

مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي
مجلة علمية عالمية محكمة مفهرسة
المجلد (35)، العدد (1)، حزيران 2015 م / رمضان 1436 هجري
مجلة نصف سنوية تصدر عن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية
وتعنى بقضايا التعليم العالي في الوطن العربي

هيئة التحرير:

رئيس هيئة التحرير/ الأمين العام / أ. د. سلطان أبو عرابي العدوان
رئيس التحرير/ الأمين العام المساعد/ أ. د. مصطفى إدريس البشير
أعضاء هيئة التحرير
الأمين العام المساعد / أ. د. محمد رأفت محمود
أ. د. مروان راسم كمال أ. د. خالد العمري
أ. د. عادل الطويسي أ. د. راتب السعود
أ. د. عبد الرحيم الحنيطي أ. د. بشير الزعبي
مدير التحرير/ أ. د. سامح محمد محافظة
أمانة سر المجلة/ سهام محمد ندف
التنسيق والإخراج/ غسان لافي
المدقق اللغوي/ أ. د. سامح محمد محافظة

الهيئة الإستشارية:

مدير شبكة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
رئيس جامعة تونس
مدير الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
مدير جامعة الخرطوم
رئيس جامعة دمشق
رئيس جامعة صلاح الدين
رئيس الجامعة الإسلامية بغزة
مدير جامعة قطر
رئيس جامعة القديس يوسف
رئيس جامعة بنغازي
رئيس جامعة المنصورة
رئيس جامعة محمد الخامس
رئيس جامعة صنعاء
مدير جامعة الإمارات العربية المتحدة
مدير جامعة البحرين
رئيس جامعة الجزائر
مدير جامعة الملك سعود
مدير جامعة وادي النيل
رئيس جامعة تشرين
رئيس جامعة الأنبار
رئيس جامعة النجاح الوطنية
مدير جامعة الكويت
رئيس جامعة طرابلس
رئيس جامعة مقديشو
رئيس جامعة بني سويف
رئيس جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
رئيس جامعة تعز

عناوين البحوث:

- أثر استخدام تدريبات التصور الذهني المباشر وغير المباشر على تعلم سباحة الصدر لطلبة تخصص التربية الرياضية.....1-13
- بهجت أحمد أبو طامع
- مستوى وعي طلبة المهن الطبية المساعدة للقضايا البيواخلاقية الناجمة عن بعض تطبيقات التكنولوجيا الحيوية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.....15-32
- سميرة غنيم ■ انتصار خليل عشا
- تقويم برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر طلاب وطالبات الموازي المنتهين به.....33-53
- عبد الله بن عبد الرحمن الفنتوخ
- ترتيب التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات الدولية.....55-77
- محمد عودة الذبياني
- دور طريقة الاستقصاء شبه الموجه في تنمية دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية.....79-91
- عفيف حافظ زيدان
- إدارة الموهبة في كلية التربية بجامعة الأقصى وعلاقتها بمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا فيها. من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.....93-112
- محمود إبراهيم خلف الله
- درجة الوعي المعلوماتي لدى طلبة الماجستير في جامعة الزرقاء والجامعة الهاشمية في مدى تحديد طبيعته ومحتوى المعلومات المطلوبة لديهم من وجهة نظرهم وفق المعيار الدولي (ACRLS).....113-127
- لمى فاخر عبد الرزاق ■ ثناء شاكر حمودي
- إجاءات طلبة جامعة فلسطين التقنية- خضوري نحو التعليم الإلكتروني.....129-141
- ربيع شفيق لطفي عطير
- مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأنروا في الأردن من وجهة نظرهم.....143-155
- إيمان رسمي عبد ■ محمد مصطفى العبسي
- 157-172The Impact of Social Networking Sites on Students Performance at King Saud University
- Uthman T. Alturki

أثر استخدام تدريبات التصور الذهني المباشر وغير المباشر على تعلّم سباحة الصدر

لطلبة تخصص التربية الرياضية

بهجت أحمد أبو طامع

جامعة فلسطين التقنية- خضوري

قسم التربية الرياضية

طولكرم / فلسطين

تاريخ القبول: 2015/4/23

تاريخ التسلم: 2015/3/17

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام تدريبات التصور الذهني المباشر وغير المباشر على تعلّم سباحة الصدر لطلبة تخصص التربية الرياضية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة قصدية قوامها (16) طالباً ممن ليس لديهم خبرة سابقة في سباحة الصدر، قُسمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين ومتساويتين، تجريبية تعلمت باستخدام تدريبات التصور الذهني المباشر وغير المباشر، وضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية، ولمدة ستة أسابيع بواقع ثلاث وحدات تعليمية أسبوعياً، زمن كل وحدة تعليمية ستون دقيقة. دلت نتائج الاختبارات الحركية المستخدمة في الدراسة للوقوف على مستوى التقدم المهاري: اختبار (ضربات الرجلين لسباحة الصدر مسافة 25 متراً) واختبار (حركات الذراعين لسباحة الصدر مسافة 25 متراً) واختبار (سباحة الصدر لمسافة 25 متراً) إلى وجود فروق داله إحصائياً في مستوى الأداء المهاري بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت سباحة الصدر باستخدام تدريبات التصور الذهني المباشر وغير المباشر. وأوصى الباحث بضرورة استخدام تدريبات التصور الذهني (المباشر وغير المباشر) عند تعليم سباحة الصدر. (الكلمات المفتاحية: التصور الذهني، التعلّم الحركي، سباحة الصدر).

The impact of Direct and Indirect mental Conception Image's Training use upon Learning the Breaststroke Swimming for the Physical Education Students

ba_tame@yahoo.com

The Study aimed to get know to the direct and indirect mental conception image's training use upon learning the Breaststroke Swimming for the Physical Education Students. To achieve this, the researcher applied the empirical approach on an intentional Sample which reached (16) Student who had no Prior experience in the Breaststroke Swimming. The Sample was divided in to two equivalent and parallel groups, Experimental group was learnt by the training use of direct and indirect mental conception imager, a controlled group was learnt within the normal way for six weeks, three training units a week- a (60) – minute learning unit. The a pallid kinetics results on the skillful progress levels (The test of feet's kicks in the Breaststroke Swimming for 25m), (The test of arms' kicks in the Breaststroke Swimming for 25m), (The test of Breaststroke Swimming for 25m). Showed that there are significant differences related to the skillful performance between the experimental and controlled group upon the distance measure for sake of the experimental group which learnt the Breaststroke Swimming, using the direct and indirect mental Conception image. The researcher recommended using the mental conception image's training (direct & indirect) when Learning The Breaststroke Swimming as well as other swimming skills, indeed. (Keywords: Mental conception image, Motor Learning, Breaststroke Swimming).

مقدمة الدراسة:

إن موضوع المهارات العقلية أصبح من المواضيع الهامة التي تساعد المتعلمين في الوصول إلى مستوى الأداء المهاري الناجح، إذ إنّ التعرف على مفاتيح المهارات العقلية التي لها علاقة بالأداء يُعد بمثابة الدليل الذي يطور برامج التدخل العقلي (Robert & Tenenbaum, 2007, p.282).

وإن من أهم مبادئ التعلّم الحركي في اكتساب المهارات الحركية وإتقانها وتثبيتها هو التأكيد على التعلّم والتدريب المتوازن بين أساليب التدريب المختلفة وأساليب التدريب الذهني والترابط بينهما (المالكي، 1998، ص2).

ويعد التدريب الذهني بأسلوبه (المباشر وغير المباشر) من الوسائل التعليمية المهمة التي تساعد على تعلّم المهارات الأساسية وتطويرها وذلك من خلال تصور أداء الحركة كاملاً وتكرارها ذهنياً دون الأداء الفعلي لها مما يؤدي إلى تثبيتها عند ممارسة الأداء (شمعون، 1996).

وانسجاماً مع أهداف الدراسة يعرض الباحث بعضاً من هذه الدراسات:

دراسة عبد المحسن وشكيب (2011) والتي هدفت التعرف إلى تأثير التدريب الذهني على تعلم بعض المهارات الأساسية الهجومية بكرة السلة. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج التجريبي على عينة عمدية قوامها (30) طالباً من طلاب المرحلة الدراسية المتوسطة بأعمار (14) سنة في محافظة بغداد، قسموا بطريقة القرعة إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين ومتكافئتين، تجريبية تطبق المنهج المعد وفق برنامج التدريب الذهني، وضابطة تطبق منهج المدرسة الاعتيادي، لفترة (8) أسابيع بواقع وحدتين تعليميتين لكل مجموعة في الأسبوع ويزمن (90) دقيقة للوحدة التعليمية. أظهرت نتائج الاختبارات مهارية المستخدمة في الدراسة أن للبرنامج التعليمي المعد وفق برنامج التدريب الذهني أثراً إيجابياً في تعلم بعض المهارات الأساسية الهجومية في كرة السلة، وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبارات البعدية.

دراسة الحياتي وعبد الواحد (2010) والتي هدفت التعرف إلى أثر استخدام التدريب الذهني المصحوب بجدولة الممارسة العشوائية في تطوير بعض المهارات الأساسية لدى حراس المرمى بكرة القدم. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج التجريبي على عينة مكونة من (16) حارس مرمى من أندية محافظة نينوى للعام (2007/2006) قسموا عن طريق القرعة إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين، تجريبية تعلمت باستخدام التدريب الذهني، وضابطة تدربت بالأسلوب التقليدي، لمدة ثمانية أسابيع بواقع وحدتين تعليميتين لكل مجموعة، زمن الوحدة (90) دقيقة، واستخدم الباحثان المقابلة والاستبيان والاختبار والقياس وسيلة لجمع المعلومات. توصلت نتائج الدراسة إلى أن برنامج التدريب الذهني المصحوب بجدولة الممارسة العشوائية فضلاً عن الأسلوب التقليدي في الأندية الرياضية ذو تأثير إيجابي وبدرجات متفاوتة في تطوير بعض المهارات الأساسية لدى عينة الدراسة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في جميع الاختبارات مهارية قيد الدراسة لدى حراس المرمى بكرة القدم.

التعلم، كما يساعد التدريب الذهني على التحكم وتركيز الانتباه (شمعون، 1996، ص 29-33).

لذا فإن التدريب الذهني النشط لأداء مهارة معينة ينتج عنه نشاط للعضلات العاملة في تلك المهارة وربما يكون محدوداً، ولكن فائدته تتضح في تقوية الممرات الخاصة بالإشارة العصبية المرسله من الجهاز العصبي إلى تلك العضلات. لذلك فإن التدريب الذهني يساعد المتعلم في تحقيق المزيد من المعرفة والفهم لأداء المهارات الأساسية في مواقف الممارسة الفعلية (راتب، 2000، ص 119).

وينقسم التدريب الذهني إلى: التدريب الذهني المباشر والذي يضم: التصور الذهني، ومظاهر الانتباه وهي: (انتقاء الانتباه، تركيز الانتباه، توزيع الانتباه، تحويل الانتباه). والتدريب الذهني غير المباشر والذي يشمل على: قراءة الوصف الفني للمهارة، ومشاهدة الأفلام والصور، الاستماع إلى الوصف الفني للمهارة، مشاهدة نماذج الأداء، كتابة التعليمات، الحديث عن المهارة من قبل المتعلم، الدمج بين الوسائل السمعية والبصرية (الدلومي، 2011، ص 77).

والسباحة هي إحدى الفعاليات الرياضية التي تتفرد بحالة خاصة عن بقية الألعاب الرياضية وهي ممارستها في الوسط المائي، إذ إن اللعب في الوسط المائي وسيلة محببة من أجل التنمية الحركية، لذا على كل إنسان أن يمتلك القدرة على السباحة وتعلم مهاراتها.

ويرى الباحث أن تعلم مهارات وأنواع السباحة المختلفة يتطلب المواءمة ما بين الجانب الذهني والبدني، إذ إن النواحي الذهنية والعقلية هي من الأسس التي يجب أن يُعتمد عليها في تعليم الأداء المهاري وتعلمه لمهارات السباحة وأنواعها، وإن عملية تنويع التعليم في تعلم مهارات وأنواع السباحة تُعد من العوامل التربوية الهامة، حيث تعمل على استثارة الميول لتحسين مواصفات الأداء عند الفرد المتعلم والتأثير في سرعة التعلم.

ومن خلال إطلاع الباحث على الأدب التربوي لاحظ أن الدراسات السابقة التي تناولت دراسة موضوع التصور الذهني في الجانب التعليمي والتدريبي كانت لمهارات وأنواع ألعاب رياضية مختلفة تشير نتائجها إلى الإطار العام لهذه الدراسة،

أن التدريب الذهني المصاحب للتعلم المهاري له فاعلية كبيرة في تعلم الطلبة لبعض المهارات الأساسية بكرة اليد. وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

دراسة سنجر (Singer, 1998) لتحديد درجة التصور العقلي خلال الأداء المهاري للإرسال في التنس، حيث قام بتحديد الفرق بين قابلية التصور العقلي بين اللاعبين الأمريكيين واللاعبين الأفريقيين، وقد تكونت عينة الدراسة من (35) لاعباً من السنوات الجامعية. وقد قسمت العينة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى وتضم 18 لاعباً، والمجموعة الثانية وتضم 17 لاعباً. استخدم الباحث اختبار قياس القدرة المهاري للإرسال في الاختبارات القبليّة والبعديّة. المجموعة الأولى (التجريبية) تلقت تدريباً بدنياً خلال جلسات في الاسترخاء والتصور العقلي، فيما طبقت المجموعة الضابطة الأداء الاعتيادي في الإرسال، وقد استمر البرنامج مدة ثلاثة أسابيع، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد إجراء القياس البعدي.

دراسة قام بها مونتي (Monte, 1998) لتحديد عملية التصور العقلي وتحليلها للاعبين التزلج، أثار خلالها تساؤلين أولهما: ما نوع التصور العقلي الطبيعي المستخدم خلال عملية التدريب؟ والآخر هل هناك علاقة بين مكونات عملية التدريب العقلي وبين مستوى الأداء للأشخاص المطبق عليهم التصور العقلي؟ وقد اشتملت عينة الدراسة على 30 لاعب تزلج، وزعوا على مجموعتين للأداء، واختبروا بإظهار عمليات التصور العقلي وتجديدها، وعملية تقدير مستوى الأداء خلال أدائهم لعملية التصور، وخرج الباحث بقائمة تحدد رموز التصور العقلي للمشاركين بعملية التصور العقلي، مقارنة بالذين لم يشاركوا، والمحددتين بمستوى الأداء البدني، وقد توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية بين مكونات عملية التدريب العقلي ومستوى الأداء البدني.

دراسة منخن (Menkhin, 1997) التي هدفت التعرف إلى أثر استخدام التدريب العقلي على رفع مستوى الأداء المهاري للاعب الجمناستيك والتي اشتملت عينة الدراسة فيها على ناشئات الجمناز المبتدئات في المدرسة الرياضية وعددهن (30)

دراسة الأعرجي والخالدي (2010) والتي هدفت الكشف عن أثر التدريب الذهني المصاحب لتعلم الأداء الفني في تطوير المستوى الرقمي في فعالية قذف النّقل. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج التجريبي على عينة عمدية قوامها (26) طالبة من طالبات السنة الدراسية الأولى في قسم التربية الرياضية- جامعة الكوفة، قسمت إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين، إحداهما ضابطة استخدمت المنهج التقليدي، والأخرى تجريبية استخدمت التدريب الذهني المصاحب لتعلم الأداء الفني ولمدة سبعة أسابيع بواقع وحدة تعليمية في الأسبوع، زمن الوحدة التعليمية (90) دقيقة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن التدريب الذهني المصاحب لتعلم الأداء الفني يؤثر تأثيراً إيجابياً في تطوير المستوى الرقمي في فعالية قذف النّقل.

دراسة السويدي وآخرون (2007) هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب التدريب الذهني المباشر وغير المباشر في تطوير بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثون المنهج التجريبي على عينة قوامها (16) طالبا من طلبة المرحلة الرابعة (اختصاص كرة طائرة) في كلية التربية الرياضية- جامعة الموصل، حيث تم توزيعها إلى مجموعتين متكافئتين ومتساويتين بواقع (8) طالبة لكل مجموعة، تجريبية أولى تعلمت وفق المنهاج المقرر مضاف إليه أسلوب التدريب الذهني المباشر، وتجريبية ثانية تعلمت بنفس البرنامج الأول مضافاً إليه أسلوب التدريب الذهني غير المباشر. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التدريب الذهني المباشر وغير المباشر لهما تأثير إيجابي في تطوير بعض المهارات الأساسية بكرة الطائرة.

دراسة العكيلي (2005) التي هدفت التعرف إلى تأثير التدريب الذهني في تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة اليد. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة عمدية قوامها (30) طالبا من طلبة المرحلة الثانية بكلية التربية الرياضية- جامعة بغداد، قسمت إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين، تجريبية تتعلم المهارات بمصاحبة منهج التدريب الذهني، وضابطة تتعلم المهارات من خلال المنهج الاعتيادي الذي يدرس في الكلية، لمدة (9) أسابيع بواقع وحدتين تعليميتين لكل أسبوع زمن الوحدة التعليمية (90) دقيقة. توصلت الدراسة إلى

سير الحركة دون الأداء الفعلي لها، بهدف تسريع عملية التعلم وتحسينها وإتقان الأداء الحركي لسباحة الصدر وتنشيطه.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة كونها - في ضوء علم الباحث- الدراسة الأولى التي تناولت هذا الموضوع، كما أنها محاولة للكشف عن فاعلية استخدام أسلوب التدريب الذهني المباشر وغير المباشر في اكتساب وتعلّم الأداء الفني والمهاري لسباحة الصدر، وبالتالي تزويد معلمي السباحة والباحثين والدارسين بمعلومات مستندة إلى نتائج علمية يمكن الاستفادة منها في المنحى التطبيقي لتعليم سباحة الصدر وتعلّمها.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة التعرف إلى:

1. فاعلية استخدام تدريبات التصوّر الذهني المباشر وغير المباشر على سرعة تعلّم سباحة الصدر وإتقانها.
2. الفروق في تعليم سباحة الصدر بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

فرضية الدراسة:

سعت الدراسة إلى فحص صحة الفرضية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في تعليم سباحة الصدر بين أفراد المجموعة التجريبية (أسلوب التصوّر الذهني) والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) على القياس البعدي.

مصطلحات الدراسة:

التصوّر الذهني: أداء الحركة عن طريق تصوّر تنفيذها ذهنياً. أو هو عملية أداء مهارة كاملة دون إرسال إشارات حسية كبيرة للعضلات المنفذة للأداء. (خيون، 2010، ص147) وهو: إجراء الاستعادة العقلية الذي يفكر فيه المؤدي خلال المعرفة والرمز (الصوري) لأشكال إجرائية لمهارة حركية في غياب الحركة العننية. (Schmidt, 2000, p.130) وهو: نشاط عقلي يقترن بالنشاط الحركي. (الدليمي، 2011، ص74) وهو: التفكير الإيجابي والتصوّر الناجح والتدريب الذهني على السلوك الحركي المرئي مع تعديل أو تحويل السلوك المؤثر بالإدراك ومن ثمّ التصوّر. (روبرت نايدفر، 1990، ص83)

ناشئة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، أشارت النتائج إلى أن التدريب العقلي يساعد على رفع مستوى الأداء المهاري للاعب الجمباز، حيث يرفع حجم الحمل، ويعمل على اختصار المحاولات والتكرارات، ويرفع المستوى الصحيح للأداء المهاري.

في ضوء عرض الدراسات السابقة تبين للباحث أنها اتفقت على أن للتدريب الذهني المباشر وغير المباشر أثراً إيجابياً في تعلّم المهارات الحركية للألعاب الرياضية، إلا أن ما يميز الدراسة الحالية تناولها أسلوب التصوّر الذهني في تعلّم مهارات السباحة (سباحة الصدر) وهذا يؤكد على أهمية إجراء مثل هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يساهم التدريب الذهني في مراحل اكتساب المهارات الحركية دوراً مهماً في عملية التعلم. والتدريب البدني فقط على أداء المهارات الحركية غير كافٍ لتعلّمها وإتقانها بصورة كاملة، وأن تعلم المهارات الحركية يتطلب الموازنة بين الجانب البدني والعقلي والتكيز على النواحي الذهنية ولاسيما أثناء تعلم مهارات السباحة وأنواعها، وسباحة الصدر أحد أنواع السباحة التنافسية المدرجة في مناهج كليات التربية الرياضية وأقسامها، وأن تعلّمها يعدّ ضرورة ملحة لطلبة تخصص التربية الرياضية، وهي من أكثر أنواع السباحة التي يتطلب أدائها درجة توافق عالية من حيث وضع الجسم وحركات الذراعين وضربات الرجلين الكراباجيه وتوقيت التنفس، ففي هذه الطريقة الرأس وبالتالي وضع الجذع هما مفتاح سلامة وضع الجسم، والتقدم للأمام يأتي من حركة دفع الساقين والقدمين بالتماثل معاً وفي مستوى واحد، فعند دفع الماء بالساقين يجب إدارة القدمين للخارج لدفعهما داخلياً، ويرتبط توقيت التنفس بكل من حركة الذراعين والرأس. وقد أجريت العديد من الدراسات على العلاقة بين التدريب الذهني واكتساب المهارات الحركية وتم التوصل إلى وجود علاقة إيجابية بأن التدريب الذهني يساهم في اكتساب المهارات الحركية. من هنا جاءت للباحث فكرة تعليم سباحة الصدر لطلبة تخصص التربية الرياضية باستخدام أسلوب التصوّر الذهني والذي يعتمد على عملية التصوّر المركز لخط

وهو: تعلم أو تحسن وتطور للحركة، وكذلك تثبيت لها من خلال عملية التصور المركز لخط سير الحركة دون الأداء الفعلي لها. (عثمان، 1994، ص188)

ويعرفه الباحث بأنه: تصوّر أداء الحركة ذهنياً دون الأداء الفعلي لها.

السباحة: أحد أنواع الرياضات المائية المهمة والتي تستغل الوسط المائي وسيلة للتحرك خلاله عن طريق كل من حركات الذراعين والرجلين والجذع بغرض الارتقاء بكفاءة الإنسان بدنياً ومهارياً ونفسياً (القط، 2004، أ، ص3).

سباحة الصدر: أحد أنواع السباحة التنافسية يكون وضع الجسم فيها أفقياً مائلاً إلى أسفل وذلك حتى يتمكن السباح من أداء ضربات الرجلين بفاعلية داخل الماء، ويتم التقدم إلى الأمام داخل الوسط المائي عن طريق ضربات الرجلين الكراباجية وحركات الذراعين والتوافق بينهما وضبط توقيت عملية التنفس (وصف إجرائي).

مجالات الدراسة:

تمثلت مجالات الدراسة الحالية بالآتي:

المجال البشري: الطلبة المسجلون للعام الجامعي 2014/2013م في قسم التربية الرياضية في جامعة فلسطين التقنية - خضوري الحكومية.

المجال المكاني: مسبح الساحل في مدينة طولكرم - فلسطين.

المجال الزمني: تم إجراء الدراسة في الفصل الصيفي في الفترة الواقعة ما بين 2014/8/3 - 2014/9/11م، حيث تضمنت مدة إجراء الدراسة ستة أسابيع مشتملة على ثلاث وحدات تعليمية أسبوعياً، زمن كل وحدة ستون دقيقة.

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة الحالية وطريقتها في الآتي:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التجريبي بطريقة المجموعات المتكافئة وبالتصميم ذي القياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لملاءمته وطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة فلسطين التقنية - خضوري الحكومية للعام الدراسي 2014/2013م، والبالغ عددهم (480) طالباً.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العمدية من طلبة الدفعة الثالثة، حيث اشتملت على (16) طالباً ممن ليس لديهم خبرة سابقة في سباحة الصدر، قسمت إلى مجموعتين متكافئتين ومتساويتين إحداهما تجريبية تعلمت عن طريق استخدام تدريبات التصور الذهني المباشر وغير المباشر، والأخرى ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية الاعتيادية.

وقبل البدء بتطبيق الوحدات التعليمية على أفراد العينة تم التأكد وكما يُشير (القط، 2004، ص96) من ضرورة إجادة الأفراد المتعلمين للمهارات التمهيديّة اللازمة لتعلم هذا النوع من السباحة. وهذا ما أكدّه (الصميدعي، 2007) على ضرورة إعطاء المهارات الأولية (الأساسية) للمبتدئين قبل البدء بتعليم الحركات الأساسية لأنواع السباحة التنافسية. وهذا ما قام به (أبو طامع، 2014، أ) عند تعليم السباحة الحرة باستخدام الأدوات الفنية المساعدة لطلبة تخصص التربية الرياضية، و(أبو طامع، 2014، ب) عندما قام بدراسة أثر انتقال تعلم السباحة الحرة على تعلم وإتقان سباحة الظهر لطلبة تخصص التربية الرياضية، و(أبو طامع، 2014، ج) عندما قام بدراسة نمذجة تعليم السباحة الحرة باستخدام حركات الذراعين ونموذج ضربات الرجلين لطلبة تخصص التربية الرياضية.

وللتأكد من عدم وجود خبرة سابقة في سباحة الصدر طلب من كل طالب:

- التقدم للأمام داخل الوسط المائي بأي طريقة يراها مناسبة (مشي أو محاولة السباحة).

وبناء على ما سبق تم استبعاد الطلبة الذين قاموا بالتقدم للأمام داخل الوسط المائي عن طريق سباحة أكثر من نصف عرض المسبح عرض المسبح (12.5) متراً. والجدول (1) يبين خصائص وتكافؤ عينة الدراسة في متغيرات العمر، والطول، والوزن:

جدول (1) تكافؤ مجموعتي البحث في متغيرات العمر، والطول، والوزن

السمات	وحدة القياس	المجموعة الضابطة (ن = 8)		المجموعة التجريبية (ن = 8)		ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط		المتوسط			
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط		
العمر	سنة	21.25	0.46	21.25	0.46	0.447	1.000
الطول	سم	175.25	1.28	175.87	1.45	-0.642	0.37
الوزن	كغم	69.87	2.64	70.25	2.37	0.058	0.77

* دال إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

و (Abu Tame, 1997) تم اعتماد مجموعة من الاختبارات المهارية من أجل الوقوف على مستوى التقدم المهاري في سباحة الصدر، وذلك لمناسبتها وطبيعة الدراسة الحالية، والملحق رقم (1) يوضح وصفاً لهذه الاختبارات، والاختبارات هي:

1. ضربات الرجلين لسباحة الصدر مسافة 25 متراً. (بالتائنية)
2. حركات الذراعين لسباحة الصدر مسافة 25 متراً. (بالتائنية)
3. سباحة الصدر بتوافق كامل لمسافة 25 متراً. (بالتائنية)

صدق الاختبارات:

لإيجاد صدق الاختبارات استخدم الباحث صدق المحتوى، حيث تم عرض الاختبارات على خمسة محكمين من حملة شهادة الدكتوراه في التربية الرياضية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم العلمية حول هذه الاختبارات ومدى ملاءمتها. ووجد أن هناك اتفاقاً على أن الاختبارات صادقة وتقيس لما وضعت لقياسه.

ثبات الاختبارات

قام الباحث بحساب معامل الثبات للاختبارات المهارية قيد الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest) بفارق زمني ثلاثة أيام على عينة مكونة من (5) طلاب من الدفعة الرابعة والذين قد أنهوا مساق سباحة (2) ويتقنون سباحة الصدر. والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون لثبات الاختبارات قيد الدراسة (ن = 5).

الاختبارات	وحدة القياس	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
ضربات الرجلين لمسافة 25 متراً	ثانية	23.95	1.07	24.03	1.14	0.96	*0.008
حركات الذراعين لمسافة 25 متراً	ثانية	25.28	0.62	24.98	0.50	0.93	*0.02
سباحة صدر بتوافق كامل لمسافة 25 متراً	ثانية	19.84	1.66	19.62	1.55	0.88	*0.045

* دال إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

المهارية قيد الدراسة كانت على التوالي (0.96، 0.93، 0.88) وهذه القيم تشير إلى ثبات الاختبارات المهارية قيد الدراسة.

يتضح من الجدول (1) أن مستوى الدلالة المحسوبة كانت أكبر من (0.05). أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين سمات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتين.

أدوات الدراسة:

أولاً: الأدوات المستخدمة في القياس؛

- جهاز الرستاميتير لقياس الطول (سم).
- ميزان طبي لتحديد الوزن (كجم).
- شريط قياس لقياس المسافة (متر).
- ساعة توقيت (ث).
- صافرة تحكيم.

وقد تم معايرة هذه الأجهزة بأجهزة أخرى مماثلة للتأكد من صلاحيتها قبل الاستخدام.

ثانياً: الاختبارات المهارية المستخدمة للوقوف على مستوى

التقدم المهاري

من خلال مراجعة الكتب والمصادر العلمية المتخصصة، مثل (القط، 2004، ص61) والاطلاع على بعض الدراسات في المجال كدراسة (أبو طامع، 2014، أ) و (أبو طامع، 2014، ب) و (أبو طامع، 2014، ج) و (أبو طامع، 2007)

موضوعية الاختبارات:

• اكتساب التوافق بين ضربات الرجلين وحركة الذراعين.

• اكتساب التوافق الكلي لسباحة الصدر.

ثانياً: تدريبات التصور الذهني (المباشر وغير المباشر):

• المباشرة: تصور مركز واسترجاع ذهني لخط سير

الأداء الفني للمهارات الحركية لسباحة الصدر دون

الأداء الفعلي لها.

• غير المباشرة: - الاستماع إلى شرح النواحي الفنية

للمهارة من قبل المعلم.

- قراءة الوصف الفني للمهارة (كتاب أو I pad).

- وصف المهارة من قبل المتعلم.

- مشاهدة نموذج حركي فعلي للمهارة عن طريق

المدرس.

- مشاهدة نموذج حركي مصور.

- كتابة التعليمات حول الوصف الفني للأداء المهاري

للحركات.

- الدمج بين الوسائل السمعية والبصرية.

إستراتيجية تنفيذ الوحدات التعليمية:

- استخدام أسلوب الوصف الحركي (الشرح اللفظي للمهارة):

من أجل إكساب المتعلم القدر الكافي من المعلومات والعبارات

الخاصة بالمهارة.

- استخدام أسلوب التقديم المهاري (إعطاء نموذج): تمكين

المتعلم من اكتساب صورة بصرية لسير خط المهارة الحركية.

- استخدام الاسترخاء الذهني: تهدف هذه المرحلة إلى تعلم

الاسترخاء الذهني والعضلي والتي تمثل الركيزة الأساسية لعملية

التحكم في التدريب الذهني، حيث تساعد على الانتباه وعدم

تشيت الأفكار.

- استخدام تدريبات التصور الذهني المباشر: تساعد في المزيد

من الفهم لطبيعة أداء المهارة ومتطلبات نجاح أدائها، وتساعد

على التركيز بصورة أفضل على الأجزاء المراد تعلمها.

تنفيذ الوحدات التعليمية:

استغرق تنفيذ الوحدات التعليمية ستة أسابيع بواقع ثلاث

وحدات تعليمية أسبوعياً زمن كل وحدة ستون دقيقة، حيث تم

تعليم المجموعة التجريبية باستخدام تدريبات التصور الذهني

(المباشر وغير المباشر) وذلك على النحو الآتي:

حيث إن شروط أداء الاختبارات المهارية المستخدمة

وتعليماتها واضحة ولا يوجد اختلاف على كيفية احتسابها سواء

(بالزمن أو بالمسافة أو بالتكرار)، فإن ذلك يعني أن

الاختبارات على درجة عالية من الموضوعية. وبهذا وبعد

الانتهاء من تطبيق الوحدات التعليمية، وللوقوف على المستوى

الذي وصل إليه أفراد عينة الدراسة تم تطبيق الاختبارات

المهارية.

الوحدات التعليمية المستخدمة في عملية التعليم:

قام الباحث بوضع مفردات الوحدات التعليمية بالاعتماد على

المراجع العلمية المتخصصة في مجال السباحة مثل (الكرداني

وآخرون، 2014، ص 81، 72، 82) (رابعة، 2013، ص 123-

126، 144) (الحشوش، 2012، ص 61-65) (القط،

2004، ص 56-58) (زكي وآخرون، 2002، ص 78-80)

(راتب، 1999، ص 163) (أبو العلا، 1994، ص 89)

(حسنين، 1990، ص 75) وأوسكينا

(Oscena, et. al. 1991, p. 101-105)، والمراجع

المتخصصة في مجال التعلم الحركي مثل (الدليمي، 2011)

(خيون، 2010) (فوزي، 2002) (راتب، 2000)

(شمعون، 1996)، وإلى ما توصلت إليه نتائج الأبحاث

والدراسات كدراسة (أبو طامع، 2014، ب) (عبد الحسن

وآخرون، 2011) (الحياني، 2010) (الأعرجي، 2010)، فضلاً

عن ذلك تم الاستعانة بأراء عدد من المتخصصين في مجال

التدريب والتدريب وخبرة الباحث الميدانية في مجال تدريس مادة

السباحة وتدريبها. وبناء على ذلك تم التعديل في محتوى

الوحدات التعليمية حتى أصبحت في صورتها النهائية (18)

وحدة مشتملة على:

أولاً: المهارات الحركية لسباحة الصدر:

• وضع الجسم في الماء (أفقياً مائلاً لأسفل)

• تعليم ضربات الرجلين.

• تعليم حركات الذراعين.

• التنفس، آلية وديناميكية أخذ الشهيق وإخراج الزفير

داخل الماء.

• اكتساب التوافق بين حركات الذراعين والتنفس.

- بعد الانتهاء من تنفيذ الجزء التمهيدي للدرس (الإحماء، والمراجعة للمهارة السابقة)، والانتهاء كذلك من تنفيذ النشاط التعليمي المتعلق بشرح المهارة الجديدة، وبيان أهميتها وعرض وأداء نموذج حركي للمهارة، واستكمالاً لتدريبات التصور الذهني غير المباشر بعد استماع المتعلمين إلى شرح النواحي الفنية للمهارة من قبل المعلم تتاح الفرصة أمام الطلبة ولمدة ثلاث دقائق لقراءة الوصف الفني للمهارة ومن ثم يقوم الطالب بوصف المهارة والإجابة عن استفسارات المعلم (خلق حوار متعلق بالمهارة). وهنا وفي جزء تدريبات التصور الذهني غير المباشر يمكن الدمج بين الوسائل السمعية والبصرية. (يعطى الطالب واجباً بيتياً بتدوين المعلومات حول الوصف الفني للأداء المهاري للحركات).
- بعد ذلك وقبل البدء بتدريبات التصور الذهني المباشر يعطى الطلاب دقيقة للاسترخاء الذهني والعضلي (شهيق عميق يتبعه زفير) والذي يساعد على تركيز الانتباه وعدم تشتيت الأفكار. حيث أشار (شمعون، 1996، ص176) إلى أن الاسترخاء يُعد الخطوة الأولى قبل ممارسة التصور الذهني. وهذا ما أكدته (الدليمي، 2011، ص77) أنه وقبل أداء أي تمرين للتصور الذهني يجب أن يكون المتعلم بحالة استرخاء تام. بعدها يقوم الطالب بعملية التصور الذهني لأداء سير خط المهارة الحركية ذهنياً دون الأداء الفعلي لها ولمدة ثلاث دقائق. وقد حددت هذه المدة الزمنية في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي قام بها مورجان (Morgan, 1972, p.25) والتي تشير إلى عدم زيادة تدريبات التصور الذهني المباشر عن (3-5) دقائق. وبعد الانتهاء من تدريبات التصور الذهني المباشر يبدأ المتعلمون بتنفيذ تدريبات النشاط التطبيقي بهدف إعادة التكرار والتثبيت والتحكم في الأداء المثالي داخل الوسط المائي. وبعد الانتهاء من النشاط التطبيقي بمحتوياته، يقوم المعلم بتنفيذ الجزء الختامي، تمرينات التهدئة وإنهاء الدرس.
- وقد اعتمد الباحث في استخدامه لتدريبات التصور الذهني المصاحب لتعلم الأداء الفني لمهارات سباحة الصدر على طريقة (Splicer, 1976) والتي تعتمد أساساً على ثلاث نقاط رئيسية هي:
- فبعد الانتهاء من تنفيذ الجزء التمهيدي للدرس (الإحماء، والمراجعة للمهارة السابقة)، والانتهاء كذلك من تنفيذ النشاط التعليمي المتعلق بشرح المهارة الجديدة، وبيان أهميتها وعرض وأداء نموذج حركي للمهارة، واستكمالاً لتدريبات التصور الذهني غير المباشر بعد استماع المتعلمين إلى شرح النواحي الفنية للمهارة من قبل المعلم تتاح الفرصة أمام الطلبة ولمدة ثلاث دقائق لقراءة الوصف الفني للمهارة ومن ثم يقوم الطالب بوصف المهارة والإجابة عن استفسارات المعلم (خلق حوار متعلق بالمهارة). وهنا وفي جزء تدريبات التصور الذهني غير المباشر يمكن الدمج بين الوسائل السمعية والبصرية. (يعطى الطالب واجباً بيتياً بتدوين المعلومات حول الوصف الفني للأداء المهاري للحركات).
- بعد ذلك وقبل البدء بتدريبات التصور الذهني المباشر يعطى الطلاب دقيقة للاسترخاء الذهني والعضلي (شهيق عميق يتبعه زفير) والذي يساعد على تركيز الانتباه وعدم تشتيت الأفكار. حيث أشار (شمعون، 1996، ص176) إلى أن الاسترخاء يُعد الخطوة الأولى قبل ممارسة التصور الذهني. وهذا ما أكدته (الدليمي، 2011، ص77) أنه وقبل أداء أي تمرين للتصور الذهني يجب أن يكون المتعلم بحالة استرخاء تام. بعدها يقوم الطالب بعملية التصور الذهني لأداء سير خط المهارة الحركية ذهنياً دون الأداء الفعلي لها ولمدة ثلاث دقائق. وقد حددت هذه المدة الزمنية في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي قام بها مورجان (Morgan, 1972, p.25) والتي تشير إلى عدم زيادة تدريبات التصور الذهني المباشر عن (3-5) دقائق. وبعد الانتهاء من تدريبات التصور الذهني المباشر يبدأ المتعلمون بتنفيذ تدريبات النشاط التطبيقي بهدف إعادة التكرار والتثبيت والتحكم في الأداء المثالي داخل الوسط المائي. وبعد الانتهاء من النشاط التطبيقي بمحتوياته، يقوم المعلم بتنفيذ الجزء الختامي، تمرينات التهدئة وإنهاء الدرس.
- وقد اعتمد الباحث في استخدامه لتدريبات التصور الذهني المصاحب لتعلم الأداء الفني لمهارات سباحة الصدر على طريقة (Splicer, 1976) والتي تعتمد أساساً على ثلاث نقاط رئيسية هي:
- أ. التقديم اللفظي (الشرح الشفوي للحركة ككل).
 ب. الملاحظة لخط سير الحركة بعد أدائها من قبل نموذج بحيث تتوفر عملية التصور الكامل للحركة.
 ج. التصور الكامل للحركة التي أداها المتعلم نفسه مع التركيز على عملية الشعور بالحركة والإحساس بالمرحلة الصعبة فيها (عثمان، 1994، ص190).
 د. تم تعليم المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية الاعتيادية دون إضافة تدريبات التصور الذهني ودون مشاهدة تدريبات ودروس المجموعة التجريبية.
التوزيع الزمني للوحدة التعليمية:
 بالاستناد إلى التوزيع الزمني لأجزاء دروس السباحة عند كل من (الكرداني وآخرون، 2014، ص113) (أبو طامع، 2014، أ) و (أبو طامع، 2014، ب) و (أبو طامع، 2014، ج) و (أبو طامع، 2007، ص201) و (القسط، 2004، ص66) و (سالم، 1997، ص200) فإن المدة الزمنية للوحدات التعليمية ستة أسابيع بمعدل ثلاث وحدات تعليمية أسبوعياً، زمن الوحدة (60) دقيقة موزعة إلى الأجزاء الآتية:
أولاً: الجزء التمهيدي ويتضمن:
 أ. الإحماء داخل الماء (5) دقائق.
 ب. مراجعة للمهارة السابقة (5) دقائق.
ثانياً: الجزء الرئيسي ويتضمن:
 أ. النشاط التعليمي: شرح للمهارة الجديدة وبيان أهميتها ثم أداء نموذج (7) دقائق.
 ب. تدريبات التصور الذهني: - التصور الذهني غير المباشر (3) دقائق.
 • الاسترخاء الذهني (1) دقيقة.
 • التصور الذهني المباشر (3) دقائق.
 ج. النشاط التطبيقي: - أداء تمارين لتطوير مستوى الأداء للمهارة الجديدة (20) دقيقة.
 د. عمل منافسة للوقوف على مستوى التقدم (8).
ثالثاً: الجزء الختامي ويتضمن:
 أ. نشاط حر (5) دقائق.
 ب. الخروج من الحمام (3) دقائق.

تصميم الدراسة:

إيجاد التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، بالإضافة

تعدّ هذه الدراسة من الدراسات التجريبية باستخدام المجموعات المتكافئة واشتملت على المتغيرات الآتية:

لفحص صحة فرضية الدراسة.

* معامل ارتباط بيرسون لتحديد ثبات الاختبارات قيد الدراسة.

1. المتغير المستقل: Independent Variable

عرض النتائج ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتيجة فرضية الدراسة ومناقشتها والتي تنص

* تدريبات التصور الذهني المباشر وغير المباشر.

على:

2. المتغير التابع: Dependent Variable

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

* مستوى الأداء المهاري على اختبارات سباحة الصدر

قيد الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

$(0.05 \geq \alpha)$ في تعليم سباحة الصدر بين أفراد

استخدم الباحث لمعالجة البيانات وفحص صحة فرضية

المجموعة التجريبية (أسلوب التصور الذهني)

الدراسة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (Spss) وذلك

والمجموعة الضابطة (الأسلوب التقليدي) على القياس

باستخدام التصاميم الإحصائية الآتية:

البعدي. ولفحص صحة فرضية الدراسة تم استخدام

* المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت"

اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent

المجموعات المستقلة (Independent T-test) من أجل

(T-test) لدلالة الفروق بين المجموعتين في القياس

البعدي على الاختبارات قيد الدراسة والجدول (3) يبين

ذلك:

جدول (3) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي.

مستوى الدلالة	ت المحسوبة	المجموعة التجريبية (ن=8)		المجموعة الضابطة (ن=8)		وحدة القياس	الاختبارات
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
*.000	-8.497	1.07	25.39	1.42	30.75	ثانية	ضربات الرجلين لمسافة 25 متر
*.000	-4.784	1.89	28.97	1.88	33.50	ثانية	حركات الذراعين لمسافة 25 متر
*.000	-6.912	0.70	23.96	1.82	28.73	ثانية	سباحة الصدر بتوافق كامل لمسافة 25 متر

* دال إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

التجريبية التي تعلمت باستخدام تدريبات التصور الذهني المباشر

ينتضح من الجدول (3) أن مستوى الدلالة لكافة الاختبارات

وغير المباشر والضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية

المهارية قيد الدراسة اختبار (ضربات الرجلين لمسافة 25 متراً)

التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط الزمن

واختبار (حركات الذراعين لمسافة 25 متراً)، واختبار (سباحة

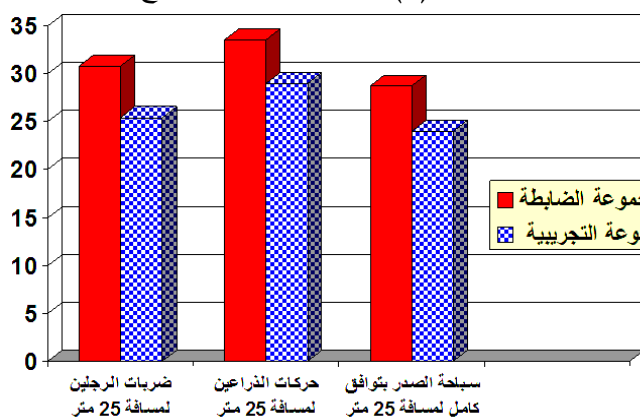
للمجموعة التجريبية على كافة الاختبارات أقل منه للمجموعة

الصدر لمسافة 25 متراً) كانت أقل من (0.05) ، وهي داله

الضابطة. والشكل (1) يبين هذه النتيجة بوضوح:

إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$. وهذا يدل على وجود فروق

ذات دلالة في مستوى الأداء المهاري بين أفراد المجموعتين



شكل (1) الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي/ الزمن بالثانية.

دراسة (الحياني وعبد الواحد، 2010) من حيث إن استخدام تدريبات التصور الذهني ساهمت في تطوير بعض المهارات الأساسية لدى حراس المرمى في كرة القدم. ومع دراسة (الأعرجي والخالدي، 2010) من حيث إن التدريب الذهني المصاحب لتعلم الأداء الفني يؤثر تأثيراً إيجابياً في تطوير المستوى الرقمي في فعالية قذف الثقل. ومع دراسة (السويدي وآخرون، 2007) والتي أظهرت إلى أن أسلوب التدريب الذهني المباشر وغير المباشر لهما تأثير إيجابي في تطوير بعض المهارات الأساسية بكرة الطائرة. ومع دراسة (العكيلي، 2005) والتي توصلت إلى أن التدريب الذهني المصاحب للتعليم المهاري له فاعلية كبيرة في تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة اليد. ومع دراسة مونتي (Monte, 1998) حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مكونات عملية التدريب العقلي ومستوى الأداء البدني للاعبين التزلج. ومع دراسة منخن (Menkhin, 1997) حيث أشارت إلى أن التدريب العقلي يساعد في رفع مستوى الأداء المهاري الصحيح للاعب الجمناز. ولم تتشابه نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سنجر (Singer, 1998) حيث توصلت إلى عدم وجود فروق معنوية بين استخدام تدريبات التصور العقلي خلال الأداء المهاري للإرسال في التنس الأرضي وبين استخدام التدريبات الاعتيادية.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث الآتي:

1. إن تدريبات التصور الذهني (المباشر وغير المباشر) كان لها تأثير إيجابي في سرعة تعلم سباحة الصدر واتقانها.
2. المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام تدريبات التصور الذهني المباشر وغير المباشر حققت قدراً أكبر في مستوى الإنجاز الزمني من المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى استخدام تدريبات التصور الذهني المباشر وغير المباشر والتي ساعدت في تحقيق مزيد من الفهم لطبيعة أداء مهارات سباحة الصدر ومتطلبات نجاح أدائها، كما ساعد التدريب الذهني على التركيز بصورة أفضل على الأجزاء المراد تعلمها، كذلك فإن استعمال التدريب الذهني ساعد في تصور نقاط الضعف والخطأ في الأداء ومن ثم تصور الأداء الصحيح. إذ إن التدريب الذهني يلعب في مراحل اكتساب المهارات الحركية دوراً مهماً في عملية التعلم والتدريب.

كما أن المواءمة ما بين التدريب البدني والتدريب الذهني المصاحب للأداء الفني ساعد في سرعة اكتساب وإتقان مهارات سباحة الصدر. حيث أشارت الكثير من الدراسات إلى أن تعلم المهارات الحركية في المجال الرياضي يتطلب التكامل التام ما بين العقل والجسم. إذ إن الصورة العقلية التي تتكون خلال التدريب الذهني ينتج عنها انقباضات في العضلة المستخدمة لإنتاج الحركة التي يتم تصورها، وأن الأداء البدني يتضمن درجات ارتباط بالنشاط الذهني في استرجاع خطوات الأداء الفني للمهارة ومن ثم الأداء العملي لها.

كما وأن عدم وجود خبرة سابقة في سباحة الصدر لدى أفراد العينة كان له أثر إيجابي على سرعة وإتقان التعلم، حيث تشير " كاتش ومك أردل" (Catch & Mc Ardle, 1997) إلى أن من العوامل المحددة لإمكانية التحسن في مجال التدريب والتعلم الحركي في المجال الرياضي، المستوى الذي يبدأ منه الفرد المتعلم. وهذا ما كان قد توصل إليه لامب (Lamp, 1994) من أن استجابة وتطور مستوى الفرد المبتدئ أفضل من الشخص المتقدم في المستوى. وفي هذا تشير (الدليمي، 2011، ص73) إلى أن التدريب الذهني يُعطي في البداية المفاهيم والصور التي يراها المتعلم والتي تحدد تصوره للأداء الحركي، بمعنى آخر يُقدم التدريب الذهني الصورة الأولية للحركة، لذا فإن من المهم أن يُعطي المتعلم الجديد الصورة الصحيحة للحركة، لأنها أول صورة سيعتمد عليها، وهذا يفسر سبب استجابة مستوى الفرد المبتدئ وتطوره.

وتشابهت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من (عبد المحسن وشكيب، 2011) من حيث أن لبرنامج التدريب الذهني أثراً إيجابياً في تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة السلة. ومع

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

1. استخدام تدريبات التصور الذهني (المباشر وغير المباشر) في تعليم سباحة الصدر.
2. استخدام تدريبات التصور الذهني عند تعليم مهارات السباحة الأساسية وأنواعها التنافسية.
3. إجراء المزيد من الدراسات المشابهة للوقوف على تأثير تدريبات التصور الذهني على تعلم مهارات السباحة الأخرى وأنواعها.

المراجع:

- أبو طامع، بهجت أحمد. (2014، أ). أثر برنامج تعليمي باستخدام أدوات فنية مساعدة على تعلم السباحة الحرة لطلبة تخصص التربية الرياضية. بحث مقبول للنشر. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين.*
- أبو طامع، بهجت أحمد. (2014، ب). انتقال أثر التعلم للسباحة الحرة على تعلم سباحة الظهر لطلبة تخصص التربية الرياضية. بحث مقبول للنشر. *مجلة دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. عمان.*
- أبو طامع، بهجت أحمد. (2014، ج). نمذجة تعليم السباحة الحرة باستخدام حركة الذراعين ونموذج ضربات الرجلين لطلبة تخصص التربية الرياضية. بحث مقبول للنشر. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). نابلس. فلسطين.*
- أبو طامع، بهجت أحمد. (2007). أثر استخدام أدوات الطفو المساعدة على تعلم بعض المهارات الأساسية في السباحة لطلاب تخصص التربية الرياضية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). المجلد 21، عدد (1). ص 187-226.* نابلس، فلسطين.
- أبو العلا، عبد الفتاح. (1994). *المهارات الأساسية لتعليم السباحة.* دار الفكر العربي. القاهرة، مصر.
- الأعرجي، عقيل والخالدي محمد. (2010). أثر استخدام التدريب الذهني المهاري في تطوير المستوى الرقمي في فعالية قذف النقل. *مجلة علوم التربية الرياضية. مجلد (3). العدد (3). ص 176-196.* جامعة بابل. العراق
- الحشوش، خالد محمد. (2012). *أسس تعليم السباحة.* ط 1، مكتبة المجتمع العربي. عمان، الأردن.
- حسنين، محمد. (1990). *كل شيء عن تعلم السباحة.* مكتبة ابن سينا. القاهرة.
- الحياتي، محمد وعبد الواحد جميل. (2010). أثر استخدام التدريب الذهني المصحوب بجدولة الممارسة العشوائية في تطوير بعض المهارات الأساسية لدى حراس المرمى بكرة القدم. *مجلة الرفدين للعلوم الرياضية. المجلد (16). العدد (54). ص 30-52.* جامعة الموصل. العراق.
- خيون، يعرب. (2010). *التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق.* ط 2. مطبعة الكلمة الطيبة. بغداد.
- الدلمي، ناهد عبد زيد. (2011). *مختارات في التعلم الحركي.* ط 1. دار الضياء للطباعة والتصميم. النجف الأشرف. العراق.
- راتب، أسامة. (2000). *تدريب المهارات النفسية، تطبيقات في المجال الرياضي.* ط 1. دار الفكر العربي. القاهرة.
- راتب، أسامة. (1999). *تعليم السباحة.* ط 3. دار الفكر العربي. القاهرة.
- ربابعة، عبد الله محمود. (2013). *المنطلقات والمفاهيم الأساسية في السباحة.* ط 1. مكتبة المجتمع العربي للنشر. عمان. الأردن.
- روبرت، نايفر. (1990). *دليل الرياضيين للتدريب الذهني.* ترجمة محمد رضا وآخرون. دار الحكمة للطباعة والنشر. الموصل. العراق.
- زكي، على وندا، طارق وزكي، إيمان. (1997). *السباحة: تكنيك، تعليم، تدريب، إنقاذ.* دار الفكر العربي. القاهرة.
- سالم، وفيقة. (1997). *الرياضات المائية.* ط 1. منشأة المعارف. الإسكندرية.
- السويدي، احمد وسعودي، عامر والرومي، جاسم. (2007). مقارنة لأثر أسلوب التدريب الذهني المباشر وغير المباشر في تعليم بعض المهارات الأساسية بكرة الطائرة. *مجلة الرفدين للعلوم الرياضية. المجلد (13). العدد (45). ص 69-92.* جامعة الموصل. العراق.
- شمعون، محمد العربي. (1996). *التدريب العقلي في المجال الرياضي.* دار الفكر العربي. القاهرة.
- الصميدعي، وضاح غانم. (2007). دراسة مقارنة للمراحل العمرية المختلفة في تعلم السباحة. *مجلة الرفدين للعلوم الرياضية. المجلد (13). العدد (45). ص 93-114.* جامعة الموصل. العراق.
- عبد المحسن، دنيا وشكيب، أيمن. (2011). تأثير التدريب الذهني على تعلم بعض المهارات الأساسية الهجومية بكرة السلة لطلاب

- المرحلة المتوسطة بأعمار (14) سنة. مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية. المجلد (11). العدد (3). ص 109-130. جامعة القادسية. العراق.
- عثمان، محمد عبد الغني. (1994). *التعلم الحركي والتدريب الرياضي*. مطابع دار القلم. الكويت.
- العكيلي، محمود موسى. (2005). تأثير التدريب الذهني في تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة اليد. مجلة علوم الرياضة. المجلد (4). العدد (4). ص 38-50. جامعة بابل. العراق.
- فوزي، أحمد أمين. (2002). *سيكولوجية التعلم الحركي في المجال الرياضي*. منشأة المعارف. القاهرة.
- Abu Tame, B. A. (1997) *Special Physical Preparation of Qualified Athletes with utilization of Technical Means, on the Example of Competitive Swimming*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Ukrainian State University of Physical Education and Sport, Kiev.
- Catch, W. & Mc Ardle, W. (1997). *Nutrition Weight Control and Exercise*, Wc. Brown publishers. Philadelphia.
- Lamp, D. (1994). *Physiology of Exercise Response and Selected*, (2nd Ed), Macmillan, Published Company. New York. USA.
- Menkhin, Y. V. (1997). *Methodological Fundamentals of Gymnasts Physical Training*. Moscow State Academy of Physical Culture. *Theory and practical Physical Culture Publishers, Vole (11). (N 1)*. Malakhovka.
- Moneta, Richard. (1998). *Identification an Analysis of Mental Imagery of SKI Racers*. UMC. Canada, 22.
- Morgan, W. P.(1972). *Aids and muscular performance Academic press* , New York U.S.A.
- Ockena, T.N., Temofeeva, E.A., Bokena, T.L. (1991). *Obogenee Plavaneh V Detkom Sadoo*, Mockva. Moscow
- Report, Garson & Eklund, Tenenbaum. (2007). *Handbook of Sport Psychology*. New jersey. Purplish by john Wiley and sons. Hoboken. 3edition.
- Schmidt, Richard. (2000). *Motor Learning and Performance*. Human Kinetics Publisher. U.S.A.
- Singer, N.R. (1998). *Motor Learning and Human Performance*. New York. McMillan publishing. Co., 383-387.
- الملاحق (1) وصف الاختبارات المهارية قيد الدراسة:
- الاختبار الأول: ضربات الرجلين لسباحة الصدر لمسافة 25 متر) بالثانية.**
- الأدوات المستخدمة: مسبح نصف أولمبي (25 متراً)، لوحة طفو Floating Tools، ساعة إيقاف، صافرة.
- طريقة الأداء: ووقفاً نصفاً، الظهر مواجه لحائط الحمام مع مسك لوحة الطفو باليدين، ميل الجذع أماماً على سطح الماء واليدان ممدودتان دفع الحائط بالرجلين معاً منزلقاً للأمام من خلال ضربات الرجلين الكراباجيه.
- وحدة القياس: الزمن بالثانية.
- القط، محمد. (2004). *المبادئ العلمية للسباحة*. المركز العربي للنشر. الزقازيق.
- الكرداني، محمد وعلى، يحيى وإبراهيم، أشرف. (2014). *السباحة تعليم- تدريس- برامج*. ط1. مؤسسة عالم الرياضة ودار الوفاء لدنيا الطباعة. الإسكندرية.
- المالكي، محمد عبد الحسن. (1998). "أثر التدريب الذهني في تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة القدم". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الرياضية. جامعة بغداد.
- طريقة التسجيل: يُسجل زمن المسافة المقطوعة بالثانية من لحظة دفع حائط الحمام بالرجلين معاً حتى ملامسة كف أو أصابع يد السباح حافة المسبح في الطرف الآخر نهاية 25 متراً.
- الاختبار الثاني: حركات الذراعين لسباحة الصدر مسافة 25 متر) بالثانية.**
- الأدوات المستخدمة: مسبح نصف أولمبي (25 متراً)، عوامات الشد الطافية Pull Buoys (فلين على شكل حرف S للفخذين)، ساعة إيقاف، صافرة.
- طريقة الأداء: وقوف، الظهر مواجه لحائط الحمام مع وضع عوامات الشد الطافية بين الفخذين، من الوثب وضع القدمين

- على الحائط والدفع للانزلاق على سطح الماء والتقدم للأمام بواسطة حركات الذراعين.
- وحدة القياس:** الزمن بالثانية.
- طريقة التسجيل:** يُسجل زمن المسافة المقطوعة بالثانية من لحظة دفع حائط الحمام بالرجلين حتى ملامسة كف أو أصابع يد السباح حافة المسبح في الطرف الآخر نهاية 25 متر.
- الاختبار الثالث:** سباحة الصدر بتوافق كامل لمسافة (25 متراً) بالثانية.
- الأدوات المستخدمة:** مسبح نصف أولمبي (25 متراً)، ساعة إيقاف، صافرة.
- طريقة الأداء:** الوقوف نصفاً، الظهر مواجه لحائط الحمام، ميل الجذع أماماً على سطح الماء واليدين ممدودتان، دفع الحائط بالرجلين معاً للانزلاق الأفقي على سطح الماء والتقدم للأمام بواسطة كل من حركات الذراعين وضربات الرجلين الكرياحية (سباحة الصدر بتوافق كامل).
- وحدة القياس:** الزمن بالثانية.
- طريقة التسجيل:** يُسجل زمن المسافة المقطوعة بالثانية من لحظة دفع حائط الحمام بالرجلين معاً حتى ملامسة كف أو أصابع السباح حافة المسبح في الطرف الآخر نهاية 25 متراً.

الجنس والمستوى الدراسي

سميرة غنيم انتصار خليل عشا

كلية العلوم التربوية الجامعية

الأنروا - الأردن

تاريخ القبول: 2015/6/16

تاريخ التسلم: 2014/12/14

هدفت هذه الدراسة قياس مستوى وعي طلبة المهن الطبية المساعدة للقضايا البيواخلاقية الناتجة عن بعض تطبيقات التكنولوجيا الحيوية بالإضافة إلى استقصاء المبادئ البيواخلاقية التي يستندون إليها في حكمهم على قضايا البيواخلاقية الحيوية ، وتأثيرها بكل من الجنس والمستوى الدراسي. وقد بلغ عدد أفراد العينة (108) طالباً وطالبة، من طلبة المهن الطبية المساعدة في كلية تدريب عمان/الأنروا، و تكونت أداة الدراسة من استبانة ضمت ست قضايا في الأخلاقيات الحيوية ، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وكل من اختبار (2ك) "Chi square" واختبار "ت (t-test)" للعينات المستقلة للكشف عن درجة وعي الطلبة بالقضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية ،و المبادئ البيواخلاقية التي يستند إليها الطلبة في حكمهم على قضايا البيواخلاقية . وبينت نتائج الدراسة أن درجة وعي الطلبة بشكل عام (الكلية) كانت بدرجة متوسطة. وأن أكثر المبادئ البيواخلاقية التي يستندون إليها في حكمهم على قضايا البيواخلاقية هو المبدأ الديني ثم المبدأ النفعي، وحلّ المبدأ الاستقلالي في الترتيب الأخير .

(الكلمات المفتاحية: الأخلاقيات الحيوية ، المبادئ البيواخلاقية ، التكنولوجيا الحيوية) .

Level of awareness of paramedical students to Bioethics issues arising from some biotechnology applications and its relationship with sex and academic level

Sameera Ghuneim

Intisar Asha

sameeraghunaim@hotmail.com

asha_intisar@yahoo.com

Educational Sciences Faculty

UNRWA

This study investigated the level of awareness of paramedical students to ethical issues arising from some biotechnology applications, and the ethical principles on which they have based on their judgment on bioethical dilemmas. The sample of the study consists of (108) male and female paramedical students assist in Amman Training Center / UNRWA. The tool of the study was represented by six dilemmas in bioethics. Means, standard deviations and percentages were counted. To explore the differences in the degree of students' awareness, "T" (t-test) test for independent samples, and Chi square was used to reveal ethical principles underlying the students' judgment on ethical dilemmas. The results of the study showed that the degree of students' awareness of ethical issues has been medium. Results also indicated that the religious principle came in the first order, The utilitarian principle second in the standings, the autonomy principle in the third. (Key words: bioethics, ethical principles, biotechnology).

المقدمة:

تعد التكنولوجيا الحيوية أحد ميادين العلوم التطبيقية والتكنولوجية المبنية على الخصائص الفريدة للمادة الحيوية، وللتكنولوجيا الحيوية تعريفات عدة تختلف في نطاقها الشكلي ولكنها تتفق في النطاق الجوهرية فهي تُعرّف بمفهومها الواسع على أنها " مجمل التقنيات التي تستخدم النظم الحيوية والكائنات الحية أو مكوناتها لإنتاج أو تحويل أو تطوير منتجات أو عمليات، من أجل استخدامات معينة قد تكون ذات قيمة وفائدة للإنسان". وقد عرف ميثاق الأمم المتحدة للتنوع الحيوي (CBD) التكنولوجيا الحيوية بأنها: "إي تطبيق تكنولوجي يستخدم الأنظمة الاحيائية، أو المتعضيات الحية، أو بعض موادها، لصنع، أو تعديل منتج، أو عمليات بيولوجية لاستخدام محدد".

ومع تعاظم أثر هذه الثورة التكنولوجية ودورها في الحياة البشرية، وما قدمته من حلول سحرية لكثير من مشكلات العالم الصحية والزراعية والبيئية، أفرزت بالمقابل قضايا جدلية متعددة تغلب فيها المنطق التجاري والعقلية الاقتصادية على الثوابت الدينية ، والمبادئ البيواخلاقية، والأعراف الاجتماعية. ومن القضايا التي نشأت في سياق التكنولوجيا الحيوية، البنوك الحيوية (بنوك البويضات والمنى، والبويضات الملقحة)، والأرحام المستأجرة، وتقنيات الموت الرحيم، والاستئساخ الجيني لغايات علاجية وغيرها (Dawson 1996, Lucassan, 1995).

وفي مجال التكنولوجيا الحيوية، ثمة جملة من الدراسات تؤكد تدني مستوى الوعي والفهم بالقضايا المتعلقة بالتكنولوجيا الحيوية

المدى القريب أو إخفاقاتها في المدى البعيد، وإنما على المسعى الشامل للسيطرة على الحياة، كما يحدث في مجال هندسة الجينات.

وقد أسفرت تطورات التكنولوجيا الحيوية وما ترتب عليها من إثارة قضايا جدلية إلى صياغة مصطلح الأخلاقيات الحيوية (Bioethics)، ولقد أصبح هذا المصطلح مشروعاً عالمياً متعدد التخصصات يربط بين العلم، والفلسفة، والدين، والقانون، والصحة، والسياسة، ويركز على معتقدات الشعوب وثقافتهم (Dawson et al., 2010; Dawson, 2007).

وقد تناولت جريسات (جريسات، 2005) خصائص التفكير الأخلاقي عند طلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعة الأردنية، بقصد الوقوف على التفكير وطبيعته، واستنباط المبادئ والنظريات التي يعتمدها الطلبة في حكمهم على قضايا البيواخلاقية، وقد أظهرت نتائج الدراسة شيوع نسبة الواجبية عند الطلبة، ومن أكثر مبادئ الواجبية شيوعاً، كان مبدأ الاستقلالية، ومبدأ الواجبية الدينية، ثم مبدأ المجتمعية والواجبية الإنسانية. أما المبادئ الأخرى كالقانونية، والعدل، وتقليل الضرر، والصدق، فقد كانت أقل شيوعاً عند الطلبة من المبادئ السابقة.

وأما دراسة الزعبي وآخرون (2008) التي هدفت استقصاء المبادئ البيواخلاقية التي يستند إليها طلبة كلية الطب في الجامعة الأردنية، فقد أظهرت النتائج شيوع المبدأ الإنساني بين طلبة كلية الطب يلي ذلك المبدأ الديني ثم المبدأ الاستقلالي وجاء المبدأ المجتمعي بنسبة (9.2%) واحتل المبدأ النفعي المرتبة الخامسة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية، بين نتائج استجابات الطلبة على اختبار المبادئ البيواخلاقية يُعزى لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي، ومستوى فهم الطلبة لطبيعة العلم.

وأجرت حسنين والمومني (2011) دراسة هدفت تقصي نسب شيوع المبادئ البيواخلاقية الحيوية بين معلمي الأحياء في مدارس وكالة الغوث الدولية في عمان، وأظهرت النتائج أن المبدأ الأكثر شيوعاً بين المعلمين هو المبدأ الديني، بينما الأقل شيوعاً هو مبدأ النفعية.

لقد أصبح موضوع الأخلاقيات الحيوية من مجالات البحث العلمي التي تحظى باهتمام عالمي متزايد، وقد عدته بعض

ومحدوديته. وهذا ما أكدته نتائج دراسة اللولو و الكحلوت (2011) التي هدفت إلى قياس مستوى فهم طلبة العلوم العامة والأحياء بكليات التربية بجامعة غزة، للقضايا البيواخلاقية واتجاهاتهم نحوها، وأوضحت النتائج أن مستوى الفهم للقضايا البيواخلاقية والاتجاهات نحوها، أقل من حد الكفاية %75 .

ويؤكد لازروفيتس ويلوخ (Lazarowitz & Bloch, 2005) في دراستهما حول مدى وعي معلمي الأحياء الذين يدرسون المرحلة الثانوية بالقضايا المجتمعية (القيم، الأخلاق، القضايا القانونية) للجينات والهندسة الجينية والوراثة والتطور ما ذهبت إليه اللولو و الكحلوت. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن وعي المعلمين للقضايا المجتمعية يتراوح بين المتوسط والمتدني، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق في آراء المعلمين حول القضايا المجتمعية تعزى إلى الجنس أو المعتقد الديني.

أما كونكانون ورفاقه (Concannon et al., 2010) فقد طوروا مادة علمية لمساعدة 96 طالبا من تخصصات غير علمية على بناء أفكار علمية صحيحة، وتغرز استنتاجاتهم حول الخلايا الجذعية، والأبحاث المتعلقة بها، والاستنساخ، وقد وجدت الدراسة أن ثمة نمواً في فهم الطلبة للخلايا الجذعية والأبحاث المتعلقة بها.

وأطلق ميسر (Macer, 1994) مصطلح النضج في الأخلاقيات الحيوية على مدى وعي الفرد بالقضايا المتعلقة بالتكنولوجيا الحيوية؛ أي بمقدرته على الموازنة بين الفوائد المرجوة، والمخاطر المحتملة لتلك التكنولوجيا، كما يدل هذا النضج على مقدرة الفرد على فهم المبادئ والنظريات البيواخلاقية، التي تمثل القواعد والأسس التي يعتمدها الفرد في إصدار حكمه الأخلاقي، ويشير فوريدي (Furedi, 1997) إلى أن الوعي بالمخاطر المجتمعية والفردية لتطبيقات التكنولوجيا الحيوية، يتناسب مع نظام القيم البيواخلاقية، فالأفراد لديهم استعداد لقبول مستوى معين من المخاطر إذا كان المنتج قيماً أو مهماً وغير مرفوض أخلاقياً. ووجد ايسنديل (Eisendel, 2000) أن القبول الأخلاقي كان المؤشر الأقوى لدعم التكنولوجيا الحيوية من قبل الكنديين، وكان بمثابة الفيتو لدعم التكنولوجيا الحيوية بين الأوروبيين .

ويوضح بتاليون (Batalion, 2000) أن المعضلة الأساسية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا الحيوية لا تقتصر على فوائدها في

البرنامج موضوعات مثل الموت الرحيم، والعلاج الجيني، والموت الدماغى، ومبادئ الأخلاقيات الحيوية. وقد خلصت الدراسة إلى أن المتخصصين في مجال الرعاية الصحية، أصبحوا بعد البرنامج يفندون إجاباتهم بوعي أكبر ويصوغون أفكارهم بوضوح، كما أصبح لديهم فهم دقيق للقضايا البيواخلاقية ذات الصلة بالمواضيع المطروحة. وقدمت دراسة سادلر ورفيقه (Sadler, T.D, Zeidler D.L. 2004) وصفا دقيقا لأفكار الطلبة ومشاعرهم وردود أفعالهم، نحو سلسلة من السيناريوهات المتعلقة بالعلاج الجيني، والاستنساخ، وتكونت عينة الدراسة من عشرين طالبا وطالبة يدرسون في جامعة حكومية جنوب غرب الولايات المتحدة، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلات، وأظهرت نتائج تحليل المقابلات أن الاعتبارات البيواخلاقية كان لها تأثير كبير على اتخاذ القرارات، مما يشير إلى ميل الطلبة إلى اعتبار القضايا المتعلقة بالهندسة الوراثية كقضايا أخلاقية، وقد تأثر تفسير القضايا، بمجموعة من العوامل شملت الملامح الانفعالية مثل العواطف والحدس، بالإضافة إلى الخبرة الشخصية، والخلفية المعرفية وتأثير الثقافة الشعبية.

ولعل الاهتمام تضمين المناهج المدرسية والجامعية بالعديد من موضوعات التكنولوجيا الحيوية وقضاياها، ينبثق من تصورين، أولهما: أن طلبة العلم يحتاجون إلى نوع من التوجيه الرسمي في الأخلاقيات، فعلم النفس الارتقائي، يؤكد أن الطلبة يواصلون تعلم الأخلاق مدى الحياة (رزك، 2005)، والتصور الثاني: أن الاتجاهات الحديثة في عمليتي التعلم والتعليم تؤكد على ضرورة محاربة العجز عن فهم القضايا العلمية الجدلية، وتأتي قضايا الهندسة الوراثية في طليعة تلك القضايا المثيرة للجدل.

تعتبر تخصصات المهن الطبية المساعدة المختلفة في عصرنا الحاضر جزءاً أساسياً مكملاً لدور الطبيب في الوقاية، والتشخيص، والعلاج، ولم يعد التدريب المهني قاصراً على تعلم بعض المهارات من خلال التدريب الفني، وإنما أصبح مزيجاً من التدريب المهني والتعليم الأكاديمي المتقدم، الذي يركز إلى العديد من العلوم البيولوجية الحديثة. وحالياً أصبحت التكنولوجيا الحيوية تطبيقاً تكاملياً في علم الأحياء الدقيقة، والكيمياء الحيوية، والوراثة، وعلم الأحياء الجزيئي.

الجامعات تخصصاً أكاديمياً يهدف وضع ضوابط للقضايا والأبحاث العلمية المتعلقة بالهندسة الوراثية. وقامت العديد من الدول الأوروبية والآسيوية وبعض هيئات التعليم الطبي، بتضمين الأخلاقيات الحيوية اللازمة، لضبط الممارسات الطبية ضمن مناهجها وبرامجها، في مراحل التعليم المختلفة (Miyasaka et al., 1999).

وفي مواجهة الأخلاقيات الحيوية التي فرضت نفسها بعد التطور التكنولوجي الكبير في مجال الهندسة الوراثية، واتساع الفجوة بين ما يفهمه المجتمع العلمي بأنه منافع ومخاطر لتطبيقات التكنولوجيا الحيوية وما يفهمه أفراد المجتمع. بدأت أنظار المختصين بالتربية العلمية، تتجه نحو ضرورة جسر الفجوة بين تطبيقات التكنولوجيا الحيوية في المجالات المختلفة والسياقات الاجتماعية والبيئية التي تحدث فيها، من خلال تضمين المناهج المدرسية والجامعية العديد من موضوعات التكنولوجيا الحيوية وقضاياها، ووضع الضوابط البيواخلاقية لها.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بهذا الجانب، وأوصت باستخدام استراتيجيات مناسبة لتدريس هذه القضايا الجدلية وما يرتبط بها من قيم أخلاقية، فقد تناولت دراسة داوسون (1996)، Dawson) تأثير استخدام المنحى البنائي في موضوع زراعة الأعضاء على اتجاهات الطلبة، وكذلك مدى فعالية الإستراتيجية من تمكين الطلبة من الموضوع وفهم القضايا البيواخلاقية المرتبطة به، وبينت نتائج الدراسة أن التأمل والتبصر في القضايا البيواخلاقية، مكن الطلبة من رؤية العلم على أنه مجال جدي متغير ذو علاقة بالإنسان. وفي دراسة أخرى قامت بها داوسون وتيلر (Dawson & Taylor, 2000) بهدف استقصاء تأثير المقرر الدراسي على تمكين الطلبة من الوعي بالقضايا البيواخلاقية ونقدها وتقويمها، وكذلك تأثير المقرر على اتجاهات الطلبة، أظهرت نتائج الدراسة، أن المقرر الدراسي مكن الطلبة من اتخاذ مواقف وقرارات أخلاقية، وإثارة الأسئلة، والتفكير، والتأمل وحسن الاستماع، بالإضافة إلى عدم قبول الطلبة كل ما يقرءونه دون نقد.

أما دراسة مالك و زملاؤها (Malek, Geller & Sugarman 2000)، فقد هدفت استقصاء تأثير برنامج في الأخلاقيات الحيوية على متخصصين في الرعاية الصحية، وقد تناول

والاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، وثانيا : طبيعة التناقضات والتعقيدات المتضمنة في هذه القضايا نحو الجدل القائم حول الاغذية المعدلة وراثياً

ان مشكلات الاخلاقيات الحيوية غدت اكثر تعقيدا من ذي قبل مما صار يستدعي اطارا له طابع تحليلي-نقدي للقضايا الأخلاقية الطبية والحيوية لكونه يساعد في إقامة توازن بين القيم الأخلاقية والتطورات العلمية الجديدة، والتي سببتها الهوة الواسعة بين المعرفة النظرية والتقنية ، الأمر الذي سيساعد في فهم تلك التطورات والقضايا المتعلقة بها، بما ينسجم ويتلاءم مع الثوابت والمعتقدات الدينية والخصوصية الفكرية للبلدان العربية الإسلامية. إن دراسة التأثير الذي تمارسه التكنولوجيا الحيوية على الحياة الاجتماعية والثقافية، والدينية، وتحليله، يقتضي تضمين الخطط والمقررات الدراسية الخاصة بطلبة المهن الطبية، ما يكفي من المعرفة الواقعية التي تصادفهم في العالم الواقعي، وتمدهم بحساسية خاصة تجاه المشكلات الأخلاقية التي تنشأ عن التلاعب بالطبيعة البشرية والبيئية. ففي حدود معرفة الباحثين، واطلاعهما على الخطط والمقررات الدراسية الخاصة بطلبة المهن الطبية المساعدة، لم تعثرنا على أي إشارة إلى الأخلاقيات الحيوية، علما بأن الخطط تطرقت إلى مدونة أخلاقيات بعض المهن الطبية المساعدة مثل التمريض المشارك. وبما أن مجال الأخلاقيات الحيوية له طابعه الخاص، وان نطاقه أوسع من مدونات الأخلاقيات المهنية لأنه يرتبط جوهرها بالحياة البشرية، وما يترتب على ذلك من استغلال للإنسان والمجتمع والبيئة، جاءت هذه الدراسة لاستقصاء درجة وعي طلبة المهن الطبية المساعدة، للقضايا الاخلاقية الناتجة عن بعض تطبيقات التكنولوجيا الحيوية والمبادئ الأخلاقية، التي يركز إليها طلبة المهن الطبية المساعدة في حكمهم على المعضلات الأخلاقية التي تواجههم، من خلال وضعهم أمام معضلات حيوية، يتخذون قرارات بشأنها، معتمدين على معرفتهم وفهمهم للمبادئ والنظريات الأخلاقية التي طوروها أثناء المراحل الدراسية المختلفة، وبذلك سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الاسئلة التالية:

1- ما درجة وعي طلبة المهن الطبية المساعدة للقضايا البيواخلاقية الناتجة عن بعض تطبيقات التكنولوجيا الحيوية؟

وعلى ذلك، فإذا ما أريد لطلاب المهن الطبية أن يكونوا متتورين في قضايا التكنولوجيا الحيوية، على نحو يمكنهم أن يناقشوا قضايا المرتبطة بها، بالجدية والعناية التي تستحقها، وأن يوازنوا بين أضرارها وفوائدها، فلا بد من تعميق فهمهم للقضايا المتعلقة بتطبيقات التكنولوجيا الحيوية، حتى يستطيعوا أن يواكبوا النمو الهائل في العلوم الطبية، ويكتسبوا المهارات المطلوبة بعد التخرج في الاعتماد على الذات مع القدرة على التفكير النقدي والتحليلي، الذي يمكنهم من تمييز المنشورات والأبحاث الطبية ليخرجوا بقرارات شخصية واجتماعية مرتبطة بالجانب الأخلاقي الذي يساير القضايا المرتبطة بالتكنولوجيا الحيوية، والانتقاء من بين وجهات نظر متضاربة، وصولاً إلى ضوابط ومعايير، ومبادئ علمية وأخلاقية، ترشدهم وتوجه سلوكهم نحو العلم وتطبيقاته المختلفة، البيولوجية، والطبية، والبيئية، وطرق البحث فيه، بما يفيدهم ويفيد مجتمعهم.

ومن هذا المنطلق، فان استقصاء مستوى وعي طلبة المهن الطبية المساعدة للقضايا البيواخلاقية الناتجة عن بعض تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، ومقدرتهم على الحكم الأخلاقي في قضايا البيواخلاقية التي تنشأ من ممارسات التكنولوجيا الحيوية، أمر في غاية الأهمية، فكيف ينظر الطلبة إلى التكنولوجيا الحيوية من حيث عرضها وكيفية تطبيقها؟ ويتداخل مع هذا السؤال تساؤل آخر، ما المبادئ التي يعتمدها طلبة كليات المهن الطبية المساعدة في إصدار أحكامهم على قضايا البيواخلاقية الحيوية؟

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لا تزال التطورات المعرفية والتقنية التي يحققها مجال الطب الحيوي تمارس تأثيرا واضحا على تصوراتنا واستيعابنا لمفاهيم اساسية في حياة كل منا مثل الصحة والمرض والحياة والموت ، وقد اثارت هذه التطورات موضوعات تشكل القيم الاخلاقية ضرورة اساسية فيها كموضوع زراعة الأعضاء والتلقيح الصناعي والاستساخ وإجراء الأبحاث على الخلايا الجذعية.

تعتبر معالجة القضايا الاخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية من المهمات الصعبة ، وقد يعزى ذلك لسببين اولا :أن طريقة استقبال الناس لهذه التقنيات وتفاعلهم معها غالبا ما يتشكل من خلال ما يسمى بالمنظومة الأخلاقية ،وهي خليط متشابك من المفاهيم والقيم ذات الأبعاد الدينية والأخلاقية والثقافية

2- هل تختلف درجة وعي طلبة المهن الطبية المساعدة، للقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن بعض تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، باختلاف مستواهم الدراسي؟

3- هل تختلف درجة وعي طلبة المهن الطبية المساعدة، للقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن بعض تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، باختلاف جنسهم؟

4- ما المبادئ البيوإخلاقية التي يستند إليها طلبة المهن الطبية المساعدة في كلية تدريب عمان، في حكمهم على قضايا البيوإخلاقية الناتجة عن بعض تطبيقات التكنولوجيا الحيوية؟

5- هل تختلف المبادئ البيوإخلاقية التي يستند إليها طلبة المهن الطبية المساعدة في كلية تدريب عمان، في إصدار أحكامهم حول القضايا البيوإخلاقية باختلاف مستواهم الدراسي؟

6- هل تختلف المبادئ البيوإخلاقية التي يستند إليها طلبة المهن الطبية المساعدة في كلية تدريب عمان، في إصدار أحكامهم حول القضايا البيوإخلاقية باختلاف جنسهم؟

التعريفات بالمصطلحات:

درجة الوعي: المرتبة التي يحددها طلبة المهن الطبية المساعدة، لدرجة موافقتهم على محتوى الفقرات المرتبطة بطبيعة القضية المطروحة للنقاش.

الحكم الأخلاقي: القرارات، والأحكام التي يصدرها الفرد، تجاه المعضلة البيوإخلاقية في ضوء المبادئ والنظريات التي طورها.

المبادئ البيوإخلاقية: عرفتها جريسات (جريسات، 2005) بأنها القواعد والأسس التي يعتمد عليها الفرد في إصدار حكمه الأخلاقي، والتي تزوده بالدليل، وتساعد في تحديد أولوية بعض القيم من غيرها، وقد تم اختيار ثلاثة مبادئ أخلاقية لهذه الدراسة وهي: المبادئ الدينية، والمبادئ الاستقلالية، والمبادئ النفعية، وجميعها تتدرج تحت النظرية الواجبية.

المبادئ الدينية: تقوم على التمسك بأن خطأ الفعل وصوابه يعتمد على أوامر الله سبحانه وتعالى (رزك، 2005)

المبادئ الاستقلالية: تقوم على احترام قدرات الفرد وحقه في اختيار قيمه وأهدافه، وتقرير ما

يحصل له في حياته ومصير جسده، والحرص على أهمية الحقوق الفردية والحريات. (جريسات، 2005)

المبادئ النفعية: تحقيق التوازن بين الفائدة والضرر والتكلفة، دون مراعاة لضوابط أو معايير راسخة تفيد الفرد أو تلزمه بشيء.

القضايا البيوإخلاقية الحيوية: هي مشكلات أخلاقية واقعية حقيقية، ناجمة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، وتثير آراء متباينة من حيث تقدير إيجابياتها وسلبياتها، ومنافعها وأضرارها، وقبولها أو رفضها، وتختلف الآراء تبعاً لاختلاف المعايير الدينية والثقافية والاجتماعية.

طلبة المهن الطبية المساعدة: وهم طلبة المهن الطبية المساعدة في كلية تدريب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، المقدر عددهم ب(136) طالبا وطالبة خلال العام الدراسي 2010/2011 .

محددات الدراسة:

تحدد نتائج هذه الدراسة بعدد من العوامل أهمها:

1. مدى تمثيل أفراد عينة الدراسة لنظرائهم طلبة كليات المهن الطبية المساعدة في الكليات الأخرى، ولا سيما أن هذه الدراسة طبقت على عينة قصديه تتمثل في طلبة كلية تدريب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية.
2. اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها استبانته أعدت خصيصاً لها، لذا ينبغي النظر إلى النتائج التي خلصت إليها الدراسة، على أنها مرتبطة بالاستبانة المستخدمة في الدراسة.
3. اعتمدت هذه الدراسة ثلاثة مبادئ أخلاقية فقط هي: المبادئ الدينية، والمبادئ الفنية، والمبادئ الاستقلالية.
4. بناء على ما سبق، يجب الحذر في تعميم نتائج هذه الدراسة عند اختبار عينات أخرى من الطلبة، واستخدام أدوات وقضايا أخرى.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تتناول فكراً أخلاقياً جديداً ظهر في إطار الهندسة الوراثية، يمثل ملتقى لمجالات معرفية متعددة: (علمية، فلسفية، دينية، بيئية، اقتصادية، تربية) وينال اهتماماً في البحث العلمي والتربوي، فالتكنولوجيا الحيوية biotechnology، والأخلاقيات الحيوية bioethics، والحكم الأخلاقي، وقضايا البيوإخلاقية، كلها محاور اهتمام البحث

علمي أخلاقي حولها ، بالإضافة إلى أنها تسهم في تكامل شخصية المتعلم، حيث تهتم بالجانب المعرفي والجانب الوجداني معاً.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهجية الوصفية لتقصي مستوى وعي طلبة المهن الطبية المساعدة للقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن بعض تطبيقات التكنولوجيا الحيوية والمبادئ البيوإخلاقية، التي ينطلق منها طلبة المهن الطبية في كلية تدريب عمان، في حكمهم على قضايا البيوإخلاقية المرتبطة بالتكنولوجيا الحيوية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة المهن الطبية المساعدة في كلية تدريب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية للعام الدراسي 2010/2011، وبيّن الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي والجنس.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي والجنس

المستوى الدراسي	السنة الأولى	السنة الثانية	المجموع
الجنس			
ذكر	18	13	31
أنثى	38	39	77
المجموع	56	52	108

وللتأكد من صدق الاستبانة، تم عرضها في صورتها المبدئية على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، والمهن الطبية المساعدة لإبداء رأيهم في فقرات الاستبانة من حيث الوضوح والملاءمة، بعد ذلك تم تعديل بعض الفقرات بناء على ما قدم من آراء.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس الذي يقيس وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية بالإضافة إلى المبادئ البيوإخلاقية، التي يستند إليها الطلبة في حكمهم على قضايا البيوإخلاقية، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق المقياس ثانية على أفراد العينة الاستطلاعية أنفسهم، ثم حُسب معامل

العلمي والتربوي الذي يبدو على صفحات الدوريات المتخصصة في التربية العلمية.

وفي ضوء هذا الاهتمام العالمي، يقع على عاتق التربية العلمية في العالم العربي بعامة والأردن بخاصة، تنمية الوعي بموضوع التكنولوجيا الحيوية، وما أثارته من جوانب أخلاقية، من خلال إثارة قضايا ذات طبيعة جدلية تعرض على الطلبة، وتتيح لهم الفرصة لإبداء الرأي، وتبادله والحكم عليه، في ضوء القيم البيوإخلاقية الإسلامية والموروث الثقافي والاجتماعي.

وتطمح هذه الدراسة إلى تذكير القائمين على إعداد الخطط الدراسية لمساقات المهن الطبية المساعدة، تضمين الأخلاقيات الحيوية في هذه الخطط، من أجل تبصير المعلمين والطلبة بها. ومساعدة الطلاب على فهم تطبيقات العلم ومناقشتها وتقييمها، وما يقبل وما لا يقبل منها، في ضوء قيم المجتمع وتكوين رأي

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة، من استبانة ضمت ست القضايا في الأخلاقيات الحيوية، المتمثلة في المجالات الآتية: الاستساخ الإنساني، والخلايا الجذعية، و العلاج الجيني، و البنوك الحيوية، وأطفال الأنابيب، ونقل الأعضاء البشرية.

وقد صيغت الأداة على شكل فقرات، تعرض كل فقرة قضية في مجال التكنولوجيا الحيوية، وتبدأ كل فقرة بتعريف للقضية التي يتم طرحها، يلي ذلك المعضلة البيوإخلاقية، وتتبع القضية ثلاث بدائل، كل بديل يعكس مبدأ من المبادئ البيوإخلاقية التي اعتمدها الدراسة وهي : المبادئ الدينية، والمبادئ الاستقلالية والمبادئ النفعية، وقد أعطي لكل معضلة من قضايا البيوإخلاقية مقياس متدرج يقيس مدى وعي الطلبة على الموازنة بين الفوائد المرجوة والمخاطر المحتملة لتلك التكنولوجيا.

ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني. وقد تطبيقات التكنولوجيا الحيوية الستة الواردة في المقياس كما في بلغت قيم معامل الثبات للقضايا البيواخلاقية الناتجة عن الجدول (2).

الجدول (2) قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، للقضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية

الرقم	تطبيقات التكنولوجيا الحيوية	قيمة معامل الثبات	المبادئ البيواخلاقية التي الوعى بالقضايا البيواخلاقية يستند إليها الطلبة
1	الاستنساخ الإنساني	0.80	0.82
2	الخلايا الجذعية	0.85	0.86
3	العلاج الجيني	0.86	0.84
4	البنوك الحيوية	0.91	0.89
5	أطفال الأنابيب	0.83	0.82
6	نقل الأعضاء البشرية	0.79	0.83
	تطبيقات التكنولوجيا الحيوية (الكلية)	0.88	

وعدت هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية. وقد احتوى المقياس على بعض الفقرات السالبة الصياغة، وهي الفقرات ذات الأرقام (3-5-6-) في تطبيق تكنولوجيا الاستنساخ الإنساني، والفقرتان ذاتا الرقمين (5-6) في تطبيق تكنولوجيا

أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق بشدة	لا أوافق
1	2	3	4

ولأغراض الدراسة الحالية تم احتساب درجة وعي طلبة المهن الطبية المساعدة للقضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية على النحو التالي:

أ . الحد الأعلى للبدائل (4)، والحد الأدنى للبدائل (1) وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (3) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على ثلاثة مستويات كما هو موضح في المعادلة التالية

$$3 \div 3 = 1 \text{ (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) } = 1$$

وعليه يكون :

$$أ . الحد الأدنى = 1+1=2$$

$$ب . الحد المتوسط = 1+2=3$$

$$ج . الحد الأعلى = أكثر من 3$$

وهكذا تصبح أوزان الفقرات على النحو الآتي :

الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1.00-2.00) تعني أن درجة وعي الطلبة للقضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية منخفضة.

الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.01-3.00) تعني أن درجة وعي الطلبة للقضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية متوسطة.

الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.01-4.00) تعني أن درجة وعي الطلبة للقضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية مرتفعة.

المعالجة الإحصائية:

للاجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب للحكم على درجة وعي الطلبة للقضايا الأخلاقية والمبادئ الأخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية المرتفعة، كما تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين درجة وعي الطلبة حسب متغيري المستوى الدراسي والجنس.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

" ما درجة وعي طلبة المهن الطبية المساعدة للقضايا البيواخلاقية الناتجة عن بعض تطبيقات التكنولوجيا الحيوية؟ " لاجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والنسبة المئوية لدرجة وعي الطلبة بالقضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية الستة بشكل عام، ثم لكل تطبيق من تطبيقات التكنولوجيا الحيوية. ويبين

الجدول (3) درجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية بشكل عام.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، لدرجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن

تطبيقات التكنولوجيا الحيوية الستة بشكل عام

رقم	تطبيقات التكنولوجيا الحيوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الوعي
1	الاستنساخ الإنساني	3.48	0.24	87.0%	1	مرتفعة
2	الخلايا الجذعية	2.71	0.38	67.8%	3	متوسطة
3	العلاج الجيني	2.73	0.37	68.3%	2	متوسطة
4	البنوك الحيوية	2.66	0.32	66.4%	5	متوسطة
5	أطفال الأنابيب	2.68	0.38	67.0%	4	متوسطة
6	نقل الأعضاء البشرية	2.64	0.35	65.9%	6	متوسطة
	تطبيقات التكنولوجيا الحيوية (الكلي)	2.82	0.15	70.4%		متوسطة

يظهر الجدول (3)، أن درجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية أما بالنسبة لدرجة وعي الطلبة للقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية بشكل عام (الكلي) كل تطبيق من تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، فكانت النتائج على كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات النحو الآتي:

أفراد العينة على المقياس الكلي (2.82)، وانحراف معياري تطبيق تكنولوجيا الاستنساخ الإنساني: (0.15)، وبنسبة مئوية بلغت (70.4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، لدرجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية المتعلقة بتطبيق

تكنولوجيا الاستنساخ الإنساني

رقم الفقرة	تطبيق تكنولوجيا الاستنساخ الإنساني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	لترتيب	درجة الوعي
1	هذا التطبيق غير مقبول بسبب احتمال استنساخ شخص بدون إذنه	3.72	0.56	93.1%	2	مرتفعة
2	هذا التطبيق غير مقبول بسبب احتمال بيع أجنة مستنسخة	3.68	0.53	91.9%	3	مرتفعة
3	هذا التطبيق نافع جداً لأنه يمكننا من الحصول على نسخ مماثلة.	3.73	0.45	93.3%	1	مرتفعة
4	يثير استنساخ البشر عدة تحفظات بشأن استخدام النسخ البشرية كقطع غيار والتخلص من باقي الجثة	3.67	0.63	91.7%	4	مرتفعة
5	أنا واثق من أن أية نواتج غير متوقعة من هذه التكنولوجيا الحيوية يمكن التحكم بها.	3.10	0.59	77.5%	5	مرتفعة
6	لا داعي للقلق حول الأشخاص الذين يحترمون ويطيعون القوانين والأنظمة التي تتحكم بتطوير هذه التكنولوجيا الحيوية واستخدامها.	2.99	0.50	74.8%	6	متوسطة

يتبين من النتائج في الجدول (4) أن درجة وعي الطلبة بالقضايا ضمن درجة الوعي المتوسطة، حيث جاءت الفقرة (6) بدرجة البيوإخلاقية المتعلقة بتطبيق تكنولوجيا الاستنساخ الإنساني وعي متوسطة.

جاءت مرتفعة على جميع الفقرات باستثناء فقرة واحدة جاءت تطبيق تكنولوجيا الخلايا الجذعية:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، لدرجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية المتعلقة بتطبيق

تكنولوجيا الخلايا الجذعية

رقم الفقرة	تطبيق تكنولوجيا الخلايا الجذعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	لترتيب	درجة الوعي
1	هذا التطبيق غير مقبول، هو تلاعب بهندسة الجينات، ومعايير الموروثات، لا طائل من ورائه سوى تحقيق طموحات بعض العلماء.	2.28	0.97	56.9%	6	متوسطة
2	هذا التطبيق غير مقبول لأن إسقاط الحمل (الجنين) قبل تمام الشهر الرابع الرحمي، محظور شرعاً، ولا يجوز إسقاطه إلا بعذر شرعي يبيح الإجهاض	3.20	0.75	80.1%	1	مرتفعة
3	هذا التطبيق نافع جداً لأنه سيقود إلى اكتشاف علاجات	2.59	0.96	64.8%	5	متوسطة

رقم الفقرة	تطبيق تكنولوجيا الخلايا الجذعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الوعي
4	جديدة لأمراض خطيرة مثل الزهايمر والسرطان يثير موضوع الخلايا الجذعية عدة تحفظات بسبب احتمال فتح أسواق عالمية للاتجار بالأجنة	2.60	0.96	65.0%	4	متوسطة
5	أنا واثق من أن أية نواتج غير متوقعة من هذه التكنولوجيا الحيوية يمكن التحكم بها.	2.75	0.94	68.8%	3	متوسطة
6	لا داعي للقلق حول الأشخاص الذين يحترمون القوانين والأنظمة ويطيعونها والتي تتحكم بتطوير هذه التكنولوجيا الحيوية واستخدامها.	2.85	0.94	71.3%	2	متوسطة

يتبين من النتائج في الجدول (5)، أن درجة وعي الطلبة ضمن درجة الوعي المرتفعة، حيث جاءت الفقرة (2) " في القضايا البيوإخلاقية المتعلقة بتطبيق تكنولوجيا الخلايا الجذعية الترتيب الأول من حيث درجة الوعي. جاءت متوسطة على جميع الفقرات، باستثناء فقرة واحدة جاءت **تطبيق تكنولوجيا العلاج الجيني:**

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لدرجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية المتعلقة بتطبيق

تكنولوجيا العلاج الجيني

رقم الفقرة	تطبيق تكنولوجيا العلاج الجيني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الوعي
1	هذا التطبيق غير مقبول بسبب احتمال تكوين طفرات تحول تلك الخلايا إلى خلايا سرطانية	2.69	0.87	67.1%	3	متوسطة
2	هذا التطبيق غير مقبول بسبب احتمال انتقال الفيروسات والأمراض إلى الإنسان	3.23	0.78	80.8%	1	مرتفعة
3	هذا التطبيق نافع جدا لان تحديد الجينات المريضة واستبدالها بأخرى سليمة أمر جيد للمرضى المصابين بأمراض وراثية	2.61	0.82	65.3%	4	متوسطة
4	يثير موضوع العلاج الجيني عدة تحفظات بسبب إمكانية العبث في الخصائص الوراثية للشخص المريض	2.80	0.86	69.9%	2	متوسطة
5	أنا واثق من أن أية نواتج غير متوقعة من هذه التكنولوجيا الحيوية يمكن التحكم بها	2.47	0.81	61.8%	6	متوسطة
6	لا داعي للقلق حول الأشخاص الذين يحترمون القوانين والأنظمة ويطيعونها والتي تتحكم بتطوير هذه التكنولوجيا الحيوية واستخدامها.	2.59	0.90	64.8%	5	متوسطة

يتبين من النتائج في الجدول (6)، أن درجة وعي الطلبة ضمن درجة الوعي المرتفعة، حيث جاءت الفقرة (2) " بدرجة بالقضايا البيوإخلاقية المتعلقة بتطبيق تكنولوجيا العلاج الجيني وعي مرتفعة.

جاءت متوسطة على جميع الفقرات، باستثناء فقرة واحدة جاءت **تطبيق تكنولوجيا البنوك الحيوية:**

الجدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لدرجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية، المتعلقة بتطبيق

تكنولوجيا البنوك الحيوية

رقم الفقرة	تطبيق تكنولوجيا البنوك الحيوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الوعي
1	التطبيق غير مقبول، وربما تتعرض العينات لعبث الباحثين دون تقدير لضرورة الحصول على موافقة خطية وصريحة من المتبرع بالعينات بإجراء البحوث عليها	2.93	0.78	73.1%	1	متوسطة
2	هذا التطبيق غير مقبول لان حفظ المواد الحيوية من المرضى هو بمثابة الحفاظ للمعالم الخفية للمرض وعدم زواله بمجرد وفاة المريض نفسه	2.69	0.75	67.4%	3	متوسطة
3	هذا التطبيق نافع جدا لأنه سيقود إلى اكتشاف علاجات جديدة لأمراض خطيرة مثل الزهايمر والسرطان	2.83	0.78	70.8%	2	متوسطة
4	يثير موضوع البنوك الحيوية عدة تحفظات، ما يجعلها عرضة للعبث البحثي، أو استغلالها سلباً لشركات التأمين التي توظف تلك المعلومات الوراثية لأي شخص بما يخدم مصالحها	2.57	0.82	64.4%	4	متوسطة
5	أنا واثق من أن أية نواتج غير متوقعة من هذه التكنولوجيا	2.50	0.84	62.5%	5	متوسطة

رقم الفقرة	تطبيق تكنولوجيا البنوك الحيوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الوعي
6	الحيوية يمكن التحكم بها لا داعي للقلق حول الأشخاص الذين يحترمون القوانين والأنظمة التي تتحكم بتطوير هذه التكنولوجيا الحيوية واستخدامها.	2.41	0.81	60.2%	6	متوسطة

يتبين من النتائج في الجدول (7)، أن درجة وعي الطلبة **تطبيق تكنولوجيا أطفال الأنابيب:** بالقضايا البيوإخلاقية المتعلقة بتطبيق تكنولوجيا البنوك الحيوية جاءت متوسطة على جميع الفقرات.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لدرجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية المتعلقة بتطبيق

تكنولوجيا أطفال الأنابيب

رقم الفقرة	تطبيق تكنولوجيا أطفال الأنابيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب	درجة الوعي
1	التطبيق غير مقبول، وربما تطلب الزوجة نقلها لها بعد وفاة زوجها. وكما هو معروف فإن وفاة الزوج تلغى شرعية الزواج	3.05	0.84	76.2%	1	مرتفعة
2	هذا التطبيق غير مقبول لأن بقاء الأجنة في البنك عرضة للاختلاط والخطأ ويعرضها للاستخدامات الأخرى مثل التبرع بها أو بيعها لامرأة أخرى	2.89	0.80	72.2%	3	متوسطة
3	هذا التطبيق نافع جدا لأنه سيقود إلى إسعاد الكثير من الأسر بالإضافة إلى أنه سيساعد العلم والعلماء على اكتشافات طبية	2.94	0.78	73.4%	2	متوسطة
4	يثير موضوع البويضات الملقحة الزائدة عدة تحفظات بسبب خطورة المحافظة على العينات فإجراء التجارب العلمية على الأجنة أصبح مطلبا علميا كبيرا في الأوساط العلمية	2.78	0.78	69.4%	4	متوسطة
5	أنا واثق من أن أية نواتج غير متوقعة من هذه التكنولوجيا الحيوية يمكن التحكم بها	2.22	0.81	55.6%	5	متوسطة
6	لا داعي للقلق حول الأشخاص الذين يحترمون القوانين والأنظمة التي تتحكم بتطوير هذه التكنولوجيا الحيوية واستخدامها.	2.20	0.77	55.1%	6	متوسطة

يتبين من النتائج في الجدول (8)، أن درجة وعي الطلبة ضمن درجة الوعي المرتفعة، حيث جاءت الفقرة (1) " بدرجة بالقضايا البيوإخلاقية المتعلقة بتطبيق تكنولوجيا أطفال الأنابيب وعي مرتفعة.

جاءت متوسطة على جميع الفقرات، باستثناء فقرة واحدة جاءت **تطبيق تكنولوجيا نقل الأعضاء البشرية:**

الجدول (9) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لدرجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية المتعلقة بتطبيق

تكنولوجيا نقل الأعضاء البشرية

رقم الفقرة	تطبيق تكنولوجيا نقل الأعضاء البشرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب	درجة الوعي
1	هذا التطبيق غير مقبول، لأنه قد يؤدي إلى اختراق حقوق الإنسان، إذ يستغل الفقراء ويقطعون أجزاء من أجسادهم مقابل المال	2.70	0.66	67.6%	4	متوسطة
2	هذا التطبيق غير مقبول لأن النقل قد يعطل جزء من وظيفة أساسية لعضو آخر	2.82	0.87	70.6%	3	متوسطة
3	هذا التطبيق نافع جدا، لأن عملية نقل الأعضاء البشرية وزراعتها من جسم إنسان إلى جسم آخر، ستقود إلى شفاء الإنسان من الأمراض التي يعاني منها أو الخلل الذي يصيب احد أعضاء جسمه	3.01	0.74	75.2%	1	مرتفعة
4	يثير موضوع زراعة الأعضاء البشرية عدة تحفظات، فقد يؤدي الطلب المتزايد على الأعضاء البشرية إلى ظهور سوق سوداء عالمية وتجارة بالأعضاء البشرية	2.95	0.77	73.8%	2	متوسطة
5	أنا واثق من أن أية نواتج غير متوقعة من هذه التكنولوجيا	2.15	0.81	53.7%	6	متوسطة

رقم الفقرة	تطبيق تكنولوجيا نقل الأعضاء البشرية	لمتوسط لحسابي	لانحراف لمعياري	لنسبة مئوية	لترتيب	درجة الوعي
6	الحيوية يمكن التحكم بها لا داعي للقلق حول الأشخاص الذين يحترمون القوانين والأنظمة التي تتحكم بتطوير هذه التكنولوجيا الحيوية واستخدامها.	2.19	0.84	%54.6	5	متوسطة

يتبين من النتائج في الجدول (9)، أن درجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية المتعلقة بتطبيق تكنولوجيا نقل الأعضاء البشرية جاءت متوسطة على جميع الفقرات، باستثناء فقرة واحدة جاءت ضمن درجة الوعي المرتفعة، حيث جاءت الفقرة (3) "درجة وعي مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

" هل تختلف درجة وعي طلبة المهن الطبية المساعدة، للقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن بعض تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، باختلاف مستواهم الدراسي؟".

الجدول (10) نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في درجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن تطبيقات

التكنولوجيا الحيوية، تبعاً لمستواهم الدراسي

تطبيقات التكنولوجيا الحيوية	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستساح الإنساني	سنة أولى	56	3.45	0.28	-1.298	106	0.197
	سنة ثانية	52	3.51	0.19			
الخلايا الجذعية	سنة أولى	56	2.73	0.41	0.454	106	0.651
	سنة ثانية	52	2.70	0.36			
العلاج الجيني	سنة أولى	56	2.74	0.36	0.193	106	0.847
	سنة ثانية	52	2.72	0.38			
البنوك الحيوية	سنة أولى	56	2.65	0.29	-0.335	106	0.738
	سنة ثانية	52	2.67	0.35			
أطفال الأنابيب	سنة أولى	56	2.68	0.37	-0.011	106	0.991
	سنة ثانية	52	2.68	0.39			
نقل الأعضاء البشرية	سنة أولى	56	2.62	0.33	-0.557	106	0.578
	سنة ثانية	52	2.66	0.37			
تطبيقات التكنولوجيا الحيوية (الكلي)	سنة أولى	56	2.81	0.15	-0.429	106	0.669
	سنة ثانية	52	2.82	0.14			

تشير النتائج في الجدول (10)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، تعزى لمستواهم الدراسي على كل تطبيق من تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، وعلى تطبيقات التكنولوجيا الحيوية بشكل عام (الكلي). وهذا يعني أن درجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية متشابهة عندهم، بعض النظر عن مستواهم الدراسي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

للكشف عن دلالة الفروق في درجة وعي طلبة المهن الطبية المساعدة، للقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، تبعاً لمستواهم الدراسي، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية الستة تبعاً لجنسهم، كما تم إجراء اختبار "ت" (t-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11) نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في درجة وعي الطلبة بالقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن تطبيقات

التكنولوجيا الحيوية، تبعاً لجنسهم

تطبيقات التكنولوجيا الحيوية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة المحسوبة	ت درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستنساخ الإنساني	ذكر	31	3.41	0.28	-2.009	106	*0.047
	أنثى	77	3.51	0.22			
الخلايا الجذعية	ذكر	31	2.72	0.47	0.034	106	0.973
	أنثى	77	2.71	0.35			
العلاج الجيني	ذكر	31	2.72	0.30	-0.294	106	0.769
	أنثى	77	2.74	0.39			
البنوك الحيوية	ذكر	31	2.63	0.33	-0.548	106	0.585
	أنثى	77	2.67	0.32			
أطفال الأنابيب	ذكر	31	2.74	0.43	1.002	106	0.318
	أنثى	77	2.66	0.36			
نقل الأعضاء البشرية	ذكر	31	2.69	0.30	0.949	106	0.345
	أنثى	77	2.62	0.37			
تطبيقات التكنولوجيا الحيوية (الكلية)	ذكر	31	2.81	0.15	-0.044	106	0.965
	أنثى	77	2.82	0.15			

* دالة إحصائية

تشير النتائج في الجدول (11)، إلى أن الفروق في درجة وعي الإناث والذكور بالقضايا البيوإخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية لم تكن دالة إحصائية، باستثناء وجود دلالة

على تطبيق تكنولوجيا الاستنساخ الإنساني. وبالنظر للنتائج في الجدول السابق، نجد أن الدلالة كانت لصالح الإناث، كونهن حصلن على متوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي لزملائهن من الذكور.

حيث تعي الإناث القضايا البيوإخلاقية الناتجة عن تطبيق تكنولوجيا الاستنساخ الإنساني بدرجة تفوق زملائهن الذكور.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

"ما المبادئ البيوإخلاقية التي يستند إليها طلبة المهن الطبية المساعدة في كلية تدريب عمان، في حكمهم على قضايا البيوإخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للمبادئ البيوإخلاقية، التي يستند إليها طلبة المهن الطبية المساعدة، في حكمهم على قضايا البيوإخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية الستة، وكانت النتائج كما في الجدول (12).

وهذه النتيجة تعني أن الطلبة من الذكور والإناث، يعون القضايا البيوإخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية بشكل عام بدرجة متقاربة، باستثناء تطبيق تكنولوجيا الاستنساخ الإنساني،

الجدول (12) التكرارات والنسب المئوية للمبادئ البيوإخلاقية التي يستند إليها الطلبة في حكمهم على قضايا البيوإخلاقية الناتجة عن

تطبيقات التكنولوجيا الحيوية

تطبيقات التكنولوجيا الحيوية	الإحصاءات الوصفية	المبادئ البيوإخلاقية التي يستند إليها الطلبة في حكمهم على قضايا البيوإخلاقية
		ديني
الاستنساخ الإنساني	التكرار	78
	النسبة %	72.22
الخلايا الجذعية	التكرار	30
	النسبة %	27.78
العلاج الجيني	التكرار	54
	النسبة %	50
البنوك الحيوية	التكرار	63
	النسبة %	58.33
أطفال الأنابيب	التكرار	30
	النسبة %	27.78

100	34.26	37.96	27.78	النسبة %	
108	18	70	20	التكرار	نقل الأعضاء البشرية
100	16.67	64.81	18.52	النسبة %	
648	148	225	275	التكرار	تطبيقات التكنولوجيا الحيوية
100	22.84	34.72	42.44	النسبة %	(الكلية)

تظهر النتائج في الجدول (12)، أن أكثر المبادئ البيواخلاقية التي يستند إليها الطلبة في حكمهم على قضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، هو المبدأ الديني الذي جاء بالترتيب الأول، وجاء المبدأ النفعي في الترتيب الثاني، وحلّ المبدأ الاستقلالي في الترتيب الثالث والأخير.

النتائج المتعلقة للإجابة عن السؤال الخامس:

" هل تختلف المبادئ البيواخلاقية التي يستند إليها طلبة المهن الطبية المساعدة في كلية تدريب عمان، في إصدار أحكامهم حول القضايا البيواخلاقية باختلاف مستواهم الدراسي؟"

الجدول (13) نتائج اختبار "كا²" للكشف عن دلالة الفروق في المبادئ الأخلاقية التي يستند إليها الطلبة في إصدار أحكامهم حول

القضايا الأخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، تبعاً لمستواهم الدراسي

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة كا ²	المبادئ الأخلاقية			الإحصاءات الوصفية	المستوى الدراسي	تطبيقات التكنولوجيا الحيوية
			المبدأ الاستقلالي	المبدأ النفعي	المبدأ الديني			
0.303	2	2.391	6	11	39	التكرار	سنة أولى	الاستنساخ الإنساني
			10.71	19.64	69.64	النسبة %		
			8	5	39	التكرار		
0.234	2	2.909	22	17	17	التكرار	سنة أولى	الخلايا الجذعية
			39.29	30.36	30.36	النسبة %		
			15	24	13	التكرار		
0.071	2	5.277	24	4	28	التكرار	سنة أولى	العلاج الجيني
			42.86	7.14	50.00	النسبة %		
			15	11	26	التكرار		
0.747	2	0.583	2	23	31	التكرار	سنة أولى	البنوك الحيوية
			3.57	41.07	55.36	النسبة %		
			1	19	32	التكرار		
0.234	2	2.909	22	17	17	التكرار	سنة أولى	أطفال الأنابيب
			39.29	30.36	30.36	النسبة %		
			15	24	13	التكرار		
0.056	2	5.930	14	32	10	التكرار	سنة أولى	نقل الأعضاء البشرية
			25.00	57.14	17.86	النسبة %		
			4	38	10	التكرار		
			7.69	73.08	19.23	النسبة %	ثانية	

تشير النتائج في الجدول (13) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المبادئ الأخلاقية التي يستند إليها طلبة المهن الطبية المساعدة في إصدار أحكامهم حول القضايا البيواخلاقية باختلاف جنسهم؟ للكشف عن دلالة الفروق في المبادئ الأخلاقية التي يستند إليها طلبة المهن الطبية المساعدة في إصدار أحكامهم حول القضايا الأخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية تعزى لمستواهم الدراسي على كل تطبيق من تطبيقات التكنولوجيا الحيوية الستة، فقد تراوحت قيم χ^2 لها ما بين (0.583) و (5.930) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يعني أن المبادئ الأخلاقية التي يستند إليها طلبة المهن الطبية المساعدة في إصدار أحكامهم حول القضايا الأخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية متشابهة بعض النظر عن مستواهم الدراسي. (14).

النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال السادس:

الجدول (14) نتائج اختبار " χ^2 " للكشف عن دلالة الفروق في المبادئ الأخلاقية التي يستند إليها الطلبة في إصدار أحكامهم حول

القضايا الأخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، تبعاً لجنسهم

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة χ^2	المبادئ الأخلاقية			الإحصاءات الوصفية	الجنس	تطبيقات التكنولوجيا الحيوية
			المبدأ الاستقلالي	المبدأ النفعي	المبدأ الديني			
*0.007	2	9.860	8	7	16	التكرار	ذكر	الاستنساخ الإنساني
			25.81	22.58	51.61	النسبة%		
			6	9	62	التكرار		
0.238	2	2.874	12	8	11	التكرار	ذكر	الخلايا الجذعية
			38.71	25.81	35.48	النسبة%		
			25	33	19	التكرار		
0.153	2	3.754	14	6	11	التكرار	ذكر	العلاج الجيني
			45.16	19.35	35.48	النسبة%		
			25	9	43	التكرار		
*0.002	2	12.132	3	16	12	التكرار	ذكر	البنوك الحيوية
			9.68	51.61	38.71	النسبة%		
			0	26	51	التكرار		
0.238	2	2.874	12	8	11	التكرار	ذكر	أطفال الأنابيب
			38.71	25.81	35.48	النسبة%		
			25	33	19	التكرار		
*0.019	2	7.936	7	14	10	التكرار	ذكر	نقل الأعضاء البشرية
			22.58	45.16	32.26	النسبة%		
			11	56	10	التكرار		
			14.29	72.73	12.99	النسبة%		

* دالة إحصائياً

حول القضايا الأخلاقية الناتجة عن تطبيق تكنولوجيا نقل الأعضاء البشرية بدرجة تفوق الإناث، وينسب مئوية (32.26%) و (22.58%) على التوالي مقابل (12.99%) و (14.29%) على التوالي للإناث.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: فيما يتعلق بالسؤال الأول، كشفت النتائج كما أوضحتها الجداول (3.4.5.6.7.8.9) أن درجة وعي الطلبة بالقضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية بشكل عام (الكلي) كانت بدرجة متوسطة، باستثناء التطبيق التكنولوجي (1) "الاستساح الإنساني" فقد جاء في الترتيب الأول وبدرجة وعي مرتفعة. ولعل شهرة النعجة دوللي اعطت خلفية جيدة عن هذا الموضوع، ولم تتل قضية علمية يمثل ما نالته هذه القضية وما أثارته من ضجة واهتمام من وسائل الاعلام، وعلماء الدين، والعلماء، والناس عامة، فقد فجرت العديد من التساؤلات خاصة بعد الاعتقاد بأنه لا يمكن لأثنى أن تلد دون عملية إخصاب لبويضتها. ومنذ أن أعلن عنه كان الموقف الديني والأخلاقي والقانوني واحداً، وهو تحريم تطبيق تقنيات الاستساح على الإنسان وتجريمه مع جواز الاستفادة منها فيما يتصل بالحيوان والنبات.

أما باقي القضايا، فتتفق نتيجتها مع نتائج كثير من الدراسات التي تناولت مستوى وعي الطلبة من مستويات دراسية مختلفة وفهمهم لتطبيقات التكنولوجيا الحيوية وضوابطها البيواخلاقية.

(Saez et al., 2008, Dawson et al., 2010 Dawson اللولو والكحلوت، 2007، 2006، Tamra et al., 2007، 1995)، زيتون

وقد عزت هذه الدراسات محدودية مستوى وعي الطلبة وتدنيها وفهمهم لتطبيقات التكنولوجيا الحيوية وضوابطها البيواخلاقية، الى قصور تناول برامج التعليم المختلفة لهذه المواضيع، وعدم الاهتمام بالجانب الاخلاقي الذي يسايرها، فاصدار الاحكام الواعية على اي تطبيق، ينبغي ان يسبق بمعرفة لابعاده العلمية، والاجتماعية، والبيواخلاقية. واذ تتفق الباحثان مع ما ذهبت اليه هذه الدراسات، إلا أنهما تريان ان محدودية درجة وعي الطلبة لتطبيقات التكنولوجيا الحيوية وضوابطها البيواخلاقية، ربما يعزى الى اسباب كثيرة، منها جدة الموضوعات، وجدلية

تشير النتائج في الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المبادئ الأخلاقية التي يستند إليها طلبة المهن الطبية المساعدة في إصدار أحكامهم حول القضايا الأخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية تعزى لجنسهم على كل من تطبيق تكنولوجيا الاستساح الإنساني، وتطبيق تكنولوجيا البنوك الحيوية، وتطبيق تكنولوجيا نقل الأعضاء البشرية حيث تراوحت قيم χ^2 لها ما بين (7.936) و (12.132) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائية في المبادئ الأخلاقية التي يستند إليها الطلبة في إصدار أحكامهم حول القضايا الأخلاقية الناتجة عن تطبيق تكنولوجيا الخلايا الجذعية، وتكنولوجيا العلاج الجيني، وتكنولوجيا أطفال الأنابيب.

وبالنظر إلى الجدول السابق نلاحظ أن الإناث يستندن إلى المبدأ الديني في إصدار أحكامهم حول القضايا الأخلاقية الناتجة عن تطبيق تكنولوجيا الاستساح الإنساني بدرجة تفوق الذكور، ونسبة مئوية (80.52%) مقابل (51.61%) للذكور، في حين أن الذكور يستندون إلى المبدأ الاستقلالي في إصدار الأحكام حول القضايا الأخلاقية الناتجة عن تطبيق تكنولوجيا الاستساح الإنساني بدرجة تفوق الإناث، ونسبة مئوية (25.81%) مقابل (7.79%) للإناث.

كما يلاحظ أن الإناث يستندن إلى المبدأ الديني في إصدار أحكامهم حول القضايا الأخلاقية الناتجة عن تطبيق تكنولوجيا البنوك الحيوية بدرجة تفوق الذكور، ونسبة مئوية (66.23%) مقابل (38.71%) للذكور، في حين أن الذكور يستندون إلى المبدأ النفعي والمبدأ الاستقلالي في إصدار الأحكام حول القضايا الأخلاقية الناتجة عن تطبيق تكنولوجيا البنوك الحيوية بدرجة تفوق الإناث، وينسب مئوية (51.61%) و (9.68%) على التوالي، مقابل (33.77%) و (0.00%) على التوالي للإناث. كما أن الإناث يستندن إلى المبدأ النفعي في إصدار أحكامهم حول القضايا الأخلاقية الناتجة عن تطبيق تكنولوجيا نقل الأعضاء البشرية بدرجة تفوق الذكور، ونسبة مئوية (72.73%) مقابل (45.16%) للذكور، في حين أن الذكور يستندون إلى المبدأ الديني والمبدأ الاستقلالي في إصدار الأحكام

وهذه النتيجة منطقية حيث ثقافة المجتمعات والتعاليم الدينية مازالت تلقي بتأثيرها على كثير من السلوكيات والمواقف والممارسات، ومن المتعارف عليه ان المجتمعات المحافظة تتأثر بالوسط العائلي والديني، وفي المجتمع الأردني حيث المبادئ التي يستند إليها معظم الأفراد في حكمهم الأخلاقي مستمدة من الدين الاسلامي، وهو المرجعية الأولى في المجتمع للحكم على القضايا والمواضيع المختلفة، ومنه تنبثق معظم التشريعات والقوانين التي تحدد سلوك الأفراد في المجتمع، لذا كانت المبادئ الدينية هي الأكثر شيوعاً بين الطلبة، حيث بلغت نسبة شيوعه (42.44%).

وجاء المبدأ النفعي في الترتيب الثاني، وهذه نتيجة منطقية أيضاً حيث أن قوة الإنتاج الثقافي الغربي تؤدي إلى التغيير التدريجي في معايير السلوك وأنماط الحياة، بالإضافة إلى ذلك، فإن القيم البيواخلاقية الغربية بنيت على المنفعة، أو على مجرد العقل، وأبعدت القيم البيواخلاقية عن العلم وعن الدين، فضلاً عن خلو البرامج الدراسية من أي تحليل أو مناقشة جدية لقضايا التكنولوجيا الحيوية ومشكلاتها والقضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقاتها، مما يدفع الكثير من الطلبة إلى تبني ما تروجّه وسائل الإعلام حول موضوع تطبيقات التكنولوجيا الحيوية؛ من ثم تأتي مبادئهم لتتفق مع ما هو سائد في المجتمعات الغربية، حول الأخلاقيات الحيوية النفعية، كالإجهاض والقتل الرحيم، وتكنولوجيا الاستنساخ، مما يجد الطالب نفسه في كثير من الأحيان، وقد تناقضت أساليب تعليمه وإعداده، مع القيم الصاعدة في المجتمع.

أما المبدأ الاستقلالي فقد جاء في الترتيب الثالث والأخير، وهذا يعود إلى الفكرة التي تفترض أن عملية اتخاذ القرارات البيواخلاقية المتعلقة بالرعاية الصحية عملية تدبر غير سهلة تحتاج إلى معرفة ووعي، وفهم للأمور. والضغوطات النفسية والجسدية التي يتعرض لها المريض تجعله غير قادر على اتخاذ قرارات واعية حول حالته الصحية، أضف إلى ذلك أن الطلبة غالباً لا يتمتعون بالحرية والاستقلالية لاتخاذ قراراتهم، واختياراتهم الشخصية.

وتختلف هذه النتائج مع دراسة الزعبي وآخرون (2008)، حيث كان المبدأ النفعي هو الأقل شيوعاً بين الطلبة، في حين أن

القضايا التي تنيرها، وعدم معرفة الطلبة بالضوابط العلمية والبيواخلاقية لعملية البحث العلمي، والمعارف الناتجة عنه، بالإضافة إلى أن ما سبق، فإن وظيفة التعليم المهني الطبي، أصبحت مقصورة على الاهتمام بالجوانب المعرفية والمهارية، وأغفلت تماماً الجوانب الوجدانية التي تتمحور حول إكساب الطلبة القيم والأخلاق التي تساعدهم على مواجهة القضايا البيواخلاقية التي تصادفهم في العالم الواقعي، وتمدهم بحساسية خاصة تجاه المشكلات البيواخلاقية، كما أنها تساعدهم في أن يتعلموا التفكير في هذه القضايا، وتقديم حلول لها، مما يحفزهم لإتباع معايير السلوك الأخلاقي في العلم. (الباز، 2012).

ثانياً: فيما يتعلق بالسؤال الثالث، أوضحت النتائج كما بينها الجدولان رقم (10، 11) أن الفروق في درجة وعي الإناث والذكور بالقضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية لم تكن دالة إحصائية، باستثناء وجود دلالة على تطبيق تكنولوجيا الاستنساخ الإنساني كما بينت النتائج ان الطلبة من الذكور والإناث، يعون القضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية بشكل عام بدرجة مقاربة، باستثناء تطبيق تكنولوجيا الاستنساخ الإنساني، حيث تعي الإناث القضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيق تكنولوجيا الاستنساخ الإنساني بدرجة تفوق زملائهن الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اللولو والكحلوت (2011)، وببساطة يمكن تفسير هذه النتيجة بمرور كلا الجنسين بالمقررات الدراسية ذاتها من جهة، وتشابه الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيشها كلا الجنسين.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي الطلبة بالقضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، تعزى لمستواهم الدراسي على كل تطبيق من تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، وعلى تطبيقات التكنولوجيا الحيوية بشكل عام (الكلي).

ثالثاً: فيما يتعلق بالسؤال الرابع، تظهر النتائج في الجدول (12)، أن أكثر المبادئ البيواخلاقية التي يستند إليها الطلبة في حكمهم على قضايا البيواخلاقية الناتجة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، هو المبدأ الديني الذي جاء بالترتيب الأول، وجاء المبدأ النفعي في الترتيب الثاني، وحلّ المبدأ الاستقلالي في الترتيب الثالث والأخير.

- المراجع**
- المبدأ الإنساني كان هو الأكثر شيوعاً بين طلبة كلية الطب يليه
المبدأ الديني. وتختلف أيضاً نتيجة هذه الدراسة مع دراسة
جربسات (2005) التي أظهرت شيوع المبدأ الاستقلالي لدى
الطلبة، يليه المبدأ الديني.
- تشير النتائج في الجدول (12)، إلى وجود فروق ذات دلالة
إحصائية في المبادئ البيواخلاقية التي يستند إليها طلبة المهن
الطبية المساعدة، في إصدار أحكامهم حول القضايا البيواخلاقية
الناجمة عن تطبيقات التكنولوجيا الحيوية، تعزى لجنسهم على كل
من تطبيق تكنولوجيا الاستنساخ الإنساني، وتطبيق تكنولوجيا
البنوك الحيوية، وتطبيق تكنولوجيا نقل الأعضاء البشرية في
حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائية في المبادئ البيواخلاقية
التي يستند إليها الطلبة في إصدار أحكامهم حول القضايا
البيواخلاقية الناتجة عن تطبيق تكنولوجيا الخلايا الجذعية،
وتكنولوجيا العلاج الجيني، وتكنولوجيا أطفال الأنابيب.
- وتعارض هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أجراها كل من
جربسات (2005) والزعبي وآخرون (2008)، والتي توصلت
إلى عدم وجود أثر يعزى لمتغير الجنس على التفكير الأخلاقي
في مجال الأخلاقيات الحيوية.
- التوصيات والمقترحات توصي الباحثان بما يلي:**
1. إعادة النظر في الخطط الدراسية، بحيث تأخذ في اعتبارها
الجوانب المعرفية للتكنولوجيا الحيوية والقضايا الاجتماعية
والبيواخلاقية والدينية المرتبطة بها.
 2. العمل على تضمين تطبيقات التكنولوجيا الحيوية في
مناهج التعليم العام، من خلال دمجها في مقررات
البيولوجي، والعلوم العامة، والثقافة العلمية.
 3. الاهتمام بضرورة تضمين المستحدثات التقنية الحيوية
مراكز أعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها مع التأكيد
على ضرورة إبراز الجانب الايجابي لتطبيقات التكنولوجيا
الحيوية ودورها في حل العديد من المشكلات الصحية
والاجتماعية.
 4. التأصيل الإسلامي للعلوم التطبيقية لما له من أهمية في
تنمية القيم البيواخلاقية.
- جربسات، رندا عيسى (2005)، التفكير الأخلاقي في مجال
الأخلاقيات الحيوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في
مدارس عمان وطلبة الجامعة الأردنية، رسالة دكتوراة غير
منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان،
الأردن.
- حسنين، خولة يوسف، والمومني، ابراهيم عبد الله (2011) ،
الأخلاقيات الحيوية عند معلمي الأحياء وكيفية دمجهم
لها في التدريس، مجلة دراسات، العلوم التربوية، 38 (4)
،1344- 1361 عمّان :الجامعة الأردنية.
- رزنيك، ديفيد.ب. ترجمة: عبد النور عبد المنعم (2005)،
أخلاقيات العلم، سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس
الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت.
- الزعبي، طلال عبد الله والسلامات، محمد خير وحسنين، خولة
يوسف (2008)، المبادئ البيواخلاقية التي يستند إليها
طلبة كلية الطب في الجامعة الأردنية في إصدار حكمهم
على القضايا البيواخلاقية ومدى تأثرها بكل من الجنس
والمستوى الدراسي ومستوى فهمهم لطبيعة العلم، مجلة
جامعة النجاح للأبحاث، نابلس: جامعة النجاح
الوطنية،مجلد22 (4) 2008
- سعودي، منى (1999) فعالية برنامج قائم على التعلم الذاتي
في تنمية فهم بعض مستحدثات التكنولوجيا والقيم
البيولوجية والقيم والاتجاهات نحوها لدى الطالبة المعلمة
شعبة بيولوجي بكلية البنات، مجلة التربية العلمية، المجلد
الثاني، العدد الأول، جامعة عين شمس، العباسية.
- اللؤلؤ، فتحية صبحى و الكحلوت، علا شحدة(2011) ، مستوى
فهم طلبة العلوم العامة والأحياء بكليات التربية في
جامعات غزة للقضايا البيواخلاقية واتجاهاتهم نحوها
،مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)
المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ص- 117 ص

- CBD, convention of Biological Diversity available on www.cbd.int/convention/text
- Concannon, J. P.; Siegel, M. A.; Halverson, K.; Freyermuth S. (2010). College Students' Conceptions of Stem Cells, Stem Cell Research, and Cloning, *Journal of science education and technology*, 19(2):177-186
- Dawson, V.M.; Venville, G. (2010). Teaching Strategies for Developing Students' Argumentation Skills About Socioscientific Issues in High School Genetics, *Research in Science Education*, 40(2), 133-148
- Dawson, V.M. (2007). An exploration of high school (12-17 year old) student's understanding of, and attitudes towards biotechnology processes, *Research in Science Education*, 37(1), 59-73.
- Dawson, V. (2006a). An exploration of high school (12-17 year old) students' understandings of, and attitudes towards, biotechnology processes, *Research in Science Education* 37(1), 1-16
- Dawson, V. & Taylor, P. (2000), Do Adolescents Bioethical. Decisions Differ from Those of Experts?. *Journal of biological Education*, 34(4): 184-188.
- Dawson, V.M. (1996), A constructivist approach to teaching transplantation technology in science. *Australian Science Teachers Journal*, 42(4), 15-21.
- Eisendel, E.F. (2000). Cloning and its discontents – a Canadian perspective. (*National Biotechnology*). 8(9): 943-944
- Latifah Amin; Noor Ayuni Ahmad Azlan; Hasrizul Hashimand Jamil Ahmad (2011). Ethical perception of modern biotechnology, *African Journal of Biotechnology* 10(58), pp. 12435-12447. Available online at <http://www.academicjournals.org/AJB>
- Lazarowitz, R. and Bloch, L. (2005). Awareness of Societal Issues Among High School Biology Teachers Teaching Genetics, *Journal of Science Education and Technology*, Volume 14, Numbers 5-6
- Lucassan, E. (1995). Teaching The Ethics of Genetic Engineering *Journal of Biological Education*, 29(2):129-138
- Malek, J.; Geller, G. & Sugarman J. (2000). Talking about cases in bioethics: the effect of an intensive course on health care professionals, *Journal of Medical Ethics*. 26(2): 131-136.
- Miyasaka, M., akabayashi, A., Kai, I., Ohi, G. (1999). An International Survey of medical ethics Curricula in Asia. *Journal of Medical Ethics*, 25(6); 514-521.
- Sadler T. D.; Zeidler, D. L. (2004). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education* 88(1):4-27
- Saez, M.J.; Niño, A. G.; Carretero, A. (2008). Matching society values: students view of biotechnology, *International Journal of Science Education*, 30(2), 167-183.
- Tamra, L.; Philip, R.; Ian, K. (2006). Australian undergraduate biotechnology student attitudes towards the teaching of ethics, *International Journal of Science Education*, 28(10), 1225-1239.

" تقويم برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر طلاب وطالبات الموازي الملتحقين به "

عبد الله بن عبد الرحمن الفتوح

كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المملكة العربية السعودية

تاريخ القبول: 2015/6/17

تاريخ التسلم: 2015/4/23

تسعى الدراسة إلى تقويم برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر طلاب وطالبات الموازي الملتحقين به. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الموازي المستوى الرابع وعددهم (180)، وبلغت عينة الدراسة (127) في الفصل الثاني من العام 1435/1434هـ، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة:

- موافقة أفراد الدراسة بدرجة ضعيفة على البعد الأول: برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بشكل عام.
 - موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على البعد الثاني: المقررات الخاصة ببرنامج الماجستير.
 - موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على البعد الثالث: عضو هيئة التدريس ببرنامج الماجستير.
 - موافقة أفراد الدراسة بدرجة ضعيفة جداً على البعد الرابع: تجهيزات برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي.
 - موافقة أفراد الدراسة بدرجة ضعيفة على واقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي للأبعاد الأربعة عموماً.
 - موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً على مقترحات تطوير برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي.
- (الكلمات المفتاحية: تجويد الدراسات العليا، التقويم التكويني، طلبة الموازي، المعايير الأكاديمية، الكفاية).

An Evaluation of the Master Program in Educational Administration and Planning at the Faculty of Social Sciences from the view-point of the Students Currently Enrolled in the Parallel Program

Abdullah bin Abdulrahman Al-Fantoukh,

Faculty of Social Sciences,

Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

KSA

This paper seeks to evaluate the Master Program in Educational Administration and Planning at the Faculty of Social Sciences from the view-point of the students, both male and female, currently enrolled in the parallel program. The researcher used the Descriptive Survey method, and the study population was (180) fourth year students in the Parallel Program, and applied to a sample which totaled (127) in the second semester of the academic year 2013/14.

The most important results of this study were the following:

1. The approval of the study sample is of a "Poor" level regarding the first dimension, i.e. the Masters in Educational Administration and Planning Program in general.
2. The approval of the study sample is of an "Average" level regarding the second dimension, i.e. The Specific Courses for the Masters Program.
3. The approval of the study sample is of an "Average" level regarding the third dimension, i.e. The Faculty Members for the Masters Program.
4. The approval of the study sample is of a "Very Poor" level regarding the fourth dimension, i.e. The Facilities of the Masters Program in Educational Administration and Planning.
5. The approval of the study sample is of a "Poor" level regarding the current situation of the Masters Program in Educational Administration and Planning for the four dimensions generally.
6. The approval of the study sample is of a "Very Strong" level regarding the recommendations to improve the Masters Program in Educational Administration and Planning.

A number of recommendations were made as a result of this study which naturally will help to improve the Masters in Educational Administration and Planning Program of the Faculty of Social Sciences.

Keywords: Improvement Graduate Studies, Formative Evaluation, Parallel Program Students, Academic Standards, Competence.

الإطار العام للدراسة:

المقدمة ومشكلة الدراسة:

طالبًا وطالبة. (إحصائية قسم الإدارة والتخطيط 1434هـ، كلية العلوم الاجتماعية).

ويعد تقييم برامج الدراسات العليا من العمليات التطويرية ذات العناية والاهتمام لتحقيق دورها الريادي، ويشير الحوامدة (1994م) إلى أنه من أجل أن تحظى البرامج الدراسية العليا بمكانة عالية في تفكير القادة والإداريين في الجامعات والمسؤولين عن التخطيط للتعليم العالي، لا بد أن تتال قدرًا من العناية والاهتمام، فنجاح الدراسات العليا في أداء مهمتها تجاه الجامعة والمجتمع معًا يتوقف على كفاءة القيادات الإدارية. ولكي تظل برامج الدراسات العليا حيوية ومنتجدة لا بد من إخضاعها للتقويم والتطوير بشكل مستمر يضمن قدرتها على مواكبة جميع التغيرات المتسارعة في الميدان التربوي. وهذا ما يحتم أن يكون هناك تحسين مستمر لبرامج الدراسات العليا، سعيًا للتميز بحد ذاته (Carter, 2010)

وقد كثر الحديث في الآونة الأخيرة حول انخفاض مستوى البرامج التي تقدم لطلبة الدراسات العليا، إذ أشار العديد من الباحثين إلى المستوى المتدني للدراسات العليا (بامشموس ومنسي، 1409هـ؛ المنيع، 1411هـ؛ الأسمر، 2008م؛ السبيعي، 1428هـ؛ الزهراني، 1428هـ؛ دمنهوري وقاضي، 2006م)، كما أوصى (الفايز، 1429هـ) بضرورة التقويم المستمر والوقوف على واقع البرامج المطروحة، أما (النوفل، 1429هـ) فقد أكد على تحسين برنامج الماجستير تخصص الإدارة التخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وعليه فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في معرفة واقع برنامج الماجستير تخصص الإدارة التخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والمقترحات التطويرية له وصولاً إلى "تقويم برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية".

تساؤلات الدراسة :

تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية :

تزايد الاهتمام بالتعليم العالي منذ أواسط القرن العشرين لما له من أهمية علمية واقتصادية وثقافية وسياسية للدول، حيث يسهم في تطوير المعرفة وفي تنمية المجتمع ورفقه. إن التسارع العلمي والتقني والصناعي يستلزم جهودًا علمية تواكبه وتتفاعل معه بل وتوظفه وفق فلسفة تلك الدول وتوجهاتها الثقافية؛ إذ إن الطلب على التعليم العالي يزداد في معظم دول العالم كمًا وكيفًا، وارتفعت أعداد مؤسساته على الصعيدين العالمي والعربي في مجالات وتخصصات مختلفة، ولم يصبح هدف التعليم العالي التدريس فقط، بل تعداه إلى خدمة المجتمع، والقيام بالبحث العلمي.

إن برامج الدراسات العليا تكتسب أهميتها باعتبارها المعنى بتوفير احتياجات قطاعات التنمية من المؤهلين تأهيلاً عالياً، وتُعد المنبع الذي ينتج أعضاء هيئة التدريس في الجامعات إضافة إلى مساهمتها بتوجيه الرسائل العلمية لحل مشكلات المجتمع ومعالجة قضاياها (السبيعي، 1428 هـ ج).

بدأت الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية عام 1385هـ حيث تأسس المعهد العالي للقضاء (الخضير 1403هـ، 29) وكانت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أولى الجامعات التي قدمت برنامجاً للدراسات العليا، ففي 1485/3/12هـ صدر المرسوم الملكي رقم (4) بالموافقة على النظام الأساسي للمعهد العالي للقضاء، تلاه في عام 1388هـ منح (22) دارسًا درجة الماجستير يمثلون الدفعة الأولى من المعهد (الداود، 1423هـ، ص11).

إن أعداد طلاب الدراسات العليا بكليات الجامعة في ازدياد، ومع هذا التوسع الكبير في الدراسات العليا على مستوى الجامعة فلا بد أن يرافقه تقويم بصفة دورية حتى تدعم النقاط الإيجابية، وتتلافى السلبيات، ويحقق أهدافه ويواكب التطور.

ومن ضمن برامج الدراسات العليا التي تقدم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية برنامج الماجستير والدكتوراه في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية، حيث يبلغ عدد الطلبة الملتحقين ببرنامج الماجستير أكثر من (360)

- 1- ما واقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي من وجهة نظر طلاب وطالبات الموازي الملتحقين به؟
- 2- هل توجد فروق بين أفراد الدراسة باختلاف متغيري (الجنس-التخصص في البكالوريوس)؟
- 3- ما المقترحات التطويرية لبرنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي من وجهة نظرهم؟
- أهداف الدراسة:**
- هدفت الدراسة التعرف على :
- 1- واقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي من خلال: البرنامج بشكل عام المقررات- عضو هيئة التدريس- التجهيزات، من وجهة نظر طلاب وطالبات الموازي الملتحقين به.
- 2- المقترحات التطويرية لبرنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي.
- أهمية الدراسة:**
- تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة بها وذلك لأهمية موضوعها الذي هو تقييم برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية، وهذه الأهمية في جانبين هما:
- الأهمية النظرية:**
- إثراء المكتبة الإدارية والتربوية بتقويم برامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي.
- تُعد الدراسة الحالية إضافة جديدة في مجال تقويم برامج الدراسات العليا، كما أنها تفتح المجال أمام الكثير من الباحثين والباحثات لإجراء المزيد من الدراسات العلمية في هذا الموضوع.
- الأهمية العملية:**
- الوقوف على واقع برنامج الماجستير في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتقديم صورة واضحة عنه، والتعرف على أوجه القصور التي يعاني منها البرنامج.
- إفادة المخططين لبرامج الدراسات العليا بأبرز المقترحات التطويرية للبرامج القائمة.
- 1- مساعدة متخذي القرار بالاستفادة من التوصيات لتطوير برامج الدراسات العليا.
- حدود الدراسة :**
1. الحدود الموضوعية : التعرف على واقع تقويم برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية .
2. الحدود البشرية: جميع طلاب وطالبات الماجستير موازي المستوى الرابع والبالغ عددهم (180) طالباً وطالبة.
3. الحدود المكانية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.
4. الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي 1434/1435هـ.
- مصطلحات الدراسة:**
- ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي:**
- تُعرف وزارة التعليم العالي الدراسات العليا(1432هـ) بأنها "مرحلة متقدمة من الدراسة في التخصصات العلمية، أو العلوم الإنسانية وتشمل الدبلوم العالي، الماجستير ، الدكتوراه، الزمالة" (ص 162).
- ويعرفه الباحث بأنه" تلك المرحلة الدراسية التي تلي مرحلة البكالوريوس، وتتم الدراسة فيها بين (4-6) فصول دراسية، يتلقى فيها الدارس علوياً خاصة بمجال الإدارة والتخطيط التربوي، وبإمكانه الالتحاق بالبرنامج في الصباح أو في الفترة المسائية"
- البرنامج الموازي:**
- يعرف بأنه" دراسة تقليدية يسمح بها فقط للدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) يجب فيها انتظام الطالب ولا يشار في وثيقة التخرج بأن البرنامج هو تعليم موازي. و يختلف التعليم الموازي عن التعليم المنتظم-الصباحي- بكون مواعيد المحاضرات في الفترة المسائية " (موقع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، البرامج الدراسية، التعليم عن بعد: <https://www.imamu.edu.sa/studyprograms/Pages/default.aspx> في 1436/1/27هـ.
- ويتبنى الباحث هذا التعريف إجرائياً.

الإطار النظري للدراسة :

أما ما يختص برؤية القسم، ورسالته، وأهدافه فهي على النحو التالي: (الخطة الاستراتيجية لقسم الإدارة والتخطيط التربوي العام الجامعي 1432/1433هـ، ص 1)

- الرؤية: تحقيق مكانة علمية متميزة بتقديم برامج دراسات عليا وبرامج تدريبية وفق المعايير الأكاديمية، لإكساب الدارسين والدارسات مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والكفايات في مجال الإدارة والتخطيط التربوي بكفاءة وفاعلية
- الرسالة: تزويد الطلبة بالأسس المعرفية والمهارات العملية في مجال الإدارة والتخطيط التربوي، باستخدام الأساليب التعليمية والتدريبية الحديثة لتحقيق التميز محلياً وعالمياً.
- أهداف قسم الإدارة والتخطيط التربوي:
 - 1- تأهيل وتنمية قدرات الكوادر العلمية بما يكفل مواكبة التطورات العلمية والتقنية الحديثة.
 - 2- التطوير والتقويم المستمر لبرامج الإدارة والتخطيط التربوي والخطط الدراسية.
 - 3- تعزيز العلاقة بالمراكز العلمية ومؤسسات المجتمع المدني للنهوض بحركة البحث العلمي والتأليف والترجمة والتدريب.
 - 4- إقامة المؤتمرات والندوات العلمية والمشاركة فيها داخل الجامعة وخارجها.
 - 5- رفع كفاءة الأداء المؤسسي وفق المعايير العالمية في الإدارة والتخطيط التربوي.
- وي طرح القسم مسارين في الدراسات العليا (الماجستير - الدكتوراه)، ويتولى التدريس والإشراف عليها.
- برنامج الماجستير بقسم الإدارة والتخطيط التربوي: يتضمن برنامج الماجستير بالقسم التنظيم التالي: (دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، 1429هـ، ص161)

يتضمن هذا الجزء عرضاً للأطر النظرية للدراسات العليا بشكل عام، وبرنامج الماجستير تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بشكل خاص، و عرضاً للدراسات السابقة. يُشكل التعليم العالي محوراً مهماً في التعليم العالي، وأصبح مجالاً لإجراء البحوث بغية تطويره تحسين مخرجاته. والدراسات العليا- ما بعد مرحلة البكالوريوس- تسهم في الرقي ببنية المجتمع بمختلف مؤسساته الحكومية والخاصة. ويرى (مرسي، 1983م) أن الدراسات العليا ربما تكون إحدى السبل لإيجاد حلول للمشاكل التي يواجهها المجتمع.

ويذكر (1995, Brenan, Marvin) أن الجوائز والامتيازات التي تقدم لبرامج الدراسات العليا في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل الحكومة الفيدرالية سخية جداً بالنسبة للعلوم والهندسة، على حين تقدم منح ضئيلة للدراسات الأدبية والاجتماعية. مما يؤكد أهمية تطوير الدراسات العليا في الجوانب الإدارية والتربوية لترقى وتساير التخصصات العلمية، وخصوصاً في البلاد العربية.

قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية:

يعد قسم الإدارة والتخطيط التربوي أحد أقسام كلية العلوم الاجتماعية بالرياض، حيث بدأ القسم نشاطه العلمي كقسم مستقل بعد صدور قرار مجلس التعليم العالي في جلسته (الرابعة والستين) بتاريخ 4-6-1433هـ بشأن تحويل قسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية بالرياض بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إلى ثلاثة أقسام هي: قسم الإدارة والتخطيط التربوي، وقسم أصول التربية، وقسم المناهج وطرق التدريس، بالإضافة إلى إنشاء قسم جديد تحت مسمى قسم التربية الخاصة

أ) متطلبات الإعداد العام (18) وحدة وتمثل حوالي 43%

الفصل الأول				الفصل الثاني			
٤	٣	اسم المقرر	٤	٣	اسم المقرر	٤	٣
1	601	ترب	3	1	مناهج البحث التربوي	3	605
2	602	ترب	3	2	الإحصاء التربوي	3	606
3	603	ترب	2	3	استخدام الحاسب الآلي في التعليم وتطبيقاته	3	607
4	604	سلم	1	9	ثقافة إسلامية	9	مجموع الوحدات

ب) مقررات تخصص الإدارة والتخطيط التربوي (18) وحدة وتمثل حوالي 43%

الفصل الثالث				الفصل الرابع			
٤	٣	اسم المقرر	٤	٣	اسم المقرر	٤	٣
1	641	ترب	2	1	إدارة التعليم العام	2	645
2	642	ترب	2	2	التخطيط التربوي	2	646
3	643	ترب	2	3	اقتصاديات التعليم	2	647
4	644	ترب	2	4	قراءات في التخصص	2	648
				5	الإدارة التربوية المقارنة	2	649
				8	حلقة البحث	2	مجموع الوحدات
				10			

ج) مشروع البحث في التخصص وعدد وحداته (6) وحدات وتمثل حوالي 14%.

الدراسات السابقة :

في ضوء المراجعة لعدد من الدراسات المتعلقة بموضوع هذه الدراسة، تبين أن هناك دراسات عديدة عربية وأجنبية تناولت هذا الموضوع، ومن هذه الدراسات:

- دراسة العتيبي (1420هـ) والتي كانت بعنوان "تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية" وهدفت إلى تحديد مستوى الكفاءة الداخلية النوعية لنظام الدراسات العليا بالكليات النظرية في الجامعات السعودية (جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الجامعة الإسلامية، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة أم القرى) من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتحديد العوامل المؤثرة في انخفاض مستوى الكفاءة. واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (334) فرداً: (156) طالباً وطالبة و (178) عضواً من أعضاء هيئة التدريس.

واستخدم الاستبانة أداة للدراسة. ونتج عنها: أن مستوى الكفاءة الداخلية النوعية لنظام الدراسات العليا الجامعات السعودية عالية بصفة عامة. وأهم عوامل انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية النوعية لنظام الدراسات العليا هي اختلاف معايير التقويم باختلاف أعضاء هيئة التدريس، وعدم وجود خطة واضحة لتحديد موضوعات الأطروحات، وقلة المشرفين المتخصصين، وافتقار الطلاب إلى مهارات استخدام المكتبة، واختيار الطلاب لتخصصات لا تناسب قدراتهم، وافتقار برامج الدراسات العليا إلى الدراسة التقييمية، وافتقار أعضاء هيئة التدريس إلى مهارات استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.

- دراسة ترايس (Trice,2000) والتي كانت بعنوان "Northwestern's graduate students: perspectives on academic and student

تلبية احتياجات الطلاب بكفاءة عالية، ويرى الخريجون ارتفاع كفاءة الإشراف الأكاديمي وفاعلية طرق التدريس والتقنيات المستخدمة، وأن الخدمات المكتبية تحتاج إلى التطوير.

- دراسة ودوورد (Woodward, 2004) والتي كانت بعنوان "The Graduate colleges in the united kingdom" وهدفت إلى التعرف على واقع كليات الدراسات العليا في المملكة المتحدة من حيث انتشارها، وأهدافها ومسؤولياتها، ومستوى برامجها الأكاديمية. وطبقت الباحثة دراستها الميدانية من خلال تطبيق أداة الدراسة الاستبانة، حيث وزعت على عينة مكونة من (127) كلية في المملكة المتحدة. وبينت نتائج الدراسة أن نظام كليات الدراسات العليا هو الأكثر شيوعاً بين مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة، وأن هذه الكليات تعمل على تحسين جودة برامج الدراسات العليا، وزيادة أعداد الطلبة الملتحقين بها، وتعمل على مراجعة سياسات وقواعد برامجها الأكاديمية بشكل دوري.

- دراسة مولر (Muller, 2006) والتي كانت بعنوان "Developing Educational Leaders: The Teaching Scholars program at the university of California, San Francisco, School of Medicine" وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم وتطوير برامج الدراسات العليا الموجهة للقيادات التربوية في كلية ميديسايين بجامعة كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة وطبقت على عينة عشوائية من المشاركين في هذه البرامج بلغت (76) فرداً، من أجل تقييم برامج الكلية الأكاديمية في ست محاور: نظريات التعلم، وأساليب التعلم والتعليم، والمناهج الدراسية، والقيادة، والتطوير المهني، والبحوث التربوية. وبينت النتائج أن البرامج أسهمت في زيادة إنتاج البحوث العلمية المقدمة من المشاركين، كما أنهم اكتسبوا معارف ومهارات واتجاهات جديدة. وأن هذه البرامج تواجه عدداً من التحديات مثل: قصر الوقت المخصص لتنفيذها، وضعف

"life" وهدفت إلى تقويم الدراسات العليا في جامعة أكسفورد، وطبقت على (428) طالباً. واستخدمت المنهج المسحي الوصفي، كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وبينت أن 72% من الطلبة راضون عن نوعية الخبرة الأكاديمية التي تلقوها في البرنامج، و90% راضون عن أعضاء هيئة التدريس، و66% من أعضاء هيئة التدريس يساندون الطلبة ويعطونهم تغذية راجعة. وأن 57% قيموا نوعية التدريس بأنها جيدة، وأن 81% من الطلبة يرون من السهل التواصل مع أعضاء هيئة التدريس.

- دراسة الجفري (2002م) والتي كانت بعنوان "آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى" وهدفت إلى التعرف على آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. وتكونت عينة الدراسة من (298) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، يمثلن (16) تخصصاً في عدد من كليات التربية. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وأبرز نتائجها أن المستوى العام للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى يقع في مستوى متوسط، وأن الطالبات يرين أداء أعضاء هيئة التدريس متوسط بشكل عام فيما يتعلق بمهام وواجبات اليوم الأول، وفي التعامل مع الطالبات، ويرين أن مستوى أعضاء هيئة التدريس في محور الإعداد والتخطيط لتدريس المقرر، وإعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات، والتعامل مع الطلاب خارج قاعة المحاضرات يعتبر مقبول.

- دراسة الحولي وأبو دقة (1424هـ) والتي كانت بعنوان "تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين" وهدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة. تكونت عينة الدراسة من (91) خريجاً من خريجي برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة في كليات الشريعة وأصول الدين والتربية والعلوم. واستخدم الباحثان الاستبانة أداة للدراسة. ونتج عنها: أن برامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة

التواصل مع خريجي البرنامج. وأوصت الباحثة بضرورة مواصلة الدعم المالي لبرامج القيادات التربوية، وتقييمها بصورة دائمة.

التواصل مع خريجي البرنامج. وأوصت الباحثة بضرورة مواصلة الدعم المالي لبرامج القيادات التربوية، وتقييمها بصورة دائمة.

دراسة الضلعان (1428هـ) والتي كانت بعنوان "تقويم برنامج الماجستير في طرق تدريس الرياضيات بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين" وهدفت إلى تقويم برنامج الماجستير في طرق تدريس الرياضيات في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وجوانب القوة والضعف في البرنامج، وتقديم مقترحات لتحسين البرنامج. استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتكون مجتمع الدراسة من: (18) خريجاً و (6) دارسين و (15) جهة عمل يعمل بها الخريجون. ونتج عنها الآتي: كانت المقررات والخطة الدراسية والمكتبة والخدمات البحثية والرسالة والإشراف الأكاديمي جيدة ، بينما رأوا أن أساليب التقويم واستخدام التقنيات غير جيدة. وأن من هم أسباب تأخر الطالب في إنهاء رسالة الماجستير تعقيد وطول الإجراءات الإدارية ، وعدم تفرغ بعض الطلاب كلياً للدراسات العليا. وأن من جوانب القوة في البرنامج: تنمية مهارات البحث ، وجودة مستوى المقررات الدراسية، ومن جوانب الضعف: عدم وجود عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس، التركيز على الجوانب النظرية بشكل أكبر من التطبيقية.

دراسة الفاييز (1429هـ) والتي كانت بعنوان "تقويم برنامج الماجستير بالرسالة في قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين" وهدفت إلى تقويم برنامج الماجستير بالرسالة في قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود. واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من: (54) خريجاً و (9) دارسين. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة . وبرز نتائجها أن واقع برنامج الماجستير في قسم الإدارة التربوية في جميع محاوره الأربعة (الخطة الدراسية، المقررات، طرق التدريس والتقنيات المستخدمة ، أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس والإشراف على الرسالة وإجراءات البحث) تميز بالكفاءة والفاعلية في معظمه.

دراسة النوفل (1429هـ) والتي كانت بعنوان "واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية" وهدفت إلى تشخيص واقع برنامج الماجستير في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية من خلال: (الإجراءات الإدارية والعلاقات الإنسانية والخدمات المكتبية وتسهيلات البحث)، والوقوف على أبرز عناصر القوة والضعف في البرنامج ، ومستوى الرضا عن البرنامج، استخدام الوصفي المسحي، وتألف المجتمع من (77) دارساً ودارسة، وكانت أبرز نتائج الدراسة: أفراد الدراسة موافقون بشكل عام على واقع برنامج الماجستير فيما يتعلق بمحور (العلاقات الإنسانية، و الإجراءات الإدارية). كما ليس لهم دراية بشكل عام عن محور الخدمات البحثية والمكتبية، و81.8% من إجمالي أفراد الدراسة يرون بأن البرنامج جيد جداً على الأقل، وأن 90.9% من إجمالي أفراد الدراسة راضون عن

دراسة السبيعي (1428هـ) والتي كانت بعنوان "مواصلة برامج الدراسات العليا التربوية لاحتياجات القطاع التعليمي بالمملكة العربية السعودية" وهدفت إلى قياس أهم مؤشرات الأداء الكمي لبرامج الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية خلال الفترة من 1410هـ - 1425هـ ، ومدى موائمتها لاحتياجات قطاع التعليم العام ، مع تحديد العوامل التي تشكل هذا الطلب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (594) على النحو التالي : (155) مسئولاً في الجهات المستفيدة (238) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ، (201) طالباً من طلاب الدراسات العليا. واستخدمت

منهج الدراسة.

تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي)، وفيه " يتم استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها " (العساف، 1433 هـ، ص179)، ويعتمد هذا المنهج على دراسة الواقع ويهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ويُعبّر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، وأما التعبير الكمي فيُعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة وحجمها " (عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، و عبد الحق، كايد، 2003م، ص180).

مجتمع وعينة الدراسة.

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المستوى الرابع موازي ببرنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي والبالغ عددهم (180) طالب/ة، حيث قام الباحث بتوزيع الأداة على جميع أفراد الدراسة، استرجع الباحث منهم (127) استمارة مكتملة وجاهزة لعملية التحليل، أي بنسبة (71%) من إجمالي الاستبانات التي تم توزيعها.

خصائص أداة الدراسة.

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص الشخصية والوظيفية يمكن توضيحها فيما يلي:

البرنامج. وأوصت الدراسة بالعمل على تحسين برنامج الماجستير وإزالة المعوقات التي تواجه الدارسين والدراسات، وإقامة ورش العمل والندوات لتحسين البرنامج، وعقد لقاءات دورية مع الدارسين والدراسات، ووضع السبل المناسبة لتحسين الإجراءات الإدارية، والخدمات البحثية والمكتبية، وتسهيلات البحث.

التعليق على الدراسات السابقة :

يُلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنه على الرغم من اتفاق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في المجال وهو مجال تقويم برنامج الماجستير، ومع معظمها في المنهج وهو المنهج الوصفي المسحي والأداة وهي الاستبانة، إلا أنها تختلف معها في الهدف ومع معظمها في مجال التطبيق حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طلاب وطالبات الموازي الملتحقين به.

أوجه استفادة الباحث من الدراسات السابقة :

تمثلت استفادة الباحث من تلك الدراسات فيما يأتي :
بناء الإطار النظري لهذه الدراسة، واختيار المنهج المناسب للدراسة، وبناء وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الديموجرافية

النسبة المئوية	التكرارات	الجنس
42.5	54	ذكر
57.5	73	أنثى
النسبة المئوية	التكرارات	التخصص في البكالوريوس
32.3	41	علمي
67.7	86	أدبي
100	127	الإجمالي

تم بناء أداة الدراسة بعد الاستفادة من دراسة كل من (Muller, 2006؛ الفاييز، 1429هـ؛ النوفل، 1429هـ)، حيث قام الباحث بتطوير أدوات تلك الدراسات بما يتناسب بوضع عبارات ذات خصوصية بهذه الدراسة، ووفق أبعاد أربعة وتكونت الاستبانة من جزأين:

يوضح الجدول (1) أن أكثر من نصف أفراد الدراسة هم الطالبات، وهذا عائد إلى أن عددهم الإجمالي يبلغ (98) مقابل (82) لدى الطلاب، كما أن 67.7% من أفراد الدراسة هم من التخصصات الأدبية، نظراً لأن البرنامج في تصنيفه تربوي يميل إلى التخصص النظري أكثر من التخصصات العلمية البحتة.
أداة الدراسة.

الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة: الجنس، التخصص في البكالوريوس.

الجزء الثاني: يتكون من (32) فقرة مقسمة على محورين كما يلي:

المحور الأول: يتناول واقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي، وتكون من (24) فقرة، مقسمة إلى أربعة أبعاد:

البُعد الأول: يتناول البرنامج بشكل عام، وتتكون من (8) فقرات.

البُعد الثاني: يتناول المقررات، وتتكون من (5) فقرات.

البُعد الثالث: يتناول عضو هيئة التدريس، وتتكون من (6) فقرات.

البُعد الرابع: يتناول التجهيزات، وتتكون من (5) فقرات.

جدول (2): أداة الدراسة قبل، وبعد التحكيم

عدد المحاور	أداة الدراسة	قبل التحكيم	بعد التحكيم
عدد عبارات البعد الأول: البرنامج بشكل عام	8	3	2
عدد عبارات البعد الثاني: المقررات	12	9	5
عدد عبارات البعد الثالث: عضو هيئة التدريس	7	7	6
عدد عبارات البعد الرابع: التجهيزات	5	5	5
عدد عبارات محور المقترحات	7	7	8
مجموع عدد العبارات	40	40	32

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة، وقام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محور (واقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي) بالدرجة الكلية لكل بُعد

البرنامج بشكل عام		المقررات		عضو هيئة التدريس		التجهيزات	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.461	1	**0.570	1	**0.629	1	**0.625
2	**0.553	2	**0.569	2	**0.563	2	**0.730
3	**0.658	3	**0.596	3	**0.601	3	**0.727
4	**0.518	4	**0.459	4	**0.450	4	**0.680
5	**0.466	5	**0.645	5	**0.571	5	**0.535
6	**0.572	-	-	6	**0.574	-	-
7	**0.557	-	-	-	-	-	-
8	**0.457	-	-	-	-	-	-

** دال عند مستوى (0.01)

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1		**0.716	5	**0.868
2		**0.890	6	**0.747
3		**0.847	7	**0.811
4		**0.887	8	**0.581

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجداول (4,3) أن العبارات دالة عند مستوى (0.01) ويدل على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، قام الباحث باستخدام معامل الفاكرونباخ، والجدول التالي يوضح ومؤشرات صدق مرتفعة يوثق بها في تطبيق الدراسة الحالية. معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي :

جدول (5): معامل الفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	معامل الثبات
1	البرنامج بشكل عام	0.731
2	المقررات	0.766
3	عضو هيئة التدريس	0.726
4	التجهيزات	0.768
	الدرجة الكلية لواقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي	0.815
5	مقترحات تطوير برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي	0.917

يتضح من الجدول (5) أن معاملات ثبات أداة الدراسة تراوحت ما بين (0.731 ، 0.917)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، بحساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5=0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا لل فقرات الإيجابية كما يأتي:

من 1 إلى 1.80 يمثل درجة موافقة (ضعيفة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

من 1.81 إلى 2.60 يمثل درجة موافقة (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

من 2.61 إلى 3.40 يمثل درجة موافقة (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

من 3.41 إلى 4.20 يمثل درجة موافقة (كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية : التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة، معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، معامل الفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)، المتوسط الحسابي "Mean"، الانحراف المعياري "Standard

"Deviation، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent) قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة نحو واقع (sample t-test).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: ما واقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

التربوي من وجهة نظر طلاب وطالبات الموازي المتحقين به ؟ البعد الأول: البرنامج بشكل عام.

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة على البعد الأول: برنامج

ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بشكل عام مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لكلاً منها

م	الفقرات	الموافقة															
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً		مجموع	المتوسط الحسابي العام				
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك						
4	معايير المقابلات الشخصية متفاوتة حسب أعضاء اللجان.	37.8	48	30.7	39	21.3	27	6.3	8	5.5	7	3.9	5	3.92 (2.08)	1.10	1	
1	يحقق البرنامج طموحاتي الإدارية.	25.2	32	37.8	48	30.7	39	5.5	7	1.5	1	0.8	1	3.81	0.91	2	
2	عدد الساعات الدراسية كثيرة مقارنة بالبحث التكميلي.	34.6	44	26.0	33	24.4	31	9.4	12	7.9	10	5.5	7	3.75 (2.25)	1.19	3	
6	عدد الدارسين/ات في الشعبة كثير لا يحقق الفائدة العملية.	36.2	46	21.3	27	25.2	32	9.4	12	7.9	10	7.9	10	3.69 (2.32)	1.27	4	
3	إجراءات القبول في البرنامج تأخذ وقتاً طويلاً.	23.6	30	24.4	31	26.8	34	15.7	20	12.6	16	9.4	12	3.37 (2.62)	1.26	5	
5	زودني القسم بمحتويات البرنامج ومتطلباته قبل بدء الدراسة في البرنامج.	6.30	8	7.9	10	11.8	15	18.1	23	18.1	23	55.9	71	1.91	1.25	6	
8	يتم إشراكي في بعض مشاريع القسم الأكاديمية.	2.36	3	11.0	14	14.2	18	18.1	23	18.1	23	54.3	69	1.89	1.16	7	
7	يقيم القسم لقاءاً تعريفياً بالبرنامج بحضور أعضاء هيئة التدريس.	3.94	5	4.7	6	2.4	3	22.0	28	22.0	28	66.9	85	1.57	1.03	8	
												2.99 (2.31)	0.56	-			

وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن معايير المقابلات الشخصية متفاوتة حسب أعضاء اللجان، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العتيبي (1430هـ) والتي توصلت إلى أن اختلاف معايير التقويم باختلاف أعضاء هيئة التدريس من أهم عوامل انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية النوعية لنظام الدراسات العليا بالكليات النظرية. ويمكن تفسيرها نظراً لاختلاف طبيعة النفس البشرية، فالمقابلة ليست مثل الاختبار التحريري واحد للكل، مما يؤكد على ضرورة اختيار من تتقارب السمات لديهم للمقابلات.

* الفقرات رقم (2 ، 3 ، 4 ، 6)، هي فقرات سلبية، لذا تم عكس الوزن النسبي لها.

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (2.99) وبعد معادلته مع الفقرات التي تم عكس الوزن النسبي لها أصبح (2.31)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة ضعيفة على برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بشكل عام.

ويمكن ترتيب العبارات تنازلياً كما يلي:

1. جاءت الفقرة رقم (4) وهي (معايير المقابلات الشخصية متفاوتة حسب أعضاء اللجان) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.92) وبعد عكس الوزن النسبي لها (2.08)،

2. جاءت الفقرة رقم (1) وهي (يحقق البرنامج طموحاتي الإدارية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.81) وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على تحقيق البرنامج للطموحات الإدارية لأفراد الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن غالبية الدارسين والدارسات من القيادات في الميدان التربوي-مشرف/ة، مديرة/ة أو وكيل/ة- .

3. جاءت الفقرة رقم (2) وهي (عدد الساعات الدراسية كثيرة مقارنة بالبحث التكميلي) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.75) ويعد عكس الوزن النسبي لها (2.25)، أي أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على هذه العبارة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الضلعان (1428هـ) التي بينت أن من أهم جوانب الضعف: التركيز على الجوانب النظرية بشكل أكبر من التطبيقية. ويمكن تفسيرها بتلقيهم الدراسة لمدة (4) فصول دراسية بعدد 36 ساعة، مقابل فصل أو فصلين لمرحلة البحث بعدد 6 ساعات.

4. جاءت الفقرة رقم (6) وهي (عدد الدارسين/ات في الشعبة كثير لا يحقق الفائدة العملية) بالمرتبة الرابعة بمتوسط

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة على البُعد الثاني: مقررات برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بشكل عام مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لكلاً منها

م	الفقرات	درجة الموافقة									
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
5	عدد ساعات بعض المقررات لا تناسب طبيعة المقرر وإجراءاته التطبيقية.	9	7.09	18	14.29	2	1.57	9	7.09	14	11.11
2	تنوع المقررات الدراسية يسهم في إثراء خبرة الدارسين/ات	5	27.5	41	32.26	3	2.31	6	4.76	3	2.31
3	عدد المقررات الدراسية كثير مقارنة بقصر الفترة الدراسية.	1	9.45	20	15.62	2	1.57	8	6.35	7	5.56
1	قلة المقررات التي تساهم في حل المشكلات الإدارية في الميدان التربوي.	1	10.2	27	21.27	2	1.57	6	4.76	3	2.31
4	المقررات تراكمية البناء - مواد الفصل السابق مرتبطة بمواد الفصل الحالي-	2	20.4	30	23.18	3	2.31	6	4.76	6	4.76
	المتوسط الحسابي العام		3.50 (2.88)								

* الفقرات رقم (1 ، 3 ، 5)، هي فقرات سلبية، لذا سوف يتم عكس الوزن النسبي لها.

ويمكن تفسيرها بأن بناء البرنامج لم يطرأ عليه أي تعديل منذ إنشائه.

2. جاءت الفقرة رقم (2) وهي (تنوع المقررات الدراسية يسهم في إثراء خبرة الدارسين/ات) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.70) وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بينهم على أن تنوع المقررات الدراسية يسهم في إثراء خبرتهم. وهذا يؤكد على إعادة بناء البرنامج وفق التسارع الثقافي والاقتصادي ومراعاة حاجات الدارسين/ات.

3. جاءت الفقرة رقم (3) وهي (عدد المقررات الدراسية كثير مقارنة بقصر الفترة الدراسية) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.48) وبعد عكس الوزن النسبي لها (2.52)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على كثرة المقررات الدراسية مقارنة بقصر الفترة الدراسية لها. ويتبين هذا من تلقيهم (16) مقررًا دراسيًا في (4) فصول دراسية فقط.

البُعد الثالث: عضو هيئة التدريس.

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة على البُعد الثالث: عضو هيئة التدريس ببرنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بشكل عام مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لكلاً منها

م	الفقرات	درجة الموافقة											
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
4	يتقبل عضو هيئة التدريس النقاشات أثناء المحاضرة بصدق رحب.	35	27.56	50	39.4	26	20.5	13	10.2	3	2.4	3.80	1.03
5	يجد الدارسون والدارسات تعاوناً من أعضاء هيئة التدريس في أي استشارة علمية.	25	19.69	47	37.0	47	37.0	7	5.5	1	0.8	3.69	0.88
3	أسلوب عضو هيئة التدريس تقليدي - محاضرات.	41	32.28	25	19.7	39	30.7	12	9.4	10	7.9	3.59	1.25
6	ملاحظات عضو هيئة التدريس تجاه أبحاث الدارسين/ات متكررة - الاستفادة ممن سبقك بالدراسة لأعوام ماضية -	18	14.17	39	30.7	54	42.5	9	7.1	7	5.5	3.41	1.00
1	التواصل مع عضو هيئة التدريس يقتصر على المحاضرات.	30	23.62	30	23.6	33	26.0	21	16.5	13	10.2	3.34	1.29
2	عدد من المقررات محصور على عدد من أعضاء هيئة التدريس.	25	19.69	35	27.6	31	24.4	29	22.8	7	5.5	3.33	1.19
-	المتوسط الحسابي العام											3.53	0.57

م	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً ك %	كبيرة ك %	متوسطة ك %	ضعيفة ك %	ضعيفة جداً ك %

* الفقرات رقم (3 ، 6 ، 1 ، 2)، هي فقرات سلبية، وتم عكس الوزن النسبي لها.

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (3.53)، وبعد معادلته مع الفقرات التي تم عكس الوزن النسبي لها أصبح (2.97)، مما يدل على أن هناك موافقة بدرجة

متوسطة بين أفراد الدراسة على برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي فيما يتعلق بـ: عضو هيئة التدريس، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجفري (2002م) التي توصلت إلى أن المستوى العام للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى يقع في مستوى الأداء المتوسط. ويمكن ترتيب العبارات الواردة في الجدول (8) تنازلياً كما يلي:

1. جاءت الفقرة رقم (4) وهي (يتقبل عضو هيئة التدريس النقاشات أثناء المحاضرة بصدق رطب) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80) وهذا يدل على أن هناك موافقة

بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على هذه العبارة. ويمكن تفسير النتيجة بأن عضو هيئة التدريس يمتلك مقوم من مقومات التعامل مع الدارسين/ات، كون الدراسات العليا تبنى على هذا المقوم.

2. جاءت الفقرة رقم (5) وهي (يجد الدارسون والدارسات تعاوناً من أعضاء هيئة التدريس في أي استشارة علمية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.69) وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على هذه العبارة، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجفري (2002م) التي توصلت إلى أن أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى فيما يتعلق بالتعامل مع الطالبات يقع في مستوى الأداء

جدول (9) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة على البُعد الرابع: تجهيزات

برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بشكل عام مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لكلاً منها

م	الفقرات	درجة الموافقة									
		كبيرة جداً ك %	كبيرة ك %	متوسطة ك %	ضعيفة ك %	ضعيفة جداً ك %					
3	القاعات نظيفة باستمرار.	10	7.87	16	12.6	18	14.2	24	18.9	59	46.5
5	توجد مكتبة (ورقية - إلكترونية) بالقسم للاستفادة منها في إجراء	5	3.94	3	2.4	17	13.4	24	18.9	78	61.4

البحوث العلمية													
3	1.04	1.57	70.9	90	10.2	13	13.4	17	1.6	2	3.94	5	يوجد مكان خاص للاستراحة خلال أوقات الفراغ مجهز بأدوات الخدمة.
4	1.09	1.54	75.6	96	7.1	9	8.7	11	4.7	6	3.94	5	القاعات مجهزة بالسبورات الذكية، جهاز عرض البيانات (Data Show)
5	0.91	1.50	70.9	90	15.0	19	9.4	12	3.1	4	1.57	2	تجهيزات القاعات تناسب إقامة تعلم تعاوني وحلقات النقاش.
المتوسط الحسابي العام													
- 0.72 1.69													

التي توصلت إلى أن الخريجين يرون أن الخدمات المكتبية تحتاج إلى تطوير، وما أوصى به النوفل(1429هـ) من تحسين الخدمات البحثية والمكتبية، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الضلعان (1428هـ) التي توصلت إلى أن الدارسين والخريجين ببرنامج الماجستير في طرق تدريس الرياضيات بجامعة الملك سعود يرون أن الخدمات المكتبية جيدة. وهذه النتيجة برزت نظراً لعدم وجود مكتبة خاصة بالقسم

3. جاءت الفقرة رقم (4) وهي (يوجد مكان خاص للاستراحة خلال أوقات الفراغ مجهز بأدوات الخدمة) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (1.57) وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة جداً بين أفراد الدراسة على هذه العبارة. وهذه النتيجة تؤكد على ضرورة توفير مكان خاص للاستراحة خلال أوقات الفراغ مجهز بأدوات الخدمة.

4. جاءت الفقرة رقم (1) وهي (القاعات مجهزة بالسبورات الذكية، جهاز عرض البيانات بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (1.54) وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة جداً بين أفراد الدراسة على هذه العبارة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القاعات مجهزة بسبورات عادية، وأجهزة عرض البيانات ولكنها لا تعمل.

ومن خلال العرض السابق لواقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي، فقد جاءت متوسطات المحاور كما يلي:

يتضح من الجدول السابق (9) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (1.69)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة جداً بين أفراد الدراسة على بُعد تجهيزات برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الضلعان (1428هـ) التي توصلت إلى أن الدارسين والخريجين ببرنامج الماجستير في طرق تدريس الرياضيات بجامعة الملك سعود يرون أن استخدام التقنيات غير جيد، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الحولي وأبو دقة (1424هـ) التي توصلت إلى أن الخريجين يرون فاعلية التقنيات المستخدمة في برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة. ويمكن ترتيب العبارات الواردة في الجدول(9) تنازلياً كما يلي:

1. جاءت فقرة رقم (3) وهي (القاعات نظيفة باستمرار) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.17) وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة على هذه العبارة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القاعات تعمل على مدار اليوم بحيث ينتهي طلاب البكالوريوس، وبعدها بنصف ساعة يلتحق الدارسين/ات بالقاعات.

2. جاءت الفقرة رقم (5) وهي (توجد مكتبة (ورقية . إلكترونية) بالقسم للاستفادة منها في إجراء البحوث العلمية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.69) وتدل على أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة جداً بين أفراد الدراسة عليها، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الحولي وأبو دقة (1424هـ)

جدول (10): واقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي

م	واقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	البرنامج بشكل عام	2.31	3
2	المقررات	2.88	2
3	عضو هيئة التدريس	2.97	1
4	التجهيزات	1.69	4

يتضح من خلال الجدول (10) أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة على برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بمتوسط عام بلغ (2.46)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السبيعي (1428هـ) والتي توصلت إلى انخفاض الأداء الكمي لبرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العتيبي (1420هـ) التي توصلت إلى أن مستوى الكفاءة الداخلية النوعية لنظام الدراسات العليا بالكليات النظرية في الجامعات السعودية عالية بصفة عامة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحولي وأبو دقة (1424هـ) التي توصلت إلى أن برامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة تلبي احتياجات الطلاب بكفاءة عالية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جدول (11) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول تقييم برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي باختلاف متغير الجنس؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس: للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) و الجدول التالي يبين هذه النتائج.

جدول (11) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول تقييم برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي باختلاف متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البرنامج بشكل عام	ذكر	54	2.41	0.49	2.14	*0.034
	أنثى	73	2.23	0.46		
المقررات	ذكر	54	3.03	0.68	2.126	*0.035
	أنثى	73	2.77	0.68		
عضو هيئة التدريس	ذكر	54	2.9	0.55	-1.087	0.279
	أنثى	73	3.02	0.69		
التجهيزات	ذكر	54	2.15	0.75	6.919	**0.000
	أنثى	73	1.35	0.47		
الدرجة الكلية لواقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي	ذكر	54	2.62	0.39	4.167	**0.000
	أنثى	73	2.34	0.36		
مقترحات تطوير برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي	ذكر	54	4.12	0.9	-1.425	0.157
	أنثى	73	4.36	0.92		

* دال عند مستوى 0.05 ** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول (11) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو (أعضاء هيئة التدريس ببرنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية، مقترحات تطوير برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي) باختلاف متغير الجنس. وأوضح النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول برنامج الماجستير بشكل عام باختلاف متغير الجنس، لصالح الذكور، بمتوسط درجة موافقة (2.41)، مقابل (2.23) للإناث. وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مقترحات تطوير برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي، لصالح الذكور، بمتوسط درجة موافقة (3.03)، مقابل (2.77) للإناث. وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول تجهيزات برنامج الماجستير باختلاف متغير الجنس، لصالح الذكور، بمتوسط درجة موافقة (2.15)، مقابل (1.35) للإناث. وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل

بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع برنامج الماجستير باختلاف متغير الجنس، لصالح الذكور، بمتوسط درجة موافقة (2.62)، مقابل (2.34) للإناث، أي أن تقييم الذكور لبرنامج الماجستير أعلى من تقييم الإناث، ولعل هذا عائد إلى طبيعة الرجل في قدرته على زيارة عدد من الجامعات

جدول (12) اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول تقييم برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي

باختلاف متغير التخصص في البكالوريوس

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البرنامج بشكل عام	علمي	41	2.32	0.43	0.179	0.859
	أدبي	86	2.3	0.50		
المقررات	علمي	41	2.79	0.66	-1.071	0.286
	أدبي	86	2.93	0.70		
عضو هيئة التدريس	علمي	41	2.94	0.60	-373.	0.709
	أدبي	86	2.98	0.66		
التجهيزات	علمي	41	1.54	0.58	-1.817	0.072
	أدبي	86	1.77	0.77		
الدرجة الكلية لواقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي	علمي	41	2.4	0.38	-1.312	0.192
	أدبي	86	2.49	0.40		
مقترحات تطوير برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي	علمي	41	4.35	0.79	0.794	0.429
	أدبي	86	4.21	0.97		

يتضح من خلال الجدول (12) أنه لا توجد هناك

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو تقييم برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي باختلاف متغير التخصص في البكالوريوس.

إجابة السؤال الثالث: ما المقترحات التطويرية لبرنامج ماجستير يلي:

جدول (13) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة نحو مقترحات تطوير

برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لكلاً منها

م	الفقرات	درجة الموافقة									
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
7	إجراء تطوير للقاعات وفقاً لمتطلبات المقررات الدراسية.	94	74.02	12	9.4	10	7.9	7	5.5	4	3.1
2	تعريف المتحقيين بأعضاء هيئة التدريس وطرق التواصل معهم.	82	64.57	23	18.1	9	7.1	10	7.9	3	2.4
8	التحول إلى القبول الإلكتروني (الإجراءات المقابلات) تسهيلاً للإجراءات الإدارية.	80	62.99	22	17.3	16	12.6	5	3.9	4	3.1
1	إجراء تطوير للمقررات بما يتلاءم مع المستجدات والمشاريع التنموية.	81	63.78	18	14.2	18	14.2	6	4.7	4	3.1
6	عند إسناد المقرر لأكثر من عضو هيئة تدريس فمن الضروري التوازن في مستوى الكفاءة العلمية	80	62.99	21	16.5	14	11.0	7	5.5	5	3.9

لهم.														
6	1.31	4.19	9.4	12	3.1	4	11.0	14	11.8	15	64.57	82	4	إجراء تقييم نهائي كل فصل لـ (عضو هيئة التدريس المقررات).
7	1.23	4.17	7.9	10	3.1	4	11.0	14	20.5	26	57.48	73	3	إشراك الطلاب بمشاريع بحثية مع عدد من أعضاء هيئة التدريس.
8	1.28	3.97	6.3	8	11.0	14	12.6	16	19.7	25	50.39	64	5	تكليف الدارسين بإقامة ملقني علمي في ضوء خبراتهم الدراسية والبحثية.
- 0.92 4.26													المتوسط الحسابي العام	

4. جاءت الفقرة رقم (1) وهي (إجراء تطوير للمقررات بما يتلاءم مع المستجدات والمشاريع التنموية) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.31) وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة جداً بين أفراد الدراسة على أن إجراء تطوير للمقررات بما يتلاءم مع المستجدات والمشاريع التنموية سوف يساهم في تطوير برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه الضلعان (1428هـ) من أن أبرز جوانب القوة في البرنامج جودة مستوى المقررات الدراسية. وتؤكد هذه النتيجة على ضرورة الاسراع في تطوير البرنامج وفق المستجدات الحديثة وأخذ الاعتماد الأكاديمي عليه.

خلاصة لأهم نتائج الدراسة وتوصياتها

أولاً: نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج يمكن إيجازها فيما يلي:
 (1) أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة على واقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بشكل عام، ويتمثل ذلك في: تفاوت معايير المقابلات الشخصية حسب أعضاء اللجان. كثرة الساعات الدراسية مقارنة بالبحث التكميلي. أن كثرة عدد الدارسين/ات في الشعبة لا يحقق الفائدة العملية. أن إجراءات القبول في البرنامج تأخذ وقتاً طويلاً.
 (2) أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على واقع المقررات الخاصة ببرنامج الماجستير، يتمثل ذلك في: أن عدد ساعات بعض المقررات لا تناسب طبيعة المقرر وإجراءاته التطبيقية. وتنوع المقررات الدراسية يساهم في إثراء خبرة الدارسين/ات. وعدد المقررات الدراسية كثير مقارنة بقصر الفترة الدراسية.

يتضح من الجدول (13) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (4.26)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة جداً بين أفراد الدراسة على مقترحات تطوير برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية، وتم ترتيبها تنازلياً على النحو التالي:

1. جاءت الفقرة رقم (7) وهي (إجراء تطوير للقاعات وفقاً لمتطلبات المقررات الدراسية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.46) وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة جداً بين أفراد الدراسة على هذه العبارة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصى به النوفل (1429هـ) من تحسين الخدمات البحثية والمكتبية. ويمكن تفسيرها بأن الدارسين/ات يحتاجون إلى تحسين القاعات، وتجهيزها بما يحتاجونه، حتى يتيسر حصول المعلومة المطلوبة.
2. جاءت الفقرة رقم (2) وهي (تعريف الملحقين بأعضاء هيئة التدريس وطرق التواصل معهم) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.35) وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة جداً بين أفراد الدراسة على أن تعريف الملحقين بأعضاء هيئة التدريس وطرق التواصل معهم سوف يساهم في تطوير برنامج الماجستير. وتؤكد هذه النتيجة على وجود قاعدة بيانات بأعضاء هيئة التدريس يزود بها الدارسين/ات.
3. جاءت الفقرة رقم (8) (التحول إلى القبول الإلكتروني (الإجراءات . المقابلات) تسهياً للإجراءات الإدارية) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.33) مما يدل موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً على أهمية التحول إلى القبول الإلكتروني. وتؤكد هذه النتيجة على مشكلة التعاملات الورقية في القبول، وضرورة استبدالها بالتعاملات الإلكترونية.

- (3) أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على واقع عضو هيئة التدريس ببرنامج الماجستير، وهذا متمثل في: أن أسلوب عضو هيئة التدريس تقليدي - محاضرات - أن ملاحظات عضو هيئة التدريس تجاه أبحاث الدارسين/ات متكررة - الاستفادة ممن سبقك بالدراسة لأعوام ماضية- أن التواصل مع عضو هيئة التدريس يقتصر على المحاضرات.
- (4) أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة جداً بين أفراد الدراسة على واقع تجهيزات برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي، تمثل ذلك في موافقتهم بدرجة ضعيفة جداً على كل من: وجود مكتبة بالقسم للاستفادة منها في إجراء البحوث العلمية. وجود مكان خاص للاستراحة خلال أوقات الفراغ مجهز بأدوات الخدمة. والقاعات مجهزة بالسبورات الذكية.
- (5) أن هناك موافقة بدرجة ضعيفة بين أفراد الدراسة على واقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي.
- (6) لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو (أعضاء هيئة التدريس ببرنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي ، مقترحات تطوير برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي) باختلاف متغير الجنس، كما لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو تقييم برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي باختلاف متغير التخصص.
- (7) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول كل من (برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي بشكل عام، المقررات، التجهيزات، الدرجة الكلية لواقع برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي) باختلاف متغير الجنس، وذلك لصالح الذكور.
- (8) أن هناك موافقة بدرجة كبيرة جداً بين أفراد الدراسة على مقترحات تطوير برنامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي ، ومن أهم تلك المقترحات: إجراء تطوير للقاعات وفقاً لمتطلبات المقررات الدراسية. تعريف الملحقين بأعضاء هيئة التدريس وطرق التواصل معهم. التحول إلى القبول الإلكتروني (الإجراءات . المقابلات) تسهيلاً للإجراءات الإدارية. إجراء
- تطوير للمقررات بما يتلاءم مع المستجدات والمشاريع التنموية.
- ثانياً: التوصيات**
- بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج عن هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:
- (1) تطوير برنامج الماجستير تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بما يتلاءم مع التسارع العلمي والتقني، وبفي بحاجات الدارسين/ات. من خلال:
- أ) طبيعة المقررات. ب) أعداد الدارسين/ات في الشعبة. ج) القاعات الدراسية. د) معايير القبول ولجان المقابلات ه) الموازنة بين البحث والمقررات الدراسية. و) مرافق البرنامج من مكتبة ومستراح.
- (2) الإسراع في التحول إلى القبول الإلكتروني تسهيلاً للإجراءات.
- (3) إضفاء مقررات تسهم في حل المشكلات الإدارية في الميدان التربوي.
- (4) التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، والتدوير التدريسي للمقررات.
- المراجع:**
- الأسمر، منى حسن.(2008م). الجودة النوعية الشاملة لمنظومة الدراسات العليا بجامعة أم القرى. المؤتمر القومي الخامس عشر- نحو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي العربي-مصر.
- بامشموس ، سعيد ، ومحمود منسي . (1408هـ). تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة الملك عبد العزيز : العلوم التربوية ، مج 2، مركز النشر العلمي بالجامعة ، جدة .
- الجفري ، ابتسام (2002م).آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. المجلة التربوية (ع64) المجلد 16، الكويت .
- الحوامدة، باسم(1994م). مشكلات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الحولي ، عليان ، وأبو دقة ، سناء (1424هـ).تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين .مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية، العدد 2.
- الخصير ، خصير (1403هـ).التجربة الأكاديمية والاجتماعية لجامعة البترول والمعادن كما يراها الخريجون: دراسة تحليلية. جدة : تهامة للطباعة والنشر .
- الخطة الاستراتيجية لقسم الإدارة والتخطيط التربوي 1433هـ. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- الداود ، عبد الرحمن (1423هـ).الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية النشأة والتطور. عمادة الدراسات العليا : الرياض .
- دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. 1429هـ
- دمنهوري، زهير وقاضي، طلال.(2006م).ظاهرة الإطالة في مدة الدراسة بالدراسات العليا – منظور جديد في إطار إنشاء عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز .ندوة" الدراسات العليا وخطط التنمية "المنعقدة في الفترة 2-3مايو 2006م. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الزهراني، عبد القادر عوضة.(1428هـ). الدراسات العليا في الجامعات السعودية في ضوء متغيرات الجودة والتقنية والتمويل. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية .جامعة الملك سعود.
- السبيعي ، خالد. (1428هـ).مواعمة برامج الدراسات العليا التربوية لاحتياجات القطاع التعليمي بالمملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، قسم الإدارة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- الضلعان ، بدر محمد (1428هـ).تقويم برنامج الماجستير في طرق
- تدريس الرياضيات بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين. رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، و عبد الحق، كايد (2003م). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. ط3. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع
- العتيبي ، خالد عبد الله (1420هـ). تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية.الرياض: مطابع جامع الملك سعود.
- العساف، صالح بن حمد (2003م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى، الرياض
- الفايز ، فايز عبد العزيز . (1429هـ) . تقويم برنامج الماجستير بالرسالة في قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخارجين . رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- مرسي، محمد عبد العليم.(1983م). معوقات البحث العلمي في الوطن العربي.ندوة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية. جامعة الملك سعود، الرياض.
- المنيع ، محمد عبد الله (1411هـ) . تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية . مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية (1) ، مج 3 ، مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض .
- النوفل، محمد فاهد(1429هـ). واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية. رسالة ماجستير، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- وزارة التعليم العالي(1432هـ).السجل الوطني للتعليم العالي، المجلد الثاني.

Carter, Micheal. (2010), *Achieving Excellence in postgraduate programs: outcomes Assessment, Excellence in postgraduate programs: challenges and solutions*, King Saud University, Riyadh

Marvin,Goldberger, Brenan A. Maher(1995)."*Research-Doctorate Programs in the United State*. National Academy Press, Washington D.C.

Muller, Jessica (2006), *Developing Educational Leaders: The Teaching Scholars program at*

the university of California, San Francisco, School of Medicine, Journal of the association of American Medicine college, Volume 81-Issue 11-pp 959-964.

Trice, A. (2000). *Northwestern's graduate students: perspectives on academic and student life*. Retrieved Oct.2002, from North Western University, Web site: <http://www.adminplan.crown.northwestern.edu/reports/grad99exec.pdf>.

Woodward, William. (2004), *The Graduate colleges in the united kingdom. Educational International Journal*, Vol. I, p.p. 259, 290

ترييف التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات الدولية

محمد عودة الذبياني

كلية التربية - جامعة طيبة

المملكة العربية السعودية

تاريخ القبول: 2015/6/18

تاريخ التسلم: 2015/5/3

تهدف الدراسة إلى التعرف على مفهوم ترييف التعليم العام وأبعاده واستعراض بعض الخبرات الدولية في مجال ترييف التعليم، كما تهدف إلى معرفة واقع ترييف التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وجمعت الدراسة بين المنهجين (الكمي والنوعي) من خلال اعتمادها على: المنهج الوصفي المسحي النوعي، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة في المحافظات السعودية بحيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (1041) معلماً موزعين على المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وكان من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة بأن المحتوى التعليمي في الأرياف والقرى والمحافظات لا يلبي متطلبات الحياة الريفية وغير قادر على تلبية حاجات التلاميذ الجسمية والنفسية وميولهم المختلفة، وأن العمل اليدوي والتطبيق العملي والمهارات الأداة لا تعطى الاهتمام الكافي في محتوى التعليم في الريف، كما توصلت الدراسة إلى أن التعليم في القرى والأرياف لا تغلب عليه الصبغة الزراعية وذلك لأن الطبيعة الجغرافية للمملكة وشح المياه وشح الأراضي الخصبة حالت دون احتلال النشاط الزراعي المرتبة الأولى في المناطق الريفية بالمملكة، كما تشير نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ في الريف لا يختارون الأنشطة اللامنهجية التي يرغبون وبذلك فهي لا تتناسب مع ميول التلاميذ في بيئة الريف وأنها غير مرتبطة بالأنشطة المحلية في القرى والأرياف، كما أن واقع (الممارسات التربوية) الفعلية لا تعطي خصوصية للمدارس في الريف حتى وإن تضمنت بعض اللوائح الرسمية خصوصية للمناطق الريفية في المملكة العربية السعودية، كما كشفت نتائج الدراسة إلى أن أحد أهم أسباب عدم ارتباط التعليم بالبيئة الريفية هو أن معظم المعلمين والمرشدين الطلابيين ومشرفي الأنشطة اللامنهجية في الريف عبارة عن معلمين يحضرون للمدارس الريفية من المدن المحيطة بالأرياف.

(الكلمات المفتاحية: ترييف التعليم - الخبرات الدولية - التعليم العام - المحتوى الدراسي - تطوير التعليم) .

Ruralization of Public Education in Kingdom of Saudi Arabia in the Light of International Experiences

Mohammad A. Aldhibiani

College of Education - Taibah University
KSA

The study aims to identify the concept and dimensions of ruralization of Public education, and to review some international experiences in the field of education ruralization. It also aims to find out the reality of ruralization education in the Kingdom of Saudi Arabia. And collected the study between the two approaches (qualitative and quantitative) through its dependence on: curriculum descriptive survey qualitative approach, was chosen as a stratified random sample of primary school teachers in the Saudi provinces so that the number of the study sample (1041) landmark distributors on the elementary and middle school, and it was the main findings of the study that the educational content in the countryside, villages and provinces did not meet the requirements of life and rural unable to meet the needs of pupils physical, psychological and different orientation, and manual labor and practical application of skills and performance are not given adequate attention in the content of education in the countryside, as the study found that education in villages and rural areas do not beat it agricultural character, and because the geographic nature of the Kingdom of water scarcity and scarcity of fertile land prevented without the occupation of agricultural activity ranked first in the rural areas in the Kingdom, The study results suggest that pupils in rural areas do not choose extracurricular activities that they want and so they do not fit with the pupils tendencies in the rural environment and it is linked to local activities in the villages and rural areas, and that the reality of (educational practices actual) do not give privacy to schools in the countryside, even if included some formal regulations privacy of rural areas in the Kingdom of Saudi Arabia, also revealed the results of the study to be one of the most important reasons for non-education and rural environment correlation is that most teachers and counselors and moderators of extracurricular activities in the countryside is a teachers attending rural schools from cities. (Key words: ruralization Education - international experience - public education - course content - Educational development).

مقدمة الدراسة:

تعد قضية إعداد الفرد للمواطنة الواعية المنتجة من خلال نظم التعليم المختلفة من القضايا المهمة التي تشغل بال المهتمين والمشتغلين بالمجال التربوي، ذلك أن التعليم هو الأداة التي تعتمد عليها المجتمعات في إكساب الأفراد ثقافة مجتمعاتهم التي يعيشون فيها مما يجعلهم أفراداً صالحين منتجين قادرين على التكيف مع مجتمعاتهم، وهو ما يطلق عليه الباحثون (الهدف

(60%) من السكان في الأقطار النامية، ونصف سكان العالم لا يزالون يعيشون في المناطق الريفية، ولذلك نجد أن الذين يكتسبون أقل من دولار في اليوم يعيشون في المناطق الريفية بسبب خلل في بنية أنظمة التعليم هناك.

وقضية التفاوت بين المدينة والريف تحدث عنها البرازيلي إيلتس (Illich) عندما أشار إلى نقطة في غاية الأهمية تتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية بين التلاميذ حيث يرى بأن المدرسة في صورتها الحالية تفتقد للعدالة فالمناطق الريفية النائية لا تأخذ حصتها كما تأخذها مناطق النخب ومناطق المركز الكبيرة، ولذلك يرى إيلتس في كتابه (مجتمع بلا مدارس) أن المجتمعات المعاصرة قامت بتقديس المدارس مع أنها لا تعبر عن الصورة المثلى (Illich, 1977).

وتتضح المشكلة بشكل أكبر في الوطن العربي والذي تدل الدراسات على أن التعليم في البيئة الريفية منعزل تماماً عن حياة الريف التي يغلب عليها الطابع الزراعي الرعوي، حيث أشار تقرير (الأهداف الإنمائية للألفية في المنطقة العربية ESCWA) والصادر في عام (2005) إلى أنه من أبرز التحديات التي تواجه الدول العربية وجود تفاوت بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية وأن التعليم المقدم في المناطق الريفية لا يلبي متطلبات تلاميذ تلك المناطق.

وقد حاولت كثير من الأبحاث تحديد أسباب عدم ارتباط التعليم بالبيئات التي ينتمي إليها الطلاب وكان العامل الأكثر حضوراً في تلك الدراسات هو المركزية سواء أكان في تنظيم التعليم أو تحديد محتواه في عدد من البلدان النامية وتدعو تلك الأبحاث والتقارير إلى التخلص من المركزية في التعليم، ويقابلها تقارير أخرى تحذر من أن اللامركزية قد تقود إلى عدم المساواة وتكرس التفاوت لعدم وجود الكفاءات الجيدة والنزهاء أو نتيجة تفاوت الموارد (التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2009).

ولذلك ازدادت الدعوة على مستوى التقارير التي تصدرها المنظمات الدولية - والتي تمت الإشارة إلى بعضها - إلى ربط التعليم بالبيئة الريفية، ثم أصبح بعد ذلك يطلق على تلك الدعوات مصطلح تريفيف التعليم (مطوع، 1973).

لذا يقصد بمصطلح (تريفيف التعليم) توظيف التعليم في الريف لخدمة الحياة وترقيتها بحيث يكسب المتعلمين والأهالي

الاستراتيجي) للنظم التعليمية والتربوية وهذا الهدف يعد من أهم المكاسب التي تحققها النظم التعليمية لمجتمعاتها.

وقد أثبتت التجارب والخبرات الدولية المعاصرة أن بداية التقدم الحقيقية لأي مجتمع من المجتمعات تنطلق شرارتها الأولى من التعليم وأن كل الدول والمجتمعات التي أحرزت سوطاً كبيراً في التقدم؛ تقدمت من بوابة التعليم بل إن الدول المتقدمة تضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها من حيث تعميمه على كافة شرائح المجتمع في المدن والأرياف وتطوير نوعه بما يتوافق مع حاجات الأفراد ومع متطلبات المجتمعات.

لكن تلك المكاسب التي يمكن للتعليم تحقيقها يمكن أن تتأثر بشكل كبير بمدى ارتباط التعليم بالبيئة التي يوجد فيها التلميذ، بحيث يكون التعليم معبراً عن خصائص تلك البيئة، مشتملاً على أهم المقومات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تتضمنها تلك البيئة ومعبراً عن ميول ورغبات وحاجات وتطلعات تلاميذ البيئة التي يوجد فيها.

وقد تنبته كثير من المؤسسات الدولية لهذه القضية وأكدت عليها من خلال التقارير التي أصدرتها، ومن بين تلك المؤسسات اليونسكو والتي أصدرت تقريراً في عام (2003) على مستوى الدول النامية حول التعليم الشامل حيث حاول التقرير تشخيص واقع التعليم في الدول النامية من حيث تلبية متطلبات الدارسين في البيئات المختلفة وجاء في التقرير: "إن محتوى التعليم عاجز عن تلبية احتياجات طائفة واسعة من الدارسين خصوصاً الذين يعيشون في المناطق الريفية وذلك نتيجة المستوى المركزي في تنظيم التعليم في العديد من البلدان النامية مما يفقد التعليم المرونة الكافية لتطويعه للسيارات المحلية ويكون مضمونه بعيداً عن الواقع الذي يعيشه الطلبة فيتعذر عليهم فهمه ويخلق لديهم نوعاً من الشعور بالإحباط (اليونسكو، 2003، ص 17)".

كما يشير التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2009) إلى أن نسب ميول تلاميذ المناطق الريفية للحضور للمدراس وتلقي التعليم فيها والمشاركة فيها بفعالية أقل بنسبة (50%) مقارنة بنسب حضور تلاميذ المناطق الحضرية نتيجة عدم تكييف نوعية التعليم في المناطق الريفية لاحتياجات الطلاب هناك (التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2009). علماً بأن

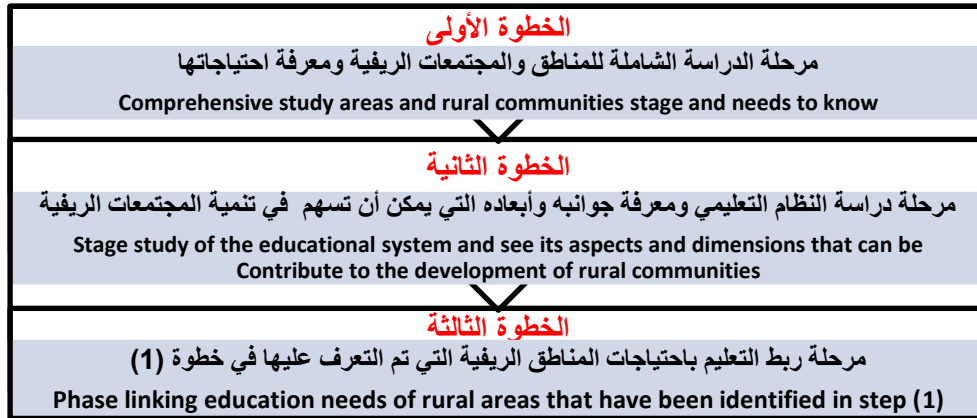
بعد اجتماعي اقتصادي حيث أكد آبل على أن (المحتوى المعرفي) الذي يتضمنه التعليم يخدم في الأساس مصالح وتوجهات المناطق المركزية التي تضم الفئات المتنفذة اجتماعياً واقتصادياً في المجتمع ويهمل المناطق الريفية التي تتضمن الفئات التابعة، حيث تتم صياغة المحتوى المعرفي بطريقة تخدم أيديولوجية الفئات المتنفذة اجتماعياً واقتصادياً في مراكز المدن، وبالتالي يؤدي ذلك المحتوى المعرفي إلى تدعيم وتكريس والرفع من شأن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمركز على حساب الريف، فالمحتوى المعرفي في نظر آبل يحاول استلاب العناصر الثقافية للفئات التي تعيش في القرى والأرياف ساعياً إلى تسييد أيديولوجية المركز على حساب الأطراف، حيث يعد المحتوى المعرفي وما يتبعه من عمليات تحصيل وتقييم أحد الوسائل المهمة في إضفاء الشرعية على فرز الطلاب وتصنيفهم وتوزيعهم بشكل يدعم استمرارية تراكم رأس المال والتصنيف الطبقي في المجتمع (Apple & Beyer, 1988).

وتشير العديد من الدراسات بأن تعريف التعليم يمر بمجموعة من المراحل يأتي في مقدمها مرحلة الدراسة الشاملة للمناطق والمجتمعات الريفية ومعرفة احتياجاتها، ثم مرحلة دراسة النظام التعليمي ومعرفة جوانبه وأبعاده التي يمكن أن تسهم في تنمية المجتمعات الريفية وينتهي بمرحلة ربط التعليم باحتياجات المناطق الريفية التي تم التعرف عليها في الخطوة السابقة كما يتضح ذلك

خبرات ومهارات خاصة بالأعمال الزراعية والحرفية والصناعية، كما يزودهم باتجاهات مناسبة لتعمير الريف والإقامة به وتنظيم الأسرة وتهذيب السلوك وحسن التعامل في المجتمع، وهذا معناه أن اتجاه (تعريف التعليم) لا يقصد به تطعيم المحتوى التعليمي بمعلومات عن الزراعة وحياة القرية وإنما يعني توجيه فلسفة التعليم ومحتواه نحو خدمة الريف والأنشطة المتصلة بأعمال الزراعة والحرف اليدوية والصناعية الريفية، وقد طبق هذا الاتجاه في العديد من دول العالم مثل: تنزانيا ومالي ومالاوي، وغانا وغينيا (UNESCO, 2001a).

كما أن تعريف التعليم هو عملية تفاعل مستمرة بين الفرد وبيئته الريفية المادية والاجتماعية وأن التعليم الريفي الحق هو الذي يكون وثيق الصلة بحال الريفيين ومشكلاتهم وحاجاتهم وآمالهم، وأنه يسعى إلى تحقيق مجموعة أهداف يأتي في مقدمها (Illich, 1977):

1. تطوير المجتمع الريفي والنهوض به اقتصادياً واجتماعياً وتعليمياً.
 2. ربط التعليم في المناطق الريفية بحاجات المجتمع الريفي.
 3. تحقيق أقصى قدر من الاستفادة من الموارد الريفية.
 4. الوفاء بحاجات وآمال وطموحات سكان المناطق الريفية.
- بعد ذلك بدأ مصطلح (تعريف التعليم) يأخذ بعداً معرفياً واجتماعياً واقتصادياً بالغ الأهمية حيث يضيف مايكل آبل وبايبر (Beyer & Apple)، والذي قدم تحليلاً أيديولوجياً للمعرفة داخل النظم التعليمية - حيث قدم نقطة مهمة جداً ذات من خلال الشكل التالي:



**Richardson, E. Gordon (1980)

شكل (1) مراحل تربية التعليم

جزءاً من الشعب كما أنها ذات فعالية كبيرة في تثقيفه وتهذيبه وتكون قادرة بشكل أفضل على تحقيق الأهداف المرجوة منها، ويؤمن الدانماركيون بالتعاون وعن طريق التعاون وصل التعليم في الريف إلى مستوى رفيع مما أدى إلى تقدم (مطامح ، 1973).

كما أنه يوجد في الدنمارك مدارس زراعية وأكثرها مدارس خاصة ولها نظام يختلف عن نظام المدارس الزراعية في بقية أنحاء العالم، ويقبل في هذه المدارس الطلاب الذين أكملوا دراستهم الإلزامية (7) سنوات في المرحلة الابتدائية واشتغلوا كعمال زراعيين مدة (3) سنوات ويقضون في المدرسة الزراعية مدة (6) أشهر كطلاب داخليين ، يتعلمون خلالها دروساً نظرية في: إدارة المزارع والاقتصاد الزراعي، وتغذية المواشي وعلم الحياة والكيمياء ، ويسمح لبعض المتخرجين من المدارس الزراعية بالالتحاق بكلية الزراعة والبيطرة التابعة لجامعة كوبنهاغن ، ومعلمو الزراعة في المدارس الزراعية وفي مدارس القرى كلهم من خريجي هذه الكلية، ويعلق الدانماركيون أهمية كبرى على هذا النوع من المدارس ويعتبرونها من العوامل الرئيسية في وصول الفلاح في الريف إلى مستواه الرفيع الحالي وفي تثقيفه وتهذيبه (الفيتوري ، 1983) ومن أجل نجاح تجربة تربية التعليم في الدنمارك تم إنشاء العديد من المكتبات، وقد بدأت هذه المكتبات في القرى كمكتبات سيارة ، ثم تركزت فيما بعد وأصبح لها أماكن خاصة يأتي إليها سكان الريف للحصول على ما يريدون من المعلومات التي تهتم حياتهم الريفية (مطامح، 1977).

وفي أوغندا فقد أعد تعليم ريفي من ثقافياً قابل للتطويع بغية الوصول لأولئك المتعلمين الريفيين الذين يعيشون في بيئة إيكولوجية مختلفة في شمال وشرق أوغندا ذلك أن التعليم العام في المراكز الحضرية لا يمت بصلة إلى طريقة عيشهم وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية التي يعيشون فيها، مما أدى إلى معدلات التحاق منخفضة في التعليم في تلك المناطق بل ورفضهم لها في بعض الحالات وبالتالي كان التعليم المعدل منسجماً مع احتياجات الأطفال في الريف الأوغندي مرتكزاً على

وعلى صعيد الخبرات الدولية المعاصرة في مجال تربية التعليم وعلى الرغم من وجود العديد من الخبرات الدولية، إلا أن تلك الخبرات تتسم بشيء من التباين من حيث الفلسفة والتطبيق. ففي مجال تربية التعليم في مصر فقد كانت محاولات تربية التعليم هناك تهدف إلى تحقيق ربط التعليم في المناطق الريفية بالحاجات البيئية للمتعلمين ، وتوجيه التعليم نحو الوفاء بحاجات المجتمعات الريفية حيث ظهرت مدرسة قرية المنايل الريفية في أوائل الأربعينات من القرن العشرين) بجهود الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية بالتعاون مع رابطة التربية الحديثة (واستهدفت التجربة ربط أبناء القرية ببيئتهم وإتاحة الفرصة أمامهم لدراسة مشكلاتهم والعمل على حلها ، وإكساب التلاميذ قسطاً من المعلومات النظرية، إلى جانب إكسابهم خبرات عملية متنوعة، مع الربط بين المواد الدراسية المختلفة التي تستمد من البيئة وتهدف إلى الارتقاء بها. وقد استمرت تجربة المدرسة الريفية بقرية المنايل حتى عام 1954 (حسان، 1993).

وفي منتصف الأربعينات، أنشأت الوزارة مدارس أولية ريفية يتلقى الأطفال فيها التعليم الزراعي والصناعات الزراعية إلى جانب الدراسة المعتادة في المدارس الأولية ، وقد أنشئت (35) مدرسة من هذا النوع في عام 1944. وفي العام التالي أنشئت (43) مدرسة أخرى (حسين ، 1985) وفي منتصف الخمسينات ظهرت مدارس الوحدات المجمع في الريف وكان الهدف منها الجمع بين الإعداد المهني والإعداد التعليمي ، وذلك لإعداد التلاميذ للحياة المنتجة في الريف، ولتوثيق صلاتهم بالبيئة الريفية (حجي، 1996).

وفي الدنمارك نشأ تربية التعليم في الريف نتيجةً لشعور أهل الريف بضرورته، كما أن مشروعات الإصلاح الثقافي والاجتماعي والاقتصادي انبعثت من رغبة الشعب، فهو الذي وضع نواتها وياشر تنفيذها، وعندما ثبت للحكومة نجاحها تبنتها ومدت يدها إليها بالمساعدات اللازمة والمدارس الشعبية والزراعية ودور المعلمين والإرشاد الزراعي في الريف، وجميع هذه المؤسسات شعبية، فرضها الشعب على الحكومة وليست مؤسسات حكومية فرضت على الشعب ، وبالتالي فإنها تعتبر

على الرغم من أنه يعدّ أقل أهمية من غيره من الأعمال، لكن في البرتغال بسبب الأزمة الاقتصادية التي شهدتها البرتغال في عام 2008 بدأ شباب المناطق الفقيرة يهتمون بالزراعة ففي قرية سانتو تيرسو (Santo Terso) قل عدد المزارعين الذين يعملون في الأرض، لكن ومنذ عام (2011) أدركت الحكومة خطأها حين لم تهتم بالقطاع الريفي الزراعي وبالتالي بدأت الحكومة تريد من اهتمامها بالريف وبالتعليم الزراعي مما أدى إلى ازدياد عدد طلاب في الأرياف الزراعية البرتغالية بشكل ملحوظ، حيث غيرت الحكومة البرتغالية سياستها فيما يتعلق بالتعليم الريفي الزراعي وكل تلك المتغيرات أدت إلى ازدياد الاهتمام بالزراعة والريف، وتم دعمها مادياً لأنها توفر فرص عمل جيدة للشباب (UNESCO, 2001).

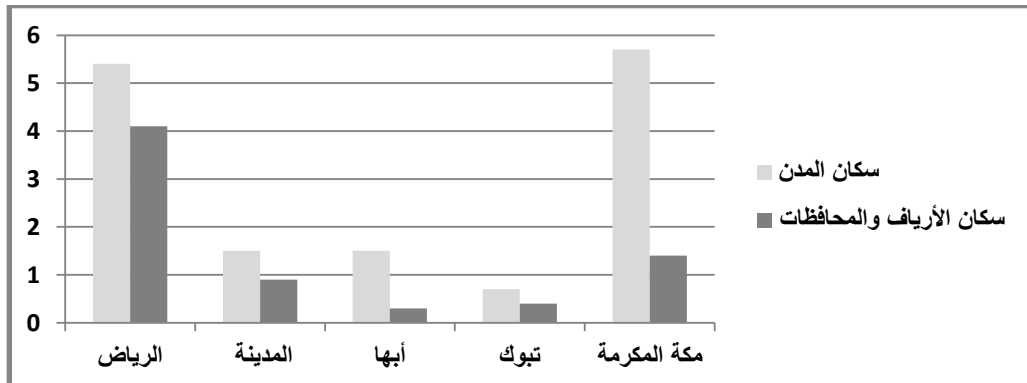
مشكلة الدراسة:

لم يجد الباحث تقارير أو دراسات علمية تتحدث عن تعريف التعليم في المملكة العربية السعودية، لكن الطريقة المركزية في التعليم، وتوحيد المحتوى بين المدن والأرياف والقرى في المملكة العربية السعودية تشير إلى عدم وجود فوارق في نوع التعليم المقدم في المدن عن التعليم المقدم في المناطق الريفية وهذا يشير إلى أن ذات المحتوى التعليمي الذي يتلقاه ابن المدينة هو ذاته الذي يتلقاه ابن الريف على الرغم من تباين البيئات، مع العلم بأن سكان الأرياف ليسوا قلة في المملكة بل توجد أعداد كبيرة من السكان في المناطق الريفية كما يتضح ذلك من الشكل (2) والذي يتضح منه نسبة سكان المناطق الريفية إلى الحضرية في المدن.

اكتساب المهارات مراعيًا لميول التلاميذ، ويشمل مضامين ترتبط بالمعارف والمهارات المحلية والمهارات الحياتية الأساسية ذات الصلة بالحياة الزراعية والرعية وإدارة المياه والمزارع وحماية البيئة (UNESCO, 2001).

وفي الصين فقد شمل الإصلاح التعليمي الذي تم تنفيذه في السبعينات من القرن العشرين المناطق الريفية خصوصاً وأن ما يقارب (٨٢ %) من سكان الصين يسكنون المناطق الريفية وهي نسبة ليست بالقليلة، وطبقاً لإحصاءات عام ١٩٩٠ م، فإن (٦٢ %) من سكان الريف لم يستكملوا تعليمهم الأساسي بسبب معاناة الكثيرين من الفقر المدقع وارتفاع تكاليف التعليم الأساسي والإعدادي طبقاً للتقرير السنوي للتنمية لعام ١٩٩٤ فقد وصلت تكاليف التعليم الأساسي للطالب الواحد في الريف الصيني إلى (٤٠٨,١٤) يوان، بينما تكاليف التعليم الإعدادي للطالب الواحد (٣,٢٦٧) يوان، لذا رأت الحكومة الصينية ضرورة دعم التعليم في الريف الصيني مع توفير الأجهزة التعليمية الضرورية، كما تبنت الحكومة الصينية برنامجاً لإنشاء المكتبات بالمدارس الريفية حتى تصبح الكتب في متناول جميع الطلاب في المناطق الريفية، وتهتم الحكومة الصينية اهتماماً خاصاً بتطوير الخدمة التعليمية المقدمة للأطفال في الصين ويفضل الجهود المشتركة المبذولة من قبل الحكومة والمجتمع معاً أحرزت الصين تقدماً ملحوظاً في مجال تعليم الأطفال (شين، 2014).

وفي البرتغال يعد معهد كوندي ساو بينيت (Condy) (Sau Benet) لتعليم الزراعة والعمل في الأرض تجربة جيدة



** مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات، 2010.

شكل (2) سكان المناطق الريفية إلى المدن في المملكة

التي تتوصل لها الدراسة مما يشير بدوره إلى أهمية الدراسة الحالية.

4. ندرة الدراسات عن تعريف التعليم العام على المستوى المحلي بشكل خاص حيث لم يطع الباحث من خلال رجوعه لقواعد البيانات على أي دراسة محلية تتعلق بتعريف التعليم، كذلك ندرتها على مستوى الوطن العربي بشكل عام مما يزيد من أهمية الدراسة الحالية كونها تناولت هذا الجانب.

5. تتبع كذلك أهمية الدراسة من محاولتها استعراض الخبرات الدولية المعاصرة في مجال تعريف التعليم العام من أجل تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية.

"ما واقع تعريف التعليم العام في المملكة العربية السعودية من أهداف الدراسة:

وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومديري المدارس والوكلاء فيهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

1. التعرف على مفهوم تعريف التعليم العام وأبعاده.
2. معرفة واقع تعريف التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات الدولية.
3. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث متغيرات الدراسة الرئيسية.

مصطلحات الدراسة:

تعريف التعليم:

من الناحية اللغوية (التعريف) مأخوذ من كلمة الريف (الشريفي، 2000، 221).

وجاء في معجم مختار الصحاح للرازي (الريف) أرض فيها زرع وخصب وجمعها (أرياف) (الرازي، 2002، ص 260).

واصطلاحاً يرى مطاوع بأن تعريف التعليم هو "ربط التعليم في المناطق الريفية بالحاجات البيئية للمتعلمين، وتوجيه التعليم نحو الوفاء بحاجات المجتمعات الزراعية" (مطاوع، 1973، 4).

وجاء في تقرير اليونسكو بأن تعريف التعليم يقصد به "توظيف التعليم في الريف لخدمة الحياة وترقيتها بحيث يكسب المتعلمين والأهالي خبرات ومهارات خاصة بالأعمال الزراعية والحرفية والصناعية، كما يزودهم باتجاهات مناسبة لبناء الريف والإقامة به وتنظيم الأسرة

كما أن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية - والتي ترسم كافة ملامح التعليم العام في المملكة العربية السعودية - لم تُشير في موادها العامة أو المواد الخاصة بكل مرحلة تعليمية إلى مراعاة البيئات المحلية الريفية عند تقديم المنتج التعليمي للمتعلمين في تلك البيئات (سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، 1419).

مما سبق تتبلور فكرة هذا البحث في محاولة الوقوف على واقع تعريف التعليم في المملكة العربية السعودية ومدى مناسبة التعليم المقدم في القرى والأرياف لحاجات وميول التلاميذ وانسجامه مع طبيعة بيئتهم وثقافتهم في ضوء الخبرات الدولية، وبالتالي يمكن أن نتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

"ما واقع تعريف التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومديري المدارس والوكلاء فيتحقق الآتي: ضوء الخبرات الدولية؟" ومن السؤال الرئيس السابق تتفرع التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما مفهوم تعريف التعليم العام وأبعاده؟
2. ما واقع تعريف التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات الدولية؟
3. هل هناك فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة من حيث متغيرات: (المحافظات، المرحلة والتخصص)؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

1. يمكن أن تساعد الدراسة الحالية في تحسين واقع التعليم العام في الأرياف والقرى في المملكة العربية السعودية من حيث تحسين الكفاءة الداخلية للتعليم هناك وجعل المخرجات أكثر توافقاً مع متطلبات بيئة الريف التي يعيش فيها التلميذ.
2. إن تقديم تعليم مناسب للبيئة الريفية يسهم بشكل كبير في الاستفادة المثلى من الميزانيات التي تخصص للتعليم وتوظيفها التوظيف الأمثل بحيث تحقق عائداً تعليمياً يوازي تلك المصروفات من جهة ومن جهة أخرى يكون ذلك العائد محققاً لمتطلبات التنمية.
3. الدراسة الحالية تجمع بين المنهج الكمي والمنهج الكيفي في سبيل تحقيق أهداف الدراسة وتعزيز الثقة في النتائج

في مجال تربية التعليم. وقد أخذت طرائق البحث النوعي مكانها في البحث التربوي بعد أخذ ورفض (Denzin, 2009) وصارت تستخدم جنباً إلى جنب مع الطرائق الكمية في القسم الأكاديمي نفسه، بل إنها كثيراً ما تندمج وتتكامل مع الطرائق الكمية في الدراسة نفسها (Tashakkori & Teddlie, 2003).

حدود الدراسة:

المحدد الموضوعي:

تسعى الدراسة إلى محاولة الوقوف على واقع تربية التعليم العام في المملكة في ضوء الخبرات الدولية.

المحدد البشري:

اقتصرت تطبيق أدوات الدراسة على معلمي التعليم العام في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، كما تضمن القسم النوعي إجراء مقابلات مع مديري المدارس والوكلاء والمشرفين التربويين في المملكة.

المحدد الزمني:

تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1435-1436هـ.

الجزء الميداني للدراسة:

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة في (محافظة) المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (46.561) معلماً وفق إحصائية وزارة التربية والتعليم لعام 1435هـ (وزارة التربية والتعليم، 1435هـ).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة في المحافظات بحيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (1041) معلماً موزعين على المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

أدوات الدراسة :

أداة الدراسة الأولى:

بناءً على طبيعة البحث فقد تم تصميم استبانة موجهة إلى المعلمين وقد كانت الاستبانة تتضمن ثلاث أقسام:

وتهذيب السلوك وحسن التعامل في المجتمع (UNESCO, 2001a).

وفي ضوء ما سبق يقصد بتربية التعليم إجرائياً في هذه الدراسة: تقديم تعليم أساسي (ابتدائي/ متوسط) في القرى والأرياف مرتبط بحاجات وميول ورغبات المتعلمين من جهة ومن جهة أخرى قادر على تلبية متطلبات البيئة المحلية الريفية.

التعليم العام (General Education) :

التعليم العام هو: "التعليم الذي تشرف عليه الدولة ويشمل التعليم الابتدائي والثانوي بأنواعه المختلفة" (شحاته والنجار، 2003، 117).

يقصد بها في هذه الدراسة إجرائياً : جميع مراحل التعليم التي تسبق المرحلة الجامعية وتتكون في المملكة العربية السعودية من ثلاث مراحل هي: (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) ومدة الدراسة فيها (12) عاماً.

الخبرات الدولية (International experiences):

يقصد بها في هذه الدراسة إجرائياً: جملة التجارب والممارسات الدولية في مجال تربية التعليم العام ليتناسب مع البيئات المحلية ومع ميول ورغبات وحاجات المتعلمين في تلك البيئات.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهجين التاليين:

1. المنهج الوصفي المسحي:

وذلك لتحديد واقع تربية التعليم في المملكة العربية السعودية والمنهج الوصفي المسحي لا يقتصر على الوصف فقط بل يتضمن جوانب مسحية تحليلية من حيث المسح الميداني ودراسة وتحليل الوثائق للوصول إلى معرفة جديدة (فان دالين، 2007).

2. المنهج النوعي (الكيفي) :

وذلك من خلال إجراء مقابلات ثم تحليل بيانات المقابلات ثم بلورة ذلك في ضوء خبرة الباحث وفي ضوء الوثائق المتاحة والخبرات الدولية ذات الممارسات الجيدة

- القسم الأول تضمن بعض الإرشادات والتعليمات المتعلقة بالبند التي تضمنتها الأداة.
 - القسم الثاني تضمن معلومات عن متغيرات الدراسة.
 - القسم الثالث تضمن عبارات الاستبانة والتي تشمل (68) عبارة موزعة على أربع محاور هي:
 1. المحور الأول: واقع تعريف المحتوى الدراسي (22) عبارة.
 2. المحور الثاني: واقع تعريف الأنشطة اللامنهجية (17) عبارة.
 3. المحور الثالث: واقع تعريف الآليات والإجراءات والممارسات التربوية (15) عبارة.
4. المحور الثالث: واقع تعريف الإمكانيات المادية (14) عبارة.
- صدق وثبات الأداة الأولى للدراسة:
- الصدق الخارجي لأداة الدراسة (Face Validity):**
- تم توزيع أداة الدراسة بعد بنائها على عدد من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس من جامعات مختلفة وذلك من أجل معرفة آرائهم حول الصدق الظاهري لهذه الأداة من حيث أهميتها ووضوح عباراتها وتم الأخذ بالملاحظات التي كانت محل اتفاق (70%) من المحكمين.
- الصدق البنائي لأداة الدراسة (Structure Validity):**

جدول(1): معامل ارتباط بيرسون صدق الاتساق الداخلي

المحور	معامل الارتباط	Pearson correlation coefficient
الأول	**0.744	
الثاني	**0.791	
الثالث	**0.862	
الرابع	**0.910	

* * دال إحصائياً عند مستوى 0.01

- من الجدول (1) نستنتج أن جميع معاملات الارتباط (Pearson correlation coefficient) دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين كل محور والمجموع الكلي للمقياس.
- ثبات أداة الدراسة (Reliability):
- للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) وفق المعادلة التالية:

$$\text{معادلة ألفا كرونباخ} = \frac{N}{N-1} (1 - \frac{\sum C^2}{E^2})$$

- حيث: N = عدد عبارات القائمة.
 ع² = تباين القائمة ككل.
 مج ع² = المجموع الكلي لتباين كل عبارة .
- وقد أشارت جميع المعاملات التي تم تطبيقها إلى ثبات محاور أداة الدراسة والثبات الكلي للأداة كما يتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول(2):نتيجة معامل ثبات أداة الدراسة الفاكرونباخ

المحور	معامل الثبات	Alpha Cronbach
الأول	0.90	
الثاني	0.76	
الثالث	0.88	
الرابع	0.80	
الكلي	0.83	

- توزيع استبانة الدراسة:
- تم توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة في المحافظات التالية:
1. محافظات منطقة مكة المكرمة.
 2. محافظات منطقة المدينة المنورة.
 3. محافظات منطقة الرياض.
 4. محافظات منطقة تبوك.
 5. محافظات منطقة عسير.

وكان العائد من الاستبانات الصالحة لعملية التحليل (91.4%) من مجمل أفراد عينة الدراسة. (1041) استبانة من مجمل ما تم توزيعه وكان العائد يمثل خصائص عينة الدراسة:

جدول(3):توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير المحافظات

المحافظة	العدد	النسبة%
محافظات منطقة مكة المكرمة	212	20.40%
محافظات منطقة المدينة المنورة	198	19.00%
محافظات منطقة الرياض	235	22.60%
محافظات منطقة تبوك	101	9.70%
محافظات منطقة عسير	295	28.34%
المجموع	1041	100%

من الجدول (3) المتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير المحافظات نلاحظ أن أعلى نسبة من بين أفراد عينة الدراسة كانت لصالح محافظات عسير بنسبة (28.34%) من مجمل أفراد عينة الدراسة وذلك كون منطقة عسير تتكون من (11) محافظة و(76) مركزاً والمحافظات التابعة لها تعتبر كبيرة مقارنة بغيرها من المحافظات وهي: خميس مشيط، وبيشة، ومحائل، بينما محافظات الفئة(ب) هي: سراة عبيدة، وتثليث، ورجال ألمع، وبالقرن، وأحد رفيدة، وظهران الجنوب، والمجاردة، يليها محافظات منطقة الرياض بنسبة (22.57%) وذلك نظراً لكون منطقة الرياض ومحافظاتها هي الأعلى من حيث عدد السكان على مستوى المملكة العربية السعودية، ثم محافظات مكة المكرمة بنسبة (20.40%) وتشير الإحصاءات أن منطقة مكة المكرمة ومحافظاتها تلي منطقة الرياض ومحافظاتها من حيث عدد السكان (مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات، 2010).

جدول(4):توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير المرحلة التعليمية

المرحلة	العدد	النسبة %
المرحلة الابتدائية	563	54.09%
المرحلة المتوسطة	478	45.91%
المجموع الكلي	1041	100%

من الجدول (4) المتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير المرحلة التعليمية نلاحظ أن أعلى نسبة من بين أفراد عينة الدراسة كانت لصالح المرحلة الابتدائية بنسبة (54.09%) من مجمل أفراد عينة الدراسة في مقابل (45.91%) للمرحلة المتوسطة وذلك نظراً للانتشار الأكثر لمدارس المرحلة الابتدائية مقارنة بالمرحلة المتوسطة.

جدول(5):توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة%
التخصصات الأدبية	690	66.28%
التخصصات العلمية	351	33.72%
المجموع الكلي	1041	100%

من الجدول (5) المتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير التخصص نلاحظ أن أعلى نسبة من بين أفراد عينة الدراسة كانت لصالح التخصصات الأدبية بنسبة (66.28%) من مجمل أفراد عينة الدراسة في مقابل (33.71%) للتخصصات العلمية وذلك نظراً لأن حجم المقررات الأدبية أكبر في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وهو ما يتطلب معلمين أكثر مقارنةً بالتخصصات العلمية.

أداة الدراسة الثانية:

البعض، للتأكد من مصداقيتها، ولو اشترك أكثر من باحث في عملية التحليل لأضاف تأكيداً على المصدقية. ويرى باتون أن تحليل البيانات النوعية يعد تحدياً للباحث: التحليل النوعي يحول البيانات إلى استنتاجات. ليس هناك صيغة للتحويل. نعم هناك توجيهات، ولكن ليس هناك وصفة. قد تكون هناك توجيهات، وقد تقدم تلك التوجيهات للباحث، ولكن في النهاية سيتفرد كل باحث بنتائج خاصة به، وستوضح تلك النتائج فقط- عند الوصول إليه (Patton, 2002.P432).

والتوجيهات العامة في تحليل البيانات النوعية هي: القراءة المتأنية لوصف البيانات، ثم استخراج المحاور الرئيسة التي يمكن تجميع البيانات تحتها، ثم تقليص البيانات على أساس المحاور الرئيسة، ثم محاولة تجميع المحاور الرئيسة في عدد أقل من المحاور ذات المستوى الأعلى (Miles and Huberman, 1994) وقد مر تحليل بيانات المقابلات بعمليات مطولة، بدأ بكتابة وصف المقابلات، ثم قراءة البيانات، وكتابة مسودة الوصف للمحاور الرئيسة التي تعبر عن نتائج الدراسة.

لذلك فقد أجريت المقابلات مع (46) من مدراء المدارس والوكلاء والمشرفين التربويين.

وقد كان زمن المقابلات ساعة لكل مشرف تربوي. وبعض المقابلات كانت تمتد على جلستين، وكل المقابلات كانت تتم في مكاتب المقابلين أنفسهم، في بيئة مريحة، بعد تنسيق مسبق بشأن الموعد، يُوضح فيه الهدف العام للدراسة؛ فقد كان الباحث يتبادل طرح الأسئلة مع المستهدف في جو إيجابي. وقد كانت المقابلات تسيّر وفق (استمارة المقابلة) ويسمح للمستهدف بالاستطراد والحديث في أمور يرى مناسبتها لموضوع الدراسة، وبالتالي كانت المقابلات أقرب إلى الصيغة شبه المهيكلة، بمعنى أنه تم تحديد محاور معينة للحديث مع المستهدف، بيد أنه لم يكن هناك تدخل لتوجيه مسار حديث من يتحدث، وبذلك جمعت المقابلات بين سمات المقابلة المفتوحة المتعمقة والمقابلة شبه المهيكلة (Kvale, 1996).

ولا يتمتع (تحليل البيانات النوعية) بالمعيارية التي يتمتع بها تحليل البيانات الكمية؛ فهو حمال للإبداع أكثر، ويبدأ مبكراً في أثناء جمع البيانات، ويتطلب أن تدقق البيانات مع بعضها

جدول(6): توصيف لأفراد عينة الدراسة الذين أجريت معهم المقابلات (النوعية)

م	الفئة	العدد
1	مدراء مدراس	10
2	المشرفون التربويين للتخصصات الأدبية	14
3	المشرفون التربويين للتخصصات العلمية	12
4	وكلاء مدراس	10
	المجموع	46

2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)

coefficient لتحديد الصدق البنائي لأداة الدراسة.

3. معامل ارتباط الفاكرونباخ (Alpha Cronbach)

لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة (القسم الكمي).

4. معامل (كا2) من أجل معرفة الفروق ذات الدلالة

الإحصائية تبعاً لمتغيرات الدراسة (المنطقة - المرحلة -

التخصص) من خلال تطبيق الصيغة التالية:

$$س^2 = \frac{مج(أ - ب)}{ب}$$

5. الوسط المرجح (weighted average) من خلال المعادلة التالية:

$$س = \frac{1 \times 5 + 2 \times 4 + 3 \times 3 + 4 \times 2 + 5 \times 1}{1 + 2 + 3 + 4 + 5}$$

وتحديد طول خلايا المقياس لتحديد قيمة الوسط المرجح (**weighted average**) كما يظهر من الجدول (7):

1- حساب طول المدى: $(4 = 1-5)$.

2- تحديد طول الخلية الصحيح: $0.80 = 5 \div 4$

جدول(7): طول خلايا المقياس

مدى المتوسطات	الدرجة		الوصف	البند
	العبارة السالبة	العبارة الموجبة		
5-4.21	1	5	قوي جداً	موافق بشدة
4.20-3.41	2	4	قوي	موافق
3.40-2.61	3	3	متوسط	موافق إلى حد ما
2.60-1.81	4	2	ضعيف	غير موافق
1.80 -1	5	1	ضعيف جداً	غير موافق مطلقاً

نتائج الدراسة ومناقشتها: المحور الأول تريف المحتوى الدراسي:

إجابة السؤال الثاني والثالث من تساؤلات الدراسة "ما واقع تريف التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات الدولية؟" وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث متغيرات (المحافظة - المرحلة - التخصص)؟

ويقصد بهذا المحور ما إذا كان التعليم المقدم في الأرياف والقرى مرتبط بحاجات وميول ورغبات المتعلمين وقادر على تلبية متطلبات البيئة المحلية الريفية في المملكة العربية السعودية ويوضح الجدول (8) استجابات أفراد عينة الدراسة للعبارة التي تضمنها هذا المحور.

جدول(8): استجابات أفراد العينة لمحور تريف المحتوى الدراسي

م	العبارة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight	المحافظة (ك ²) مستوى الدلالة	التخصص (ك ²) مستوى الدلالة	المرحلة (ك ²) مستوى الدلالة
1	محتوى التعليم في المحافظة ينمي العمل المنتج لدى التلاميذ	2.01	0.81	40.20%			
2	محتوى التعليم في المحافظة يلبي حاجات التلاميذ العقلية	3.55	0.76	71.00%			
3	محتوى التعليم يلبي ميول التلاميذ في الأرياف	2.22	0.81	44.40%			
4	محتوى التعليم منسجم مع عادات الريف	2.84	0.74	56.80%			
5	محتوى التعليم غير قادر على تلبية متطلبات البيئة الريفية	4.13	0.90	82.60%			
6	محتوى التعليم في الريف يقدر العمل اليدوي	2.49	0.82	49.80%			
7	التعليم في الريف يتضمن محتوى يتعلق بالزراعة	2.68	0.78	53.60%			
8	يستطيع التلاميذ في الريف إدراك محتوى التعليم	3.44	0.77	68.80%	0.998 غير دال	2.684 غير دال	4.365 غير دال
9	محتوى التعليم يتضمن مواد تهتم بأمن وسلامة أبناء الريف	2.09	0.74	41.80%			
10	محتوى التعليم يهتم بصحة أبناء الريف	2.27	0.98	45.40%			
11	محتوى التعليم ينمي مهارات التفكير لدى أبناء الريف والقرى	2.69	0.96	53.80%			
12	محتوى التعليم في الريف ينمي التعلم الذاتي	2.32	0.86	46.40%			
13	محتوى التعليم في الريف يقوم على التعلم التعاوني	2.15	0.80	43.00%			
14	يسهم محتوى التعليم في الريف في تنمية المهارات الأدائية لدى التلاميذ	2.38	0.92	47.60%			
15	محتوى التعليم في الريف يتفاعل مع التطورات في البيئة المحلية الريفية	1.43	0.73	28.60%			

م	العبرة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight	المحافظة (ك ²) مستوى الدلالة	التخصص (ك ²) مستوى الدلالة	المرحلة (ك ²) مستوى الدلالة
16	محتوى التعليم يرفع مستوى الوعي لدى أبناء الريف	2.36	0.89	47.20%			
17	محتوى التعليم في الريف يربط المعلومات النظرية بالجانب العملي	1.82	0.86	36.40%			
18	الأمثلة في المحتوى التعليمي بالريف مستمدة من الحياة العملية للتلميذ	1.65	0.77	33.00%			
19	محتوى التعليم في المحافظة يلبي حاجات التلاميذ الجسمية	1.79	0.73	35.8%	0.998	2.684	4.365
20	محتوى التعليم ينمي إحساس التلميذ بمشكلات بيئته المحلية	1.59	0.82	31.80%	غير دال	غير دال	غير دال
21	محتوى التعليم يرتبط بسوق العمل المحلي	1.45	0.96	29.00%			
22	محتوى التعليم في المحافظة يلبي حاجات التلاميذ النفسية	1.20	0.90	24.00%			

العالمي لرصد التعليم للجميع، 2009). وقد يكون أحد العوامل لذلك ما أشارت إليه إحدى الدراسات أن المحتوى المعرفي يتم بناؤه بطريقة أقرب إلى ثقافة أبناء المدن والمراكز الكبيرة في مقابل ثقافة التلاميذ في الأرياف والقرى مما يجعل البعض منهم يجد صعوبة في التعامل مع ذلك المحتوى المعرفي (Apple, M., & Beyer, L. 1988).

كما أن المحتوى التعليمي في الأرياف والقرى والمحافظات لا يلبي متطلبات الحياة الريفية يكاد يكون محل اتفاق من أجريت معهم المقابلات ويضيف أحدهم (مشرف ترويي 4 - التخصصات العلمية) "إن طبيعة البيئة في الريف والقرية والمحافظة تختلف من عدة نواحي عن المدينة، كما أن ثقافة التلميذ في الريف والقرية تختلف عن ثقافة التلميذ في المدينة الكبيرة وبالتالي يجب أن يختلف المحتوى التعليمي بما يتواءم مع متطلبات الريف والقرية في المحافظات." وإن كان يرى اثنان ممن أجريت معهم المقابلات (مدير مدرسة 9) كذلك (مشرف ترويي 2 - تخصصات علمية) بعدم جدوى تقديم محتوى تعليمي في الريف يختلف عن المدينة للمبررات التالية:

- أ- تطور وسائل المواصلات والاتصالات في الوقت الراهن قلّصت الفوارق بين المدينة والريف.
- ب- احتمالية أن يغادر تلميذ الريف للعيش في المدينة واردة في ظل تركيز فرص التعليم الجامعي والفرص الوظيفية في المدن الكبرى.

نلاحظ من الجدول (8) والمتعلق بتعريف المحتوى التعليمي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية أنه تشير النتائج إلى أن المحتوى التعليمي في الأرياف والقرى والمحافظات لا يلبي متطلبات الحياة الريفية حيث حصلت عبارة (محتوى التعليم غير قادر على تلبية متطلبات البيئة الريفية) متوسط حسابي (4.13) وهو أعلى من الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة، ويؤكد ذلك عبارة (محتوى التعليم في الريف يتفاعل مع التطورات في البيئة المحلية الريفية) والتي حصلت على متوسط حسابي ضعيف جداً يبلغ (1.43) وقد يكون السبب في ذلك هو عدم ارتباط المحتوى التعليمي في الريف في المملكة العربية السعودية بطبيعة البيئة الريفية وهو ما يؤكد عدد كبير من أفراد عينة الدراسة عند استجابتهم لعبارة (الأمثلة في المحتوى التعليمي بالريف مستمدة من الحياة العملية للتلميذ) حصلت على متوسط حسابي ضعيف جداً يبلغ (1.65). ولعل هذه النتيجة تفسر ارتفاع نسب الرسوب والتسرب في الأرياف مقارنة بالمدن كما جاء في تقرير (الأهداف الإنمائية للألفية في المنطقة العربية ESCWA) والصادر في عام (2005) حيث يشير التقرير إلى أن انخفاض نسب ميول تلاميذ المناطق الريفية للحضور للمدراس وتلقي التعليم فيها والمشاركة فيها بفعالية إلى أقل من (50%) مقارنة بنسب حضور تلاميذ المناطق الحضرية نتيجة عدم تكييف نوعية التعليم في المناطق الريفية لاحتياجات الطلاب هناك وهو ما أشار إليه التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (التقرير

اليدوي) والتي حصلت على متوسطات حسابية ضعيفة (1.82-2.01-2.49) على التوالي وهي متوسطات تقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، وهذه النتيجة من النقاط التي أشار إليها عدد ممن أجريت معهم المقابلات وعلى الأخص (مشرفو التخصصات العلمية) التربويين لكنهم أشاروا إلى أن هذه ليست مشكلة المحتوى التعليمي في الأرياف فقط بل هي مشكلة عامة وشاملة تتمثل في (غلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي في التعليم) لذلك نجد أن معظم الخبرات الدولية في مجال تريف التعليم تتمحور حول تقديم منتج تعليمي تغلب عليه الصبغة التطبيقية في الأرياف مثل تجربة تريف التعليم في الدنمارك والبرتغال (UNESCO, 2001).

كما تشير النتائج الجدول (8) إلى أن محتوى التعليم في الأرياف والمحافظات يبلي حاجات تلاميذ الريف العقلية حيث حصلت عبارة (محتوى التعليم في المحافظة يبلي حاجات التلاميذ العقلية) على متوسط حسابي قوي (3.55) وهو أعلى من قيمة الوسط المرجح الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، ويؤكد ذلك حصول عبارة (محتوى التعليم يمني مهارات التفكير لدى أبناء الريف والقرى) على متوسط حسابي قوي تبلغ قيمته (3.44) وهي قيمة أعلى من قيمة الوسط المرجح الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، لكن ومع أهمية الجانب العقلي في العملية التعليمية إلا أن الاقتصار عليه دون بقية الجوانب الأخرى النفسية والاجتماعية والجسمية قد يحول دون تحقيق العملية التعليمية للأهداف المنشودة منها وهي نتيجة تختلف عما جاء في تقرير (ESCWA, 2005) والذي أشار إلى أن التعليم في البيئة الريفية منعزل تماماً عن حياة الريف التي يغلب عليها الطابع الزراعي.

بينما لم تشر نتائج الدراسة (الكمية) من خلال الجدول (8) لاستجابات ذات (مدلول إحصائي) فيما يتعلق بتضمن التعليم في القرى والأرياف لمحتوى زراعي حيث حصلت عبارة (التعليم في الريف يتضمن محتوى يتعلق بالزراعة) على متوسط محايد بحصولها على (2.68) على الرغم من أن معظم الخبرات والتجارب الدولية تشير إلى أن أحد أهم السمات المميزة لتريف التعليم هو جعله يركز على الزراعة

وهو رأي يستحق الاهتمام والتأمل من أجل خلق فرص تعليم جامعي وفرص عمل أكثر في الأرياف والقرى والمحافظات للتخفيف من حدة الهجرة إلى المدن والمراكز الكبيرة لجعل الريف منطقة جذب وليس منطقة طرد.

كما يشير الجدول (8) إلى أن المحتوى التعليمي في الأرياف والقرى والمحافظات غير قادر على تلبية حاجات التلاميذ الجسمية والنفسية حيث حصلت عبارة (محتوى التعليم في المحافظة يبلي حاجات التلاميذ النفسية) وعبارة (محتوى التعليم في المحافظة يبلي حاجات التلاميذ الجسمية) على متوسطات حسابية ضعيفة جداً تقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة وهي على التوالي (1.20-1.79) على الرغم من إشارة كثير من الدراسات إلى أهمية أن يكون التعليم المقدم للتلاميذ مرتبطاً بحاجات التلاميذ النفسية والجسمية مثل دراسة (Deci and Ryan, 2002) ودراسة (بكر، 2013) والتي تؤكد بأن التعليم لا يمكن أن يحقق أهدافه دون ارتباطه بالحاجات المتعددة للتلاميذ، وهذه النتيجة تتفق مع تقرير اليونسكو الصادر في عام (2003) والذي تم إعداده على مستوى الدول النامية بعنوان التعليم الشامل حيث أشار التقرير إلى أن التعليم في العديد من البلدان النامية عاجز عن تلبية احتياجات طائفة من الدارسين خصوصاً الذين يعيشون في البيئات الريفية.

ونلاحظ كذلك إلى أن المحتوى التعليمي في الأرياف والقرى والمحافظات في المملكة لا يراعي ميول التلاميذ حيث حصلت عبارة (محتوى التعليم يبلي ميول التلاميذ في الأرياف) على متوسط حسابي ضعيف يبلغ (2.22) وهي تقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية. ومن النقاط المهمة التي تشير لها نتائج الدراسة عدم إعطاء العمل اليدوي والتطبيق العملي والمهارات الأدائية الاهتمام الكافي في محتوى التعليم في الريف على الرغم من كونها تعد أولوية لطبيعة البيئة الريفية والتي تتمحور غالب الأنشطة فيها (الحياتية والعملية) على العمل اليدوي ولذلك نجد أن عبارات (محتوى التعليم في الريف يربط المعلومات النظرية بالجانب العملي - محتوى التعليم في المحافظة يمني العمل المنتج لدى التلاميذ - محتوى التعليم يقدر العمل

أو أن تغلب عليه الصبغة الزراعية مثل تجربة البرتغال (UNESCO, 2001) وتجربة الصين (شين، 2014)، وعند توجيه سؤال بهذا الخصوص لمن أجريت معهم المقابلات ذكر (مدير مدرسة 1) بأن الطبيعة الجغرافية للمملكة وشح المياه وشح الأراضي الخصبة حالت دون احتلال النشاط الزراعي المرتبة الأولى في المناطق القروية والريفية بالمملكة.

تشير نتيجة معامل (كا²) للفروق ذات الدلالة الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة الدراسة لمحور (ترييف المحتوى التعليمي) تبعاً لمتغيرات الدراسة الرئيسية (المحافظة - المرحلة - التخصص).

المحور الثاني ترييف الأنشطة اللامنهجية:

ويقصد بهذا المحور ما إذا كان التعليم المقدم في القرى والأرياف مرتبط بالأنشطة اللامنهجية والتي تعرّف بأنها مجموعة من الممارسات العملية التي يقوم بها الطلاب خارج الفصل وترمي إلى تحقيق بعض الأهداف التربوية وتتكامل مع الخبرات التي يحصل عليها التلميذ داخل الفصل فضلاً عن كونها تحقق للطلبة عدداً من الحاجات المهمة كالحاجة لتحقيق الذات والحاجة للتقدير (AL-Goaib, 1992).

جدول (9): استجابات أفراد العينة لمحور ترييف الأنشطة اللامنهجية

م	العبارة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight	المحافظة (كا ²) مستوى الدلالة	التخصص (كا ²) مستوى الدلالة	المرحلة (كا ²) مستوى الدلالة
1	الأنشطة اللامنهجية تقوم على الممارسة العملية	1.79	0.71	35.80%	6.831 غير دال	14.483 دال عند مستوى 0.05	16.788 دال عند مستوى 0.05
2	طبيعة الأنشطة اللامنهجية في التعليم نابعة من البيئة الريفية	1.55	0.88	31.00%			
3	يفضل التلاميذ الأنشطة اللامنهجية في البيئة الريفية	2.93	0.82	58.60%			
4	الأنشطة اللامنهجية في بيئة الريف تقوم على العمل الجماعي	3.58	0.92	71.60%			
5	الأنشطة اللامنهجية تحفز التلاميذ على العمل اليدوي	2.13	0.84	42.60%			
6	الأنشطة اللامنهجية منسجمة مع العادات والتقاليد في البيئة الريفية	3.42	0.81	68.40%			
م	العبارة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight	المحافظة (كا ²) مستوى الدلالة	التخصص (كا ²) مستوى الدلالة	المرحلة (كا ²) مستوى الدلالة
7	يختار تلاميذ الريف نوعية الأنشطة اللامنهجية التي يرغبون	1.47	0.96	29.40%	6.831 غير دال	14.483 دال عند مستوى 0.05	16.788 دال عند مستوى 0.05
8	يتم تطبيق أنشطة لامنهجية تتناسب مع ميول التلاميذ في البيئة الريفية	1.71	0.98	34.20%			
9	الأنشطة اللامنهجية تسهم في إكساب أبناء الريف الوعي الاقتصادي	2.47	0.89	49.40%			
10	تطبق في الريف أنشطة لامنهجية مرتبطة بحياة التلميذ	1.62	0.77	32.40%			
11	هناك ارتباط بين الأنشطة اللامنهجية والمحتوى الدراسي	2.60	0.83	52.00%			
12	الأنشطة اللامنهجية تكسب التلاميذ خبرات عملية لها صلة ببيئتهم الريفية	1.34	0.76	26.80%			
13	تساعد الأنشطة اللامنهجية التلاميذ على تحمل المسؤولية	1.79	0.81	35.80%			
14	الأنشطة اللامنهجية تزيد من قدرة التلميذ على التكيف مع بيئته المحلية	2.43	0.92	48.60%			
15	الأنشطة اللامنهجية تكسب خبرات مهنية لها صلة ببيئة التلاميذ المحلية	2.09	0.90	41.80%			
16	الأنشطة اللامنهجية تسهم في إعداد	2.38	0.94	47.60%			

نلاحظ من الجدول (9) والمتعلق بترييف الأنشطة اللامنهجية في مدراس التعليم العام في المملكة أن التلاميذ لا يختارون الأنشطة اللامنهجية في الأرياف والقرى والمحافظة حيث حصلت عبارة (يختار تلاميذ الريف نوعية الأنشطة اللامنهجية التي يرغبون) على متوسط حسابي ضعيف جداً (1.47) وهي تقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية ، مع أن إتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار الأنشطة اللامنهجية سيؤدي بهم إلى اختيار أنشطة لا منهجية تتوافق مع رغباتهم وميولهم ومع البيئة الريفية التي يعيشون بها ويعد توافق الأنشطة اللامنهجية مع حاجات ورغبات التلاميذ من أهم سمات النشاط اللامنهجي الجيد كما تشير إلى ذلك العديد من الدراسات ومن ضمنها دراسة (Dennehy & Gil , 2005) وهو ما يؤكد (وكيل مدرسة 1 كذلك مشرف تربوي 10- التخصصات الأدبية) لكن معظم من أجريت معهم المقابلات المتعلقة بهذه

كما نلاحظ من الجدول (9) التأكيد على أن الأنشطة اللامنهجية في البيئات الريفية تقوم على العمل الجماعي بين التلاميذ حيث حصلت عبارة (الأنشطة اللامنهجية في بيئة الريف تقوم على العمل الجماعي) على متوسط حسابي قوي (3.58) متفوقة على الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية وهذه النتيجة تتفق مع سمات وخصائص النشاط اللامنهجي الذي أكدت عليه العديد من الدراسات والتي أكدت على ضرورة أن تكون الأنشطة اللامنهجية قائمة على التشارك والتعاون بين التلاميذ (Gibbons, 2006).

وتؤكد نتائج الجدول (9) على أن الأنشطة اللامنهجية في البيئات الريفية والقرية في المملكة لا تنمي العمل اليدوي ولا تهتم بإكساب الخبرات العملية لتلاميذ الريف حيث حصلت العبارات المتعلقة بذلك على متوسطات حسابية ضعيفة جداً تقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية حيث تراوحت متوسطاتها بين (1.34) إلى (2.13) على الرغم من أهمية العمل اليدوي في بيئة الريف أو بيئة القرية كون النشاط الاقتصادي هناك يركز على الحرف اليدوية البسيطة وعلى النشاط الزراعي في بعض الأماكن، ولذلك نلاحظ من خلال الخبرات الدولية التي تم استعراضها في مجال ترييف التعليم نجد أنها حاولت تقديم تعليم ريفي يتمحور حول العمل الزراعي والرعي واليدوي كما في تجربة مصر (حسان، 1993) والدنمارك (UNESCO, 2001) والصين (شين، 2014) والبرتغال (UNESCO, 2001b).

تتضمن كثير من البيئات الريفية أنشطة محلية متعددة يتفاعل معها سكان تلك البيئات ويمكن أن تستفيد الأنشطة اللامنهجية التعليمية من الأنشطة المحلية القائمة في الريف من خلال خلق قواسم مشتركة بينها وبين الأنشطة التي تنفذها

نلاحظ من الجدول (9) والمتعلق بترييف الأنشطة اللامنهجية في مدراس التعليم العام في المملكة أن التلاميذ لا يختارون الأنشطة اللامنهجية في الأرياف والقرى والمحافظة حيث حصلت عبارة (يختار تلاميذ الريف نوعية الأنشطة اللامنهجية التي يرغبون) على متوسط حسابي ضعيف جداً (1.47) وهي تقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية ، مع أن إتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار الأنشطة اللامنهجية سيؤدي بهم إلى اختيار أنشطة لا منهجية تتوافق مع رغباتهم وميولهم ومع البيئة الريفية التي يعيشون بها ويعد توافق الأنشطة اللامنهجية مع حاجات ورغبات التلاميذ من أهم سمات النشاط اللامنهجي الجيد كما تشير إلى ذلك العديد من الدراسات ومن ضمنها دراسة (Dennehy & Gil , 2005) وهو ما يؤكد (وكيل مدرسة 1 كذلك مشرف تربوي 10- التخصصات الأدبية) لكن معظم من أجريت معهم المقابلات المتعلقة بهذه الدراسة أجمعوا على أن التلاميذ لا يتم إشراكهم في تحديد نوع النشاط اللامنهجي الذي يقومون به، ويضيف (مشرف تربوي 7 - التخصصات الأدبية) عاملاً جديراً بالأهمية وهو أن الأنشطة اللامنهجية مرتبطة بشكل كبير بتوفر الإمكانيات المادية حيث يساعد توفر الإمكانيات المادية على تقديم عدد من (البدايل) أمام التلاميذ وبالتالي يمكن للتلاميذ في هذه الحالة اختيار المناسب منها الذي يلي ميولهم ويتوافق مع طبيعة بيئتهم المحلية التي يعيشون فيها.

ويشير الجدول (9) إلى أن الأنشطة اللامنهجية المطبقة في الأرياف والقرى والمحافظة لا تتناسب مع ميول التلاميذ حيث حصلت عبارة (يتم تطبيق أنشطة لامنهجية تتناسب مع ميول التلاميذ في البيئة الريفية) على متوسط حسابي ضعيف جداً (1.71) وهي تقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية ويؤكد ذلك حصول عبارة (طبيعة الأنشطة اللامنهجية في التعليم نابعة من البيئة الريفية) وعبارة (تطبق في الريف أنشطة لامنهجية مرتبطة بحياة التلميذ) على استجابات مقارنة لها بمتوسط حسابي ضعيف جداً بلغ على التوالي (1.55، 1.62) على الرغم من أن مساحات الحرية في

أ- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور (الأنشطة اللامنهجية) تبعاً لمتغير (المحافظة).

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور (الأنشطة اللامنهجية) تبعاً لمتغير (التخصص) عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) حيث يميل مشرفو التخصصات العلمية إلى تقديم نظرة سلبية لتدريب الأنشطة اللامنهجية في مقابل مشرفي التخصصات الأدبية.

ت- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور (الأنشطة اللامنهجية) تبعاً لمتغير (المرحلة) عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) حيث يميل معلمو المرحلة الابتدائية إلى تقديم نظرة سلبية لتدريب الأنشطة اللامنهجية في مقابل معلمي المرحلة المتوسطة.

القرى والأرياف ناتج من عاملين هما:

أ- وجود عدد كبير من المعلمين لا يسكنون في القرى والأرياف والمحافظات التي توجد فيها مدارسهم وبالتالي لا توجد روابط بينهم وبين المجتمع المحلي الذي توجد فيه المدارس التي يعملون بها كما لا يوجد احتكاك لهم بالأنشطة المحلية.

ب- مكوث المعلمين في القرى والأرياف والمحافظات التي توجد فيها مدارسهم لفترات قصيرة ثم يتم نقلهم وبالتالي لا يسمح لهم بالاحتكاك بالمجتمعات المحلية التي توجد فيها مدارسهم لقصر مدة تدريسهم.

نلاحظ كذلك إلى أن معامل (K^2) للفروق ذات الدلالة الإحصائية يشير إلى:

جدول (10): استجابات أفراد العينة لمحور تربية الآليات والإجراءات والممارسات التربوية

م	العبرة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight	المحافظة (ك ²) مستوى الدلالة	التخصص (ك ²) مستوى الدلالة	المرحلة (ك ²) مستوى الدلالة
1	الأنظمة واللوائح المطبقة بالمدارس مناسبة لتلاميذ الريف	1.66	0.89	33.20%			
2	اعتقد أن إجراءات الدراسة في المدارس مناسبة لتلاميذ الريف	2.65	0.71	53.00%			
3	التلاميذ في الأرياف يتعاملون مع الأنظمة واللوائح بليجائية	2.40	0.81	48.00%			
4	يشارك التلاميذ في الأرياف في تقييم الأنظمة واللوائح المطبقة	2.71	0.87	54.20%	4.388	2.684	3.797
5	اعتقد أن لغة الامتحانات مناسبة لثقافة التلاميذ في الريف	2.03	0.83	40.60%			
6	يتم بناء الامتحانات بطريقة يفهمها التلاميذ في الريف	2.53	0.85	50.60%			
7	يوجد مجلس للمدرسة يضم مجموعة من سكان المحافظة التي توجد فيها المدرسة	2.11	0.94	42.20%			
8	القيادات المدرسية يتم اختيارها من البيئة	2.62	0.90	52.40%			

		المحلية		
9	الإرشاد الطلابي يقدم نصائح تتناسب مع بيئة الطلاب المحلية	1.78	0.92	35.60%
10	القيادات المدرسية تشارك في المناسبة المحلية	2.32	0.88	46.4%
11	منسوبو القبول يتواصلون مع سكان البيئة المحلية بشكل سلس	2.56	0.73	51.2%
12	توجد قنوات واضحة لتلقي اقتراحات وملاحظات السكان المحليين	2.49	0.90	49.80%
13	تجرى دراسات علمية حول العوامل المحلية للرسوب والتسرب بالريف	1.80	0.82	36.00%
14	تجرى المدرسة دراسات حول احتياجات المجتمع المحلي	1.73	0.85	34.60%
15	آليات الحضور والغياب متوافقة مع ظروف الطلبة الاجتماعية والاقتصادية في الأرياف	2.51	0.87	50.20%

نلاحظ من الجدول (10) والمتعلق بتدريب الآليات والإجراءات والممارسات التربوية حصول عبارة (الأنظمة واللوائح المطبقة

بالمدارس مناسبة لتلاميذ الريف) على متوسط حسابي ضعيف جداً (1.66) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية كون تلك الأنظمة مرتبطة بلوائح عامة تطبق على كافة المدارس في المدن والأرياف مع إعطاء بعض الاستثناءات لبعض التنظيمات المدرسية لكن عند مراجعة تلك الاستثناءات يلاحظ أنها تكون فقط بناءً على (عدد المعلمين) وليس بموجب طبيعة البيئة المحلية التي توجد فيها المدرسة كما جاء في صلاحيات مديري ومديرات المدارس (وزارة التعليم، 1432).
كما نلاحظ حصول عبارة (تجرى المدرسة دراسات حول احتياجات المجتمع المحلي) على متوسط حسابي ضعيف جداً (1.73) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية وعلى الرغم من وجود لجنة للشراكة المجتمعية والتي جاء في نظامها: (دراسة احتياجات ومشاكل المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة والعمل على حلها - تشجيع العمل التطوعي والمسؤولية المجتمعية لخدمة المجتمع المحلي) لكن عند الاطلاع على الوثائق التنظيمية واللوائح ذات العلاقة يلاحظ أن أغلب أعضاء هذا المجلس هم من منسوبي المدرسة بنسبة (90%) وبالتالي فالمجتمع المحلي للمدرسة من أهالي الريف غير ممثل تمثيلاً كافياً في هذا المجلس (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، 1435) كما يؤكد غالب من أجريت معهم المقابلات المتعلقة بالقسم النوعي من هذه الدراسة على أنه حتى وإن تضمنت بعض

اللوائح خصوصية للمناطق الريفية إلا أن واقع (الممارسات التربوية) الفعلية في المدارس لا يعكس ذلك.
ونلاحظ أن عبارة (الإرشاد الطلابي يقدم نصائح تتناسب مع بيئة الطلاب المحلية) حصلت على متوسط حسابي ضعيف (1.78) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، ويذكر أحد من أجريت معهم المقابلات (مدير مدرسة 4) أن أحد أهم أسباب عدم ارتباط الإرشاد بالمدارس الريفية بالتلاميذ هو أن معظم المرشدين الطلابيين عبارة عن معلمين يحضرون للمدارس الريفية من المدن الكبيرة المجاورة للريف وبالتالي ليست لديهم المعرفة الكاملة بالبيئة المحلية المحيطة بالمدرسة مما قد يؤدي بدوره إلى قصور في عملية الإرشاد الطلابي لتلاميذ الريف بالشكل الذي يحقق أهداف عملية الإرشاد الطلابي.

كما حصلت عبارة (يوجد مجلس للمدرسة يضم مجموعة من سكان المحافظة التي توجد فيها المدرسة) على متوسط حسابي ضعيف (2.11) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية لكن عند الرجوع لمجلس المدرسة ونظامه الأساسي نجد أنه لم ينص على وجود ارتباط بين المدرسة والبيئة المحلية (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، 1435).

كما تشير نتائج جدول (10) إلى أنه لا توجد لدى المدارس لوائح تنظيمية تتعلق بإجراء الدراسات والبحوث العلمية ولذلك حصلت عبارة (تجرى دراسات علمية حول العوامل المحلية للرسوب والتسرب بالريف) على متوسط حسابي ضعيف جداً

نلاحظ من الجدول (10) والمتعلق بتدريب الآليات والإجراءات والممارسات التربوية حصول عبارة (الأنظمة واللوائح المطبقة بالمدارس مناسبة لتلاميذ الريف) على متوسط حسابي ضعيف جداً (1.66) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية كون تلك الأنظمة مرتبطة بلوائح عامة تطبق على كافة المدارس في المدن والأرياف مع إعطاء بعض الاستثناءات لبعض التنظيمات المدرسية لكن عند مراجعة تلك الاستثناءات يلاحظ أنها تكون فقط بناءً على (عدد المعلمين) وليس بموجب طبيعة البيئة المحلية التي توجد فيها المدرسة كما جاء في صلاحيات مديري ومديرات المدارس (وزارة التعليم، 1432).
كما نلاحظ حصول عبارة (تجرى المدرسة دراسات حول احتياجات المجتمع المحلي) على متوسط حسابي ضعيف جداً (1.73) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية وعلى الرغم من وجود لجنة للشراكة المجتمعية والتي جاء في نظامها: (دراسة احتياجات ومشاكل المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة والعمل على حلها - تشجيع العمل التطوعي والمسؤولية المجتمعية لخدمة المجتمع المحلي) لكن عند الاطلاع على الوثائق التنظيمية واللوائح ذات العلاقة يلاحظ أن أغلب أعضاء هذا المجلس هم من منسوبي المدرسة بنسبة (90%) وبالتالي فالمجتمع المحلي للمدرسة من أهالي الريف غير ممثل تمثيلاً كافياً في هذا المجلس (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، 1435) كما يؤكد غالب من أجريت معهم المقابلات المتعلقة بالقسم النوعي من هذه الدراسة على أنه حتى وإن تضمنت بعض

- (1.80) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية وهو أمر متوقع للاعتبارات التالية:
- أ- معظم الدراسات العلمية التي تجرى حول قضايا التربية والتعليم يقوم بها باحثون مستقلون قد لا يكونون من البيئة المحلية التي توجد فيها المدرسة ومعظمها عبارة عن دراسات يقوم بها أعضاء هيئة تدريس في جامعات رسائل علمية جامعية.
- ب- عدم وجود لوائح تنظيمية أو بنود مالية تتعلق بإجراء الدراسات والبحوث العلمية التي تتعلق بالمجتمع المحلي (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، 1435).
- ت- ويضيف أحد من أجريت معهم المقابلات (مشرف تربيوي 8- التخصصات العلمية) نقطة ثالثة وهي أن
- ث- معظم منسوبي المدارس في الريف هم من حملة درجة البكالوريوس في تخصصات مختلفة وليست لديهم الدراية الكاملة بآليات ومناهج وطرق إجراء الدراسات العلمية والميدانية منها على الأخص.
- تشير نتيجة معامل (كا²) للفروق ذات الدلالة الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور (الآليات والإجراءات والممارسات التربوية) تبعاً لمتغيرات الدراسة الرئيسية (المحافظة - المرحلة - التخصص).
- المحور الرابع: تعريف الإمكانيات المادية للتعليم:**
- ويقصد بهذا المحور ما إذا كانت الإمكانيات المادية والتجهيزات مرتبطة بحاجات وميول المتعلمين ورغباتهم وقادرة على تلبية متطلبات البيئة المحلية الريفية في المملكة العربية السعودية.

جدول (11): استجابات أفراد العينة لمحور تعريف الإمكانيات المادية والتجهيزات

م	العبارة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight	المحافظة (كا ²) مستوى الدلالة	التخصص (كا ²) مستوى الدلالة	المرحلة (كا ²) مستوى الدلالة
1	تتوفر التجهيزات التعليمية الكافية في مدارس الريف	1.45	0.93	29.00%			
2	المواد العلمية والثقافية بالمكتبة متوافقة مع البيئة المحلية	1.71	0.98	34.20%	6.198	10.022	8.846
3	وسائل الإيضاح مناسبة لبيئات التلاميذ المحلية في الريف	2.56	0.85	51.20%	غير دال	مستوى 0.05	غير دال
4	يتميز مبنى المدرسة في الريف بقدرته على تلبية احتياجات التلاميذ	1.80	0.81	36.00%			
م	العبارة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight	المحافظة (كا ²) مستوى الدلالة	التخصص (كا ²) مستوى الدلالة	المرحلة (كا ²) مستوى الدلالة
5	تضم المدرسة في الأرياف تجهيزات متوافقة مع البيئة المحلية	2.45	0.90	49.00%			
6	يستطيع تلاميذ الأرياف التعامل مع تجهيزات المدارس التعليمية	2.21	0.98	44.20%			
7	تضم مدارس الأرياف وسائل تعليمية نابغة من البيئة المحلية	2.19	0.79	43.80%			
8	لا يستطيع التلاميذ التعامل مع التجهيزات التعليمية بمدارسهم	2.51	0.81	50.20%			
9	تتميز المباني المدرسية في الريف بشكل منسجم مع البيئة المحلية	1.79	0.86	35.80%			
10	مرافق المدرسة الريفية مناسبة لطبيعة البيئة المحلية	2.41	0.90	48.20%			
11	تمتلك المدارس في الأرياف مصادر تعليم مناسبة لخصائص البيئة المحلية	1.68	0.87	33.60%			
12	يقدم المقصف المدرسي وجبات تناسب تلاميذ الريف	2.78	0.96	55.60%			
13	تم الاستفادة من الإمكانيات المادية المحيطة بالمدرسة في العملية التعليمية	2.65	0.84	53.00%			

آليات تنظيم إيرادات المدرسة ومصروفاتها تراعي الطلبة المحتاجين في البيئة المحلية	2.86	0.91	%57.20	14
<p>من الجدول (11) والمتعلق بترييف الإمكانيات المادية نلاحظ حصول عبارة (تتوفر التجهيزات التعليمية الكافية في مدارس الريف) على متوسط حسابي ضعيف جداً (1.45) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، وعلى الرغم من أهمية توفر التجهيزات التعليمية زيادة قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه وهو ما يؤكد (مدير مدرسة 5 كذلك مدير مدرسة 9) ويضيفان إليه فكرة أخرى تتعلق بالصيانة والدعم الفني حيث يقولان: "ليست فقط توفر التجهيزات وحدها بل صيانة تلك التجهيزات لأنه في كثير من الأحيان تكون التجهيزات تقنية كأجهزة الكمبيوتر وأجهزة البروجيكتور والتي تتطلب صيانة دورية وهذه الصيانة لا تتوفر في المناطق الريفية بل في المدن الكبيرة وبالتالي لا يستفاد من تلك التجهيزات إن وجدت في ظل عدم توفر الدعم الفني لها".</p>				
<p>وعلى الرغم من أهمية (مصادر التعليم) كجزء مكمل للعملية التعليمية إلا أن عبارة (تمتلك المدارس في الأرياف مصادر تعليم مناسبة لخصائص البيئة المحلية) حصلت على متوسط حسابي ضعيف جداً (1.68) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، ويؤكد ذلك حصول عبارة (المواد العلمية والثقافية بالمكتبة متوافقة مع البيئة المحلية) على متوسط حسابي قريب منه (1.71) وقد أولت المجتمعات التي طبقت ترييف فكرة التعليم أهمية للمكتبات ومصادر التعليم لذلك جاء في تجربة الدنمارك أنه من أجل نجاح تجربة ترييف التعليم في الدنمارك تم إنشاء العديد من المكتبات، وليس ذلك فحسب بل تم إيجاد نوع منها في الريف كمكتبات سيارة، ثم تركزت فيما بعد وأصبح لها أماكن يلجأ لها من يشاء من سكان الريف للحصول على ما يريدون من المعلومات التي تهتم حياتهم الريفية (UNESCO, 2001)، كما تبنت الحكومة الصينية في تجربتها المتعلقة بترييف التعليم برنامجاً لإنشاء المكتبات بالمدارس الريفية حتى تصبح الكتب في متناول جميع الطلاب في المناطق الريفية (شين، 2014).</p>				
<p>وفيما يخص المباني المدرسية كأحد أهم عناصر العملية التعليمية فقط حصلت عبارة (تتميز المباني المدرسية في الريف</p>				
<p>بشكل منسجم مع البيئة المحلية) على متوسط حسابي ضعيف جداً (1.79) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، ولذلك أشار معظم أفراد عينة الدراسة بأن تلك المباني لا تلبى حاجات تلاميذ الريف حيث حصلت عبارة (يتميز مبنى المدرسة في الريف بقدرته على تلبية احتياجات التلاميذ) على متوسط حسابي ضعيف جداً (1.80) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية ويشير أحد من أجريت معهم المقابلات في القسم النوعي من الدراسة (وكيل مدرسة 10) بأن المدارس في المناطق الريفية على قسمين:</p>				
<p>أ- مباني مستأجرة وهي عبارة عن أحد مباني القرية أو الريف الذي توجد به المدرسة يتم استئجاره من قبل وزارة التربية والتعليم.</p>				
<p>ب- مباني حكومية وهي لا تعطي خصوصية للبيئة المحلية بل هي عبارة عن تصاميم عامة من الوزارة تنفذ في كافة الأماكن.</p>				
<p>كما نلاحظ حصول عبارة (تضم مدارس الأرياف وسائل تعليمية نابعة من البيئة المحلية) على متوسط حسابي ضعيف (2.19) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية على الرغم من إشارة كثير من الدراسات العلمية إلى أن استخدم الوسائل التعليمية المناسبة تسهم في زيادة قدرة النظم التعليمية على تحقيق أهدافها (كاتوت، 2009).</p>				
<p>وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور (الإمكانات المادية والتجهيزات) تبعاً لمتغير (التخصص) عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) حيث يميل مشرفو التخصصات العلمية إلى تقديم نظرة سلبية لترييف الأنشطة اللامنهجية في مقابل مشرفي التخصصات الأدبية.</p>				
<p>ملخص نتائج الدراسة:</p>				
<p>من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة في جانبها النظري والميداني ما يلي:</p>				

1. تعتبر التجربة المصرية في مجال تربييف التعليم تجربة حديثة على مستوى الوطن العربي مقارنة بالتجارب الدولية الأخرى.
 2. تعد تجربة الدنمارك في مجال تربييف التعليم تجربة شعبية، فهي تجربة منبثقة من أوساط البيئة الريفية في الدنمارك مثل : المدارس الشعبية، والمدارس الزراعية، والإرشاد الزراعي، والحركة التعاونية والتي كان من أبرز أسباب إنشائها شعور المزارعين بأن الأسواق الخارجية بدأت تزاحم إنتاجهم.
 3. يشكل المعلم ركيزة أساس بالنسبة للمجال التربوي فهو الذي يستند إليه عند القيام بتطوير تربوي، لذا فإن إعداد المعلم يشكل حجر الزاوية لأي فكرة تربوية تطويرية (Richardson,1980).
 4. المحتوى التعليمي في الأرياف والقرى والمحافظات لا يلي متطلبات الحياة الريفية وغير قادر على تلبية حاجات التلاميذ الجسمية والنفسية وميولهم المختلفة.
 5. عدم إعطاء العمل اليدوي والتطبيق العملي والمهارات الأدائية الاهتمام الكافي في محتوى التعليم في الريف.
 6. التعليم في القرى والأرياف لا تغلب عليه الصبغة الزراعية وذلك لأن الطبيعة الجغرافية للمملكة وشح المياه وشح الأراضي الخصبة حالت دون احتلال النشاط الزراعي المرتبة الأولى في المناطق الريفية بالمملكة.
 7. التلاميذ في الريف لا يختارون الأنشطة اللامنهجية التي يرغبون وبذلك فهي لا تتناسب مع ميول التلاميذ في بيئة الريف.
 8. الأنشطة اللامنهجية التعليمية لا تنمي العمل اليدوي ولا تهتم بإكساب الخبرات العملية لتلاميذ الريف.
 9. ضعف ارتباط الأنشطة اللامنهجية بالأنشطة المحلية في القرى والأرياف.
 10. واقع (الممارسات التربوية) الفعلية لا تعطي خصوصية للمدارس في الريف حتى وإن تضمنت بعض اللوائح الرسمية خصوصية للمناطق الريفية في المملكة العربية السعودية.
 11. أحد أهم أسباب عدم ارتباط التعليم بالبيئة الريفية هو أن معظم المعلمين والمرشدين الطلابيين ومشرفي الأنشطة اللامنهجية في الريف عبارة عن معلمين يحضرون للمدارس الريفية من المدن المحيطة بالأرياف.
 12. عدم وجود خصوصية للبيئة الريفية في المملكة من حيث تصميم المدارس في الأرياف.
 13. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور تربييف الأنشطة اللامنهجية تبعاً لمتغير المرحلة ومتغير التخصص.
 14. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور تربييف الإمكانات المادية تبعاً لمتغير التخصص.
- توصيات الدراسة :**
- في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:
1. ضرورة أن تصمم المناهج لتكون متوافقة مع الثقافات المحلية السائدة في البيئات الريفية في المملكة العربية السعودية.
 2. أهمية إعطاء العمل اليدوي والتطبيق العملي والمهارات الأدائية الاهتمام الكافي في محتوى التعليم في الريف وذلك من أجل إحداث قدر عالي من التوافق بين مخرجات التعليم وطبيعة البيئة الريفية.
 3. إعطاء الأنشطة اللامنهجية دوراً أكبر لأن الأنشطة اللامنهجية تتسم بمرونة أكثر من المحتوى التعليمي ولذلك فهي يمكن أن تتيح هامش حرية أكثر للاستفادة منها في إحداث تقارب بين بيئة التعليم وبيئة الريف في المملكة العربية السعودية.
 4. ضرورة سعي وزارة التربية والتعليم إلى توطين المعلمين ومشرفي الأنشطة اللامنهجية واختيارهم من ذات المجتمع المحلي الذي توجد به المدرسة.
 5. ضرورة العمل على إيجاد تصاميم مباني متنوعة تتناسب وطبيعة البيئة الريفية التي توجد فيها المدرسة في المملكة العربية السعودية.

6. ضرورة إعطاء فرصة أكبر لتلاميذ الريف لاختيار نوع النشاط اللامنهجي الذي يتلاءم مع رغباتهم وطبيعة بيئتهم الريفية.
7. الاهتمام بتوفير الدعم الفني للتجهيزات التعليمية في المدارس الريفية حتى يتم ضمان استمرارية الاستفادة من تلك التجهيزات في العملية التعليمية.
8. رفع نسبة أعضاء (لجنة لشراكة المجتمعية) والهادفة لتشجيع العمل التطوعي والمسؤولية المجتمعية لخدمة المجتمع المحلي من أهالي الريف إلى (50%) بدلاً من (10%) وذلك من أجل ضمان مستوى عالي من مشاركة أهالي المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة بفعاليات المدرسة.
9. الاهتمام بإعداد المعلمين كون إعداد المعلم يشكل حجر الزاوية لنجاح أي فكرة تربوية تطويرية يتم تطبيقها في البيئات الريفية في المملكة العربية السعودية.
10. إجراء دراسات اثنوغرافية للتعرف على الثقافات السائدة في البيئة الريفية في المملكة العربية السعودية من أجل إيجاد تعليم ومحتوى معرفي يلبي متطلبات تلاميذ بيئة الريف.
11. إجراء المزيد من الدراسات باستخدام أسلوب تحليل المحتوى حول مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية ومدى ملاءمتها للبيئة الريفية من حيث حاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم.
- المراجع :**
- أحمد، حمدي علي (2003). مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- إسماعيل، زكي (1982). الأنثروبولوجيا والفكر الإنساني ، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع ، جدة.
- بدران، شبل والبيلاوي، حسن (2003). علم اجتماع التربية المعاصر، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- بكر ، محمد السيد حسين (2013). الحاجات النفسية لدى عينة من طلبة وطالبات كليتي العلوم والآداب والمجتمع بطبرجل المنطقة الشمالية بالسعودية: دراسات الطفولة، مصر، مجلد 16، ع 58، ص ص 1- 8.
- حجي ، أحمد (1996). التعليم في مصر ماضيه ، وحاضره ، ومستقبله ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- حسان، محمد حسان (1993). التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق ، دار النهضة العربية ، بيروت.
- حسين ، منصور (1985). دور التعليم والتعليم الأساسي في التنمية الحضرية والريفية ، مكتبة الوعي العربي ، القاهرة.
- الحقيل، سليمان (1997). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط1، مطابع التقنية للأوفست، الرياض.
- الرازي ، محمد (2002). مختار الصحاح ، دار الفكر العربي، بيروت.
- شحاته، حسن و النجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.
- الشريفي، شوقي السيد (2000). معجم مصطلحات العلوم التربوية، مكتبة العبيكان، الرياض.
- شين ، تشي ينوغ (2014). التعليم الجديد في الصين ، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، بيروت.
- عبده ، سمير (1989). تعريف المدينة ومدننة الريف ، ط 1 ، طلاس للدراسات والترجمة والنشر ، القاهرة .
- عبد الدايم، عبد الله (1992). التعليم الأساسي ونماذج ربطه بالتعليم الثانوي ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم ، تونس.
- عطيفة ، حمدي أبو الفتوح (2012). منهجيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس ، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- فان دالين؛ ديوبولد (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مكتبة الإنجلوالمصرية ، القاهرة.
- الفيثوري، شاذلي (1983). التربية الأساسية من المنظور الدولي ، المجلة العربية للتربية ، المجلد الثالث ، العدد الثاني ، ص ص 95 - 114 .
- كاتوت، سحر (2009). طرق تدريس العلوم ، دار دجلة ، عمان.
- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا إسكوا ESCWA (2004). تقرير الأهداف الإنمائية للألفية في المنطقة العربية، الأمم المتحدة ، نيويورك.
- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا إسكوا ESCWA (2005). تقرير الأهداف الإنمائية للألفية في المنطقة العربية، الأمم المتحدة ، نيويورك.
- مجمع اللغة العربية (1972). المعجم الوسيط، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة .
- مجمع اللغة العربية (1979). المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة .

- محرز ، زينب محمود (1990). حول التعليم الأساسي، التوثيق التربوي، العدد 102/100 السودان ، ص ص 16 - 21.
- مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات (2010). تقديرات السكان حسب الجنس والجنسية في المملكة للأعوام 2002 إلى 2014 ، الرياض.
- مطواع ، إبراهيم عصمت (1973). تطوير مجتمعنا الريفي ودور المدرسة فيه ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (2009). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ، اليونسكو ، باريس.
- منير المرسي سرحان (1981). في اجتماعيات التربية، ط3، دار النهضة العربية، بيروت.
- Workforce. Achieve Boston, an Initiative of Boston After School & Beyond.
- Gibbons , J. , M. (2006). **The link between Extracurricular Activities and Academic Achievement for Youth in Grades 5 and 7 , Studies in Education for the Degree of Master of Education , Faculty of Education , Brock University .**
- Illich, I. (1977). **Deschooling society.** New York, NY: Harper & Row, Publishers.
- Kvale, S. (1996). **InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.** Thousand Oaks: Sage.
- McMahon, W. (2009). **Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education.** Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Miles, M. B. and Huberman, M. (1994). **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook,** (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). **Qualitative Research and Evaluation Methods,** (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Postlethwaite, T. N.; King, K. (1975). **Basic Education in Rural Areas** ,Paper presented at the IIEP Seminar on "The Planning Problems in Rural Education" (October 13-17, 1975) pp. 1- 37 .
- Richardson, E. (1980). **Practices and Problems of Adult Basic Education in Rural Areas Paper** presented at the National Adult
- وزارة التربية والتعليم (1419هـ). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم (1432هـ). صلاحيات مديري ومديرات المدارس في المملكة العربية السعودية ، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم (1435هـ). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، الإصدار الثاني، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم (1462هـ). لائحة تقويم الطالب والمنكرة التفسيرية ، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم (1427هـ). قواعد تنظيم السلوك والمواظبة في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، الرياض.
- AL-Goaib, S. M. (1992). **The Influence of School Activities on The Students Needs Fulfillment and Their Moral Development at School: An Exploratory Study of The Yntermediate Stage of Saudi Arabian Public School System,** Ph.D., University of Pittsburgh, Dissertation Abstract International, Vol-53, No- 12-A.
- Anderson, D. (2005). **Peirce and the Art of Reasoning. Studies in Philosophy and Education,** 24(3/4), 277-289. doi:10.1007/s11217-005-3849-9.
- Apple, M. (1979) **Ideology and Curriculum.** New York: Roultdge.
- Apple, M., & Beyer, L. (1988) **Social Evaluation of Curriculum. In Landon Beyer and Michael Apple (Ed.) The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities,** USA, Albany, State University of New York Press.
- Deci & Ryan (2002). **The "What " and "Why " of goal pursuits : Human needs and the self – Determination of Behavior Psychological Inquiry ,** 11 , 277-268.
- Denny, K. and O'sullivan, V. (2007). **Can Education Compensate for low ability? Evidence from British Data.** Applied Economics Letters, 14(9), 657–660.
- Dennehy, J. , Gil N. (2005). **Evidence for Action:Strengthening After- School Programs for All Children and Youth: The Massachusetts,Out-of- School Time**

-
- Education Conference (St. Louis, MO, UNESCO (2001b) **Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Uganda.** Paris: UNESCO.
- November 6, 1980) pp 1 – 11.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (2003). **Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research.** Thousand Oaks: Sage.
- UNESCO (2001a) **Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Romania.** Paris: UNESCO.

دور طريقة الاستقصاء شبه الموجه في تنمية دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية

عفيف حافظ زيدان

كلية العلوم التربوية

جامعة القدس - فلسطين

2015/8/2

2015/4/23

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور طريقة الاستقصاء شبه الموجه في تنمية دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الكليات العلمية في جامعة القدس للعام الدراسي (2014/2015)، وتمّ اختيار عينة عشوائية تكوّنت من (31) طالباً وطالبة في شعبة من شعب مختبرات دائرة الأحياء في جامعة القدس. وقد طور الباحث أداة للدراسة، وهي استبانة دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة كلية العلوم، وتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (22) فقرة. وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، أما فيما يتعلق بالثبات، فقد تأكد الباحث من ثبات أداة الدراسة من خلال التطبيق، وإعادة التطبيق (Test - retest)، إذ بلغ (0.86). استخدم الباحث اختبار (ت - t) لفحص فرضيات الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية تعزى لاستخدام طريقة الاستقصاء شبه الموجه، ووجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإبداع العلمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. وأوصى الباحث بحث المشرفين، ومساعدى البحث والتدريس في المختبرات على الاهتمام بهذه الطريقة في التدريس. (الكلمات المفتاحية: الاستقصاء شبه الموجه، الدافعية، الإبداع العلمي، الكليات العلمية الفلسطينية).

The Role of Using Semi Guided Inquiry Method on Developing Students' Motivation for Scientific Creativity at Palestinian Faculties of Science

Afif Zeidan - Al-Quds University

Jerusalem - Palestine

The aim of this study was to investigate the role of using semi guided inquiry method on developing students' motivation for scientific creativity at Palestinian Faculties of Science. The population of the study consisted of all students of Faculties of Sciences at Al-Quds University in the 2014/2015 academic year. A sample of (31) female and male students in one of biology lab sections was randomly selected. To achieve the aim of the study, a questionnaire for students' scientific, creative motivation was developed and consisted of (22) items in its final form. In order to ensure the content validity of the questionnaire, it was given to a number of referees specialized in education. The reliability of the questionnaire was calculated using test-retest and it was (0.86). The researcher used t-test to examine the study hypotheses. The study has showed that there were statistically significant differences in students' motivation for scientific creativity at Palestinian Faculties of Science at Al-Quds University due to semi guided inquiry method, and due to gender for the benefit of female students. The researcher recommended that supervisors and research assistants should use semi guided inquiry method in labs. (**Keywords:** Guided Inquiry Method, Scientific Creative, motivation, Palestinian Faculties of Science).

خلفية الدراسة:

يُغنى التعليم بوجه عام، وتدريس العلوم بوجه خاص بنمو الطالب نمواً متكاملًا في الجوانب العقلية، والوجدانية، والمهارية، فهو يهتم بنمو شخصية المتعلم من جوانبها كافة. لذا فإن المهمة الأساسية التي يضطلع بها تدريس العلوم تتمثل في تعليم الطلبة كيف يفكرون، لا كيف يحفظون، وبناء على ذلك، تقع على معلم العلوم بوجه خاص مسؤوليات جسام تدفعه لأن يكون متميزاً وملهماً في طريقة تدريسه وأسلوب تعليمه، مستثمراً الوسائل المتاحة، ليتمكن من تحقيق الأهداف التربوية لتدريس العلوم (شاهين وحطاب، 2004).

يعمل الاستقصاء على الاحتفاظ بالمعلومات، واستبقائها في عقل المتعلم؛ لأن طريقة اكتساب المعرفة جاءت نتيجة لممارسة المتعلم الخبرات المباشرة (Goldman et al, 2010). وتشجع طريقة الاستقصاء الطلبة على التفكير كعلماء مبدعين للتوصل إلى حلول رائعة لكثير من القضايا العلمية، إذ تحكم تأدية هذا الدور دافعية المتعلم، إذ إن حالة الدافعية تستثير نشاطه وطاقته للاندماج في المواقف، كما تستثير الخبرة التي تواجهه بهدف استخدام طاقاته، وتوظيفها لتحقيق المتعة التربوية، ويستخدم المعلم هذه الدافعية لدى طلبته، فيستثير اندماجهم ويقويه في

فطرية، تتوزع على أفراد المجتمع توزيعاً طبيعياً مثل سائر السمات النفسية الأخرى. والتفكير الابداعي لا ينمو من تلقاء نفسه داخل الفرد بفعل النضج، بل يحتاج إلى وسائل لتنميته بالشكل الصحيح. وحتى يكتسب الطالب مهارة التفكير يجب ان يتعلم آلياته، ويمارسها بتوجيه صحيح من قبل المؤسسة التربوية التي تُعدّ الدافعية الابداعية جزءاً من آلياتها كمحرك داخلي ومولد للابداع. ومن خلال اهتمام الباحث بتدريس العلوم لاحظ انخفاض دافعية الطلبة نحو الابداع العلمي، بسبب اقتصار العملية التعليمية التعلمية على المستويات الدنيا من هرم بلوم المعرفي. حتى تنتقل العملية الى المستويات العليا من التفكير، تلك المستويات التي تتضمن التركيب وهو أساس الابداع، لا بد من اعتماد استراتيجيات تدفع بالطلبة إلى الفضول، وحب الاستطلاع، ومن ثمّ تولد الدافعية، والميول، والرغبة في الابداع بداخلهم، ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة للبحث في دور الاستقصاء شبه الموجه في مختبرات العلوم في زيادة دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما دور الاستقصاء شبه الموجه في مختبرات العلوم في تنمية دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية؟

السؤال الثاني: هل تختلف دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية باختلاف الجنس؟

فرضيات الدراسة

تم تحويل اسئلة الدراسة الى فرضيات صفرية كما يأتي:

الفرضية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (القبلي، والبعدى) في دافعية الابداع العلمي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات الذكور والاناث في دافعية الإبداع العلمي.

المواقف التعليمية، ويزيد تخليهم عن مواقف السلبية، والانعزال (قطامي، 2004).

وتشكل الدافعية ملقياً اهتمام جميع العاملين في العملية التربوية، من طلبة، ومعلمين، ومرشدين ومديرين، وكل من له علاقة، أو صلة بالعملية التعليمية. لذلك، فقد لاقت الدافعية اهتماماً كبيراً من قبل العديد من المهتمين في مجال التربية وعلم النفس، بشكل عام، وعلم نفس الدوافع بشكل خاص (أبو جادو، 2009).

وقد أصبح تعليم الطالب كيف يفكر أمراً مهماً، ومطلباً ملحاً من المطالب التي يفرضها العصر الحاضر على النظم التعليمية، ويعد الطالب المبدع ذخيرة كامنة لمجتمعه وعاملاً من عوامل نهضته وتقدمه، وأصبح الإبداع من المعايير التي يقاس بها تقدم الأمم وتطورها، وان تقدم الأمم وتطورها لا يتوقف على ما تمتلك من ثروات طبيعية تكمن في جوف أرضها كمصادر الطاقة والخامات، وإنما يتوقف هذا التقدم على إيجاد مبدعين ومفكرين وذلك من اجل مواكبة الحضارة الحديثة ومسايرة متطلبات العصر وما تفرضه آليات التقدم العلمي والتكنولوجي (القيسي والتيمي، 2011).

يُعدّ تشجيع الإبداع من الأهداف المهمة للتدريس، ولتحقيق هذا الهدف يطرح تدريس العلوم أمام المتعلم خبرات حسية نشير تساؤلات في عقول الطلبة، وهذه التساؤلات تعمل بدورها على إثارة تساؤلات أخرى، بشكل تؤدي فيه الفكرة إلى فكرة أخرى، والرؤية إلى رؤية أخرى، لتطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة (بهجات، 1996).

وعند التأمل بالمجتمعات النامية نجد تراجعهم الواضح عن سائر الأمم، فهم بين مقلد، أو متبع دون إعمال للعقل، مما ينتج عنه إغلاق منافذ التفكير، ومن ثم تعطيل التفكير، وعدم الرقي. وإن الوسيلة الحقيقية لإزاحة ضعف التفكير، وانحداره أو تجمده، هو التوجه إلى دراسة التفكير ذاته، والبحث في سبيل تنميته، ومن ثم تفعيله في الحياة العلمية، وداخل المؤسسات المعنية، وخاصة مؤسسة التربية والتعليم (حنايشة، 2009).

مشكلة الدراسة

يُعدّ التفكير بانواعه المختلفة، ومنها الابداعي، سمة ذات طبيعة

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- 1- التعرف إلى دور الاستقصاء شبه الموجه في مختبرات العلوم في تنمية دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية.
- 2- التعرف إلى الفروق في دافعية الإبداع العلمي، تبعاً للجنس لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية.

أهمية الدراسة

من المتوقع أن تغني هذه الدراسة الأدب التربوي، والبحوث العربية في دراسة دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية. وقد يستفيد من نتائج هذه الدراسة مشرفو المختبرات، ومساعدو البحث والتدريس في استخدام الاستقصاء شبه الموجه، لزيادة دافعية الإبداع العلمي لدى الطلبة الجامعيين. ومن المتوقع أن يستفيد منها كذلك الطلبة في كيفية ترتيب أفكارهم، وتطوير إبداعاتهم في البيئة المختبرية.

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية** : اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الكليات العلمية.
- **الحدود الزمانية** : أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام (2015/2014).
- **الحدود المكانية** : تتحدد هذه الدراسة بمكان إجرائها، وهي جامعة القدس . القدس.
- **الحدود الإجرائية** : تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى ملائمة أداة الدراسة من حيث صدقها وثباتها، ومدى تمثيل عينة الدراسة لمجتمعها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الاستقصاء شبه الموجه: نمط، أو نوع من التعليم الذي يستخدم فيه المتعلم مهارات، واتجاهات لتوليد المعلومات وتنظيمها وتقويمها، فهي طريقة لمساعدة الطلبة وإشراكهم في تعلم المعرفة، والمهارات من خلال ممارسة النشاطات المخططة، والتوصل إلى فهم المادة العلمية، وحل المشكلات التي تواجههم في أثناء الدرس (إبراهيم وعلوش، 2011). ويعرف الباحث الاستقصاء

شبه الموجه في هذه الدراسة بأنه طريقة التدريس داخل المختبر، بحيث يقوم مشرف المختبر بتقديم المشكلة وبعض التوجيهات الضرورية للحل ويعطي الطالب الحرية في ممارسة نشاطاته لحل تلك المشكلة.

الدافعية: هي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف وصيانته والمحافظة عليه (الريماوي، 2004). ويعرف الباحث الدافعية في هذه الدراسة بأنها حالة داخلية تعبر عن رغبة الطالب الجامعي في تطوير استراتيجيات وطرق لحل المشكلة العلمية التي تواجهه.

الإبداع: نشاط عقلي هادف يوجه نحو رغبة في التقصي والبحث يستوجب توليد أفكار وحلول لمشكلات تواجه العقل (أبو مزيد، 2012)، ويعرفه الباحث بأنه الاستراتيجيات الخاصة التي يسلكها الطلبة في حل المشكلات التي تواجههم، والتي تتسم بالتنوع والتميز.

دافعية الإبداع: القوة المحركة للقدرات الإبداعية التي يمتلكها الفرد، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في استبانة دافعية الإبداع المعدة خصيصاً لهذه الدراسة.

الكليات العلمية الفلسطينية: الكليات التي تعتمد جانب العلوم الطبيعية التطبيقية، وتعتمد الجانب العملي من خلال المختبرات العلمية، مثل كليات العلوم، والصيدلة، والعلوم الطبية، والمساندة وغيرها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:**أولاً: الإطار النظري****مفهوم الاستقصاء وأهميته:**

تهدف طريقة الاستقصاء إلى إحداث التعلم الذاتي، وتعمل على تطوير قدرات التفكير العلمي لدى الفرد من خلال إعادة المعرفة، وتنظيمها وتوليد الأفكار، والاستنتاج، وتطبيقها على مواقف حقيقية. ويعدّ الاستقصاء من أكثر طرائق التدريس فعالية في تنمية التفكير العلمي لدى المتعلم؛ إذ إنه يتيح الفرصة أمامه لممارسة طرق التعلم وعملياته، ومهارات الاستقصاء بنفسه، وهنا يسلك المتعلم سلوك العالم الصغير في بحثه، وتوصله إلى النتائج (اشتويوه، 1999).

أنواع للاستقصاء: التعلم المعرفية، والانفعالية، والنفس حركية (Von Secker, 2002).

ويتطلب الاستقصاء الموجه مستوىً عالياً من التفاعل بين الطالب، والمعلم، والمصادر المتاحة للتعلم، والبيئة التعليمية. يندمج الطلبة في الأنشطة التعليمية بفاعلية، من خلال ممارستهم لاكتشاف المعرفة، العلمية مدفوعين فطرياً بدافع حب الاستطلاع؛ فهم يضعون الفرضيات، والتساؤلات لحل مشكلة معينة، وينظرون الى عناصر المشكلات نظرة تحليلية، ويستقصون المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالمشكلات، والاستنتاج من المعلومات، واستخلاص النتائج الممكنة (مراد وهادي، 2006).

دافعية الإبداع

اهتمت المدرسة المعرفية بتسمية الدافعية للتعلم، فهي وسيلة وغاية في ذات الوقت؛ إذ إنها ترتبط بالنمو الشامل للمتعلمين، وفي ضوءها يتم اختيار الخبرات المناسبة لتنمية الجوانب السلوكية لدى المتعلمين، وهي قوة دافعة تحقق للمتعلمين اشباعاً سارة تجعل الدراسة محببة لديهم (عطية، 2008).

يتفق علماء النفس على ان الدوافع نوعان: دافع داخلي، وخارجي، إذ ذكروا أن أهم دوافع المبتكرين هي رغبتهم في الاستفادة من إمكاناتهم الإدراكية، والمعرفية، والتعبيرية، أي أن للابتكار دافعيته الذاتية الداخلية، بالإضافة إلى دوافع الاستطلاع، والحاجة الداخلية للتقدير، وتحقيق الذات (أبو حطب وصادق، 2002). كما يمكن اعتبار السلوك الاستطلاعي من مظاهر الدافعية الابتكارية، وهو يتضمن مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الفرد في اتجاه الإحاطة بعناصر الموضوع، وعلاقة كل عنصر بالعناصر الأخرى (الكناني، 1999).

ويرى المفرجي (2007) أن السلوك استكشافي، يشترك مع الابتكار في جوانب كثيرة، فإضافة إلى بحث الإنسان خلالهما عن الجديد، وهروبه من المألوف والمكرر، فإنهما يشتملان أيضاً على سلوكيات تتضمن استخلاص المعلومات، وإضفاء المعنى، كما أنهما يشتملان على نوع من الشعور بعدم اليقين، أو عدم التأكد، وحيثما توجد معلومات يجب استخلاصها، أو حالة من عدم اليقين يجب حلها، فإن المرء يمكنه توقع حدوث السلوك الاستكشافي، وكذلك السلوك الابتكاري. والابتكار يتطلب

هناك عدة أنواع للاستقصاء بحسب مقدار التوجيه الذي يقدمه المعلم للمتعلمين، وهي (اقطيط، 2011)؛ و (Banchi & Bell, 2008):

أولاً: الاستقصاء الموجه: يزود الطلبة بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة، ونجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، ويشترط أن يدرك الطلبة الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف. يناسب هذا الأسلوب طلبة المرحلة الأساسية، ويمثل أسلوباً تعليمياً يسمح للطلبة بتطوير معرفتهم، من خلال خبرات عملية مباشرة. كما يؤدي المعلم دوراً مهماً في هذه العملية، من خلال توجيه الطلبة نحو مشكلة البحث، ويكون التوجيه من خلال الأسئلة التي تحفز الطلبة على التفكير، والبحث، والتقصي عن حلول للمشكلة.

ثانياً: الاستقصاء شبه الموجه: يقدم المعلم المشكلة للطلبة، ومعها بعض التوجيهات العامة، بحيث لا يقيدهم، ولا يحرمهم من فرص النشاط العملي والعقلي، ويعطي الطلبة بعض التوجيهات. وفي هذا النوع من الاستقصاء يجد الطلبة مصادر الحل، ولكن المعلم هو الذي يوفر الأسئلة ويكون هذا النوع من الاستقصاء ناجحاً بشكل كبير عندما يتم تعريف الطلبة إلى ظواهر محددة.

ثالثاً: الاستقصاء الحر: يُعد أرقى أنواع الاستقصاء، ولا يجوز أن يخوض به الطلبة إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، وفيه يوجه الطلبة بمشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حل لها، ويترك لهم حرية صياغة الفروض، وتصميم التجارب وتنفيذها.

ويرى زيتون (2013) أن طريقة الاستقصاء تزيد من نشاط الطالب، وحماسه تجاه العلوم، وتجاه تعلمها، مما يزيد من قدرته على تكوين المعرفة العلمية لديه وتمثلها. ويشير الخليلي وآخرون (1996) إلى أن طريقة الاستقصاء الموجه تزيد من دافعية الطلبة للتعلم، وتشكل لديهم تعزيزاً داخلياً. وتعمل الأنشطة القائمة على الاستقصاء الموجه على تحسين نواتج

وهي في جوهرها عملية تتكرر واستدعاءً اختياريًا لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها. **المرونة:** هي القدرة على إنتاج حلول أو أشكال مناسبة تتسم بالتنوع واللامنطية، والقدرة على تغيير الوضع، بغرض توليد حلول جديدة ومتنوعة للمثيرات أو المشكلات. **الأصالة:** هي قدرة الفرد على إعطاء فكرة جديدة وخارجة عن نطاق المؤلف، أو مخالفة ما هو شائع. ويمكن تعريف مهارة الأصالة نظرياً: بأنها إنتاج أفكار أو استجابات جديدة بعيدة عن المؤلف.

ثانياً: الدراسات السابقة

قام الباحث باستعراض عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، إذ تم انتقاء هذه الدراسات بحيث تكون مرتبطة ارتباطاً مباشراً بمتغيرات الدراسة، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات:

درس جواد (2013) اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ودافعيتهم لتعلم مادة العلوم. وتكونت عينة الدراسة من (66) طالباً، بواقع (33) طالباً في الشعبة التجريبية، و(33) طالباً في الشعبة الضابطة. استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ومقياس الدافعية لتعلم العلوم المكون من (20) فقرة، وجرى التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها. أظهرت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، بدلالة إحصائية في التحصيل، وكذلك تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة بدافعيتهم لتعلم مادة العلوم.

ودرس شعبان (2013) الدافعية الداخلية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة دمشق الرسمية، إذ تكونت عينة البحث من (1086) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة دمشق الرسمية. إذ عمل الباحث على انتقاء عينة البحث بالطريقة العشوائية العنقودية. استخدم الباحث اداتين للدراسة، هما: اختبار التفكير الابتكاري، ومقياس الدافعية الداخلية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في

فرداً ذا دافعية عالية، فدون توفر شرط الدافعية ينعدم الابتكار، وذلك لأن ارتباط الدافعية بالمشكلة هو شرط أساسي لوجود العائد الابتكاري، فالحياة مليئة بالعوائق، ولكن لا يصبح العائق مشكلة إلا إذا ارتبط بدافع ما لدى الفرد، ومن هذا المنطلق تُعدّ الدافعية إزاء المواقف من الشروط الأساسية لظهور السلوك الابتكاري. وتلعب الدافعية دوراً مركزياً في عملية الابتكار، وحتى يصل الطلاب الى امكانات الابتكار الكامنة لديهم، يجب عليهم اداء مهمة معينة في اطار من الدافعية (Hennessey, 2002).

لم يكن الاهتمام بالإبداع وقدراته وخصائصه وليد النظريات التربوية الحديثة، فهو قديم قدم الحضارات، ولكن الحديث في الموضوع هو تناوله بشكل أوسع وأشمل من ذي قبل، وإعطاؤه اهتماماً، وخاصة في مجال تنمية قدرات الإبداع.

وترى السرور (2000) أن الإبداع أصبح موضوعاً للبحث منذ الخمسينيات؛ إبان ظهور الحرب الباردة بين المعسكر الشرقي والمعسكر الغربي، ومع بداية السباق نحو الفضاء، إلا أن الإبداع كمفهوم وإنتاج معروف منذ القدم، وتطور مع تطور الإنسان، لذا كثرت التعاريف والنظريات حول الموضوع، واستخدمت مصطلحات كثيرة مرادفة لمفهوم الإبداع، مثل: اختراع، وابتكار، والهام. ولم يظهر الاتجاه العلمي لدراسة الإبداع، ولم يتبلور إلا في مطلع الخمسينيات من القرن العشرين عندما امتد أسلوب التفكير العلمي المستخدم في العلوم الطبيعية إلى علم النفس، بعد تطويعه للظواهر النفسية، مما أدى إلى تشجيع دراسة كل أنواع النشاط العقلي للإنسان دراسة علمية جادة، وذلك بعد أن بدأ علماء النفس ينظرون إلى الإبداع كسائر القدرات التي يتميز بها الناس، مثل الذكاء، والميول، والسمات الشخصية (الأستاذ، 1997).

مهارات التفكير الإبداعي

يرى الحكاك (2010) ان التفكير الابداعي يتكون من العديد من المهارات منها:

الطلاقة: القدرة على توليد أكبر عدد من البدائل، والمتردفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة، والسهولة في توليده،

الثقة بالنفس، وحب الاستطلاع ودافعية الابتكار. تكونت عينة الدراسة من (4272) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها: توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين حب الاستطلاع ودافعية الابتكار لدى عينة الدراسة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في الدافعية الابتكارية، تبعاً لمتغير (الجنس، والعمر، والتخصص، والتحصيل الدراسي، والمدينة).

وقامت كتيبي (2003) بدراسة دافعية الابتكار وحب الاستطلاع لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة. هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دافعية الابتكار وحب الاستطلاع، وأيضاً كشف العلاقة بين دافعية الابتكار وحب الاستطلاع، ومعرفة الفروق بين الطالبات، تبعاً لمتغيرات المدينة (مكة المكرمة، جدة) والصفوف الدراسية بالإضافة إلى توفير مقياس لحب الاستطلاع، وبلغت العينة النهائية للدراسة (872) طالبة بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الابتكار بين طالبات الصفوف الأولى ثانوي، والثاني ثانوي، والثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة، ومحافظة جدة.

وأجرى العبيدي (2005) دراسة هدفت إلى التعرف أثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة في العراق. بلغت عينة البحث (60) طالباً، بواقع (30) طالباً في الشعبة التجريبية، و(30) طالباً في الشعبة الضابطة. استخدم الباحث اختباراً لاكتساب المفاهيم العلمية، وجرى التحقق من صدقه وثباته، إذ بلغ معامل الثبات (0.87). استغرقت مدة التجربة شهرين، إذ قام الباحث بتدريس المجموعتين بنفسه، واستُخدم الاختبار (t) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط (بيرسون) ومعادلة (كودر ريتشاردسون) لحساب الثبات، ومعادلة الصعوبة، ومعامل التمييز الفقرة. أظهرت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه على طالبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية بدلالة إحصائية في التحصيل.

التعقيب على الدراسات السابقة

متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على اختبار الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. كذلك بينت نتائج الدراسة ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على اختبار التفكير الابتكاري تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

أما دراسة ابراهيم وعلوش (2011) فقد هدفت إلى التعرف إلى فاعلية طريقة الاستقصاء الموجه في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء. بلغت عينة البحث (66) طالبة بواقع (32) طالبة في المجموعة التجريبية، و(34) طالبة في المجموعة الضابطة. أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً، وتم التحقق من صدقه وثباته، حيث بلغ معامل ثباته (0.81)، وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي (-t test) لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط (بيرسون). أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية.

ودرس الزعبي (2010) أثر استخدام برنامج قائم على النشاط الاستقصائي في التحصيل المباشر والمؤجل، وتنمية مهارات التفكير العلمي، والاتجاهات العلمية، وفهم طبيعة العلم لدى طالبات تخصص معلم الصف في جامعة الحسين بن طلال. تكونت عينة الدراسة من طالبات تخصص معلم الصف، بلغ عددهن (101) طالبة، واستخدمت الدراسة أربع أدوات، هي: اختبار مهارات التفكير العلمي، واختبار الاتجاهات العلمية، واختبار طبيعة العلم، واختبار التحصيل المباشر والمؤجل. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، إذ قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير العلمي والتحصيل المباشر والمؤجل، وفي الاتجاهات العلمية، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فرق بين مجموعتي الدراسة على اختبار فهم طبيعة العلم.

وقام المفرجي (2007) بدراسة الثقة بالنفس، وحب الاستطلاع، ودافعية الابتكار لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها في منطقة مكة المكرمة، ومعرفة الفروق بين عينة الدراسة في

الكليات العلمية الفلسطينية. يعود تصميم هذا المقياس إلى جولان (GOLAN)، وتم تقنيته على البيئة المصرية والكويتية سابقاً. وتم الاستفادة من شكل الاستبانة، وطريقة تصميمها في هذه الدراسة، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (22) فقرة، من نوع الاختيار بين بديلين لكل فقرة. وقد تم تصميم الاختيار الأول لكل فقرة ليكون أكثر جاذبية للمبحوثين الذين لديهم دافعية أكبر للإبداع، في حين صمم الاختيار الثاني ليكون أكثر جاذبية للمفحوصين الذين لديهم دافعية أقل للإبداع. وقد تم تصحيح المقياس بحيث أعطي لاختيار الدافع الأعلى للإبداع درجة واحدة، وأعطيت درجة صفر لاختيار الدافع الأدنى، وبذلك بلغت العلامة القصوى للاختبار (22). ويبين الملحق رقم (1) الاداء بصورتها النهائية.

صدق استبانة دافعية الإبداع العلمي وثباتها:

تأكد الباحث في هذه الدراسة من صدق استبانة دافعية الإبداع العلمي وثباتها؛ ففيما يتعلق بالصدق، قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة (ملحق 2)، إذ أكد المحكمون أن المقياس عالمي، ويصلح للتطبيق في البيئة الفلسطينية بعد تعديله. أما فيما يتعلق بالثبات، فقد تأكد الباحث من ثبات استبانة دافعية الإبداع العلمي من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، وخارج عينتها، فقد تكونت العينة من (15) طالباً وطالبة، وكذلك من خلال التطبيق، وإعادة التطبيق (- Test retest) على نفس الطلبة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، إذ حسب الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات التطبيق الأول، ودرجات التطبيق الثاني، إذ بلغ (0.86)، واعتبرت هذه القيمة مقبولة كدلالة على ثبات استبانة دافعية الإبداع العلمي ضمن مجتمع الدراسة.

إجراءات الدراسة:-

تمت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

. تم اختيار عينة الدراسة وهي عبارة عن شعبة من شعب مختبر الأحياء (101) في كلية العلوم جامعة القدس، وطلبة مختبر الأحياء هذا من تخصصات مختلفة في كلية العلوم ويدرسون هذا المساق كونه متطلب لكلية العلوم، وعادة ما يكونوا في السنة الجامعية الأولى.

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أن معظم الدراسات طبقت على طلبة المدارس الابتدائية والثانوية مثل دراسة جواد (2013)، ودراسة شعبان (2013)، ودراسة إبراهيم وعلوش (2011)، ودراسة واحدة فقط طبقت على طلبة الجامعات وهي دراسة الزعبي (2010)؛ واستخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه متغيراً مستقلاً مثل دراسة جواد (2013)، ودراسة العبيدي (2005)، في حين استخدمت دراسات أخرى المنهج الوصفي مثل دراسة المفرجي (2007)، ودراسة كتيبي (2007)، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة من خلال إتباع خطوات الاستقصاء شبه الموجه، وكذلك استفاد من طبيعة وشكل أداة الدراسة. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها استخدمت أداة تم تطويرها خصيصاً لقياس دافعية الإبداع في المختبر، وتميزت كذلك بطبيعة عينتها، إذ تم اختيار عينتها من طلبة الكليات العلمية في حين طبقت جميع الدراسات السابقة على طلبة المدارس.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، لمناسبته أغراض الدراسة، إذ يقوم البحث شبه التجريبي على نظرة متعمقة للفروض التي يحاول العمل على التحقق منها، كما أن نتائجها دقيقة.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الكليات العلمية في جامعة القدس للعام الدراسي (2015/2014) البالغ عددهم (3632) طالباً وطالبة، منهم (1441) طالباً، و(2191) طالبة حسب سجلات دائرة التسجيل في جامعة القدس.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (31) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في مختبرات كلية العلوم في جامعة القدس، وتم اختيار شعبة الدراسة بشكل عشوائي من بين مجموعة من شعب مختبرات الكلية.

أداة الدراسة:

هي استبانة لمعرفة دافعية الإبداع العلمي، فقد تم تحديد الهدف من الاختبار، وهو قياس دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة

- O1 X O2 . تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج العينة لاستخراج ثبات الأداة.
- O1 : دافعية الإبداع العلمي القبلي .
- X : المعالجة التجريبية .
- O2 : دافعية الإبداع العلمي البعدي .
- المعالجة الإحصائية:**
- استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) (t - test) للعينات المترابطة لقياس الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي، واختبار (ت) (t - test) للعينات المستقلة، لقياس الفروق بين الذكور والإناث، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس معامل ثبات الأداة.
- نتائج الدراسة:**
- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته:**
- السؤال الأول:** ما دور الاستقصاء شبه الموجه في مختبرات العلوم في تنمية دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية؟ تم تحويل السؤال إلى الفرضية الآتية:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (القبلي، والبعدي) في دافعية الإبداع العلمي.
- لاختبار هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired t-test) للكشف إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (القبلي، والبعدي) في دافعية الإبداع العلمي. ويبين الجدول (1) نتائج اختبار (ت).

- متغيرات الدراسة :**
- المتغيرات المستقلة:**
- طريقة الاستقصاء شبه الموجه
 - الجنس : وهو بمستويين : (ذكر، وأنثى).
- المتغيرات التابعة :**
- دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية.
- تصميم الدراسة :**
- الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired t-test) لدرجات المجموعة التجريبية (القبلي، والبعدي) في دافعية الإبداع العلمي.

القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	31	14.74	3.07	30	3.32	0.002 *
البعدي	31	15.45	3.18			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

- يتضح من الجدول (2) أن قيمة اختبار (ت) كانت (3.32)، وأن (P) تساوي (0.002) وهي اقل من ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنها ذات دلالة إحصائية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي نصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (القبلي، والبعدي) في دافعية الإبداع

العلمي. كما يتضح من الجدول (1) ان الفروق كانت لصالح القياس البعدي. يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الاستقصاء شبه الموجه زاد من المسؤولية الملقاة على عاتق الطلبة، ودفعهم إلى البحث عن حل المشكلات العلمية ذات العلاقة، واستثمار حب الاستطلاع الفطري لدى الطلبة في وضع الفرضيات وفحصها، كل ذلك ينعكس ايجابياً على الدافعية نحو الابداع العلمي، مما يزيد من دافعية الطلبة نحو الابداع العلمي. اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة جواد (2013) التي اظهرت نتائجها تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي استخدمت طريقة الاستقصاء الموجه على طلبة المجموعة الضابطة بدافعيتهم لتعلم مادة العلوم، واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة الزعبي (2010) التي أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي عملت وفق برنامج قائم على النشاط الاستقصائي في مهارات التفكير العلمي وفي الاتجاهات العلمية. وبينت دراسة العبيدي

(2005) ايضاً ان استخدام طريقة الاستقصاء الموجه لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة أدى إلى التفوق في اكتساب المفاهيم العلمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته:

السؤال الثاني: هل تختلف دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية الفلسطينية باختلاف الجنس؟ تم تحويل السؤال إلى الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات الذكور والإناث في دافعية الإبداع العلمي.

لاختبار هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) للكشف إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات الذكور والإناث في دافعية الإبداع العلمي. ويبين الجدول (2) نتائج اختبار (ت).

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لدرجات

الذكور والإناث في دافعية الإبداع العلمي.

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	15	14.26	3.69	29	2.13	0.04 *
إناث	16	15.56	2.16			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

نتيجة دراسة المفرجي (2007) التي لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الدافعية الابتكارية تبعاً لمتغير الجنس. واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة شعبان (2013) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على اختبار الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على اختبار التفكير الابتكاري، تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1- ضرورة توظيف استراتيجيات الاستقصاء شبه الموجه في التدريس الجامعي، لما لذلك من أثر في رفع دافعية الإبداع العلمي لدى الطلبة.

يتضح من الجدول (2) أن قيمة اختبار (ت) كانت (2.13)، وأن (P) تساوي (0.04) وهي أقل من ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنها ذات دلالة إحصائية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي نصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات الذكور والإناث في دافعية الإبداع العلمي. ويتضح من الجدول (2) ان الفروق كانت لصالح القياس الاناث. يعزو الباحث هذه النتيجة الى أنّ الإناث أكثر جدية من الذكور في العملية التعليمية التعلمية، ومندفعات نحو زيادة تحصيلهن، وان روح المنافسة بين الطالبات أكثر منها لدى الطلاب، مما يدفعهن للبحث عن طرق زيادة التحصيل، ويؤدي ذلك إلى زيادة دافعيتهن نحو التعليم بشكل عام، مما انعكس ايجابياً على أدائهن في دافعية الإبداع العلمي. اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع

الحكاك، وجدان. (2010). بناء اختبار القدرة على التفكير الإبداعي اللفظي لدى طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية، جامعة بغداد، العدد 27، ص 200-230.

حنايشه، عبد الوهاب. (2009). التفكير وتنميته في ضوء القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعه النجاح الوطنية. فلسطين.

الخليبي، خليل وحيدر، عبداللطيف ويونس، محمد. (1996). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. دار القلم للنشر والتوزيع، دبي. الريماوي، محمد. (2004). علم النفس العام. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الزعيبي، طلال. (2010). أثر استخدام برنامج قائم على النشاط الاستقصائي في التحصيل المباشر والمؤجل وتنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاهات العلمية وفهم طبيعة العلم لدى طالبات تخصص معلم الصف في جامعة الحسين بن طلال. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 4(1)، 16-41.

زيتون، عايش. (2013). أساليب تدريس العلوم. ط7، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

السرور، ناديا. (2000). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

شاهين، جميل وحطاب، خولة. (2004). المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم. دار عالم الثقافة، ودار الأسرة للنشر والتوزيع، الأردن.

شعبان، سليم. (2013). الدافعية الداخلية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة دمشق الرسمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

العبيدي، نائر سلمان. (2005). اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى.

عطية، محسن. (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قطامي، نايفه. (2004). مهارات التدريس الفعال. دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

2- ضرورة تنظيم دورات تدريبية، وورش عمل لمشرفي المختبرات، واعضاء هيئة التدريس لتوضيح استراتيجية الاستقصاء شبه الموجه.

3- اجراء بحوث مماثلة لتقصي اثر الاستقصاء شبه الموجه في تدريس المساقات الانسانية.

المراجع

ابراهيم، هديل ساجد وعلوش، حسام نجم الدين عبد. (2011). فاعلية طريقة الاستقصاء الموجه في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء. مجلة ديالي للبحوث الإنسانية، عدد 49، ص 574-606.

أبو جادو، صالح محمد علي. (2009). علم النفس التربوي. ط7، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

أبو حطب، فؤاد وصادق، أمال. (2002). علم النفس التربوي. ط7، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

أبو مزيد، مبارك. (2012). أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الأستاذ، محمود. (1997). أثر استخدام أسلوب الاستقصاء في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي والإبداع العلمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمدارس وكالة الغوث بقطاع غزة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

اشتيوه، فوزي فايز. (1999). أثر طريقتي الاستقصاء والتعلم التعاوني في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

اقطيظ، غسان. (2011). الاستقصاء. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

بهجات، رفعت. (1996). تدريس العلوم المعاصرة. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

جواد، مهدي. (2013). اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ودافعتهم لتعلم مادة العلوم. مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، عدد 12، ص 261-304.

المتغيرات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

Banchi, H. & Bell, R. (2008). The many levels of Inquiry. **Science And Children**, 46 (2), 26-29.

Goldman, R., Radinsky, B., Jobe, B., Tozer, A. & Wink, N. (2010). **Learning as inquiry**. International Encyclopedia of Education. 3rd ed. Oxford.

Hennessey, B. A. (2002). The social psychology of creativity in the schools. **Research in the School**, 9 (2), 23-33.

Von Secker, C. (2002). Effects of inquiry-based teacher practices on science excellence and equity. **Journal of Educational Research**. 95(3), 151-161.

القيسي، عبد الغفار والتميمي، ندى. (2011). التفكير الإبداعي عند الطلبة المتميزين والاعتياديين في المرحلة الإعدادية. **مجلة العلوم النفسية**، جامعة بغداد، عدد 19، ص 35 - 74.

كتبي، ندى. (2003). دافعية الابتكار وحب الاستطلاع (الحالة، السمة) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية**، مكة المكرمة، مجلد 15، عدد 1. الكنانى، ممدوح. (1999). **قراءات وبحوث في الابتكارية**. المنصورة، مكتبة التربية الحديثة.

مراد، صلاح وهادي، فوزية. (2006). اثر الاستقصاء الموجه في تنمية حب الاستطلاع والقدرات الابتكارية والتحصيل في العلوم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالكويت. **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، 34 (2)، 113 - 161.

المفرجي، سالم. (2007). **الثقة بالنفس وحب الاستطلاع (الحالة، السمة) ودافعية الابتكار لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة وعلاقته ببعض**

ملحق رقم (1)

استبانة

دافعية الإبداع العلمي

حضرة الطالب/ة المحترم/ة :

يقوم الباحث بدراسة دور طريقة الاستقصاء شبه الموجه في من خلال الاستجابة عن جميع فقرات الاستبانة، وذلك بوضع تنمية دافعية الإبداع العلمي لدى طلبة الكليات العلمية دائرة امام كل فقرة وحول الخيار الذي تراه يناسبك، علماً بأن الفلسطينية، يرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات نتائج الدراسة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكراً لكم لحسن تعاونكم

الباحث

القسم الأول:

المعلومات العامة : الرجاء وضع إشارة (√) في المكان الذي ينطبق على حالتك

الجنس : ذكر أنثى

ضع دائرة حول الاختيار الذي تفضله في كل فقرة من الفقرات الآتية:

الرقم	الاختيار
1 - تفضل أن	أ تنشغل في كتابة سيرة حياة عالم.
	ب تنشغل في سماع سيرة حياة عالم.
2 - تفضل أن	أ تلخص تقديم المشرف حول التجربة.
	ب تكتب كلمات المشرف كما هي.
3 - تفضل أن	أ تكون باحثاً متميزاً.
	ب تكون معلماً ملتزماً.
4 - تفضل أن	أ تشارك في معرضاً علمياً.
	ب تشاهد معرضاً علمياً.
5 - تفضل أن	أ تنشغل بترتيب اجراءات الوقاية داخل المختبر.
	ب تنشغل في سماع تعليمات الوقاية من مشرف المختبر.
6 - تفضل أن	أ تقترح أسماء جديدة للكائنات الحية.
	ب تحفظ أسماء الكائنات الحية.
7 - تفضل أن	أ ترسم رسماً بيانياً على الورق.
	ب تنقل رسماً بالورق الشفاف.
8 - تفضل أن	أ تصنع نموذجاً للقلب.
	ب تجمع صور النباتات.
9 - تفضل أن	أ تصمم ملفاً حاسوبياً علمياً.
	ب تقفني ملفات حاسوبية علمية.
10 - تفضل أن	أ تكتب تقريراً عن موضوع من اختيارك.
	ب تكتب تقريراً عن موضوع من اختيار المشرف.
11 - تفضل أن	أ تحاول أن تكتب بحثاً علمياً.
	ب تحاول أن تقرأ بحثاً علمياً.
12 - تفضل أن	أ تكتب بحثاً جديداً.
	ب تنسخ بحثاً منشوراً.
13 - تفضل أن	أ تنجز مشروع تخرجك منفرداً.
	ب تنجز مشروع تخرجك مشتركاً مع زملاءك.
14 - تفضل أن	أ تنتحت شكلاً على قطعة صخر.
	ب تجمع عينات من الصخور.
15 - تفضل أن	أ تقرأ كتاباً مساعداً.
	ب تحفظ أسماء الكتب المساعدة.
16 - تفضل أن	أ تعمل تجربة جديدة.
	ب تكرر عمل تجربة هامة.

تفحص عينة تحت المجهر.	أ	17 - تفضل أن
تنظر في مجهر مضبوط مسبقاً على عينة.	ب	
تحل واجباً بيتياً بنفسك.	أ	18 - تفضل أن
تحل واجباً بيتياً مع زملاءك.	ب	
تؤلف عذراً لتغيب عن المختبر.	أ	19 - تفضل أن
تستخدم أحد الأعذار السابقة لتغيب عن المختبر.	ب	
تغير نمط سلوكك في المختبر.	أ	20 - تفضل أن
تمارس سلوكاً نمطياً في المختبر.	ب	
تتعلم عن التجارب من مصادر التعلم المختلفة.	أ	21 - تفضل أن
تتعلم عن التجارب من مشرفك.	ب	
تقترح طريقة جديدة لتجربة ما.	أ	22 - تفضل أن
تعلم زميلك كيف يجرى تجربة.	ب	

- انتهت الاستبانة -

الملحق رقم (2)

أسماء المحكمين

الاسم	مكان العمل	التخصص
د. حسني عوض	جامعة القدس المفتوحة	إرشاد تربوي ونفسي
د. محمود الشمالي	جامعة النجاح الوطنية	مناهج وطرق تدريس العلوم
د. ايناس ناصر	جامعة القدس	مناهج وطرق تدريس العلوم
د. زياد قباجة	جامعة القدس	مناهج وطرق تدريس العلوم
د. مجدي جيوسي	جامعة فلسطين التقنية	علم نفس تربوي
د. عبد الغني الصيفي	جامعة النجاح الوطنية	مناهج وطرق تدريس العلوم

إدارة الموهبة في كلية التربية بجامعة الأقصى وعلاقتها بمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا فيها، من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس

محمود إبراهيم عواد خلف الله

كلية التربية - جامعة الأقصى

فلسطين

2015/8/11

2015/3/22

هدفت الدراسة تعرف درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى لواقع إدارة الموهبة، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع إدارة الموهبة وفقاً لمتغيرات الرتبة العلمية والوظيفة والقسم، وكذلك تعرف درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا بالكلية، ومدى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجة تقدير أفراد العينة لواقع إدارة الموهبة ودرجة تقديرهم لمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا بالكلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستعيناً بمقياسين تم تطبيقهما على مجتمع الدراسة التي بلغ قوامه (95) فرداً. وكان من أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، أن النسبة المئوية للموهبة بحسب أفراد عينة الدراسة بلغت (61.5)، وهي نسبة مقبولة إلى حد ما، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين في متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمقياس إدارة الموهبة تعزى لمتغير الرتب العلمية وبتغير الوظيفة وبتغير القسم، وأن مؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا في كلية التربية جاءت بنسبة مئوية (68.1) وهي نسبة مقبولة إلى حد ما أيضاً، مع وجود علاقة ارتباطية بين واقع إدارة الموهبة في كلية التربية ومؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا في الكلية، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (0.79). (الكلمات الدالة: إدارة الموهبة كلية التربية بجامعة الأقصى . مؤشرات التفكير الاستراتيجي . القيادة العليا . أعضاء هيئة التدريس).

Managing Talents in the Faculty of Education at Al-aqsa University and Its Relation to the Strategic Thinking Indicators for High Leadership form the Perspectives of Teaching Staff

Mahmoud Ibrahim Awwad Khalaf Allah

Al-Aqsa University

Palestine

Drmahmoud75@hotmail.com

The current study aimed to identify the degree of the faculty members' evaluation of the talent management in the Faculty of Education at AlAqsa University. In addition, it aims at discovering the differences between the mean scores of the sample members' evaluation of the talent management according to the academic grade, job and department variables. Moreover, this study identifies the faculty members evaluation to the faculty senior leadership strategic thinking indicators and investigates if there is a statistical correlated relationship between the group members' evaluation degree to the talent management, and their evaluation to the faculty senior leadership strategic thinking indicators. The researcher used the analytic descriptive approach and two tools were used and applied on the group (95) members. Findings showed that the talent average concerning the group was (61.5). Additionally, There were statistical significant differences among the mean scores of the faculty staff members evaluation to the talent management measure due to the scientific grade, job and department variables. Also academic rank, The faculty senior leadership strategic thinking indicators were acceptable as it scored (68.1) and there was a correlated relationship between the talent management and the faculty senior leadership strategic thinking indicators as it got a correlation co-efficient of (0.79). (Keywords: the talent management - strategic thinking indicators - the Faculty of Education at AlAqsa University).

مقدمة

كثيرة هي التحديات التي يشهدها العالم هذه الأيام، منها تحديات الثورات السياسية، والثورة التكنولوجية، والحراك الاقتصادي، والمنافسة المحمومة، والتي تتسم بالسرعة الفائقة، مما يحتم أن يكون التميز معياراً أساسياً بغية التطور والبقاء، ومن هنا كان الاهتمام بإدارة المواهب في المنظمات المعاصرة باعتبارها أهم مصادر قوة المنظمة وديمومتها.

وقد شكلت الموهبة حديثاً قوياً مميّزة لإدارة المنظمة وقيادتها، تمنحها سمة التفوق والريادية في تعاملها مع فرص وأخطار وتحديات بيئتها الحالية والمستقبلية، وبالرغم من أن الموهبة تمثل الموارد البشرية من مديريين وقادة ومرؤوسين، إلا أنها تنعكس ضمن نسيج ثقافة المنظمة وتركيبها المعرفي، وهي تحمل جانبا فطرياً موروثاً وآخر مكتسباً من التعلم الاستراتيجي والتنظيمي والإداري، إلى جانب أنها تشكل طاقة وقدرة تنمو وتتسع مع استقطاب الموارد البشرية إلى المنظمة (الغالبى والخفاجي، 2008: 34). لهذا فقد أدركت

الدول المتقدمة أهمية الموهبة في تقدمها وتعاملت معها في ضوء فلسفة ونظم إدارة الموهبة لتصل بطاقات العاملين فيها إلى أقصى مدى ممكن.

وقد أشار (Cheese, 2008, P. 81) إلى أن بناء إطار عمل مرتبط مع إستراتيجية رأس المال البشري سوف يوجه المنظمة تجاه الاحتمالات الديناميكية التحويلية لمضاعفة الموهبة وزيادة قيمة المنظمة وتنافسها. فالمدخل الاستراتيجي للموهبة يبدأ بتحديد احتياجات الموهبة، بالاعتماد على فهم واضح لإستراتيجية العمل، ومن خلال توحيد كل الموارد المحتملة لاكتشاف الموهبة وتطويرها وتوظيفها بالطريقة الصحيحة وفي الوقت المناسب.

لهذا فإن منظمات اليوم تحتاج ممارسات إستراتيجية حاسمة لمواجهة تحديات اليوم في قضايا إستراتيجية إدارة الموهبة، خصوصاً تلك التي تأخذ في الاعتبار أهمية تطوير الموهبة داخل المنظمة. وهذه الممارسات يطلق عليها أنظمة عمل الأداء العالي، التي تعرف بأنها مجموعة من ممارسات الموارد البشرية المترابطة والتي تساعد في الحصول على مخرجات عمل فائقة من العاملين، فهي تمثل نظام متكامل من ممارسات الموارد البشرية التي تكون متوافقة داخليا (الاصطفاف ما بين ممارسات الموارد البشرية) وملائمة خارجيا (الاصطفاف مع الاستراتيجية التنظيمية).

وتعد إدارة المواهب البشرية جزءاً من العملية الإدارية التي لا يمكن الاستغناء عنها، فهي تشير إلى مجموعة معينة من ممارسات الموارد البشرية في منظمة ما، لذلك يمكن اعتبار إدارة المواهب بأنها نظام فرعي يتفاعل مع الأنظمة الفرعية الأخرى المكونة للنظام الأكبر أو الكلي وهو المنظمة (Gerhart, 2007: 3).

ولما كان التفكير الاستراتيجي، كأحد عمليات تلك المنظمة، يعتمد بشكل أساسي على الابتكار وتقديم أفكار جديدة يصعب على المنافسين تقليدها إلا بتكلفة عالية أو بعد وقت كبير، ارتبط ذلك بإشراك المواهب وإعطائهم أكبر قدر من الحرية المنظمة للتعبير عن آرائهم وتوظيف طاقاتهم (المبارك، 2006:2).

إلا أن تلك الظروف آنفة الذكر لا تتوفر للمنظمات المدارة بطريقة تقليدية، تلك التقليدية التي غدت سمة من سمات المنظمات في العالم الثالث بما فيه المنظمات والمؤسسات الفلسطينية، فكافة المؤسسات في مجتمعنا الفلسطيني وفي الوقت الراهن سواء كانت عامة أو خاصة إنتاجية أو خدمية تواجه كثير من التحديات نتيجة للتغيرات والتطورات العلمية وتردي الوضع السياسي والاقتصادي. وأمام تلك التحديات المحمومة أضحت الإدارة التقليدية بعملياتها ووسائلها عاجزة عن جعل المؤسسة قادرة على المنافسة، الأمر الذي يحتم استخدام كل ما يتاح لها من أساليب إدارية معاصرة، وتوظيف مواهبها وإدارتها لتتمكن من الاستمرار والتنافس (ميا وآخرون، 2007:191).

وإذا كان الحديث عن إدارة الموهبة والتفكير الاستراتيجي حديثاً يوجه للمنظمات والمؤسسات الخدمية بعموميتها، فإنه يكون أكثر أهمية عندما يتعلق الأمر بأرقى تلك المؤسسات ألا وهي الجامعة بما تتضمنه رسالتها من تعليم وبحث وخدمة للمجتمع.

ولقد شدد عطا (2011) على أهمية الجامعة كمؤسسة في قمة الهرم التعليمي، وخاصة للعناصر الفاعلة في المجتمع، وإحدى أدوات التغيير في الواقع الاجتماعي، والفكري والسياسي عن طريق رفد هذا الواقع بالكوادر المؤهلة علمياً وعملياً وإعداد قيادات المستقبل في مختلف المجالات (عطا، 2011:5).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد فرضت التغييرات البيئية المرافقة لعمليات إدارة الموارد البشرية في الجامعات ظروفًا أثرت في طبيعة تعاملها مع المواهب، وبالتالي في إدارتها لهذه المواهب، تزامناً مع ضعف في التعاطي مع مفاهيم التفكير الاستراتيجي ومؤشراته، الأمر الذي يتطلب ضرورة الدراسة العلمية لذلك كله، وقد تبلور موضوع الدراسة للباحث من خلال خبرته وملاحظاته لواقع كليات التربية، إذ كثرت الشكاوى في أوساط العاملين من قبيل ضعف الاهتمام بالطاقات والمواهب، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما واقع إدارة الموهبة في كلية التربية بجامعة الأقصى وعلاقتها بمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا فيها، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وينتفرغ من هذا السؤال، الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأقصى لواقع إدارة الموهبة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع إدارة الموهبة تعزى إلى المتغيرات: (الرتبة العلمية، الوظيفة، القسم)؟
3. ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا بالكلية؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تقدير أفراد العينة لواقع إدارة الموهبة ودرجة تقديرهم لمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا بالكلية؟

فروض الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة سيتم التحقق من الفروض التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع إدارة الموهبة تعزى إلى متغير الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع إدارة الموهبة تعزى إلى متغير الوظيفة (إداري - أكاديمي).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع إدارة الموهبة تعزى إلى متغير التخصص (أصول التربية، علم النفس، مناهج وأساليب التدريس، تكنولوجيا التعليم، الإشراف التربوي).
4. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تقدير أفراد العينة لواقع إدارة الموهبة ودرجة تقديرهم لمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا بالكلية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف إلى واقع إدارة الموهبة في كلية التربية بجامعة الأقصى.
2. التعرف إلى درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا بالكلية.
3. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع إدارة الموهبة تعزى إلى المتغيرات: (الرتبة العلمية، الوظيفة، القسم).
4. الكشف عن طبيعة العلاقة بين درجة تقدير أفراد العينة لواقع إدارة الموهبة ودرجة تقديرهم لمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا بالكلية.

أهمية الدراسة:

- تتنبق أهمية الدراسة من دور الإدارة العليا في الجامعات في إدارة الموهبة، وأهمية التفكير الاستراتيجي.
- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة الإدارة العليا بالجامعات.
- رفد المكتبة الفلسطينية والعربية بإطار نظري يسهم في إثراء موضوع التفكير الاستراتيجي.
- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة الباحثون في مجال الإدارة والتخطيط الاستراتيجي.

مصطلحات الدراسة:-

1- إدارة الموهبة:

- يعرفها (العنزي وآخرون، 2011: 28) بأنها: " تنفيذ إستراتيجية متكاملة أو أنظمة مصممة لتحسين عمليات توظيف وتطوير الأشخاص والاحتفاظ بذوي المهارات المطلوبة والاستعداد لتلبية الاحتياجات التنظيمية الحالية والمستقبلية".
_ ويعرفها (Berger, 2004: 6) بأنها: "مجموعة من الإجراءات والعمليات التي تترجم استراتيجية المنظمة وعقيدها إلى برامج تشغيلية وتطبيقية للوصول إلى التميز في المنظمة".

ويلاحظ مما سبق أن إدارة الموهبة عملية فكرية واعية، تعكس عقيدة المنظمة وتعبّر عن رؤيتها المستقبلية في بحثها نحو التميز، لذا يعرفها الباحث بأنها: مجموعة من العمليات يمكن تحديدها من خلال إستراتيجية واضحة تتضمن تخطيط الحاجة الحالية والمستقبلية للكلية من الموهوبين، والعمل على استقطابهم، إلى جانب تشخيص مستوى الموهبة في الكلية، وفي جميع مستوياتها التنظيمية، لتطويرها اعتماداً على برامج راقية، والمحافظة على الموهوبين وتشجيعهم من خلال تهيئة الظروف اللازمة من حوافز مشجعة وإرضاء وظيفي وغير ذلك.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: : قدرة الإدارة العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى على اتخاذ مجموعة من الإجراءات والاحتياطات والتدابير لاستقطاب المواهب البشرية والمحافظة عليها وتطويرها، بحيث يمكن الاستدلال على ذلك من خلال تقدير مجموعة الدراسة لدرجة توظيف إدارة الموهبة من قبل القيادة العليا بالكلية باستخدام مقياس معد لذلك.

2- التفكير الاستراتيجي:

- ويعرفه الغالبي بأنه: "قناة فكرية تبتث وتستقبل صوراً وأفكاراً تتناسب مع الهدف المنشود، ولا تلتقط الصور والأفكار المرسله من قناة فكرية أخرى ترهق ذهنه وتشوشه وتعيق سرعته وفاعليته إلا ما كان منها متعلق بالموضوع"(الغالبي، 2007:65).

- ويعرفه عاشور بأنه: "عملية تمكين المؤسسة من دراسة اتجاهات العمل البديلة تتطلب تحديد الاختيارات على أساس الوضع الحالي بهدف تعزيز القدر التنافسية من خلال تهيئة قدرات الاستعداد"(عاشور، 2007:4).

- يعرفه الخفاجي بأنه: "أسلوب تحليل مواقف تواجه المؤسسة تتميز بالتحدي والتغير، والتعامل معها من خلال التصور الاستراتيجي لضمان بقاء المؤسسة وارتقائها بمسئولياتها الاجتماعية والأخلاقية حاضراً ومستقبلاً"(الخفاجي، 2010:69).

مما سبق يتضح أن التفكير الاستراتيجي هو أسلوب تحليل متكامل وعملية تمكين تشكل قناة فكرية، وأنه يهدف إلى تحقيق غايات المنظمة وأهدافها، وفي ذلك اتفاق بين الباحثين في تعريفه، من هنا يعرفه الباحث بأنه: "أسلوب خاص للتفكير، ينجم عنه منظور متكامل للمنظمة، من خلال عملية معقدة تعتمد على توظيف الحدس والإبداع في رسم المسارات الاستراتيجية للمنظمة، بما يضمن تحديد الغايات ويوفر القدرة على تحقيق الميزة التنافسية لهذه المنظمة".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: قدرة الإدارة العليا في كلية التربية بجامعة الأقصى على اتباع أسلوب تفكير علمي يساعد في تكوين منظور متكامل لكليتهم، بتوظيف الحدس والإبداع، بحيث يمكن الاستدلال على تلك القدرة من خلال تقدير مجموعة الدراسة لمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا بالكلية باستخدام مقياس معد لذلك.

حدود الدراسة:

حد الموضوع: التعرف إلى واقع إدارة الموهبة في كلية التربية بجامعة الأقصى وعلاقته بمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات العليا فيها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الحد المكاني: محافظات غزة.

الحد المؤسسي: كلية التربية - جامعة الأقصى الحكومية.

الحد البشري: جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية والبالغ عددهم (95) عضواً.

الحد الزمني: تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة في نهاية الفصل الثاني من العام الجامعي 2013/2014. بعد استعراض حدود الدراسة ومتغيراتها، فإن الباحث يعرض فيما يلي إطاراً نظرياً مختصراً يتضمن المحتوى الذي تم الاستفادة منه في بناء أداة الدراسة.

الإطار النظري:

المحور الأول: إدارة الموهبة:

نشأة مفهوم إدارة الموهبة:

منذ أكثر من خمسة آلاف سنة طور الصينيون نظاماً متقناً لاختيار الموظفين من ذوي الكفاءة والافتقار وكان الأساس الذي اعتمده لهذا الغرض خضوع المتقدمين لتلك الوظائف لاختبارات تنافسية تقرر نتائجها من هم الأجدر بشغل الوظائف الرسمية، وبعد ذلك بألفي سنة تقريباً أشار أفلاطون في جمهوريته الفاضلة إلى أهمية الفروق الفردية في القدرات العقلية والخصائص الشخصية بالنسبة لميادين العمل التي تناسب الأفراد في ميادين الحياة المختلفة (جروان، 2008: 17).

ومع تطور مدرسة استراتيجيات الموارد البشرية، ودورها في اكتشاف واستقطاب الكفاءات وذوي المواهب والمهارات العالية، بدأ التركيز ينصب إلى ما يعرف بالمواهب البشرية وكيفية إدارتها، هذه المواهب والتي تحمل صفات وقدرات تؤهلها للخوض في المتغيرات المتلاحقة التي يشهدها هذا القرن، هذه بدايات ظهور فكر إدارة المواهب التي بدأت تحل كمصطلح أساسي بدلاً عن إدارة الموارد البشرية (عبد الوهاب، 2003: 9).

مفهوم إدارة الموهبة:

هناك اتفاق على أن إدارة المواهب هي تنفيذ استراتيجيات متكاملة أو أنظمة مصممة لتحسين عمليات توظيف وتطوير الأشخاص والاحتفاظ بذوي المهارات المطلوبة والاستعداد لتلبية الاحتياجات التنظيمية الحالية والمستقبلية (العززي وآخرون، 2011: 28). وتستعمل بعض المنظمات مصطلح إدارة المواهب للدلالة على المواهب الموجودة داخلها فقط، والبعض يستعمله للدلالة على المواهب التي تحصل عليها من الخارج فقط، وبعض المنظمات أيضاً تستعمله للدلالة على جذب وتحديد كل من المواهب سواء داخل المنظمة أو خارجها، وكل من اجتذاب المواهب الخارجية وإدارة المواهب الداخلية تصمم لتحديد المواهب العليا داخل المنظمة، ولكن التركيز على إدارة المواهب الداخلية يعطي المزيد من الجهود لاستبقائها وتمييزها بدلاً من المصادر الخارجية التي تتعلق بالحصول على المواهب الجديدة (8: Sims, 2009).

أهمية إدارة الموهبة:

مما يؤكد أهمية إدارة المواهب ما يلي (الحميدي والطيب، 2011: 6):

_ التركيز على المناصب والمراكز الوظيفية الحرجة ذات الأهمية الاستراتيجية.

_ تحديد أسماء البدلاء للمناصب الحرجة واستكشاف الطاقات الكامنة.

_ تكوين أوعية مواهب لكل مستوى تنظيمي في المؤسسة.

_ تحديد واضح للاستعداد الموهبي.

_ تقادي اضطراب العمل بسبب الرحيل المفاجئ لشاغلي المناصب الحرجة.

_ المحافظة على المواهب وضمان مساهمتها الإيجابية لخدمة المنظمة.

تصنيف المواهب داخل المنظمة:

تصنف المواهب داخل أي منظمة إلى أربعة أصناف، يمكن إيضاحها فيما يلي (5: Osinga & Sybin, 2009):

1. **مواهب القيادة:** وهي فئة في قمة هرم تصنيف المواهب، وهم القادة الموهوبون.

2. المواهب الأساسية: وهم الأفراد الذين يملكون القدرة على تحمل المسؤولية من المستوى الأول في مدة زمنية لا تتجاوز ثلاث سنوات.

3. المواهب الجوهرية: وهم الذين يشكلون القوة العظمى ضمن العمل، وهم موظفو الإنتاج المسؤولون عن التسليم.

4. المواهب الداعمة: وهم الذين يقومون بدعم الأعمال غير الأساسية.

وفي ضوء ما سبق، قام الباحث بتحديد مجالات قياس قدرة القيادة العليا في كلية التربية في إدارة المواهب، والتي شكلت مجالات المقياس الأول للدراسة الحالية، وهي:

_ موقع الموهبة في سياسات الكلية.

_ تضمن نماذج الكفايات الوظيفية لمعايير امتلاك الموهبة.

_ شمولية إدارة الموهبة لجميع المستويات.

_ وضع الموهبة المناسبة في المكان المناسب.

_ توافر عناصر النجاح (متكاملة).

المحور الثاني/ التفكير الاستراتيجي:

مفهوم التفكير الاستراتيجي:

نشأة مفهوم التفكير الاستراتيجي:

نظرا للحداثة النسبية في طرح المفاهيم المتعلقة بالتعاطي الاستراتيجي للممارسات الإدارية في منظمات الإنتاج والخدمات، بما في ذلك الميدان التعليمي، لوحظ تعدد المفاهيم وتشابهاها، ما بين مفهوم الإدارة الاستراتيجية والتفكير الاستراتيجي والتصور الاستراتيجي والتخطيط الاستراتيجي، ذلك أن مفهوم التخطيط الاستراتيجي ظهر في الستينات كتطبيق من تطبيقات الإدارة الاستراتيجية، ولما لم يحقق هذا المفهوم نهم الباحثين والمنظرين اتخذوا التفكير الاستراتيجي بديلا له بما يتضمن الأخير من تجاوز الهنات التي وقع فيها الباحثون عند طرحهم لمفهوم التخطيط، وقد تناول الباحث خلال دراسته الحالية التفكير الاستراتيجي الذي يشكل ملامح الثقافة المنظمة للقيادة العليا في كلية التربية.

مفهوم التفكير الاستراتيجي:

يعد التفكير الاستراتيجي أسلوبا يتمكن من خلاله المسؤولون من توجيه المنظمة بداية عبر الانتقال من العمليات الإدارية والأنشطة الإجرائية، ومواجهة الطوارئ والأزمات حتى تكوين رؤية مختلفة للعوامل الداخلية المتغيرة والعوامل الخارجية القادرة على خدمة التغيير المطلوب في البيئة المحيطة، بما يضمن أفضل استخدام ممكن لإمكانات التنظيم انطلاقا من منظور جديد مركز بصورة أساسية على المستقبل، مع عدم إهمال الماضي" (المبارك، 2006: 2).

ويرى الباحث أن مقومات التفكير الاستراتيجي السليم تعتمد أكثر ما تعتمد على قوة المسؤولين واتصافهم بالوعي والمرونة والمبادرة والإبداع، وقدرتهم على استقطاب الطاقات والإبداعات، وعدم وقوفهم عند الجزئيات والشكليات بما يشغلهم عن القضايا الكبيرة والرؤى الكلية التي تشكل في مجملها رصيد الأمان المستقبلي لمنظمتهم.

مجالات التفكير الاستراتيجي:

من خلال الاطلاع على الأدب الإداري والدراسات المتعلقة بالتفكير الاستراتيجي حدد الباحث عدداً من المجالات، شكلت أبعاد مقياس الدراسة الثاني، وهي:

_ **الإبداع:** والذي يتعلق بقدرة القيادة التربوية على تقديم وتبني أفكار جديدة وأصيلة، وتوجيه السلوك الإيجابي نحو تعزيز العمل.

_ **المساعدة:** وذلك أن تمتلك القيادة أنظمة ولوائح تحدد بنود المساعدة بشفافية، وامتلاك آليات الإثابة والمعاقبة وفقا لذلك.

_ **الرؤية المستقبلية:** وهو أن يمتلك المسؤولون رؤية مستقبلية تحدد في ضوءها مراحل العمل والإنجاز، مع إقناع العاملين بذلك، مع مراعاة الواقعية، وتوفير آليات لتنفيذ أهداف هذه الرؤية.

_ **إدارة الصراع:** وهي قدرة المسؤول على حل كافة الصراعات بين العاملين باستخدام الاستراتيجيات المناسبة مع تحري العدالة والشفافية.

_ **الذكاء:** وذلك أن تتسم القيادة بالذكاء والبداهة والمنطقية والدبلوماسية عند اتخاذ القرارات وتشكيل الهياكل التنظيمية، مع القدرة على التفكير التحليلي الواعي.

_ **التفكير المنظم:** من خلال التعامل مع الأقسام على أنها أنظمة فرعية ضمن النظام الأم.

_ **النمط العقلي المتنوع:** وذلك باتباع الأساليب العلمية الحديثة، وإجراء دراسات دورية لتطوير العمل.

ثقافة المؤسسة الفلسطينية:

إن الوضع السياسي الذي يعيشه الفلسطينيون من احتلال وحصار وانقسام سياسي ينعكس حتماً على الأداء الإداري في المؤسسات، بما في ذلك المؤسسات التعليمية، ذلك أن هذا يؤثر في الرؤية الاستراتيجية للمؤسسة، ومدى تحقيقها لأهدافها وتنفيذها لبرامجها، ولعل الجامعات من أكثر المؤسسات تأثراً بذلك نظراً لطبيعتها الإنسانية والتربوية، وهذا ما يظهر جلياً في المناخات الإدارية السائدة والتي تتسم بالتوتر والقلق المستمر.

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة كان من الأنسب تصنيفها في المحورين الأساسيين التاليين:

أولاً: الدراسات التي تناولت إدارة الموهبة.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتفكير الاستراتيجي.

وقد تم ترتيب الدراسات السابقة زمنياً من الأحدث إلى الأقدم، على النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت إدارة الموهبة:

1. **دراسة (صيام، 2013)** هدفت التعرف إلى واقع تطبيق نظام إدارة المواهب البشرية من خلال فحص مدى توافر المبادئ الجوهرية لهذا النظام من وجهة نظر أفراد الإدارة العليا والوسطى بالجامعة الإسلامية في غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، مستعينة بالاستبانة أداة لدراساتها، طبقتها على عينة قوامها (192) إدارياً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك غموضاً في مفهوم إدارة المواهب البشرية لدى العاملين في الإدارة العليا والوسطى بالجامعة الإسلامية وخصوصاً فيما يتعلق بعمليات النظام، وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات الجامعة ونظام إدارة المواهب البشرية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول نظام إدارة المواهب تعزى لمتغير الخبرة والمسمى الوظيفي، مع وجود فروق في ذلك تعزى إلى فئة الوظيفة وذلك لصالح أصحاب الوظائف الإدارية.

1. **دراسة كهندي (Kehinde, 2012)** هدفت فحص تأثير إدارة المواهب على الأداء التنظيمي، واستخدمت الباحثة المنهج المسحي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن نظام إدارة المواهب لها أثره إيجابي على الأداء العام للمنظمة، وأن تأثيره واضح على أداء الشركات متعددة الجنسيات والشركات الوطنية، لكن الشركات الصغيرة ومتوسطة الحجم لم تحظى بهذه النقطة بعد في بيئة الأعمال النيجيرية التي تناولتها الدراسة، وأن كثيراً من الشركات لم تفصل بين نظام إدارة المواهب ونظام إدارة الموارد البشرية داخلها.

2. **دراسة حجي ميرارب ونوبار (Hajimirrab & Nobar, 2011)** هدفت تحديد الأولويات المطلوبة للحصول على أفضل إدارة للمواهب والكفاءات الأساسية في مجال الموارد البشرية، باستخدام نموذج ديلوبيت لإدارة المواهب، وذلك لتحديد الخبرات ثم استخراج (30) مؤشراً لإدارة المواهب، وقد أجريت الدراسة المنهج المسحي، وأسفرت عن أن أكثر العوامل أهمية لتطوير نماذج

إدارة المواهب في إيران تقوم على التوازن، والنتائج بين العمل والأسرة، وفرص الأبحاث، وتوافر الوثائق، وعدم وجود التمييز بين العاملين، وأن نموذج إدارة المواهب في إيران لا يختلف عن النماذج في الدول الأخرى وبالتالي فهو لا يراعي الخصوصية للمجتمع الإيراني.

3. **دراسة (الحميدي والطيب، 2011)** هدفت توضيح مفهوم الاستثمار في التدريب والموهبة باعتبارهما بعض المصطلحات والأفكار الحديثة في مجال الموارد البشرية، وقد استعرضت الدراسة لإدارة المواهب واستثمارها في مختلف مجالات العمل والأسباب الداعية للاهتمام بالموهبة بشكل عام، وأوضحت الدراسة جهود دولة الإمارات العربية المتحدة لدعم المواهب من خلال برنامج الشيخ خليفة للتميز الحكومي، وجائزة زايد للكتاب، وجائزة الإبداع الشرطي والجوائز التشجيعية الأخرى في المجالات العلمية والثقافية والأكاديمية. وتوصلت الدراسة إلى اعتبار إدارة المواهب من القضايا المهمة في الإدارة الحديثة، وأن إدارة المواهب هي عملية تطوير وتوحيد وتكامل بين التركيز على قدرات ومواهب الموظفين لتحقيق المنافسة وتطوير العاملين الجدد والمحافظة على العاملين الحاليين وجذب العاملين الموهوبين من ذوي الخبرات العالية للعمل في الشركات والمؤسسات، تساهم إدارة المواهب في تحقيق تنمية وتطوير الموارد البشرية.

4. **دراسة (العززي وآخرون، 2011)** هدفت إلى عرض مضامين فلسفية من خلال طرح الأفكار الخاصة بكل من استراتيجية إدارة الموهبة ونظم عمل الأداء العالي وفق إطار فلسفي يحمل في جوانبه عنصر المناقشة الهادفة لمحاوَر هذان المفهومين، إلى جانب عرض طبيعة العلاقة المتداخلة بين هاذين المفهومين وفقاً لنموذج يحاكي دور نظم عمل الأداء العالي كإطار ناجح لصياغة وتنفيذ استراتيجية إدارة الموهبة، وقد اتبع الباحثون منهج التحليل الفلسفي للمفاهيم، وخلصت الدراسة إلى أن مفهوم إدارة الموهبة هو مفهوم لم يكتمل بناؤه الفكري بعد، وأن إدارة الموهبة تحتاج سبلاً وطرقاً كفيلة بتحقيق أهدافها بمشاركة كل الجهود داخل المنظمة، وأن نظم عمل الأداء العالي هي استراتيجية جديرة بالاعتبار عند التوجه نحو تطبيق أفكار إدارة الموهبة، فهي تحتاج إلى جهود لتحقيق التكامل ما بين دعم الإدارة العليا وإدارة الموارد البشرية وكافة الأقسام داخل المنظمة.

5. **دراسة (الكرعاوي، 2010)** هدفت تحليل العلاقات السببية بين إدارة المواهب والإبداعية، والأداء العالي، وقد أجريت الدراسة في جامعتي الكوفة والقادسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، مستعيناً بالاستبانة أداة لدراسته، والتي طبقها على عينة قوامها (88) من القيادات الجامعية، وقد أسفرت نتائج عن أن الموهبة والإبداع هما المصدر الأهم لتحقيق تنافسية واستدامة المؤسسات بدلالة علاقات الارتباط والتأثير المعنوية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة المواهب والإبداع تعزى إلى متغير الجامعة على مستوى الأبعاد والبنية التحتية.

6. **دراسة ركسو (Riccio, 2010)** هدفت زيادة قادة المستقبل داخل المنظمة، من أجل تحقيق الاستمرارية والبقاء، وعلى وجه التحديد تم التحقيق في عدة مجالات مثل الرؤية والالتزام والقيادة وإدارة المواهب، وقد أوضحت الدراسة بأن هناك علاقة بين إدارة الموهبة وخطط المؤسسات الاستراتيجية واتباع نهج شامل لتطوير المواهب على جميع المستويات في المنظمة، وقد اعتمدت الدراسة تنمية المهارات القيادية لتكون جزءاً من إستراتيجية إدارة المواهب ضمن ثلاث من الكليات والجامعات، وأسفرت الدراسة عن عرض نموذج إجرائي شامل يخدم ويدعم قسم الموارد البشرية ومحترفي التعليم العالي بشكل عام والذين يتطلعون إلى البدء في نظام إدارة المواهب وتوسيعه.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتفكير الاستراتيجي:

1. **دراسة (ثابت، 2013)** هدفت التعرف إلى درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستعيناً بالاستبانة أداة لدراسته، والتي طبقت على عينة عشوائية قوامها (234) عضو هيئة تدريس. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كانت (72.5%)، كما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات

- تقدير أفراد العينة تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، الكلية، وسنوات الخدمة)، ولا توجد فروق تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وأن هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين ممارسة القيادة الاستراتيجية وبين تطوير الأداء.
2. **دراسة (العشي، 2013)** هدفت التعرف إلى أثر التفكير الاستراتيجي على أداء الإدارة العليا في المنظمات غير الحكومية، وكذلك مدى توافر عوامل التفكير الاستراتيجي لدى الإدارة العليا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، مستعينا بالاستبانة أداة لدراسته، إذ طبقت على عينة قوامها (26) منظمة بواقع (95) شخصا من العاملين. وأظهرت الدراسة توافر عوامل التفكير الاستراتيجي لدى الإدارة العليا في المنظمات غير الحكومية بنسبة (79.51%)، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عوامل التفكير الاستراتيجي وبين مستوى أداء الإدارة العليا، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول أثر التفكير الاستراتيجي تعزى لتغير المستوى العلمي الأعلى.
3. **دراسة (الفر، 2009)** هدفت التعرف إلى مستوى التفكير الاستراتيجي لدى المنظمات الأهلية الكبرى في محافظات غزة وأثره على التعامل مع الأزمات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، مستعينا بالاستبانة أداة لدراسته، إذ طبقت على عينة قوامها (98) منظمة. وأظهرت النتائج أن المنظمات لديها مستوى تفكير استراتيجي مناسباً بلغ (74%)، كما يوجد انتماء عال لدى العاملين، إلا أن مستوى وضوح الرؤيا اتجاه المستقبل يحتاج إلى المزيد من الاهتمام، ولا توجد فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الاستراتيجي تعزى إلى جميع متغيرات الدراسة.
4. **دراسة حميدي (Hamidi, 2009)** هدفت إلى تحديد المهارات اللازمة والضرورية لمديري الجودة الفاعلين في جامعات العلوم الطبية في إيران، وإظهار العلاقة بين القيادة الاستراتيجية وإدارة الأزمات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستعينا بالاستبانة أداة لدراسته، إذ طبقت على عينة قوامها (350) عضواً من المشاركين في ورش العمل. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين القيادة الاستراتيجية وإدارة الإبداع وثقافة المشاركة، وأن القيادة الاستراتيجية يجب أن تكون التحدي الأكثر أهمية وعنصر التغيير التنظيمي المستخدم في نماذج الجودة.
5. **دراسة (العبادي والطائي، 2008)** هدفت تنمية التفكير الاستراتيجي والرؤية المستقبلية لمتخذ القرار من خلال المشاركة بينهما لما ستكون عليه جامعة الكوفة في المستقبل، وكيفية مواجهة التحديات المستقبلية وحل الأزمات، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، مستعينين بالاستبانة أداة لدراستهما، والتي طبقت على عينة قوامها (25) رئيس قسم وعميد. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الرؤية الاستراتيجية والقيادة، وأن التفكير الاستراتيجي للجامعة يكتنفه بعض الغموض وخاصة في مجال إدارة الأزمة، وهناك ضعف واضح في تحديد مجالات الأنشطة اللازمة لتحقيق الرؤية وخاصة في مجال الإبداع وإدارة الأزمة.
6. **دراسة (الفواز، 2008)** هدفت معرفة درجة امتلاك مديرات مدارس التعليم العام بمدينة جدة لأنماط التفكير الاستراتيجي، وممارستهن لمراحله، ووجود معوقاته من وجهة نظرهن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستعينا بالاستبانة أداة لدراسته، إذ طبقت على عينة قوامها (209) مديرة. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة امتلاك نمط التفكير الشمولي بدرجة كبيرة جداً، والتجريدي والتشخيصي والتخطيطي بدرجة كبيرة، وأن ممارسة مراحل التفكير الاستراتيجي كانت بدرجة كبيرة جداً، ووجود معوقات البيئة الخارجية بدرجة كبيرة، والمعوقات التنظيمية بدرجة متوسطة، والمعوقات الشخصية بدرجة ضعيفة، كما أظهرت فروقا دالة إحصائياً في درجة وجود معوقات البيئة الخارجية لمن يحملن درجة البكالوريوس التربوي أو الماجستير أو الدكتوراه، إلى جانب المعوقات الشخصية لمن خبرتهن من (10 سنوات فأكثر).
7. **دراسة (نافع، 2006)** هدفت إلى دراسة العلاقة بين الابتكار والتفكير الاستراتيجي في مؤسسات وزار الصحة الفلسطينية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، مستعينة بالاستبانة أداة لدراستها، إذ طبقت على عينة قوامها (250) من العاملين في الوزارة. وكان من أهم النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الابتكار والتفكير الاستراتيجي كل

على حدة، يمكن أن تعزى إلى مستوى المؤهل الدراسي أو الموقع الوظيفي أو سنوات الخدمة أو المحافظة، ووجود درجة ضعيفة من الابتكار في وزارة الصحة وأقل من درجة التفكير الاستراتيجي، مع وجود درجة عالية من الارتباط بين الابتكار والتفكير الاستراتيجي.

8. دراسة أليو (Allio, 2006) هدفت إلى التحليل المنهجي للوضع الراهن في المؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية وتشكيل اتجاهاتها على المدى الطويل. بينت نتائج الدراسة المحاور الرئيسة للتفكير الاستراتيجي والتي من أبرزها: التخطيط طويل المدى، التحليل الاستراتيجي والنوعية التي تركز على إعادة هندسة الأنشطة وتخطيط السيناريو لصياغة المستقبل المحتمل والاستعداد له، والمقدرات العالية في المنظمة، والمقاييس التي يتم من خلالها مراقبة تنفيذ العمليات المختلفة، والتحالفات الاستراتيجية بين المنظمات ذات الأهداف المشتركة، وأظهرت الدراسة أنه لا بد من التركيز على هذه المحاور حتى تتمكن المؤسسة من التكيف مع المتغيرات السريعة التي تحدث في المجالات المختلفة والتعامل مع الأزمات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

_ تناولت بعض الدراسات محور إدارة الموهبة والتي اتخذ منها الباحث شطرا لدراسته، كما تناولت بعضها محور التفكير الاستراتيجي الذي شكل الشطر الآخر للدراسة الحالية، كما اتفقت مع بعضها في استخدام المنهج الوصفي الذي رأى الباحث مناسبه لدراسته، إلى جانب استخدام الاستبانة أداة للدراسة، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (صيام، 2013) و(الكرعاوي، 2010) و(العززي وآخرون، 2011) و(الحميدي والطيب، 2011) و(Riccio, 2010) (Hajimirab & Nobar, 2011) (Kehinde, 2012) في تناول محور إدارة الموهبة، واتفقت مع دراسة كل من (العشي، 2013) و(ثابت، 2013) و(الفرا، 2009) و(Hamidi, 2009) و(العبادي والطائي، 2008) و(الفواز، 2008) و(نافع، 2006) و(Allio, 2006) في محور التفكير الاستراتيجي، كما واتفقت مع كل الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، واتفقت مع دراسة كل من (صيام، 2013) و(الكرعاوي، 2010) و(Riccio, 2010) و(العشي، 2013) و(ثابت، 2013) و(الفرا، 2009) و(Hamidi, 2009) و(العبادي والطائي، 2008) و(الفواز، 2008) و(نافع، 2006) و(Allio, 2006) في استخدام الاستبانة أداة للدراسة، واتفقت كذلك مع دراسة كل من دراسة (صيام، 2013) و(ثابت، 2013) و(الفرا، 2009) في بيئة التطبيق فلسطين.

_ اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كل من دراسة (العززي وآخرون، 2011) و(Hajimirab & Nobar, 2011) و(Allio, 2006) في اتباع المنهج الفلسفي، وتبعاً لذلك اختلفت أداة الدراسة، كما اختلفت مع معظم الدراسات في بيئة التطبيق. _ تميزت الدراسة الحالية في محاولتها إيجاد العلاقة بين كل من إدارة الموهبة والتفكير الاستراتيجي، في حين أن الدراسات السابقة اختلفت بأحد المحورين أو ربط أحدهما بمنغير آخر.

_ استفادت الدراسة الحالية من الدراسات الواردة أعلاه في كل من المنهج البحثي وبناء أداة الدراسة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الإدارية منهم والأكاديميين والبالغ عددهم (95) فرداً خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2014/2013م، وقد قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (95) فرداً، وفيما يلي جدول (1) يبين وصفهم وفقاً لمتغيرات الدراسة:

جدول (1) وصف مجموعة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

الرتبة العلمية	العدد	النسبة	الرتبة الوظيفية	العدد	النسبة
أستاذ مشارك	5	5.3%	إداري أكاديمي	17	17.9%
أستاذ مساعد	67	70.5%	أكاديمي	68	82.1%
محاضر	23	24.2%	الكلي	95	100%
الكلي	95	100%	إشراف	علم النفس	أصول
القسم	أساليب	تعليم أساسي	إشراف	علم النفس	أصول
				تكنولوجيا	الكلي

العدد	30	10	7	27	15	6	95
النسبة المئوية	%31.6	%10.5	%7.4	%28.4	%15.8	%6.3	%100

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث مقياسين الأول لقياس إدارة الموهبة في كلية التربية بجامعة الأقصى، والثاني لقياس مؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا في الكلية.

صدق المقياس الأول وثباته:

صدق المحكمين للمقياس الأول:

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولية على (8) محكمين من أساتذة الجامعات المختصين، وذلك للتأكد من وضوح الفقرات وتنوعها ودقتها، وصلاحياتها لقياس ما وضعت من أجله، ومدى ملائمة كل فقرة وانتمائها للمجال الذي تندرج تحته، وظهر أن هناك نسبة اتفاق عالية بينهم وتم حذف (7) فقرات منه، وذلك بناء على ملاحظات السادة المحكمين، لتصبح فقراته في صورتها النهائية (25) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي للمقياس الأول:

تم التأكد من صدق المقياس إحصائياً باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من المحاور والدرجة الكلية للمجال بواسطة برنامج (SPSS)، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمجال نفسه والجدول رقم (2) يوضح معاملات الارتباط:

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس الأول

رقم البعد	اسم البعد	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
1	المجال الأول: موقع الموهبة في سياسات الكلية.	0.52	0.00
2	المجال الثاني: تضمن نماذج الكفايات الوظيفية لمعايير امتلاك الموهبة.	0.92	0.00
3	المجال الثالث: شمولية إدارة الموهبة لجميع المستويات.	0.75	0.00
4	المجال الرابع: وضع الموهبة المناسبة في المكان المناسب.	0.80	0.00
5	المجال الخامس: توافر عناصر النجاح (متكاملة).	0.95	0.00

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ ودرجة حرية (38) تساوي (0.267).

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة حرية (38) تساوي (0.205).

يتضح من الجدول رقم (2) وجود علاقة طردية قوية عند مستوى دلالة 0.01 بين المجالات والدرجة الكلية للمجال، حيث أن كل منها sig (مستوى الدلالة) أقل من $\alpha = 0.01$ وهذا يدل على أن محاور المقياس تتمتع بمعامل صدق عالٍ يطمئن الباحث إلى استخدامها.

ثبات المقياس الأول:

تم حساب الثبات للمقياس بطريقة معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha:

تم حساب الثبات الكلي للمقياس ولمجالاتها المختلفة كما هو موضح بجدول رقم (3).

جدول (3) معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المقياس الأول

م	اسم البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
1	المجال الأول: موقع الموهبة في سياسات الكلية.	5	0.70
2	المجال الثاني: تضمن نماذج الكفايات الوظيفية لمعايير امتلاك الموهبة.	5	0.94
3	المجال الثالث: شمولية إدارة الموهبة	5	0.54

لجميع المستويات.			
0.71	5	المجال الرابع: وضع الموهبة المناسبة في المكان المناسب.	4
0.86	5	المجال الخامس: توافر عناصر النجاح (متكاملة).	5
0.91	25		المقياس الأول ككل

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ ودرجة حرية (38) تساوي (0.267).

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة حرية (38) تساوي (0.205).

يتضح من الجدول رقم (3) أن معامل الارتباط للمجال الأول (0.70)، والمجال الثاني (0.94)، والمجال الثالث (0.54)، والمجال الرابع (0.71)، والمجال الخامس (0.86)، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.91) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذه النتيجة تُعدُّ مقبولة لأغراض الدراسة وتعطي الأداة الصلاحية في جمع البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع الدراسة.

صدق المقياس الثاني وثباته:

صدق المحكمين للمقياس الثاني:

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولى على (8) محكمين من أساتذة الجامعات المختصين، وذلك للتأكد من وضوح الفقرات وتنوعها ودقتها، وصلاحيها لقياس ما وضعت من أجله، ومدى ملاءمة كل فقرة وانتمائها للمجال الذي تندرج تحته، وظهر أن هناك نسبة اتفاق عالية بينهم وتم حذف (3) فقرات منه، وذلك بناء على ملاحظات السادة المحكمين، لتصبح فقراته في صورتها النهائية (28) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي للمقياس الثاني:

تم التأكد من صدق المقياس إحصائياً باستخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من المحاور والدرجة الكلية للمجال بواسطة برنامج (SPSS)، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمجال نفسه والجدول رقم (4) يوضح معاملات الارتباط.

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس الثاني

م	اسم المجال	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
1.	المجال الأول: الإبداع	0.83	0.00
2.	المجال الثاني: المساءلة	0.93	0.00
3.	المجال الثالث: الرؤية المستقبلية	0.88	0.00
4.	المجال الرابع: إدارة الصراع	0.86	0.00
5.	المجال الخامس: النزاهة	0.89	0.00
6.	المجال السادس: التفكير المنظم	0.87	0.00
7.	المجال السابع: النمط العقلي المتنوع	0.93	0.00

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ ودرجة حرية (38) تساوي (0.267)

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة حرية (38) تساوي (0.205)

يتضح من الجدول رقم (4) وجود علاقة طردية قوية عند مستوى دلالة 0.01 بين المجالات والدرجة الكلية للمجال، حيث أن كل منها sig (مستوى الدلالة) أقل من $\alpha = 0.01$ وهذا يدل على أن محاور المقياس تتمتع بمعامل صدق عالٍ يطمئن الباحثين إلى استخدامها.

ثبات المقياس الثاني:

تم حساب الثبات للمقياس بطريقة معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha:

وذلك بحساب الثبات الكلي للمقياس ولمجالاتها المختلفة كما هو موضح بجدول رقم (5).

جدول (5) معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المقياس الثاني

م	اسم المجال	عدد العبارات	معامل الثبات
1	المجال الأول: الإبداع	4	0.84
2	المجال الثاني: المساءلة	4	0.87
3	المجال الثالث: الرؤية المستقبلية	4	0.83
4	المجال الرابع: إدارة الصراع	4	0.84
5	المجال الخامس: الذكاء	4	0.90
6	المجال السادس: التفكير المنظم	4	0.91
7	المجال السابع: النمط العقلي المتنوع	4	0.66
	المقياس الثاني ككل	28	0.96

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ ودرجة حرية (38) تساوي (0.267)

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة حرية (38) تساوي (0.205)

يتضح من الجدول رقم (5) أن معامل الارتباط للمجال الأول (0.84)، والمجال الثاني (0.87)، والمجال الثالث (0.83)، والمجال الرابع (0.84)، والمجال الخامس (0.90)، والمجال السادس (0.91)، والمجال السابع (0.66)، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.96)، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذه النتيجة تُعدُّ مقبولة لأغراض الدراسة وتعطي الأداة الصلاحية في جمع البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع الدراسة.

معياري المقاييس:

تبنيت الدراسة معيار (عبد الفتاح، 2008: 541) للحكم على درجة توافر المعيار عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6) معيار الحكم على درجة فاعلية نظام التقييم، ودرجة التميز التنظيمي

درجة التوافر	المتوسط الحسابي	
	من	إلى
غير موافق بشدة	1	1.79
غير موافق	1.80	2.59
موافق إلى حد ما	2.60	3.39
موافق	3.40	4.19
موافق بشدة	4.20	5

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على فروض الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية.
- الانحراف المعياري.
- النسبة المئوية.
- تحليل التباين الأحادي.
- اختبار شيفيه Scheffe Test .
- معامل ارتباط بيرسون.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

الإجابة على السؤال الأول: والذي نصه: "ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأقصى لواقع إدارة الموهبة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والترتب لكل مجال من مجالات المقياس كما هو موضح بجدول رقم (7).

جدول (7) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والرتب لكل مجال من مجالات مقياس إدارة الموهبة

في كلية التربية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الموافقة
المجال الأول: موقع الموهبة في سياسات الكلية.	2.64	1.36	52.9	4	موافق إلى حد ما
المجال الثاني: تضمن نماذج الكفايات الوظيفية لمعايير امتلاك الموهبة.	3.19	0.99	63.7	3	موافق إلى حد ما
المجال الثالث: شمولية إدارة الموهبة لجميع المستويات.	2.53	0.95	50.7	5	غير موافق
المجال الرابع: وضع الموهبة المناسبة في المكان المناسب.	3.31	0.67	66.2	2	موافق إلى حد ما
المجال الخامس: توافر عناصر النجاح (متكاملة).	3.58	0.89	71.6	1	موافق
الاستبيان الأولي ككل	3.05	0.60	61.0		موافق إلى حد ما

يتبين من الجدول (7) السابق أن استجابة عينة الدراسة على مقياس إدارة الموهبة في كلية التربية جاءت بنسبة مئوية (61.0) وهي نسبة مقبولة إلى حد ما، تشكل مؤشرا سلبيا تقترب في دلالتها من درجة (عدم التأكد)، ويعزو الباحث ذلك إلى الروتينية التي تغلب على الأداء في المستوى القيادي للكلية، فجاء المجال الخامس (توافر عناصر النجاح متكاملة) في المرتبة الأولى ويعزو الباحث ذلك إلى امتلاك الكلية السمعة والصورة الذهنية الراقية، وتوفر هيكل تنظيمي مرن يتيح الفرصة لممارسة الموهوبين لمواهبهم، وتوافر ميزانيات تسهم في ممارسة المواهب بما يحقق تطور الكلية، كما ويتبين من الجدول أعلاه ضعف شمولية إدارة الموهبة لجميع المستويات وهو ما تضمنه المجال الخامس الذي حظي على الترتيب الخامس، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم تحديد الكلية مستوى الموهبة المطلوبة لكل مستوى تنظيمي، وعدم حرص الكلية على وجود الموهوبين في المستوى الإداري الأعلى والأوسط والأدنى، فذلك خاضع في أحيان كثيرة إلى اعتبارات غير مهنية.

كما تبين أن المجال الرابع (وضع الموهبة المناسبة في المكان المناسب) قد حظي بالمرتبة الثانية وذلك يتضمن التقصير في دراسة الكلية لحالات الموهوبين المتقدمين للعمل قبل إسناد المهام لهم، وعدم توزيع قيادة الكلية المهام على الوظائف بشكل يراعي امتلاك الأفراد للمواهب وتوزيعها بشكل فاعل، وتوفير الكلية كل ما يحتاجه الموهوبون لإنجاز أعمالهم، إلى جانب تقديمها برامج متخصصة لصقل المواهب وتطويرها.

وكذلك تبين أن المجال الثاني (تضمن نماذج الكفايات الوظيفية لمعايير امتلاك الموهبة) قد حصل على المرتبة الثالثة بما يتضمنه من عدم وضع الكلية نظام تقييم الأداء على أساس القدرات والمواهب، وعدم توفير الجامعة نظاماً للتربيات حسب الكفايات والمواهب، وعدم تقديم الكلية معيار امتلاك الموهبة على معيار سنوات الخبرة، وتباطؤ الكلية في تفويض العاملين الموهوبين صلاحيات بما يطلق لهم عنان المبادرة، والتقصير في اختيار الإداريين الأكاديميين (العميد ومساعديه ورؤساء الأقسام ومساعديهم) نظراً لامتلاك المواهب. كما وتبين أن المرتبة الرابعة هي ما حظي به المجال الأول (موقع الموهبة في سياسات الكلية)، ويعزو الباحث ذلك للضعف في تضمين رؤية الكلية ورسالتها قيماً تعزز جانب الموهبة في العاملين بشكل صريح، ومراعاة سياسات الكلية وجود ذوي المواهب في مستوياتها التنظيمية المختلفة، إلى جانب وضع خطط لتشجيع المواهب والأفكار الجديدة، وعدم احتفاظ إدارة الكلية بقواعد بيانات لأوعية الموهبة (أعداد الموهبين ومجالات موهبتهم)، إلى جانب تقصير إدارة الكلية في استخدام أشخاص موهوبين من الخارج للاستفادة منهم في الأداء الأكاديمي. وقد لاحظ الباحث انسجام النتائج مع ما تم طرحه في الأساس النظري للدراسة إلى جانب الكثير من الدراسات السابقة، ذلك أن النتائج الواردة تشكل مؤشراً يتطلب من القائمين الانتباه واتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة بهدف الارتقاء بمستوى إدارة الموهبة بهدف الأخذ بزمام المنافسة.

الإجابة على السؤال الثاني والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لواقع إدارة الموهبة تعزى إلى متغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، التخصص)؟" وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي.

1. الإجابة على الجزء المتعلق بمتغير الرتبة العلمية في السؤال الثاني: وهو ما يوضحه كل من الجدول (8)، (9).

جدول (8) مصدر التباين لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر)، ومجموع المربعات ودرجات الحرية

ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة للمقياس الأول

المقياس	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة sig	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس الأول	بين المجموعات	10.97	2	5.49	22.62	0.00	دالة
	داخل المجموعات	22.32	92	0.24			
	المجموع	33.29	94				

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 92) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.18

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (2، 92) وعند مستوى دلالة (0.01) = 5.06

يتضح من الجدول (8) السابق أن قيمة "ف" للمقياس الأول ككل = 22.62، وهي أعلى من قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (2، 92) وعند مستوى دلالة (0.01) = 5.06، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين في متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمقياس إدارة الموهبة تعزى لمتغير الرتب العلمية، ولمعرفة اتجاه الفروق في الدرجة الكلية للمقياس تم استخدام اختبار شيفيه البعدي كما في الجدول (9) التالي:

جدول (9) نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف على اتجاه الفروق ودلالاتها في الاستبانة الأولى ككل وفقاً لمتغير الرتبة العلمية

الصف	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر
أستاذ مشارك	-		
أستاذ مساعد	*-0.87		
محاضر	*-1.46	*-0.60	-

يتضح من الجدول (9) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ المساعد والأستاذ المشارك والأستاذ المشارك وبين المحاضر والأستاذ المشارك للأستاذ المشارك لصالح الأستاذ المساعد، وكذلك وجود فروق بين المحاضر والأستاذ المساعد لصالح الأستاذ المساعد، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية الدرجة العلمية والتي تنعكس إيجاباً على إدراك عضو هيئة التدريس لطبيعة إدارة الموهبة في الكلية وذلك نظراً للخبرة التي اكتسبها إلى جانب إحساسه الإيجابي ورضاه الوظيفي إلى حد ما، وهذا ما اختلفت فيه الدراسة الحالية مع دراسة (صيام، 2013) التي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول نظام إدارة المواهب تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

1. الإجابة على الجزء المتعلق بمتغير الوظيفة في السؤال الثاني: وهو ما يوضحه الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار (T-test) بين مجموعتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسط التقديرات التقييمية في المقياس الأول

باختلاف متغير الوظيفة (أكاديمي، إداري)

المقياس	الحالة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	متوسط الدلالة
فقرات المقياس الأول ككل	أكاديمي	78	3.72	0.30	6.01	دالة إحصائياً
	إداري	17	2.91	0.54		

تبدأ حدود الدلالة الإحصائية عند متوسط ($\alpha = 0.05$) ودرجات الحرية (93) عند قيمة جدوليه (1.96).

تبدأ حدود الدلالة الإحصائية عند متوسط ($\alpha = 0.01$) ودرجات الحرية (93) عند قيمة جدوليه (2.576).

وبالنظر إلى الجدول السابق (10) يتضح ما يلي: أن قيمة (ت) المحسوبة للمقياس الأول (6.01)، وهي أعلى من قيمة (ت) المحسوبة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) ودرجات الحرية (93) عند قيمة جدوليه (2.576)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمقياس إدارة الموهبة تعزى لمتغير الوظيفة (أكاديمي/ إداري) لصالح

الأكاديمي، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأكاديميين أكثر استقراراً ورضاً، إلى جانب أن الإداريين أكثر تعرضاً للضغط الإداري بحكم عملهم، فزاهم أكثر حقاً من الأكاديميين الذين يعدون نسبياً الأبعد عن التأثيرات السلبية للعمل الإداري، فتجد تقديرات الأكاديميين لإدارة الموهبة أكثر إيجابية من تقديرات الإداريين الذين هم أقرب إلى الواقعية في تقديراتهم، وهذا ما اختلفت فيه الدراسة الحالية مع دراسة (صيام، 2013) التي أسفرت عن وجود فروق في ذلك تعزى إلى فئة الوظيفة وذلك لصالح أصحاب الوظائف الإدارية.

الإجابة على الجزء المتعلق بمتغير القسم في السؤال الثاني: وهو ما يوضحه كل من الجدول (11)، (12).

جدول (11) مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة للمقياس الأول تعزى

لمتغير القسم

المقياس	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة sig	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس الأول	بين المجموعات	18.52	5	3.70	22.31	0.00	دالة
	داخل المجموعات	14.77	89	0.17			
	المجموع	33.29	94				

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (5، 89) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.18

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (5، 89) وعند مستوى دلالة (0.01) = 5.06

يتضح من الجدول السابق (11) أن قيمة "ف" للمقياس الأول ككل = 22.31، وهي أعلى من قيمة "ف" الجدولية عند درجة حرية (89.5) وعند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمقياس إدارة الموهبة تعزى لمتغير القسم، ولمعرفة اتجاه الفروق في الدرجة الكلية للمقياس تم استخدام اختبار شيفيه البعدي كما في الجدول (12) التالي:

جدول (12) نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للتعرف على اتجاه الفروق ودلالاتها في المقياس الأول ككل تعزى لمتغير القسم

القسم	أساليب التدريس	تعليم أساسي	الإشراف التربوي	علم النفس	أصول التربية	تكنولوجيا
أساليب التدريس	-					
تعليم أساسي	-0.38					
الإشراف التربوي	*0.80	*1.18				
علم النفس	*-0.55	-0.17	*-1.35			
أصول التربية	0.39	*0.77	-0.40	*0.95		
تكنولوجيا	*-0.77	-0.39	*-1.56	-0.22	*-1.16	

يتضح من الجدول (12) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (قسم الإشراف التربوي، وقسم أساليب التدريس) لصالح الإشراف التربوي وبين (قسم علم النفس، وقسم أساليب التدريس) لصالح قسم أساليب التدريس، وبين (قسم تكنولوجيا التعليم، وقسم أساليب التدريس) لصالح قسم أساليب التدريس، وبين (قسم الإشراف التربوي، وقسم التعليم الأساسي) لصالح قسم الإشراف التربوي، وبين (قسم أصول التربية، وقسم التعليم الأساسي) لصالح قسم أصول التربية، وبين (قسم علم النفس، وقسم الإشراف التربوي) لصالح قسم علم النفس، وبين (قسم تكنولوجيا التعليم، وقسم الإشراف التربوي) لصالح قسم تكنولوجيا التعليم، وبين (قسم أصول التربية، وقسم أصول التربية، وقسم علم النفس) لصالح قسم أصول التربية، وبين (قسم أصول التربية، وقسم أصول التربية، وقسم علم النفس) لصالح قسم أصول التربية، وبين (قسم أصول التربية، وقسم أصول التربية، وقسم علم النفس) لصالح قسم أصول التربية.

يعزو الباحث ذلك إلى البنية التنظيمية لكل قسم من الأقسام والتي تتأثر بأعداد أفراد الهيئة التدريسية في كل منها، إلى جانب طبيعة التخصص والتي تنعكس بالتأكيد على إدراك المفحوصين لأبعاد الموهبة وضرورتها، ومدى توظيفها والاستفادة منها.

الإجابة على السؤال الثالث: والذي نصه: "ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا في الكلية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والرتب لكل مجال من مجالات المقياس كما هو موضح بجدول رقم (13).

جدول (13) يبين المتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات مقياس مؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا في كلية التربية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والرتب.

الترتيب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
1	84.6	0.78	4.23	المجال الأول: الإبداع
2	75.4	1.08	3.77	المجال الثاني: المساءلة
6	65.1	1.11	3.26	المجال الثالث: الرؤية المستقبلية
4	66.6	0.96	3.33	المجال الرابع: إدارة الصراع
3	70.9	0.98	3.55	المجال الخامس: الذكاء
5	66.4	1.12	3.32	المجال السادس: التفكير المنظم
7	47.4	0.89	2.37	المجال السابع: النمط العقلي المتنوع
	68.1	0.66	3.40	الاستبيان الأولي ككل

يبين من الجدول (13) السابق أن استجابة عينة الدراسة على مقياس مؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا في كلية التربية جاءت بنسبة مئوية (68.1) وهي نسبة مقبولة إلى حد ما، تشكل مؤشرا سلبيا يقترب في دلالاته من تقدير (عدم التأكد)، ويعزو الباحث ذلك إلى سيطرة العفوية والارتجالية في التفكير الإداري، فجاء المجال الأول: (الإبداع) في المرتبة الأولى ويعزو الباحث ذلك إلى محاولة القيادة في عمادة الكلية في تقديم أفكار جديدة وأصيلة قدر المستطاع، إلى جانب توافر العنصر الشبابي من بينها. كما تبين أن المجال الثاني: (المساءلة) قد حظي بالمرتبة الثانية بما يتضمنه من تقصير في احتفاظ عمادة الكلية بأنظمة ولوائح تنظيمية تحدد بنود المساءلة للعاملين، وتفعيل بنود المساءلة وفقا للوائح المحددة بشفافية، وامتلاك المسؤولين آليات واضحة للإثابة والمعاقبة وفقا لنظام المحاسبة المحدد.

وكذلك تبين أن المجال الخامس: (الذكاء) قد حصل على المرتبة الثالثة ويعزو الباحث ذلك إلى عدم اتصاف القيادة في الكلية بالمنطقية عند تشكيل الهيكل التنظيمي للكلية، إلى جانب عدم امتلاكها القدرة على التفكير التحليلي الواعي لتجاوز العقبات، وعدم تبني الدبلوماسية الذكية خلال علاقاتها الداخلية والخارجية.

كما وتبين أن المرتبة الرابعة هي ما حظي بها المجال الرابع: (إدارة الصراع) ، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم امتلاك المسؤولين القدرة على إدارة الصراع باستخدام استراتيجيات علمية فاعلة، إلى جانب حدة الصراع الذي تتسبب به التجاذبات الحزبية والسياسية، وخضوع العاملين إلى قيادتين في كل من رام الله وغزة.

وتبين أن مجال السادس: (التفكير المنظم) حصل على المرتبة الخامسة، ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف القيادة في دمج عناصر النظام لتتفاعل معا تحقيقا للأهداف المنشودة، وتناول كل فكرة منفردة بدلا من دراستها مجتمعة، وهذا راجع لعدم عقد دورات متخصصة حول التفكير المنظم وأهميته.

في حين حصل المجال الثالث: (الرؤية المستقبلية) على المرتبة السادسة، ولعل ذلك راجع إلى التغيير الدوري الذي تتغير بموجبه القيادات وبذلك تغدو اهتماماتها آنية، لذا لا تمتلك رؤية مستقبلية شاملة تحدد في ضوئها مراحل العمل والإنجاز، ولا تمتلك القدرة على إقناع العاملين برؤية الكلية وتعزيز إيمانهم بها، ولا تحرص على توفير آليات فاعلة لتنفيذ الأهداف المشتقة من رؤيتها.

وأخيرا حصل المجال السابع: (النمط العقلي المتنوع) على المرتبة السابعة والأخيرة، ويظهر ذلك في عدم اتباع الأساليب العلمية الحديثة في مراجعة الخطط الاستراتيجية الموضوعية، وعدم الاحتفاظ بخطط بديلة يمكن استخدامها في الأوضاع والحالات الطارئة، والتقصير في إجراء دراسات واستطلاعات دورية لتطوير العمل في الكلية، وضعف قدرة القيادة على استخدام المفاهيم المعرفية (الصور، النماذج، الخرائط العقلية)، وتوظيفها لفهم مجريات العمل. وقد لاحظ الباحث انسجام النتائج مع ما تم طرحه في الأساس النظري للدراسة إلى جانب الكثير من الدراسات السابقة. ذلك أن النتائج الواردة تشكل مؤشرا يتطلب من القائمين الانتباه واتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة بهدف الارتقاء بمستوى التفكير الاستراتيجي بهدف الأخذ بزمام المنافسة.

الإجابة على السؤال الرابع: والذي نصه: " هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تقدير أفراد العينة لواقع إدارة الموهبة ودرجة تقديرهم لمؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا في الكلية؟". وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح بجدول رقم (14).

جدول (14) يبين المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين المقياسين

البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	قيمة sig	مستوى الدلالة
واقع إدارة الموهبة.	3.05	0.60	0.79	0.00	0.01
مؤشرات التفكير الاستراتيجي.	3.40	0.66			

يتضح من الجدول (14) السابق وجود علاقة ارتباطية بين واقع إدارة الموهبة في كلية التربية ومؤشرات التفكير الاستراتيجي لدى القيادة العليا في الكلية، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (0.79)، وهي قيمة دالة عند (0.01)، وهذا يدل على وجود ارتباط قوي بين المقياسين، ويرجع الباحث ذلك إلى أن الموهبة لا يمكن إدارتها بفاعلية دون توافر مؤشرات التفكير الاستراتيجي والتي تعتبر بدورها رافعة للموهبة وإدارتها، إذ أن مجالات التفكير الاستراتيجي في أصلها تعتمد على الموهبة. وهذا ما اتفقت فيه الدراسة الحالية مع دراسة (نافع: 2006) التي أسفرت عن وجود درجة عالية من الارتباط بين الابتكار والتفكير الاستراتيجي.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

_ ضرورة تحديد الكلية لمستوى الموهبة المطلوبة لكل مستوى تنظيمي، وحرصها على وجود الموهوبين في المستوى الإداري الأعلى والأوسط والأدنى.

_ أن تقوم الكلية بدراسة حالات الموهوبين المتقدمين للعمل قبل إسناد المهام لهم، وتوزيع قيادة الكلية المهام على الوظائف بشكل يراعي امتلاك الأفراد للمواهب وتوزيعها بشكل فاعل، وتوفير الكلية كل ما يحتاجه الموهوبون لإنجاز أعمالهم، إلى جانب تقديمها برامج متخصصة لصف الموهوبين وتطويرها.

_ وضع الكلية نظام تقييم الأداء على أساس القدرات والمواهب، وتوفير الجامعة نظام للترقيات حسب الكفايات والمواهب، وألا تقدم الكلية معيار امتلاك الموهبة على معيار سنوات الخبرة، وأن تقوض العاملين الموهوبين صلاحيات بما يطلق لهم عنان المبادرة، واختيار الإداريين الأكاديميين (العميد ومساعديه ورؤساء الأقسام ومساعديهم) نظرا لامتلاك المواهب.

_ تضمين رؤية الكلية ورسالتها فيما تعزز جانب الموهبة في العاملين بشكل صريح، ومراعاة سياسات الكلية وجود ذوي المواهب في مستوياتها التنظيمية المختلفة، إلى جانب وضع خطط لتشجيع المواهب والأفكار الجديدة، واحتفاظ إدارة الكلية بقواعد بيانات لأوعية الموهبة (أعداد الموهبين ومجالات موهبتهم)، إلى جانب استخدام أشخاص موهبين من الخارج للاستفادة منهم في الأداء الأكاديمي.

_ تحري القيادة في الكلية المنطقية عند تشكيل الهيكل التنظيمي للكلية، إلى جانب ضرورة امتلاكها القدرة على التفكير التحليلي الواعي لتجاوز العقبات، وتبني الدبلوماسية الذكية خلال علاقاتها الداخلية والخارجية.

_ تزويد المسؤولين بالقدرة على إدارة الصراع باستخدام استراتيجيات علمية فاعلة، وذلك بسبب حدة الصراع الذي تتسبب به التجاذبات الحزبية والسياسية.

_ ضرورة دمج عناصر النظام لتفاعل معا تحقيقا للأهداف المنشودة، وتناول الأفكار ودراستها مجتمعة.

_ أن تحرص القيادة على امتلاك القدرة على إقناع العاملين برؤية الكلية وتعزيز إيمانهم بها، وأن تحرص على توفير آليات فاعلة لتنفيذ الأهداف المشتقة من رؤيتها.

_ ضرورة اتباع الأساليب العلمية الحديثة في مراجعة الخطط الاستراتيجية الموضوعية، والاحتفاظ بخطط بديلة يمكن استخدامها في الأوضاع والحالات الطارئة، وإجراء دراسات واستطلاعات دورية لتطوير العمل في الكلية، وتطوير قدرة القيادة على استخدام المفاهيم المعرفية (الصور، النماذج، الخرائط العقلية)، وتوظيفها لفهم مجريات العمل.
مقترحات بحثية:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث إجراء دراسات تتناول:

_ إعادة هندسة العمليات في كلية التربية ودورها في تعزيز التفكير الاستراتيجي وإدارة الموهبة.

_ واقع إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية وعلاقتها بكل من التفكير الاستراتيجي وإدارة الموهبة.

المراجع :

ثابت، رائد. (2013). "درجة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية للقيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتطوير أداء أعضاء

الهيئة التدريسية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

جروان، فتحي. (2008). أساليب الكشف عن الموهوبين، دار الفكر: عمان.

الحميدي محمد، والهادي الطيب (2011). الاستثمار في التدريب وإدارة المواهب: تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة، ورقة

بحثية، كلية الشرطة، معهد تدريب الضباط برأس الخيمة، الإمارات العربية المتحدة.

الخفاجي، نعمة. (2010). الإدارة الاستراتيجية - المداخل والمفاهيم والعمليات، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.

صيام، عزيزة عبد الرحمن. (2013). "واقع تطبيق نظام إدارة المواهب البشرية من وجهة نظر الإدارة الوسطى والعلية، دراسة حالة

الجامعة الإسلامية بغزة"، دراسة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.

عاشور، صابر. (2007). دورة تدريبية في التخطيط الاستراتيجي، كلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية، غزة.

العبادي، هاشم والطائي، يوسف (2008). الرؤية الاستراتيجية للقيادة الجامعية ودورها في إدارة الزبون الداخلية، دار اليازوري

العلمية للنشر: عمان.

عبد الفتاح، عز. (2008). مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام برنامج spss، دار الخوارزمي للنشر: جدة.

عبد الوهاب، محمد. (2003). إدارة الموارد البشرية وأهميتها في تطوير الإدارة، كلية التجارة، جامعة عين شمس، القاهرة، بحث

منشور، اجتماع استشاري لتنمية الإدارة العامة والمالية العامة.

العشي، نهال. (2013). "أثر التفكير الاستراتيجي على أداء الإدارة العليا في المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال التأهيل

في قطاع غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة الجامعة الإسلامية، غزة.

عطا، عدي. (2011). معايير الجودة والأداء والتقييم في مؤسسات التعليم العالي في ضوء التجارب المعاصرة للجامعات

الرصينة، دار البداية: الأردن.

العنزي، سعد وآخرون. (2011). "أنظمة عمل الأداء العالي كمنهج لتعزيز إستراتيجية إدارة الموهبة في المنظمات"، مجلة الإدارة

والاقتصاد، 34 (89)، 2011، 91_105.

الفرا، ماجد. (2009). "مستوى التفكير الاستراتيجي لدى قادة المنظمات الأهلية في قطاع غزة"، كلية الإدارة والاقتصاد - جامعة

الموصل، مجلة تنمية الرافدين، 31 (90)، 33-59.

الفواز، نجوى بنت مفوز. (2008). "التفكير الاستراتيجي (الأنماط - الممارسات - المعوقات) لدى مديرات مدارس التعليم العام

الحكومية بمدينة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى بالسعودية.

الكرعاوي، محمد. (2010). "البنية التحتية لإدارة الموهبة وأبعادها وأثرها في تحقيق الأداء العالي للمنظمات دراسة مقارنة"،

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكوفة، العراق.

- المبارك، معصومة. (2006). **القيادة والتفكير الاستراتيجي الطريق إلى المستقبل**، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الإداري الرابع، الجمعية السعودية للإدارة، الرياض.
- ميا، علي وآخرون. (2007)، "الإدارة الاستراتيجية وأثرها في رفع أداء منظمات الأعمال - دراسة ميدانية على المنظمات الصناعية العامة في الساحل السوري"، **مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية - سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية**، 29 (1).
- نافع، بشرى. (2006)، "العلاقة بين الابتكار والتفكير الاستراتيجي في مؤسسات وزارة الصحة الفلسطينية في قطاع غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- Allio,R. (2006). Strategic Thinking : The Ten Big Ideas, **Strategy & leadership**, 34 (4), 4-13
- Berger, Lance and Dorothy (2004). **The Talent Management Handbook Creating Organizational Excellence**, Lance A Berger and Associates.
- Cheese P., Thormas R. J and Craig E. (2008), **The talent powered organization: strategies for globalization, talent management and high performance**, Kogan Page, London and Philadelphia.
- Gerhart, Barry(2007). **Horizontal and Vertical Fit in Human Resource Systems**, University of Wisconsin, Madison.
- Hajimiarab, Seyed, Nobar, Mohammad (2011). identifying And Improving The Talent Management Indicators: Acase Study in Iranian industry – **Business and management Review**, 1 (4), 01 – 0.8.
- Hamidi, Yadollah (2009): Strategic Leadership for Effectiveness of Quality Managers in Medical Sciences Universities: what skills is necessary, **Australian Journal of Basic and Applied Sciences**, 3 (3), 2563-2569.
- Kehinde, James (2012). Talent management – Effect On Organizational Performance, Lagos state university, Nigeria west Africa. **Journal of Management Research**,4 (2).
- Osinga & Syben (2009). **Talent Management And Oracle HCM**, HCM3 Group.
- Riccio, Steven (2010). **Talent Management In Higher Education Developing Emerging Leaders Within The Administration At Aprivate Aolleges and Universities**, university of Nebraska, Lincoln.
- Sims, Doris (2009). The 30 – **Minutes Guide Of Talent And Succession Management**, Author **Housem**. Quick reference guide for business leaders.

درجة الوعي المعلوماتي لدى طلبة الماجستير في جامعة الزرقاء والجامعة الهاشمية في مدى تحديد طبيعة ومحتوى المعلومات المطلوبة لديهم من وجهة نظرهم وفق المعيار الدولي (ACRLS)*

ثناء شاكر حمودي
الكلية التقنية
هيئة التعليم التقني - العراق

لمى فاخر عبد الرزاق
كلية العلوم التربوية
جامعة الزرقاء - الأردن

تاريخ القبول: 2015/8/12

تاريخ التسلم: 2015/6/8

هدفت الدراسة إلى بيان درجة الوعي المعلوماتي لدى طلبة الماجستير في جامعات محافظة الزرقاء في الأردن لمدى تحديد طبيعة المعلومات المطلوبة ومحتواها وفق المعيار الدولي (ACRLS). أجريت الدراسة في جامعتي الزرقاء والهاشمية، ومجموع طلبة الماجستير فيهما (1098) طالباً. وتم اختيار عينة عشوائية منتظمة مقدارها (366) أي بنسبة 33.3%. وتم توزيع الاستبيان على هذه العينة وتم استرجاع (324) استبانة صالحة للتحليل وبنسبة (88.5%). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود وعي معلوماتي بدرجة عالية لدى المستجيبين تتمثل بقدرتهم على فهم الحاجة المرجوة من المعلومات وأهميتها، كما تتمثل بقدرتهم على التعرف على مجموعة متنوعة من أنواع وأشكال المصادر المتاحة للمعلومات، كذلك وعيهم المعلوماتي لتكلفة الحصول على المعلومات والفوائد المرجوة من الحصول عليها، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات إجاباتهم لدرجة وعيهم المعلوماتي تعود لمتغير الجنس؛ بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التخصص. وأوصت الدراسة في ضوء هذه النتائج ببعض التوصيات منها إعداد برامج تساعد طلبة الدراسات العليا في تمكينهم من دمج المعلومات التي يتم حصولهم عليها مع الأفكار الرئيسة والتجارب لديهم، وإعداد برامج لتعزيز وتطوير مستوى الوعي المعلوماتي لديهم. (الكلمات المفتاحية: التوعية المعلوماتية، معايير التوعية المعلوماتية، مهارات البحث عن المعلومات).

The degree of informational awareness among Master's students at Al- Zarqa and The- Hashemite universities for the extent of determine the nature and content of required information from their point of view according to the International Standard (ACRLS)

Luma Fakhir Abdulrazak

Thana Shakir Hamoodi

lumafakhir@yahoo.com

thana_alabrashy75@yahoo.com

Faculty of Educational science

Middle Technical University

Zarqa University – Jordan

Iraq

The study aimed to investigate the degree of informational awareness among master's students at Al-Zarqa and The Hashemite universities in Jordan to determine the nature of the required information and its content to the international standard (ACRLS). The total master's students in the Zarqa and The Hashemite universities (1098) students. Study questionnaires distributed to 366 students (or 33.3%) of them that selected as a systemic random sample. 324 questionnaire were retrieved (88.5%) of the sample. The study revealed some results such as: there was a high degree of Informational awareness among the respondents, and there were no statistical significant differences at the level of ($a \leq 0.05$) according to the sex variable; while there were significant differences in favor of specialization variable. In the light of the results, the study recommended the following: the preparation programs to enable students to integrate acquired information, with the main ideas and experiences they have, and to promote and develop the level of their informational awareness. (Keywords: Informational Awareness, Standards of Informational Awareness , Search for information).

مقدمة:

"الطالب المثقف معلوماتياً قادر على تحديد طبيعة ومدى المعلومات المطلوبة". (ACRL 2000).
ومحافظة الزرقاء إحدى محافظات المملكة الأردنية الهاشمية، وتقع إلى الشرق من العاصمة عمان وتعد ثالث أكبر المحافظات من حيث عدد السكان بعد عمان وأربد. وتوجد في محافظة الزرقاء جامعتان هما الجامعة الهاشمية وهي جامعة حكومية تأسست عام 1995، ويوجد في الجامعة برنامج لدراسة البكالوريوس وكذلك برنامج للدراسات العليا بحيث تمنح درجة الماجستير (22 برنامج أثناء إعداد الدراسة) في العديد من التخصصات. (موسوعة ويكيبيديا محافظة الزرقاء، 2015)، وجامعة الزرقاء وهي جامعة خاصة تأسست عام 1996 وتمنح درجة البكالوريوس والماجستير في تخصصات عديدة (5) تخصصات لبرنامج الماجستير أثناء إعداد الدراسة). (النشرة التعريفية، 2013-2014).

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في عدم وضوح مدى الوعي المعلوماتي لدى طلبة الماجستير في جامعات محافظة الزرقاء وفقاً للمعيار الأول من معايير كفاءة الوعي المعلوماتي للتعليم العالي العالمية والذي ينص على: "الطالب المثقف معلوماتياً قادر على تحديد طبيعة ومدى المعلومات المطلوبة".

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة في محاولة الكشف عن المستوى الفعلي للوعي المعلوماتي لدى طلبة الدراسات العليا، مما يؤمل ان تكون نتائجها تعكس لأصحاب القرار في عمادات الدراسات العليا ورئاسة الجامعات من توضيح لأثر الوعي المعلوماتي على تشجيع وتيسير البحث العلمي وتيسيره وزيادة استثمار مصادر المعلومات المتاحة ورفع كفاءتهم في تقييم تكلفة الحصول على المعلومات من أجل الحصول على الفوائد المرجوة منها.

أهداف الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة مستوى الوعي المعلوماتي لدى طلبة الماجستير في جامعات محافظة الزرقاء وفق مؤشرات أداء المعيار الأول من معايير الوعي المعلوماتي للتعليم العالي العالمية (ACRLS).

أصبحت المعلومات ركيزة أساسية في المجتمعات، فقد ارتبطت بشتى مناحي الحياة وبالثورة التكنولوجية وتطورها المستمر وتغيرت طبيعة الحاجة إلى المعلومات كما تغير شكل المعلومات وأساليب البحث عنها.

إن المعرفة والإحاطة بأهمية المعلومات واستغلالها وإمكانية التعامل معها في الوقت المناسب وبالقدر المناسب لحل المشكلات المعلوماتية، وتلبية الحاجات البحثية بقدرات ذاتية تتناسب مع المتطلبات العصرية للوصول إلى مرحلة من النضج المعلوماتي. إن الجامعات في عالمنا العربي تواجه مجموعة كبيرة من التحديات والتي تفرض عليها أن تغير من طبيعتها وأسلوب عملها التقليدي سواء من ناحية التعليم أو الأساليب والتقنيات أو طرق التقويم أو التعامل مع مجتمع الدارسين لتزويدهم بالمهارات المطلوبة. (بركات، 2012 أ).

لقد أصبح الوعي المعلوماتي محط اهتمام الدول والمجتمعات في الوقت الحاضر وذلك بعد التقدم التكنولوجي المتسارع واعتماد الكثير من المهن والأعمال على المعلومات الدقيقة، فكان لا بد من تشجيع أفراد المجتمع للتوجه نحو التنقّف معلوماتياً، لأنهم الطاقة البشرية المؤهلة للتنمية الوطنية، وأن المؤسسات التعليمية وخصوصاً الجامعات هي مراكز للتعلم والثقافة وتنمية القدرات البحثية.

والبحث المنهجي هو أحد أساليب البحث عن المعلومات. وبما أن طلبة الدراسات العليا يعتمدون على البحث المنهجي في دراستهم فأصبح من الضروري الاهتمام بمتابعة حاجاتهم ومتطلباتهم وإمكانياتهم المعلوماتية والمهارات المتوفرة لديهم في البحث عن المعلومات وفقاً للمعايير الدولية للوعي المعلوماتي.

وتأتي هذه الدراسة لتوضيح مدى الوعي المعلوماتي لدى طلبة الماجستير في جامعات محافظة الزرقاء وفق المعيار الأول من المعايير التي حددتها جمعية كليات البحث الأمريكية ومكتباتها والمكونة من خمسة معايير تشتمل على 22 مؤشر أداء لقياس مدى الوعي المعلوماتي لدى طلبة التعليم العالي (بركات، 2012-أ). وقد تناولت الدراسة المعيار الأول والذي ينص على

- ولتحقيق هذا الهدف تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:
- 1- ما درجة وعي طلبة الماجستير المعلوماتي في محافظة الزرقاء للقدرة على فهم الحاجة المرجوة من المعلومات وأهميتها من وجهة نظر المستجيبين؟
 - 2- ما درجة تقدير طلبة الماجستير في محافظة الزرقاء لوعيهم المعلوماتي في القدرة على تعرفهم على أنواع المصادر المتاحة للمعلومات وأشكالها من وجهة نظر المستجيبين؟
 - 3- ما درجة تقدير طلبة الماجستير في محافظة الزرقاء لوعيهم المعلوماتي في تقييم تكلفة الحصول على المعلومات والفوائد المرجوة للحصول عليه من وجهة نظر المستجيبين؟
 - 4- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) - إن وجدت - بين متوسطات إجابات طلبة الماجستير في جامعات محافظة الزرقاء لوعيهم المعلوماتي تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص؟
- حدود الدراسة:**
- الحدود الموضوعية: درجة الوعي المعلوماتي في مدى تحديد طبيعة ومحتوى المعلومات المطلوبة لدى طلبة الماجستير.
- الحدود المكانية: جامعات محافظة الزرقاء وهما:
- الجامعة الهاشمية وتمنح الماجستير في (27) تخصصاً.
 - جامعة الزرقاء وتمنح الماجستير في (5) تخصصات.
- الحدود الزمنية: تمت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2013-2014.
- الحدود البشرية: طلبة الماجستير في جامعات محافظة الزرقاء.
- مصطلحات الدراسة:**
- الوعي المعلوماتي:**
- عرفت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (UNESCO) مفهوم الوعي المعلوماتي ضمن التعلم مدى الحياة ويعني "تحديد الحاجات والاهتمامات المعلوماتية والقدرة على تحديد مكانها وتقييمها وتنظيمها وخلقها بكفاءة واستخدامها والاتصال بالمعلومات لمعالجة القضايا والمشاكل، فهو شرط المشاركة في مجتمع المعلومات وجزء أساسي من حقوق الإنسان للتعلم مدى الحياة". (Weber & Johnston 2006).
- كما تعرفه متولي (2009) على انه "التعرف على الحاجة إلى المعلومات والقدرة على البحث عنها والوصول إليها من خلال المهارات المكتبية والتقنية وتقييمها ونقدتها واستخدامها بكفاءة وإبداعية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات". (متولي، 2009).
- وعليه فالتعريف الاجرائي للوعي المعلوماتي هو القدرة وامتلاك المهارات الاساسية للوصول الى المعلومات وتقييمها واستخدامها للمساعدة في اتخاذ القرارات وحل المشاكل. ويشمل الوعي المعلوماتي قدرة الفرد على معرفة ما يحتاجه من معلومات والحكم عليها وتنظيمها واستخدامها بكفاءة او تمريرها بالاتجاه المناسب.
- معايير ACRL:** وهي معايير دولية حددتها جمعية كليات ومكتبات البحث الامريكية، Association of College & Research Libraries Standards تحت عنوان "معايير كفاءة الوعي المعلوماتي للتعليم العالي" والتي قُدمت في عام 2000 في اجتماع جمعية المكتبات الأمريكية (ALA) والتي تم اعتمادها من قبل العديد من الجمعيات ومنها الجمعية الأمريكية للتعليم العالي. (العمودي والسلمي، 2008).
- الدراسات السابقة**
- تناولت العديد من الدراسات موضوع الوعي المعلوماتي لأهميته واعتباره من المواضيع الحديثة والذي تمت مناقشته بوفرة في النتاج الفكري الأجنبي، ومن ثم استقطب اهتماماً واضحاً في النتاج الفكري العربي.
- الدراسات العربية:**
- تناولت دراسة عبد النبي والعاني (2002) وهي بعنوان " الثقافة المعلوماتية التي نريدها لطلبة الجامعات" موضوع الثقافة المعلوماتية لطلبة الجامعات واستهدفت بعض الأسس والأبعاد كتطورات مستقبلية للثقافة المعلوماتية المرجوة لطلبة الجامعات وذلك لزيادة فاعليتهم في الحركة التنموية داخل المجتمع وذلك من خلال عدة أبعاد هي: مصادر المعلومات التي يستفيد منها الطلبة، ومستوى خدمات المكتبات الجامعية، وركائز البحث العلمي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع الطلبة على المشاركات في اللقاءات التدريبية والمحاضرات التي تعقدتها

وتنامي استخدام الإنترنت والموارد الإلكترونية، والقدرة عند أكثرية الباحثين على تحليل المعلومات وتقييمها، والدور المتجدد للمكتبة المدروسة في تحسين مهارات الوعي المعلوماتي. وتناولت دراسة الشافعي (2005) مشكلة انتشار الأمية المعلوماتية في المجتمع الجامعي المصري، ومدى توفر المهارات المعلوماتية بين طلاب الجامعة، والدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس، وأمناء المكتبات وخاصة المكتبات الجامعية في محور الأمية المعلوماتية عند طلاب المجتمع الجامعي. وتوصلت الدراسة أن من أهم أسباب الأمية المعلوماتية في المجتمع الجامعي بكليات العينة ترجع إلى نقص المهارات المعلوماتية مثل (اللغوية والحاسوبية والتنظيمية والتحليلية والتقييمية والاختيارية ,, الخ) للمعلومات ومصادرها المختلفة عند طلاب (المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا). ويرجع السبب في ذلك إلى عدم وجود أساس موحد في التعليم والتدريب وفي الأسلوب، للحصول على المعلومات والاستفادة منها وتقييمها وتنظيمها.

وتناولت دراسة إبراهيم (2005) حول الأمية المعلوماتية، مفهوم محور الأمية المعلوماتية. وأوضحت الدراسة إلى أنها مشكلة معقدة تتطلب التعامل مع العديد من المقومات التاريخية والنفسية بهدف تحديد الصعوبات التي تعانيها المكتبة المعاصرة في التعامل مع مجتمع أمي، فركزت الدراسة على تحديد مفهوم محور الأمية المعلوماتية والمجتمع الأمي، وعلى تحديد عناصر مشكلة الأمية المعلوماتية وتحليلها واستنتاج منهج للتعامل معها. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الغايات والنتائج التي تساعد على التعامل مع هذه المشكلة.

وهدفت دراسة نظمي وسليمان (2007) وعنوانها "المكتبات ومراكز المعلومات ودورها في نشر الوعي الديني والأخلاقي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي وصولاً إلى بناء مجتمعات المعرفة، إلى إظهار وإعادة تشكيل دور المكتبات ومراكز المعلومات في غرس وترسيخ ونشر المعتقدات الدينية والسياسية والعادات والتقاليد داخل المجتمعات، ودورها في تسهيل تعاطي المجتمعات مع المتغيرات المعاصرة في الاقتصاد الذي تحكمه آلياته المعقدة والمتغيرات الاجتماعية والسياسية والثقافية والفكرية.

المكتبات الجامعية عن كيفية استخدام المكتبة في البحث والدراسة.

وأشارت دراسة بقلة (2002) وعنوانها "سلوك طلاب الدراسات العليا في الحصول على المعلومات" أن سلوك البحث عن المعلومات يشير ضمناً إلى قياس احتياج الباحث إلى المعلومات، ومن ثم تحديدها، واسترجاعها من أجل استخدام آخر، وأجريت هذه الدراسة على طلبة الدراسات العليا في كليتي الآداب والعلوم الإنسانية والاقتصاد في جامعة دمشق.

وهدفت دراسة السراجي (2002) إلى التعرف على سلوكيات طلبة الدراسات العليا في كليتي الآداب والعلوم الإنسانية والاقتصاد في جامعة دمشق للحصول على المعلومات. وأي المصادر يرجعون إليها من أجل تلبية احتياجاتهم. وتوصلت الدراسة إلى حاجة الطلبة لإدخال الإنترنت إلى الكلية ليتم الحصول على المعلومات بسرعة ودقة أكثر وضرورة أن يتم إعداد نظام معلومات جديد يخدم احتياجات الطلبة وأوصت الدراسة بضرورة إدخال خدمة الإنترنت إلى الكلية.

ناقشت دراسة توفيق (2005) حول الوعي المعلوماتي لدى الباحثين في محافظة الإسكندرية، مدى توافر الوعي المعلوماتي ومهاراته وعلاقته بمتغيرات الدراسة لدى الباحثين من طلاب الدراسات العليا بكافة الكليات والمعاهد التابعة لجامعة الإسكندرية والأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا وأكاديمية السادات للعلوم الإدارية.

هدفت دراسة متولي (2005) وعنوانها رفع كفاءة الوعي المعلوماتي لدى الباحثين في مكتبة الملك عبد العزيز، إلى التعرف على مدى توافر الوعي المعلوماتي ومهارة الباحثين في الوصول إلى المعلومات المطلوبة ومتابعة التطورات الحديثة في مجالات تخصصاتهم المختلفة، كذلك التعرف على طرق الوصول إلى هذه المعلومات من خلال مصادر المعلومات والخدمات التي تقدمها مكتبة الملك عبد العزيز العامة. وكان من أبرز نتائج الدراسة إدراك معظم الباحثين لأهمية المعلومات، ومتابعة آخر التطورات في تخصصاتهم، وتأثر سلوكيات البحث عن المعلومات بالدراسة العلمية لمناهج البحث العلمي، وارتفاع نسبة استخدام الأوعية المطبوعة وتدنيها بالنسبة للمواد السمعية،

ولتحقيق هذه الغاية فقد وضع الباحثان للنقاش مسألتين: أولها: تأثير المكتبات ومراكز المعلومات على نشر الوعي الديني والسياسي والأخلاقي والاقتصادي، وثانيها دراسة أثر أساليب الترويج إلى مصادر المعلومات على بعث الوعي الديني والسياسي والاجتماعي والأخلاقي والاقتصادي ودورها في تشكيل رغبات المستفيدين.

خلص الباحثان إلى أن للمكتبات ومراكز المعلومات الدور الفاعل في التأثير على الوعي الديني والسياسي والأخلاقي والاقتصادي، كما أن لأساليب الترويج إلى مصادر المعلومات دوراً كبيراً في بعث الوعي الديني والسياسي والأخلاقي والاقتصادي في تشكيل رغبات المستفيدين وتوجهاتهم إذا ما عولجت بصورة أكثر فاعلية.

هدفت دراسة العمودي والسلمي (2008) حول الوعي المعلوماتي في المجتمع الأكاديمي، إلى استكشاف واقع الوعي المعلوماتي لدى الباحثات من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز، وتقديم رؤية واضحة لطبيعته وتحديد هويته، ودراسة مستواه في المجتمع الأكاديمي بتحديد مظاهره ومهاراته لدى الطالبات، وتحديد الصعوبات البحثية التي تواجههن عند البحث عن المعلومات، والتعريف باتجاهات ودور المكتبة الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز. شطر الطالبات. في دعم وتنمية الوعي المعلوماتي لدى الباحثات. وقد أستخدم الباحثان المنهج المسحي للحصول على البيانات والمعلومات التي تحدد مهارات ومظاهر الوعي المعلوماتي لدى طالبات الدراسات العليا. وقد أظهرت الدراسة مدى توفر مهارة الحاجة للمعلومات ومهارة تقييم واستخدام المعلومات بشكل واضح بين طالبات الدراسات العليا في الكليتين عينة الدراسة، في حين ظهر افتقار غالبية الطالبات للمهارات المكتبية والبحثية والتكنولوجية، كما اتضح أن أكثر الصعوبات التي تواجه الباحثات تركزت حول مصادر المعلومات وطرق استخدامها واستخدام المكتبة وخدماتها وإمكانياتها مما يقتضي ضرورة إعداد برامج موحدة لتعليم الطالبات على أسس علمية سليمة. وأخيراً خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي تسهم في تنمية الوعي المعلوماتي في المجتمع

الأكاديمي بتفعيل عناصره من خلال تحقيق دور الهيئة الأكاديمية والطلاب والمكتبة الأكاديمية.

هدفت دراسة ابن يحيى وحمدى (2011)، إلى التعرف إلى مدى وعي طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية بمفهوم التنور المعلوماتي، ودرجة امتلاكهم لمهاراته. أظهرت النتائج أن مدى وعي الطلبة بمفهوم التنور المعلوماتي ودرجة امتلاكهم لمهاراته مرتفعة، كما أظهرت وجود بعض الخلط في مفهوم التنور المعلوماتي. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة يواجهون صعوبات في مسألة تقييم المعلومات ومصادرها. كما كشف اختبار (ت) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى وعي الطلبة بمفهوم التنور المعلوماتي ودرجة امتلاكهم لمهاراته لصالح الطلبة في الكليات الإنسانية. وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بنشر مفهوم التنور المعلوماتي في الوطن العربي، مع التركيز على مهارة تقييم المعلومات والاهتمام بالطلبة في الكليات العلمية.

وهدفت دراسة بركات (2012- ب) المعنونة "كفاءة الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية"، إلى الكشف عن مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية لهذه الكفاءات. وخلصت الدراسة إلى نتائج منها وجود فروق دالة إحصائية في المستوى العام لكفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ضمن المعايير العالمية تبعاً لمتغيري المعدل التراكمي للطلبة ومستوى السنة الدراسية وذلك لصالح فئة المتفوقين في المعدل التراكمي والطلبة من مستوى السنة الثالثة والرابعة. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى كفاءات الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

وهدفت دراسة زين الدين (2014)، إلى التعريف بمصطلح الوعي المعلوماتي ومعاييره وأهميته كمصطلح وعلاقته بتكنولوجيا المعلومات، والتعليم العالي. وتناولت الدراسة مجموعة من نماذج برامج الوعي المعلوماتي في مصر وفي أمريكا. كما أعدت الدراسة برنامجاً مقترحاً للوعي المعلوماتي في مرحلة التعليم الجامعي يعين على تطبيق معايير الوعي المعلوماتي في مرحلة

للوعي المعلوماتي في جامعة دار السلام في تنزانيا لمدة سبعة أيام لاثني عشر طالبا وطالبة في برنامج الماجستير، أن لدى الطلبة ضعفاً عاماً في مستوى الوعي المعلوماتي. كما أظهرت النتائج وجود بعض الصعوبات لدى الطلبة فيما يتعلق باستخدام الحاسوب وأن المهارات المتعلقة في البحث في الانترنت أكثر الأجزاء صعوبة لدى الطلبة.

وهدفت دراسة هيرينغ (Herring, 2006) إلى التعرف إلى آراء طلبة إحدى المدارس الثانوية في استخدام الطلبة لمهارات الوعي المعلوماتي عند قيامهم بفروضهم المدرسية من خلال نموذج مقترح. حيث أجريت الدراسة على طلبة الصف الثاني في المرحلة الثانوية، وطلب منهم إجراء بحث في مادة الفيزياء بحيث يتبع الطلبة خطوات النموذج المقترح لإرشادهم نحو كيفية إجراء أبحاثهم بشكل جيد. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تفاوتاً بين الطلبة في تقديرهم لمهارات الوعي المعلوماتي.

وركزت دراسة سكرودير وكاهوي (Schroeder & Cahoy, 2010) على تقييم مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطلبة الجامعيين وفق معايير عالمية محددة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. وأظهرت النتائج أن تقييم الطلبة لمستوى الوعي المعلوماتي كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغيري التحصيل والتخصص لصالح الطلبة المتفوقين والطلبة من التخصصات العلمية، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المستوى تبعاً لمتغير الجنس والتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة ليو وفريمان (Luu & Freeman, 2011) إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الوعي المعلوماتي وفعالية التواصل الاجتماعي والتكيف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين في كل من كندا وأستراليا. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين مستوى الوعي المعلوماتي وفعالية التواصل والتكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلبة، ومن جهة أخرى أظهرت الدراسة وجود فروق في مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطلبة تبعاً لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي لصالح التخصصات العلمية والطلبة من سنوات دراسية عليا.

التعليم الجامعي الصادرة عن جمعية المكتبات الجامعية والبحثية (ACRL). وتوصلت الدراسة إلى أن معايير الوعي المعلوماتي للتعليم العالي - المرحلة الجامعية تصف بدقة وتحدد مدى كفاءة الطلبة في هذه المرحلة، كما ترسم مستويات المهارات التي يجب أن يمتلكوها وتخطط لتنمية البرامج المعلوماتية. وأوصت الدراسة بتطوير الأهداف والمخرجات التعليمية التي ذكرتها معايير (ACRL) وفقاً للمستحدثات.

الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة موغان (Maughan, 2001) حول الوعي المعلوماتي لدى طلبة الجامعات، إلى تحديد مستوى الوعي المعلوماتي لطلبة البكالوريوس في جامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة، من خلال ثلاثة استطلاعات للرأي تم إرسالها عبر البريد الإلكتروني إلى (636) طالباً وطالبة. خلصت الدراسة إلى أن الطلبة يعتقدون بأنهم يمتلكون مهارات الوعي المعلوماتي، بينما أظهرت الاختبارات التي خضعوا لها عكس ذلك.

وهدفت دراسة بو عزة والحسيني (Bouazza & Alhosaini, 2004) حول موضوع الوعي المعلوماتي والبحث عن المعلومات لدى طلبة الدراسات العليا، التعرف إلى الحاجة للمعلومات وسلوك الباحثين عنها من خلال استخدام الطلبة لمكتبة الجامعة مع التعرف على مدى فعالية برامج تدريب المستفيدين التي تنظمها المكتبة المركزية بالجامعة بهدف إفادة طلبة الدراسات العليا.

وهدفت دراسة أجرتها جامعة سكرانتون (The University of Scranton, 2005) في بنسلفانيا، إلى تحديد مستوى الوعي المعلوماتي لدى طلبتها وذلك بهدف تطوير برنامج للوعي المعلوماتي في الجامعة، حيث تم إجراء اختبار مكون من خمسة وعشرين سؤالاً على عينة من الطلبة في مرحلة البكالوريوس. أشارت النتائج إلى أن الطلبة في السنة الأخيرة حصلوا على درجات أعلى في الأسئلة المتعلقة بمهارة تحديد المعلومات المطلوبة، ولكنهم حصلوا على درجات أقل في الأسئلة المتعلقة بتقييم المعلومات ومصادرها.

وأظهرت نتائج دراسة هيبورث وويما (Hepworth and Wema, 2006) التي قام الباحثان بتصميم وتنفيذ دورة تدريبية

خمس من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في مجال المكتبات والمعلومات، وطلب منهم تحكيمها في ضوء أهداف الدراسة. وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم، وقد تم التعديل على فقرات الاستبيان وصياغتها وفق ملاحظاتهم واعتبرت هذه الإجراءات دلالات صدق ظاهري للأداة.

ولتحديد مدى ثبات أداة الدراسة استخدم معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) فكانت (0.850) وهي نسبة صالحة للدراسة.

وتم جدولة البيانات المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، وأجريت التحليلات الإحصائية باستخدام حزمة برمجيات (SPSS) الإحصائية، وتم تحويل درجات الموافقة على العبارات إلى سلم رقمي حيث تم إعطاء الإجابة "عالية" ثلاث درجات، و"متوسطة" درجتان و"ضعيفة" درجة واحدة فقط. ولأغراض التحليل الإحصائي تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لكل مؤشر أداء في المعيار. وتكون مستوى المتوسطات: تكون قليلة إذا تراوحت من 1 إلى 1.66 قليلة، ومن 1.67 إلى 2.33 متوسطة، ومن 2.34 - 3 كبيرة. كما تم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي للكشف عن وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المستجيبين تبعاً للمتغيرات: (الجنس والتخصص). وبناء على البيانات التي تم جمعها استبعد متغير المؤهل العلمي على برنامج الماجستير لعدم وجود برنامج للدكتوراه في جامعات محافظة الزرقاء.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتمثل مجتمع الدراسة بطلبة الماجستير في جامعات محافظة الزرقاء (جامعة الزرقاء والجامعة الهاشمية). وقد بلغ عددهم (1098) طالباً وطالبة خلال الفصل الدراسي الأول (2013/2014).

وتم اشتقاق عينة عشوائية منتظمة مقدارها (366) تمثل ثلث المجتمع الأصلي، وتم توزيع الاستبيان على هذه العينة وتم استرجاع (324) استبانة صالحة للتحليل ونسبة (88.5%).

وبيين الجدول رقم (1) خصائص المستجيبين.

يلاحظ على الدراسات السابقة أن معظمها تناولت الوعي المعلوماتي لدى طلبة المدارس والجامعات بعيداً عن المعايير والمقاييس العالمية لهذا الوعي ونظراً لقلّة الدراسات في هذا الجانب فقد تميزت هذه الدراسة عما سبق من الدراسات في أن هذه الدراسة تهدف إلى بيان درجة تقدير الوعي المعلوماتي لدى طلبة الماجستير في جامعات محافظة الزرقاء طبقاً للمعيار الأول من المعايير الدولية لكفاءة الوعي المعلوماتي للتعليم العالي؛ من حيث فهمهم للحاجة المرجوة من المعلومات وأهميتها، وتعرفهم على أنواع وأشكال المصادر المتاحة للمعلومات، ومن حيث تقييمهم لتكلفة الحصول على المعلومات والفوائد المرجوة للحصول عليها.

المنهج والإجراءات:

منهجية الدراسة: استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وهو الأنسب لإجراء هذا النوع من الدراسات من خلال استبيان تكون من جزأين:

الأول: البيانات الديموغرافية للمستجيبين.

الثاني: مؤشرات الأداء التي تمثل المعيار الأول من معايير الوعي المعلوماتي الخاصة بالتعليم العالي لجمعية المكتبات البحثية والجامعية الأمريكية

وهي: (ACRLS). Association of College & Research Libraries Standards

- المحور الأول: ويتكون من ست عبارات توضح مدى "قدرة الطالب المثقف معلوماتياً على فهم الحاجة المرجوة من المعلومات وأهميتها".
 - المحور الثاني: ويتكون من ست عبارات توضح "مدى قدرة الطالب المثقف معلوماتياً على أن يتعرف على مجموعة متنوعة من أنواع وأشكال المصادر المتاحة للمعلومات".
 - المحور الثالث: ويتكون من عبارتين توضح "قدرة الطالب المثقف معلوماتياً على الأخذ بعين الاعتبار تكلفة الحصول على المعلومات والفوائد المرجوة من الحصول عليها".
- صدق الأداة:** تم التحقق من صدق الاستبيان بعرضه على

جدول (1) خصائص المستجيبين من طلبة الماجستير في جامعات محافظة الزرقاء

المتغيرات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	164
	أنثى	160
المجموع		324
الجامعة	الزرقاء	101
	الهاشمية	223
المجموع		324
التخصص	العلمي	152
	الإنساني	172
المجموع		324

يلاحظ من الجدول (1) أن نصف العينة هم من الذكور

حيث بلغت نسبتهم (50.6%)، وأن (68.8%) من المستجيبين من طلبة الماجستير في الجامعة الهاشمية، وقد يعود ذلك لكون عدد الطلبة في الجامعة الهاشمية أكبر من عدد الطلبة في جامعة الزرقاء، والتخصصات المتاحة في الجامعة الهاشمية أكثر من التخصصات في جامعة الزرقاء وقد يعود ذلك إلى أن الجامعة الهاشمية جامعة حكومية وتستوعب عدداً أكبر من الطلبة من الجامعات الخاصة. كما يتضح أن (53.1%) من المستجيبين من التخصصات الإنسانية وقد يعود ذلك لكون التخصصات الإنسانية المتاحة لمرحلة الماجستير أكثر من التخصصات العلمية فعدد المسجلين فيها أكثر من التخصصات العلمية.

نتائج الدراسة: تحليل الإجابات عن أسئلة الدراسة: اشتملت الدراسة أربعة أسئلة هي: السؤال الأول: ما درجة وعي طلبة الماجستير المعلوماتي في محافظة الزرقاء للقدرة على فهم الحاجة المرجوة من المعلومات وأهميتها من وجهة نظر المستجيبين؟

ويهدف هذا السؤال إلى معرفة وجهات نظر المستجيبين في درجة تقديرهم لوعيهم المعلوماتي في القدرة على فهم الحاجة المرجوة من المعلومات وأهميتها. والجدول رقم (2) يوضح البيانات المتعلقة بالإجابة عن السؤال.

جدول (2) درجة تقدير المستجيبين لوعيهم المعلوماتي في القدرة على فهم الحاجة المرجوة من المعلومات وأهميتها

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة عالية التكرار والنسبة	درجة متوسطة التكرار والنسبة	درجة ضعيفة التكرار والنسبة
1 المناقشة والحوار ضمن مجموعات مع المدرسين والمشاركين في قاعات المحاضرات أو عبر المناقشات الالكترونية، للوصول إلى موضوع البحث أو أية معلومات مطلوبة.	2.37	0.57	134 %41.4	176 %54.3	14 %4.3
2 تطوير مشكلة الدراسة وأسئلتها وفق المعلومات التي يرغب في تجميعها.	2.32	0.57	122 %37.7	184 %56.8	18 %5.6
3 جمع مصادر المعلومات لتعزيز جوانب الموضوع.	2.44	0.59	160 %49.4	148 %45.7	16 %4.9
4 تحديد أو تعديل المعلومات المطلوبة التي تيسر أمور الدراسة.	2.37	0.56	134 %41.4	176 %54.3	14 %4.3
5 تحديد المفاهيم والمصطلحات الرئيسية التي تصف المعلومات المطلوبة.	2.4	0.57	161 %49.7	150 %46.3	13 %4.0
6 إدراك بأنه يمكن دمج المعلومات الحاصل عليها مع الأفكار الرئيسية والتجارب و/أو من خلال تحليلها لتكوين أفكار جديدة.	2.30	0.61	125 %38.6	173 %53.4	26 %8.0
متوسط المتوسطات للمحور الأول	2.35				

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن العبارات المتعلقة بالوعي المعلوماتي في القدرة على فهم الحاجة المرجوة من المعلومات وأهميتها قد نالت على متوسط متوسطات (2.35) أي بدرجة كبيرة.

وإذا ما دققنا في متوسطات الإجابات نجد العبارتين (جمع مصادر المعلومات لتعزيز جوانب الموضوع)، و(تحديد المفاهيم والمصطلحات الرئيسية التي تصف المعلومات المطلوبة) حصلتا على أعلى المتوسطات (2.44)، (2.46) على التوالي وقد يعود ذلك إلى أن تحديد المصطلحات لوصف المعلومات المطلوبة هي من أساسيات الدراسات العليا والبحث عن

جدول (3) درجة تقدير المستجيبين لوعيهم المعلوماتي في القدرة على أن يتعرف على مجموعة متنوعة من أنواع وأشكال المصادر المطلوبة المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال. ويهدف هذا السؤال إلى التعرف على درجة تقدير طلبة الماجستير في محافظة الزرقاء لوعيهم المعلوماتي في التعرف على أنواع وأشكال المصادر المتاحة للمعلومات. والجدول رقم (3) يوضح البيانات المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال.

جدول (3) درجة تقدير المستجيبين لوعيهم المعلوماتي في القدرة على أن يتعرف على مجموعة متنوعة من أنواع وأشكال المصادر

المتاحة للمعلومات"

العبارات				
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة عالية التكرار والنسبة	درجة متوسطة التكرار والنسبة	درجة ضعيفة التكرار والنسبة
2.4	0.634	158 48.8%	140 43.2%	26 8.0%
2.48	0.616	179 55.2%	124 38.3%	21 6.5%
2.56	0.58	196 60.5%	114 35.2%	14 4.3%
2.40	0.643	158 48.8%	138 42.6%	28 8.6%
2.51	0.606	186 57.4%	119 36.7%	19 5.9%
2.48	0.64	182 56.2%	116 35.8%	26 8.0%
متوسط المتوسطات للمحور الثاني				
2.47				

يتبين من الجدول رقم (3) أن متوسط المتوسطات للإجابات بلغت (2.47) أي أن تقدير المستجيبين لوعيهم المعلوماتي في قدرتهم على التعرف على مجموعة متنوعة من أنواع وأشكال المصادر المتاحة للمعلومات ظهرت بدرجة كبيرة تزيد عن 2.33 كما أن الانحرافات المعيارية لعبارات هذا الجدول متقاربة حيث أنها تراوحت ما بين (0.58) و(0.64). وهذا يدل على تجانس الآراء والإجابات حول فقرات هذا المؤشر.

وقد يعود ذلك إلى أن معرفة وتمييز أنواع مصادر المعلومات المختلفة تعتبر من المراحل الأولية لإعداد البحوث والدراسات لدى أي باحث أو دارس في مرحلة الدراسات العليا، وأن البحث عن المعلومات وأنواعها من حيث كونها أولية أو

ثانوية أو من الدرجة الثالثة، وكيفية استخدامها والإفادة منها من أولويات الباحث الناجح.

السؤال الثالث: ما درجة تقدير طلبة الماجستير في محافظة الزرقاء لوعيهم المعلوماتي في تقييم تكلفة الحصول على المعلومات والفوائد المرجوة من الحصول عليها من وجهة نظر المستجيبين؟

ويهدف هذا السؤال إلى التعرف على درجة تقدير المستجيبين من طلبة الماجستير لوعيهم المعلوماتي حول تكلفة الحصول على المعلومات والفوائد المرجوة من الحصول عليها. والجدول رقم (4) يوضح البيانات المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال.

جدول (4) درجة تقدير المستجيبين لوعيهم المعلوماتي لتكلفة الحصول على المعلومات والفوائد المرجوة من الحصول عليها		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		عالية التكرار النسبة		متوسطة التكرار النسبة		ضعيفة التكرار النسبة	
13	مراجعة المعلومات الأولية المطلوبة لتوضيح، تنقيح، إعادة صياغة الاستفسارات المطلوبة في ضوء الكلفة.	2.43	0.57	153	47.2%	158	48.8%	13	4.0%		
14	القدرة على وصف الإستراتيجية المستخدمة لاتخاذ القرارات والخيارات المعلوماتية في ضوء الكلفة.	2.35	0.60	135	41.7%	168	51.9%	21	6.5%		
متوسط المتوسطات للمحور الثالث		2.391									

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن تقدير المستجيبين لوعيهم المعلوماتي في تقييمهم تكلفة الحصول على المعلومة والفوائد المرجوة من الحصول عليها كانت بدرجة عالية فيما يتعلق بمراجعة المعلومات الأولية المطلوبة لتوضيح، تنقيح، إعادة صياغة الاستفسارات المطلوبة في ضوء الكلفة، حيث بلغ المتوسط (2.43) وكذلك كانت متوسط الإجابات بدرجة كبيرة فيما يتعلق بالقدرة على وصف الإستراتيجية المستخدمة لاتخاذ القرارات والخيارات المعلوماتية في ضوء الكلفة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.35) وأن الانحرافات المعيارية كانت متقاربة، وقد يعود ذلك إلى أن طالب الدراسات العليا يحتاج إلى بعض المعلومات الضرورية وهو محكوم بفترة زمنية معينة مما

قد يجعل الاهتمام بتكلفة الحصول عليها متوسطاً نوعاً ما. وخلاصة نتائج الجداول أن متوسط المتوسطات للمحاور الثلاثة كانت بدرجة تتراوح ما بين (2.35) و(2.43). وهو مؤشر ايجابي ينسجم مع دراسة العمودي والسلمي (2008) ودراسة بركات (2012-ب).

السؤال الرابع: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) - إن وجدت - بين إجابات طلبة الماجستير في محافظة الزرقاء لوعيهم المعلوماتي تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص؟.

ويوضح الجدول رقم (5) البيانات المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال.

المتغير	مستوى التغيير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	164	33.86	4.65	-0.155	322	0.101
	أنثى	160	33.950	5.14			
التخصص	العلمي	152	34.44	5.00	2.020	318	*0.005
	الإنساني	172	33.34	5.47			

تم استخدام اختبار "ت" لفحص مستوى الدلالة لهذه المتغيرات، ويبين الجدول رقم (5) عدم وجود فروق دلالة إحصائية بين إجابات المستجيبين في تقدير الطلبة لدرجة وعيهم المعلوماتي تعود لمتغير (الجنس)، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التخصص، فقد اظهر اختبار (ت) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت لصالح التخصصات العلمية، وقد يعود هذا إلى أن طلبة التخصصات العلمية هم أكثر استخداماً وإعداداً للبحوث والتقارير من التخصصات الإنسانية لذلك، وقد تكون خبرتهم ووعيهم في البحث عن المعلومات واستخدامها أكثر من التخصصات الإنسانية. وهذا

أيضاً يتفق مع الدراسات السابقة مثل دراسة بركات (2012-ب) ودراسة (Hepworth, M. and Wema, E. (2006)).

النتائج:

أولاً: طلبة الماجستير في الجامعات الأردنية بمحافظة الزرقاء يقدرون وعيهم المعلوماتي على النحو التالي:

1- بدرجة كبيرة لقدرتهم على فهم الحاجة المرجوة من المعلومات وأهميتها حيث بلغ متوسط المتوسطات للعبارة المتعلقة بذلك (2.35) وكذلك يقدرون أيضاً وعيهم لجمع مصادر المعلومات وتحديد المفاهيم والمصطلحات الرئيسية التي تصف المعلومات المطلوبة بدرجة كبيرة حيث تراوحت متوسطات التقدير بين (2.44) و(2.46).

- 2- بدرجة كبيرة لقدرتهم على التعرف على مجموعة متنوعة من أنواع وأشكال المصادر المتاحة للمعلومات حيث بلغ متوسط المتوسطات للعبارة المتعلقة بذلك (2.47).
- 3- بدرجة كبيرة لوعيهم المعلوماتي لتكلفة الحصول على المعلومات والفوائد المرجوة من الحصول عليها حيث بلغ متوسط المتوسطات للعبارة المتعلقة بذلك (2.39) مع أنهم يقدرون وعيهم المعلوماتي في مراجعة المعلومات الأولية المطلوبة كتوضيح وتنقيح وإعادة صياغة الاستفسارات المطلوبة في ضوء التكلفة بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسطها (2.432).
- ثانياً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات المستجيبين في تقديرهم لدرجة وعيهم المعلوماتي تعود لمتغير الجنس بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية.
- التوصيات:**
- في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان بما يلي:
- العمل من خلال البرامج المتخصصة، على استمرار العمل على تعزيز درجة الوعي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية:
- أ- قدرتهم على فهم الحاجة المرجوة من المعلومات وأهميتها.
- ب- قدرتهم على تقدير تكلفة الحصول على المعلومات والفوائد المرجوة من الحصول عليها.
- المراجع:**
- إبراهيم، مجدي محمد (2005). محو الأمية المعلوماتية. **الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات**. مج 12، ع23. ص 215-232.
- ابن يحيى، ميسون وحمد، نرجس (2011). مدى وعي طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية لمفهوم التتور المعلوماتي ودرجة امتلاكهم لمهاراته. **دراسات العلوم التربوية**. مج38، ملحق2. ص 725-739.
- بركات، زياد (2012-أ). إدراك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمفهوم الثقافة الكونية. **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت. مج 40، ع3.
- بركات، زياد (2012-ب). كفاءة الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طول كرم التعليمية وفق المعايير العالمية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**. ع28. ص11-50.
- بقلة، محمد زهير (2002). سلوك طلاب الدراسات العليا في الحصول على المعلومات. - **المجلة العربية للمعلومات**. مج 23، ع1. ص ص 7-30.
- توفيق، أمينة (2005). **الوعي المعلوماتي لدى الباحثين في محافظة الإسكندرية: دراسة ميدانية لتحليل الاتجاهات والمشكلات** (رسالة ماجستير). جامعة الإسكندرية.
- جامعة الزرقاء. **النشرة التعريفية**. دائرة العلاقات الثقافية والعامه. 2012/2013. ص33.
- زين الدين، امانى ثابت (2014). **معايير الوعي المعلوماتي في مرحلة التعليم الجامعي: دراسة تحليلية تقييمية**. (رسالة ماجستير). جامعة الاسكندرية.
- السراجي، ميس (2002). **سلوكيات طلاب الدراسات العليا في كليتي الآداب والعلوم الإنسانية والاقتصاد في جامعة دمشق**. (رسالة ماجستير). جامعة دمشق.
- الشافعي، داليا حسن (2005). **الأمية المعلوماتية في المجتمع الجامعي بالقاهرة: دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة. 210 ص.
- عبد الغني، جعفر مسعد، والعاني، وجيهة ثابت (2002) **الثقافة المعلوماتية التي نريدها لطلبة الجامعات للمساهمة في الحركة التنموية للمجتمع**. العربية 3000. ع1 ص 79-90.
- العمودي، هدى محمد والسلمي، فوزية فيصل (2008). **الوعي المعلوماتي في المجتمع الأكاديمي: دراسة تطبيقية على طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز**. دراسات المعلومات. ع3، ص 161-224.
- متولي، ناريمان إسماعيل (2005). **رفع كفاءة الوعي المعلوماتي لدى الباحثين في مكتبة الملك عبد العزيز العامة وانعكاساته على التنمية الثقافية والتطوير البحثي: ندوة المكتبات العامة في المملكة العربية السعودية: تحديات الواقع وتطلعات المستقبل**. - الرياض: جامعة الملك سعود.
- نظمي، إبراهيم و سليمان، رائد (2007). **المكتبات ومراكز المعلومات ودورها في نشر الوعي الديني والأخلاقي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي وصولاً إلى بناء مجتمع المعرفة**. Cybrarian Journal. ع14.

متاح في:

متاح في:

http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%84%D8%B2%D8%B1%D9%82%D8%A7%D8%A1_%28%D9%85%D8%AD%D8%A7%D9%81%D8%B8%D8%A9%29

http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_content&view=article&id=419:2009-08-02-07-59-18&catid=137:2009-05-20-09-51-17&Itemid=56

ويكيبيديا الموسوعة الحرة، 2015. محافظة الزرقاء.

ACRS Site.(2000) Information Literacy Competency Standards for Higher Education.

Available on:

<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>

Bouazza, Abdelmajed, A.-Alhosaini. (2004) Information needs and Information seeking Behavior of postgraduate students at Sultan Qaboos University.- *Revue D'Archives De Documentation & D'information.*- 8 eme Annee.- No. 15-16 (November 2004).- p. 9-24.

Hepworth, M. and Wema, E. (2006). The design and implementaion of an information literacy training course that integrated information and library science conceptions of information literacy, educational theory and information behaviour research: a Tanzanian pilot study. **ITALICS Journal**, 5 (1), Retrieved on:

<http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/hepworth-evans-final.pdf>].

Herring, James E. (2006). A Critical Investigation of Student's and Teachers' Views of the Use of Information Literacy Skills in School Assignment. **School Library Media Research**. Vol.9. 37pp.

Luu, k & Freeman, J. (2011) An Analysis of Relationship between Information and Communication Technology (ICT) and Scientific Literacy in Canada and Australia. **Computer & Education**, 56 (4), 1072-1082.

Maughan, Patricia. (2001). Assessing information literacy among undergraduates: A discussion of literature and the University of California-Berkeley assessment experience. **College and Research Libraries**, 62(1),p 71-85.

Schroeder, R. & Cahoy, E. (2010). Valuing Information Literacy: Affective Learning and the ACRL Standards. **Portal Libraries and Academy**, 10 (2), 127-146.

The University of Scranton. (2005). **Information Literacy assessment, Pennsylvania, USA.**

Retrieved on:

<http://academic.uofs.edu/department/Pairo/documents/Information-Literacy-Assessment-Report.pdf>

Webber. Sheila & Johnston. Bill. (2006) **Information Literacy Definitions and models.**

<http://dis.shef.ca.uk/litracy/definitions.htm>

ملحق (1) الاستبيان

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة:

تحية طيبة وبعد

يرجى التكرم بملء هذا الاستبيان من اجل إعداد بحث بعنوان " مدى الوعي المعلوماتي وفق المعيار الأول من المعايير الدولية لكفاءة الوعي المعلوماتي للتعليم العالي (ACRLS) لدى طلبة الماجستير في جامعات محافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية في مدى تحديد طبيعة ومحتوى المعلومات المطلوبة" والذي تعده الباحثتان د. لمى فاخر من قسم علم المكتبات والمعلومات في جامعة الزرقاء و د. ثناء الأبرشي من قسم إدارة المكتبات في معهد الإدارة/ الرصافة- العراق، علماً أن البيانات ستعامل بسرية تامة ولأغراض البحث العلمي.

شاكرين تعاونكم

الباحثتان

1- البيانات الشخصية:

الجنس:	() ذكر	() أنثى
الجامعة:	() الزرقاء	() الهاشمية
التخصص:	() العلمي	() الإنساني

2- محاور الاستبيان:

المحور الأول: : قدرة طلبة الماجستير على فهم الحاجة المرجوة من المعلومات وأهميتها.

معلوماتيا قادر على:	عالية	متوسطة	ضعيفة
1 قدرات طلبة الماجستير على فهم الحاجة المرجوة من المعلومات وأهميتها فان الطلب المثقف			
المناقشة والحوار ضمن مجموعات مع المدرسين والمشاركين في قاعات المحاضرات أو عبر المناقشات الالكترونية، للوصول إلى موضوع البحث أو أية معلومات مطلوبة.			
2 تطوير مشكلة الدراسة وأسئلتها وفق المعلومات التي يرغب في تجميعها.			
3 جمع مصادر المعلومات لتعزيز جوانب الموضوع.			
4 تحديد أو تعديل المعلومات المطلوبة التي تيسر أمور الدراسة.			
5 تحديد المفاهيم والمصطلحات الرئيسية التي تصف المعلومات المطلوبة.			
6 إدراك بأنه يمكن دمج المعلومات الحاصل عليها مع الأفكار الرئيسية والتجارب و/أو من خلال تحليلها لتكوين أفكار جديدة.			

المحور الثاني: قدرات طلبة الماجستير على التعرف على مجموعة متنوعة من أنواع وأشكال المصادر المتاحة للمعلومات.

معلوماتيا قادر على:	عالية	متوسطة	ضعيفة
7 معرفة كيفية إنتاج المعلومات وتنظيمها ونشرها بشكل رسمي.			
8 إدراك أن المعرفة يمكن تنظيمها ضمن فئات أو تخصصات تؤثر على طريقة الوصول إليها.			
9 تمييز ما بين أنواع وأشكال مصادر المعلومات (الوسائط المتعددة، قواعد البيانات، المواقع الالكترونية... الخ).			
10 معرفة غرض واستخدام المصادر المحتملة العامة أو المنهجية والحالية أو التاريخية.			
11 التمييز مابين المصادر الأولية والثانوية وإدراك كيفية استخدامها وأهميتها المختلفة للمناهج البحثية.			
12 إدراك أن المعلومات ممكن أن تحتاج لدمجها مع البيانات الأولية المتوفرة في مصادرنا الأصلية.			

المحور الثالث: موقف طلبة الماجستير نحو اعتبار تكلفة الحصول على المعلومات والفوائد المرجوة من الحصول عليها.

موقف طلبة الماجستير نحو اعتبار تكلفة الحصول على المعلومات والفوائد المرجوة من الحصول عليها فان الطالب المثقف معلوماتياً قادر	عالية	متوسطة	ضعيفة

13 مراجعة المعلومات الأولية المطلوبة لتوضيح، تنقيح، إعادة صياغة الاستفسارات المطلوبة في ضوء الكلفة.

14 القدرة على وصف الإستراتيجية المستخدمة لاتخاذ القرارات والخيارات المعلوماتية في ضوء الكلفة.

3- أية ملاحظات تود/تودين إضافتها (يرجى ذكرها):

ملحق (2)

المعيار الأول من المعايير الدولية لكفاءة الوعي المعلوماتي للتعليم العالي

Standards, Performance Indicators, and Outcomes

Standard One

The information literate student determines the nature and extent of the information needed.

Performance Indicators:

1. The information literate student defines and articulates the need for information.

Outcomes Include:

- Confers with instructors and participates in class discussions, peer workgroups, and electronic discussions to identify a research topic, or other information need
 - Develops a thesis statement and formulates questions based on the information need
 - Explores general information sources to increase familiarity with the topic
 - Defines or modifies the information need to achieve a manageable focus
 - Identifies key concepts and terms that describe the information need
 - Recognizes that existing information can be combined with original thought, experimentation, and/or analysis to produce new information
2. The information literate student identifies a variety of types and formats of potential sources for information.

Outcomes Include:

- Knows how information is formally and informally produced, organized, and disseminated
- Recognizes that knowledge can be organized into disciplines that influence the way information is accessed
- Identifies the value and differences of potential resources in a variety of formats (e.g., multimedia, database, website, data set, audio/visual, book)
- Identifies the purpose and audience of potential resources (e.g., popular vs. scholarly, current vs. historical)
- Differentiates between primary and secondary sources, recognizing how their use and importance vary with each discipline
- Realizes that information may need to be constructed with raw data from primary sources

3. The information literate student considers the costs and benefits of acquiring the needed information.

Outcomes Include:

- a. Determines the availability of needed information and makes decisions on broadening the information seeking process beyond local resources (e.g., interlibrary loan; using resources at other locations; obtaining images, videos, text, or sound)
- b. Considers the feasibility of acquiring a new language or skill (e.g., foreign or discipline-based) in order to gather needed information and to understand its context
- c. Defines a realistic overall plan and timeline to acquire the needed information

4. The information literate student reevaluates the nature and extent of the information need.

Outcomes Include:

- a. Reviews the initial information need to clarify, revise, or refine the question.

اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري نحو التعليم الإلكتروني

ربيع شفيق لطفي عطر

جامعة القدس المفتوحة - فرع طولكرم

فلسطين

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري نحو التعليم الإلكتروني للفصل الثاني من العام الدراسي (2015/2014)، وإلى معرفة أثر متغيرات كل من الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي في تقييم الاتجاهات نحو استخدام استراتيجية التعليم الإلكتروني. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، إذ تكونت من (40) فقرة، وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.94). وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري، أي ما نسبته 10% من مجتمع الدراسة. حيث أظهرت نتائج الدراسة: أن اتجاهات الطلبة نحو استراتيجية التعليم الإلكتروني كانت كبيرة على المجال النفسي والتربوي، ومتوسطة على مجال تنمية القدرات، وأظهرت كذلك بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على جميع متغيرات الدراسة وهي (الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي). ومن أهم التوصيات التي أوصت إليها الدراسة: الاهتمام باتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني وتعزيزها، وتوفير بنية تحتية لهذا النوع من التعليم. (الكلمات المفتاحية: اتجاهات الطلبة، التعليم الإلكتروني، شبكة الانترنت، جامعة خضوري، الحاسوب).

Attitudes towards e-learning amongst students at the Palestine Technical University – Kadoorie.

Rabee Shafiq Lutfy Oteer

Al-Quds University – Tulkarm

Palestine

This study aimed to identify the students' attitudes towards e-learning at the Palestine Technical University - Kadoorie during the second semester of the academic year (2014/2015), and to investigate the effect of the variables, namely gender, specialization, and academic average, in the assessment of students' attitudes towards the use of e-learning strategy. The researcher used a questionnaire, which consisted of 40 items. The validity and internal consistency of too was assessed, where the reliability coefficient score was 0.94. The study sample consisted of 500 university students, results. Results indicated that the students' attitudes towards e-learning strategy were a high in terms of the psychological and educational domain, while it was medium in terms of capacity development. There were no significant differences in variables. The most important recommendations included the need to develop and enhance students' attitudes towards e-learning, and the need to provide adequate infrastructure for this type of education. (**Keywords:** Students' towards, e-learning, World wide web, Kadoorie University, computer).

المقدمة والخلفية النظرية:

شهدت نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحالي تطورات كبيرة في مجال الاتصال، ومن ضمنها شبكات الحواسيب والاتصالات بواسطة الأقمار الصناعية ومحطات التلفزة الفضائية. وقد تزامنت هذه التطورات مع التوجهات التربوية الحديثة التي دفعت باتجاه التعليم الإلكتروني بهدف توظيف هذه التقنيات في تطوير التعليم والمنظومات التربوية، وزيادة فرص التعلم التي تواكب التغيرات الطارئة على حياة الدارس، وبانت الأقمار الصناعية، وشبكات الحاسوب، والانترنت في خدمة الدارس. (بليقيس، 2003: 10) ولمسايرة الانفجار المعرفي السائد في هذا العصر، كان لا بد من تغيير محتويات المقررات الدراسية على فترات قصيرة، حيث يحصل الطلاب على معلومات من شبكات المعلومات (صالح، 2000: 20).

وللانترنت عدة مزايا منها: الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات، وزيادة حصيلة الثقافة لدى المتعلم، وسد النقص التي تعاني منها المناهج، وسرعة الحصول على المعلومة، وتوفير الأثر والتشويق، وتوفير المرونة في التعليم واستقلالية المتعلم في التعلم. (لال، 2002: 9). ومن أهم الأسباب في استخدام الانترنت في التعليم: الحصول على المعلومات بأقل تكلفة وأسرع وقت، ويشجع التعلم التعاوني الجماعي وكذلك توفير طرق متنوعة في التدريس. (الصبيحي، 2001: 45). وتوفر شبكة الانترنت مواقع متعددة والتي تتضمن مواد تعليمية لجميع المراحل الدراسية، ونشرها على شبكة الانترنت مما يسهم بدور فعال في توظيفها كمصدر للمعلومات، وهذه تخلق بيئة تعليمية مشوقة وممتعة لتعليم وتعلم الطالب ولتعوده الى اتقان ما تعلمه. (الفار، 2002: 33). ويصنف (سالم، 2004: 65) الوسائل التعليمية وفقاً لعدد المستفيدين من الوسيلة إلى: وسائل فردية وهي وسائل تعليمية يستفيد منها متعلم واحد في نفس الوقت مثل الكمبيوتر الشخصي، والانترنت. ووسائل جماعية

شهدت نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحالي تطورات كبيرة في مجال الاتصال، ومن ضمنها شبكات الحواسيب والاتصالات بواسطة الأقمار الصناعية ومحطات التلفزة الفضائية. وقد تزامنت هذه التطورات مع التوجهات التربوية الحديثة التي دفعت باتجاه التعليم الإلكتروني بهدف توظيف هذه التقنيات في تطوير التعليم والمنظومات التربوية، وزيادة فرص التعلم التي تواكب التغيرات الطارئة على حياة الدارس، وبانت الأقمار الصناعية، وشبكات الحاسوب، والانترنت في خدمة الدارس. (بليقيس، 2003: 10) ولمسايرة الانفجار المعرفي السائد في هذا العصر، كان لا بد من تغيير محتويات المقررات الدراسية على فترات قصيرة، حيث يحصل الطلاب على معلومات من شبكات المعلومات (صالح، 2000: 20).

وللانترنت عدة مزايا منها: الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات، وزيادة حصيلة الثقافة لدى المتعلم، وسد النقص التي تعاني منها

- وهي الوسائل التعليمية التي يستفيد منها مجموعة من المتعلمين المتواجدين في مكان واحد وفي نفس الوقت مثل الشبكة التلفزيونية المغلقة، ومعمل اللغات، ومؤتمر الفيديو. ووسائل جماهيرية وهي الوسائل التعليمية التي يستفيد منها جمهور من المتعلمين في أماكن مختلفة ولكن في نفس الوقت، التلفزيون، القنوات الفضائية، والإذاعة المسموعة. وقد لاحظ (الهادي، و عمار، 2005: 260) أبعاد استخدام الإنترنت من وجهة النظر التربوية، حيث يمكن ملاحظة التأثير الإيجابي لتطبيقات الإنترنت المستخدمة في عملية التحصيل لدى المتعلم. وقد لوحظ التحصيل الإيجابي للمتعم في مجال التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلتَي التعليم الثانوي والجامعي أو العالي، كما في مجال التعليم العام والتعليم الفني والمهني في الوقت نفسه. ونتيجة لذلك أصبح من الواضح أن استخدام التعليم الإلكتروني يقدم نتائج تعلم أحسن. ونتيجة لهذه التطورات أخذ التعلم الإلكتروني يتبوأ مكانة عالية في الدول المتقدمة، فلم يعد الهدف من التعليم إكساب الطالب قدرًا معيناً من المعلومات فقط، وإنما الهدف منه إكساب الطالب المهارة الفنية، والتطبيقية، وتدريبه على كيفية الحصول على المعلومات من مصادر مختلفة، لذلك من الضروري تطوير الطرق والأساليب التقليدية في عملية التعليم والتعلم، وعدم الاقتصار على حديث المعلم في توصيل المعلومات، بل الاهتمام بتدريب الطلاب على اكتشاف مهارات استخدام مصادر التعلم المختلفة، ومنها التعلم الإلكتروني القائم على الحاسبات وشبكات الإنترنت التي تدمج النص بالصورة والصوت والحركة، ليصبح أكثر تأثيراً في المجتمع. (فخري، 2008: 32). إن التعلم الإلكتروني أصبح واقعاً، وأصبحت الحاجة له ماسة، وبالتالي يجب على الجامعات الفلسطينية والعربية أن تحسن توظيفه ودمجه في أساليب التعليم، لأن من شأن ذلك رفع مستوى التعليم، وتجاوز العقبات والمشكلات التي يواجهها مثل قلة الموارد المالية وضعف الإمكانيات والتجهيزات (إطميزي، 2008: 12)
- أهمية التعليم الإلكتروني من خلال ما يلي:-
- أولاً: أهمية التعليم الإلكتروني: (عامر، 2007، 175-176)
- يعد التعليم الإلكتروني مفيداً في تنمية المدرسين مهنيًا، خاصة الذين يعملون بنظام الدوام الكامل، حيث
- يجدون صعوبة في حضور المقررات المقدمة داخل الحرم الجامعي.
- يفيد التعليم الإلكتروني في تغيير طريقة أسلوب جمع المادة العلمية والبحثية التي يحتاجها الطلاب لأداء واجباتهم.
- يساعد التعليم الإلكتروني على تعلم اللغة الأجنبية.
- يساعد التعليم الإلكتروني على التعلم الذاتي الذي يسهل فيه المعلم للمتعلم الدخول إلى مجتمع المعلومات.
- يكون للتعليم الإلكتروني ذا فاعلية لسكان المجتمعات الذاتية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم والتدريب.
- ثانياً: خصائص التعليم الإلكتروني: يذكر منها (استيته، وسرحان، 2007: 285)
- يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعليمية تفاعلية بين المتعلم والمعلم والعكس، وبين المتعلم وزملائه. كما يوفر عنصر المتعة في التعليم، فلم يعد التعلم جامداً أو يعرض بطريقة واحدة، بل تنوعت المثيرات، مما يؤدي إلى المتعة في التعلم.
- يعتمد التعليم الإلكتروني على مجهود المتعلم في تعليم نفسه كذلك يمكن أن يتعلم مع رفاقه في مجموعات صغيرة (تعلم تعاوني)، أو داخل الفصل في مجموعات كبيرة.
- يتميز التعليم الإلكتروني بالمرونة في المكان والزمان، حيث يستطيع المتعلم أن يحصل عليه من أي مكان في العالم وفي أي وقت.
- يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعليمية تعلمية تتوافر فيها خبرات تعليمية بعيدة عن المخاطر التي يمكن أن يواجهها المتعلم عند المرور بهذه الخبرات في الواقع الفعلي مثل إجراء تجارب خطيرة في معمل الكيمياء وغيرها من التجارب.
- ثالثاً- فوائد التعليم الإلكتروني: يذكر (عامر، 2007: 70) أن من فوائد التعليم الإلكتروني ما يأتي:-

شبكات الإنترنت في المعاهد والكليات التربوية. (لال، والجندي،
2005: 395-400)

حيث اعتمدت الجامعات في اليابان وأمريكا والصين وأوروبا البريد الإلكتروني كوسيلة اتصال معتمدة. (Scott, 1997,55) أما في الولايات المتحدة الأمريكية تقوم 2000 من مؤسسات التعليم العالي ببث برنامج (مسار دراسي) واحد على الأقل من برامجها على شبكة الانترنت، ويشكل هذا العدد نسبة 70% من الجامعات الأمريكية، وقد ارتفعت النسبة عام 2005 إلى 90%. وفي بريطانيا تم تأسيس شبكة وطنية للتعليم، تم من خلالها ربط أكثر من 32000 مدرسة بشبكة الانترنت، و9 ملايين طالب وطالبة، وقد تم منح الطلبة عنوان إلكتروني، وتم تدريب 10 آلاف مدرس، ويتم إرسال المعلومات والمواد التعليمية من موقع الشبكة الوطنية إلى المدارس، كما يمكن الحصول على المنهج الدراسي على شكل أقراص مدمجة. وفي سوريا تم استحداث الجامعة الافتراضية التي تهدف إلى توفير أربعة مستويات من التعليم الجامعي العالمي للطلاب من مكان إقامتهم بواسطة شبكة الانترنت. أما الأردن فيتم التخطيط لتدريس الحاسب في جميع المستويات وربط المدارس بشبكة معلوماتية. (محمد، 2005: 62) أما بالنسبة لتجربة فلسطين في التعليم الإلكتروني فقد شكلت مبادرة التعليم الإلكتروني في حزيران 2007 مرحلة جديدة في استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب، ولعل تطوير المحتوى الرقمي للجامعات ومؤسسات التعليم العالي في وضع المحاضرات والمواد الدراسية على هذه المواقع قد شكل قفزة نوعية في تطوير المحتوى التعليمي للمواد الدراسية، كما أن جودة المؤسسات التعليمية المتخصصة كما وان جودة المؤسسات التعليمية وإصرارها على تطوير هذا المجال ببرامج واعدة قد يعزز من استخدام أدوات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في التعليم والتدريب وفي مجال التعليم العالي، أما على مستوى المدارس فقد تم إدخال مادة التكنولوجيا كمبحث في المنهاج الفلسطيني، كما أن مشروع إنتل هدفه تحسين جودة التعليم واستراتيجية تأهيل المعلمين. (الاسكوا، 2003، 7-8) ومن خلال ما سبق يرى الباحث التطور الكبير لاستخدام التعليم الإلكتروني في الدول الأجنبية عكس التطور الحاصل في الدول

الحصول على مواد تعليمية أكثر. - قدرة أحسن على محتوى التعلم.

- الملائمة، والمرونة. - التطبيق العملي. - الدمج العالمي للمفاهيم والمصطلحات.

ويرى الباحث بناء على ما ذكر سابقاً أن التعليم الإلكتروني يتصف بالمرونة والتكيف الإيجابي مع الأحداث بما يحقق الأهداف المرجوة، كما يتصف بالملائمة مع متطلبات التعليم، والاستخدام الفاعل للوسائل الإلكترونية.

حيث أن المعلم الذي يستخدم التكنولوجيا في التعليم يقوم بادوار معينة تتلخص في المهام التالية: دور الشارح باستخدام الوسائل التقنية وفيها يعرض المعلم للطالب المحاضرة مستعيناً بالحاسوب والشبكة العالمية والوسائل التقنية السمعية منها والبصرية لاغنائها ولتوضيح ما جاء فيها من نقاط غامضة، ثم يكلف الطلبة بعد ذلك باستخدام هذه التكنولوجيا كمصادر للبحث والقيام بالمشاريع المكتبية، ودور المشجع على التفاعل في العملية التعليمية التعليمية وفيها يساعد المعلم الطالب على استخدام الوسائل التقنية والتفاعل عن طريق تشجيعه على طرح الأسئلة والاستفسار عن نقاط تتعلق بتعلمه، وكيفية استخدام الحاسوب للحصول على المعرفة المتنوعة، ودور المشجع على توليد المعرفة والإبداع وفيها يشجع المعلم الطالب على استخدام الوسائل التقنية من تلقاء ذاته وعلى ابتكار وإنشاء البرامج التعليمية اللازمة لتعلمه. (دروزه، 1999: 12)

حيث أصبح الطالب محور العملية التعليمية كالتعلم الفردي والتعلم المبرمج والتعلم الذاتي، وهذه الطرق غيرت من دور المعلم، ليكون اعتماد المعلم على وجود مقررات قد تكون على أقراص مدمجة، بدلاً من كون المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومة. (Mathew, 2003: 10).

تجارب عالمية وعربية في التعليم الإلكتروني:

بدأت اليابان في عام 1994م مشروع شبكة تلفازية تبث المواد الدراسية التعليمية بواسطة أشرطة فيديو للمدارس حسب الطلب من خلال (الكابل) كخطوة أولى للتعليم عن بعد، وفي عام 1997 أقر إعداد مركز برمجيات لمكتبات تعليمية في كل مقاطعة لدعم البحث والتطوير في مجال البرمجيات ودعم البحث العلمي الخاص بتقنيات التعليم الجديدة ودعم توظيف

(2007) بدراسة بعنوان " دمج المساقات الإلكترونية (المباشرة) في منهاج المدارس الثانوية"، وهدفت للتعرف على المعوقات في استخدام المساقات الإلكترونية في المدارس الثانوية، وتم إرسال متطلبات المسح الإلكتروني بواسطة البريد الإلكتروني إلى مديري المدارس الثانوية أيوا، ميسوري، ونبراسكا، وتألفت عينة الدراسة من (270) مديراً من هذه الولايات، حيث تم توزيع الاستجابات بالتساوي وكانت غالبيتها من المدارس الصغيرة والريفية بنسبة 86%، وأظهرت النتائج أن أكثر المعوقات هي المعوقات المالية، ثم جاءت بعدها المعوقات في مجال التكنولوجيا، أما المعوقات التي جاءت بدرجة عادية هي اعتقادات هيئة التدريس حول نوعية التعلم الإلكتروني واهتماماتهم بدافعية الطالب. أما دراسة (العبد الكريم، 2006) فقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم التعلم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية بجدة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وتكونت عينة الدراسة من جميع طالبات ومعلمات الفصول الإلكترونية في مدارس البيان النموذجية للبنات والبالغ عدده 41 معلمة و 162 طالبة يدرسن بطريقة التعلم الإلكتروني في المرحتين المتوسطة والثانوية، واستخدمت الباحثة أسئلة مكونة من خمسة مجالات موجهة للمعلمات وأسئلة أخرى موجهة للطلبة، وبينت نتائج الدراسة زيادة التحصيل للفصول المستخدمة التعلم الإلكتروني، وبينت كذلك أن التعليم الإلكتروني يزيد من قدرة المعلمة على توصيل المعلومات، وزيادة استيعاب الطلبة للمعلومات. وأجرت نايدا (Naida, 2003) دراسة بعنوان "توجهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مانشستر في المملكة المتحدة نحو استخدام التعلم الإلكتروني وفهمهم له"؛ بهدف تقصي مدى استخدام وتقبل مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في (Manchester Metropolitan University) لوسائل التعلم الإلكتروني، وكيف يمكن أن تستخدم لدعم عملية التدريس المتبعة في الجامعة، وقد شملت عينة الدراسة جميع مجتمع الدراسة الأصلي حيث بلغت (339) من أعضاء التدريس. وأظهرت الدراسة أن هناك درجة من الوعي لدى المدرسين، مع وجود بعض التردد لديهم في تبني هذا النظام، ويرجع السبب في ذلك إلى النقص في الدعم المؤسسي، وقلة الوقت والمصادر لتطبيق هذا النظام، بالإضافة إلى قلة المعلومات والمعرفة

العربية وهذا يتطلب الاهتمام بهذا المسار والعمل على تطبيقه ليتم تطوير الجوانب المختلفة للعملية التعليمية.

الدراسات السابقة:

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية ومن هذه الدراسات: دراسة (محمد والمطري، 2010) حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحليل اتجاهات طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني، ومعرفة أثر كل من المعدل التراكمي والخبرة في المساقات الإلكترونية، حيث تكونت عينة الدراسة من 100 طالب وطالبة وتبين من خلال هذه الدراسة أن هناك اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية، بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في كلية الدراسات العليا تعزى للمعدل التراكمي والخبرة في المساقات الإلكترونية. وهدفت دراسة (العبد الكريم، 2008) للتعرف على أنماط استخدام التعليم الإلكتروني، وعلى الفروق في اتجاهات أفراد الدراسة نحو محاورها باختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية، والتعرف على المجالات والمستويات الدراسية التي يستخدم فيها التعلم الإلكتروني، وإيجابيات وسلبيات ومعوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة، وقد استخدمت الباحثة أسئلة مكونة من سبع مجالات وبلغت عينة الدراسة (202) معلم ومعلمة من المدارس الحكومية المستخدمة للتعلم الإلكتروني، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة توفر موقع للمدرسة على الانترنت وشبكة الانترنت في المعامل ومعلمات ذو خبرة في التعامل مع الحاسب الآلي، وبينت الدراسة بأنه من أهم أنماط التعليم الإلكتروني المستخدمة في المدرسة التعلم التعاوني، ووجود فروق في التعلم الإلكتروني بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وتوصلت الدراسة إن أهم مجالات التعليم الإلكتروني هي مواد الحاسب الآلي وأن أكثر المستويات استخداماً للتعليم الإلكتروني هي المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة أن أهم إيجابيات التعليم الإلكتروني تقديم المادة العلمية بطريقة مشوقة والاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة ويزيد من الدافعية للتعلم، وكانت أبرز السلبيات يزيد من العزلة الاجتماعية. وقام كونا (Conna,)

والخبرة في تكنولوجيا التعلم الإلكتروني. وقام (الرويلي، 2003) بدراسة هدفت إلى استخدام شبكة الانترنت، في مراكز مصادر التعلم والتعليم من وجهة نظر معلمي وطلاب المرحلة الثانوية الحكومية في الرياض للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1422/ 1423هـ)، تكونت عينة الدراسة من (26) معلماً و (177) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز معوقات استخدام المعلمين للإنترنت هو كثرة الحصص الأسبوعية وقلة الأجهزة المرتبطة بالإنترنت. أما دراسة هالسن (Halsne, 2002) فقد هدفت إلى مقارنة أساليب التعلم لمجموعتين من الطلاب مجموعة سجلت في فصل دراسي عن طريق الشبكة العالمية للمعلومات، ومجموعة سجلت في فصل تقليدي في ولاية أنجلوس الأمريكية وبلغت العينة (1642) طالباً، وكشفت النتائج إن أغلب الطلاب في المجموعة الأولى كانوا بعمر (26) وأكبر؛ أما المجموعة الثانية فكانت تحت (26)، كما ان الدخل العائلي كان أعلى للطلاب في المجموعة الأولى، وأن الدراسة عن طريق الانترنت أسهمت في حل مشكلات الطلاب الذين هم في خطر ترك المدرسة. وأجرت دراسة (المصطفى، 2002) حيث هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التدريس بوساطة الحاسوب في اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو هذه الطريقة. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً و (40) طالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلبة الصف التاسع الأساسي من مدرستين في لواء الأغوار الشمالية وتم تقسيمها إلى مجموعتين بطريقة عشوائية: تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة قد تغيرت بصورة إيجابية نحو طريقة التدريس بالحاسوب. وهدفت دراسة شانغ (Chang, 2002) لبيان أثر طريقة حل المشكلات بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف العاشر في مبحث علوم الارض في تايوان، وقد تكونت عينة الدراسة من 78 طالباً و 78 طالبة تم توزيعهم على أربع شعب للمجموعة التجريبية، و 69 طالباً و 69 طالبة تم توزيعهم على أربع شعب للمجموعة الضابطة، وتم تدريس المجموعتين نفس الموضوع (الفيضان)، مستخدماً طريقة حل المشكلات للمجموعة التجريبية وأسلوب المحاضرة للضابطة. وتوصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر في مبحث الارض تعزى لطريقة التدريس

ولصالح المجموعة التجريبية. أما إيفانس (Evans, 2000) فقد قام بدراسة بعنوان تقديم بيئة تعليمية متمركزة، وتصف هذه الدراسة الجهود التي بذلت في كلية سانتا الأهلوية بولاية فلوريدا، حيث تم دمج المحتوى والتقنية والتعلم الفعال لمادة الإحصاء العام، فأصبح طلاب المادة قادرين على الاتصال مع المعلم ويحضرون عمل افتراضية ويشاركون في مناقشات المجموعة خلال البريد الإلكتروني بالإضافة إلى وجود عدد من المحاضرات التقليدية بأقل ما يمكن. كما تم دمج أساليب متعددة خلال تعلم المادة لجذب الطلاب مثل استخدام عروض البوربوينت وموقع للمادة الدراسية على الشبكة العالمية للمعلومات، بالإضافة إلى تشجيع الطلاب لتحسين مهارات الكتابة لديهم وذلك بكتابة المقالات المباشرة لتتشر في نشرة أخبار (Stat talk)، وقد تم تقسيم الطلاب حسب مهاراتهم السابقة في الحاسب الآلي وأظهرت نتائج الدراسة أن الفصل الخاضع للتجربة اشتمل على نسبة عالية من الطلاب الذين نجحوا وأكملوا بين المجموع الكلي لطلاب قسم الإحصاء العام في كلية سانتا. وهدفت دراسة سكاردماليا وبيريتر (Scardamalia and Bereiter, 2000) إلى التعرف لمدى فاعلية استعمال الحاسوب كمادة داعمة للمعرفة، وتم تطبيق الدراسة على (1110) طالب وطالبة في مدينة سيؤول بكوريا الجنوبية واستغرقت التجربة ثلاث سنوات، وتبين هذه الدراسة أن (76,0%) من الطلبة زاد اهتمامهم بالتحصيل الدراسي من خلال استعمال الحاسوب.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح توصل معظم الدراسات إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني ساهم في زيادة تحصيل الطلبة، كما ساعد على بناء اتجاهات ايجابية، وقد أستفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة وأهم ما يميز الدراسة الحالية أنها تدعم الدراسات السابقة في استكشاف اتجاهات الطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في التعليم، وتسهم في بيان أهمية توظيف تقنية التعلم الإلكتروني في التعليم.

مشكلة البحث وأسئلته: من خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس غير متفرغ في جامعة فلسطين التقنية - خضوري وكون هذه الجامعة حديثة حيث تم الاعتراف بها كجامعة في عام

2008 فهي بحاجة إلى التطور لتضاهي الجامعات المحلية والعربية والاجنبية حيث لاحظ الباحث التعامل مع الطرق التقليدية في التعليم دون الاهتمام بالوسائل التكنولوجية والتعامل معها.

وتتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري نحو التعليم الإلكتروني. وبعد العرض السابق وتقديم صورة حول موضوع الدراسة فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

• ما هي اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري نحو التعليم الإلكتروني؟

فروض البحث: هدف هذا البحث إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لاتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.

أهداف البحث: هدف هذا البحث إلى:

1- الكشف عن اتجاهات الطلبة في جامعة فلسطين التقنية خضوري نحو التعليم الإلكتروني.

2- معرفة أثر كل من متغيرات: الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.

3- تقديم عدد من التوجهات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

أهمية البحث: تتبع أهمية البحث:

- من أهمية الطرق التدريسية ودورها المحوري إذ يتوقف نجاح النظام التعليمي في تحقيق أهدافه على التنوع في الوسائل التعليمية.

- العمل على إبراز دور التعليم الإلكتروني في تطوير الجوانب المختلفة للعملية التعليمية.

- العمل على مواكبة التطورات العالمية في مجال التعليم الإلكتروني.

حدود البحث: أقتصرت حدود الدراسة على طلبة جامعة فلسطين

التقنية - خضوري في العام الدراسي 2014/2015 لذا تبقى

نتائج الدراسة محكومة بهذه الحدود التي أعدها الباحث لمعرفة اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية- خضوري نحو التعليم الإلكتروني.

مصطلحات الدراسة:

- التعليم الإلكتروني: عرف كارلنر (Carliner, 1998:9)، التعليم الإلكتروني بأنه تعلم يتم عن طريق الحاسب وأي مصادر أخرى على الحاسب تساعد في عملية التعليم والتعلم. حيث يقوم جهاز الحاسب في الدرس الإلكتروني بعرض المادة العلمية على الشاشة بناء على استجابة الطالب. ويعرف (Kurtus, 2004:12) التعليم الإلكتروني بأنه نطاق واسع يشمل نطاقاً واسعاً من المواد التعليمية التي يمكن تقديمها في أقرص مدمجة، أو من خلال الشبكة المحلية أو الانترنت. ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنه أسلوب تعليمي يعتمد على استخدام وسائل تقنية حديثة للحاسب الآلي ووسائهما المتعددة.

- جامعة فلسطين التقنية (خضوري): هي إحدى مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وهي الجامعة الحكومية الوحيدة في الضفة الغربية التي تتبع لوزارة التربية والتعليم العالي، وتضم خمسة كليات علمية وعدد من المراكز والمعاهد.

منهجية البحث وإجراءاته: يعدّ هذا البحث من الأبحاث الوصفية، فهي تهدف إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية- خضوري نحو التعليم الإلكتروني كوسيلة مساندة.

مجتمع البحث وعينته: تكونت عينة البحث من (500) طالب وطالبة أي ما نسبته 10% من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (5000) طالب وطالبة من طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري في الفصل الثاني من العام الدراسي 2014/2015 وقد استخدم الباحث العينة العشوائية المنتظمة لتحديد عينة البحث.

والجدول رقم (1) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول (1) خصائص أفراد عينة البحث

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	297	59.4
	أنثى	203	40.6
	المجموع	500	%100
التخصص	أدبي	134	26.8
	علمي	366	73.2
	المجموع	500	%100
المعدل التراكمي	60-69.99	183	36.6
	70-79.99	244	48.8
	أعلى من 80%	73	14.6
	المجموع	500	%100

أداة البحث: قام الباحث ببناء أداة البحث (الاستبانة) وتطويرها بنفسه للتعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية- خضوري نحو التعليم الإلكتروني كوسيلة مساندة، وتكونت الأداة في صورتها النهائية من جزأين: الأول تضمن بيانات أولية عن المبحوثين تمثلت في الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي. أما الجزء الثاني فقد تكون من ثلاثة مجالات وهي مجال التربوي ، والنفسي، وتنمية القدرات، حيث بلغ عدد فقرات الاستبانة (40) فقرة.

صدق أداة البحث وثباتها: تأكد الباحث من صدق أداة البحث بعرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (6) من ذوي الاختصاص وهم من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية، إذ قام بحذف بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر، حيث كانت الاستبانة في صورتها المبدئية مكونة من (45) فقرة، وتم حذف 5 فقرات، وأصبحت في صورتها النهائية مكونة من 40 فقرة بناء على اتفاق أكثر من 70% من المحكمين. أما فيما يتعلق بالثبات فقد تأكد الباحث من ثبات الأداة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2) معامل كرونباخ ألفا لفقرات الاستبانة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
1	التربوي	13	0.87
2	النفسي	10	0.92
3	تنمية القدرات	17	0.91
	الاستبانة الكلية	40	0.94

يتضح من الجدول (2) أن معامل كرونباخ ألفا لمجالات استبانته التعليم الإلكتروني تراوح بين (0.87) و(0.92)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لاستبانة التعليم الإلكتروني الكلية (0.94) وهي قيم عالية تدل على ثبات الأداة.

طريقة تصحيح الأداة:

ومن أجل تفسير النتائج تم تحديد اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية- خضوري نحو التعليم الإلكتروني كوسيلة مساندة من خلال المتوسطات الحسابية للاستجابات؛ فقد تم حساب المدى للمقياس الخماسي (4 = 1 - 5)، ثم قسم المدى على عدد الفئات، وذلك لتحديد طول الفئة (0.80 = 4 / 5)، وبذلك فقد

- كانت الفئة الأولى (1.80 = 1 + 0.80)، ثم يضاف (0.80) لكل فئة كما يأتي (أبو دلال، 2010):
- متوسط حسابي (1 - 1.80)، أو نسبة مئوية (اقل من 36% يدل على درجة قليلة جداً).
- متوسط حسابي (2.61 - 3.40)، أو نسبة مئوية (52.1% - 68% يدل على درجة متوسطة).
- متوسط حسابي (3.41 - 4.20)، أو نسبة مئوية (68.1% - 84% يدل على درجة كبيرة).

والتخصص، والمعدل التراكمي، وبعد عملية جمع المعلومات عولجت إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث :

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:

ما اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية- خضوري نحو استخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني؟

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة ولكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة حيث نتائج الجدول (3)، (4)، (5) تبين ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والدرجة ل فقرات المجال التربوي

الدرجة	%	المتوسطات	الفقرات	الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة
كبيرة جداً	86	4.30	أرى التعلم الإلكتروني وسيلة مساعدة في تدريس المقررات الدراسية.	1	1
كبيرة جداً	85.4	4.27	أرى بوجوب إقرار إستراتيجية التعلم الإلكتروني كوسيلة مساعدة.	4	2
كبيرة	82.2	4.11	يساعد التعلم الإلكتروني الطلبة على التقويم الذاتي.	11	3
كبيرة	76.8	3.84	يجعل التعلم الإلكتروني التعليم أكثر مرونة.	12	4
كبيرة	76.2	3.81	إن التعلم الإلكتروني يوفر لي فرصة الاطلاع على المحاضرة التي لم أتمكن من حضورها.	13	5
كبيرة	75	3.75	أفضل استخدام إستراتيجية التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات.	6	6
كبيرة	73	3.65	إن استخدام إستراتيجية التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات أفضل من طريقة المحاضرة.	8	7
كبيرة	72.4	3.62	يراعي التعلم الإلكتروني الفروق الفردية بين الطلبة.	10	8
كبيرة	71.8	3.59	أجد صعوبة في استخدام الحاسوب بشكل فعال.	9	9
كبيرة	71.6	3.58	أحيد تعلم المهارات الخاصة بالمقررات باستخدام التعلم الإلكتروني.	3	10
كبيرة	71	3.55	التعلم الإلكتروني يعمل على معالجة جوانب الضعف للمقرر الدراسي.	5	11
متوسطة	66	3.30	تتوفر في الجامعة المختبرات الكافية للتعلم الإلكتروني.	7	12
متوسطة	67	3.35	استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات يسهل تعلمها.	2	13
كبيرة	74.95	3.74	الدرجة الكلية		

تتحدث عن مرونة التعليم الإلكتروني وفعاليتته ومهاراته واستغلال الوقت من خلاله ومراعاته للفروق الفردية بين الطلبة، ومعالجة نقاط الضعف في المنهاج، وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة هالسن (Halsne,2002)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى سهولة التعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة وتوفر البرامج الخاصة بالمقررات الدراسية والتي بدوره يعالج المواضيع الصعبة في المقرر الدراسي، أما الفقرات (7، 2) فقد حصلت على درجة متوسطة حيث تراوحت نسبتها المئوية ما بين (52.1- 68%) وهي الفقرات التي تتحدث عن سهولة تعلم المقررات عند استخدام التعلم الإلكتروني وتوفر الجامعة مختبرات للتعلم الإلكتروني، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى توفر الإمكانيات

5- متوسط حسابي (4.21 - 5)، أو نسبة مئوية (أكثر من 84 %) يدل على درجة كبيرة جداً.

المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث طرقاً إحصائية وصفية وتحليلية، وتمثلت الطرق الإحصائية الوصفية بالمتوسطات الحسابية والنسب المئوية والتكرارات للمتغيرات وتمثلت الطرق الإحصائية التحليلية باختبار (ت) (t-test) وتحليل التباين الأحادي (Anova).

تحليل نتائج الدراسة: هدف هذا البحث التعرف على اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية -خضوري نحو التعليم الإلكتروني كوسيلة مسانده. وإلى تحديد اثر متغيرات كل من الجنس،

يتضح من خلال الجدول (3) أن درجة اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني كانت كبيرة جداً على الفقرات (1، 4)، وهي الفقرات التي تتحدث عن اعتماد التعليم الإلكتروني ودوره كوسيلة مسانده حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أعلى من (84%)، وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة (جبرين والمطري، 2010)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى الانفجار المعرفي وسهولة الوصول للمعلومة مما يستوجب اللجوء إلى الوسائل التكنولوجية والتقنيات الحديثة لتطوير آليات المساعدة للمقررات الدراسية وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة (العبد الكريم، 2008)، أما الفقرات (11، 12، 13، 6، 8، 10، 9، 3، 5) فقد حصلت على درجة كبيرة حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (68.1_ 84%) وهي الفقرات التي

اللازمة بشكل مقبول للتعليم الإلكتروني من حواسيب وشبكات إنترنت وغيرها.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والدرجة لفقرات المجال النفسي

الدرجة	%	المتوسطات	الفقرات	الرقم بالاستبانة	الرقم المتسلسل
كبيرة جدا	84.8	4.24	أشعر بالمتعة في تعلم المقررات باستخدام التعلم الإلكتروني.	16	1
كبيرة	82	4.10	يزيد التعلم الإلكتروني من أعبائي المادية.	23	2
كبيرة	77.6	3.88	ضعف العلاقة التفاعلية مع معلمي المقررات عند استخدام التعلم الإلكتروني.	21	3
كبيرة	72	3.60	أشعر بالانعزالية عند تعلم المقرر باستخدام هذه الاستراتيجية.	18	4
كبيرة		3.45	أشعر أن تعلم المقررات باستخدام إستراتيجية التعلم الإلكتروني يتطلب مني جهداً إضافياً.	19	5
متوسطة	69				
متوسطة	64	3.20	يقلل التعليم الإلكتروني من خوف وقلق الطالب.	22	6
متوسطة	63	3.15	يعزز التعلم الإلكتروني الثقة بالنفس.	17	7
متوسطة	62	3.10	إن استخدام إستراتيجية التعلم الإلكتروني لتعلم المقررات يضعف شخصيتي.	20	8
متوسطة	61	3.05	أشعر بالراحة عندما أتعلم المقررات باستخدام التعلم الإلكتروني.	14	9
متوسطة	60	3.00	أرى أن استخدام إستراتيجية التعلم الإلكتروني عملية مثيرة.	15	10
كبيرة	69.54	3.477	الدرجة الكلية		

يتضح من خلال الجدول (4) أن الدرجة كانت كبيرة جداً على الفقرة (16) حيث حصلت على نسبة مئوية أعلى من (84%) وهي الفقرة التي تتحدث عن المتعة في تعلم المقررات باستخدام التعليم الإلكتروني وكانت (كبيرة) على الفقرات (23، 21، 18، 19، 22، 17، 20، 14، 15) حيث تراوحت النسبة المئوية ما بين (52.1-68%)، وهي الفقرات التي تتحدث عن الثقة بالنفس وإضعاف الشخصية، والراحة من استخدام التعليم الإلكتروني، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى التفاوت بين الأفراد في التعامل مع الوسائل الإلكترونية وتأثير هذه الوسائل على الحالة النفسية للفرد.

يتضح من خلال الجدول (4) أن الدرجة كانت كبيرة جداً على الفقرة (16) حيث حصلت على نسبة مئوية أعلى من (84%) وهي الفقرة التي تتحدث عن المتعة في تعلم المقررات باستخدام التعليم الإلكتروني وكانت (كبيرة) على الفقرات (23، 21، 18، 19، 22، 17، 20، 14، 15) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها (68.1-84%) وهي الفقرات التي تتحدث عن الانعزالية وضعف العلاقات التفاعلية والجهد الإضافي وزيادة الأعباء المادية الناتجة عن التعليم الإلكتروني، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى تعامل الطالب مع أدوات ووسائل

جدول (5) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والدرجة لفقرات مجال تنمية القدرات

الدرجة	%	المتوسطات	الفقرات	الرقم بالاستبانة	الرقم المتسلسل
كبيرة	81	4.05	أرى أن التعلم الإلكتروني يساعد على سعة أفق ومدارك الطلاب.	38	1
كبيرة	79	3.95	أرى أن التعلم الإلكتروني يدفع الطالب للبحث عن المعلومة.	39	2
كبيرة	76	3.80	أرى أن التعلم الإلكتروني للمقررات يرفع من مستوى المهارات العليا لدي.	26	3
كبيرة	75.4	3.77	أحس بقدرتي على استيعاب المقررات باستخدام التعلم الإلكتروني.	28	4
كبيرة	73.8	3.69	يعزز التعلم الإلكتروني على استيضاح المادة بطريقة سلسة.	29	5
كبيرة	71.4	3.57	يعمل التعلم الإلكتروني على التفكير المتعمق للموضوعات المطروحة.	35	6
كبيرة	68.4	3.42	استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات يزيد من تحصيلي.	24	7
متوسطة	66.6	3.33	أرى أن استخدام التعلم الإلكتروني يعزز القدرة على الإبداع.	40	8
متوسطة	64.2	3.21	يعزز التعلم الإلكتروني ما أملكه من نقاط قوة للمقرر الدراسي.	31	9
متوسطة	62	3.10	ينمي التعلم الإلكتروني القدرات الفكرية.	32	10
متوسطة	61	3.05	يشجع التعلم الإلكتروني على الدراسة المستمرة للمقررات الدراسية.	33	11
متوسطة	59	2.95	أجد أن هناك صعوبة لدي في إنجاز المهام المطلوبة إلكترونياً.	36	12
متوسطة		2.90	أرى أن تعلم المقررات باستخدام إستراتيجية التعلم الإلكتروني يساعدني على تنظيم الوقت.	27	13
متوسطة	58				
متوسطة	57	2.85	أرى أن استخدام إستراتيجية التعلم الإلكتروني تحسن فهمي للمقررات العلمية.	25	14
متوسطة	56.4	2.82	أرى أن استخدام التعلم الإلكتروني يعمل على تقوية الذاكرة.	30	15
متوسطة	55.8	2.79	أرى أن التعليم الإلكتروني يساعد على مواكبة مستجدات العصر.	37	16
متوسطة	55	2.75	يعمل التعلم الإلكتروني على تطوير الثقافة العامة للطالب.	34	17
متوسطة	65.88	3.29	الدرجة الكلية		

يتضح من خلال الجدول (5) أن الدرجة كانت كبيرة على الفقرات (38، 39، 26، 28، 29، 35، 24) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين (68.1_84%) ، وهي الفقرات التي تتحدث عن دور التعليم الإلكتروني في سعة أفق الطلاب ويدفعهم للبحث عن المعلومة ورفع مستوى مهاراتهم وقدراتهم ويعمل على توضيح المادة والتفكير المتعمق لها وزيادة التحصيل، وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة إيفانس (Evans, 2000)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى توفر كم هائل حول الموضوعات الدراسية سواء من خلال برامج منظمة أو البحث من خلال مواقع الانترنت عن تلك المعلومات مما يعمل على رفع مستوى الطلبة وتطوير قدراتهم وزيادة تحصيلهم،

جدول (6) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمستوى اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
1	1	التربوي	3.74	74.95	كبيرة
2	2	النفسي	3.477	69.54	كبيرة
3	3	تنمية القدرات	3.29	65.88	متوسطة
		الأداة الكلية	3.50	70.04	كبيرة

يتضح أن مستوى اتجاه طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري كانت كبيرة على المجال التربوي والنفسي والأداة الكلية حيث تراوحت النسبة المئوية لها ما بين (68.1-84%) وكانت متوسطة على مجال تنمية القدرات، وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة (المصطفى، 2002) ومع دراسة سكاردماليا وبيريتير (Scardamalia and Bereiter, 2000) ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن قدرات الفرد تتحدد من خلال قدرة الفرد في التعامل مع الوسائل الإلكترونية ومدى قناعة الفرد في أهميتها وفعاليتها حيث أن حسن الاستخدام يؤدي إلى نتائج إيجابية.

جدول (7) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري نحو التعليم الإلكتروني تعزى

لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
التربوي	ذكر	297	3.48	0.59	498	-1.44	0.35
	أنثى	203	3.60	0.55			
النفسي	ذكر	297	3.57	0.60	498	-1.08	0.25
	أنثى	203	3.67	0.55			
تنمية القدرات	ذكر	297	3.46	0.67	498	-1.00	0.15
	أنثى	203	3.56	0.59			
الدرجة الكلية	ذكر	297	3.50	0.56	498	-1.27	0.33
	أنثى	203	3.61	0.52			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (7) أن الفروق لاتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية- خضوري نحو التعليم الالكتروني تعزى لمتغير الجنس كانت غير دالة على جميع المجالات والدرجة الكلية، حيث كانت مستوى الدلالة على التوالي (0.35، 0.25، 0.15، 0.33) وهي أكبر من $\alpha=0.05$ ، وقد اختلفت نتائج هذا البحث مع دراسة (العبد الكريم، 2008) ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الوسائل (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = 0.05 لاتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري نحو التعليم الالكتروني تعزى لمتغير التخصص. ويبين الجدول (8) نتائج اختبار (ت).

جدول (8) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية -خضوري نحو التعليم الالكتروني تعزى لمتغير التخصص.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
التربوي	أدبي	134	3.36	0.59	498	-1.44	0.23
	علمي	366	3.43	0.55			
النفسي	أدبي	134	3.43	0.60	498	-1.08	0.16
	علمي	366	3.34	0.55			
تنمية القدرات	أدبي	134	3.53	0.67	498	-1.00	0.11
	علمي	366	3.37	0.59			
الدرجة الكلية	أدبي	134	3.36	0.56	498	-1.27	0.22
	علمي	366	3.54	0.52			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$

يتضح من الجدول (8) أن الفروق لاتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية- خضوري نحو التعليم الالكتروني تعزى لمتغير التخصص كانت غير دالة على جميع المجالات والدرجة الكلية، حيث كانت مستوى الدلالة على التوالي (0.23، 0.16، 0.11، 0.22) وهي أكبر من $\alpha=0.05$ ويعزو الباحث سبب ذلك إلى الحاجة لتدعيم التعليم التقليدي بتعليم الكتروني ويحتاج ذلك التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية لما تحتاجه كل منها إلى برامج خاصة لدعم المنهاج.

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لاتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية -خضوري نحو التعليم الالكتروني تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التربوي	بين المجموعات	0.28	2	0.14	0.45	0.33
	داخل المجموعات	55.51	497	0.32		
	المجموع	55.79	499			
النفسي	بين المجموعات	0.38	2	0.19	0.61	0.44
	داخل المجموعات	56.73	497	0.33		
	المجموع	57.11	499			
تنمية القدرات	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.05	0.64

			0.41	497	66.76	داخل المجموعات
				499	66.82	المجموع
			0.11	2	0.18	بين المجموعات
0.71	0.33		0.31	497	50.35	داخل المجموعات
				499	50.53	المجموع

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

المراجع:

- أبو دلال، حسام (2010). *التقنيات العمالية ودورها في التنمية السياسية في فلسطين*.
- رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر. غزة، فلسطين.
- استتيته دلال ، وسرحان وعمر،(2007). *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني*، عمان: دار وائل للنشر.
- الاسكوا للجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (2003). *تعزيز وتحسين المحتوى في الشبكات الرقمية*. نيويورك: الأمم المتحدة.
- إطميزي، جميل أحمد (2008)، *دمج التعلم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية: متطلباته وكيفيته وفوائده*، مجلة العلوم الإنسانية، م(6)، ع(38)، ص 17.
- بلقيس، أحمد (2003). *كفايات التعليم الذاتي*. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.
- دروزه، أفتان نظير. *دور المعلم في عصر الإنترنت والتعلم عن بعد*، ورقة عمل عرضت في مؤتمر التعليم عن بعد ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، جامعة القدس المفتوحة، عمان، الاردن، 10-12 نيسان، 1999.
- الرويلي، زايد (2003). *استخدام شبكة الإنترنت في مراكز مصادر التعلم والتعليم لدعم التدريس من وجهة نظر معلمي وطلاب المرحلة الثانوية الحكومية في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لقسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- سالم، أحمد (2004). *وسائل تكنولوجيا التعليم*. الرياض: مكتبة الرشد.
- صالح، ماجدة محمود (2000). *واقع استخدام هيئة التدريس بكلية التربية والآداب بجامعة السلطان قابوس لشبكة الإنترنت*. رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- الصبيحي، عبد العزيز عباس (2001). *واقع استخدام هيئة التدريس بكلية التربية والآداب بجامعة السلطان قابوس*

يتضح من الجدول (9) أن الفروق لاتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية- خضوري نحو التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المعدل التراكمي كانت غير دالة على جميع المجالات والدرجة الكلية، حيث كانت مستوى الدلالة على التوالي (0.33، 0.44، 0.64، 0.71) وهي أكبر من ($\alpha = 0.05$)، وقد اختلفت نتائج هذا البحث مع دراسة (جبرين والمطري، 2010) ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن اهتمام ضعيفي التحصيل بالتعليم الإلكتروني نابع عن معالجة الضعف الدراسي التي يواجهها واهتمام ذوي التحصيل المرتفع بالتعليم الإلكتروني ناتج عن تدعيم نقاط القوة التي يمتلكها أي أن ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض يواكبون التعليم الإلكتروني.

التوصيات: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، ومن خلال الإطار النظري والدراسات السابقة، فإن الباحث رأى بأنه من اللازم التقدم بمجموعة من التوصيات، ومن هذه التوصيات:

- 1- الاهتمام باتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني ومحاولة تعزيز الاتجاهات، وبناء اتجاهات إيجابية نحو استخدام هذه الاستراتيجية.
- 2- توفير بنية تحتية لهذا النوع من التعليم، تتمثل في المختبرات المجهزة بالحزم المبرمجة.
- 3- تنمية قدرات الطلبة وتعزيزها من خلال برامج تدريبية للتعرف على التكنولوجيا الحديثة في التعامل مع برامج التعليم الإلكتروني.
- 4- عقد ورشات عمل ودورات تدريبية تأخذ بعين الاعتبار أهمية التعليم الإلكتروني والتعامل مع البرامج الخاصة به.
- 5- تصميم برامج للتعليم الإلكتروني من خلال الاستفادة من خبرات الجامعات المحلية والعالمية التي تطبق مثل هذه البرامج.

- شبكة الانترنت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (2007). *التعليم عن بعد والتعليم المفتوح*. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- عطيه، جبرين ، والمطري محمد، ريم عمر (2010): *تحليل اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني، مؤتمر التربية في عالم متغير، الزرقاء- الأردن 7- 8 نيسان، 2010.*
- العبد الكريم، مشاعل (2008). *واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة إلى قسم وسائل تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- العبد الكريم، مها (2006). *دراسة تقييمية لتجربة التعلم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لقسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل (2002). *استخدام الحاسوب في التعليم*. الأردن: دار الفكر العربي
- فخري، أحمد (2008). *أثر التعليم الإلكتروني على التحصيل والأداء المهاري والإنجاز في مادة الحاسب الآلي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، كلية التربية، جامعة المنوفية*.
- لال، زكريا، والجندي، علياء (2005). *الاتصال الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم*. الرياض: مكتبة العبيكان.
- لال، زكريا (2002). *الانترنت في التعليم وواقع البحث العلمي*. الرياض: مكتبة العبيكان.
- محمد، إيهاب مختار. *التعلم عن بعد وتحدياته للتعلم الإلكتروني*. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات والتكنولوجيا الحاسبات، القاهرة 15-17 فبراير، 2005.
- <http://homeeconomics.mountada.biz/montada-f19/topic-t490.htm/3619>
- المصطفى، نسرين فيصل (2002). *أثر استخدام طريقة التدريس بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف التاسع*
- الأساسي في مبحث الفيزياء واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الهادي محمد ، وعمار حامد.(2005). *آفاق تربوية متجددة التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- Carliner, Paul.(1998). *An overview of online learning*. VNU Business Media
- Chang, Chung-Yen (2002): Does Computer Assisted Instruction and Problem Solving improved science outcomes? Apioneer study. *Journal of Educational Research*, VOL(95), NO(3), PP(143).
- Conna, B, (2007). *An Investigation of incorporating online Courses in public high school curricula*. Retrieved from: <http://www.proquset.umi.com>
- Evans, Ruby (2000). *Providing a Learning-Centered U.S.*; Florida. ERIC_NO: ED 462126. Instructional Environment.
- Halsne, A.M. (2002): *online versus Traditionally- Delivered Instruction: A descriptive Study of Learning Characteristics in a Community College Setting U.S Illinois*. ERIC_NO:ED465404.
- Kurtus, Ron (2004), *What is E-Learning?* , Retrieved, May 11, 2004. From: www.School-for- champion.com/ elearning/what is.htm.
- Mathew, Fox, (2003). *The virtual Language class: Finding new Paradigm for Distance language Learning*.Retrieved 15 may 2004 Available on: <http://brs.Leads>.
- Naida, S. (2003). Trends in faculty use and perceptions of E-learning and Teaching in Action, *Learning and Teaching Unit*, 2(3), 29-36.
- Scardamalia, M., and Bereiter, A.(2000), "Computer Support for Knowledgen building communities", *Journal of the Learning Science*, 4(2), 311-325
- Scott, S.(1997): *An internet Primer for teachers that have never worked with the internet before* (online) <http://www.memberstripod.com/teachers/resume.html/>. Retrieved at 10-11-1426H

مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأتروا في الأردن من وجهة نظرهم

إيمان رسمي عبد محمد مصطفى العبيسي

كلية العلوم التربوية والآداب - الأتروا

تاريخ القبول: 2015/8/23

تاريخ التسلم: 2015/5/20

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأتروا في الأردن من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم تطوير أداة لقياس مهارات التواصل في الرياضيات، وقد تكونت الأداة من 53 فقرة موزعة على خمس مهارات تواصل، هي: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، والتمثيل. وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من (167) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى طلبة كلية العلوم التربوية كان مرتفعاً في مهارتي القراءة والتمثيل، ومتوسطاً في مهارات الكتابة والتحدث والاستماع وفي الأداة الكلية. كما أظهرت نتائج الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى عينة الدراسة، في كل من مهارتي القراءة والكتابة وفي الأداة الكلية، لصالح الإناث مقارنة بالذكور. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى عينة الدراسة حسب متغيري فرع الثانوية والمعدل التراكمي، في جميع مجالات أداة الدراسة وفي الأداة الكلية. (الكلمات المفتاحية: التواصل في الرياضيات، الطلبة المعلمون، العلوم التربوية، الأتروا).

Level of Mathematical Communication Skills among Students- Teachers in the Faculty of Educational Sciences and Arts (UNRWA) in Jordan from their Point of View

Eman Rasmi Abed Mohammad Mustafa Al-Absi

Associate Professor/ Faculty of Educational Sciences and Arts - UNRWA

eabed67@yahoo.com

This study aimed to measure the level of mathematical communication skills among students-teachers in the Faculty of Educational Sciences and Arts (UNRWA) in Jordan, from their point of view. To achieve this objective, mathematical communication scale was developed, which consisted of 53 items distributed on five skills: reading, writing, speaking, listening, and representation. After verification of the psychometric characteristics of the tool, it has been applied to the study sample which consisted of 167 students. The results showed that the level of mathematical communication skills among students were high in reading and representation, and medium in the writing, speaking, and listening skills, and in the total tool. Results of the study by gender variable, showed that there are significant differences between the study sample, in the level of reading and writing skills, and the total tool, in favor of females compared to males. Results by variables of the stream of secondary certificate and the cumulative average showed that there were no statistically significant differences between the study sample, in the level of mathematical communication skills, in all fields of study tool and in the overall tool. (Keywords: Mathematical Communication, Students- teachers, Educational Sciences, UNRWA).

المقدمة والإطار النظري:

تُعد الرياضيات أداة أساسية لتعلم العلوم الأخرى، وتتميز بلغة خاصة تجمع بين الرموز والأشكال، وتتصف بأنها لغة عالمية معروفة بتعابيرها ورموزها الموحدة عند الجميع تقريباً (أبو زينة، 2010، ص17)؛ مما يساعد في فهم الأفكار في الرياضيات والتعبير عنها للأخرين.

كما أصبح تقدم الأمم والمجتمعات مرهوناً بما تملكه من معرفة متطورة، وثروة بشرية متعلمة قادرة على توظيف هذه المعرفة وتطويرها، ويلعب المعلم دوراً أساسياً في تربية الأجيال وبما يتناسب مع متغيرات العصر، واستثمارها على الوجه الأمثل الذي يخدم أهداف المجتمع وغاياته (قنديل، 2000، ص214).

ويُعد معلم الرياضيات مسئولاً عن تسهيل تعلم طلبته للرياضيات وإكسابهم فهماً عميقاً لها من خلال الملاحظة الدقيقة، والاستماع إلى أفكارهم، بالإضافة إلى أنه هو الذي يوفر لهم الفرص التعليمية التي تتحدى قدراتهم، كما أنه ينمي ويستثمر أفكارهم الرياضية التي يطرحونها أثناء تعلمهم، ويدربهم على مهارات الأساسية (ميخائيل، 2001، ص35).

وقد أكد تقرير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 1989) على ضرورة إكساب الطلبة مهارات التواصل في الرياضيات في جميع المراحل الدراسية؛ مما يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على تحقيق التواصل في الرياضيات واستثماره بشكل فاعل من خلال الحوار الصفي، وتشجيع الطلبة

(2004) ودراسة بينج (Ping, 2001) أن تفاعل الطالب مع معلمه وزملائه باستخدام مهارات التواصل المختلفة في الرياضيات من قراءة وكتابة واستماع وتحدث وتمثيل يؤدي إلى نمو التفكير في الرياضيات وتعزيز الاتجاه الإيجابي نحو الرياضيات، كما بينت دراسة العرابي (2004) أن استخدام التواصل في الرياضيات بمهاراته التحريرية والشفهية يعمل على زيادة تحصيل الطلبة.

ويعدّ التواصل في الرياضيات أحد أشكال التفاعل الاجتماعي بين الطلبة والمعلم في حصة الرياضيات، كما أن المعرفة الرياضية لا يمكن أن تُقدم للطلبة من خارج الصف الدراسي (Dortmund, 2000)؛ بل تُقدم لهم من خلال التفاعل والحوار داخل الصف بينهم وبين المعلم.

وتبرز أهمية التواصل في الرياضيات في تحقيق العديد من الوظائف التي تخدم عملية تعليم وتعلم الرياضيات من خلال تمكينه الطلبة من استخدام لغة الرياضيات والتعبير عنها وفهمها، وتوظيفها بدقة في تبادل الأفكار (أبو زينة وعبابنة، 2007، ص50)، وتمثيل المواقف، وحل المشكلات (بدوي، 2003، ص273)، وإعطاء الأفكار والمعلومات الرياضية المجردة معانٍ محسوسة تظهر في المناقشة والتفكير والتعليل، مما يساعد على توحيد وتعزيز فهم الطلبة للرياضيات (متولي، 2006، ص205)، كما يضيف الرفاعي (2001، ص4) أنه يساهم في جعل البيئة الصفية أكثر حرية يعبر فيها الطلبة عن أفكارهم، ويشرحونها للآخرين في حوار يسوده الاستمتاع بلغة الرياضيات وفهمها، وتكوين اتجاه إيجابي نحوها.

ويحتاج معلم الرياضيات لتنمية مهارات التواصل في الرياضيات نتيجة لاستخدامه هذه المهارات في التدريس، وفي علاج جوانب الضعف لدى طلبته في الرياضيات الناتجة عن ضعفهم في مهارات التواصل في الرياضيات؛ حيث أظهرت دراسة بهوت وعبد القادر (2005، ص455) ضعف الطلبة في قدرتهم على قراءة الرياضيات وفي التعبير عن أفكارهم، كما أكدت دراسة العرابي (2004، ص217) أن نسبة كبيرة من الطلبة لا يمتلكون مهارة تحديد المعنى اللفظي للرموز الرياضية ولا من ربطها بنطقها وتعريفها. أما سلام (2004، ص4) فيرى أن إهمال المعلم لمهارات التواصل في الرياضيات من أسباب

عليه، وتنميته لديهم باستخدام أساليب ووسائل متنوعة، وبتصميم مهمات تعزز إدراكهم للمفاهيم والعمليات الرياضية.

وتبرز الحاجة لدى معلم الرياضيات لامتلاك مهارات خاصة بمادته تُعرف بمهارات التواصل في الرياضيات، حيث فرضت معايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics,) (NCTM, 2000) على المعلم أدوارًا جديدة؛ منها استخدام التواصل في الرياضيات وتنميته لدى الطلبة؛ ليتمكنوا من حل المشكلات الرياضية والإجابة عن أسئلتها بلغة واضحة ومفهومة (سليمان، 2007، ص1487).

ويعدّ توظيف التواصل بنوعيه اللفظي والكتابي من متطلبات التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000)، ففي التواصل اللفظي يركز المعلم على أن يتحمل الطالب مسؤولية أكبر في المشاركة في النقاش الجماعي والاستجابة للطلبة الآخرين، ويصبح الطالب أكثر قدرة على الإصغاء وطرح الأسئلة وتفسير أفكار الآخرين، ومع الاستمرار في المراحل الدراسية يصبح الطالب قادراً على الحوار والجدل وتقديم الحجج الواضحة لما يقوم به. أما في التواصل الكتابي فيركز المعلم على أن يبني الطلبة كتاباتهم بأنفسهم، بشكل أكثر وضوحاً وتفصيلاً، بحيث يصبحوا قادرين على كتابة حجج قوية باستخدام المفردات الرسمية، وتعمل الكتابة في الرياضيات على مساعدة الطلبة في تثبيت أفكارهم من خلال التأمل وإعادة قراءة ما تم كتابته.

ويمثل التواصل في الرياضيات أحد مكونات المقدرة الرياضية التي تمكن الطالب من استخدام اللغة الرياضية عند مواجهة موقف مقروء، أو مكتوب، أو ملموس، أو مرسوم، وتفسيره وفهمه من خلال المناقشات الرياضية المكتوبة أو الشفهية بينه وبين الآخرين (بدوي، 2003، ص272)، كما أن امتلاك مهارة التواصل يساعد الطلبة في التواصل مع الآخرين ومشاركتهم آراءهم وأسئلتهم وأفكارهم حول الرياضيات؛ مما يمكنهم تحديد ما فهموه وما لم يفهموه في الرياضيات (Schultz,) (2009).

ويؤدي التواصل في الرياضيات دورًا مهمًا وفعالاً في تعليم الرياضيات وتعلمها، فقد أثبتت العديد من الدراسات كدراسة سلام

عينة الدراسة من (664) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة اختبار التواصل الرياضي، واختبار لقياس التحصيل الرياضي من إعداد الباحثة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف في مستوى الطلبة في التواصل الرياضي، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التواصل الرياضي والتحصيل لدى أفراد عينة الدراسة.

وفي دراسة لكسي وكيرني (Lexi & Kearney, 2009) التي هدفت إلى التعرف إلى مدى تمكّن المعلمين من مهارات التواصل في تعليم الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلبة الصف السابع في مدينة لينكولن الأمريكية ومعلميهم، وقد استخدم الباحثان بطاقة ملاحظة لأداء المعلمين حول مهارات التواصل في الرياضيات، واختباراً للطلبة في التواصل في الرياضيات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين متمكنون من مهارات التواصل في الرياضيات، وأن المعلم المتمكّن بدرجة أفضل كانت نتائج تلاميذه على اختبار التواصل أفضل، كما وجد أن تمكّن الطلبة من مهارات التواصل قد انعكس على فهمهم للرياضيات.

وهدفت دراسة القرشي (2012) إلى التعرف على مهارات التواصل الرياضي اللازمة لمعلمي الرياضيات بالصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف ودرجة تمكّنهم منها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم بطاقة ملاحظة مكونة من (36) مهارة فرعية مقسمة إلى خمسة محاور، يشير كل محور إلى مهارة رئيسية من مهارات التواصل الرياضي: (التحدث، القراءة، الكتابة، الاستماع، التمثيل الرياضي). وتكونت عينة الدراسة من (24) معلماً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تمكّن معلمي الرياضيات من مهارات التحدث والقراءة والاستماع والتمثيل الرياضي كانت بتقدير ضعيف، بينما كانت درجة تمكّنهم من مهارات التواصل الكتابي بتقدير جيد، كما أن درجة تمكّن معلمي الرياضيات من مهارات التواصل الرياضي مجتمعة كانت بتقدير ضعيف.

في ضوء مراجعة الدراسات السابقة، تباينت نتائج بعض الدراسات حول مستوى اكتساب الطلبة والمعلمين لمهارات التواصل في الرياضيات، حيث أظهرت نتائج دراسة الصباغ (2007) تمكّن الطلبة من مهارات التواصل، فيما أظهرت دراسة

ضعف الطلبة في الرياضيات؛ إذ أن أخطاء الطلبة في الرياضيات تعود إلى المعلم الذي لا يقوم بتشخيص أخطاء طلبته، ولا يهتم بإجاباتهم غير الصحيحة، ولا يشجعهم على التعبير عما بداخلهم من أفكار مما يجعل الطلبة سلبين مستقبليين فقط، إضافة إلى أن التواصل في الرياضيات يؤثر إيجابياً على علاقة المعلم بطلبته وعلى دور الأسرة وتدخلها وزيادة دافعية الطلبة للتعلم (Kraft & Dougherty, 2012).

وقد أجمعت نتائج الكثير من الدراسات على فاعلية تطبيق المنهج التجريبي في قياس أثر البرامج التدريبية في تنمية التواصل في الرياضيات لدى كل من الطلبة والمعلمين، مثل دراسة (الرفاعي، 2001، الجحدلي، 2002؛ سلام، 2004؛ العرابي، 2004؛ بهوت وعبد القادر، 2005؛ متولي، 2006؛ محمود وبخيت، 2006؛ البركاتي، 2007؛ آل عامر، 2008؛ السعدي، 2008؛ المشيخي، 2011؛ Perry, 2001; Ping, 2001; Uesaka & Manalo, 2011; Elsheikh & Najdi, 2013).

وأجرت الصباغ (2007) دراسة حاولت فيها الكشف عن استراتيجيات التواصل الرياضي التي يستخدمها الطلبة المتفوقون في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وقد تم اختيار شعبتين عشوائياً من الصفين التاسع والعاشر الأساسيين من مدرسة البيويل، ثم اختير (6) طلاب من كل شعبة وفق استراتيجية العينة القصدية، واعتمدت هذه الدراسة وهي دراسة حالة متعددة على أدوات: الملاحظة، والمقابلة وتحليل الوثائق. وأعدت الباحثة صحيفة لتحليل هذه الملاحظات وفقاً لمعايير الاتصال الواردة في وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 2000). وقد أظهرت نتائج الدراسة إن الطلبة المتفوقين قد امتلكوا العديد من استراتيجيات التواصل الرياضي، مثل تنظيم تفكير الطلبة وتعزيزه، واستراتيجيات إيصال الأفكار الرياضية بطريقة مترابطة، واستراتيجيات تحليل وتقييم تفكير الآخرين واستراتيجياتهم.

وهدفت دراسة الذارحي (2009) إلى معرفة مستوى التواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي وعلاقته بتحصيلهم الرياضي في مدينة صنعاء في اليمن، حيث تكونت

تطبيق الأنشطة والأساليب التي تنميها لديهم. واستناداً إلى ندرة الدراسات التي أجريت في الأردن على هذه الفئة في هذا المجال، وتقديراً من الباحثين لأهمية مهارات التواصل في الرياضيات، فإن مشكلة البحث تحددت في مهارات التواصل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأتروا في الأردن.

وتحديداً فإن الدراسة الحالية حاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأتروا في الأردن من وجهة نظرهم؟
 2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين، تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، وفرع الثانوية، والمعدل التراكمي؟
- أهمية الدراسة:**

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الاستجابة للاتجاهات المعاصرة في الرياضيات المستمدة من مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (NCTM, 2000) التي تركز على ضرورة تنمية مهارات التواصل في الرياضيات خلال تعليم وتعلم الرياضيات. كذلك تأتي أهمية الدراسة الحالية من طبيعة الموضوع الذي تبحته، وتؤثر بالتالي في تحسين تحصيل الطلبة، وفي حل المشكلات الأخرى التي قد تعترض طريق المعلم.

وتتبع أهمية هذه الدراسة من عدد من المبررات النظرية والعملية اعتماداً على النتائج التي يمكن التوصل إليها، حيث تؤكد الاتجاهات الحديثة على ضرورة إكساب المتعلم مهارات تساعده في التفاعل مع الآخرين وتبادل الأفكار، فمن خلال التواصل تصبح الأفكار موضوعاً للتأمل، والنقاش والتعديل. كما تساعد عملية التواصل في إعطاء المعنى والديمومة للأفكار الرياضية ونشرها (أبو زينة وعابنة، 2007). ويمكن أن يدعم التواصل تعلم المفاهيم الرياضية الجديدة وكذلك تحديد المفاهيم الخاطئة ومعالجتها. كما تؤكد الاتجاهات الحديثة في التعلم على دور المتعلم في تحمل مسؤولية تعلمه، إذ إن التواصل في الرياضيات يُذكر الطلبة بمسؤوليتهم المشتركة مع المعلم عن التعلم الذي يحدث في غرفة الصف.

الذارجي (2009) ضعف الطلبة في مهارات التواصل، كما أظهرت نتائج دراسة لكسي وكيرني (Lexi & Kearney, 2009) تمكن المعلمين من مهارات التواصل في الرياضيات، فيما أظهرت دراسة القرشي (2012) ضعف مهارات التواصل في الرياضيات لدى المعلمين.

واختلفت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات أنها حاولت تقصي مستوى التواصل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأتروا لتعطي صورة عامة عن مستوى التواصل لدى فئة هم معلمو المستقبل الذين يعول عليهم الكثير في إكسابهم مهارات التواصل في الرياضيات لطلبتهم؛ إذ أنه لم تجر دراسات في الأردن - على حد علم الباحثين - تتعلق بالكشف عن مهارات التواصل في الرياضيات كأحد معايير الرياضيات المدرسية المهمة لدى هذه الفئة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد بينت معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 1991) أن دور المعلم في تفعيل الحوار الصفي يمكن أن يتم من خلال مجموعة إجراءات، منها: طرح أسئلة ومهمات تستثير الطلبة وتجذبهم وتتحدى تفكيرهم، والاستماع بعناية لأفكار الطلبة، ودعوة الطلبة إلى توضيح وتبرير أفكارهم شفهاً وكتابياً، ومراقبة مشاركة الطلبة في النقاشات وتقرير متى وكيف يشجع كل طالب على المشاركة.

ويستطيع الطلبة وصف تخميناتهم وأفكارهم بلغتهم، ويساعد المعلمون الطلبة في التحقق من صحة تخميناتهم وتوضيح الحقائق الرياضية في جو من التواصل في الرياضيات من خلال تدريسها في مواقف ذات معنى، وتمثيلها حسيًا باستخدام لغة الرياضيات؛ مما يساعد الطلبة في تبادل أفكارهم مع الآخرين، ويؤثر بشكل إيجابي في فهمهم للأفكار الرياضية، وتعزيز تفكيرهم، وتحسين مستوى تحصيلهم في الرياضيات. كما تتبع مشكلة الدراسة أيضاً من نتائج امتحان الكفاءة الجامعية في الأردن التي تشير إلى ضعف اكتساب الطلبة الخريجين مهارات تساعدهم في سوق العمل ومتطلباته.

ومن هنا تأتي ضرورة الكشف عن مهارات التواصل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين لتحديد فيما إذا كانوا يمتلكونها؛ ليتمكنوا من استخدامها مع طلبتهم في الغرفة الصفية من خلال

للطلبة الدارسين فيها في أربعة تخصصات: معلم الصف، واللغة العربية وآدابها، واللغة الإنجليزية وآدابها، والجغرافيا. **محددات الدراسة:**

يمكن تفسير وتعميم النتائج في ضوء المحددات الآتية:
- اقتصر هذه الدراسة على الطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأتروا المسجلين مساق مناهج وأساليب تدريس رياضيات للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2014/2015م.

- المقياس المستخدم في الكشف عن مهارات التواصل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأتروا من إعداد الباحثين، لذا فإن نتائج هذه الدراسة مرتبطة بمدى صلاحية المقياس وصدقه وثباته، إذ لا يمكن اعتباره مقياساً مقنناً، علماً أنه قد تم التحقق من صدق المقياس وثباته.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأتروا المسجلين لمساق مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2014/2015، والبالغ عددهم (201) طالباً وطالبة، مسجلين في خمس شعب، حسب إحصاءات وحدة القبول والتسجيل في الكلية. وقد تم اختيار إحدى الشعب عشوائياً لقياس صدق وثبات أداة الدراسة، فيما تم اعتماد الشعب الأربع الأخرى عينة للدراسة؛ لذا فقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (167) طالباً وطالبة.

أداة الدراسة:

طوّرت أداة لجمع البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة ومن خلال الاطلاع على معيار التواصل في الرياضيات في وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (NCTM, 2000)، إذ تم تحليل كل معيار فرعي متضمن في معيار التواصل في الرياضيات وتحديد المهارات الفرعية لكل مهارة من مهارات التواصل، جرى من خلالها التوصل إلى خمسة أبعاد تشكل مجموعها مهارات التواصل في الرياضيات. وتكوّنت الأداة بصورتها الأولية من (53) فقرة مرتبة في سلم تقدير خماسي

وقد تفيد نتائج هذه الدراسة أصحاب القرار في ضرورة الاهتمام بتوظيف المعلمين لمهارات التواصل داخل غرفة الصف، حيث تقتضي الحاجة تحديد مهارات التواصل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين التي ينبغي أن يمتلكونها في ضوء كفايات القرن الحادي والعشرين ومتطلبات اقتصاد المعرفة في الأردن. وقد كان اختيار الطلبة المعلمين كعينة مستهدفة في هذه الدراسة لأن المعلم مازال حجر الزاوية في النظام التربوي ويعوّل عليه الكثير في إكساب الطلبة مهارات الحوار وتقديم الحجج.

هدف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحديد مستوى مهارات التواصل في الرياضيات (القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع، التمثيل) لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأتروا في الأردن. كما هدفت الدراسة إلى المقارنة بين استجابات عينة الدراسة حسب متغيرات: النوع الاجتماعي، وفرع الثانوية والمعدل التراكمي.

التعريفات الإجرائية:

المهارة: القيام بعمل ما بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول (شحاتة والنجار، 2003)، ويعرفها اللقاني والجمل (2003) بأنها الأداء السهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف. **التواصل في الرياضيات:** عملية استخدام مفردات الرياضيات (ألفاظ، أشكال، رموز) في التعبير أو وصف الأفكار أو العلاقات الرياضية (بهوت وعبد القادر: ص450). وحدد بدوي (2003: ص 273) مهارات التواصل في الرياضيات بأنها خمس مهارات؛ هي: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، والتمثيل. أما في هذه الدراسة فيشير التواصل في الرياضيات إلى مهارة الطالب المعلم في استخدام لغة الرياضيات بما تحتويه من رموز ومصطلحات وأشكال وعلاقات للتعبير عن الأفكار في الرياضيات وفهمها وتمثيلها وتوضيحها للآخرين. ويُعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على مقياس التواصل في الرياضيات المستخدم في هذه الدراسة.

كلية العلوم التربوية والآداب/ الأتروا: كلية جامعية تتبع لوكالة الغوث الدولية UNRWA في الأردن، وتمنح درجة البكالوريوس

يشتمل على الفئات الآتية: بدرجة كبيرة جداً وتعطى الدرجة (5)، وبدرجة كبيرة وتعطى الدرجة (4)، وبدرجة متوسطة وتعطى الدرجة (3)، وبدرجة قليلة وتعطى الدرجة (2)، وبدرجة قليلة جداً وتعطى الدرجة (1)، وقد تم اعتماد العلامة (5) علامة كلية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ولأداة الكلية.

صدق الأداة:

تم عرض الاختبار على خمسة من ذوي الاختصاص والخبرة في الرياضيات وتربوياتها لتحكيم الفقرات من حيث

الجدول (1): مجالات أداة الدراسة وأرقام الفقرات وعددها

الرقم	المجال (مهارة التواصل)	أرقام الفقرات المنتمية إليه	عدد الفقرات
1	القراءة	11-1	11
2	الكتابة	22-12	11
3	التحدث	32-23	10
4	الاستماع	43-33	11
5	التمثيل	53-44	10
	المجموع		53

ومن أجل تسهيل إصدار الأحكام، اعتمدت صيغة متفق عليها من قبل مجموعة المحكمين لتصنيف الطلبة حسب مستوى امتلاكهم مهارات التواصل إلى ثلاث فئات، هي:

- مستوى مرتفع: إذا كانت تقديراتهم تقع ضمن الفئة (3.67 - 5.00).
- مستوى متوسط: إذا كانت تقديراتهم تقع ضمن الفئة (2.34 - 3.66).
- مستوى منخفض: إذا كانت تقديراتهم تقع ضمن الفئة (1.00 - 2.33).

كما تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة عددها (36) طالباً وطالبة، وتم إيجاد معاملات ارتباط الدرجات على كل مجال من مجالات المقياس والعلامة الكلية على المجال، والعلامة الكلية على أداة الدراسة، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين الفقرات الخاصة

الجدول (2): معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها الفرعية بالاتساق الداخلي والتجزئة النصفية

مجالات الأداة	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
القراءة	0.86	0.92
الكتابة	0.78	0.73
التحدث	0.76	0.71
الاستماع	0.91	0.86
التمثيل	0.77	0.81
المجال الكلي	0.86	0.81

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات الثبات لأداة الدراسة تراوحت بين (0.76) و (0.91) بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وتراوحت بين (0.71) و (0.92) بطريقة التجزئة النصفية، وهي جميعاً مؤشرات مناسبة لثبات أداة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

الدراسة الحالية دراسة مسحية تقويمية، اشتملت على المتغيرات الآتية:

المتغير الرئيس: مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين، وقد اشتمل على مهارات (القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، والتمثيل).

المتغيرات الثانوية:

- النوع الاجتماعي، وله مستويان: ذكور وإناث.
- فرع الثانوية، وله أربع مستويات: علمي، أدبي، إدارة معلوماتية، فروع أخرى.
- المعدل التراكمي، وله أربع مستويات: ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول.

المعالجة الإحصائية:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة ومستوى كل مجال من مجالات أداة الدراسة

الرقم	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	القراءة	3.83	0.44	1	مرتفع
2	الكتابة	3.30	0.55	5	متوسط
3	التحدث	3.52	0.59	4	متوسط
4	الاستماع	3.56	0.53	3	متوسط
5	التمثيل	3.69	0.67	2	مرتفع
	الأداة الكلية	3.58	0.44	-	متوسط

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (3) أن مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى طلبة كلية العلوم التربوية من وجهة نظرهم كان مرتفعاً في مجالي مهارتي القراءة والتمثيل، وكان متوسطاً في مجالات مهارات الكتابة والتحدث والاستماع وفي الأداة الكلية.

وتشير هذه النتيجة بمجملها، إلى الاختلاف والتباين في مستوى مهارات التواصل في الرياضيات، وذلك لتركيز الطلبة

المعلمين على استخدام بعض المهارات في العمليات الرياضية على حساب مهارات التواصل الأخرى، إذ يعود لاعتقادهم بأنه لا يمكن للمعلم الاستغناء عن مهارة القراءة أثناء تدريسه فهي من

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة ومستوى كل فقرة من فقرات مجالات أداة الدراسة الخمس، لقياس مستوى مهارات التواصل لدى الطلبة المعلمين حسب استجابات أفراد الدراسة.

وللإجابة عن السؤال الثاني فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد للمقارنة بين مستوى مهارات التواصل لدى أفراد الدراسة حسب متغيرات: النوع الاجتماعي، وفرع الثانوية، والمعدل التراكمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية والآداب/ الأتروا في الأردن من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة ومستوى كل مجال من مجالات أداة الدراسة الخمس التي تمثل مهارات التواصل لدى الطلبة المعلمين. ويبين الجدول (3) هذه النتائج.

صميم تخصصه، إضافة إلى اهتمامه بتمثيل الأفكار الرياضية حاجته لها أثناء عرضه لها وتوضيحها، كما إن إدراكهم للأدوار الجديدة التي فرضت عليهم ومنها استخدام التواصل في الرياضيات بمهاراته وأشكاله المختلفة وأن هناك علاقة إيجابية بين مهارات التواصل في الرياضيات لدى المعلم والتحصيل الدراسي لدى الطلبة جعلت منها عوامل مهمة للاهتمام بمثل هذه المهارات.

كما أن المستوى المتوسط الذي ظهر لدى الطلبة المعلمين في مهارات (التحدث والاستماع والكتابة) فربما يعود ذلك إلى شعورهم بضعف الحاجة لمثل هذه المهارات وأنها ليست من

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التواصل لدى الطلبة المعلمين، تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، وفرع الثانوية، والمعدل التراكمي؟"

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التواصل الرياضي لدى عينة الدراسة، لكل مجال من مجالات أداة الدراسة الخمس والأداة الكلية، حسب متغيرات النوع الاجتماعي وفرع الثانوية والمعدل التراكمي. ويبين الجدول (4) هذه النتائج.

صميم عملهم في الدرجة الأولى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ليكسي وكيرني (Lexi & Kearney, 2009) من حيث تمكن المعلمين في مهارتي القراءة والتمثيل في حين أنها تختلف معها في مهارات التواصل الرياضي الأخرى، كما أنها اتفقت مع نتائج دراسة القرشي (2012) فيما يتعلق بمهارة الكتابة واختلفت معها في المهارات الأخرى إذ أظهرت ضعف مهارات التواصل الرياضي لدى المعلمين.

ويبين الملحق (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة ومستوى كل فقرة من فقرات مجالات أداة الدراسة الخمس التي تمثل مهارات التواصل لدى الطلبة المعلمين، وقد تراوح مستوى مهارات التواصل في معظم هذه الفقرات بين المرتفع والمتوسط.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى عينة الدراسة لكل مجال من مجالات أداة الدراسة الخمس والأداة الكلية حسب متغيرات النوع الاجتماعي وفرع الثانوية والمعدل التراكمي

المتغير	مهارات التواصل	العدد	المتوسط الحسابي			
			القراءة	الكتابة	التحدث	الاستماع
النوع الاجتماعي	ذكر	25	3.66	3.09	3.35	3.42
	أنثى	142	3.86	3.34	3.55	3.58
	علمي	16	4.02	3.29	3.57	3.55
فرع الثانوية	أدبي	59	3.75	3.27	3.41	3.52
	إدارة معلوماتية	84	3.86	3.37	3.60	3.57
	فروع أخرى	8	3.75	2.83	3.48	3.73
المعدل التراكمي	ممتاز	42	3.96	3.37	3.67	3.65
	جيد جداً	60	3.81	3.26	3.41	3.54
	جيد	46	3.82	3.35	3.59	3.54
	مقبول	19	3.67	3.15	3.37	3.45

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى عينة الدراسة، لكل مجال من مجالات أداة الدراسة الخمس والأداة الكلية، حسب متغيرات النوع الاجتماعي

الجدول (5): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لمستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة والأداة الكلية، حسب متغيرات النوع الاجتماعي وفرع الثانوية والمعدل

التراكمي

المتغير	مهارة التواصل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	القراءة	0.906	1	0.906	*4.716	0.031
	الكتابة	1.309	1	1.309	*4.396	0.038
	التحدث	0.833	1	0.833	2.398	0.123
	الاستماع	0.607	1	0.607	2.144	0.145
	التمثيل	1.169	1	1.169	2.600	0.109
فرع الثانوية	الأداة الكلية	0.940	1	0.940	*5.087	0.025
	القراءة	1.017	3	0.339	1.748	0.159
	الكتابة	2.266	3	0.755	2.556	0.057

0.288	1.265	0.441	3	1.324	التحدث
0.762	0.388	0.112	3	0.335	الاستماع
0.053	2.616	1.154	3	3.462	التمثيل
0.181	1.643	0.307	3	0.922	الأداة الكلية
0.102	2.103	0.405	3	1.216	القراءة
0.415	0.955	0.290	3	0.871	الكتابة
0.098	2.135	0.733	3	2.199	التحدث
0.537	0.727	0.208	3	0.625	الاستماع
0.250	1.384	0.624	3	1.873	التمثيل
0.107	2.062	0.383	3	1.149	الأداة الكلية

المعدل التراكمي

* دال على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

جميع مجالات أداة الدراسة وفي الأداة الكلية. وربما يعود ذلك إلى أن جميع الطلبة المعلمين وعلى اختلاف مستوياتهم التحصيلية يهتمون بنفس الدرجة بمهارات التواصل في الرياضيات ودورها في نقل وإيصال أفكارهم للآخرين والتفاعل معهم؛ ذلك أن الإنسان بطبعه كائن اجتماعي يعيش مع الآخرين ويحتاج مهارات للتواصل فيما بينهم ومناقشة أفكاره معهم.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن اقتراح جملة من التوصيات، تتلخص فيما يلي:

- تشجيع المعلمين على توظيف مهارات التواصل في الرياضيات في العملية التعليمية- التعلمية أثناء تدريس الرياضيات.

- عقد ورشات عمل لتدريب المعلمين ورفع مستوى إتقانهم لبعض مهارات التواصل في الرياضيات، مثل مهارات: الكتابة، والتحدث، والاستماع.

- إجراء دراسات مسحية أخرى لقياس مستوى مهارات التواصل في الرياضيات، باستخدام أدوات مثل الملاحظة الصفية أو المقابلات أو السجلات والوثائق الخاصة بالطلبة المعلمين، للوقوف على الممارسات الفعلية لهذه الفئة.

- إجراء دراسات تجريبية لدراسة أثر توظيف مهارات التواصل في الرياضيات في منغيرات عدة، مثل: التحصيل، والدافعية، والتفكير، ...

المراجع

أبو زينة، فريد (2010). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. ط(1)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (5) حسب متغير النوع الاجتماعي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى عينة الدراسة، في كل من مهارتي القراءة والكتابة وفي الأداة الكلية. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (4) يتضح أن الفروق كانت لصالح الإناث مقارنة بالذكور. وربما يرجع ذلك إلى اهتمام الطالبات بمهارتي القراءة والكتابة واعتبارها من المهارات الأساسية التي ينبغي إكسابها بشكل خاص لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى في المستقبل، إضافة إلى اقتناع الطالبات بضرورة تنمية مهارات التواصل لديهن، وتطبيق أساليب الحوار والمناقشة والعصف الذهني والتعلم التعاوني والتقنيات الحديثة وغيرها؛ ليمتكن من استخدامها في تدريس الرياضيات، وتوفر الرغبة لدى الطالبات في التفاعل بإيجابية أثناء تدريسهن، في حين أن الطلبة الذكور لا يشعرون بنفس درجة الأهمية لهذه المهارات.

ويظهر من النتائج الواردة في الجدول (5) حسب متغير فرع الثانوية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى عينة الدراسة، في جميع مجالات أداة الدراسة وفي الأداة الكلية. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن جميع المناهج التي يتعرض لها الطلبة في فروع الثانوية المختلفة تأخذ في اعتبارها واهتمامها مهارات التواصل في الرياضيات وتبناها وتركز عليها ويظهر ذلك من الغايات الرئيسة لتطوير المناهج ضمن مشروع اقتصاد المعرفة في الأردن.

كما يظهر من النتائج الواردة في الجدول (5) حسب متغير المعدل التراكمي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التواصل في الرياضيات لدى عينة الدراسة، في

- أبو زينة، فريد وعبابة، عبد الله (2007). **مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى**. ط(1)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- آل عامر، حنان (2008). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز في تنمية حل المشكلات الرياضية إبداعياً وبعض مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي لمنفوقات الصف الثالث المتوسط**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.
- بدوي، رمضان (2003). **استراتيجيات في تعليم وتقييم تعلم الرياضيات**. عمان: دار الفكر.
- البركاتي، نيفين (2007). **أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات في التحصيل الدراسي ومهاري التواصل والترابط K.W.L. المتعددة والقبعات الست و الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- بهوت، عبد الجواد وعبد القادر، عبد القادر (2005). **تأثير استخدام التمثيلات الرياضية على بعض مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**. المؤتمر العلمي الخامس "التغيرات العالمية والتربوية وتعليم الرياضيات". المنعقد في بنها من 20-21 يوليو، القاهرة: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ص ص447-487.
- الجدلي، عبد العزيز (2002). **أثر تدريس مهارات قراءة لغة الرياضيات في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بمحافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الذارحي، فاطمة (2009). **التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي وعلاقته بالتحصيل الرياضي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
- الرفاعي، أحمد (2001). **استراتيجية مقترحة لتنمية التواصل الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طنطا، طنطا، مصر.
- السعدي، رفاه (2008). **بناء برنامج تدريبي لمهارات التواصل الرياضي للطلبة/المطابقين وأثره في مهارات التواصل الرياضي لطلبتهم**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- سلام، وائل (2004). **دراسة فعالية استخدام استراتيجية قائمة على التواصل الرياضي في علاج بعض أخطاء تلاميذ المرحلة الابتدائية في الرياضيات وأثر ذلك على نمو تفكيرهم الرياضي واستمتاعهم بالمادة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طنطا، طنطا، مصر.
- سليمان، رمضان (2007). **برنامج مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة**. المؤتمر العلمي التاسع عشر "تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة". المنعقد في دار الضيافة جامعة عين شمس من 25-26 يوليو، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الرابع، ص ص: 1486-1525.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. مصر، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الصباغ، سميلة (2007). **استراتيجيات التواصل الرياضي التي يستخدمها الطلبة المتفوقون بالمرحلة الأساسية العليا في الأردن**. مجلة دراسات - العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية، 34 (2)، 302-318.
- العرابي، محمد (2004). **فعالية التقييم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية**. المؤتمر العلمي الرابع رياضيات "التعليم العام في مجتمع المعرفة". المنعقد في بنها من 7-8 يوليو، القاهرة: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ص ص: 175-244.
- القرشي، محمد (2012). **درجة تمكّن معلمي الرياضيات من مهارات التواصل الرياضي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- قنديل، يس (2000). **التدريس وإعداد المعلم**. ط (3)، الرياض: دار النشر الدولي.

- اللقاني، أحمد، والجمل، علي (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. ط (3)، مصر: القاهرة، عالم الكتب.
- متولي، علاء الدين (2006). فعالية استخدام مداخل البرهنة غير المباشر في تنمية مهارات البرهان الرياضي واختزال قلق البرهان وتحسين مهارات التواصل الرياضي لدى الطلاب معلمي الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد التاسع، نوفمبر، ص ص 169-248.
- محمود، أشرف وبخيت، مؤنس (2006). أثر استخدام التقييم الأصيل البورتفوليو على تنمية مهارات التواصل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبقاء أثر تعلمهم. *المؤتمر العلمي الثامن عشر "مناهج التعليم وبناء الإنسان"*. المنعقد في دار الضيافة جامعة *Teaching Mathematics*. Reston, Virginia, U.S.A.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*, Reston, Virginia, U.S.A.
- Perry, A. N. (2001). Negotiating meaning, demonstrating understanding: Perceptions and intentions in fifth-grader mathematical communications. *DAI*. 62-05A, p.1763.
- Ping, M. c. (2001). Supporting the discourse: First graders communicate mathematics. *DAI*. 62-05A, p.1763.
- Schultz, C. (2009). *Mathematical communication and achievement through journal writing*. Math in the Middle Institute Partnership (online) Retrieved January 19, 2015 from: <http://digitalcommons.unl.edu/mathmidsummative/27>
- Steinbring, H. (2000). Interaction Analysis of Mathematical Communication in Primary Teaching: The Epistemological Perspective. *ZDM*, 32(5), 138-148.
- Uesaka, Y., & Manalo, E. (2011). *The effects of peer communication with diagrams on students' Math and problem solving process and outcomes*. In L. Carlson, C. Hoelscher, & T. Shippy (Eds), Proceedings of the 33rd
- عين شمس من 25-26 يوليو، المجلد الأول، ص ص: 137-179.
- المشيخي، نوال (2011). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات معلمات الرياضيات في التواصل الرياضي بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- ميخائيل، ناجي (2001). مبادئ ومستويات الرياضيات المدرسية 2000 "المنهج والتقييم". *المؤتمر العلمي السنوي الرياضيات المدرسية: معايير ومستويات*. المنعقد من 21-22 فبراير، القاهرة: جمعية تربويات الرياضيات، ص ص 21-36.
- Elsheikh, R. & Najdi, S. (2013). Math keyboard symbols and its effect in improving communication in Math virtual classes. *International Journal of Education and Technology*, 3(6), 638-642.
- Kraft, M., & Dougherty, S. (2012). The effect of teacher-family communication on student engagement: evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222.
- Lexi, W & Kearney, N. (2009). *Communication: A Vital Skill of Mathematics*. Math in the Middle Institute Partnership, Action Research Project Report, in partial fulfillment of the MAT Degree. Department of Mathematics. University of Nebraska-Lincoln. July 2009. Retrieved 6/3/2015, from: http://digitalcommons.unl.edu/mathmidactionresearch/18/?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Fmathmidactionresearch%2F18&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, Virginia, U.S.A.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (1991). *Professional Standards for*

الملحق (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة ومستوى كل فقرة من فقرات مجالات أداة الدراسة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
أولاً: القراءة					
1.	أقرأ فقرة رياضية وأحدد ما بها من ألفاظ ورموز رياضية.	4.06	0.92	4	مرتفع
2.	أفهم معنى الكلمات والرموز الرياضية المألوفة في نص معين.	4.19	0.86	2	مرتفع
3.	أطرح أسئلة واضحة تتعلق بالرياضيات التي تتم قراءتها.	3.84	0.94	8	مرتفع
4.	أقرأ أداءات الأقران المكتوبة وأفسرها بصورة صحيحة.	3.54	0.92	9	متوسط
5.	أستخدم بعض الإستراتيجيات التي تنمي قراءتي الرياضية.	3.53	0.97	10	متوسط
6.	أشرح المفردات الواردة في نص رياضي.	3.88	0.95	6	مرتفع
7.	أقرأ النص الرياضي أكثر من مرة كي أفهم المعنى المقصود.	3.86	1.14	7	مرتفع
8.	أقرأ الرسوم البيانية والأشكال والجداول الرياضية بشكل صحيح.	4.17	0.84	3	مرتفع
9.	أقرأ الرياضيات بتأن.	4.22	0.94	1	مرتفع
10.	أهتم بقراءة ما يكتبه الآخرون عن الرياضيات.	2.87	1.16	11	متوسط
11.	أقرأ كتاب الرياضيات المدرسي.	4.00	0.94	5	مرتفع
	المهارة الكلية	3.83	0.44	-	مرتفع
ثانياً: الكتابة					
12.	أكتب خطوات الحل بعبارات لفظية واضحة.	4.28	0.76	1	مرتفع
13.	أقدم وصفاً كتابياً لأنماطٍ عددية أو هندسية.	3.69	0.86	2	مرتفع
14.	أحب كتابة الأفكار الرياضية.	3.37	1.04	6	متوسط
15.	أكتب ملخصاً عن العمل الفردي في أنشطة الرياضيات.	2.92	1.11	10	متوسط
16.	أكتب ملخصاً عن العمل الجماعي في أنشطة الرياضيات.	3.05	1.17	8	متوسط
17.	أكتب رسائل لزملائي أخبرهم فيها عما أتعلمه في الرياضيات.	2.15	1.15	11	منخفض
18.	أكتب ملاحظاتي في الرياضيات بلغة رياضية سليمة.	3.56	1.08	3	متوسط
19.	أوظف لغة الرياضيات في التعبير عن الأفكار والعلاقات.	3.41	1.00	5	متوسط
20.	أطرح أسئلة تحتاج إلى كتابة رياضية.	3.35	0.98	7	متوسط
21.	أكتب ملاحظاتي عن الرياضيات التي أتعلمها بصورة منتظمة.	3.53	1.16	4	متوسط
22.	أكتب انطباعاتي عما أتعلمه في الرياضيات.	3.01	1.17	9	متوسط
	المهارة الكلية	3.30	0.55	-	متوسط
ثالثاً: التحدث					
23.	أتحدث عن أفكار الرياضيات أمام الآخرين.	3.29	1.08	7	متوسط
24.	أصف أشكالاً هندسية أو إجراءات حل مسألة رياضية.	3.84	0.97	2	مرتفع
25.	أشرح مفاهيماً أو علاقات رياضية.	3.60	1.06	5	متوسط
26.	أقدم أمثلة على مفهوم رياضي ما.	3.91	0.96	1	مرتفع
27.	أعبر عن مشكلة أو تمثيل بياني أو شكل هندسي بلغتي الخاصة.	3.80	0.91	3	مرتفع
28.	أشارك بفاعلية في المناقشات الرياضية الشفوية.	3.26	1.07	8	متوسط
29.	أتحدث عن أفكار بلغة رياضية سليمة.	3.43	1.00	6	متوسط
30.	أوظف لغة الرياضيات في التعبير عن الأفكار والعلاقات.	3.24	1.04	9	متوسط
31.	أقدم حلولاً رياضية بديلة.	3.04	1.13	10	متوسط
32.	أناقش إجابات الأسئلة مع زملائي.	3.79	1.10	4	مرتفع
	المهارة الكلية	3.52	0.59	-	متوسط
رابعاً: الاستماع					
33.	أستمع باهتمام لأفكار الآخرين الرياضية.	3.87	1.04	4	مرتفع
34.	أعدل أفكار الرياضيات بناءً على ما أسمع من الآخرين.	3.69	1.05	6	مرتفع
35.	أقيم أفكار الرياضيات عندما أستمع لمناقشات الآخرين.	4.06	0.92	1	مرتفع
36.	أسجل ما أسمع على شريط كاسيت ثم أقرنه بما كتبت.	1.78	1.02	11	متوسط
37.	أعيد بلغتي الخاصة أو أفسر ما أسمع من أفكار رياضية.	3.69	1.06	6	مرتفع
38.	أستمع إلى وصف لنموذج محسوس أو شكل هندسي وأنقذه بصورة صحيحة.	3.63	1.05	8	متوسط
39.	أفهم ما أستمع إليه من لغة الحياة المألوفة وأربطه بالمفاهيم والمصطلحات الرياضية غير المألوفة.	3.57	1.12	9	متوسط
40.	أطرح الأسئلة التي أستمع إليها بصورة صحيحة.	3.83	0.86	5	مرتفع
41.	أنفذ التوجيهات الرياضية التي أستمع إليها بشكل صحيح.	3.94	0.82	3	مرتفع

متوسط	10	1.23	3.05	42. أوجه أسئلة للآخرين أثناء حديثهم.
مرتفع	2	1.05	4.02	43. أحب الاستماع لأفكار الآخرين الرياضية.
متوسط	-	0.53	3.56	المهارة الكلية
خامساً: التمثيل				
مرتفع	1	1.06	3.93	44. أمثل الأعداد بصور مختلفة.
مرتفع	4	1.00	3.75	45. أترجم ما تمثله الرسوم والأشكال إلى رموز عددية أو رموز جبرية.
مرتفع	3	1.07	3.79	46. أترجم المسائل اللفظية إلى صور أو أشكال توضيحية أو رموز ومعادلات جبرية.
مرتفع	5	1.07	3.72	47. أترجم المسائل المصورة إلى رموز وكلمات رياضية.
مرتفع	7	1.03	3.67	48. أترجم الصيغ اللفظية إلى رسوم وأشكال هندسية على نحو واضح.
متوسط	8	1.00	3.57	49. أنتج تمثيلاً رياضياً مناسباً لحل المسألة الرياضية.
متوسط	9	1.02	3.43	50. أعبر عن الأفكار الرياضية بصور رياضية مكافئة.
مرتفع	5	1.04	3.72	51. أهتم بتمثيل الأفكار الرياضية.
متوسط	10	0.96	3.39	52. أعبر عن المفاهيم أو العلاقات الرياضية بتمثيلات مختلفة.
مرتفع	2	1.13	3.90	53. أربط بين الأفكار الرياضية والعالم المحيط الذي أعيش به.
مرتفع	-	0.67	3.69	المهارة الكلية
متوسط	-	0.44	3.58	الأداة الكلية

The Impact of Social Networking Sites on Students Performance at King Saud University

Uthman T. Alturki

ualturki@ksu.edu.sa

Educational Technology Department

College of education

King Saud University

تاريخ القبول: 2015/5/18

تاريخ التسلم: 2015/3/1

The purpose of this study is to gain a deep understanding of the social networking and their roles, understanding the impact of social networking sites on education, finding out the pros and cons of social networking sites regarding student's academic achievement and examining the effectiveness of these social tools in knowledge sharing and general awareness of student communities. This paper examines the effect of Social Networking on College student in King Saud University through a survey conducted among a representative sample of students (n=400).

The paper uses both qualitative and quantitative approaches for research methodology. (71%) of students agreed on the fact that Social Networking Sites can be beneficial for their studies. It is also found that there is significant relationship between:

- Frequency of using Social Networking Sites and Student performance,
- Using Social Networking Sites and Student performance based on Gender,
- Using Social Networking Sites by educators and Student performance,
- Attitude of student toward Social Networking Sites as effective education tool and student performance.

(Keywords: social networking, e-learning, student's performance).

تأثير مواقع الشبكات الاجتماعية على أداء الطلاب في جامعة الملك سعود

كان الغرض من هذه الدراسة الحصول على فهم عميق لدور الشبكات الاجتماعية وأثرها على التعليم وذلك من خلال معرفة إيجابيات وسلبيات مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيرها على التحصيل الدراسي للطلاب. كما تبحث هذه الدراسة فعالية الشبكات الاجتماعية في تبادل المعرفة والوعي في مجتمع الطلبة. وتحاول هذه الدراسة بحث تأثير الشبكات الاجتماعية على الطلاب في جامعة الملك سعود من خلال دراسة مسحية أجريت على عينة ممثلة من الطلاب (ن=400). استخدم الباحث المنهج الكمي والكيفي في طريقة البحث. وقد اتفق معظم طلاب العينة (71%) على حقيقة أن مواقع الشبكات الاجتماعية يمكن أن تكون مفيدة في دراستهم. كما أنها وجدت أيضا أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد مرات استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وأداء الطلاب، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وأداء الطلاب على أساس النوع، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية من قبل المعلمين وأداء الطلاب، وأخيرا هناك علاقة كبيرة بين موقف الطلاب نحو مواقع الشبكات الاجتماعية كأداة تعليمية فعالة وأدائهم التحصيلي. (الكلمات المفتاحية: الشبكات الاجتماعية؛ التعلم الإلكتروني؛ أداء الطالب).

Introduction

Online Social networking is a type of virtual communication that allows people to connect with each other. This concept arises from basic need of human beings to stay together in groups forming a community. Michael Wesch, cultural anthropologist at Kansas State University, compared the tribal societies to online social networking. Like the tribal culture, in Facebook people project their identity by demonstrating their relationships to each other. You define yourself in terms of who your friends are (Wright, 2007).

Social networking sites, email, instant messaging, video- and photo- sharing sites and comment posting are all tools that help people to communicate and socialize with each other (Mooney, 2009). The first social networking site SixDegrees.com was launched in 1997. It

allowed users to create profiles, list their friends and surf the friends list (Boyd, & Ellison, 2007). Starting from 1997 to 2010 there are some 1.5 billion users of social networking websites (Kreutz, 2009). People join social networking sites because it gives them an opportunity to express their views, a feel of independency and self-esteem. It is just a click way to create a virtual profile and connect with millions of users across the world, becomes more interesting, because you can stay connected with old friends and family members. The list of ten most popular social networking sites and their Estimated Unique Monthly Visitors based on eBiz MBA Rank Top 15 Most Popular social networking sites in the World (eBizMBA, 2015) (see Table 1)

Table (1) Top 10 social networking sites in the world

Rank	Sites	Estimated Unique Monthly Visitors
1	Facebook	900,000,000
2	Twitter	310,000,000
3	Linkedin	255,000.000
4	Pinterest	250,000.000
5	Google Plus+	120,000.000
6	Tumblr	120,000.000
7	Instagram	100,000.000
8	Myspace	80,000.000
9	Flickr	65,000.000
10	Vine	42,000.000

Universities are facing globalization, which is demanding a new kind of teaching. They have been brought up under the influence of audiovisuals and the web. The new technological tools (social networks, blogs, video platforms, etc.) have given them the power to share, create, inform, communicate, and have become an essential element in their lives.

Online social networking sites engage students and need to be studied as distributors of information. The medium of internet has evolved with growth in its applications. The interactive nature of online environments has expanded with social networks. Connecting through social networks started as a niche activity, but with time, it is now a phenomenon. The social networking sites are being used in various ways like forming communities, chatting, blogging etc. Apart from that, different institutions even nowadays are forming communities or groups on different Social Networking Sites (Alotaibi, 2013; Mehmood, & Tarang, 2013).

Research Problem

In recent times, college staff and students have adopted various social-networking sites and tools for educational purposes. In this regard, the social networking sites and tools have a significant impact on professional development and project collaboration.

Although college staff and students are now pushing learning beyond the borders of the classroom through social networking, many universities do not allow access to such sites. In this context, critical questions in relation to the use of social networking sites emerge. For example, concerns as to whether social networking sites influence students' educational performance in a positive or negative manner

require urgent attention. Meanwhile most students at King Saud University are using social networking sites in their personal lives, yet little attention has been made toward educational usage. Thus, this study is trying to shed the light on the impact of Social networking sites on Students Performance at King Saud University

Research Questions

The following are the research questions:

Question 1: Does the use of social network in teaching imply a significant increase in student learning?

Question 2: Is there a relationship between the use of social networking sites and students' performance?

Question 3: What are the advantages and disadvantages of social networking sites?

Question 4: Is there a relationship between frequency of social sites' usage and the students' performance?

Question 5: Is there a relationship between attitude of the student toward social networking sites as effective education tool and student performance?

Research Importance

As indicated earlier, social network sites have revolutionized teaching and learning practices and are considered alternative education methods. In addition, social networking sites generate new ways of organization, cooperation and training among college students and staff members. From this perspective, the following study provides a critical foundation for further research on social networking sites and related impacts on students' performance.

Research Objectives

The following are considered as the major research objectives:

- Understanding the social networking sites and their roles.
- Understanding the impact of social networking sites on the education system
- Identifying the advantages and disadvantages of the social networking sites in relation to the students' academic performance.
- Examine the effectiveness of the social networking tools in regard to knowledge sharing and students' general awareness.

Research Hypothesis

- Hypothesis 1
There is no significant relationship between the frequency of social networking sites' usage and students' performance.
- Hypothesis 2
There is no significant relationship between using social networking sites and students' performance based on gender.
- Hypothesis 3
There is no significant relationship between using of social networking sites by educators and the students' performance.
- Hypothesis 4
There is no significant relationship between student's attitude towards social networking sites as effective educational tools and academic performance.

Research Terminology

Social networking: The use of internet-based social media programs to communicate with friends, family, classmates, customers and clients. In this study, the researcher define social networking as the mean for using internet-based social media with classmates for educational purposes.

E learning: is electronic learning, when using a computer to deliver part, or all of a course whether it is in or outside schools

Background

Several studies have been done regarding social networking and grades. Whitmore School

of Business and Economics recently conducted a survey of over 1,000 students. They asked questions regarding which social network sites were used, how much time they spent on a site, what their grade point average (GPA) was, and what they were going to school for. It was concluded that there is no correlation between how much time is spent on a social networking site and grades (Mehmood & Tarang 2013).

(Tuckman, 1975) defined performance as the apparent demonstration of understanding, concepts, skills, ideas and knowledge of a person and proposed that grades clearly depict the performance of a student. Hence, their academic performance must be managed efficiently keeping in view all the factors that can positively or negatively affect their educational performance. Use of technology such as internet is one of the most important factors that can influence educational performance of students positively or negatively. (Shah et al., 2001) proposed that student users are affected by the internet and this impact is determined by the type of internet usage. They are positively affected by the informative use of internet while having drastic impact of recreational use of internet on them. Also Ahmed & Qazi (2011) proposed that internet is advantageous to both students and teachers if used as a tool of knowledge creation and dissemination.

The University of New Hampshire agrees, and believes that current college students grew up in the technology era and social networking is now just a part of a student's daily routine. Their research show that '63% of heavy users received high grades, compared to 65% of light users. The University of New Hampshire said that a majority of students use social networking for social connections and entertainment, but are also using it for education and professional reasons (Mehmood, & Tarang, 2013).

Enriquez revealed that students who multi-task between social networking sites and homework are likely to have 20% lower grades than a student who does not have a social networking site in visual range. Enriquez believes that even running a social networking site on the background on a student's PC while

studying or doing homework could lower a student's grade. He believes that "the problem is that most people have Facebook or other social networking sites, their e-mails and maybe instant messaging constantly running in the background while they are carrying out their tasks" (Enriquez, 2010).

The users of Social Networking sites may study less and generated lower grades eventually (Abalet et al., 2014). However, many researchers also found a positive association between use of internet and Social Networking Sites and academic performance of the student users. Students, using internet frequently, scored higher on reading skills test and had higher grades as well. (Ahmed & Qazi 2011)

An ever increasing growth rate of Social Networking Sites not only calls for the parental and teacher monitoring of student users but also attracting the focus of academicians and researchers towards this phenomenon. Student's use of social networking continues to create challenges and issues for higher education professionals and keeping abreast of these challenges has proved difficult because of the speed at which new technologies are being introduced. There is evidence that higher education institutions have taken initiatives in disclosing information about online social networking involvement to their students. An example is Cornell University's "Thoughts on Facebook", which creates students awareness about the responsible use of online social networking. Following Cornell University, many institutions have adopted this approach to informing students by using anecdotal literature to guide their actions (Kord, 2008).

Over the years, many university programs have been conducted to help establish social support networks once students arrive on campus. Several of these programs have focused on developing peer led support groups (Mattanah et al., 2010). The emergence of social media has created opportunities to establish peer-support networks prior to students arriving on campus in ways that may not have been previously possible without the affordances of new media. Indeed, social media websites are being developed by universities to increase connections among

graduate students, faculty, and staff across distributed campuses (Kaya, 2010). Social network sites are perhaps the most prominent example of such media.

Social network sites have received considerable attention from researchers and the general public alike due to the increasingly large user base for sites like Facebook. Research on Facebook, in particular, has shown that students may reap social benefits from using the site. (Alabdulrazag, 2009; Alfar, 2012).

(Ellison et al., 2007) found associations between Facebook usage and various forms of social capital. Social capital broadly refers to social resources that people accrue through their relationships with others. In particular, (Ellison et al., 2007) found a strong association between Facebook usage and bridging social capital, which is typically associated with an expansive network of weak ties. Social network sites are thought to facilitate more extensive social networks due to the reduction of costs (e.g., time, effort) for developing and maintaining relationships (Donath & Boyd 2004). As such, having students connect with one another on a social media site prior to their arrival on campus may help students enter college with a more expansive social network than they otherwise might have had, contributing to bridging social capital.

In addition to helping establish and maintain interpersonal communications, researchers have argued that social media sites like Facebook have the ability to guide students entering an unfamiliar social environment. (Selwyn, 2007) argues that Facebook has "become an important site for the informal, cultural learning of 'being' a student, with online interactions and experiences allowing roles to be learned, values understood and identities shaped". Likewise, (Yu et al., 2010) suggest that social network sites offer a unique opportunity to promote socialization to the college environment. They argue that social network sites can help students learn about their peers and college, which, in turn, can create satisfaction and affiliation with the University. Students' sense of belonging – whether they feel included in their college community – has a

documented relationship with college adjustment. For instance, student perceptions of belonging have been positively associated with feelings of social acceptance and academic competence (Pittman & Richmond, 2008). Consequently, social network sites may function to improve the transition to college by helping students socialize to their new environment and establish a sense of connection with their institution. Research by (Haythornthwaite and Kazmer, 2002) supports the notion that social media can be utilized to develop student-to-student and student-to-instructor connections.

In addition to the benefits that may be obtained through social network sites, other forms of communication technology have been shown to help students in educational settings. In particular, web logs (blogs) have been utilized for a variety of educational purposes. Blogs defined here as online personal journals – are used to fulfill many interpersonal goals such as maintaining ties with family and friends (Stefanone & Jang, 2008). Blogs in education typically differ from mainstream blogs in that they are less visible to the masses and are written for a specific community (Blau & Neuthal, 2009). Researchers have argued that, although they are potentially continued in their scope, blogs can be used in academia to connect students, foster social support, and promote self-expression (Deng & Yuen, in press).

(Ellison et al., 2007) examined the relationship between university students' use of Facebook and the formation of social capital and found a strong correlation between these variables. They argued that the strong linkage between Facebook use and high school connections suggests how online social networks afforded the persistence of relations as people migrate from one offline community to another. They elaborated that the same obtained when these students graduated from university and maintained contacts as alumni whose connections would pay dividends in terms of jobs, internships, and other opportunities. While Ellison et al. study (2007) focused on student-peer relations and the maintenance of social capital, lecturer-student interaction was not the focus of their study and Facebook engagement

was neither lecturer driven nor part of the course requirements. The current study seeks to examine both lecturer-student and student-peer interaction in a blended course where their department expected students to formally consult with academics via Facebook.

(Bishop-Russell et al., 2006) reiterate that Facebook's online community meets the requirements set forth by (Chickering & Reisser, 1993) for an environment that pro-motes student development by providing regular interaction between students and opportunities for collaboration with people from diverse backgrounds and that serves as a social reference group. These affordances for collaborative networking and persistent interactions present Face-book as a vantage point for unraveling lecturer-student power relations, if academics support was rendered via this site.

With over 98 percent of students at a world class South African university having cell phones and anecdotal evidence showing that texting is their modulus operand of communication, it can be argued that students have augmented Social Networks interaction via computers with exchanging learning resources on Social Networks enhanced phones. (Rambe, 2011)

(Hewitt & Forte, 2006) researched the Facebook interactions of two large classes (comprising 176 students) in a middle-sized public research university to unpack how their online contact influences their perceptions of faculty staff. Mixed results were reported, with two thirds of the students affirming their Facebook interactions with faculty staff as presenting alternate communication channels and affording their acquaintance with professors. To the contrary, a third of the students felt that faculty staff had no justification for being on Facebook, and others cited privacy considerations and identity management as key concerns in student-faculty relations. More importantly, Facebook use was a student self-initiative rather than a faculty requirement, as was the case in this current study.

A review of Social Networks use in pharmacy education conducted by (Cain, 2008) exposed both the potential and challenges for

academics and students when using these sites. It reports that Social Networking Sites afford students connectivity with users with similar interests, allow them to foster and maintain relationships with friends, and bestow a sense of collegiality on campus. The downsides of Social Networking Sites use included exposing student online personas to public scrutiny and risking their physical safety by revealing excessive personal information (Cain, 2008).

The disadvantages of the social networking sites in relation to the students' academic performance:

- **Accessibility of Information:** Many students rely on the accessibility of information on social media specifically and the web in general to provide answers. That means a reduced focus on learning and retaining information.
- **Everything is Public:** The nature of social networking sites is that they are well social, so things are shared. In addition, one small mistake can be a public relations nightmare. The degree to which private information is available online and the anonymity the internet seems to provide, has made students forget the need to filter the information they post. Many colleges and potential employers investigate an applicant's social profiles before granting acceptance or interviews. Most students do not constantly evaluate the content they are publishing online, which can bring about the negative consequences months or years down the road.
- **Multitasking or Lack of Concentration:** Students who attempt to multi-task, checking social media sites while studying and show reduce academic performance. Their ability to concentrate on the task is significantly reduced by the distractions that are brought about by YouTube, Facebook, and Twitter etc.
- **Time Consuming:** Social networking sites can suck us in and before we know it, we have spent hours looking at pictures, videos, and reading clever posts. It is important to remember when using social networking sites for business purposes that

we stay on task and only spend time on the things that help our business.

- **Living in the Virtual World:** Often Social Networking Sites becomes an addiction and the person uses to live in virtual world rather real world. Therefore, they cut themselves from real life conflicts, issues and facts. When the consciousnesses arise, precious time has been passed out. Ultimately, only regret remains. Moreover, the more students spend on social sites, the less time they spend socializing in person. Because of body signals and non-verbal cues, like tone and inflection, social networks are not an adequate replacement for face-to-face communication. Students who spend a great deal of time on Social Networking Sites are less able to effectively communicate in person.
- **Negligence of Grammar and Spelling:** The popularity of social media and the speed, at which information is published, has created a lax attitude towards proper spelling and grammar. The reduction of a student's ability to effectively write without relying on a computer's spell check feature. There are many more arguments that could be made for social networking sites advantages and disadvantages, but we believe that the advantages of using social networking sites far outweigh the disadvantages.

The advantages of the social networking sites in relation to the students' academic performance:

- **Collaboration among/between students:** Social Networking Sites have increased the rate and quality of collaboration for student. They are better able to communicate meeting times or share information quickly, which can increase productivity and help them learn how to work well in groups. On the other hand, by spending so much time working with new technologies, students develop more familiarity with computers and other electronic devices. With the increased focus on technology in education and

business, this will help them build skills that will assist them through their lives.

- Development of creativity: The ease and speed with which users can upload pictures, videos or stories has resulted in a greater amount of sharing creative works. Being able to get instant feedback from friends and family on their creative outlets helps students refine and develop their artistic abilities and can provide much needed confidence and help them decide what career path they may pursue.
- Finding good people: social networking sites like LinkedIn are a great resource for business owners to find new talent or even partners for a new venture.
- Free business promotion: This is probably the biggest advantage for business owners using social networking sites. Facebook, Twitter, LinkedIn, Google+ and many others are great forums for us to talk about our business, our services and even exhibit our industry.
- Ease of communication: Social networking sites allow us a fast and free resource for communicating with our customers and potential customers. Announce sales, promotions, special events and more by simply typing our message and posting it to our page or profile.
- Social Networking Sites may illustrate what skills students are learning and what experiences they are being exposed to, it can help foster and extend those skills.

Through social networking, educators and business owners knew where students are coming from and what they are interested in. By understanding how students are positively using these networking technologies and where the unrecognized educational opportunities are, educators can help make schools even more relevant, connected and meaningful to learners.

Methodology

The study utilized a methodological design that combines both qualitative and quantitative techniques. However, the quantitative part was significantly over utilized compared to the qualitative. Nonetheless, this was done to extrapolate the results of the surveyed population as a whole. The essential method in this work was a descriptive survey of a sociological nature.

Because of the nature of the descriptive of the current study, the researcher used an open-ended questionnaire as a tool to collect data and to achieve the research objectives. The researcher then asked some specialists from the field of educational technology about its accuracy. This questionnaire consisted of open-ended questions as well as demographic questions

The surveyed population was constituted by undergraduates registered at King Saud University. The population size was set at more than 49, 000 students during the second semester 2013, see table 2.

Table (2) The number of enrolled students in King Saud University (MOHE, 2015)

The institution	Gender	New Students			Current students		
		Diploma	BS	Total	Diploma	BS	Total
King Saud University	Male	790	7,656	8,446	1,887	27,747	29,634
	Female	639	3,578	4217	1,345	22,149	23,494
	Total	1,429	11,234	12,663	3,232	49,896	53,128

The sampled population is spread over Twenty-One colleges. According to the statistics, Table 3 illustrated there was a difference in the

proportions of the number of students in colleges ratios differed in each college.

Table (3) The distributed questionnaires among the sample

Name of College	Distributed Questionnaires	Recollected Questionnaire	Percentage
Faculty of Arts	24	21	6%
Faculty of Sport Science	2	2	0.5%
Faculty of Tourism	5	4	1%
Institute of Arabic Language	12	9	3%
Faculty of Law & Political Science	28	26	7%
Faculty of Architecture	16	14	4%
Faculty of Engineering	8	8	2%
Faculty of Nursing	9	9	2.5%
Faculty of Applied Medical Science	7	7	2%
Faculty of Emergency Medical Service	4	4	1%
Faculty of Society	20	20	5.5%
Faculty of Applied Studies	2	2	0.5%
Faculty of Education	23	20	5.5%
Faculty of Business	74	71	20%
Faculty of Translation & languages	14	13	3.5%
Faculty of Medicine	29	21	6%
Faculty of Dentistry	36	33	9%
Faculty of Pharmacy	31	29	8%
Faculty of Agriculture	23	17	5%
Faculty of Science	11	8	2%
Faculty of Computer Science	22	22	6%
Total	400	360	100%

Table (4) Gender Distribution of Respondents

Gender	Number	Percentage
Male	144	40%
Female	216	60%
Total	360	100%

From Table 4, the sample's characteristics depict a descriptive analysis of the sampled respondents. Apparently, 40% of the sample population constituted males, while 60% comprised that of female students.

From the statistics, 400 students at King Saud University took part in the survey. Further analysis on a sample population indicates that 144 of the students were males and 216 comprised that of females. However, 40 students did not actively respond to the survey.

Table (5) Social network sites used by students

Site	Frequency	Percentage
Twitter	169	47%
Facebook	82	23%
Myspace	14	4%
LinkedIn	20	6%
Google ⁺	26	7%
YouTube	45	12%
Others	4	1%
Total	360	100

From Table 5, results on how students utilize social networking sites in learning environments are revealed. For example, Twitter is depicted as the favorite social site among the students at King Saud University. In fact, 47% of

the respondents use Twitter as the favorite site, while 23% utilize Facebook. Other major social networking sites preferred by students include YouTube, Google, LinkedIn and Myspace with each scoring 12%, 7%, 6% and 4% respectively.

Table (6) Rate of accessing Social Networking Sites by Students

Rate	Number	Percentage
Daily	221	61%
Weekly	76	21%
Monthly	63	18%
Total	360	100%

From Table 6, the frequency of using social networking by the students is revealed. From this analysis, more than half of the respondents use social networking sites almost every day. To be precise, 61% of the students indicated to use social networking sites

frequently on a daily basis while 21% use the same weekly. In addition, 18% of the responds are not frequent users of the social networking sites since they utilize the same on a monthly basis.

Table (7) Social Networking Sites as an effective educational approach

Student	Number	Percentage
Effective tool	256	71%
Not effective tool	104	29%
Total	360	100%

From Table 7, an illustration of how social networking sites have gained momentum as an effective e-learning tool is depicted. In this regard, 71% of the students who took part in the study have the opinion that social networking sites are effective learning tools. However, 29% of the students do not perceive social networking e-learning tools.

change of 2.09 standard deviations in student's performance variable.

Examining the Hypothesis:

In this section, the hypotheses are analyzed using the appropriate statistical methods.

Hypothesis 1: There is no significant relationship between frequency of social networking sites' usage and students' performance.

On the other hand, $R = 0.842$ represents the correlation between frequency of using social networking sites and the students' performance. However, the significance of 0.001 represents a positive relationship between frequency of using social networking sites and students' performance.

Meanwhile, the R Square value = 0.710 illustrates that the Regression model has accounted for 71% of the variance in the dependent variable (Student performance).

From Table 8, β (constant) is represented as a frequency connotation of 2.09. In addition, a change of one standard deviation in frequency of social networking sites' usage will result in a

Finally, the F value of 459.5 ($p < 0.000$) is considered the quality of relation between the frequency of using the social networking sites and students' performance. This result indicated that using social networking sites have a positive impact on students' performance

Table (8) Simple Regression Analysis for the first hypothesis

ANOVA		F	Sig T	T	R ²	R	Beta	Independent Variable
Sig F	Degree Freedom							
0.001	1 359	459.5	0.001	21.4	0.710	0.842	2.09	frequency of using Social Networking Sites

Hypothesis 2: There is no significant relationship between using social networking

sites and students' performance based on gender

From Table 9, results of ANOVA are analyzed to establish a relationship of social networking sites and student's performance based on gender. From the analysis, there are significant differences of how gender plays a critical role in determining the intention of using social networking sites. To be precise, male and female students have a different intention in respect to using social media. However, this

intention has a relation with a students' academic performance. For example, male students scored higher than their female counterparts with regards to the intention of using the social networking sites. Therefore, this difference means that there is a relation between using social networking sites and students' performance based on gender.

Table (9) ANOVA Analysis for Second Hypothesis

Demographic Variable		S.D±	Mean
Gender	Male	0.745	3.82
	Female	0.925	3.46
T value (p)		2.457(0.001)	

Hypothesis 3: There is no significant relationship between using social networking sites by educators and Students' performance

In Table 10 below, β (constant) represents a score 1.85, implying that a change of one standard deviation in using social networking sites results to a change of 1.85 standard deviations in using social networking sites by educators.

On the other hand, $R = 0.908$ value represents a strong correlation between using social networking sites by educators and students' performance. Nevertheless, the significance of 0.003 means there is a significant positive relationship between using social networking sites by educators and students performance.

Table (10) Simple Regression Analysis for third Hypothesis

ANOVA			Sig T	T	R ²	R	Beta	Independent Variable
Sig F	Degree Freedom	F						
0.003	1 359	26.34	0.003	12.36	0.826	0.908	1.85	using Social Networking Sites by educators

Hypothesis 4: There is no significant relationship between the students' attitude towards social networking sites as effective educational tools and academic performance.

In Table 11, β (constant) is represented by 2.32 to imply that a change of one standard deviation in student attitude toward social networking sites will result in a change of 2.32 standard deviations in student performance variable.

On the other hand, $R = 0.892$ implies that there is a positive correlation between students attitude towards social networking sites and

Meanwhile, R Square value = 0.826 implies that the regression model has accounted for 82.6% of the variance in the dependent variable (student performance).

Finally, the F value is 26.34 ($p < 0.000$) and confirms the positive relation between using social networking sites by educators and students' performance. In addition, the indicated result shows that using social networking sites by educators have a positive impact on students' performance. Because they will give great model that foster student's usage and encourage them to have a positive reaction toward Social networks. From this perspective, the impact on students' performance, as a result, of using social networking sites implies a significant improvement on the quality of education.

student performance. In addition, the significance of 0.004 represents a positive relationship between students' attitude towards social networking sites and academic performance.

Meanwhile, R Square value = 0.796 shows the Regression model has accounted for 79.6% of the variance in the dependent variable (student performance).

Finally, F value is 48.69 ($p < 0.000$) implies a positive relationship between students' attitude towards social networking sites and academic performance. In addition, the result

reveals that students' attitude towards using social networking sites has a positive influence on students' academic performance. From this perspective, the hypothesis that the students'

attitude towards using social networking sites has a positive effect on students' academic performance is confirmed as fact.

Table (11) Simple Regression Analysis for forth Hypothesis

ANOVA			Sig T	T	R ²	R	Beta	Independent Variable
Sig F	Degree Freedom	F						
0.004	1 359	48.69	0.004	17.89	0.796	0.892	2.32	Behavior toward the change

Discussion

As indicated earlier, the impact of social network sites in education has been a major development. Moreover, social networking sites have contributed positively to the development of various stages of the education system. The manner in which social network sites have promoted the exchange of information among students and education instructors has been instrumental to the learning process, as this study revealed that 47% of the respondents use Twitter as the favorite site. Apparently, social networking sites are now available to almost everyone around the world. Therefore, SN has contributed positively to education and students' academic performance, as this study reveals that there is a strong correlation between using social networking sites by educators and students' performance. These social sites have promoted exchange of information among students and teachers. In this context, computer-based technology and the internet is now perceived as an integral necessity in learning.

Improved socialization among the students is a one of the major positive impacts that social networking sites have had on students' performance at King Saud University. From this perspective, students that are not confident in interacting with their teachers and peers can interact freely through social networks. From the study, the social networking sites provide students at King Saud University with an opportunity to express their views using online-based platforms that harness communication and interpersonal relationship skills.

Another major impact from social networking sites is the ability to provide a wide range of information. Apparently, internet is considered one of the largest sources of

information for students. Educational materials from different scholars, cultures and education systems the world are accessible through the social networking sites. From the study, 71% of the respondents accesses social networking sites every day with the intention of conducting research. In this context, the value of education is promoted through quality education and improved learning practices. However, due to the small size of study sample comparing to the whole population of the study, this research cannot be generalized.

Results

Some previous studies stated that there is no correlation between using social networking site and students performance (Mehmood & Tarang 2013). While other studies suggested using social networking may affect negatively on students' performance (Enriquez, 2010; Abalet, et al. 2014). However, studies such as (Shah et al. 2001; Ahmed & Qazi 2011) indicated that social networking and internet have a positive effect on students as well as teachers.

On the other hand, this study revealed several results regarding the impact of social networking sites on students' performance at King Saud University. Apparently, 47% of respondents admitted to using Twitter while 23% are obsessed with using Facebook. In addition, 12% and 7 % of other students use YouTube and Google+ respectively. During the study, the students were asked about the rate of using social networking sites. From the respondents, it emerged that 61% of sample population access social networking sites on a daily basis. However, 21% and 18% of the students access social networking sites weekly and monthly respectively. From the survey, it is evident that 71% view social networking site as effective educational tools. However, 29% of the students

have little regard for social networking sites as effective educational approaches.

Several findings emerged after examining the hypothesis. First, there is a relationship between the frequency of using social networking sites and students' performance. Secondly, the relationship between using social networking sites and students' performance based on gender exist at the King Saud University. Thirdly, there exists a relationship between using social networking sites by educators and Student performance. Finally, the study confirms the positive relationship between the students' attitude towards social networking sites as effective education tools and academic performance.

Conclusion

Without a doubt, the use of social networking sites is a common feature in institutions of higher learning. The benefits of utilizing social networking sites override the cost of education by any standard. However, the degree of restraint especially in controlling over exposure to internet-based content is critical. From this perspective, effective control measures that monitors what students' access from social networking sites is required.

From the study, it is critical that universities create awareness regarding the importance of social networking sites in education. From this perspective, ample training to educators on using e-learning tools is instrumental to the success of the same in improving students' academic performance. On the other hand, university institutions should facilitate students' access to computers and the internet. Perhaps, the provision of computer laboratories, free internet and virtual online libraries can be initialized in the development of computer-based curriculum.

From the study's findings, some recommendations can be instrumental in promoting e learning at King Saud University. The recommendations are helpful to both learners and educators about using social networking sites. It is important for educators to research on barriers affecting the use social networking sites and the respective effect on students' academic performance. Moreover,

identifying the appropriate courses that can be taught through social networking sites is necessary during online curriculum development. Since using social networking by educators and students have a positive impact on teaching and learning, it is recommended to establish training courses that encourage faculties and students to adopt and use social media in Education. Finally, the procedure of developing meaningful content that is of importance to educators and students is instrumental to e-learning approaches. In this respect, researching on best e-learning practices from other institutions of higher learning is a function of educators who seek to promote students' academic performance.

References

- Abaleta, A. B., Certeza, M. S., & Calimlim, M. (2014). *Impact of Social networking on the academic performance of college student in Arellano University-Pasig*. Retrieved from https://www.academia.edu/4698657/A_Research_submitted_to_the_faculty_of_college_of_arts_and_sciences_Arellano_university-Pasig_Andres_Bonifacio_In_Partial_fulfillment_of_the_Requirement_for_the_Degree_Bachelor_of_Arts_in_Psychology
- Ahmed, I, & Qazi T. F (2011). A look out for academic impacts of Social networking sites (SNSs): A student based perspective. *African Journal of Business Management*, 5(12), pp. 5022-5031 Retrieved from <http://www.academicjournals.org/AJBM>
- Alabdulrazag, A. (2009). *Social Networks in Education*. Retrieved from http://alabdulrazaq.blogspot.com/2012/03/blog-post_10.html
- Alfar, A. (2012). *Educational technology for the Twenty first century: Web (2.0) technology*. Tanta: Egyptian National Library and Documentation
- Alotaibi, N. (2013) *The Effectiveness of Social Networking Twitter (microblogging on Academic Achievement and the Developing the Cooperative Learning Skills for Female Students in the eleventh grade in Computer Curriculum*. Third international conference for eLearning & distance learning. Riyadh, 2013

- Bishop-Russell, J., Dubord, M., Hansen, E., & Webster, K. (2006). *Acknowledging a campus community: [the facebook] and diversity college*. The University of Maine. Retrieved from www.studentaffairs.com/vcs/2006entries/UniversityofMaine.ppt
- Blau, I., Mor, N., & Neuthal, T. (2009). Open the windows of communication: Promoting interpersonal and group interactions using blogs in higher education. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 5, 233–246
- Boyd, d. m., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1). Retrieved from <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>
- Cain, J. (2008). Online social networking issues within academia and pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(1), 1-7.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Deng, L., & Yuen, A. H. K. (in press). *Towards a framework for educational affordances of blogs*. *Computers & Education*.
- Donath, J., & Boyd, D. M. (2004). Public displays of connection. *BT Technology Journal*, 22, 71.
- Edudemic. (July 2011) *The 10 Best and Worst Ways Social Media Impacts Education*. Retrieved from <http://edudemic.com/2011/07/social-media-education/>
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook friends: Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer Mediated Communication*, 12(4), article 1. Retrieved from <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/ellison.html>
- Enriquez, J. (2010). *Facebook and Other Online Social Networking Sites Can Lower Grades, Study Says*. Retrieved from <http://seerpress.com/facebook-and-other-online-social-networking-sites-can-lower-grades-study-says/6935>
- Haythornthwaite, C., & Kazmer, M. M. (2002). Bringing the Internet home: Adult distance learners and their Internet, home, and work worlds. In B. Wellman, & C. Haythornthwaite (Eds.), *The Internet in everyday life* (pp. 431–464). Oxford, UK: Blackwell Publishers
- Hewitt, A., & Forte, A. (2006). *Crossing boundaries: Identity management and student/faculty relationships on the Facebook*. CSCW'06, Banff, Alberta: Canada, 1-2.
- Kaya, T. (2010). CUNY social network mixes scholarship with Facebook style friendship. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/cuny-social-network-mixes-scholarship-with-facebook-style-friendship/27266>
- Kord, J. I. (2008). *Understanding the Facebook generation: a study of the relationship between online social networking and academic and social integration and intentions to re-enroll*. ProQuest Information and Learning Company.
- Kreutz, C. (2009). *The next billion – the rise of social network sites in developing countries*. Retrieved from <http://www.web2fordev.net/component/content/article/1-latest-news/69-social-networks>
- Marisol, G., Sergio R. & Pedro F. (2012) "The Academic Use of Social Networks-among University Students", *Scientific Journal of Media Education*, 131-138
- Mattanah, J. F., Ayers, J. F., Brand, B. L., Brooks, L. J., Quimby, J. L., & McNary, S. W. (2010). A social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. *Journal of College Student Development*, 51, 92–108.
- Mehmood, S. & Tarang, T. (2013). The Effects of Social Networking Sites on the Academic Performance of Students in College of Applied Sciences, Nizwa, Oman, *International Journal of Arts and Commerce*, 2(1), p111.

- Ministry of Higher Education Website in Saudi Arabia:
<http://www.mohe.gov.sa/ar/Ministry/Deputy-Ministry-for-Planning-and-Information-affairs/HESC/Pages/default.aspx>. Retrieved in 15/03/2015
- Mooney, C. (2009). *Online Social Networking*. Gale Cengage Learning.
- Patient, R. (2011). Exploring the Impacts of Social Networking Sites on Academic Relations in the University, *Journal of Information Technology Education*, 10, 271 – 293 Retrieved from
<http://www.jite.org/documents/Vol10/JITEv10p271-293Rambe981.pdf>
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *Journal of Experimental Education*, 76(4), 343–362 .
- Preeti S. (2012) Social Networking & Its Impact on Education-System in Contemporary Era, *International Journal of Information Technology Infrastructure*, 1(2). Retrieved from
<http://warse.org/pdfs/ijiti02122012.pdf>
- Rambe, P. (2011). Exploring the Impacts of Social Networking Sites on Academic Relations in the University. *Journal of Information Technology Education*, 10. Retrieved from
<http://www.jite.org/documents/Vol10/JITEv10p271-293Rambe981.pdf>
- Selwyn, N. (2007). *Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning — A critical review*. OECD CERIKERIS International expert meeting on ICT and educational performance. Cheju Island, South Korea: Organization for Economic Co-Operation and Development.
- Shah DV, Kwak N, Holbert RL (2001). Connecting and disconnecting with civic life: Patterns of Internet use and the production of social capital. *Polite Communication*, 18, 141-162.
- Stefanone, M., & Jang, C. J. (2008). Writing for friends and family: The interpersonal nature of blogs. *Journal of Computer Mediated Communication*, 13, 123–140.
- Top 15 Most Popular Social Networking Sites. (2015, January). eBizMBA Guides. Retrieved from
<http://www.ebizmba.com/articles/social-networking-websites>
- Tuckman, H. (1975). Teacher Effectiveness and Student Performance. *Journal of Economic Education*, 34-39.
- Wright, A. (2007). *Friending, ancient or otherwise*. Retrieved from
www.nytimes.com/2007/12/02/weekinreview/02wright.html
- Yu, A. Y., Tian, S. W., Vogel, D., & Kwok, R. C. (2010). Can learning be virtually boosted? An investigation of online social networking impacts. *Computers & Education*, 55, 1494–1503.

Appendix: the questionnaire
Investigating the Impact of Social Networking Sites on Students Performance at King Saud University

Dear students,

The researchers are conducting a research about Investigating the Impact of Social Networking Sites on Students Performance at King Saud University. This study aims to gain a deep understanding of the social networking and their roles, Understanding the impact of social networking sites on education and aims in particular to answer the following questions:

Question 1: Does the use of social networks in teaching really imply a significant increase in student learning?

Question 2: Is there a relation between use of Social Networking Sites and performance of students?

Question 3: What are advantages and disadvantages of Social Networking Sites?

Question 4: Is there a relationship between Frequency of Social Sites Usage by students and student performance?

Question 5: Is there a relationship between attitude of student toward Social Networking Sites as an effective education tool and student performance?

We appreciate your time and effort to fill this survey. Hence, all information is anonymous and only for the purpose of this study and

Thanks

Researcher:
Dr. Uthman Alturki

- 1- Name (optional):
- 2- Age (optional)
- 3- Gender: Male () Female ()
- 4- Name of College:
- Faculty of Arts ()
- Faculty of Sport Science ()
- Faculty of Tourism ()
- Institute of Arabic Language ()
- Faculty of Law & Political Science ()
- Faculty of Architecture ()
- Faculty of Engineering ()
- Faculty of Nursing ()
- Faculty of Applied Medical Science ()
- Faculty of Emergency Medical Service ()
- Faculty of Society ()
- Faculty of Applied Studies ()
- Faculty of Education ()
- Faculty of Business ()
- Faculty of Translation & languages ()
- Faculty of Medicine ()
- Faculty of Dentistry ()
- Faculty of Pharmacy ()
- Faculty of Agriculture ()
- Faculty of Science ()
- Faculty of Computer Science ()
- 5- Do you have access to a computer? Yes () No ()
- 6- What type of Social network sites used?
- Twitter ()
- Facebook ()
- Myspace ()
- LinkedIn ()
- Google⁺ ()
- YouTube ()
- Others
- 7- How often do you **access** social network sites?
- Daily ()
- Weekly ()
- Monthly ()
- 8- Is Social Networking Sites an effective educational approach Yes () No ()
- 9- What information do you seek?
.....
.....
- 10- What challenges do you face?
.....
.....
- 11- What steps do you think will help to make the use of these sites effective as far as learning is concerned?
.....
.....
- 12- Does the use of social networks in teaching really imply a significant increase in student learning?
.....
.....

13- Is there relation between use of Social Networking Sites and performance of students?
.....
.....

14- What are advantages and disadvantages Social Networking Sites?
.....
.....

15- Is there relationship between Frequency of Social Sites Usage by students and student performance?
.....
.....

16- Is there relationship between attitude of student toward Social Networking Sites as effective education tool and student performance
.....
.....

Thank you for participating

شروط وقواعد النشر في مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي

(1) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة التي تتوافر فيها شروط البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً. ويتم استلام البحث المستوفي للشروط والمعايير الآتية:

- وقوع موضوع البحث ضمن اهتمامات المجلة وأهدافها (تعنى بقضايا التعليم الجامعي والعالي).
- التزامه بقواعد النشر المتبعة في المجلة.
- تعبئة نموذج التعهد والإقرار الذي تعتمد عليه المجلة (المتوفر على موقع المجلة في الأمانة العامة للاتحاد).

(2) لا تعتمد المجلة نمطاً واحداً في عناصر تقرير البحث. نظراً للتنوع المتعدد في طبيعة البحوث التربوية كما ونوعاً، ومن التجريبي الميداني إلى الوصفي، إلا أن العناصر الرئيسية المشتركة بينها تتمثل في:

- مقدمة أو خلفية موضوع البحث، وأدبياته، ومسوغاته، وأهميته.
- مشكلة البحث وتحديد عناصرها، وربطها بالمقدمة.
- منهجية البحث المناسبة لطبيعة المشكلة البحثية، وتتضمن الإجراءات والبيانات الكمية أو النوعية التي مكنت الباحث من معالجة المشكلة البحثية، ضمن محددات وافتراسات بحثية واضحة.
- نتائج البحث، ومناقشتها مناقشة علمية مبنية على إطار فكري متين، يعكس تفاعل الباحث مع موضوع البحث من خلال ما يتوصل إليه الباحث من استنتاجات وتوصيات مستندة إلى تلك النتائج.

(3) يوقع الباحث على تعهد وفق نموذج خاص تعتمد عليه المجلة ويتضمن ما يأتي:

- أحمل المسؤولية الكاملة عن أي انتهاك أو تجاوز لأخلاقيات البحث في حالة ثبوته؛ (مثل تجاوز الأخلاقيات العلمية المتعلقة بالتعامل مع العينات، والبيانات، والأدوات، وحق الملكية)
- البحث لم ينشر، ولم يقدم للنشر إلى أي مجلة أخرى، ولن يقدم إلى أي مجلة أخرى في حالة قبوله للنشر، ويجوز النظر في طلب الباحث الموافقة الخطية على تقديم البحث للنشر في مجلة أخرى.
- عدم التقدم بطلب سحب البحث بعد إبلاغ الباحث بوصول بحثه إلى المجلة، ودفع تكاليف البحث التي تقدرها هيئة التحرير في حالة التقدم بطلب سحب البحث في أي وقت بعد إبلاغ الباحث بالاستلام.
- عدم اعتراض أي عضو من أعضاء فريق البحث على أي قضية تخص فريق البحث نفسه، وفي حالة تلقي هذا الاعتراض يلتزم الموقع على التعهد بدفع تكاليف النشر التي تقدرها الهيئة، ويتم التوقف كلياً عن السير بإجراءات نشر البحث.

(4) تعتمد المجلة نظام رابطة السيكولوجيين الأمريكيان (American Psychological Association (APA) لأغراض التوثيق للمراجع بالإنجليزية

والاقتباس، وإخراج الأشكال والجداول وأخلاقيات البحث وغيرها من عناصر تقرير البحث شكلاً ومضموناً، وعلى الباحث أن لا يعتمد على المصادر الثانوية غير الموثوقة في هذا المجال، وفيما يأتي بعض العناصر التي يتوقع من الباحث العودة إلى قواعد البيانات والمواقع الإلكترونية التي تساعد في التعرف على المعايير والشروط في هذا النظام، ومنها (مع ملاحظة بعض المعايير غير الحدية، وتحتفظ المجلة ببعض الخصوصيات في هذا الإطار):

- عدد كلمات البحث أو الصفحات (25 صفحة كحد أعلى بما في ذلك ملاحق البحث).
- عدد كلمات الملخص بالعربية (200 كلمة كحد أعلى).
- عدد كلمات الملخص بالإنجليزية (250 كلمة كحد أعلى).
- عدد كلمات العنوان (لا تزيد على 20 كلمة).
- عدد الكلمات المفتاحية (Keywords) (5-7 كلمات).
- شكل الجدول (Table Format).
- التوثيق في المتن وقائمة المراجع من كتب ودوريات مع الاختلاف في عدد المؤلفين، والتوثيق من الإنترنت في ضوء طبيعة المعلومات المتوفرة.
- الإلتزام بأخلاقيات البحث وحقوق الملكية.

(انظر مثلاً المواقع الآتية للتعرف على مدى التنوع في المتغيرات التي تحكم عملية التوثيق حسب التنوع في المصادر سواء من موقع (APA) مباشرة أو من مواقع أخرى غير مباشرة لتمكين الباحثين من متابعتها والالتزام بها).

<http://employees.csbsju.edu/proske/nursing/apa.htm>

http://www.umuc.edu/library/libhow/apa_examples.cfm#magazines

http://www.umuc.edu/library/libhow/apa_examples.cfm#articles

http://writing.wisc.edu/Handbook/DocAPACitations_Elec.html

وينصح الباحث هنا باختيار الكلمات المفتاحية التي تسهل عليه الدخول إلى مواقع أخرى لهذا الغرض مثل APA citation, APA examples,

(5) يطبق على المراجع العربية نظام (APA) مع تعديل طفيف تحده طبيعة الثقافة العربية المتعلقة بطريقة كتابة اسم الباحث، مثل:

احمد عودة (2011). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة (مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة). *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*, 7(2), 163-193.

Ahmad, A. (2011). Quality assurance standards derived from stakeholders (A suggested perspective to spur accreditation and quality). *Jordan Journal of Educational Sciences*, 7(2), 163-193.

وأنظر أيضاً الأمثلة الآتية لتوضيح المقصود عند التوثيق بالمتن :

يشار إلى المراجع العربية في متن البحث بالاسم الأول والأخير للمؤلف، وسنة النشر ورقم الصفحة أو الصفحات التي رجع إليها الباحث، وذلك بين قوسين، مثل: (سيد خيرى، 1985، ص 88)، وفي حالة وجود أكثر من مؤلفين يشار إلى الاسم الأول والأخير للمؤلف الأول، ويكتب بعده وأخرون مثل (حامد زهران وآخرون، 1995، ص 20-23) على أن تكتب الأسماء كاملة للمؤلفين في قائمة المراجع.

وفي حالة المرجع الأجنبي يكتب الإسم الأخير فقط (اسم العائلة) مع سنة النشر. ورقم الصفحة. مثل: (Ferguson, 1993, P. 115). وفي حالة وجود مؤلفين تكتب هكذا (Mustafa and Sultan, 2010). وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين فيكتب الاسم الأخير للمؤلف الأول ويكتب بعده et al. ثم سنة النشر. فرقم الصفحة. مثل: (Mayer, et al. 1995, P. 445) أما في قائمة المراجع فتكتب أسماء المؤلفين كاملة. مع ملاحظة أن and التي تفصل بين مؤلفين في المتن تصبح & في قائمة المراجع. وفيما يأتي عينة من المعايير الأخرى: (بغرض التوضيح فقط لا بغرض الحصر) التي يتوقع من الباحث التأكد من توفرها في مخطوط البحث. وحتاج إلى مراجعة حثيثة لتحقيق أكبر قدر من معايير الجودة في إعداد تقرير البحث كما ونوعاً.

- التوافق بين المراجع في المتن والقائمة من حيث العدد والإسم الأول. وسنة النشر.

- التمييز بين المراجع الورقية والإلكترونية.

- التمييز بين المراجع الإلكترونية المحددة برقم DOI أو الموجودة على URL.

- التسلسل الأبجدي Alphabetical للمراجع في القائمة.

- المسافات والإشارات المستخدمة ضمن عناصر التوثيق في المتن والقائمة.

- متى يذكر أو لا يذكر تاريخ الاستعادة للمعلومات من الإنترنت.

- التمييز بين المرجع والذي يليه في قائمة المراجع من خلال المسافة المتروكة. ولا تستخدم أي علامات ترقيم.

- لا يوجد تسطير داخلي في الجدول. ولكن يمكن ان يكون رقم الجدول ضمن العنوان بدلاً من ان يكون في سطر مستقل.

- يمكن ان يظهر اسم المجلة في التوثيق على شكل خط مائل Italic. و بالبنط العريض Bold.

6) يقدم البحث مكتوباً باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية. ومطبوعاً على الحاسوب بمسافات مزدوجة. ومتوافقة مع برنامج MS Word. حجم خط 14 Normal على ورق (A4). وعلى وجه واحد. من ثلاث نسخ ورقية. ونسخة إلكترونية على CD. وان لا يضاف للبحث أي لون غير الأسود والأبيض في أي موقع من البحث. وترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى:

رئيس هيئة تحرير مجلة اتحاد الجامعات العربية

الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية

ص. ب (401) الجبيهة

الرمز البريدي 11941 عمان - المملكة الأردنية الهاشمية

ويجوز استقبال البحوث بواسطة البريد الإلكتروني للمجلة

siham@aar.edu.jo أو secgen@aar.edu.jo

7) من الضروري أن يظهر في الصفحة الأولى من البحث عنوان البحث. واسم الباحث(الباحثين). وجهة العمل. والعنوان (العناوين). وأرقام الهواتف الخلية. والبريد الإلكتروني. ورقم الفاكس (ان وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم. يجب عدم ذكر اسم الباحث. أو الباحثين في متن البحث. أو أية إشارة تكشف عن هويتهم. ويمكن استخدام حاشية الصفحة الأولى لتحديد جهة الدعم أو عبارة شكر لجهة معينة ذات صلة.

- 8) يتم إشعار الباحث إلكترونياً أو بوسائل الاتصال المتوفرة في حينه بتاريخ استلام البحث، وقد يتم إشعار الباحث بالنواقص (إن وجدت) أو أن يتم الاعتذار عن السير في الإجراءات في ضوء التحكيم الأولي.
- 9) يخضع البحث المرسل إلى المجلة إلى تحكيم أولي من هيئة التحرير: لتقرير أهليته للتحكيم الخارجي، ويحق للهيئة أن تعتذر عن السير في إجراءات التحكيم الخارجي أو عن عدم قبول البحث للنشر في أي مرحلة دون إبداء الأسباب.
- 10) البحث المقبول للنشر يأخذ دوره للنشر حسب تاريخ قبوله للنشر بصرف النظر عن العدد الذي تم تحديده أو العدد الذي أرسل إليه أو في أحد الأعداد التي تليه.
- 11) تعتذر المجلة عن عدم إعادة البحث الذي يتم إرساله إلى المجلة (بكليته أو أجزاء منه) إلى الباحث في حالة عدم قبوله للنشر في أي مرحلة من المراحل، كما تعتذر عن أي طلب بتزويد الباحثين بتقارير التحكيم للبحث الذي يتم رفضه، إلا باستثناء من هيئة التحرير.
- 12) ما ينشر في المجلة يعبر عن وجهة نظر الباحث (الباحثين). ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.
- 13) ترتب البحوث عند النشر في عدد المجلة وفق اعتبارات فنية، وليس لأي اعتبارات أخرى أي دور في هذا الترتيب، كما أنه لا يمكن لأي اعتبارات غير علمية في إجراءات النشر.
- 14) إذا استخدم الباحث برمجيات أو أدوات قياس من اختبارات واستبانات، أو غيرها من أدوات البحث، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من الأداة التي استخدمها إذا لم ترد في متن البحث، أو لم ترفق مع ملاحظته، وأن يشير إلى الإجراءات القانونية التي تسمح له باستخدامها في بحثه. وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن اتباعها للحصول على البرمجية أو الأداة.
- 15) لا تتقاضى المجلة أجوراً على النشر فيها، ولا تدفع للباحث مكافأة مالية عن البحث الذي ينشر فيها. وبمجرد إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر قبولاً نهائياً، تنتقل حقوق الطبع والنشر إلى مجلة اتحاد الجامعات العربية.