المجموع	٣٠٤,١٢٤	٥٧٠	–		
تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة	بين المجموعات	١,٦٢٥	٢	٠,٨١٢	١,٩١٤	٠,١٤٨
	داخل المجموعات	٢٤١,٠٩٠	٥٦٨	٠,٤٢٤		
	المجموع	٢٤٢,٧١٥	٥٧٠	–		
مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية	بين المجموعات	٢,٣١٩	٢	١,١٥٩	٣,١٧٩	◆٠,٠٤٢
	داخل المجموعات	٢٠٧,١٣٣	٥٦٨	٠,٣٦٥		
	المجموع	٢٠٩,٤٥١	٥٧٠	–		

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في وجهات نظر عينة البحث حول (تعزيز التربية الإسلامية، تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع، تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة) باختلاف متغير نوع العمل.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في وجهة نظر عينة البحث حول (تحقيق النمو المتكامل للطالبة، تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم، مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية) باختلاف متغير العمل، ولتحديد الفروق بين فئات العمل تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول (١٧) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين مختلف فئات العمل

المحور	العمل	العدد	المتوسط الحسابي	مشرفة تربوية	معلمة (ثانوي حكومي)	معلمة (ثانوي أهلي)
تحقيق النمو المتكامل للطالبة	مشرفة تربوية	٢٠٨	٤,٣٥	-	◆	
	معلمة (ثانوي حكومي)	٢٨١	٤,٢٢		-	◆
	معلمة (ثانوي أهلي)	٨٢	٤,٤٢			-
تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم	مشرفة تربوية	٢٠٨	٤,٢٨١٦	-		◆
	معلمة (ثانوي حكومي)	٢٨١	٤,٢٨٨٣		-	◆
	معلمة (ثانوي أهلي)	٨٢	٤,٤٣٧٣			-
مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية	مشرفة تربوية	٢٠٨	٤,٣٤٢١	-		
	معلمة (ثانوي حكومي)	٢٨١	٤,٢٦٢٨		-	◆
	معلمة (ثانوي أهلي)	٨٢	٤,٤٤٦٠			-

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين عينة البحث اللواتي عملهن مشرفة تربوية، وعينة البحث اللواتي عملهن معلمة (ثانوي حكومي) حول (تحقيق النمو المتكامل للطالبة)، لصالح المشرفات التربويات. وتفسر هذه النتيجة بأن المشرفات يتابعن أكثر من مدرسة مما عزز من إدراكهن لواقع تحقيق النمو المتكامل للطالبة، والمعلماتٍ يقع عليهن الجانب التنفيذي لتطبيق النظام الفصلي وهن أكثر احتكاكا وممارسة عملية للنظام في حين أن المشرفات يقتصر دورهن على التوجيه والإشراف على التنفيذ الذي جعل آرائهن أكثر إيجابية.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين عينة البحث اللواتي عملهن معلمة (ثانوي حكومي)، وعينة البحث اللواتي عملهن معلمة (ثانوي أهلي) حول (تحقيق النمو المتكامل للطالبة، تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم، مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية)، لصالح عينة البحث اللواتي عملهن معلمة (ثانوي أهلي).

ويتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين عينة البحث اللواتي عملهن (مشرفة تربوية)، معلمة (ثانوي حكومي)، وعينة البحث اللواتي عملهن معلمة (ثانوي أهلي) حول (تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم)، لصالح عينة البحث اللواتي عملهن معلمة (ثانوي أهلي).

- **خامساً: إجابة السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر عينة البحث من معلمات المدارس الحكومية ومعلمات المدارس الأهلية في مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية؟**

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث طبقا إلى اختلاف متغير نوع التعليم استخدمت الباحثة اختبار " ت: Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة البحث وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١٨) *نتائج اختبارات: Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات عينة البحث طبقاً لاختلاف متغير نوع التعليم*

المحور	نوع التعليم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
تعزيز التربية الإسلامية	حكومي	٢٨١	٤,٣٩	٠,٦٢٧	-٢,٢٠٤	◆٠,٠٢٩
	أهلي	٨٢	٤,٥٤	٠,٥٢٣		
تحقيق النمو المتكامل للطالبة	حكومي	٢٨١	٤,٢٢	٠,٦٨٨	-٢,٢٩٧	◆٠,٠٢٢
	أهلي	٨٢	٤,٤٢	٠,٦١٠		
تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع	حكومي	٢٨١	٤,٢١	٠,٧٠٥	-٢,٠١٣	◆٠,٠٤٥
	أهلي	٨٢	٤,٣٩	٠,٦٣١		
تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم	حكومي	٢٨١	٤,٢٠	٠,٧٣٦	-٢,٧٥١	◆◆٠,٠٠٦
	أهلي	٨٢	٤,٤٥	٠,٦٤٤		
تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة	حكومي	٢٨١	٤,٢٨٨٣	٠,٦٥٢١	-١,٨٤٤	٠,٠٦٦
	أهلي	٨٢	٤,٤٣٧٣	٠,٦١٤٥		
مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية	حكومي	٢٨١	٤,٢٦٢٨	٠,٦١٩٧	-٢,٤١٧	◆٠,٠١٦
	أهلي	٨٢	٤,٤٤٦٠	٠,٥٤٤٧		

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل حول (تحقيق أهداف الإعداد المهني والتعليمي للطالبة) باختلاف متغير نوع التعليم.

وتفسر هذه النتيجة بأن بيئات العمل التعليمية في التعليم الأهلي والحكومي متشابهة مما قلل من الاختلافات بين معلمات المدارس الحكومية ومعلمات المدارس الأهلية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المحارب (١٤٣١هـ) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف نوع التعليم.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في وجهة نظر عينة البحث حول (تعزيز التربية الإسلامية، تحقيق النمو المتكامل للطالبة، تحقيق الانتماء والوعي الإيجابي تجاه المجتمع، مستوى تحقيق النظام الفصلي لأهداف المرحلة الثانوية) باختلاف متغير نوع التعليم لصالح معلمة (ثانوي أهلي).

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في وجهة نظر عينة البحث حول (تحقيق أهداف التوجهات التربوية المعاصرة في التعليم والتعلم) باختلاف متغير نوع التعليم لصالح معلمة (ثانوي أهلي).

وبهذا ينتهي الفصل الرابع الذي قُدِّم فيه عرض تفصيلي لنتائج البحث، وتحليلها وتفسيرها، وينتقل البحث إلى الفصل الخامس، الذي يحتوي على ملخص البحث، وأهم النتائج التي توصل إليها، والتوصيات المقترحة في ضوء نتائج البحث، ومقترحات لدراسات مستقبلية.

- **التوصيات**:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي البحث بما يلي:

- توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لتطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي لاسيما التي لا يحقق النظام الفصلي أهدافه بدونها مثل المعامل المتخصصة والمعلمات المتخصصات لكل مادة من المواد مثل: المهارات التطبيقية.
- تهيئة المعلمات وإعدادهن لتحمل المسؤولية حيث ترى الباحثة أن نجاح النظام يعتمد بشكل كبير على إعداد المعلمة وتهيئتها لتطبيق النظام وتزويدها بالمهارات اللازمة لتطبيقه بشكل صحيح بعيداً عن الطرق التقليدية لتحقيق ما يهدف إليه النظام الفصلي من تحفيز للمعلمة لتقديم فرص متنوعة لتحسين نواتج التعلم.
- إيجاد مواد تُعنى بالاختبارات التحصيلية واختبار القدرات التي يجريها مركز القياس والتقويم والتي تسهم في رفع الكفاءة الخارجية للنظام.
- ضرورة القيام بدراسات مستمرة وبشكر دوري لتقويم النظام الفصلي لتعزيز مواطن القوة وتعديل جوانب الضعف بما يحقق أهداف النظام الفصلي ويعمل على تذليل الصعوبات التي تواجه تطبيقه.
- تفعيل آليات تحقيق أهداف النظام الفصلي وخاصة استراتيجيات التعليم والتعلم والتي تُعنى بالابتكار ودعم التفكير الإيجابي وتضمينها في المقررات الدراسية.
- تفعيل الجوانب المتعلقة بتوفير الرعاية التربوية للطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة بالنظام الفصلي بالمرحلة الثانوية.
- تضمين النظام الفصلي الأنشطة التي تسهم في زيادة إقبال الطالبة على المدرسة والتعليم وخلق بيئة تعلم جاذبة للطالبات إضافة إلى برامج تعزز المشاركة الإيجابية مع المجتمع وتسهم في استثمار أوقات فراغهن فيما يفيد المجتمع عن طريق بناء علاقات تعاون وشراكة مع المؤسسات في المجتمع.
- العمل على تعزيز مراعاة ميول الطالبة واهتماماتها وتنمية الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بحب العمل المهني المنتج وتفعيل إعداد الطالبة للقيام بدورها في تحقيق رؤية ٢٠٣٠.
- التركيز على تنمية المهارات اللازمة للمواءمة مع احتياجات عالم العمل.

- الاهتمام بتضمين النظام الفصلي بالمرحلة الثانوية كل ما يعزز من فعاليته في إكساب الطالبة فضيلة المطالعة والازدياد من العلم النافع.
- استمرارية تحليل وتقويم النظام الفصلي في ضوء ما يستجد من مستحدثات علمية وتكنولوجية.

- **المقترحات**:

- إجراء دراسة مقارنة بين مخرجات طلاب نظام المقررات والنظام الفصلي في المملكة العربية السعودية.
- دراسة مماثلة على مدارس تعليم البنين.
- دراسة لبيان أثر انظام الفصلي على استمرارية وتحصيل الطالبة العلمي في المرحلة الجامعية.
- دراسة لمستوى إسهام النظام الفصلي في زيادة المستوى المهاري والفكري لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- دراسات أخرى في هذا المجال على الفئة نفسها في مناطق أخرى.
- دراسة حول المعوقات التي تواجه معلمات المدارس المطبقة للنظام الفصلي والعمل على تذليلها.

- **المراجع**:

- ال سميح، عبيد (١٤٣٨هـ). *مشكلات التدريس بالنظام الفصلي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية (رسالة* ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الباتع، عبد العزيز عزوز (١٤٠٨ه): البرامج الدراسية في المرحلة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية: تطورها مشكلاتها واقتراحات تحسينها، دراسات تربوية، المجلد (٥).
- الأحمدي، علي(١٤٢٦ه). التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية من التقليدية إلى الشاملة إلى المطورة إلى التقليدية إلى الجديدة. *مجلة المعرفة (١٢٧)*، وزارة التربية التعليم، الرياض.
- الإدارة العامة للبحوث (١٤٣١ه). *تقويم تجربة التعليم الثانوي الجديد "نظام المقررات"* المملكة العربية السعودية: وزارة التربية التعليم.
- البابطين، عبد الرحمن (١٩٩٢). نشأة وتطور التعليم الثانوي العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية*، ٢٩، ٧٠-٧١.
- البشر، فاطمة (١٤٣٠ه). *تطوير إدارة المدرسة الثانوية القائمة على نظام المقررات في ضوء الإدارة المتمركزة حول المدرسة* (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الحامد، معجب، زيادة، مصطفى، العتيبي، بدر، ومتولي، نبيل. (١٤٢٨ه). *التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. (ط٤)* الرياض: مكتبة الرشد.
- حضراوي، خلود (١٤٢٨ه) *التخطيط التربوي في عهد الملك عبد العزيز وأثره في النهضة التعليمية الحديثة* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- خطاطبة، يحيى؛ أبو النور، محمد؛ العلم، بندر؛ فارح، الوليد (١٤٣٩هـ). *علم نفس أطوار النمو الإنساني من الجنين إلى المسنين*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- الحقيل، سليمان (١٩٩٤). *نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: دار الشبل للنشر والتوزيع.
- درباس، أحمد سعيد(١٤١٤ه). مدى فهم أولياء أمور الطلاب لخصائص ومزايا التعليم الثانوي المطور. *سلسلة البحوث التربوية والنفسية* ٣٢. ١-١١٧.
- الديحان، محمد والبابطين عبد العزيز (١٤١٠ه). مدى أهمية أهداف نظام التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية ومدى تحقيقها من وجهة نظر المدرسين. *مجلة دراسات تربوية* (٧).
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (٢٠١٠) علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الرشيدي، غازي عنيزان (٢٠١٦). دراسة مقارنة لنتائج مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام الثلاثة (الفصلين-المقررات-الموحد) في اختبار القدرات الأكاديمية بجامعة الكويت. *المجلة التربوية* - الكويت. (٣٠) ع ١١٩، ١٣ — ٥٢.
- الرميح، فهد (١٤٣٥ه). *مشكلات تطبيق نظام المقررات بالمدارس الثانوية المطورة في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة القصيم.
- الرويس، عبد العزيز (٢٠٠٢). *نموذج مقترح لتطوير التعليم الثانوي المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي*، سلطنة عمان.
- الزامل، محمد عبد الله (٢٠١٥). دراسة مقارنة بين نظامي التعليم الثانوي (السنوي/ المقررات الدراسية) بالمملكة العربية السعودية في ضوء اداء الطلبة لاختبارات القبول ومعدل السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٧ (١)، ٨٧ - ١٠٦.
- الزميتي، أحمد (٢٠١٣). رؤية مستقبلية لتحديث التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. *مجلة القراءة والمعرفة* -مصر، (١٣٥)، ٢٣٠ - ٢٥٤.
- السكران، عبد الله (٢٠١٢). الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة بمجتمع المعرفة. *رسالة التربية وعلم النفس*، ٣٨، ١٣٩ - ١٧٥.
- السلمان، محمد (١٤١٩هـ). *التعليم في عهد الملك عبد العزيز إصدار بمناسبة مرور مئة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية*.
- السنبل، عبد العزيز، متولي مصطفى؛ الخطيب، محمد؛ عبد الجواد، نور(١٤٢٥ه) *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. (ط٧) المملكة العربية السعودية، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- السويد، محمد. (٢٠١٧) *نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية توثيق الماضي وقراءة الحاضر واستشراف المستقبل*. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- الشافعي، صبيحة والشريف، دعاء (٢٠١٤) *مشكلات ومواقف تدريسية من مرحلة الروضة إلى المرحلة الجامعية الأسباب والحلول*. الرياض: مكتبة الرشد.
- الشامخ، هيا، الفريح، آمال، والعبد الكريم، أروى (١٤٢٨ه). *واقع تطبيق تجربة التعليم الثانوي العام نظام المقررات في المدارس الثانوية العامة المطبقة للتجربة على مستوى المملكة العربية السعودية: دراسة مسحية*. الإدارة العامة للبحوث، وزارة التعليم.
- الشامي، إبراهيم. غنايم، مهني. (١٩٩٠). تنظيم التعليم الثانوي المطور: ومدى تحقيق أهدافه بالمملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي —السعودية. ع ٣٣.
- الشايع، صالح سليمان (١٤٣٠ه). *تطبيق مشروع التعليم الثانوي نظام المقررات في المملكة العربية السعودية. ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتعليم الثانوي*، المنطقة الشرقية، المملكة العربية السعودية.٢٢/٢٤/١٤٣٠هـ
- الشثري، عبد العزيز ناصر(١٤٢٧ه). *التطوير التنظيمي في المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- الشكرة، ثلاب (١٤٣٤هـ). *تقويم نظام المقررات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهدافها* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الشلاش، عبد الرحمن (١٤٢٣هـ). *أنماط التكامل بين التعليم الثانوي العام والفني في أمريكا واليابان وإمكانية استفادة المملكة منها* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- شميلان، بندر (١٤٣٨هـ). *رؤية ٢٠٣٠ قوة اقتصادية وأقل اعتمادًا على النفط*. الرياض: الدار العربية للطباعة والنشر.
- الشهراني، سعيد (١٤٣٧هـ) *دور مناهج مشروع تطوير النظام السنوي للتعليم الثانوي (النظام الفصلي) في تنمية قدرات الطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلمي الصف الأول الثانوي بمنطقة عسير* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية العلوم الاجتماعية جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، المملكة العربية السعودية.
- الشهري، زانة (٢٠١٥). *أثر المركزية في جودة تطبيق النظام الفصلي في مدارس البنات بمنطقة الرياض*. التربية (جامعة الأزهر)، ٤ (١٦٢)، ٦٤١ - ٦٧٣.
- الشهري، عبد الله ظافر (٢٠٠٩). *تصور مقترح لبنية التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء التحديات المستقبلية وتقدير حاجته من شاغلي الوظائف التعليمية حتى عام ١٤٥٠هـ* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- الشيحة، دلال (١٤٣٠هـ). *مدى وضوح خطة تحديث التعليم الثانوي لدى معلمات المدارس التي طبقت فيها الخطة بالمملكة العربية السعودية من خلال ممارساتهن التدريسية*، (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- طه، حسن جميل (١٤٠٩هـ). *تقدير المدرسين لمدى تحقيق أهداف نظام المقررات في التعليم الثانوي بدولة الكويت*. رسالة الخليج الرياض ٣٠ ١-٧٠.
- الطويل، عبد العزيز (٢٠٠٨). *اصلاح التعليم الثانوي العام مداخل إعادة الهيكلة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية*. القاهرة: المكتبة العصرية.
- عبد الوهاب، أماني (٢٠١٣). *علم النفس النمو*. ألمانيا: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- العتيبي مصلح بن سعيد (١٤٢٦هـ) *رؤية مستقبلية لتطوير بنية التعليم الثانوي للبنين بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية* (رسالة دكتوراه) أم القرى كلية التربية
- العتيبي، بدر بن جويعد (٢٠٠٢) المدرسة الثانوية الموحدة صيغة مقترحة للمستقبل المؤتمر الدولي حول التعليم الثانوي، عمان.
- العتيبي، سارة (١٤٣٧هـ). *الاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة الثانوية النظام الفصلي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- العساف، صالح بن حمد (٢٠١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط٣) الرياض: دار الزهراء.
- عطية، محسن علي. (٢٠١٣). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. عمان، الأردن: دار المناهج ص ٤٥٤.
- عقل، محمود عطا(١٤٣٩هـ). *النمو الإنساني الطفولة والمراهقة*. الرياض: دار الزوايا للنشر والتوزيع.
- عيد، غادة خالد (٢٠٠٩). *الأداء العلمي لطلاب جامعة الكويت وفقا لأنظمة التعليم الثانوي المختلفة*. مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. (٢١) ٢٨٥-٥٣٧.

- الغامدي، حمدان واحمد، عبد الجواد ونور الدين، محمد(١٤٣١هـ). *تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. (ط٣) الرياض: مكتبة الرشد.
- الغامدي، عبد الله مغرم(١٤١٦ه). فاعلية نظام التعليم الثانوي المطور وقدراته على تحقيق أهدافه بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية العربية*، مجلد ١١ العدد ٤١.
- فرج، عبد اللطيف (٢٠٠٩). *التعليم الثانوي رؤية جديدة* (ط١) عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- القحطاني، فوزية (١٤٣٢ه). *المشكلات التعليمية التي تواجهها معلمات المدارس الثانوية نظام المقررات في مدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية جامعة الملك سعود.
- متولي، مصطفى (١٤١٦ه). *تقويم التجارب المستحدثة في تنويع التعليم الثانوي في ضوء أهدافها في دول الخليج العربي*، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- المحارب، مساعد (١٤٣١هـ). *مدى تحقيق نظام المقررات لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- المحرج، حمد ونيازي، حسين (٢٠١٢). نظام المقررات والتقليدي في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (٢٦)، ١٣ - ٦٠.
- المعيوف، إيمان (١٤٣٢هـ). *الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات المرحلة الثانوية في نظام المقررات حسب رأي المعلمات والمشرفات والمديرات* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- المقبل، علي (٢٠١٧). فاعلية نظام التعليم في المدارس الثانوية المطورة (نظام المقررات) بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٤(٣) ١١٩-١٣٦.
- المقبل، محمد سعود (٢٠٠٩). تحليل نظم التعليم الثانوي على مستوى الأهداف الإدارة: الاحتياجات المادية غير متوفرة والعدالة مفتقدة، *مجلة المعرفة*، (وزارة التعليم السعودية) (١٧٠) تم استرجاعه في٢٠١٧/١١/٢ على الرابط:
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=357&SubModel=138&ID=318
- ملحم، سامي (٢٠١٠). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. (ط٦) عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المنيع، محمد (١٤٠٩هـ). مقارنة بين نظامي التعليم الثانوي التقليدي والمطور في المملكة العربية السعودية لقاء التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية: *الواقع والتطلعات* الرياض الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية كلية التربية جامعة الملك سعود.
- الهاشمي، مبارك (٢٠٠٢). *تحديات تواجه التعليم الثانوي في الحاضر والمستقبل ودور التطوير في مواجهتها ورقة عمل موجهه للمؤتمر القومي حول التعليم الثانوي* عمان.
- الحصين، سعد (١٣٩٦ه). *نمط جديد في التعليم الثانوي*، التوثيق التربوي، وزارة المعارف (١١) ص٩١.
- وزارة التعليم (٢٠١١). *دليل التعليم الثانوي نظام المقررات، مشروع تطوير التعليم الثانوي، وكالة التخطيط والتطوير*، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية، (الإصدار الرابع).
- وزارة المعارف (١٤٠٦ه). *دليل المدرسة الثانوية المطورة*، المملكة العربية السعودية، الرياض، ص٩.
- وزارة التعليم السعودية (٢٠١٥). *لائحة الدراسة والتقويم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي الخطة الدراسية للنظام الفصلي. (الإصدار الثاني)*. وكالة المناهج والبرامج التربوية.
- وزارة التعليم. (١٤٣٩ه). إحصائية معلمات ومشرفات المدارس الثانوية المطبقة للنظام الفصلي. النظام الفصلي. الرياض، إدارة تقنية المعلومات، شعبة نظم المعلومات.
- وزارة التعليم. (١٤١٦ه). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. (ط٤).

- Apela, M. (2002). *The requirements of educational reform in secondary education and Victoria County Australia to these requirements*
- BLANDUL, Valentin Cosmin & BRADEA, Adele(2015). *The status of optional disciplines in the school based curriculum of upper-secondary*. School: A case of Romania, University of Oradea, Romania, problems, of education, in 21st century, Volume 63, 2015.
- Peggy, Y. public and non-public high school on college academic, Missouri Western university. (2002)
- WATKINS, c. &; Lodge, C. (1999) the case for Restructuring the UK Secondary School. Pastoral Care in Education, Vol,17 Issue 4.
- Watt, M. & Katren; Powell, Charles A. Mendiola, Irma Doris (2004*). Implications of one comprehensive school Reform model for secondary School Students Underrepresented in Higher Education*, journal of Education for students placed at rick (JESPAR), v9 n3 p241-259 Jul.
- Joseph Carl Waldorf; programming for gifted Secondary Students Opinions of educational personal. D.A.I Vol 48 -No

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني عشر:

فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية معارف الأدب العربي ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد :

د / كمال طاهر موسى محمد
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية
كلية التربية– جامعة العريش
Dr.kamal.taher2000@gmail.com

فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية معارف الأدب العربي ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية

د / كمال طاهر موسى محمد
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية
كلية التربية– جامعة العريش
Dr.kamal.taher2000@gmail.com

• **المستخلص**:
تمثلت مشكلة البحث الحالي في تدني معارف الأدب العربي، ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، ومن ثم هدف البحث إلى تعرف فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في إكساب معارف الأدب العربي وتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى هؤلاء الطلاب، واستخدم البحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال التطبيقين القبلي والبعدي، وقد تم تحليل محتوى النصوص الأدبية المتضمنة بالوحدة الأولى من كتاب اللغة العربية لطلاب الصف الثاني الثانوي، وتم إعادة صياغة هذه الوحدة باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمعارف الأدب العربي، ووجود فروق دالة في مهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وبعد مرور فصل دراسي تم إعادة تطبيق الاختبار على المجموعتين ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠,٠٠١) في اختبار معارف الأدب العربي، ومهارات التذوق الأدبي؛ مما يدل على بقاء أثر التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد مرورهم بخبرات تدريسية باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي في إكساب معارف الأدب العربي، وتنمية مهارات التذوق الأدبي، وكان لإستراتيجية الصراع لمعرفي حجم تأثير كبير في إكساب معارف الأدب العربي، وتنمية مهارات التذوق الأدبي.

الكلمات المفتاحية: مهارات التذوق الأدبي – إستراتيجية الصراع المعرفي – الأدب العربي – النصوص الأدبية.

The Effectiveness of the Cognitive Conflict Strategy in Developing the Knowledge of Arabic Literature and Literary Appreciation Skills among High School Students

Kamal Taher Mosa Mohammed

Abstract

The current research problem was represented in the lack of knowledge of Arabic literature and the literary appreciation skills of secondary school students. Therefore, the aim of this research was to identify the effectiveness of the cognitive conflict strategy in acquiring the knowledge of Arabic literature and developing the literary appreciation skills of these students. Experimental and control research design has been used through the pre and post application. The content of the first unit of the Arabic language book was analyzed for the subjects of Arabic literature and literary texts. A test of the knowledge of Arabic literature, a test of literary appreciation skills for secondary school students were conducted, and the first unit of the book was reformed using the strategy of cognitive conflict. After the semester was over, the test was re-applied to both groups in the third secondary grade. The results of the study showed that there were no statistically significant

differences between the experimental and control groups in the post application of the Arab test knowledge, and there were significant differences in the literary appreciation skills for the sake of the experimental group. This indicates that the learning impact of the experimental group students continues after being affected by experiences using the cognitive conflict strategy to acquire knowledge of Arabic literature and develop literary taste skills. The differences were statistically significant at (0.01) level in favor of the experimental group in the knowledge of Arabic literature and literary appreciation skills. The cognitive conflict strategy exerted great influence on the acquisition of knowledge of Arabic literature and the development of literary appreciation skills.

Keywords: literary appreciation skills, cognitive conflict strategy, Arabic literature and literary texts.

- **أولاً: مشكلة البحث وأهميته**

- **مقدمة البحث:**

يعد الاهتمام باللغة العربية وبناء مناهجها، وتطويرها من الأمور الضرورية؛ فهي الأساس لتعلم كافة المواد الدراسية وتنمية المهارات المتنوعة، وتنوع محاورها وتكاملها جعلها تأخذ اهتمام التربويين عند تصميم وانتقاء موضوعاتها للتناسب مع المتعلمين في كافة المراحل الدراسية.

وتحدد معظم وثائق منهج اللغة العربية بالتعليم العام محاور منهج اللغة العربية في ثلاثة محاور رئيسة يتضمن كل محور مجموعة من فروع اللغة العربية ، فالمحور الأول يتضمن مهارات الاتصال اللغوي ويشمل مهارات الاتصال الشفهي (الاستماع ، والتحدث)، ومهارات الاتصال التحريري (القراءة، والكتابة) ، أما المحور الثاني فيتضمن المفاهيم اللغوية(النحو ، والصرف، والإملاء ، والخط، والبلاغة، والعروض)، والمعارف الأدبية(تاريخ الأدب ، وفنون الأدب ، والنقد الأدبي) أما المحور الثالث فيتضمن الاعتزاز باللغة العربية وتقدير قيمتها (الريادة، التميز، القدرة، التطور، خدمة الإسلام والعروبة) أي أن منهج اللغة العربية يتناول التفكير والأداء، والمعرفة والاستخدام، والوجدان والسلوك. (محمد رجب فضل الله ٢٠٠٧، ص٣٢)

ويعرف الأدب بأنه الكلام الإنشائي البليغ الذي يقصد به التأثير في عواطف القراء والسامعين، سواء أكان شعرا أم نثرا، وهو في أدق معانيه الصياغة الفنية لتجربة إنسانية.(هاشم مناع ١٩٩٤، ص٩٣)

فللأدب دور في تكوين الثقافة الإنسانية وترقيه السلوك القائم على الوعى والتقدير واحترام الذات والأخرين؛ ويعول عليه فى تكوين الهوية الثقافية وتعميقها وصقلها وتكوين الروح الوطني والقومي وتكوين الاتجاهات واستنهاض الهمم . (حسنى عصر ٢٠٠٦ ، ص١٠١)

ويختلف درس الأدب عن غيره من دروس المواد الأخرى، وهذا الاختلاف يرجع إلى طبيعة هذا الفن، والتي تهدف - كمادة دراسية - إلى تخفيف أذهان

الطلاب من أثقال الدراسة العقلية . فتتحرر فيها عقولهم من صرامة التعاريف، والقوانين، والضوابط، والحدود، والرسوم، والصور المنطقية، والتقاسيم، ونحو ذلك من مقومات الدراسة العلمية الجافة التي تستبد بالذهن ونقل الفكر (عبد العليم ابراهيم ١٩٩٦، ص٢٦٥)

والنصوص الأدبية هي وعاء الأدب ، وقد أطلق عليها الدارسون القدامى اسم المادة الحية التى ينتجها الأديب، والتي تحتل مكانة مهمة بين فروع المعرفة والثقافة، ومكانة خاصة وأساسية في برامج تعليم فنون اللغة العربية؛ إذ تقدم للطفل التجارب البشرية وتزيد ثروته اللغوية، وتسهم فى نموه العقلى والاجتماعى والنفسى نمو شاملا لجميع جوانبه الشخصية، بالإضافة إلى تنمية مهارات الطلاب اللغوية والفكرية والتعبيرية تنمية مبنية على العمق والإحاطة والنقد والتحليل والاستنباط والتأمل لمعرفة مواطن الجمال فى الفكرة والخيال والعاطفة والأسلوب. (إبراهيم عطا ٢٠٠٥، ٣٣٧)

و قد كان لبنية النص الأدبي نصيب كبير من اهتمامات العلوم المختلفة، حيث اهتمت بها علوم : البلاغة واللغة والتربية وعلم النفس والذكاء الاصطناعي ؛ حيث أجريت البحوث في هذا الميدان في إطار علوم متعددة أو في إطار التداخل بين العلوم أو ما يسمى بالعلوم البينية.

ويؤكد البلاغيون أهمية بنية النص أو تركيبه من خلال مكونات البلاغة الثلاثة وهي : الإبداع والترتيب والأسلوب، كما كان نمو الاهتمام ببنية النص في علم اللغة مسايرا لما يحدث في علم النفس حيث ركز لغويو المدرسة البنيوية على الوحدات اللغوية التي تمتد من الصوت المفرد إلى الجمل التامة والتطورات التي حدثت في نحو النص التي هدفت إلى تقديم وصف تركيبي صريح للخصائص اللغوية للنصوص، وأهتم التربويون – أيضا - ببنية النص أمثال أندرسن وسميث حيث أشارا إلى أهمية بنية النص في تعليم القراءة والنصوص، بالإضافة إلى أن علماء النفس قد اهتموا بدراسة البنى التنظيمية للنص في دراساتهم. (أحمد ابو حجاج ٢٠٠٤ ، ص ص ٨٥ :٨٧).

إن تدريس الأدب له العديد من الأهداف منها ما ذكره كلًا من (رشدي طعيمة و محمد السيد مناع٢٠٠٠، ص٢٢)، و(عبد الفتاح البجة ٢٠٠١، ص٧٦) ، وهي:

- إدراك المعانى والتمتع بجمال الفكرة.
- تنمية التفكير وحب الاستطلاع .
- تدريب الطلاب على فهم وتحليل واستنباط الأحكام والحقائق من النصوص.
- تقويم النصوص الأدبية التى يدرسها الطلاب وإصدار الأحكام عليها.
- تنمية الذوق الأدبى لدى الطلاب.

والتذوق الأدبي في عرف الأدباء والنقاد هو تلك الملكة الموهوبة التي يستطاع بها تقدير الأدب الإنشائي والمفاضلة بين شواهده ونصوصه، أو تلك الحاسة الفنية

التي يهتدي بها في تقويم العمل الأدبي وعرض مزاياه وعيوبه. (جودت الركابي ٢٠٠٥، ص١٨٣)

ويُعد التذوق الأدبي هدفًا أساسيًا للأدب بمختلف فروعه، لأن تكوين التِذوق الأدبي لدى المتعلمين يؤدى إلى إكسابهم المهارات التى تمكنهم مستقبلا من الإبداع؛ ومن الأهداف التي يسعى درس الأدب إلى تحقيقها الاستمتاع بما هو موجود في النص من مواطن الحسن والبيان، مما يحمل المتعلم حسن الإلقاء والكتابة، والقدرة على نقد المقروء.(سعيد لاشين ٢٠١٥ ، ٢٠٦).

ونظراً لأهمية التذوق الأدبي فقد عّده البعض المهارة الخامسة للغة أو الفن الخامس، وأدخله بعضهم في مهارة القراءة. (محمد عوض ١٩٩٢، ص ٢١٥).

إن التذوق الأدبي يشمل الإنتاج الفكري العام للأمة، وكذلك التعبير عن التجربة الشعورية في صور موحية سواء أكانت تلك الصور شعرًا أم نثرًا، وبالنظر إلى ما سبق نستنتج أنه لا يمكن فصل دراسة الأدب بمعزل عن النصوص الأدبية وكذلك العكس حتي يتمكن القارئ من معرفة التجربة الشعورية للنص الأدبي، ومعرفة الفكر السائد في المجتمع في ذلك الوقت، والثقافة المنتشرة في ذلك الحين.

ويؤدي التدريب علي مهارات التذوق الأدبي إلى أن يتكون لدى الطالب معيار تذوقي، وينتقِل به إلى مرحلة متقدمة في التذوق الأدبي، يتمكن من خلالها أن يصدر أحكاما بجودة أو رداءة النصوص التي يطالعها. (فتحي يونس ٢٠٠١ ، ص ١٠٥).

وهناك المزيد من مهارات التذوق الأدبي التي ينبغى الإلمام بها، ومعرفتها، ومحاولة إكسابها للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة بالقدر الذي يتناسب مع خصائص نموهم، ومن هذه المهارات كما حددها (فيصل العلي ١٩٩٨، ص٢٣٩) ، (محمد القطاوي ٢٠٠٥، ص٩١) :

- اختيار أقرب الأبيات معني إلى بيت معين .
- استخراج الفكرة الأساسية التي تعبر عنها الأبيات .
- اختيار المرادف الصحيح للكلمات .
- توضيح دلالة اختيار الكلمة في العمل الأدبي .
- تحديد نوع العاطفة المسيطرة على الأديب .
- التمييز بين التعبير الحقيقي والتعبير الخيالي .
- الربط بين الصورة الشعرية والشخصية التي رسمتها .
- اختيار أقرب الأعمال الأدبية إلي الواقع من حيث المعني .
- ترتيب الأبيات حسب جودتها بطريقة تنازلية .
- استخراج الكلمة التي لا تتناسب مع الغرض من النص .
- استخراج الصور الجمالية من النص .
- تحديد أحد جوانب ثقافة الأديب .

- تحديد الألفاظ المستوحاة من البيئة الاجتماعية .
- تحديد القيم الاجتماعية الموجودة في العمل الأدبي .

ونظرًا لأهمية المعارف المرتبطة بالأدب العربي والتي تمثل العنصر الرئيس في معرفة النصوص الأدبية ومهارات التذوق الأدبي، ولتنوع هذه المهارات بين مهارات الشكل ومهارات المضمون؛ ونظرًا لفاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في إكساب المفاهيم بصفة عامة، وتصويب الأخطاء المرتبطة بالمفاهيم لارتباطها بالتحري عن صحة المعلومات ودقتها ، وثبات تأثير الإستراتيجية في الكثير من المواد الدراسية، وذلك حسب ما أكدته دراستا كل من (إيهاب طلبة ٢٠٠٦)، و(عفاف رزق ٢٠١٠) فإن البحث الحالي يرى إمكانية تطبيق هذه الإستراتيجية لإكساب معارف الأدب العربي، وتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد عرف فريدل (Freidle 1997,p5) إستراتيجية الصراع المعرفي بأنها عبارة عن الأنشطة و المهام التعليمية تعمل بشكل مخالف لما يتوقعه الفرد كأن يتحرك من أسفل إلي أعلي الأمر الذي يجعلها غير متوقعة و مدهشة، ومن ثم فهي تولد شعورا داخليا لدي المتعلم مؤداه الرغبة الشديدة في المعرفة لحل هذا التناقض، لذا فإن هذه الاستراتيجية تهتم بتخطيط عمليات فحص يمر بها المتعلم لحل هذاالتناقض و بالتالي و صول المتعلم لفهم أفضل .

وتنبع فلسفة الصراع المعرفي من مجموعة من المبادئ والإفتراضات حددها (إيهاب طلبة ٢٠٠٦، ص٧١) في الآتي :

- يتطلب التعلم المفاهيمي ذو المعني مدعمات إدراكية مشتقة من الأحداث و الأمثلة أو الظواهر المرتبطة بالمفهوم العلمي المراد تعلمه.
- التعلم عملية نشطة لبناء المعرفة ويفهم الطلاب المفاهيم الجديدة بناء على الخبرات السابقة والمفاهيم الموجودة بداخل العقل.
- يتطلب التعلم ذو المعني من الطلاب بناء البنيات المعرفية المتكاملة والتي تحوي معرفتهم وخبراتهم السابقة والمفاهيم العلمية الجديدة والمعرفة الأخري المرتبطة بها.

وقد حدد نوريس وفيرنبيك (Norris & Kvernbekk 1997:985) أهداف إستراتيجية الصراع المعرفي في ثلاثة أهداف رئيسة هي :

- تعديل مفاهيم الطلاب بحيث تصبح أكثر فاعلية .
- تصحيح تصورات التلاميذ عن المفاهيم بحيث تكون أكثر دقة .
- تنمية اتجاهات التلاميذ نحو المادة الدراسية بحيث تأخذ دورًا مركزيًا في حياتهم الخاصة.

ونجد أن الاحتفاظ بالمعرفة، وفهمها، واستخدامها، وتنمية المهارات من أهم أهداف استراتيجية الصراع المعرفي القائمة على النظرية البنائية وهذا ما أكدته دراسة (عباس الربيعي ، فاضل الموسوي، سجا مصطفى ٢٠١٥)

ونظرًا لوضوح أهداف إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المفاهيم والمعارف بصفة عامة وتعديل وتصويب التصورات الخاطئة لما تنتجه الإستراتيجية من صراعات تتحدى قدرات المتعلمين لتولد الأفكار الصحيحة.

يمكن للمعلم التدريس باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي وفقا للخطوات الآتية التي حددها (أيمن سعيد ١٩٩٩، ص٣٣١)، (رفعت بهجات ٢٠٠١، ص٧٤)، (إيهاب طلبة ٢٠٠٦،ص ٦٩:٧١)، (خديجة الحلفاوي ٢٠٠٨، ص٦٦: ٦٧)، (إيمان ماضي ٢٠١١ ، ص٢٥: ٢٦)، في الآتي:

- التصور البديل .
- إدراك حسي متعارض .
- التصور العلمي الصحيح .
- الحدث الحرج و الشرح .
- المفاهيم العلمية المرتبطة.
- الإدراكات الحسية المدعمة.

ومما سبق أن استراتيجية الصراع المعرفي تسعى إلى تنمية المفاهيم بصفة عامة، وتصويب التصورات الخاطئة للطلاب بصفة خاصة، كما أنها تسعى إلى البحث والتقصي للمعلومات الواردة وعدم التسليم بصحتها؛ للتوصل إليها بشكل سليم وصحيح، لتبنى عليها المهارات بشكل دقيق، وهذا يتناسب مع الدراسة الحالية من خلال إكساب معارف الأدب العربي لطلاب المرحلة الثانوية وعدم التسليم بالمعارف التي ترد في المنهج الدراسي والوصول إلى الحقائق من مصادرها المتنوعة.

- **الإحساس بالمشكلة**:

نبع الإحساس بالمشكلة من خلال الآتي :

- متابعة طلاب التربية العملية، وطرحهم للأسئلة التمهيدية حول معارف الأدب العربي، وعدم معرفة الطلاب بالمدارس الثانوية للمعارف السابقة والتي تمت دراستها في العام السابق؛ الأمر الذي يؤكد على أن الطلاب قاموا بحفظ تلك المعارف، وعدم قدرتهم على استرجاعها بعد مرور الوقت مما يدل على اعتمادهم على أسلوب الحفظ.
- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والتي أكدت على تدني مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، ومن هذه الدراسات (محمد جاد ٢٠٠٣) ، (هاني توفيق ٢٠١١)، (ولاء ربيع ٢٠١٣).
- المقابلات التي أجريت مع المعلمين بالمدارس حول محتوى الأدب العربي الذي يدرسه الطلاب، والذين أكدوا على الآتي:
  - ✓ أن المقرر الخاص بالأدب العربي قليل من حيث المحتوى، وأن الطلاب يسعون إلى حفظه دون الاهتمام بأهميته.
  - ✓ أن معارف الأدب العربي يتم دراستها بشكل مستقل؛ مما يقلل من أهميتها
  - ✓ طريقة التدريس الخاصة بالأدب أشبه بطريقة تدريس حصص القراءة، وعدم اعتمادهم على الابتكار والإبداع في تدريس معارف الأدب العربي.

✓ مهارات التذوق الأدبي معقدة بالنسبة للطلاب، ويتم دراستها بمعزل عن الأدب العربي وفي حصص مستقلة.

- **مشكلة البحث**:

تحددت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في إكساب معارف الأدب العربي، وتنمية مهارات التذوق الأدبي واستبقائهما لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتطلب ذلك الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما صورة وحدة في اللغة العربية للصف الثاني الثانوي مصاغة بإستراتيجية الصراع المعرفي؟
- ما كفاءة إستراتيجية الصراع المعرفي في اكتساب معارف الأدب العربي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟
- ما كفاءة إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ؟
- ما أثر بقاء التعلم (الفاعلية) لإستراتيجية الصراع المعرفي في اكتساب معارف الأدب العربي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟
- ما أثر بقاء التعلم (الفاعلية) لإستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ؟
- ما حجم تأثير إستراتيجية الصراع المعرفي (الفاعلية) في اكتساب معارف الأدب العربي، وتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

- **حدود البحث**:

يلتزم البحث الحالي بالحدود الآتية:

- مجموعتين من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرستي القنطرة غرب الثانوية بنين، والمهندس يسري الشعراوي الثانوية بنات بمحافظة الإسماعيلية، وذلك لظروف العملية الشاملة سيناء ٢٠١٨ للقضاء على الإرهاب مما أدى إلى توقف الدراسة بالمحافظة كاملة.
- استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي في إعادة صياغة دروس وحدة "الحب والسلام " لموضوعات الأدب العربي ، والنصوص الأدبية بمقرر اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م.
- الاقتصار في قياس مهارات التذوق الأدبي على المهارات الموجودة بالوحدة بعد تحليلها، وكذلك معارف الأدب العربي (الحقائق، والمفاهيم)
- [٤] تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م.
- [٥] إعادة تطبيق أدوات القياس في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠١٨م على نفس الطلاب في بداية العام الدراسي التالي وهم بالصف الثالث الثانوي.

- **الفروض الإحصائية للبحث**:

سعى البحث الحالي إلى اختبار الفروض الآتية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار معارف الأدب العربي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق بعد البعدي لاختبار معارف الأدب العربي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق بعد البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- **أهمية البحث**:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى أنه قد يساعد في:

- تقديم خلفية نظرية عن معارف الأدب العربي، ومهارات التذوق الأدبي، وإستراتيجية الصراع المعرفي.
- توجيه المعنيين من معلمي اللغة العربية إلى الأخذ بالإستراتيجيات التربوية الحديثة التي تسعى إلى تنمية المفاهيم وإكساب المعارف للاهتمام بالأدب العربي، ومهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية.
- توجيه الأنظار إلى مزيد من البحوث والدراسات في مجال تعليم اللغة العربية تركز على استخدام الصراع المعرفي في فروع اللغة العربية لتنمية الإبداع التدريسي، والسعي إلى استبقاء التعلم لدى الطلاب.

- **مواد البحث، وأدواته**:

تتمثل مواد البحث الحالي ، وأدواته التي أعدها الباحث في الآتي:

- مواد المعالجة التجريبية وهي: الوحدة الدراسية المراد تعليمها باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي، وإعداد دليل المعلم لاستخدام هذه الإستراتيجية في تدريس محتوى هذه الوحدة.
- أدوات القياس وهي: اختبار تحصيلي لمعارف الأدب العربي، واختبار مهارات التذوق الأدبي.

- **مصطلحات البحث**:

- **إستراتيجية الصراع المعرفي** :

تعرف بأنها جملة الأنشطة والمهام التعليمية التي تأتي نتاجها بشكل غير متوقع وتثير الدهشة لدى الطلاب، ومن ثم فهي تعمل على مساعدة المتعلم على الوصول إلى حالة من الانتباه واليقظة تقابل وتضاهي أهمية المعنى العام للنشاط.(عبد الله خطابية ٢٠٠٥، ٤٠٠).

وتعرف إجرائيا بأنها مجموعة من الخطوات التي يقوم بها المعلم مع الطلاب، والتي يتم من خلالها عرض الحدث المتناقض ، والذي يجعل هناك شغفا لدى المتعلمين للبحث عن حل لهذا التناقض من خلال الأنشطة والمهام التعليمية؛ للتوصل إلى حل لهذا التناقض في المعارف والمهارات .

- **الأدب**:

يعرف بأنه " تشكيل لغوي يمثل التعبير الأسمى والأجمل عن فكر الأمة ، وحياتها ، وطموحاتها وقيمها ، وهو تعبير من إنشاء العقل والخيال معا ، على يد أفراد تجلت فيهم ، وتوهجت في أعماقهم ملامح أمتهم وخصوصيتها".(محمد راتب الحلاق ١٩٩٩ ، ص٢٣)

ويعرف إجرائيًا بأنه " تلك المعارف التي تعكس فكر أمة بعينها في فترة زمنية محددة، وما يرتبط بها من سمات وخصائص تميزها عن غيرها من الأمم ، وعن غيرها من العصور.

- **مهارات التذوق الأدبي**:

وهو خبرة نامية جمالية تبدو في إحساس القاري أو السمع بما أحسه الشاعر أو الكاتب وهو سلوك لغوي يعبر به التلميذ عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي، وللحظة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة. (حسن شحاتة، ١٩٩٢، ٢٣١)

ويعرف إجرائيًا بأنه الأنشطة التي يقوم من خلالها الطلاب بفهم النص الأدبي، ومعرفة جوانبه وأنماطه وأساليب تعبيره، والمهارات المرتبطة بالشكل العام للنص الأدبي ، كذلك المهارات المرتبطة بمضمون النص الأدبي.

- **ثانياً: أدبيات البحث**

يشتمل هذا الجزء من البحث على الإطار النظري الذي يتضمن أدبيات البحث ذات الصلة بكل من إستراتيجية الصراع المعرفي، والأدب العربي، والتذوق الادبي لطلاب المرحلة الثانوية:

- **المحور الأول: الأدب العربي ومهارات التذوق الأدبي** :

يتناول هذا المحور الأدب العربي مفهومه ووظائفه وأهدافه وأهميته، كما يتناول مفهوم التذوق الادبي وأهميته لطلاب المرحلة الثانوية والعلاقة بين موضوعات الأدب ومهارات تذوق النصوص الأدبية، ومن ثم مهارات التذوق الأدبي :

- **مفهوم الأدب العربي ووظائفه**:

للأدب معنيان مختلفان: أحدهما الأدب بمعناه الخاص ، وهو الكلام الجيد الذي يحدث في نفس قارنه وسامعه لذة فنية سواء كان هذا الكلام شعرا أم نثرا ، والثاني الأدب بمعناه العام، وهو الإنتاج العقلي الذي يصور في الكلام ويكتب في الكتب. (طه حسين وآخرون ١٩٨١، ص٥).

والمعني العام للأدب :هو الإنتاج الفكري العام للأمة، فأدب أمة معينة يعني كل ما أنتجه أبناء هذه الأمة في شتى ضروب العلم والمعرفة، سواء كان ذلك في

السياسة أو الاقتصاد أو الاجتماع أو التربية أو التاريخ أو الطب أو الرياضيات أو غير ذلك من مجالات المعرفة الإنسانية. أما الأدب بمعناه الخاص فهو" التعبير عن تجربة شعورية في صورة موحية أو هو تعبير موح عن قيم حية ينفعل بها ضمير الفنان، هذه القيم تنبثق عن تصور معين للحياة والارتباط فيها بين الإنسان والكون، وبين بعض الإنسان وبعض.(علي مدكور ٢٠٠٧، ص١٤٩).

والأدب بمعناه العام يشير إلى ما أنتجته الأمم في مختلف فروع المعرفة والعلم سواء كان ذلك في تاريخ أو الاجتماع أو السياسة أو الطب أو التربية أو الرياضيات، وما إلى ذلك، في حين يشير المعنى الخاص للأدب على أنه التجربة الشعورية للكاتب التي يعبر من خلالها عن صورة أو فكرة داخلية ينقلها إلى الآخرين في صورة معينة.(سعيد لافي ٢٠١٥، ١٩١). والأدب فن يعبر في المقام الأول عن تجربة شعورية تصاغ في صورة أدبية موحية ومعبرة تؤثر في نفوس الآخرين، وتعكس قضايا واتجاهات إنسانية واجتماعية في حياتهم.(سيد قطب ٢٠٠٣، ص١١: ١٢)

ومما سبق نستنتج ان الأدب العربي هو ما تحمله الأمة العربية من أفكار ومعان في كافة فنون المعرفة والعلم، وهو جذور الحضارة، وأصل الثقافة فيها إذا ما تناقلتها الاجيال ولهجت بها الألسن، كما أنه يحمل تاريخ تلك الأمة وتطورها في كل فترة زمنية محددة .

للأدب مجموعة من الوظائف التي يؤديها بالنسبة للفرد والمجتمع ، وقد حددها كلا من (عبد الوارث عسر ١٩٧٦، ص٢١)، و(علي أدهم ١٩٧٩، ص٣٢٣)،و (سيد قطب١٩٩٠، ص٢١)،و (عبد العليم ابراهيم،١٩٩٦، ص٢٦٥)، و(ماهر عبد الباري ٢٠١٠، ص١٤٩)، و(ول ديورانت ٢٠١٣، ص٤٥) كالآتي :

- الوظيفة النفسية: العمل الأدبي وحدة مؤلفة من الشعور والتعبير، وهي وحدة ذات مرحلتين متعاقبتين في الوجود بالقياس الشعوري، ولكنهما بالقياس الأدبي مرحلتين في ظرف الوجود، وذلك أن التجربة الشعورية في العالم الشعوري مرحلة تسبق في نفس صاحبها، ثم يليها التعبير عنها في صورة لفظية، أما في العمل الأدبي فلا وجود لهذه التجربة قبل أن يعبر عنها في هذه الصورة اللفظية
- الوظيفة الجمالية :هناك نوعان من القيم : القيم الجمالية ، والقيم العملية فحين يلم بالإنسان مكروه في نفسه ، أو في ولده ، أو في أهله ، أو في ماله فإنه يعبر عن هذا الألم بإحدى الطريقتين هما : إما أن يستعذب البكاء والحزن على هذا المكروه ، وإما أن يعبر عنه في شكل جمالي ، ويتمثل هذا الشكل في طرائق عدة ، فقد يعبر عن هذا الحزن في رسمه للوحة معبرة عن نفسه الحزينة ، وقد يكتب قصة تعبر عن هذا الألم ، وقد يكتب قصيدة يضمنها مرارة هذا الحزن ، وقد يعرف قطعة موسيقية ، فالتعبير الأول تعبير عملي ، ولكن الثاني تعبير جمالي والجمال أساس ينبع من ذات الفنان أو الأديب .
- الوظيفة الاجتماعية: الأدب صورة صادقة لمجتمعه، وهو لسان حال الأمة المعبر عنها، أو بالأحرى هو مرآة هذا المجتمع الذي تنعكس على صفحتها أحوال هذا

المجتمع من قوة أو ضعف، ومن التقدم أو التأخر، ويكفي لأي قارئ أن يأتي بأدب أمة ليعرف قدر هذه الأمة وحظها من التقدم أو التخلف فالناس يختلفون في ظروف معيشتهم، وأحوال حياتهم، وسبل ووسائل كسبهم، والإنسان في أي مجتمع في حاجة لمن يشاطره إحساسه، ولمن يشاركه أمال والامة، وبهذه المشاركة تتحقق وحدة الإنسان مع أخيه الإنسان في البلد الواحد، بل في القطر الواحد، والعالم الواحد؛ فالأدب له دور رئيس في بناء الإنسان وبناء المجتمع على حد سواء.

- الوظيفة التاريخية: لكل مجتمع نصيبه من التاريخ والحضارة، فالحضارة نظام اجتماعي يعين الإنسان على الزيادة من إنتاجه الثقافي، وإنما تتلف الحضارة من عناصر أربعة: الموارد الاقتصادية والنظم السياسية، والتقاليد الخلقية، ومتابعة العلوم والفنون. ولهذا فإن للأدب علاقة وثيقة بالتاريخ من هذه الناحية ، إذ يعد الترجمان الذي يعبر عن هذا التاريخ، وقد يتسع مفهوم الأدب ليشمل التاريخ بمعناه العام.
- الوظيفة التعليمية : يختلف درس الأدب عن غيره من دروس المواد الأخري. وهذا الاختلاف يرجع إلى طبيعة هذا الفن، والتي تهدف - كمادة دراسية - إلى تخفيف أذهان الطلاب من أثقال الدراسة العقلية؛ فتتحرر فيها عقولهم من صرامة التعاريف، والقوانين، والضوابط، والحدود، والرسوم، والصور المنطقية، والتقاسيم، ونحو ذلك من مقومات الدراسة العلمية الجافة التي تستبد بالذهن ونقل الفكر.

• **أهداف الأدب العربي وأهميته**:

للأدب أهداف متنوعة حددها كل من (مصطفى موسى ١٩٩٨، ١٥)، و(محمد فضل الله ١٩٩٨ ،٢١١)، و(رشدي طعيمة ومحمد مناع ٢٠٠٠، ٢٢)،و (عبد الفتاح البجة ٢٠٠١، ٧٦)، و(إبراهيم عطا ٢٠٠٥، ٣٣٧)،و (حسنى عصر ٢٠٠٦ ،١٠١) في الآتي :

- تكوين الثقافة الإنسانية وترقيه السلوك القائم على الوعي والتقدير واحترام الذات والآخرين؛ فيعول عليه في تكوين الهوية الثقافية وتعميقها وصقلها وتكوين روح الوطنية والقومية وتكوين الاتجاهات واستنهاض الهمم .
- تنمية مهارات الطلاب اللغوية والفكرية والتعبيرية، تنمية مبنية على العمق والإحاطة والنقد والتحليل والاستنباط والتأمل؛ لمعرفة مواطن الجمال في الفكرة والخيال والعاطفة والأسلوب، ولذلك تتبوأ النصوص الأدبية مكانة مهمة بين فروع المعرفة والثقافة.
- تنمى في القارئ الإحساس بجمال اللغة وقوة تأثيرها، وتعرفه بالأجناس الأدبية المختلفة، وتمده بالثقافة العامة التي تسهم في النمو العقلي والاجتماعي والنفسي أي تنمي شخصيته من جميع جوانبها.
- تُسهم في تكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني، وتعميق المفاهيم وإثراء الخبرات، والسمو بأساليب الحديث والكتابة؛ بما يعمق أفكار القارئ ومعتقداته، وتزيد صلته بمدرسته ومجتمعه، وتجعله إيجابيًا، وتثير وجدانه وعاطفته؛

لتربي ذوقه الفني، وفهم طبيعته وصفاته، وتوسيع أفقه، وتعديل سلوكه، بالإضافة إلى تنمية ثروته اللغوية، وتدريبه على إجادة النطق، وحسن الإلقاء، وممارسته للقراءة، وزيادة خبراته بما تساعده في التكيف الاجتماعي .

- تنمية التفكير لدى الطلاب، وتعميق فهمهم للحياة ولأنفسهم؛ من خلال تدريبهم على فهم وتحليل واستنباط الأحكام من النصوص وتقويمها، وتوسيع خبراتهم بما تنقله لهم من تجارب مختلفة؛ ليحقق لهم الفهم لما يقرؤون من نصوص أدبية.

وإذا ما نظرنا في أهمية دراسة الأدب العربي نجد أن له دوراً فعالاً ومؤثراً في بناء الإنسان وتشكيل فكره ووجدانه وتهذيب ميوله وتوجيهها، واستمتاعه بالحياة؛ بالإضافة إلى اتساع قاموسه اللغوي، وأفقه الثقافي، وربطه بتراث أمته، وتأكيد انتمائه وهويته، وتلوين نظرته للحياة من خلال ما يحمله الأدب من مضامين قيمية تتسق مع نظرة المجتمع لقضايا الكون والإنسان والحياة.(عبد اللطيف أبو بكر ٢٠٠٢، ٢٥٣) .

- **مفهوم التذوق الادبي وأهميته**:

التذوق في العمل الأدبي يحسه من يعرفون أسرار اللغة وخصائصها وقدراتها التعبيرية وقيمة حروفها وألفاظها، وأنماط تعبيراتها، ونسق عباراتها، ولذلك يمكن التدريب على هذه المكونات من تكوين نشاط إيجابي لدى المتعلم يسمح له بأن يحس الجمال الفني في العمل الأدبي.(محمود خاطر وآخرون ١٩٨٤م، ص٥)

وهو نشاط إيجابي يظهر في احساس القارئ أو السامع نتيجة التفاعل العقلي والوجداني مع النص الأدبي. (محمد جاد، ٢٠٠٣، ص٢٣٦)

والتذوق الأدبي في عرف الأدباء والنقاد تلك الملكة الموهبة التي يستطاع بها تقدير الأدب الإنشائي والمفاضلة بين شواهده ونصوصه، أو تلك الحاسة الفنية التي يهتدي بها في تقويم العمل الأدبي وعرض مزاياه وعيوبه. (جودت الركابي ٢٠٠٥، ص١٨٣)

ومما سبق نستنتج أن التذوق الأدبي هو الملكة التي يستطيع بها القاريء فهم النص الأدبي، ومعرفة أنماط التعبير المختلفة، ونسق العبارات وجمال الإحساس، نتيجة تفاعل الجانب العقلي مع الوجداني بالنص الأدبي.

إن تربية الذوق من أهم ما تتجه إليه شعوب العالم المتحضر الآن، فلم تعد النظرة إلى التذوق مجرد نظرة إلى شيء يدخل دائرة الترف باعتباره وسيلة تسلية للإنسان، وإنما النظرة إليه تؤكد أنه شيء من مقومات وجوده ، بحيث يستحيل أن يكون الإنسان إنسانا دون تذوقه لمفردات الكون من حوله (عبد اللطيف أبو بكر ٢٠٠٢ ،ص٢٦٠)

ويؤدي التدريب على مهارات التذوق الأدبي إلى أن يتكون لدى الطالب معيار تذوقي، وينتقل به إلى مرحلة متقدمة في التذوق الأدبي، يتمكن من خلالها أن

يصدر أحكاماً بجودة أو رداءة النصوص التي يطالعها. (فتحي يونس ٢٠٠١ ، ص ١٠٥).

ويظن بعض الناس أن التذوق من أمور الترف، وينظرون إليه علي أنه نافلة وليس على أنه شيء أساسي في الحياة، ولكن الحقيقة علي النقيض من ذلك تماما كما يؤكد ذلك رشدي طعيمة بقوله " إن القدرة علي التفكير العلمي وتذوق جمال الكون والاستمتاع بالفنون الأدبية أمران أساسيان في حياة كل فرد وضروريان لتكامل شخصيته واستمتاعه بآدميته، ومخطئ من يتصور أن الحضارة الحديثة علم وتكنولوجيا فقط أو تقاس بهما فحسب، فالحضارة الحديثة كما تقاس بهما تقاس بمدي تذوق شعبها للفن واستمتاعه به وإبداعه له ". (رشدي طعيمه ١٩٩٨ ، ص١٤٢)

ونظراً لأهمية التذوق الأدبي فقد عنيت البحوث التربوية ببناء البرامج واستخدام الأساليب والأنشطة والمداخل والإستراتيجيات التدريسية المتنوعة من أجل تنمية مهاراته في مختلف المراحل التدريسية، ومن هذه الدراسات: دراسة (وائل سيد ٢٠٠٦) ، ودراسة (بدر العدل، ٢٠٠٦)، ودراسة (أحمد المهني ٢٠٠٧)، ودراسة (المهدي البدري ، محمد الزيني ٢٠٠٨)، ودراسة (هاني توفيق ٢٠١١) ودراسة (هشام بدوي ، ٢٠١٢). ويشير (مصطفى اسماعيل ٢٠٠١) إلى أن الفهم تفاعل بين القارئ والنص يتطلب فى بنائه وتنميته إستراتيجيات ترتبط به، وتؤكد التواصل وتهدف إلى تكوين قارئ منتج يضيف من خبراته إلى ما يقرأ ويربط بينهما، ويؤلف بين المتشابهات، ويكتب تعليقات وآراء حول ما يقرأويكون استجابات مقبولة لها دعائم من خبراته الواسعة، فالفهم عملية إعادة بناء النص.

وبالرغم من أهمية التذوق والجهود التربوية المبذولة في مجال التذوق الأدبي فإنه ظل محكومًا بأسس نظرية معينة رغمًا من التطورات الكبيرة التي يشهدها مجال اللسانيات والنقد،

وقد اتخذت بعض الدراسات التربوية من نظرية النظم منطلقًا لها معتبرة أن التذوق الأدبي سمة في النص ذاته، فالتذوق هنا موضعي ومن الدراسات التي أكدت على ذلك دراسة (محمد جاد ٢٠٠٣)، ودراسة(نجاح الظهار ٢٠٠٦)، ودراسة(محمد الزيني ٢٠١٠)

إن الإحساس بالجمال وتذوق العمل الأدبي يعد هدفًا أساسيًا من دراسة الأدب، لذلك يجب أن يأخذ الأولوية في تدريس النصوص عن الاهتمامات الأخرى، كما يعد التذوق الأدبي وسيلة من أهم وسائل كشف جماليات فن القول العربي، وهو يتناول الجمال في فهم إعجاز اللغة العربية، وآدابها التي محورها التذوق الأدبي.

- **مهارات التذوق الادبي وعناصر التذوق الأدبي**:

وهناك المزيد من مهارات التذوق الأدبي التي ينبغى الإلمام بها، ومعرفتها، ومحاولة إكسابها للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة بالقدر الذي يتناسب مع خصائص نموهم، وتتمثل أهم هذه المهارات كما ذكرها (محمد الشنطي

٢٠٠٣، ص ٢٤٢)، (حسن الخليفة ٢٠٠٤، ص ٢٠٧) ، (بدر العدل ٢٠٠٦، ص١٠٣)، (سعيد لاي ٢٠١٥، ٢٠٩):

- استخراج الأبيات التي تتناول الفكرة الرئيسية للنص.
- تقسيم النص إلى وحدات.
- إدراك الوحدة التي تربط أجزاء النص.
- فهم الصلة بين العنوان والأبيات والأفكار.
- فهم المعنى المباشر للنص.
- فهم المرامى البعيدة للنص.
- تحديد أوجه الحشو والزيادة.
- الوقوف على أوجه الاتفاق والاختلاف بين أدبيين أو أكثر.
- القدرة على التفاعل مع المقروء.
- إدراك المعانى التى توحى بها الصورة الشعرية.
- تحديد التناقض بين الأفكار.
- إدراك دلالة الكلمات في النص.
- التفريق بين التعبيرات الصريحه والمجازية.
- تحديد مكانة القصيدة في التراث الأدبي.
- تحديد دور القصيدة في تنمية القيم لدى أبناء المجتمع.
- القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين من خارج النص.
- تعرف العواطف السائدة بالنص.
- تحديد الصور التي تواردت إلى الذهن بعد قراءة النص الأدبي.
- الإحساس بالعاطفة المسيطرة على الأديب.
- إدراك اتجاه الأديب نحو القضايا المختلفة .
- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن فكرة الأديب وإحساسه.
- إدراك مدى التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي يثيره العمل الأدبي.

وتوصل (وليد الكندري ٢٠٠١) إلى قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي تم تقسيمها إلى ثلاثة محاور وهي :

- محور صدق التجربة الشعورية والخيال، ومن مهاراته :
  - ✓ إدراك الحركة النفسية في العمل الأدبي .
  - ✓ إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي .
- محور جمال الفكر والمعاني، ومن مهاراته :
  - ✓ القدرة علي تقسيم القصيدة إلى وحدات حسب فكرها .
  - ✓ تحديد مدي ارتباط الصورة الشعرية بأحاسيس الشاعر.
- محور صدق التجربة اللفظية وجمال الأسلوب، ومن مهاراته :
  - ✓ الموازنة بين قصيدتين أو أكثر في موضوع واحد.
  - ✓ الجودة في الإلقاء وتمثيل المعني .

وبناءً على هذه المهارات توصلت دراسة (ولاء ربيع ٢٠١٣) إلى ضرورة استخدام طرائق وإستراتيجيات تدريس متنوعة لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب، كما اهتمت البحوث والدراسات بتقويم مهارات التذوق الأدبي كدراسة كل من: (شيماء العمري ٢٠٠٧)، (منى كمال ٢٠٠٩) .

وتتكون عملية التذوق الأدبي من عدة عناصر تشكل في مجموعها منظومة مترابطة من الأفكار، والألفاظ والتراكيب، والعاطفة، والخيال، والموسيقى، والصور الأدبية، ويمكن تناولها كالآتي : (أحمد الشايب ٢٠٠٣، ص١٢)، (محمد المصري ومحمد البرازي ٢٠٠٥، ص ٣٥)،و (علي مدكور ٢٠٠٧، ص١٩٧)، و(ماهر عبدالباري ٢٠١٠، ص١٦٠)

- الألفاظ والتراكيب : فالمعنى لا يقوم بغير لفظ، فهما متلازمان، وقد يؤدي التقديم والتأخير في الألفاظ إلى تغير في المعاني.
- الأفكار والمعاني: ويتكون النص عادة من فكرة عامة، ورئيسة، وأخرى فرعية، وخير وسيلة للوصول إلى الفكرة العامة للنص دراسة الأفكار الفرعية فيه، وهناك مقياس للحكم على الفكرة من حيث(مصدرها، وترتيبها، ومناسبتها، وصحتها من الناحيتين العلمية والعاطفية، ومدى حداثتها، ومدى وفائها بالمعنى والوضوح، والبعد عن الحقائق النادرة أو الشاذة.
- العاطفة: هي مجموعة من المشاعر والأحاسيس الجميلة التي يبدع الأديب في نقلها إلى الملتقي، وتقاس العاطفة بمجموعة من المعايير أو المقومات منها الصدق، والقوة، والثبات، والتنوع، وروعتها، وسموها.
- الصور والأخيلة: وهو قدرة الفنان أو الأديب على تصور كيفيات عمل الشعور الجميل، والفكر الجميل في نفوس الناس، وفي واقعهم، وتصور النتائج المحتملة والمترتبة على ذلك في ترقية أحاسيس الناس وأذواقهم وواقع حياتهم، وهذا الخيال في الواقع إبداع وابتكار في رسم الصور الأدبية أو الفنية القادرة على إحداث التأثير المطلوب في النفس الإنسانية .
- الموسيقى: من أهم عناصر التذوق الأدبي، لارتباطه بالشعر، فالموسيقى مثل الوزن الذي هو صورته الخاصة يعتمد على التكرار والتوقع.

ونستنتج مما سبق أن هناك ترابط بين عناصر التذوق الأدبي، وأن هذه العناصر مكملة بعضها البعض في تكوين العمل الأدبي، ومحققة للإبداع الفني، ومحفزة لنمو الذوق الأدبي لدى المتعلم.

- **العلاقة بين الأدب العربي والتذوق الأدبي، ودور المعلم في تنميتهما:**

إن من بين الأغراض الكبرى لتدريس الأدب هو تنمية التذوق الأدبي، لذلك فقد أولته وزارة التربية والتعليم الاهتمام فجعلته هدفا رئيسا من أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة وأهداف تعليم الأدب والنصوص بصفة خاصة وفي جميع المراحل الدراسية، حيث تؤكد أهداف تعليم الأدب والنصوص على ضرورة تنمية التذوق الأدبي، والإبداع، والنقد الموضوعي، وما يتطلبه ذلك من مهارات مثل : استخراج التعبيرات المجازية على مستويات اللفظ والصورة ، واستخراج العلاقات

المجازية بين أجزاء العمل الأدبي، واستنتاج الجوانب الجمالية والأدبية في النصوص المختلفة. (وزارة التربية والتعليم ١٩٩٩ ، ٧٨)،(وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٠ ، ٦٧) ، (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٣، ٦٤)

ويعد التذوق الأدبي أحد أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، ومن الأهداف الرئيسة في تدريس الأدب والبلاغة، حيث يهدف تدريس الأدب إلى التمتع بما فيه من جمال الفكرة، وحسن العرض، وجمال الأسلوب، وموسيقى اللغة، والسمو بالذوق الجمالي الأدبي، وتأتي تنميته نتيجة مزاولة قراءة الأدب الجميل أو سماعه، إضافة إلى التأثر بما في الأدب من أفكار وأساليب وتعابير تظهر في التعبير الشفهي أو الكتابي للقارئ أو المتحدث. كما أن الأدب كمادة دراسية يسهم بشكل فعال في تنمية المهارات اللغوية الأخرى لدى الطلاب، وذلك من خلال ارتباط فن الأدب بالقدرة على الإلقاء الجيد المعبر عن المعنى، ونقول عن يقين إن التذوق الفني عند العرب كان معنيًا بإلقاء الكلام ربما أكثر من عنايته ببلاغة الكلام نفسه وما ذاك إلا لأن الكلام عندهم كان مسموعًا أكثر منه مقروءًا. وكان الاعتماد على الحفظ أكثر من الاعتماد على التدوين؛ لأنه شعب أمي والكاتبون فيه قليلون. (عبد الوارث عسر ١٩٧٦، ص٢١)

وقد ورد التذوق الأدبي كأحد أهداف تعليم الأدب والنصوص على النحو الآتي:(العلي ١٩٩٨، ٢٣)، (زقوت ١٩٩٩، ١٤٤)، (علي مدكور ٢٠٠٧، ١٧٣)، (الوائلي والدليمي ٢٠٠٣، ٢٢٩)، (جودت الركابي ٢٠٠٥، ١٦٠) ، (عاشور والحوامدة ٢٠٠٧، ١٦٦)

- تنمية قدرات الطلاب على الفهم والتذوق والحكم والموازنة.
- تربية الذوق في الطلاب.
- تقويم النصوص التي يدرسها الطالب ويصدر أحكامه عليها.
- تذوق النص الأدبي وتحليله وبيان خصائصه الفنية.
- تنمية الذوق الفني عند التلاميذ وتنمية ملكة الحكم والنقد والتحليل والاستنباط لديهم.
- تنمية قدرة التلميذ على الفهم والتذوق والحكم والموازنة على مستوى يتناسب مع درجة نضجه.
- تربية الذوق الأدبي في التلاميذ بدراستهم لمختلف التعبيرات الرائعة التي يبدعها الأدباء.
- السمو بالذوق الجمالي الأدبي نتيجة مزاولة قراءة الأدب الجميل أو سماعه فتتربى عند الفرد عاطفة حساسة تؤثر فيما يتخيره منه لقراءته وفيما ينتجه من ألوان الأدب الراقي.
- تذوق النص الأدبي الذي يدرسه ويقدر صاحبه وفق أصول نقدية تناسب مستوى الطالب.
- أن يتعود الطالب إصدار الأحكام على النص الذي يدرسه ويبدى رأيه الشخصي فيه استنادا إلى أحكام موضوعية.

- **وللمعلم دور مهم في تنمية المعارف الأدبية، ومهارات التذوق الادبي**: (**محمد رجب فضل الله ٢٠١٤ ، ص٣٣٢**)

- أن يؤمن أن كل تلميذ لديه القدر من هذه الملكة، وأنه عن طريق رعاية هذه الملكة ينمو تذوقه الأدبي.
- توجيه أنظار التلاميذ إلى أهمية الكشف عن نواحى الجمال في التعبير، وأثرها في نفوسهم.
- إتاحة الفرص الكاملة للتلاميذ للمشاركة، وإبداء الرأى، وأن يقتصر دور المعلمين في ذلك على التوجيه، والإرشاد.
- الحرص على الوصول بأحكام التلاميذ إلى أعلى مستوى من الدقة؛ بما يعكس الصدق، الموضوعية.
- الإكثار من عقد المقارنة بين النصوص الأدبية.

- **المحور الثاني**: **إستراتيجية الصراع المعرفي**:

تعد إستراتيجية الصراع المعرفي من الإستراتيجيات التي تعتمد على النظرية البنائية، والتي تسعى إلى تنمية معارف ومهارات المتعلمين من خلال تقديمها بشكل متناقض ومتعارض من المعارف الحقيقية لهم، مما يثير فضول المتعلمين إلى معرفة المعارف الحقيقية؛ لاكتساب المهارات المرتبطة بها .

- **مفهومها وفلسفتها**:

تتنوع المصطلحات المرتبطة بالإستراتيجية، وكلها تؤدي إلى نفس الغرض، ومن هذه المصطلحات إستراتيجية الصراع المعرفي، وإستراتيجية التناقض المعرفي، ومخططات التعارض المعرفي، وكذلك إستراتيجية المتناقضات، ويرى الباحث أن مسمى إستراتيجية الصراع المعرفي من أفضل المسميات لها ؛ إذ يبين ما للاستراتيجية من خطوات تسعى فيما بينها إلى إحداث صراع لدى المتعلم للتعرف على المعلومة أو تناول المهارة بشكل صحيح والابتعاد عن الخطأ بها.

ويعرفها(Martin1997, p128) بأنها مجموعة الأحداث المتناقضة غير المعتادة تستخدم بواسطة المعلمين البنائيين(والمقصود بالبنائيين الذين يستثيرون المعلومات والمعارف السابقة في البنية المعرفية لدى طلابهم) لتثير حب الاستطلاع لدى الطلاب عن صدق معلوماتهم ومعتقداتهم السابقة.

كما عرفها (Tsai 2000, p308) بأنها :" تقنية تعليمية تعلمية تابعة للفلسفة البنائية تستخدم لتنظيم محتوى الدرس أو تدريسه بقصد مساعدة الطلاب على تعديل وتصويب التصورات الخطأ وإحداث تغير مفهومى باقى الأثر "

أما (إيهاب طلبة ٢٠٠٦، ص٦٠) فيعرفها بأنها :" أداة بصرية لتمثيل سلسلة من المكونات التعليمية المتتابعة والتي تكون موجهة نحو التصورات البديلة لدى الطلاب وهذا التسلسل من المكونات التعليمية المتتابعة يتمثل في التصورات البديلة لدى الطلاب والحدث. وعرفتها (مها البلبيسي ٢٠٠٦، ص ٤٤) بأنها فلسفة إعداد مواقف تكون نتائجها مناقضة لتوقعات الطلاب وتمر بثلاث مراحل متتابعة هي إظهار التناقض والبحث عن حل التناقض والتوصل إلى حل التناقض.

وهي عبارة عن مجموعة من الأنشطة والمهام التعليمية تعمل بشكل مخالف لما يتوقعه الفرد كأن يتحرك من أسفل لأعلي، الأمر الذي يجعلها غير متوقعة ومدهشة، ومن ثم فهي تولد شعورا داخليا لدى المتعلم مؤداه الرغبة الشديدة في المعرفة لحل هذا التناقض، لذا فإن هذه الإستراتيجية تهتم بتخطيط عمليات فحص يمر بها المتعلم لحل هذا التناقض وبالتالي وصول المتعلم لفهم أفضل .(عبد الله آل تمام ٢٠١٤، ص٢٧٣)

وهي عبارة عن مواقف تعليم تأتي نتائجها بشكل مغاير لما يتوقعه المتعلم، الأمر الذي يثير الدهشة لديه ومن تم تحريك حب الاستطلاع وإثارة الدافعية لمعرفة المعلومات التي تحل هذا التناقض " (إيمان ماضي ٢٠١١ ،ص١٣)

ومما سبق نستنتج أن الصراع المعرفي هي إستراتيجية معرفية تمر بمجموعة من المراحل تهدف بشكل أساسي إلى الوصول للمعرفة الصحيحة بالبحث والتحري من صدق المعلومات بعدما يتم إظهار التناقض في تلك المعلومات، ويتم التوصل إليها بشكل علمي وبحثي يساعد المتعلمين للاحتفاظ بها.

وتضع هذه الاستراتيجية المتعلم تحت تأثير مواقف أو مفاهيم تعليمية متعارضة مع ما يعيه أو ما يمتلكه من خبرات سابقة، مما يثير اهتمامه ويجعله متشوقا لمعرفة هذا التناقض، والبحث والاستقصاء عن تفسير مقنع لحل هذا التناقض وتفسيره(فاروق فهمي ، منى عبدالصبور٢٠٠١، ص ١٢٣).

على الرغم من حداثة إستراتيجية الصراع المعرفي في التدريس، إلى أن الإستراتيجية لها جذور تاريخية، فقد ورد استخدام الإستراتيجية في القرآن الكريم على يد نبي الله سيدنا موسى عليه السلام في حديثه مع سيدنا الخضر :

فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا (٧١) قَالَ أَلَمْ أَقُلْ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا (٧٢) قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْرًا (٧٣) فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا لَقِيَا غُلَامًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُكْرًا (٧٤) قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا (٧٥) قَالَ إِنْ سَأَلْتُكَ عَنْ شَيْءٍ بَعْدَهَا فَلَا تُصَاحِبْنِي قَدْ بَلَغْتَ مِنْ لَدُنِّي عُذْرًا (٧٦) فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا أَتَيَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلَهَا فَأَبَوْا أَنْ يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَّ فَأَقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا (٧٧) (سورة الكهف ، ٧١ -٧٧).

فقد قام سيدنا الخضر بأفعال تناقض فكر سيدنا موسى فأثارت فضوله ودفعت حب الاستطلاع فسأل عنها فقدم لها سيدنا الخضر التفسير الصحيح.

أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدْتُ أَنْ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا (٧٩) وَأَمَّا الْغُلَامُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا أَنْ يُرْهِقَهُمَا طُغْيَانًا وَكُفْرًا (٨٠) فَأَرَدْنَا أَنْ يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِنْهُ زَكَاةً وَأَقْرَبَ رُحْمًا (٨١) وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنْزٌ لَهُمَا وَكَانَ

أَبُوهُما صالِحًا فَأَرادَ رَبُّكَ أَنْ يَبْلُغا أَشُدَّهُما وَيَسْتَخْرِجا كَنزَهُما رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ وَما فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي ذلِكَ تَأْوِيلُ ما لَمْ تَسْطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا (٨٢) (سورة الكهف ، ٧٩ – ٨٢)

فكل الأمور التي أثارت فضول سيدنا موسى تمت الإجابة عنها لاحقًا (إيمان ماضي ٢٠١١، ص٢٠)

وتركز الفلسفة الخاصة بإستراتيجية الصراع المعرفي على الإطار الخاص بالمتعلم والذي يحمله معه داخل الفصل الدراسي، ومدى تأثير هذا الإطار المعرفي على المواقف التعليمية التي تُقدم للمتعلم، وتعتمد فكرة الصراع المعرفي على التلاؤم بين المعرفة السابقة لدى المتعلم والتي هي جيدة النظم محكمة البناء، وبين المعرفة الجديدة التي لاتثبت في الذاكرة إلا إذا اتسقت مع المعرفة السابقة بطريقة أو أخرى(إحسان الأغا ، فتحية اللولو ٢٠٠٥، ص ٣٣٦)

وتقوم هذه الاستراتيجية على مجموعة من الأسس حددها (أيمن سعيد ١٩٩٩، ص ٣٢٩: ٣٣٠)، (رفعت بهجات ٢٠٠١، ٦٩) في الآتي:

- يُحضر التلاميذ خبراتهم الشخصية معهم إلى الصف الدراسي ويكون لهذه الخبرات تأثير كبير في تكون رؤيتهم الخاصة عن العالم.
- يأتي التلاميذ إلى المواقف التعليمية وهم يحملون معارف، ومشاعر، ومهارات متنوعة ومن هذه المعارف والمشاعر والمهارات ينبغي أن تبدأ عملية التعلم.
- تتكون المعرفة السابقة داخل التلاميذ وتنمو كنتيجة حتمية لاحتكاكهم بالأصدقاء والمعلمين والبيئة المحيطة بهم.
- يبني التلاميذ الفهم الخاص بهم والمعاني من خلال خبراتهم السابقة ويستخدمون أفكارهم الخاصة كمعايير للحكم على مدى صحة ما توصلوا إليه من فهم الظواهر المختلفة.
- يبني الأطفال أفكارهم وتوقعاتهم وتفسيراته عن الظواهر الطبيعية، وذلك حتى يدركوا أهمية خبراتهم اليومية.
- يبني المعنى ذاتيًا من قبل الجهاز المعرفي للتلميذ نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.
- إن تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نشطة تتطلب جهدًا عقليًا من قبل المتعلم.
- إن البنية المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم أي تغير بشدة، إذ يتمسك بما لديه من المعرفة مع أنها تكون خاطئة، ولكنها تبدو مقنعة له فيما يتصل بمعطيات الخبرة.
- إن وضع المتعلم في موقف تعليمي يقدم فيه ما يناقض ما لديه من معرفة مسبقة يحدث له نوع من الاضطراب في بناءه المعرفي أو ما يسمى بعدم الاتزان، وفي هذه اللحظة ينشط عقل المتعلم سعيًا وراء الاتزان.
- يستخدم المتعلم الخبرات السابقة في فهم الأفكار والمعلومات الجديدة، وبالتالي يمكن أن يحدث التعلم عندما يتم تغيير أفكار المتعلم المسبقة، وذلك عن طريق إما تزويد المتعلم بمعلومات جديدة أو إعادة النظر في البناء المعرفي للمتعلم.

- تقدم الدرس علي هيئة مشكلة تحتاج إلي حل .
- العمل علي إثارة دافعية المتعلم، وحب الإستطلاع الفطري لديه .
- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة للفرد .
- تشغيل أكبر عدد من الحواس لاستقبال المعلومات .
- الاهتمام بتشجيع الابتكار لدى المتعلم في أثناء التدريس .

مما سبق نستنتج أن الصراع المعرفي يعتمد بشكل كبير على نشاط المتعلم وعلى إعمال قدراته العقلية للوصول إلى المعلومات بشكل جيد وبشكل يتناسب مع قدرات المتعلمين، كما أنها تتحدى قدراتهم للوصول إلى المعرفة التامة بالموضوع وبالحقيقة ، وتوظيفها في اكتساب المهارات المختلفة .

- **أهميتها، ومراحل التدريس فيها:**

تنبع أهمية إستراتيجية الصراع المعرفي بعد مراجعة الدراسات والأدب التربوي الخاص بها في الآتي:(رفعت بهجات ٢٠٠١ ، ص ٧٥: ٧٧)، (مها البلبيسي ٢٠٠٦، ص ٥٨: ٥٩)، (صلاح الناقة ٢٠١٣) ، (عباس الربيعي ، فاضل الموسوي ، سجا مصطفى ٢٠١٥) ، (أسماء سويطي ٢٠١٥)، (هبة ناصر ٢٠١٥) ، (إسراء المهدي ٢٠١٧) ، (خالد المطرودي ٢٠١٧) .

- تطوير تحصيل المعرفة العلمية للطلاب.
- تطوير قدرة المتعلم على استخدام المبادئ العلمية في الكتابة الإبداعية.
- تصحيح أنماط الفهم الخاطئ لدى الطلاب.
- تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي .
- تنظيم عملية التعلم والتحكم فيها.

وتمر إستراتيجية الصراع المعرفي بمجموعة من المراحل التدريسية، ولكل مرحلة مجموعة من الإجراءات كما حددتها (مها البلبيسي ٢٠٠٦، ص٤٤)، (جهاد أبو حليمة ٢٠٠٨، ص٣٧)، (حسام البلعاوي ٢٠٠٩ ،ص٤٢ : ٤٣)، (إيمان ماضي ٢٠١١ ،ص ٢٦ :٢٧)، (عبد الله آل تميم ٢٠١٤، ص ٢٧٤) فيما يأتي:

- **أولا : مرحلة تقديم الحدث المتناقض**

تمثل هذه المرحلة أولى مراحل التدريس باستخدام الأحداث المتناقضة والتي تتطلب تخطيط جيد من قبل المعلم للوصول إلى الهدف المنشود، حيث يتم في هذه المرحلة عرض الحدث المتناقض لجذب انتباه التلاميذ، وزيادة دافعيتهم وتشجيعهم على إلقاء الأسئلة حول التناقض المقدم . وأورد أبلتون (Appleton,1997, p305)، (صلاح الدين سالم ٢٠٠٦، ص ٥٣) ثلاث طرائق أو إستراتيجيات يمكن استخدامها في تقديم الحدث المتناقض وهي كالآتي :

- استراتيجية: *(Suchman 1996)* وفيها يتم تقديم الحدث المتناقض من خلال شرح المعلم ويعقبه أسئلة من التلاميذ للمعلم وبعض مناقشات التلاميذ فيما بينهم، ويتمثل فيها دور المعلم في أنه لا يحكم على تفسيرات واقتراحات الطلاب بالصواب او الخطأ.

- استراتيجية : (Liem , 1987) وفيها يتم وصف الحدث المتناقض ثم يتبعه شرح المعلم للحدث من خلال طرح الأسئلة والأمثلة المأخوذة من خبرات التلاميذ.
- استراتيجية : (Friedle , 1986) ويتم فيها تقديم الحدث المتناقض مباشرة للطلاب حيث يقومون بمناقشة الحلول الممكنة للتناقض في مجموعات صغيرة ويتمثل دور المعلم فيها على حث الطلاب على فحص مظاهر الحدث مركزًا على المهارات العملية.

ويحدد نياز (Naiz 1995, p960) و (رفعت بهجات ٢٠٠١، ص ٦٤) و (مها البلبيسي ٢٠٠٦، ص٥١) مجموعة من المبادئ والشروط لتقديم الأحداث المتناقضة للمتعلمين يمكن إيجازها في الآتي :

- أن يعتمد الحدث المتناقض على مشكلة محيرة للمتعلم وأن تقدم الأحداث بطريقة جذابة تثير الدهشة والاستغراب لإثارة الفضول العقلي البسيط.
- تنفيذ الحدث المتناقض باستخدام أدوات ومواد مألوفة بالنسبة للطالب أو يستخدم أدوات الحياة اليومية البسيطة وذلك لإحداث عدم التوازن من خلال التساؤلات أو الشعور بالفجوات عند محاولة الفرد توظيف تراكيبه المعرفية في مواضع معينة .
- إتاحة الفرص لدى المتعلم لملاحظة الأحداث المتناقضة وممارستها.
- التركيز على الأمثلة المرتبطة بالمفهوم وتطبيقاته في الحياة اليومية حتى نصل إلى التعلم ذو المعنى .
- أن يظهر المعلم حماسًا عند تقديم الحدث المربك، وأن ينشر المتعة على الموضوع بوجه عام .
- يقدم المعلم الحدث المتناقض من خلال شرح العمليات التي ينطوي عليها وعدم الإشارة إلى الأسباب التي أدت إلى ظهور النتيجة في تقديم الحدث.
- توجيه انتباه المتعلمين إلى الغرض الرئيسي المسئول عن ظهور النتيجة، عن طريقة مشاركة المتعلم في العمليات العقلية المختلفة .
- مشاركة المتعلم في أنشطة تتضمن الأحداث المتناقضة وتقوم على أساس نفس المفهوم العلمي وتوضحه وتعزز عملية التعلم.

- **ثانيا : مرحلة البحث عن التناقض**

وهي المرحلة الثانية التي يتم فيها تزويد التلاميذ بالخبرات اللازمة للتوصل لحل التناقض لأن التقديم الجيد للحدث المتناقض يؤدي إلى حالة من القلق وعدم الاتزان الأمر الذي يجعله يسعى إلى إزالة هذا التوتر ، ويصف فريدل هذه المرحلة أن الطلاب شغوفون لإيجاد حل لهذا التناقض، مما يدفعهم لإعداد الأنشطة اللازمة لذلك، ويصبح التلاميذ نشطين في الملاحظة وتسجيل البيانات والتصنيف والتجريب والتنبؤ ، ويقوم التلميذ بإجراء أي نشاط يتطلبه الوصول إلى حل التناقض، وهنا يتعلم التلاميذ الكثير من المحتوى التعليمي للدرس (Freidl ,1997:5)

وفي هذه المرحلة تتضح أهمية الاختيار الجيد للحدث المتناقض وضرورة التوصل إلى حل التناقض وترى الباحثة أن هذه المرحلة من أهم مراحل التدريس بالمتناقضات لما لها من أهمية في إكساب المتعلم العديد من المهارات والفهم العميق لما يدور من حوله .

- **ثالثا : مرحلة التوصل إلى حل التناقض**

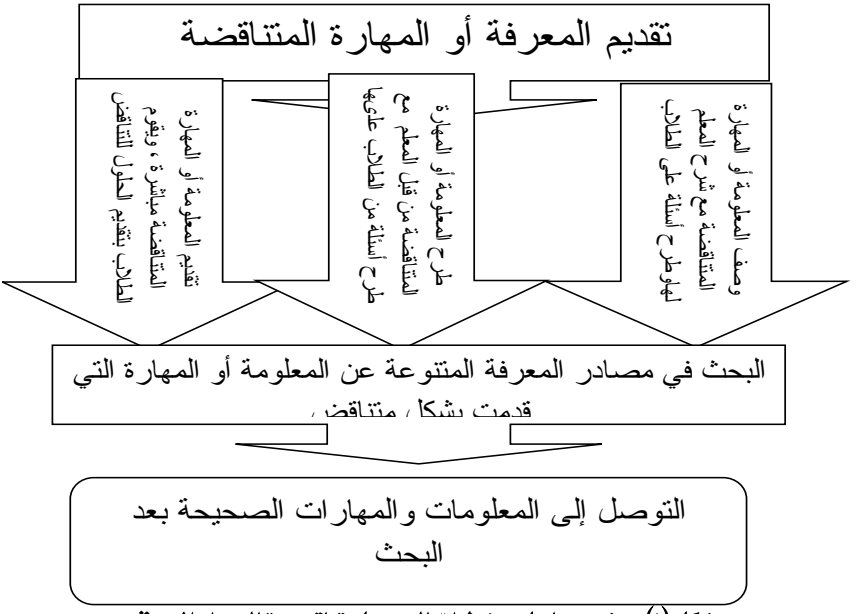
وتهدف هذه المرحلة إلى تشجيع المتعلم على حل التناقض بنفسه من خلال العديد من عمليات الربط بين الأنشطة المباشرة التي ساهم في تنفيذها أثناء إجراء الحدث المتناقض وبين عمليات الفحص المختلفة وذلك داخل إطار شامل عملي يربط بين النتائج غير المتوقعة بالإطار العلمي النظري الذي يتمثل في الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات المفسرة لتلك النتائج. (رفعت بهجات ٢٠٠١، ص ٧٤)

وأشار (أيمن سعيد ١٩٩٩، ص ٣٣١) إلى أن الطالب سيتعلم في هذه المرحلة الملاحظة والتجارب وجمع البيانات وإنجاز المهمات والمهارات المتعلقة بعمليات التعلم ويظل الطالب على استعداد لسماع النتيجة المتعلقة بحل التناقض وبالتالي سوف تحفز أذهانهم وهذا أفضل من الاستماع إلى تفسير مجرد لبعض القواعد النظرية الموجودة في الكتاب . وتشير الباحثة إلى أن هذه المرحلة هي الغاية الأساسية لاستخدام الأحداث المتناقضة بحيث يصل بها المتعلم إلى حل التناقض واستيعاب المفاهيم المرتبطة به وهذا بدوره يؤكد على ضرورة أن يقوم الطالب بنفسه بحل التناقض الذي مر به لتحقيق التعلم ذو المعنى، ويتضح من استعراض مراحل استخدام مدخل الأحداث المتناقضة في التدريس أنها تمر بخطوات متسلسلة ومتتابعة ومترابطة تبدأ بتقديم الأحداث المتناقضة على هيئة سؤال أو لغز أو موقف محير يثير دافعية المتعلم للبحث عن حل لهذا التناقض من خلال قيامه بمجموعة من الأنشطة الهادفة ليصل في النهاية إلى حل لهذا التناقض.

كما يمكن للمعلم التدريس باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي وفقاً للخطوات الآتية التى حددها (Tsai 2000, p315)، (خديجة الحلفاوي ٢٠٠٨،ص٦٦ :٦٧) ، (محمد عسيري ٢٠١٥، ٧٥):

- الخطوة الأولى : التصور البديل: يقوم المعلم بعمل تمهيد موجز عن المفهوم المراد تدريسه في شكل تساؤل حتى تظهر تصورات الطلبات الخطأثم يكتب التصور الخطأ الأكثر شيوعاً في مكانة المخصص بالخريطة.
- الخطوة الثانية : إدراك حسي متعارض: يقدم المعلم الإدراك الحسي المتعارض (الحدث المتعارض) ويكتبه في مكانه المخصص له.
- الخطوة الثالثة: التصور العلمي الصحيح: يعرض المعلم التصور العلمي الصحيح للمفهوم المراد تدريسه ويضيفه في مكانه المخصص بالخريطة .
- الخطوة الرابعة : الحدث الحرج أو الشرح: يقدم المعلم الحدث الحرج أو الشرح للتصور العلمي الصحيح للمفهوم المراد تدريسه ويضيفه للخريطة .

- الخطوة الخامسة: المفاهيم العلمية المرتبطة: يذكر المعلم بعض المفاهيم العلمية المرتبطة بالتصور العلمي ثم يضيفه للخريطة .
- الخطوة السادسة : يقدم المعلم الإدراكات الحسية المدعمة للمفهوم العلمي ثم يضيفه للخريطة .



شكل (١) يوضح مراحل و خطوات السير بإستراتيجية الصراع المعرفي

- **دور المعلم والمتعلم في استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي** :

يمكن تلخيص دور المعلم لإنجاح استراتيجية الصراع المعرفي عند استخدامه لها في الآتي: (انظر كلا من : Appleton 1996,p19)، و (أيمن سعيد ١٩٩٩ ، ص ٣٣٢) ، و(أحمد بيرم ٢٠٠٢، ص٥٠)، و(حسن زيتون ، كمال زيتون ٢٠٠٣، ص ١٧٥ :١٧٦)، و(إيمان ماضي ، ٢٠١١، ص ٣٠ :٣١)

- يركز على استخدام الأنشطة المتنوعة والتي تشجع المتعلمين على المشاركة في العمل لاتخاذ القرارات ، والتعاون فيما بينهم وتدريبهم على أسلوب حل المشكلات.
- لا يكتفي بالكتاب المدرسي ، فعليه أن يستخدم مصادر وأدوات خارجية مثل شرائط الفيديو ، وبرامج الكمبيوتر.
- في التخطيط للدرس يجب ألا يغالي أو يقلل من إمكانيات تعلم كل طالب.
- يجب على المعلم أن يلاحظ أفعال الطلاب وأن يستمع إلى وجهات نظرهم دون توجيه أي نقد إليهم ، ومحاولة تعديل إجاباتهم.
- يجب على المعلم أن يتخلى عن طرق التقويم التقليدية ، وأن يتبع طرق حديثة مثل الملاحظة وكتابة التقارير وتقويم الأداء العلمي.

- على المعلم أن يعدل من نظام الفصل الدراسي وذلك حتى يلائم استراتيجية المتناقضات وما تحويه من أداء الأنشطة والعمل في مجموعات صغيرة.
- يجب على المعلم أن يؤمن بفاعلية الإستراتيجية والأفكار الجديدة التي تحتويها، ويجعل هذه الأفكار جزء من الإطار المفاهيمي الخاص به شخصيا.
- تصميم المواقف والمشكلات والأسئلة التي تجذب انتباه التلاميذ وتجعلهم يبدءون بالتفكير وتحثهم على البحث والتقصي .
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتساؤل والعمل في مجموعات .
- تطوير قدرات المتعلم التفكيرية وقدرتهم على التساؤل .
- التأكد من وجود المخزون من مفاهيم أو تعريفات أو قواعد تتعلق بالموضوع الجديد في ذاكرة المتعلم قبل تقديم الخبرات الجديدة له .
- تهيئة الجو الصفي المناسب وإظهار جو من الحماس والتشويق عند تقديم الحدث المتناقض ووضعهم في خبرة محيرة .
- عدم الاكتفاء بالكتاب المدرسي والتنويع في الوسائل والأدوات ومعينات التدريس .
- بناء وتصميم خرائط التعارض المعرفي بطريقة شيقة وممتعة .
- التوجيه والإرشاد للمتعلمين وإتاحة الفرصة لهم لحل التناقض بأنفسهم .

• **دور المتعلم في إستراتيجية الصراع المعرفي**

- متعلم نشط: نشط فعال إيجابي، فهو يقوم بدور نشط في عملية التعلم، حيث يقوم بالمناقشة والجدل وفرض الفروض(التقصي)، وبناء الرؤى بدلا من الاستقبال السلبي للمعلومات عن طريق الاستماع، والقراءة، أو أداء التدريبات الروتينية ،أي أن الدور النشط للمتعلم يتمثل في الاكتساب النشط للمعرفة.
- متعلم اجتماعي: فهو اجتماعي مشارك لأقرانه للوصول إلى حل التناقض، فالمتعلم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي وإنما بشكل اجتماعي عن طريق الحوار مع الآخرين.
- متعلم مبتكر: يسأل ويجيب ويستكشف التناقض، فلا بد أن يكتشف المتعلمين أو يعيدوا اكتشاف المعرفة بأنفسهم.
- متعلم مبدع: يلعب دور العالم الصغير للبحث عن حل التناقض، فالمعرفة والفهم يبتدعان ابتداعا فالمتعلمون يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة ولا يكفي بافتراض دورهم النشط فقط فكما قال بياجيه" إن الفهم يعني الإبداع والاختراع"

• **ثالثاً: منهج البحث وإجراءاته**

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة الفروض تم اتباع الإجراءات الآتية:

• **تحليل محتوى وحدة " الحب والسلام"**:

قام الباحث بتحليل محتوى وحدة" الحب والسلام " في مقرر اللغة العربية للصف الثاني الثانوي للوقوف على معارف الأدب العربي (الحقائق والمفاهيم)، ومهارات التذوق الأدبي بالوحدة. وفيما يلي تفصيل لذلك:

- **تحديد الهدف من التحليل**:

يستهدف تحليل المحتوى هنا التعرف على ما تتضمنه وحدة" الحب والسلام" ص ص ١٤: ٣٣ في مقرر اللغة العربية للصف الثاني الثانوي (كتاب هيا للإبداع) لمعارف الأدب العربي ومهارات التذوق الأدبي بالوحدة.

- **تحديد فئات التحليل**:

ويقصد بفئات التحليل: العناصر الرئيسية أو الثانوية التي وضعت وحدات التحليل(كلمة – موضوع – قيمة - شخصية - مفهوم - حقيقة - مهارة) فيها، وتصنف على أساسها(رشدي طعيمه، ١٩٨٧: ٦٢)، وقد تم اختيار الحقائق والمهارات كفئات للتحليل.

- **تحديد وحدات التحليل**:

ينبغي على الباحث أن يحدد أصغر وحدة سوف يتم اتخاذها كأساس للتحليل، والوحدات التي تتخذ كأساس للتحليل هي: الكلمة ، الفقرة، جملة، أو موضوع. كما يهدف تحليل المحتوى إلى وصف عناصر المحتوى وصفا كميا، لذلك سيتم تقسيم هذا المحتوى إلى فقرات، وقد اتبع الباحث وحدة تحليل(الفقرة)لتحليل محتوى وحدة" المادة وتركيبها" في مقرر اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، وذلك بسبب ملائمتها لطبيعة الدراسة الحالية، فالفقرة ليست صغيرة كالكلمة ولا كبيرة كالموضوع، فمعارف الأدب العربي ومهارات التذوق الأدبي تتكون من كلمتين أو أكثر، كما أن الفقرة تعطي المعنى المطلوب فهمه.

- **تحديد أداة التحليل**:

ويقصد بالأداة الاستمارة التي سيقوم الباحث بتصميمها، بغرض جمع البيانات مثل : معارف الادب العربي ومهارات التذوق الأدبي، التي تشتمل عليها وحدة " الحب والسلام" في مقرر اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، وتمثلت في قائمة بمعارف الأدب العربي، وقائمة أخرى بمهارات التذوق الأدبي، وقد صمم الباحث بطاقة تحكيمية للعرض على السادة المحكمين، لتحديد معارف الأدب العربي ومهارات التذوق الأدبي التي تنتمي إلى الوحدة والأكثر مناسبة للدراسة، والتي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. وقد تضمنت استمارة تحليل المحتوى على محورين، أحدهما يحتوي معارف الأدب العربي(الحقائق والمفاهيم)، والثاني يحتوى على مهارات التذوق الأدبي كفئات للتحليل بشكل رأسي في يمين الاستمارة، بينما وضعت ثلاث خانات بشكل أفقي أعلى الصفحة (اثنان منهم لتحديد " الانتماء - أو عدم الانتماء") للوحدة بالنسبة لهما، والخانة الثالثة لملاحظات السادة المحكمين. كما أعد الباحث استمارة لتفريغ ناتج التحليل، وهذه الأداة كانت لتحليل محتوى وحدة " الحب والسلام" في مقرر اللغة العربية للصف الثاني الثانوي.

- **تحديد قواعد وأسس التحليل**:

اتبع الباحث عددا من الأسس والقواعد أثناء تحليل وحدة " الحب والسلام" في مقرر اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، وهي كالآتي:

- الاقتصار على معارف الأدب العربي من مفاهيم وحقائق، وذلك في ضوء الالتزام بالتعريف العلمي للمفهوم، والحقيقة الذي تتبناه الدراسة الحالية.
- استخراج مهارات التذوق الأدبي من الوحدة، وذلك في ضوء الالتزام بالتعريف العلمي لمهارات التذوق الأدبي، الذي تتبناه الدراسة الحالية.
- استبعاد مقدمة الكتاب، ومقدمة الوحدة من التحليل.
- اعتبار كل من (الأسئلة – الأنشطة - الحقائق – المفاهيم) في سياق المحتوى فقرات يتم تحليلها.
- إفراغ النتائج بعد الانتهاء من التحليل في الجدول الخاص بتحليل معارف الأدب العربي، والجدول الخاص بتحليل مهارات التذوق الأدبي.

• **إجراءات ضبط عملية التحليل**:

- صدق التحليل : قام الباحث بعرض الصورة الأولية لأداة التحليل على مجموعة من السادة المحكمين من خبراء المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ بهدف إبداء الرأي ومدى مناسبة الأداة لتحليل وحدة " الحب والسلام" في مقرر اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، فضلا عن مدى مناسبة فئات التحليل للهدف الذي صممت من أجله الأداة، وقد اتفق معظم السادة المحكمون على صلاحية الأداة للتحليل ومناسبة فئاته، وهذا يعد صدقا للأداة .
- ثبات التحليل : تم حساب ثبات التحليل عندما تمت إعادة التحليل عن طريق الباحث نفسه بعد ثلاثة أسابيع، وكذلك نتائج السادة المحكمون الذين قاموا بالتحليل، فأنه كلما كانت درجة الاتفاق بين التحليلين مرتفعة، كلما كان معامل الثبات عالياً، وتم استخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق على النحو الآتي:

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد المرات التي اتفق فيها التحليل}}{\text{عدد مرات الاختلاف+ عدد مرات الاتفاق}} \times ١٠٠$$

وقد أسفرت نتائج تحليل محتوى وحدة " الحب والسلام" - بالنسبة لمعارف الأدب العربي - في مقرر اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، عن ارتفاع معدل الثبات، حيث بلغت نسبته ٩٢٪، وكذلك بالنسبة لمهارات التذوق الأدبي، حيث بلغت نسبته ٩٦٪ وهي نسب معقولة.

• **نتائج تحليل محتوى الوحدة**:

قد أسفرت عملية التحليل على أن العدد الكلي لمعارف الأدب العربي التي يشتمل عليها محتوى وحدة "الحب والسلام " في مقرر اللغة العربية للصف الثاني الثانوي (٢٣) مفهوماً وحقيقة، وكذلك تمثلت مهارات التذوق الأدبي التي سيتم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية مهارتين رئيستين، تشتمل على خمس عشرة مهارة فرعية، بمحتوى الوحدة .

• **إعداد أدوات ومواد المعالجة التجريبية**:

• أ. **إعداد كتاب الطالب**:

أعاد الباحث صياغة دروس وموضوعات "الأدب العربي، والنصوص الأدبية" للوحدة الأولى – الحب والسلام - من كتاب اللغة العربية للصف الثاني الثانوي

بما يتناسب مع إستراتيجية الصراع المعرفي، وقد تم عرض كتاب التلميذ على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية؛ بغرض التحقق من صلاحيته لطلاب الصف الثاني الثانوي باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي، وتم إجراء بعض التعديلات عليه؛ وبذلك أصبح كتاب الطالب صالحاً للاستخدام. والإجابة عن السؤال الأول ، ونصه "ما صورة وحدة في اللغة العربية للصف الثاني الثانوي مصاغة بإستراتيجية الصراع المعرفي؟"

- **ب. إعداد دليل المعلم**:

أعد الباحث دليل المعلم لتدريس دروس وموضوعات "الأدب العربي، والنصوص الأدبية" للوحدة الأولى – الحب والسلام - من كتاب اللغة العربية للصف الثاني الثانوي بما يتناسب مع إستراتيجية الصراع المعرفي، ويشتمل الدليل على ما يلي: نبذة عن إستراتيجية الصراع المعرفي - توضيحات وتوجيهات للمعلم - أهداف تدريس الوحدة - التوزيع الزمني لتدريس موضوعات الوحدة – قائمة بأهم المراجع العلمية التي يمكن للمعلم والتلميذ الاستعانة بها – خطة السير في تدريس موضوعات الوحدة وتتضمن (الأهداف السلوكية لكل درس – الأدوات والوسائل التعليمية – عمليتي التعليم والتعلم – التقويم) . وقد تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية؛ بغرض التحقق من صلاحيته للاستخدام، وتم إجراء التعديلات المطلوبة؛ وبذلك أصبح الدليل صالحاً للاستخدام. وبالانتهاء من إعداد الوحدة المصاغة باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي، ودليل المعلم لها تكون تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه" ما صورة وحدة في اللغة العربية للصف الثاني الثانوي مصاغة بإستراتيجية الصراع المعرفي؟"

- **إعداد أدوات القياس**: **وتتمثل في**:
- **اختبار المعارف الأدبية**:

تحدد الهدف من الاختبار في تقويم مدى تحصيل الطلاب للمعارف الأدبية المقررة عليها.

وتحدد المصدر الرئيس للمعارف بما توصل إليه من مفردات : معارف أدبية ، عند قيامه بتحليل محتوى موضوعات الأدب العربي الموجودة بدروس الوحدة.

وقد روعي أثناء بناء اختبار المعارف الأدبية أن تكون مفرداته متنوعة ما بين الاختيار من متعدد، والإكمال، فقد بلغ عدد المفردات من نمط الاختيار من متعدد (٨) مفردات، وبلغ عدد مفردات الإكمال (٨) مفردات.

وقد تم ضبط الاختبار في صورته المبدئية من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ وتم إجراء التعديلات والملاحظات؛ الأمر الذي يعد ذلك مؤشراً لصدق الاختبار، ثم قام الباحث بتجريب الاختبار استطلاعياً؛ وذلك بهدف حساب ثبات الاختبار والذي بلغت قيمته (٠,٩٤)؛ وهي قيمة عالية لثبات الاختبار، كما تم تحليل مفردات الاختبار؛ حيث حسبت معاملات التمييز لكل مفردة وتراوحت ما بين (٠,٢٥ -٠,٧٥)؛ وحسبت معاملات الصعوبة لكل مفردة وتراوحت

ما بين (٠,٣٥ -٠,٦٥)، كما حسب الزمن اللازم للاختبار، ووجد أنه يساوي ٢٠ دقيقة تقريبا.

- **اختبار مهارات التذوق الأدبي**:

مر بناء اختبار مهارات التذوق الادبي لطلاب الصف الثاني الثانوي وفقًا الخطوات الآتية:

- الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى الوقوف على مدى اكتساب طلاب الصف الثاني الثانوي لمهارات التذوق الأدبي.
- تحديد أبعاد الاختبار: تضمن الاختبار بعدين رئيسين تمثل مهارات التذوق الأدبي، هما: مهارات المضمون، ومهارات الشكل.
- صياغة مفردات الاختبار: قام الباحث قبل وضع مفردات الاختبار في صورتها الأولية بدراسة وفحص بعض اختبارات التذوق الأدبي، وقد راعى الباحث عند صياغة مفردات الاختبار عدة اعتبارات منها:
  - ✓ أن تعكس البنود طبيعة كل مهارة من مهارات الاختبار.
  - ✓ محددة وواضحة وخالية من الغموض.
  - ✓ أن يكون عدد المفردات في الصورة الأولية لكل بعد من أبعاد الاختبار كافيا؛ تحسبا لما قد يحدث أثناء عمليات تحديد مؤشرات صلاحية الاختبار وإجراءاته الإحصائية.
  - ✓ مراعاة الدقة العلمية واللغوية.
  - ✓ مناسبة البنود لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي.
- الصورة الأولية للاختبار: تكونت الصورة الأولية للاختبار من (٣٠) مفردة موزعة على المهارات الرئيسة له؛ بواقع (١٢) مفردة للمهارات التي تتعلق بالمضمون، و(١٨) مفردة للمهارات التي تتعلق بالشكل.
- الضبط الإحصائي للاختبار: للتحقق من صلاحية الاختبار للاستخدام والتطبيق على طلاب الصف الثاني الثانوي؛ قام الباحث بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين، ثم قام بتجربته استطلاعيا على مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة القنطرة غرب الثانوية بنين، بلغ عددهم (٢٣) تلميذا؛ وذلك بهدف الحصول على بيانات تتعلق بالخصائص الإحصائية الآتية:
- صدق الاختبار: استعان الباحث بالطرق الآتية للتأكد من صدق الاختبار:
  - ✓ صدق المحتوى: عرضت الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية؛ للتعرف على آرائهم من حيث: مدى الصحة العلمية واللغوية للمفردات - مدى ملاءمة الصياغة اللفظية لمستوى الطلاب - مدى ملاءمة المفردات للهدف الذي وضعت من أجله - مدى سلامة تعليمات الاختبار، وفي ضوء آراء المحكمين، تم تعديل بعض مفردات الاختبار، وقد اعتبر ذلك مؤشرا لصدق الاختبار ككل منطقيا.

✓ الصدق الداخلي (التجانس الداخلي): قام الباحث بحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين مهارتي الاختبار الفرعية، وبين كل مهارة منهما والاختبار الكلى، ويوضح جدول (١) هذه النتائج:

جدول (١) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار التذوق الأدبي بعضها البعض والاختبار ككل

م	البعد	الأول	الثاني
١	مهارات التذوق المرتبطة بالمضمون		
٢	مهارات التذوق المرتبطة بالشكل	٠,٨١	
	الاختبار ككل	٠,٩٤	٠,٩٦

ويتضح من الجدول السابق، أن قيمة معاملات الارتباط الداخلية بين بعدي الاختبار (٠,٨١) وهذه القيمة مرتفعة إلى حد كبير؛ وقيم معاملات الارتباط بين بعدي الاختبار كل على حده والاختبار ككل تراوحت ما بين (٠,٩٤ – ٠,٩٦) وهي قيم أيضا مرتفعة إلى حد كبير؛ الأمر الذي يشير إلى تمتع الاختبار بتجانس داخلي.

◀◀ ثبات الاختبار: تم حساب ثبات المهارات الفرعية لاختبار مهارات التذوق الأدبي، والدرجة الكلية للاختبار باستخدام معادلة الفا كرونباخ ويوضح جدول (٢) قيم معاملات ثبات المهارات الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٢) قيم معاملات ثبات المهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار مهارات التذوق الأدبي

المهارة	مهارات المضمون	مهارات الشكل	الاختبار ككل
معامل الثبات	٠,٨٠	٠,٨٢	٠,٨٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات المهارات الفرعية للاختبار، والاختبار ككل تراوحت ما بين (٠,٨٠ – ٠,٨٣)، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١، وتشير إلى إمكانية استخدام الاختبار بعناصره الفرعية بموثوقية مقبولة.

• **تحليل مفردات الاختبار للحصول على**:

◀◀ معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة: تم حساب معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار وقد تراوحت بين (٠,٣٤ – ٠,٦٨)؛ وهذه القيم تشير إلى أن مفردات الاختبار ليست شديدة السهولة وليست شديدة الصعوبة.

◀◀ معاملات التمييز لكل مفردة: تم استخدام معادلة جونسون *Johnson* لحساب معامل تمييز كل مفردة، فكانت معاملات التمييز تتراوح ما بين (٠,٣٦ – ٠,٧٤)؛ وبالتالي اعتبر الباحث أن جميع مفردات الاختبار مميزة وتصلح للتطبيق.

◀◀ تحديد الزمن المناسب للاختبار: تم تقدير الزمن اللازم على أساس حساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع الطلاب؛ فوجد أنه (٤٥) دقيقة تقريبا.

◀◀ الصورة النهائية للاختبار: تكونت الصورة النهائية للاختبار من (٣٠) مفردة من نوع الاختيار من متعدد.

• **التصميم التجريبي وإجراءات البحث**:

◀◀ منهج البحث: استخدام الباحث المنهج شبه التجريبي *Quasi-Experimental* القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية، والبعدية من خلال المجموعتين الآتيتين:

- ✓ المجموعة التجريبية: وتضم طلاب الصف الثاني الثانوي التي تدرس وحدة "الحب والسلام وموضوعات الأدب العربي: الغزل في العصر العباسي، مقدمة في الأدب الأندلسي، وموضوعات النصوص الأدبية بها: العباس بن الأحنف (شعر)، ابن حزم الأندلسي (نثر)" وفقا لإستراتيجية الصراع المعرفي.
- ✓ المجموعة الضابطة: وتضم مجموعة طلاب الصف الثاني الثانوي الذين يدرسون نفس الوحدة بالطريقة المعتادة.

ويوضح الجدول الآتي التصميم التجريبي للدراسة:

جدول (٣) التصميم التجريبي للبحث

التطبيق القبلي	مجموعتي الدراسة	طريقة التدريس	التطبيق البعدي	التطبيق بعد البعدي
- اختبار المعارف الأدبية - اختبار مهارات التذوق الأدبي	التجريبية	التدريس باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي	- اختبار معارف الادب العربي - اختبار مهارات التذوق الأدبي	- اختبار معارف الادب العربي - اختبار مهارات التذوق الأدبي
	الضابطة	التدريس بالطريقة التقليدية المعتادة		

- ◀◀ مجموعة البحث: تم اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة القنطرة غرب الثانوية بنين وعددهم ٢٥ طالبًا (مجموعة تجريبية)، ومدرسة المهندس يسري الشعراوي الثانوية بنات وعدد الطالبات بها ٢٩ طالبة (مجموعة ضابطة). وذلك لتعذر التطبيق بمدارس محافظة شمال سيناء لظروف توقف الدراسة بها بسبب العملية الشاملة ٢٠١٨ ضد الإرهاب، واستقرار الباحث خلال هذه الفترة بمدينته القريبة من القنطرة والإسماعيلية
- ◀◀ التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم تطبيق اختبار المعارف الأدبية، واختبار مهارات التذوق الأدبي، قبليا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، ورصد درجاتهم بغية التأكد من تكافؤ المجموعتين، ويوضح الجدول الآتي نتائج التطبيق القبلي لأدوات القياس:

جدول (٤) : قيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأدوات القياس

الأداة	المهارات الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
اختبار المعارف الأدبية		التجريبية	٢٥	٦.٠٨	١.١٥٢	١.١٨٨	٠.٢٤١	غير دالة
		الضابطة	٢٩	٦.٠٣٥	١.٢٩٥			
اختبار مهارات التذوق الأدبي	مهارات المضمون	التجريبية	٢٥	٤.٨٢	١.٢٤٢	٠.٨٠٥	٠.٤٢٤	غير دالة
		الضابطة	٢٩	٤	١.٣٠٩			
	مهارات الشكل	التجريبية	٢٥	٧.١٢	١.٧٣٩	٠.٦٣١	٠.٥٣١	غير دالة
		الضابطة	٢٩	٦.٨٢٧	١.٦٤٩			
	الدرجة الكلية	التجريبية	٢٥	١١.٤	٢.٣٨	٠.٩٠٣	٠.٣٧١	غير دالة
		الضابطة	٢٩	١٠.٨٢٨	٢.٢٥			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار معارف الأدب العربي، وكذلك في اختبار مهارات التذوق الأدبي للتطبيق القبلي لهما، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين قبل التدريس باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي أو بالطرائق التقليدية للمعلم.

- تطبيق البحث: قبل إجراء التجربة التقى الباحث بمعلم مادة اللغة العربية الذي سيتولى التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي حيث تم توضيح الهدف من البحث، وكيفية استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي في تدريس الأدب العربي، ومهارات التذوق الأدبي ودور كل من المعلم والطالب، كما تم تزويد المعلم بدليل المعلم للاسترشاد به في أثناء عملية التدريس، وتم تنفيذ التدريس مع بداية تدريس موضوعات الأدب العربي والنصوص الأدبية بوحدة "الحب والسلام" للصف الثاني الثانوي واستمر التدريس لمدة ثلاثة أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعياً هي الزمن المخصص لتدريس موضوعات الأدب العربي والنصوص الادبية بالوحدة، وقد تم تطبيق أدوات البحث على كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد الانتهاء من تدريس الوحدة.

• رابعاً: نتائج البحث

تم التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الأساليب والاختبارات الإحصائية المناسبة بالاستعانة بالحاسب الآلي مع حزمة برنامج SPSS للتحقق من صحة فروض البحث كما يأتي:

- **الفرض الأول**: " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار معارف الأدب العربي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية**".

جدول (٥): المتوسط والانحراف المعياري وقيم "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار معارف الأدب العربي

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	٢٥	١٤,٤٨	٠,٨٢٣	١,٣٣٤	٠,١٨٨	غير دالة
الضابطة	٢٩	١٤,١	١,٢٣٥			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار معارف الأدب العربي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيم "ت" للاختبار "٠,١٨٨" وكان متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٤,٤٨)، وكذلك متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٤,١) وهي متوسطات مرتفعة للمجموعتين بالنسبة للمجموع الكلي لاختبار معارف الأدب العربي.

وقد يعزى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية إلى الأسباب الآتية:

- قد وفرت إستراتيجية الصراع المعرفي أساليب للطلاب لتنمية معارفهم الأدبية بأنفسهم من استرجاع للمعارف السابقة، وبحث عن المعارف الجديدة من أجل

حل الصراع الذي يدور حولها ؛ مما يعني أنها زودت الطلاب بمهارات متنوعة أفادتهم في تنمية معارف الأدب العربي لديهم، وفي نفس الوقت كانت المجموعة الضابطة على درجة عالية من النشاط لبدء العام الدراسي ولديهم القدرة على الاسترجاع والبحث ؛ مما أدى إلى تنمية معارف الأدب العربي لديهم أيضًا، وهذا جعل درجات المجموعتينن التجريبية والضابطة مرتفعة مما أدى إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا لاستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية معارف الأدب العربي لديهم.

- المحتوى التعليمي المقدم لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، والذي يتم اختبارهم فيه قليل ومحدد ؛ مما سهل على الطلاب حفظه واسترجاعه لدى المجموعتين.
- صياغة المحتوي العلمي للوحدة باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي في صورة أنشطةٍ متنوعة وفقرات وتدريبات، جعل الطالب مشاركا فعالا بدلا من كونه متلقيا للمعلومة، وكذلك المحتوى العلمي للوحدة المقدم باستخدام الطريقة التقليدية تم تقديمه بطريقة تتناسب مع الطلاب؛ مما جعلهم يحصلون على درجات متميزة في التطبيق البعدي.

وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه" ما فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في اكتساب معارف الأدب العربي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟" ، والتحقق من صحة الفرض الأول ، ونصه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار معارف الأدب العربي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية."

- **الفرض الثاني: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية".**

جدول (٦): المتوسط والانحراف المعياري وقيم "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفى بعديه كل على حدة

الاختبار	المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	نوع الدلالة
مهارات المضمون	التجريبية	٢٥	١٠,٨٤	٠,٨٩٨	٤,٢٦٢	دالة عند٠,٠١
	الضابطة	٢٩	٩,٣٤٥	١,٥٤٢		
مهارات الشكل	التجريبية	٢٥	١٦,٢٨	١,٠٦٥	٦,٨٨٩	دالة عند٠,٠١
	الضابطة	٢٩	١٣,٥٢	١,٧٤٥		
الدرجة الكلية	التجريبية	٢٥	٢٧,١٢	١,٥٠٩	٧,٣٨٥	دالة عند٠,٠١
	الضابطة	٢٩	٢٢,٨٦	٢,٥١٧		

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، وذلك في الاختبار ككل وفي بعدي الاختبار "مهارات المضمون – مهارات الشكل " حيث بلغت قيم "ت" للاختبار ككل "٧,٣٨٥" ولبعديه على الترتيب "٤,٢٦٢ ، ٦,٨٨٩ ".

وقد يعزى نمو مهارات التذوق الأدبي إلى الأسباب الآتية:

- تساعد إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المهارات بصفة عامة، والمهارات العقلية بصفة خاصة لاعتماد خطواتها وإجراءاتها على نشاط المتعلم في البحث، وربط المعارف السابقة بالحديثة، وتوظيفها بشكل عملي يتيح للطالب استخراج المهارات المطلوبة في أسرع وقت.
- تقدم استراتيجية الصراع المعرفي الأمثلة والأنشطة للطلاب ببساطة وفق مستوى الفهم الذي يرغب به الطالب ويناسبه وتكرارها حسب رغبته وفتح سبل للبحث وتعميق المهارة لديه؛ وهذا منح الطلاب فرصة كافية لمعالجة المعلومات والتوجه نحو تحقيق هدفه من خلال توظيف مهارات التذوق الأدبي من خلال النصوص المقدمة في الوحدة.
- الإثارة والتشويق اللذين أحدثتهما إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات التذوق الأدبي، حيث أبرزت قدرات غير مفعلة كامنة لدى الطلاب، كما عملت على مشاركة أكثر من حاسة وتناسقها مما أحدث تفاعلا بينهم وبين الموضوعات التي درسوها وجعلهم أكثر فهما للنصوص الأدبية المقدمة.

وتتفق نتائج البحث مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة من فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المهارات مثل دراسة (إيمان ماضي ٢٠١١)، ودراسة (إسراء المهدي ٢٠١٧)

وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه "ما فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ؟" والتحقق من صحة الفرض الثاني ، ونصه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية".

- **الفرض الثالث**: "**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق بعد البعدي لمعارف الأدب العربي لصالح المجموعة التجريبية**".

جدول (٧): المتوسط والانحراف المعياري وقيم "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق بعد البعدي لمعارف الأدب العربي

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	نوع الدلالة
التجريبية	٢٥	١٤,١٦	٠,٨٥	٩,٦٥٤	دالة عند٠,٠١
الضابطة	٢٩	١٠,٧٦	١,٥٧٣		

بالرجوع إلى جدول (٧) يتبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق بعد البعدي لمعارف الأدب العربي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة بينهما (٩,٦٥٤). وقد يعزى نمو معارف الأدب العربي إلى الأسباب الآتية:

- تساعد استراتيجية الصراع المعرفي على بقاء أثر التعلم لدى الطلاب، وهذا يتفق مع دراسة (عباس الربيعي ، فاضل الموسوي، سجا مصطفى ٢٠١٥).

- تعزز استراتيجية الصراع المعرفي المعارف المقدمة للطلاب، وذلك من خلال البحث؛ مما يجعلهم في رغبة للحصول على المعارف لإشباع رغبتهم المعرفية.
- خطوات استراتيجية الصراع المعرفي ، جذبت انتباه الطلاب وجعلتهم أكثر إيجابية في التعامل مع المعارف الأدبية المقدمة إليهم، وجعلهم في تحد مع أنفسهم لحل الصراع المعرفي الذي يدور حول المعارف الأدبية؛ للتوصل إلى حل لها.
- استخدام الأنشطة المتنوعة في إستراتيجية الصراع المعرفي يجعل الأدب العربي أكثر ديناميكية بحيث تخاطب الفكر؛ وهذا ما جعل الطلاب يسترجعون المعارف بشكل أفضل مقارنة بأقرانهم المجموعة الضابطة ويقبلون على الإجابة على الاختبار بعد البعدي.
- تبادل الأدوار والتواصل المستمر جعل المتعلمين أكثر حرصاً على المشاركة الإيجابية التي انعكست على ارتياحهم لحصص الأدب العربي والنصوص الأدبية.
- أن طلاب المجموعة الضابطة لم يستطيعوا استرجاع المعلومات التي حصلوا عليها بالطريقة التقليدية فيما يتعلق بمعارف الأدب العربي؛ مما يؤكد أن استراتيجية الصراع المعرفي أبقى أثرًا لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي أكدت بأن الصراع المعرفي يساعد بشكل كبير في تنمية التحصيل وتوليد المعلومات مثل دراسة كل من: (عفاف رزق ٢٠١٠) ودراسة (صلاح الناقة ٢٠١٣) ، ودراسة (أسماء سويطي ٢٠١٥) ، ودراسة (خالد المطرودي ٢٠١٧).

وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، ونصه "ما أثر بقاء التعلم لإستراتيجية الصراع المعرفي في اكتساب معارف الأدب العربي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟" والتحقق من صحة الفرض الثالث ، ونصه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق بعد البعدي لمعارف الأدب العربي لصالح المجموعة التجريبية".

- **الفرض الرابع**: "**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق بعد البعدي لمهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية**".

جدول (٨): المتوسط والانحراف المعياري وقيم "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق بعد البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفى بعديه كل على حدة

الاختبار	المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	نوع الدلالة
مهارات المضمون	التجريبية	٢٥	١٠,٤٢	١,٠٥٢	٤,١٦٤	دالة عند٠,٠١
	الضابطة	٢٩	٨,٦٨٩	١,٥٨٣		
مهارات الشكل	التجريبية	٢٥	١٥,٤	١,٥	٧,٩٨٩	دالة عند٠,٠١
	الضابطة	٢٩	١١,٣٧٩	٢,٠٩٤		
الدرجة الكلية	التجريبية	٢٥	٢٥,٦٤	١,٨٢٣	٦,٧٤٣	دالة عند٠,٠١
	الضابطة	٢٩	٢١,٢٤	٢,٧٨٦		

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق بعد البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، وذلك في الاختبار ككل وفي بعدي الاختبار "مهارات المضمون – مهارات الشكل " حيث بلغت قيم "ت" للاختبار ككل "٦,٧٤٣" ولبعديه على الترتيب "٤,١٦٤ ، ٧,٩٨٩ ".

وقد يعزى نمو مهارات التذوق الأدبي إلى الأسباب الآتية:

- أن إستراتيجية الصراع المعرفي أتاحت للطلاب خطوات لتحديد مهارات التذوق الأدبي في النصوص المقدمة لديهم بشكل أفضل من الطرائق التقليدية؛ مما ساعد على بقاء أثر التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبيية.
- أن خطوات استراتيجية الصراع المعرفي تخاطب كافة المستويات العقلية من استرجاع وتذكر وفهم وتحليل وتطبيق وتركيب وتقويم؛ مما يساهم في تنمية مهارات الطلاب بصفة عامة، ومهارات التذوق الأدبي بصفة خاصة.
- أن أنشطة استراتيجية الصراع المعرفي تتيح للطلاب فرص الاعتماد على الذات لتحقيق أهدافهم؛ مما يجعل للتعلم معنى بالنسبة للطلاب.
- أن تحليل النص الأدبي ، وتجزئته وتناوله بشكل يتحدى قدرات الطلاب العقلية؛ وربطه بخطوات الإستراتيجية ساعد بشكل كبير على بقاء أثر التعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث، ونصه "ما أثر بقاء التعلم لإستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ؟ والتحقق من صحة الفرض الرابع ، ونصه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق بعد البعدي لمهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية".

ولكي تكتمل الصورة بالنسبة لفعالية استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية معارف الأدب العربي، وتنمية مهارات التذوق الأدبي؛ قام الباحث بحساب حجم التأثير Effect Size؛ ويوضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٩): حجم تأثير استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي

المتغير المستقل	المتغير التابع	"ت"	df	d	حجم التأثير
إستراتيجية الصراع المعرفي	اختبار معارف الأدب العربي	٩,٦٥٤	٥٢	٢,٦٨	كبير
	مهارات المضمون	٤,١٦٤	٥٢	١,١٥	كبير
	مهارات الشكل	٧,٩٨٩	٥٢	٢,٢٢	كبير
	الدرجة الكلية "اختبار مهارات التذوق الأدبي"	٦,٧٤٣	٥٢	١,٨٧	كبير

ويتضح من نتائج الجدول السابق:

- وجود حجم تأثير كبير لإستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية معارف الأدب العربي حيث بلغت قيم d "٢,٦٨"، وهي قيم تزيد عن ٠,٨ ؛ وهذا يدل على وجود أثر قوي لإستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية معارف الأدب العربي.

- وجود حجم تأثير كبير لإستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات التذوق الأدبي ومهاراته الفرعية حيث بلغت قيم d علي الترتيب " ١,١٥، ٢,٢٢، ١,٨٧"، وهي قيم تزيد عن ٠,٨ ؛ وهذا يدل على وجود أثر قوي لإستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات التذوق الأدبي ومهاراته الفرعية.

وتعزى هذه النتيجة إلى ما أشرنا إليه آنفاً عند تفسير النتائج السابقة من أهمية لاستخداد استراتيجية الصراع المعرفي ، وجدواها في تنمية المعارف والمهارات.

وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث، ونصه " ما حجم تأثير إستراتيجية الصراع المعرفي في اكتساب معارف الأدب العربي، وتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟"

• خامساً: توصيات البحث ومقترحاته

- **توصيات البحث**:

أخذاً بالنتائج إلى حيز التطبيق العملي التي تؤكد فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية معارف الأدب العربي، ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، فإن الباحث يوصي:

- **خبراء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم**:

- بالقيام بمراجعة وثائق المستويات المعيارية للتأكد من تضمينها مهارات التذوق الأدبي اللازمة للمتعلمين في كل المراحل التعليمية، وكذلك إدراج معايير لمعارف الأدب العربي اللازم توافرها لطلاب المرحلة الثانوية؛ لتساعدهم على معرفة أدبهم العربي وتتنمية مهاراتهم في تذوق النصوص الأدبية.

- **توصيات تتعلق بالقائمين على تصميم المناهج الدراسية**:

- إعادة صياغة بعض دروس المنهج المتعلقة بالمعارف الأدبية وبالمهارات التي تتطلب عمليات عقلية متنوعة باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي؛ لتسهيل تعلمها بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية.
- الاهتمام بتنمية مهارات التذوق الأدبي في جميع المراحل الدراسية، بحيث يتم التركيز على اكتسابها لما لهما من دور مهم في تنمية التفكير والتذوق.
- ربط معارف الأدب العربي بالنصوص الأدبية في أثناء تقديمها للمتعلمين؛ لتهيئة المتعلمين للتذوق الأدبي.

- **توصيات تتعلق بالمعلمين القائمين على تنفيذ المناهج**.

- تدريب المعلمين تدريبًا أكاديميًا ومهنيًا على كيفية تطبيق إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المهارات اللغوية المتنوعة، والمعارف الأدبية، وتكوين الاتجاهات؛ لتساعدهم على التنمية والتطور المهني لهم.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة، تتناول استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي وغيرها من الإستراتيجيات التي تجعل من الطالب متحديًا لقدراته وتنمي مهاراته.
- ضرورة تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على توظيف إستراتيجية الصراع المعرفي عند تنفيذ موضوعات المنهج.

- إعداد نشرات تربوية للمعلمين؛ للتعريف بإستراتيجية الصراع المعرفي، وطرق تطبيقها، ومزاياها، ودور كل من المعلم والمتعلم فيها.

- **الدراسات والبحوث المقترحة**:

في ضوء نتائج البحث الحالي: ولاستكمال ما توصل إليه . يقترح الباحث إجراءات البحوث الآتية:

- فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات التذوق البلاغي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية .
- فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية مهارات النقد الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية.
- تطوير معارف الأدب العربي على ضوء متطلباتهم لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- تقويم مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء المعايير القومية للتذوق الأدبي.
- فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في تصويب الأخطاء النحوية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية .
- فاعلية إستراتيجية الصراع المعرفي في تصويب المفاهيم العقائدية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- **المراجع**:

- **أولًا المراجع العربية**:

- إبراهيم محمد عطا (٢٠٠٥). *المرجع في تدريس اللغة العربية*. القاهرة:مركز الكتاب للنشر.
- أحمد الشايب (٢٠٠٣). *الأسلوب: دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية*. ط١٣. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .
- أحمد زينهم أبو حجاج (٢٠٠٤): بعض خصائص بنية النص القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي،*مجلة القراءة والمعرفة*، *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، المؤتمر العلمي الرابع " القراءة وتنمية التفكير" ص ص ٤١-٧٩
- أحمد عبد القادر بيرم (٢٠٠٢). أثر استخدام إستراتيجية المتناقضات على تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية: الجامعة الإسلامية بغزة .
- أحمد مصطفى محمد المهني (٢٠٠٧). تقويم مقرر النصوص الأدبية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء معايير تنمية التذوق الأدبي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية: جامعة القاهرة.
- إسراء محمد محمود المهدي(٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية الأحداث المتناقضة في تعديل التصورات البديلة وتنمية مهارة حل المشكلات في

الكيمياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية طولكوم، *رسالة ماجيستير*، كلية الدراسات العليا: جامعة النجاح الوطنية.

- أسماء إسماعيل محمد سويطي (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في تدريس العلوم على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في فلسطين ، *رسالة ماجيستير* ، جامعة القدس .
- الأغا إحسان، وفتحية اللولو(٢٠٠٥). *تدريس العلوم*. ط ١. القاهرة: مكتبة الطالب الأولى دار الكتب المعارف.
- إيمان حمدى محمد ماضى (٢٠١١م).أثر مخططات التعارض المعرفى فى تنمية المفاهيم ومهارات حل المسأله الوراثية لدى طالبات الصف العاشر، *رسالة ماجستير*، كلية التربية: الجامعة الإسلامية بغزة.
- أيمن حبيب سعيد (١٩٩٩): أثر استخدام إستراتيجية المتناقضات على تنمية التفكير العلمي وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال مادة العلوم، *الجمعية المصرية للتربية العملية*، المؤتمر العلمي الثالث(٢٥-٢٨)يوليو، (١).
- إيهاب جوده أحمد طلبة(٢٠٠٦). فاعليه خرائط الصراع المعرفي في تصحيح التصورات البديلة لدى طلاب الصف الاول الثانوي، *مجلة كلية التربيه الاسلاميه للعلوم التربوية والإنسانية* ٩(١)، ص ص ٣١٦ - ٣٥١.
- بدر محمد العدل (٢٠٠٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية: جامعة المنصورة .
- جهاد أبو حليمة (٢٠٠٨). أثر استخدام برنامج الوسائط المتعددة يوظف الأحداث المتناقضة في تنمية التنور الغذائي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم . *رسالة ماجيستير غير منشورة* ، كلية التربية: جامعة غزة الإسلامية.
- جودت الركابي(٢٠٠٥). *طرق تدريس اللغة العربية*. ط٢.غزة : مكتبة الطالب الجامعي.الجامعة الإسلامية.
- حسام سيف الدين محمد البلعاوي (٢٠٠٩). أثر استخدام بعض استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلاب العاشر الأساسي بغزة. *رسالة ماجستير غير منشوره*، كلية التربية: الجامعة الاسلامية بغزة.
- حسن جعفر الخليفة(٢٠٠٤). *فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)*. ط٤. الرياض: مكتبة الرشد.
- حسن شحاتة(١٩٩٢).*تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حسن وزيتون، كمال زيتون(٢٠٠٣).*التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. ط ١، القاهرة: عالم الكتب.
- حسنى عبد الباري عصر(٢٠٠٦). *المدخل اللغوي والاتجاهات الحديثة لتدريس الأدب في النظام التعليمي*. ط١.الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- خالد إبراهيم المطرودي (٢٠١٧). أثر إستراتيجية الصراع المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية والتمكن من معرفة الاحكام لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، جامعة الإمارات،٤١(٤).ص ص٤١ -٨٢.
- خالد عبد اللطيف محمد عمران (٢٠١٣). أثر استخدام إستراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، دار المنظومة ، ٣(٤٢) ، ص. ص ٦٥-١٠٥.
- خديجة الحلفاوي (٢٠٠٩). فعالية التدريس باستخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب التصورات الخطأ في مادة العلوم وتنمية الاتجاه نحوها لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، . *مجلة التربية العلمية*، ١٢(١).
- راتب عاشور ، محمد الحوامدة (٢٠٠٧). *أساليب تدريس اللغة العربية*. ط٢. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨).*الثقافة العربية والإسلامية بين التأليف والتدريس*. ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.
- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع (٢٠٠٠). *تعليم العربية والدين بين العلم والفن*. القاهرة:دار الفكر العربي.
- رفعت بهجات(٢٠٠١). *تدريس العلوم الطبيعية-رؤية معاصرة*. ط ٢. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع .
- سعيد عبد الله لافي (٢٠١٥). *تعليم اللغة العربية المعاصرة*.القاهرة: عالم الكتب
- سيد قطب (١٩٩٠). *النقد الأدبي: أصوله ومناهجه*. ط٦. القاهرة: دار الشروق
- شيماء مصطفى مصطفى العمري (٢٠٠٧). دراسة تقويمية للنصوص الأدبية المقررة على تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء بعض القيم العربية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .
- صلاح أحمد الناقة (٢٠١٧).أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية مهارات توليد المعلومات في مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، *رسالة ماجستير كلية التربية*، الجامعة الإسلامية بغزة .
- صلاح الدين سالم(٢٠٠٦).أثر استيراتيجية قائمة على الاكتشاف والأحداث المتناقضة في تدريس العلوم على تنمية التحصيل وعمليات العلم والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف السادس بالتعليم العام، *مجلة التربية العلمية* ٩(٢) ص ص ١-٥٠.
- طه الدليمي، وسعاد الوائلي(٢٠٠٣). *الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- طه حسين، وآخرون (١٩٨١). *التوجيه الأدبي*. القاهرة: دار المعارف.

- عباس حسين مغير الربيعي ، فاضل عبيد حسون الموسوي، سجا محمد علي مصطفى (٢٠١٥). أثر مخططات التعارض المعرفي في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي ، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية* ، جامعة بابل ، (١٩) ، ص. ص ٣١٤-٣٢٧.
- عبد العليم إبراهيم(١٩٩٦).*الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*. ط١٦. القاهرة: دار المعارف.
- عبد الفتاح حسن البجة (٢٠٠١).*أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. العين. الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي العين.
- عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر(٢٠٠٢). فعالية استخدام مدخل الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية ببنها*، جامعة الزقازيق، يناير ١٢(٥٠)، ٢٥١-٢٨٣
- عبد الله خطابية (٢٠٠٥). *تعليم العلوم للجميع*. ط ١.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الوارث عسر (١٩٧٦). *فن الإلقاء*. القاهرة:الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبدالله ال تميم (٢٠١٤). فاعليه استراتيجيه الصراع المعرفي لتنميه مهارات القراءه الناقدة للطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للابحاث التربوية*: جامعة الامارات العربية المتحدة ،(٣٦)، ٢٦٦-٢٧٥ .
- عفاف رزق(٢٠١٠). أثر استخدام المتناقضات والمتشابهات في تنمية التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بالإسماعيلية: جامعة قناة السويس.
- علي أحمد مدكور(٢٠٠٧). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي أدهم (١٩٧٩). *على هامش الأدب والنقد*. القاهرة: دار المعارف.
- فاروق فهمي، منى عبد الصبور (٢٠٠١).*المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية*. القاهرة: دار المعارف.
- فتحي علي يونس(٢٠٠١). تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار. القاهرة : كلية التربية : جامعة عين شمس .
- فيصل العلي(١٩٩٨). *المرشد الفني لتدريس اللغة العربية*.عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ماهر شعبان عبد الباري(٢٠١٠). *التذوق الأدبي: طبيعته- نظرياته- مقوماته- معاييره- قياسه*. ط٣. عمان: دار الفكر .
- محمد السيد متولى الزيني(٢٠١٠).مهارات التذوق الأدبي في ضوء نظرية جمالية التجاوب وفاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنميتها لدى الطلاب المعلمين. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٢(٧٤)، ص ص ٤٣٥ – ٤٧٣.

- محمد القطاوى (٢٠٠٥).أثر الطريقة التوليفية على التحصيل الدراسي والتذوق الأدبي والميول الأدبية نحو دراسة مادة الأدب والنصوص الأدبية لطلبة الصف العاشر الأساسي بقطاع غزة، *رسالة دكتوراة غير منشورة*، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى بغزة وجامعة عين شمس.
- محمد راتب الحلاق (١٩٩٩). *النص والمانعة: مقاربات نقدية في الأدب والإبداع*. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- محمد رجب فضل الله (١٩٩٨).*الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*. القاهرة: عالم الكتاب.
- ــــــــــــ .(٢٠٠٧). *تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (معارف ومهارات)*. مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- ــــــــــــ (٢٠١٤). *المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية*، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد زقوت (١٩٩٩). *المرشد في تدريس اللغة العربية*. ط٢. غزة: مكتبة الطالب الجامعي، الجامعة الإسلامية.
- محمد صالح الشنطي (٢٠٠٣). *المهارات اللغوية : مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها*. ط٥. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- محمد عبد الغني المصري،محمد محمد الباكير البرازي(٢٠٠٥). *تحليل النص الادبي بين النظرية والتطبيق*. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
- محمد عبده عوض (١٩٩٢).تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية: جامعة طنطا
- محمد عسيري (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيتي (فراير) والتعارض المعرفي في تنمية المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية . *رسالة ماجيستير غير منشورة*. كلية التربية : جامعة أم القرى .
- محمد لطفي جاد(٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوى في ضوء نظرية النظم. *مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس،(٩٠)، ص ص ٤٥-٨٣
- محمود رشدي خاطر وآخرون(١٩٨٤). *تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*.القاهرة :سجل العرب.
- مصطفى إسماعيل موسى (١٩٩٨) : طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية .المنيا: دار الصفا. مصطفى اسماعيل (٢٠٠١). *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية*. المنيا: دار الصفا.
- منى مصطفى كمال (٢٠٠٩). تصور مقترح لموضوعات النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء ميولهم القرائية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .
- مها البلبيسي(٢٠٠٦). أثر استخدام بعض إستراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي

بغزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية: الجامعة الإسلامية بغزة .

- المهدى على البدرى، محمد السيد الزيني(٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية الاتساع الدلالى المقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفسير الكتابي الابداعي لدى طلاب المعلمين بكلية التربية، *مجلة كلية التربية*: جامعة المنصورة. ع (٦٨) خاص سبتمبر . ص ص ٤٤٣-٤٨٥.
- نجاح أحمد عبد الكريم الظهار(٢٠٠٦).*أثر استخدام نظرية النظم عند الشيخ عبد القاهر الجرجانى في تنمية التذوق البلاغي لدى طالبات اللغة العربية*، كلية التربية والعلوم الإنسانية: جامعة طيبة، مركز البحوث التربوية المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.
- هاشم منساع.(١٩٩٤). *بدايات في النقد الأدبي*.بيروت. لبنان: دار الفكر العربي.
- هاني أسامة توفيق (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على الخرائط المعرفية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. القاهرة، *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس العدد ١٢٠(١) أكتوبر. ص ص ١٦٠-١٩٥
- هبة جمال إسماعيل ناصر(٢٠١٥) . فاعلية خرائط الصراع المعرفي في تعديل بعض المفاهيم الجغرافية الخاطئة لدى تلاميذ الصف الاول الإعدادي. *مجلة البحث العلمي في التربية*. (١٦). ص ص ٢٠٣-٢٢٢.
- هشام محمد بدوي (٢٠١٢). دور الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.القاهرة، *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، كلية التربية : جامعة عين شمس ، الجزء ٢، ديسمبر ٢٠١٢ ، ص ص ١٣٤-١٦٨ .
- وائل صلاح محمد سيد (٢٠٠٦). أثر استخدام القراءة الناقدة في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والميول الشعرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية: جامعة المنيا .
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩). *مناهج المرحلة الإعدادية*. القاهرة: قطاع الكتب.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠).*التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*. القاهرة: قطاع الكتب.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣).*المعايير القومية للتعليم في مصر*.المجلد الأول. القاهرة: قطاع الكتب.
- ول ديورانت (٢٠٠١). *قصة الحضارة: نشأة الحضارة في الشرق الأدنى*. (ترجمة زكي نجيب محمود، ومحمد بدران). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ولاء السيد أحمد ربيع (٢٠١٣). فاعلية إستراتيجية تفاعلية مقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية : جامعة المنصورة.

- وليد أحمد مراد الكندرى(٢٠٠١). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى في تنمية التذوق الادبي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في دولة الكويت، *رسالة ماجستير*، معهد الدراسات والبحوث التربوية: جامعة القاهرة.

• **ثانيًا: المراجع الأجنبية:**

- Appleton,K (1996). Problem Solving in science lessons: How student Explore the problem space – *research in science education* – vol (25) no(4) – pp 383-393.
- Appleton. Ken. (1997) Analoysis and Description of Students Learning During Science Classes A Constructivist – Based Model" *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. (34). No (3).
- Freidl , Alfred E (1997) : " *Teaching Science* " To Children The Inquiry Approach Applied " , 4th Ed , New York : The Graw Hill companies .
- Liem, R. K. (1992). Molecular biology of neuronal intermediate filaments.Curr. Opin. Cell Biol. 5, 12-16. Map", International *Journal of Science Education* ,v22 p285-302.
- Martin, D. J. (1997): *Elementary science methods : A Constructivist approach*. New York: Delmar Publishers.
- ***Niaz,Mansoor(1995): Lakatosian Conceptual Change Teaching Strategy Based on Student Ability TO Build Models with Varying Degrees of conceptual understading of Chemical Equilibriam: u.s Department of Education(ERIC), pp3-36***
- Norris , S. and Kvernbekk.T.(1997) ; " The Applecation Of Science Education Theoris*", journal Of Research In Science Teaching* ,vol(34), issue (10).
- Suchman, L. (1996). *Constituting shared workspaces*. In Y. Engestrom & D. Middleton (Eds.), Cognition and Communication at Work. NY: Cambridge University Press.
- Tsai, Chin Chune (2000).Enhancing Science instruction:the use of" Conflict Map",*International Journal of Science Education*, v. 22, 2000.pp 285-302.

❋❋❋❋❋❋❋