مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثاني والعشرون
رجب ١٤٤١هـ

الجزء الثاني

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع : ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري

معالي مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح

الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان

عميد كلية التربية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذة الدكتورة/ الجوهرة إبراهيم محمد بوبشيت
الأستاذة في قسم الإدارة التعليمية - كلية التربية
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

الأستاذ الدكتور/ حسن عبد المالك محمود
الأستاذ بكلية التربية - جامعة الأزهر

الأستاذة الدكتورة/ سهام محمد صالح كعكي
الأستاذة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز محمد العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية –جامعة الملك سعود

الأستاذة الدكتورة/ ناديا هايل السرور
الأستاذة بالجامعة الأردنية

الدكتور/ صالح بن محمد العريني
الأستاذ المشارك في قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الدكتور/ عبد العزيز بن علي الخليفة
الأستاذ المشارك في قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. محمد خميس حرب
أمين تحرير المجلة ـ الأستاذ المشارك بعمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.
٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
http://imamudsr.com/
E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

تصور مقترح قائم على بيئات التعلم التشاركية المدمجة وأثره في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والتقييم الذاتي في ضوء دورة التعلم التكنولوجي لدى الطالبات الجامعيات. د. أمل بنت علي بن سعد الموزان	١٥
المشكلات الأكاديمية المؤثرة على تحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم في ضوء متغيري النوع والكلية د . زبيدة عبدالله علي صالح الضالعي	١٤١
فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها على تنمية التفكير المتشعب والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل د. فؤاد بن أحمد المظفر - د. كرامي بدوي أبومغنم	١٩٣
مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية د. عبدالله بن مشبب الأحمري	٢٩٣
مستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية أ. بشرى عبدالله محمد المقحـــم	٣٩١
مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض د. خلود بنت راشد بن حمد الكثيري	٤٥٥
توافر خصائص ريادة الأعمال لدى طلبة قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود وعلاقتها ببعض المتغيرات د. خلود بنت حمد بن عبدالله العبيكان	٥١٥
أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين مفهومي الذات الاجتماعي والأكاديمي لذوات صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة المتوسطة د . أمل عبد المحسن الزغبي	٥٦٧

تصور مقترح قائم على بيئات التعلم التشاركية المدمجة وأثره في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والتقييم الذاتي في ضوء دورة التعلم التكنولوجي لدى الطالبات الجامعيات

د. أمل بنت علي بن سعد الموزان
قسم تقنيات التعليم - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

تصور مقترح قائم على بيئات التعلم التشاركية المدمجة وأثره في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والتقييم الذاتي في ضوء دورة التعلم التكنولوجي لدى الطالبات الجامعيات

د. أمل بنت علي بن سعد الموزان
قسم تقنيات التعليم - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

تاريخ تقديم البحث: ٥ / ٧ / ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ٢١ / ٩ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تصور مقترح قائم على بيئات التعلم التشاركية المدمجة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والتقييم الذاتي لتعلم تلك القيم وفق دورة التعلم التكنولوجي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وتم استخدام منهج البحث شبه التجريبي ذي المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبة من طالبات السنة التأسيسية اللاتي درسن مقرر التعلم الإلكتروني، حيث مثلت (٦٠) طالبة منها المجموعة التجريبية التي درست موضوع المواطنة الرقمية باستخدام التصور المقترح، ومثلت (٦٠) طالبة أخرى المجموعة الضابطة التي درست نفس الموضوع بالطريقة التقليدية، وقد طُبقت كل من أداتي الاختبار التحصيلي للمهارات المعرفية في قيم المواطنة الرقمية، وبطاقة التقييم الذاتي لتعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية وفق دورة التعلم التكنولوجي شاملةً (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل) قبليًا وبعديًا لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لكل من الاختبار التحصيلي لجوانب المهارات المعرفية في قيم المواطنة الرقمية، وكذلك في بطاقة التقييم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية في كلا القياسين، وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: بيئات التعلم التشاركية، التعلم المدمج، قيم المواطنة الرقمية، دورة التعلم التكنولوجي.

المقدمة:

نعيش اليوم في عالم رقمي تلاشت فيه الحدود بجميع أشكالها، وأصبحت فيه الأفكار والقيم والثقافات تنتقل من مكان إلى آخر دون قيود، خاصةً مع ما يشهده العصر الحاضر من اتجاه متزايد نحو استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في مختلف المجالات، وعلى رأسها المجالات التربوية والتعليمية؛ إذ ظهرت العديد من المستحدثات التكنولوجية التي ركزت في المقام الأول على دور المتعلم وجعله محوراً للعملية التعليمية، ويعد التعليم الإلكتروني هو الأبرز من بين جميع تلك المستحدثات؛ إذ حظي باهتمام بالغ على مختلف مستويات المنظومة التعليمية.

والحديث عن التعليم الإلكتروني يرتبط بالانتشار السريع والتمكين للعديد من أدوات الإنترنت التشاركية وتوظيفها في مجال التعليم، خاصةً تلك الأدوات الموسومة بالاجتماعية، أو التي تجعل المشاركة على الويب أشبه بالمشاركة على أرض الواقع، بل إن تلك الأدوات أصبحت تستهلك جزءًا لا بأس به من وقت المتعلمين؛ لاندماجهم عبر بيئاتها واستمتاعهم بالتعامل معها، كما أنها تعد وسائط ثرية للتعلم النشط؛ كونها أرضاً خصبة لنمو التفاعلات وتشارك الخبرات ووجهات النظر وتقديم المشاريع وتناقل الأخبار والأفكار، مع مدىً واسع من الإمكانيات الكبيرة وغير المحصورة لها.

وقد اتفق مجموعة من التربويين على أن نمط التعلم الالكتروني التشاركي يساهم في مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية؛ لما يتميز به من سمات اجتماعية تمكن الطلاب من العمل معًا من خلال مجموعات صغيرة، والتشارك في تنظيم المعرفة، وإنجاز المهام والنقاش حولها، وتبادل الأفكار،

وتعزيز مجموعة من القيم والاتجاهات الإيجابية المتنوعة من خلال التعرض لمواقف تشارك الخبرات، وتبادل الحوارات (خميس، ٢٠٠٣؛ لبيب، ٢٠٠٧؛ خليفة، ٢٠٠٨؛ عزمي، ٢٠٠٨؛ Joanneum, et al , 2006).

ويضيف خلف الله (٢٠١٣) أن التعلم التشاركي عبر الويب يعد من أساليب التعلم الحديثة التي تنظر للتعلم كعملية اجتماعية، تتوفر خلالها الفرص للمتعلم كي يناقش، ويتفاوض، ويشترك مع زملائه في بناء المعرفة، وإعادة تنظيم المواد أو المفاهيم لتكوين علاقات جديدة بينها، وذلك من خلال التفاعل مع الزملاء والخبراء ومصادر المعلومات المتنوعة، وأكد على دور مواقع الشبكات الاجتماعية كبيئة تعليمية تفاعلية مناسبة لتطبيق هذا الأسلوب.

ويؤكد بتيز وبال وبيتز Betts & Bal, Betts (2013) على مزايا بيئات التعلم التشاركية بإشارتهم إلى أهميتها في تمكين المتعلم من تبادل الآراء والأفكار والمعلومات بشكل يسمح بالتعلم المستمر، كما أنها تعمل على تحسين التشارك في التعلم عبر الإنترنت، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو معاني المشاركة، والعمل الجماعي من خلال التعاون في مجموعات، وتنفيذ أنشطة التعلم التشاركية والاجتماعية، وتبادل التعليقات والآراء ووجهات النظر.

إلا أن من الملاحظ أن المتعلمين أثناء تعلمهم عبر تلك البيئات أصبحوا أيضًا معرضين للعديد من المواقف التي تتطلب منهم حسن اتخاذ القرار، وقد تشكل بعضاً منها خطراً حقيقيًّا على المتعلم، ما لم يكن على وعي ودراية بكيفية التعامل معها ودرء الخطر الذي تحتويه، كما أن هناك بعض المتعلمين لا يدركون مكامن الخطر وربما يقعون في المحظور من حيث لا يعلمون.

وهناك اتفاق متزايد في الآراء بين قادة التكنولوجيا والتربويين يدور حول أنه يجب علينا أن نبدأ بتثقيف المعلمين والمتعلمين والإداريين بطرق الاستخدام اليومي المناسب لبيئات التعلم المرتبطة بالتكنولوجيا، وببساطة؛ فإن إساءة استخدام التكنولوجيا يمكن أن تبلغ أبعادًا وبائية في بعض البيئات التعليمية، كما قد تكون أيضًا كذلك في الحياة اليومية(Ribble & Baile,2004).

وفي ظل وضعٍ كهذا، ومع تزايد التغيرات الجوهرية والأوضاع العالمية غير المستقرة اليوم، فإن هذه البيئات يمكن أن تُعَرِض المتعلمين وهم من فئة الشباب اليافع لبعض المحاذير الناتجة عن محدودية الضبط الذاتي والتعرض لأفكار غريبة من أشخاص غير معروفين، وكذلك التعرض للترهيب والقضايا الجنسية (Lenheart,A ,2010)، إضافةً إلى زيادة التحديات التي تواجه الأمن الفكري لدى الشباب؛ كالحروب العقائدية، والعسكرية، والنفسية، والإعلامية، وطفرة المعلومات، ونشوء المجموعات المتطرفة والإرهاب، ومفارقات الظروف الاقتصادية والسياسية، والتي تمثل تحديات حقيقية للأمن الفكري، يواجهها الشباب في المجتمعات الإسلامية (الجحني، ٢٠٠٥).

كما أن هذه المحاذير وتلك التحديات تعطي إشارات واضحة تدلل على حقيقة أنه على الرغم من العديد من المميزات والإيجابيات للتعليم الإلكتروني؛ إلا أن البعض يرى أنه يوجد قصور في بعض الجوانب التي لم يستطع هذا النوع من التعليم التغلب عليها؛ كالتفاعل الإنساني الموجه في حلقات النقاش الحية، والإشراف على النقاشات الدائرة من قبل معلمين أكفاء بإمكانهم توجيه السلوكيات والقيم ودفة المناقشات، ومن هنا كانت

الحاجة إلى مدخل جديد، يجمع بين مميزات كل من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، والتغلب على جوانب القصور في كل منهما، فظهر ما يسمى بالتعليم المدمج؛ الذي يدمج ما بين التعليم التقليدي بأشكاله المختلفة، والتعليم الإلكتروني بأنماطه المتنوعة، ليزيد من فاعلية الموقف التعليمي وفرص التفاعل الاجتماعي، إضافةً إلى فرص تعليم المتعلم السلوكيات والقيم المقبولة وغير المقبولة في التعلم عبر البيئات الإلكترونية التشاركية وغيرها (حسن، ٢٠١٠)، كما ظهرت بيئات التعلم التشاركية المتميزة بالخصائص الاجتماعية في التفاعلات وطرق التواصل ودرجاته ونوعيته.

والتعلم المدمج هو أحد النماذج المهمة من التعلم الإلكتروني؛ لا يقتصر على مجرد دمج أنماط مختلفة من التعلم، بل يتم فيه التركيز على مخرجات التعلم "المناسبة" لمقابلة أنماط التعلم الشخصية "المناسبة"، التي تدعم حصول المتعلم على محتوى "مناسب" ضمن بيئات تعلم "مناسبة"؛ من أجل نقل المهارات "المناسبة" للشخص "المناسب" وفي الوقت "المناسب"، وتعد البيئة التعليمية التي يقدم فيها مثل هذا النوع من التعلم المدمج من العوامل الجوهرية لنجاح أهدافه (خان، ٢٠٠٦؛ فريحات، ٢٠٠٤).

وفي حين أعطت التكنولوجيا التشاركية المبنية على الخدمات السحابية فرصًا كبيرة لإيجاد مثل تلك البيئات ولفهم وإثراء خبرات التعلم والتأمل فيها - إذ أكدت الدراسات أن المتعلمين يدرسون بصورة أفضل عند استخدام هذه التكنولوجيا ودمجها مع خبرات التعلم في الصفوف التقليدية- فقد أعطت أيضاً فرصاً لنمو ونشر أفكار بعض التنظيمات التي وجدت فيها بيئًة خصبة لإطلاق خطط إعلامية مركزة وموجهة للشباب بشكل عام، والشباب

الجامعي على وجه أخص، عبر مجموعة من الإصدارات باللغتين العربية والإنجليزية، التي يُغرق بها الشباب برسائل إلكترونية مستغلين فيها الإمكانيات اللامحدودة للأدوات التشاركية الاجتماعية؛ من أجل استقطاب عناصر جديدة تستفيد منها التنظيمات في أنشطتها المختلفة، سواء القتالية أم اللوجستية، "وعليه يجب أن يصبح ما يعرف بـ" المواطنة الرقمية "جزءا من ثقافة البيئة التعليمية وطريقة عمل في مجال التعليم - وليس مجرد مجموعة دروس عابرة " (Ribble & Baile,2004).

ومن هنا برز هذا المفهوم؛ ألا وهو مفهوم المواطنة الرقمية Digital Citizenship، والذي أصبحت هناك مطالبات بتوظيفه اليوم بشكل أعمق في التعليم، وإن كان ما يزال بحاجة لتعريف أوضح (Ribble,2012).

والحقيقة أن الحاجة لتوضيح هذا المفهوم بشكل أكثر عمقًا تأتي على المستويين المعرفي والتطبيقي، ولابد من تقديم مواقف عملية لتعميقه لدى فئة المتعلمين، كما ينبغي على المتخصصين من الشرعيين والاجتماعيين والتربويين والمهتمين بالتكنولوجيا، وكل من يحمل المسؤولية في هذا الوطن المعطاء العمل على حماية فئة الشباب الجامعي من خلال الإمكانات البشرية والمادية المتاحة، وأن تنطلق الأهداف من الحفاظ على المكتسبات الوطنية، وإيجاد بيئة تعلم فكرية آمنة تحقق للأجيال القادمة في هذا الوطن مستقبلًا مطمئنًا (السيف، ٢٠١٥).

ويمكن تحقيق ذلك بتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلم؛ بحيث يصبح كل متعلم عبر الفضاءات الافتراضية مواطنًا رقميًّا متمكنًا من المشاركة بحدود السلوكيات المناسبة، في بيئات يحكمها عدد قليل جداً من القيود، وبرقابة

أقل ؛ مع ثروة من التنوع في الثقافات والأفكار والتوجهات، وبسبب إمكانية الوصول العالمي التي يتم تقديمها حاليًّا من خلال برامج التعليم الافتراضية ؛ فإن من المهم حاضرًا أكثر من أي وقت مضى أن يكون هناك معايير للمواطنة الرقمية المناسبة للتفاعل مع الآخرين على الانترنت.

ونظرًا لما لبيئات التعلم الإلكترونية القائمة على مبدأ التشاركية من ميزات متعددة تتاح فيها الفرص أمام المتعلمين لتشارك المعرفة والخبرات ومناقشتها مع أقرانهم المتعلمين، ومع أساتذتهم ومع الخبراء كأقران لهم في بيئة تعليمية قائمة على التشبيك الاجتماعي ؛ فإن تعلم وتطبيق معايير المواطنة الرقمية عبر تلك البيئات يمكن أن يكون أكثر عمقًا في تعزيز قيمها عند المتعلمين، وتنمية قدرتهم على التقييم الذاتي لمدى تمكنهم من تطبيق تلك القيم وفقًا لدورة التعلم التكنولوجي (Technology learning cycle) بمراحلها الأربعة المتمثلة في (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل أو التشاور) ؛ والتي يمكن بتطبيقها مساعدة المتعلمين على التعلم الذاتي لقيم المواطنة الرقمية عبر بيئات التعلم التشاركية.

ويمكن توظيف العديد من أدوات الإنترنت لدعم التشارك والتعاون بين المتعلمين في تعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية ؛ إذ يستخدم التربويون في العديد من مقررات التعليم اليوم على سبيل المثال أدوات الويب من الجيل الثاني مثل: المدونات، والموسوعات الإلكترونية، والشبكات الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك فإن العديد من نظم إدارة التعلم المعروفة تتضمن منتديات للمناقشة وغرف للدردشة توفر فرصًا للتشارك بين الطلاب، كما تتوفر مثل هذه الأدوات في خدمات الحوسبة السحابية المقدمة ضمن تطبيقات جوجل

التربويـة كجوجـل درايـف Google Drive، وجوجـل بلـس +Google، وجميعها أدوات تساهم في صناعة بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية وتوفيرها للأساتذة والمتعلمين (الموسوي، ٢٠١٥).

وتأتي أهمية دراسة أثر بيئات التعلم التشاركية المدمجة على تعزيز قيم المواطنة الرقمية على اعتبار أن هناك علاقة تأثير وتأثر لا يمكن إنكارها، وفي اتجاه مزدوج بين كل من المواطنة الرقمية وبرامج التعلم الإلكتروني عبر البيئات التشاركية؛ إذ يمكن من خلال تلك البيئات تمكين المعلمين والمتعلمين أن يتعلموا أكثر وأكثر عن أهمية كونهم مواطنين رقميين صالحين من أجل ضمان فاعلية التعلم الإلكتروني على اختلاف نماذجه (الداعم، المدمج، والكامل)، وكذلك من أجل تعميق تلك القيم في أنفس المتعلمين ليكونوا لبنات خير في أوطانهم، وواجهة مشرقة ومشرفة لها في جميع المحافل الواقعية أو الافتراضية على حدٍ سواء.

وعندما يفهم المتعلمون ويمارسون المواطنة الرقمية في بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة كواحدة من أفضل بيئات التعلم الإلكتروني التي تحقق مزايا فريدة للتعلم، عندئذٍ تصبح بيئة التعلم عبر الإنترنت أكثر من مجرد مكان للتعاون، ولكن تتعداه بأن تكون مكانًا آمنًا، حيث يشعر المتعلمون بالراحة وهم يتقاسمون ويتشاركون الأفكار والخبرات ويمكنهم التركيز على ما هو مهم فعلاً في عملية التعلم (Sheahan,2014).

* * *

مشكلة الدراسة :

يتجه أغلب أعضاء هيئة التدريس اليوم في مؤسسات التعليم العالي نحو توظيف بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية على اختلاف أنواعها بهدف دعم المقررات التي يقدمونها، وذلك تحقيقًا لتوجهات الجامعات في مسايرة الاتجاهات العالمية، والتماشي مع طبيعة العصر وما يتطلبه من تعامل المتعلمين مع كثير من المواقع الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعية في تيسير متطلباتهم الأكاديمية، أو حتى تواصلهم الاجتماعي؛ ومع إدراك أن هناك مخاطر جمة يُخشى الوقوع فيها نتيجة التعامل مع المواقع الإلكترونية، والخدمات الحاسوبية السحابية، أو بعض الحسابات عبر الشبكات الاجتماعية غير الموثوقة أو المجهولة المصدر، والتي قد تكون ذات أثر سلبي على أمن المتعلم الشخصي أو الفكري أو انتمائه الوطني وتحصيله الدراسي، الأمر الذي يستدعي التفكير بعمق في كيفية توظيف بعض الأدوات والبيئات التعليمية، بما يساعد المتعلمين على اكتساب المهارات اللازمة والسلوكيات المقبولة في التعلم عبر تلك البيئات، من خلال تنمية وتعزيز المفاهيم التي تمكنهم من التعامل بذكاء مع التكنولوجيا فيما يعرف بالمواطنة الرقمية Digital Citizenship.

وقد جاءت فكرة الدراسة انطلاقا من أن النظام التعليمي هو المنوط بعملية إعداد المواطن الصالح الملم بما له من حقوق وما عليه من واجبات، كما يمكن أن يلعب دورًا محوريًّا في غرس قيم المواطنة الرقمية في نفوس المتعلمين؛ وحيث إن الاهتمام بموضوع المواطنة الرقمية على المستوى العالمي يسبقنا محليًّا بمراحل - إذ يتم تدريسها للمتعلمين من المراحل التمهيدية في الدول

الأخرى- ؛ فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات وتوصياتها على المستوى المحلي والإقليمي على أهمية تناول موضوع قيم المواطنة الرقمية في واقعنا التعليمي العربي بمزيد من الاهتمام، ودمجها ضمن عناصر البيئة التعليمية، حيث أشارت نتائج دراسة (طوالبه، ٢٠١٧) إلى تدني معرفة معلمي التربية الوطنية والمدنية بشكل كبير بمحاور ومفاهيم المواطنة الرقمية، في حين كشفت دراسة (قنيفة، ٢٠١٤) عن أن للمواطنة الرقمية مستقبل ناجح عبر الشبكات الاجتماعية، وخلصت إلى أن ممارسات الشباب الجامعي للمواطنة الرقمية ما زالت بسيطة، ووعيهم بها مازال محدودًا، إضافة إلى وجود إشكالية سيطرة الآخر الغريب والمؤثر بشكل أو بآخر على فئة الشباب، فيما أوصت دراسة (الدوسري، ٢٠١٧) بأهمية إدراج مادة لتدريس المواطنة الرقمية في التعليم العالي، ورفع جانب الوعي في قيمها، في حين أن دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٦) رأت أهمية تخصيص عدد من الساعات لقضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت ووضع ترتيبات محددة لتوزيع المحتوى ما بين المقررات الدراسية، أما دراسة (الحربي، ٢٠١٦) فقد نادت بضرورة استثمار مواقع الشبكات الاجتماعية في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية عند الطالبات، والاستفادة من ميزاتها في نشر الثقافة التكنولوجية في المجتمع الجامعي، كما أن دراسة (شعت، ٢٠١٤) رأت ضرورة إدراج المواطنة الرقمية كمقرر أساسي ضمن مقررات المتطلبات الجامعية، وأكدت دراسة (الجزار، ٢٠١٤) على أهمية الدور التربوي للمؤسسات التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية من خلال تقديمها رؤية لتفعيل هذا الدور تنطلق من عدة محاور؛ كان على رأسها تطوير البيئات التعليمية الداعمة للتكنولوجيا الرقمية، وتشكيل المجتمعات

الافتراضية، وأوصت دراسة (Al-Zahrani ,2015) بأهمية وضع سياسات مناسبة للممارسات الرقمية في التعليم العالي، وينبغي أن تكون لهذه السياسات مهام أساسية، ليس فقط لتوضيح ما ومتى وكيف تستخدم التكنولوجيا على نحو فعال، ولكن أيضا لتوضيح معايير ومبادئ المواطنة الرقمية، وينبغي لتلك السياسات أن تعمل على زيادة الوعي حول المواطنة الرقمية كمطلب عالمي لا يقتصر على سياق أو مجال محدد، وأن تسهم أيضا في تعزيز المواطنة الرقمية من خلال الترويج لاحترام الثقافات الأخرى والهويات الرقمية.

كما تلمست الباحثة مشكلة الدراسة مع انتشار استخدام وتوظيف التعليم الإلكتروني في العمليات المختلفة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؛ سواء في العمليات الأكاديمية أو الإدارية أو البحثية، مع ما لاحظته من عدم انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين المتعلمات في الجامعة، على الرغم من أنهن قد يكن يمارسن بعض مفاهيمها أو المفاهيم المنافية لها، لكن تغيب صورتها الواضحة عن أذهانهن، ولتدعيم هذه الملاحظة فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية بسيطة شملت (١١٨) طالبة من طالبات الجامعة من مختلف التخصصات والمستويات وتضمنت سؤالًا يتعلق بما إذا كان لديهن أي خلفية أو معرفة عن المضامين والمجالات التي يضمها مصطلح المواطنة الرقمية وسلوكياتها، إذ كانت إجابة ما نسبته ٨٨,١٪ بـــ (لا)؛ مما يعني حاجة لتعزيز تلك المفاهيم لدى الطالبات.

وبالنظر إلى أن المقررات التي تقوم الباحثة بتدريسها؛ وهي كل من: (تقنيات التعليم- التعلم الإلكتروني) تتطلب التعامل المباشر مع بيئات تعلم

إلكترونية تشاركية متنوعة (مختلف أنواع الشبكات الاجتماعية)، إضافةً إلى مختلف أنواع التطبيقات التربوية للحوسبة السحابية من جوجل، كجوجل درايف Google Drive، وجوجل بلس Google+، وشبكات التعلم الشخصية، وحيث يعتبر التعليم المدمج رافدا كبيرا للتعليم الجامعي التقليدي الذي يعتمد على المحاضرة، وهو من أنسب الطرق لإكساب المتعلم مهارات التعلم المستمر والتصرف بشكل آمن والمشاركة بمسؤولية في حياته الرقمية، جميع ذلك دفع الباحثة للتفكير في استثمار مزايا بيئات التعلم التشاركية وأدواتها الحاسوبية المتوفرة ضمن تطبيقات الحوسبة السحابية التربوية، أو شبكات التواصل الاجتماعية، وبتوظيف التعلم المدمج في تعزيز مفاهيم وقيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات، خاصةً أن المواضيع التي تتناولها المقررات التي تدرسها الباحثة يمكن أن تدمج فيها مفاهيم المواطنة الرقمية ضمنيًّا وفق تصميم تعليمي مناسب لتقديم تلك المفاهيم عبر البيئات التشاركية، ويمكن تقديم هذا التصميم التعليمي وفق دورة التعلم التكنولوجي بمراحلها الأربع (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل أو التشاور)، حيث يمكن أن تساهم تلك الدورة في جعل المتعلم يتعلم بوعي وانضباط ومسؤولية.

ووفقاً لجميع تلك المعطيات، ولأنه من الأهمية أن يكون المتعلمون مواطنين رقميين جيدين، وأن يستخدموا التكنولوجيا بمسؤولية، ولأهمية الممارسة في تعزيز تلك القيم وتنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم، وحيث ينبغي أن تكون المقررات الدراسية اليوم جزءًا لا يتجزأ من الممارسات القائمة على التكنولوجيا لتعزيز الخبرة التكنولوجية للمتعلمين، وتسهيل الاستخدام

المناسب للتكنولوجيا كأداة تعليمية فعالة، عليه تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما أثر تصور مقترح قائم على بيئات التعلم التشاركية المدمجة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والقدرة على التقييم الذاتي في ضوء دورة التعلم التكنولوجي لدى الطالبات الجامعيات؟

ويندرج تحت هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية :

- ما التصميم التعليمي المقترح لبيئة تعلم إلكترونية تشاركية مدمجة لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات الجامعيات ؟
- ما أثر التصور المقترح القائم على بيئات التعلم التشاركية المدمجة في تعزيز الجوانب المعرفية لقيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات الجامعيات ؟
- ما أثر التصور المقترح القائم على بيئات التعلم التشاركية المدمجة في تنمية قدرة الطالبات على التقييم الذاتي لتعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية في فئاتها الثلاث (الاحترام، التعليم، الحماية)، وذلك وفقًا لدورة التعلم التكنولوجي (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل) ؟

فروض الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمت صياغة الفرضيتين التاليتين :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لجوانب المهارات المعرفية في قيم المواطنة الرقمية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

لبطاقة التقييم الذاتي لمدى تعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية في فئاتها الثلاث (الاحترام، التعليم، الحماية)، وذلك وفقًا لمراحل دورة التعلم التكنولوجي (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل).

أهداف الدراسة :

- إعداد وتطبيق تصميم تعليمي مقترح لبيئة تعلم تشاركية مدمجة لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات الجامعيات.

- التعرف على أثر بيئات التعلم التشاركية المدمجة في تعزيز المهارات المعرفية لقيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات الجامعيات .

- تحديد تأثير بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة في تنمية قدرة الطالبات على التقييم الذاتي لتعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية في فئاتها الثلاث (الاحترام، التعليم، الحماية)، وذلك وفقًا لدورة التعلم التكنولوجي (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل) .

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها لعدة اعتبارات يمكن إيجازها بما يلي :

١- أهمية الموضوع الذي تتناوله، والذي يجمع بين مفاهيم حديثة ومهمة في العملية التعليمية ؛ كمفهوم المواطنة الرقمية، وكيفية توظيف بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية وفقًا لأساليب التعلم المدمج لتعزيزها، مع ندرة في الدراسات العربية التي تتناول كيفية تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمين- وذلك في حدود علم الباحثة - .

٢- أنها تعد من المحاولات القلائل من نوعها - وذلك في حدود علم الباحثة – التي تسعى لتنمية قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمات في جامعة

الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ففي حين أن غالبية الدراسات جاءت على مستوى البحث في مدى توفر هذه القيم لدى المتعلمين أو المعلمين أو حتى المقررات التعليمية؛ فإن هذه الدراسة تتجاوز جميع ذلك في محاولة لتقديم تصميم تعليمي يساهم في تعليم تلك القيم.

٣- أنها يمكن أن تمد الإدارة التعليمية في الجامعة بالمعلومات اللازمة لفهم المواطنة الرقمية، وكيف يمكن تفعيل قيمها في مختلف مناشط وأنظمة الجامعة.

٤- أنها تتناول بيئات التعلم التشاركية المدمجة، وكيفية توظيفها في العملية التعليمية لتحقيق أهداف جوهرية كإحدى التوجهات التربوية الحديثة ذات الأفضلية، والتي تتفوق على كل من التعليم الإلكتروني الكامل، أو التعليم التقليدي بمفرده؛ لجمعها بين مزايا كلا النوعين.

٥- أنها تلفت الانتباه لأهمية التعلم وفق ما يعرف بدورة التعلم التكنولوجي في البيئات الرقمية، وذلك بتطبيق شروط التعلم وفق تلك الدورة، ممثلة بالسماح للمتعلمين بالممارسة الفعلية لتلك القيم تحت توجيه من معلميهم، إضافةً إلى تقديم نماذج لسلوك يُقتدى به من المعلمين، مع السماح للمتعلمين بالمناقشات والحصول على التغذية الراجعة.

٦- أنها تتناول أهمية التعلم التشاركي عبر واحدة من تطبيقات Web2، التي قل ما تناولتها الدراسات السابقة، ففي حين ركزت غالبية الدراسات السابقة على تناول بيئات Web2 المتنوعة كالمدونات والويكي، والتدوين الصوتي وكذلك خلاصة مواقع RSS كأدوات مناسبة للتعلم الإلكتروني التشاركي، فإن هذه الدراسة تتناول واحدة من أهم تطبيقات

Web2 التي تجعل المشاركة على الويب أشبه بالمشاركة على أرض الواقع ؛ ألا وهي شبكة جوجل بلس+Google التعليمية.

حدود الدراسة :

الحـدود الزمانيـة والمكانيـة : العـام الجـامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.، بجامعـة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

الحدود البشرية : طالبات جامعة الأميرة نورة بنـت عبـد الـرحمن، اللاتـي يدرسن مقرر التعلم الإلكتروني.

الحدود الموضوعية : دراسة أثر بيئات التعلم الإلكتروني التشاركية ممثلة بمنتديات جوجل عبر شبكة جوجل بلس التعليمية، على تنمية قيم المواطنة الرقمية المرتبطة بفئاتها الثلاث (الاحترام، التعليم، الحماية).

مصطلحات الدراسة :

الأثر Effect :

يعرف الأثر بأنه" : قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة إيجابية" (إبراهيم، ٢٠٠٩).

ويقصد بالأثر هنا قدرة بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة ؛ ممثلة ببيئة منتديات جوجل بلس +Google والتطبيقات التربوية على جوجل درايف Google Drive ، من خلال مستويات تفاعلات المتعلمين المتعددة، ودمج تلك البيئات مع التعلم التقليدي ؛ على التأثير في زيادة التعزيز الإيجابي لتمثل وتطبيق المتعلمين لقيم المواطنة الرقمية.

التعلم التشاركي participatory learning :

هو مدخل للتعلم يتمكن فيه المتعلمون من التعلم جنبًا إلى جنب بمساعدة التكنولوجيا، بما يضمن تحسين عملية التعلم وتوظيف العمل الجماعي، حتى يستطيع المتعلمون مناقشة أفكارهم وطرح آراءهم، مما يتيح عملية تبادل للأفكار والمعلومات ويعطي اهتمامًا لوجهات النظر المتعددة والمختلفة والمتعلقة بموضوع التعلم(Stahl, & Suthers, 2006).

ويعرفه خميس(٢٠٠٣) بأنه مدخل للتعلم يعمل فيه المتعلمون معاً، في مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات أو الاتجاهات بالعمل الجماعي المشترك؛ ومن ثم فهو يركز على الجهود التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة وليس استقبالها، من خلال التفاعلات الاجتماعية والمعرفية التي تتم فيها، وهو تعلم ممركز حول المتعلم وينظر إلى المتعلم كمشارك نشط في عملية التعلم.

ويعرف التعلم التشاركي إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه نمط تعلم يعتمد على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، ويقوم على بناء المعارف والمناقشات ذات المعنى، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات وفقًا للسلوكيات المقبولة بما يتناسب مع طبيعة المواقف والقضايا المطروحة، وذلك من خلال المشاركة المتبادلة لمجموعتين أو أكثر من المتعلمين في جهد منسق، باستخدام أدوات التعلم المتاحة في بيئات التعلم التشاركية، ممثلة هنا ببيئة منتديات جوجل بلس Google+ والتطبيقات التربوية على جوجل درايف Google Drive، التي تجعل المشاركة على الويب أشبه بالمشاركة على أرض الواقع.

بيئات التعلم التشاركية participatory learning environments:

هي تلك البيئات التي تساهم بما توفره من إمكانيات في تعزيز ونمو عملية التعلم وبناءها بشكل فعال، حيث توفر وجود النواحي الاجتماعية للتعلم التشاركي من خلال بعض الأدوات المتاحة التي تتسم بالتشاركية، والتي يمكن استغلالها وتوظيفها في ضوء متطلبات التعلم التشاركي، القائم على تبادل المعلومات بين مجموعة من المتعلمين، يشتركون معًا في صياغة المناقشات، أو إعادة تنظيم المواد أو المفاهيم لبناء علاقات جديدة بينها، ومن خلال تشكيل وصياغة أفكار الدارسين بفكرهم وآرائهم الخاصة، وكذلك تلقي الرجع والتقويم من خلال زملائهم في الفريق أو معلميهم أو الخبراء (Gewertz, 2012).

ويذكر موجوز Mogos (2010) أن بيئة التعلم التشاركي عبارة عن نظام قائم على استخدام أدوات دعم تشاركية عبر شبكة الإنترنت، تحل هذه الأدوات محل بعض الخصائص الإيجابية لبيئة التعلم التقليدية وجهًا لوجه حيث تسمح للطلاب بالتفاعل والتشارك مع بعضهم البعض.

ويقصد ببيئات التعلم التشاركية في هذه الدراسة بيئات يتم فيها التعلم والعمل ضمن مجموعات لإنجاز هدف مشترك، وتقدر فيها مساهمات كل فرد في المجموعة مما يزيد من توطيد العلاقات فيما بينهم، وهي بيئات تتميز بتقديم فرص التعلم عن طريق تشارك مصادر المعلومات والخبرات المتنوعة، والمساهمة في زيادة قدرة المتعلم على بناء المعرفة بطرق مبتكرة وجديدة، وسيتم الاستعانة في هذه الدراسة ببيئات التعلم التشاركية المدمجة لكل مجموعة، التي تدمج بين بيئات التعلم التشاركية الاعتيادية في القاعات

الدراسية وبين بيئات التعلم التشاركية بأدواتها المتنوعة المقدمة ضمن تطبيقات الحوسبة السحابية ؛ مثل : (جوجل درايف ، جوجل بلس).

التعلم المدمج Blended learning :

هو مزيج من التجارب والمواقف التعليمية المقدمة وجهًا لوجه ؛ وعن طريق منصات التعلم عبر الإنترنت ، وهو طريقة لتحقيق تحول أساسي من النموذج التعليمي التقليدي إلى نموذج التعلم الشخصي ، الذي تتحقق فيه الاستفادة من المحتويات التعليمية ، وفقًا لتوظيف مجموعة من الأدوات ، وتخصيص التعليمات بما يتلاءم مع الأهداف التعليمية ، حيث يتميز الدمج الفعال بالتنسيق والاتساق بين مكونات المحتويات المقدمة وجهًا لوجه ، والمقدمة عبر الإنترنت لتوفير تعليمات متماسكة حول موضوع معين (Halverson, Spring, Huyett, Henrie, & Graham, 2017).

ويعرفه البعض بأنه وصف لإستراتيجيات وأساليب تعليمية محددة ترتبط بتكامل كل من أحداث البيئة الصفية التقليدية والتكنولوجيا بأشكالها المختلفة ، أو أنه ارتباط تكاملي بين التعلم التقليدي ومداخل التعلم القائمة على الإنترنت (الدريويش ، ٢٠١٥).

والمقصود به في هذه الدراسة نمط تعليمي منظم ، تدمج فيه أساليب التعلم وجهاً لوجه مع أساليب من التفاعل عبر بيئات الإنترنت ، باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التشاركية المناسبة ، وعليه يمكن وصف هذا النوع من التعلم بأنه برنامج تعلم تستخدم فيه أكثر من إستراتيجية أو وسيلة لنقل المعرفة والخبرة إلى المستهدفين ، بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم.

المواطنة الرقمية Digital Citizenship :

يعرف ريبيل Ribble (2012)، (2014) المواطنة الرقمية بأنها قواعد السلوك الملائم والمقبول فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا.

وتعرفها لمياء المسلماني (٢٠١٤) بأنها إعداد المتعلمين لمجتمع مليء بالتكنولوجيا، وذلك بتدريبهم على الالتزام بمعايير السلوك المقبول عند استخدام التكنولوجيا في أي مكانٍ كان .

ويقدم فارمر Farmer (2011) تعريفا آخر للمواطنة الرقمية يرى بأنها القدرة على استخدام التكنولوجيا بأمان ومسئولية وانتقاديه، وبطريقة منتجة ومدنية.

وهي كما يعرفها هيك Heick (2013) عبارة عن العادات والإجراءات وأنماط الاستهلاك التي تؤثر على بيئة المحتوى والمجتمعات الرقمية، أو هي عادات مراقبة النفس التي تدعم وتُحسن المجتمعات الرقمية التي يستمتع من خلالها الفرد، أو يعتمد عليها في حياته اليومية.

ويقصد بالمواطنة الرقمية في هذه الدراسة طرق التعامل الذكي مع التكنولوجيا في كافة المناشط الرقمية، ضمن حدود مجموعة من القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، التي يتم تعليم وتدريب الطالبات على تمثلها وتطبيقها عند تعاملهم مع البيئات الرقمية بمختلف أنواعها.

* * *

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولًا : التعلم التشاركي في بيئات التعلم الرقمية :

تتنامى حاجات البيئات التعليمية اليوم إلى تكنولوجيات تربوية جديدة توجِّه مسار إعداد المتعلمين في مجتمع المعرفة، لمواكبة متغيراته وتحدياته التي أثرت وما زالت تؤثر في منظومة التعليم والتعلم، وتفرض متطلباتها على الطلاب تنمية أنفسهم علميًّا وتكنولوجيًّا واجتماعيًّا وأخلاقيًّا، واكتساب مهارات التعلم للقرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التواصل والإبداع والتشاركية والقيادة والكفاءة التكنولوجية، ونتيجة لذلك ظهرت كثير من التكنولوجيات التربوية الجديدة بما فيها ظهور التعلم التشاركي المعتمد على استخدام شبكات التعلم الشخصية وعلاقاتها القائمة على التشبيك الاجتماعي (إسماعيل، ٢٠١٣).

ويشير كل من هارون، وعزيز، وأفدليانا هارون Haron, Aziz, & Harun , A. (2017) إلى أن البعض قد يستخدم التعلم الإلكتروني وفق منهج تعلم فردي مما قد يسبب العزلة للمتعلم؛ وذلك لاعتقادهم أن إشراك المتعلمين يشكل عقبة أو صعوبة في سبيل توظيف التعلم الإلكتروني، لكن التركيز على جانب التكنولوجيا من حيث تقديم المحتوى فقط لا يمكن أن يكون عامل جذب للمتعلمين للانخراط في بيئات التعلم الإلكتروني، وينبغي في التعلم الإلكتروني توظيف نماذج مفاهيمية تقوم على دمج الفرد أو مجموعة من المتعلمين مع بعضهم البعض، والتآزر التعاوني على مختلف المستويات، ومن بينها مشاركة المتعلمين مع زملائهم في بيئات التعلم عبر مجموعة من المواقف والخبرات المقدمة لهم، والتي تطلب تشارك المعرفة واتخاذ القرارات

وحل المشكلات وكذلك التفاعل مع المعلمين، وتبرز أهمية مثل تلك التفاعلات في تيسير انخراط المتعلمين في مجتمع تعلم تشاركي إلكتروني، ومن ثم ؛ فإن تحديد عنصر المشاركة أو التشاركية داخل مجتمعات التعلم الإلكتروني يعد من أساسيات التحفيز لمجتمع قوي ومستدام للتعلم الإلكتروني.

والتعلم التشاركي يعد مدخلًا للتعلم يقوم على العمل في مجموعات لتحقيق هدف واحد، فلكل فرد دور محدد (يحدده لنفسه)، وعمل كل فرد يكمل عمل بقية المجموعة، وبالتالي لا يتبادل المتعلمون الأدوار في أدائهم للمهام التشاركية (يحدث التعلم لجزء واحد بالممارسة الفعلية، أما بقية الأجزاء فيكون ناتجًا للتعلم من الأقران)، ويجتمع أفراد المجموعة للتشاور والمناقشة حول الأفكار والمعلومات المكتسبة لإنتاج معرفة أو قيمة علمية جديدة أو اكتساب مهارات جديدة، وبالتالي فهو متمركز حول المتعلم، ويؤكد على تفاعل متعلم- متعلم (الغول ،٢٠١٢).

ولا يعتمد التعلم التشاركي بشكل وحيد على المعلم كمصدر أول وأخير للمعلومة، كما لا يعتمد على فئة قليلة من المتعلمين يكون لها الفاعلية والنشاط في عملية التعلم دون غيرهم، بل يعتمد على تفعيل جميع المتعلمين بجميع قدراتهم العقلية والدراسية، ويقوم على تشارك كل من المعلم والمتعلم بأداء العملية التربوية وتحقيق مخرجاتها ؛ لذلك نجد كثيراً من المربين والمدربين يسمونه (التعلم النشط)، ويمتاز المعلم فيه بمجموعة من الصفات تلخصها (عمارة، ٢٠١٤) بما يلي :

- امتلاك القدرة على التعليم من أجل التغيير وليس من أجل تخزين المعلومات .
- القدرة على تعزيز الوعي بدلاً من فرض الرأي.
- القدرة على بناء علاقة تمتاز بالثقة والمحبة بينه وبين المتعلمين.
- القدرة على بناء روح الفريق بين المتعلمين أنفسهم.
- القدرة على بناء جيل قادر على الاعتماد على نفسه بتوجيه وإدارة ذاتية.

وتوجد مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن تفعيلها ضمن بيئات التعلم التشاركي لضمان تحقيق أهدافه، ولا توجد أفضلية لواحدة من هذه الاستراتيجيات على الأخرى وإنما اختيارها يتم في ضوء الأهداف التعليمية والبرنامج المقدم، ومن تلك الاستراتيجيات (الغول، ٢٠١٦):

١ - إستراتيجية التعلم من خلال الاتصال بين الأشخاص Interpersonal Communication:وتقوم هذه الإستراتيجية على صياغة فكرة واحدة عامة، يقوم أعضاء المجموعة بالاستجابات لهذه الفكرة بالاعتماد على قدراتهم المعرفية، وتعتبر طريقة تبادل التدريس (Reciprocal Teaching) من الاستراتيجيات الجيدة للتطبيق ضمن هذه الإستراتيجية.

٢- إستراتيجية المنتج التشاركي Collaborative production: والعنصر الأساسي في هذه الإستراتيجية هو القدرة على تنظيم الأنشطة التعليمية التي تعتمد على المناقشة بين أعضاء المجموعة، وفي التعليم عبر المنتج التشاركي يتم تنظيم العمل بحيث يؤدي إلي إنتاج مادة مشتركة.

٣ - إستراتيجية الطريقة الحلقية Round robin : ويقوم المعلم فيها بتوجيه المجموعات إلى كتابة نتائجهم أو أفكارهم في تقارير على الورق أو بصوت عالٍ، وطرحها على باقي المتعلمين في الفصل الدراسي، وتعتبر هذه الطريقة من أسرع الطرق في تشارك الأفكار بين المجموعات، وأسرع طريقة في عرض النتائج.

٤- إستراتيجية فكر - شارك Think - Pair – Share:وتعمل هذه الطريقة على تقسيم المتعلمين إلى أزواج، ويقوم متعلمان بالتفكير معًا للوصول إلى حل المشكلات ثم كتابة الحل، وبعد ذلك مشاركة هذا الحل مع أقرانهم الآخرين ، ومناقشة هذه الحلول قبل عرضها .

٥- إستراتيجية محاكاة التعلم التشاركي القائم على الويب للتعلم القائم على البيئة الصفية : وهي قائمة على تكامل بيئة التعلم عبر الويب مع بيئة التعلم الصفي، فكل منهما يكمل الآخر من خلال محاكاة التعلم التشاركي القائم على الويب للتعلم الصفي، وذلك باستخدام أدوات التواصل والتشارك المتزامنة وغير المتزامنة عبر الويب.

وفيما يتعلق بمزايا التعلم الإلكتروني التشاركي فقد أكد جونسون وجونسون Johnson & Johnson (2003) أن الأثر الإيجابي للتعلم التشاركي عبر الويب يمكن أن يعزز من مهارات التفكير الناقد والتعلم الاستكشافي النشط، ومشاركة المتعلم في إنشاء المعرفة، والتعلم التبادلي وتطوير مهارات التواصل الاجتماعي، وتحمل المتعلم لمسؤولية تعلمه، إضافة إلى أنه يوسع من فرص سد الاحتياجات التعليمية للمتعلم وللمتعلمين في المجموعات التشاركية، كما يرى كل من (خميس، ٢٠٠٣ ؛ العمودي، ٢٠٠٩ ؛ الفار،

٢٠١٢) أن هذا النوع من التعلم يعزز من عادات الدراسة المستقلة في الزمان والمكان، والحصول على نتائج تعليمية أفضل في وقت قصير؛ بتوظيف استراتيجيات منهجية للتشارك والتفاعل بين الطلاب، بما يضمن المحافظة على ذهن الطالب (تركيزه حاضرا).

ويعد التشارك من أهم خصائص بيئات التعلم الإلكتروني التشاركية، وهي الخاصية التي حدد فريند وكوك Friend and Cook (2007) عدة مجالات لها، حيث يتم تشارك الهدف أو المشكلة، المعرفة، القدرات والخبرات، الموارد، المسئولية وكذلك المساءلة، ويضيفان كلًّا من خاصيتي: الاختيارية للمتعلم فهو من يقرر المشاركة واختيار الأقران، وخاصية التكافؤ نتيجة مساهمة جميع الطلاب بالآراء والأفكار والأعمال والخبرات، في حين يضيف (Yau, et al., 2003) أن خاصية عدم التجانس بين أعضاء الفريق تعد من الخصائص الجوهرية الإيجابية في التعلم الإلكتروني التشاركي؛ لمساهمتها في تبادل الخبرات ووجهات النظر بين أعضاء الفريق غير المتجانس أو الفرق التشاركية غير المتجانسة، مما يؤدي إلى تعلم كل شخص من الجميع بما يثري عملية التعلم، كما يرى(Lambropoulos, Bakharia, & Gourdin, ,2011) أن خاصية القيادة الموزعة بين أعضاء الفريق بمعنى عدم وجود قائد لفريق العمل التشاركي تعتبر أيضا من الخصائص المهمة لبيئات التعلم الإلكتروني التشاركية، ويتضح من خلال جميع تلك الخصائص توفر خصائص أخرى؛ فالتشاركية تتطلب وجود التفاعل والتكامل والاتصالية بين المتعلمين وكل من المحتوى، والمتعلمين الآخرين، والمعلمين الذين يقومون بأدوار وسيطة كمشرفين وموجهين ومساعدين في عملية التشارك وتنفيذ مهام التعلم.

ولبيئات التعلم الإلكتروني التشاركية أهمية بالغة مقارنةً مع البيئات التقليدية أو البيئات الإلكترونية غير التشاركية، ويمكن تحديد بعض نقاط الأهمية لتلك البيئات في أنها (حبيشي، البسيوني، ومحمد، ٢٠١٢):

- تساعد على تشجيع النبوغ الجماعي في بناء المعرفة الجديدة وتطبيقها، وتبادل الآراء والخبرات؛ مما يزيد خبرة المتعلم الفردية.
- تدمج بين معرفة المتعلمين ومعرفة الخبراء في المجال؛ مما يساعد على تخطى الحواجز أثناء عملية التعلم ومواكبة التطورات العلمية في المجال.
- تحول المتعلمين من التلقي إلى المشاركة؛ مما يساعد على توفير مناخ داعم وملهم يثري عملية التعلم ويشجعهم على أخذ المبادرة واستقلالية التعلم.
- تتيح مسئولية المتعلمين فرادى وجماعات عن إنجازاتهم؛ مما يبرز دور كل متعلم على حدة، ويساعد على تقويم دوره فرديًّا، بالإضافة إلى تقويم دور المتعلمين ككل.
- تتيح تبادل مصادر التعلم بين المتعلمين؛ مما يساعدهم على التواصل مع جميع أطراف العملية التعليمية، والتعبير عن أفكارهم الخاصة في التعلم، وتنمية أهداف تعليمية محددة.

وقد أكدت دراسة رباب عبد القادر (٢٠١٦) على أن نجاح التعلم التشاركي يتوقف على التفاعل الاجتماعي، والحوار بين المشاركين، بالإضافة إلى معرفتهم القبلية ودورها في اكتساب المعارف الجديدة، وأيضا الدافع الجوهري وراء اكتساب هذه المعارف.

واتفق العديد من التربويين على أن التعلم التشاكي يبنى على مجموعة من النظريات، كما أن لكل نظرية من تلك النظريات توجهًا معينًا في بناء المعرفة وتشكيل الاتجاهات وصقل المهارات، وقد أفردت مجموعة من الدراسات مجالات واسعة لمناقشة تلك النظريات وماهيتها، ومن أهم تلك النظريات ما يلي (عبد القادر، ٢٠١٦؛ حمادة وإسماعيل، ٢٠١٤؛ الغول، ٢٠١٢):

- نظرية النمو الاجتماعي Social Development Theory لفيجوتسكي Vygotsky (1978)؛ وترى أن الفرد يتعلم وينمو معرفيا من خلال التفاعل الاجتماعي فيما يتعلق بما يتم تعلمه ومتى وكيف يحدث، ومن خلال عمليات يؤثر ويتأثر فيها المتعلم بالبيئة المحيطة به، لا سيما عندما يوضع المتعلم في مواقف حل مشكلات مع مجموعة من أقرانه وبتوجيه من المعلم؛ مما يشع على فكرة التعلم التشاركي في البيئة التعليمية.

- النظرية البنائية الاجتماعية Social Construction Theory لفيجوتسكي ويرنير Vygotsky & Bruner (1978)؛ وترى أن المعرفة يتم بناءها اجتماعيًّا من خلال دمج المتعلم في مجتمعات المعرفة؛ مما يؤدي إلى الاندماج التشاركي، وبناء معلومات جديدة من خلال التفاعلات الاجتماعية بينهم، التي تؤدي أيضًا إلى تعميق الفهم عند كل متعلم فردي على حدة، ومن أهم الممارسات التي يمكن من خلالها تطبيق هذه النظرية:

- تشجيع المتعلمين على مناقشة وجهات نظرهم لمقارنة الأفكار المتعارضة أو المتضاربة.
- توفير فرص تعلم محفزة من قبل المعلم لتعزيز عملية التعلم، مع توفير الإرشاد والتوجيه.

- تطبيق مجموعة غير متجانسة من الأنشطة التعليمية المناسبة ؛ لتشجيع المتعلمين على إبداء واستعراض آرائهم الداخلية دون تردد، وتسهيل عملية التنمية الفردية للمتعلم، ومن ذلك التلخيص، ودراسات الحالة، والمناقشات الفردية والجماعية، ولعب الأدوار.

- نظرية المرونة المعرفية Cognitive Flexibility لسبيرو وآخرون Spiro, et al. (1987) ؛ وهي ترى أن المعرفة يمكن إعادة هيكلتها بصورة تلقائية من خلال نقلها في سياقات مختلفة، وتؤكد على أهمية المعرفة القبلية للطلاب ودورها في اكتساب معارف جديدة، وأن الأساليب التي تعتمد على التلقين لا تسمح باكتساب مستويات عليا من المعرفة، وأن دافع المتعلم لحل مشكلة معينة أو الحصول على المعرفة داخل بيئة التعلم التشاركية يكون أبقى أثرًا للتعلم.

- نظرية الحوار Conversation Theory لعالم النفس جوردن باسك Gordon Pask في منتصف السبعينيات ؛ وترى أن الحوار بين المتشاركين في المجموعة يمدهم بفائدة تختلف في النوع والدرجة من شخص لآخر، وأن هذا الحوار يمر بثلاث مستويات تبدأ بمناقشة عامة، ثم مناقشة الموضوع، ثم التحدث عن التعلم الذي تم حدوثه، وهذا الحوار له دور كبير في تصميم التفاعل بين المتعلمين من خلال أربعة عناصر أساسية لأي حوار ؛ هي: (مغزى المحادثة، تبادل الفائدة، كفاءة المعلومات، التحكم والإدارة).

- نظرية النشاط Activity Theory لفيجوتسكي ولونتيف (Vygotsky, Leont'ev)1978 ؛ وتعد من أهم النظريات الداعمة للتعلم الإلكتروني التشاركي ؛ من خلال ركائزها القائمة على توفير مهام للأنشطة

الاجتماعية، وتقوم على سبعة عناصر رئيسية هي: (الموضوع الذي يتم تحديده من قبل الجهات المشاركة، الأدوات المتعلقة بالأساليب والموارد والدعم، الكائنات التي تعبر عن المنتجات التعليمية المتوقع إنتاجها من الأنشطة، السياق الاجتماعي والثقافي الذي يحدث فيه النشاط، قواعد تطبيق النشاط، تقسيم المهام، النتائج ممثلة بتحويل الكائنات التعليمية إلى منتجات تعليمية).

- النظرية التواصلية Connectivism Theory لجورج سيمينس George siemens (2004)؛ وتتعامل هذه النظرية مع الويب كشبكة معارف شخصية يتم إنشاؤها بغية الاشتراك في التنشئة الاجتماعية والتفاعل على" ويب ٢.٠"، وتستخدم هذه النظرية مفهوم الشبكة التي تتكون من عدة عقد تربط بينها وصلات، حيث تمثل العقد المعلومات والبيانات بأشكالها المختلفة، والوصلات تمثل عملية التعلم ذاتها وهي الجهد المبذول لربط هذه العقد مع بعضها، لتشكيل شبكة من المعارف الشخصية، وهذا المفهوم يتوافق مع فكرة الشبكات الاجتماعية (كشبكة جوجل بلس، والفيسبوك، وتويتر، والويكي والمدونات).

أما فيما يتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت التعلم التشاركي من حيث فاعليته أو أثره على تنمية مختلف أنواع المهارات؛ فهي كثيرة ومتعددة، وقد أوصى العديد منها بأهمية استخدام التعلم التشاركي القائم على المناقشة الالكترونية والوسائط التفاعلية، حيث أن ذلك يساعد على تحصيل مستوى أعمق من المعرفة المولدة، كما أكدت على أهمية وفعالية التعلم التشاركي عبر الويب في تحقيق أهداف التعلم من خلال المشاركة النشطة والتفاعلات

الاجتماعية بين المتعلمين ؛ وفي هذا المجال فقد جاءت دراسة (عبد القادر، ٢٠١٦) مؤكدةً وجود أثر للتعلم التشاركي القائم على الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية للطالبات وفق نمط تعلمهم، حيث أثبتت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التعلم التشاركي في كل من اختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة الأداء المهاري إذ حققت بيئة التعلم التشاركي حجم تأثير بلغ ((≥0.14 في كل من الجوانب المعرفية والأدائية للمتعلمات، وفي ذات السياق جاءت دراسة (الدريويش، ٢٠١٥) متناولةً تطوير نظام قائم على التدريب التشاركي عبر الويب وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات استخدام الرسوم التعليمية لدى معلمي التلاميذ الصم، وأثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من اختبار الجوانب المعرفية وبطاقة الأداء المهاري لصالح المجموعة التجريبية، التي طبق عليها نظام التدريب التشاركي عبر الويب، وأيضًا وجدت دراسة (الطباخ، ٢٠١٤) أثرًا في بيئات التدريب الإلكتروني للتفاعل بين الشبكات الاجتماعية واستراتيجيات التعلم التشاركي على تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التقويم الإلكتروني (تصميم ونشر الاختبارات الإلكترونية) لدى طلاب الدراسات العليا، كما قدمت دراسة (عبد الوهاب، ٢٠١٦) نموذجًا لتطبيق التعلم التشاركي في بيئات تختلف عن بيئات الشبكات الاجتماعية نوعا ما ؛ ألا وهي بيئات أنظمة إدارة التعلم ممثلة بنظام البلاكبورد، وأثبتت الدراسة أن التعلم التشاركي عبر بيئات نظام إدارة التعلم أيضًا كان لها تأثير كبير جدًّا على تنمية المهارات المعرفية والأدائية للتصميم

الإلكتروني، وبقاء أثر التعلم، وزيادة الدافع للإنجاز لدى طلاب كلية الحاسبات بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

كما أن هناك دراسات تناولت تأثير أو فاعلية التعلم التشاركي على متغيرات أخرى غير التحصيل المعرفي والمهارات الأدائية ؛ كدراسة (حجازي ومهدي، ٢٠١٦) التي أكدت على وجود فاعلية لإستراتيجية التعلم النشط القائمة على التشارك عبر الويب في تحسين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم لدى المتعلمين، وكذلك جاءت دراسة (الدسوقي، ٢٠١٥) التي تناولت أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية من خلال توظيف بعض أدوات ويب ٢.٠ على فاعلية الذات الأكاديمية، ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص في تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا، وتم استخدام مقاييس مقننة لقياس هذه المتغيرات قبل وبعد تطبيق التعلم التشاركي، وأظهرت النتائج أن التعلم التشاركي عبر الويب أدى إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، ومستوى دافعية الإتقان لدى الطلاب عينة الدراسة، وحيث أن النظرية الاتصالية تعتبر إحدى الركائز المهمة التي تبنى عليها بيئات التعلم التشاركي فقد جاءت دراسة (حمادة وإسماعيل، ٢٠١٤) أيضًا مؤكدةً وجود أثر وأفضلية لبيئة التعلم الإلكتروني التشاركي القائم على أدوات الويب 2 وفقًا لمبادئ النظرية التواصلية في تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية لدى طلاب الحاسب الآلي، كما أثبتت تفوق تلك البيئات على بيئات التعلم التقليدية في ذلك، وأثبتت دراسة (الرحيلي، ٢٠١٦) فاعلية للتعلم الإلكتروني التشاركي عبر

الفيسبوك في تنمية المفاهيم العلمية والوعي الوقائي بمناهج العلوم المطورة لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

وتشير الباحثة أيضًا إلى وجود مدىً واسع من الدراسات الأخرى التي تناولت مجموعة من المتغيرات وأثبتت أن للتعلم الإلكتروني التشاركي فاعليةً أو أثرًا ايجابيًّا عليها ؛ كدراسة كل من : (حبيشي والبسيوني ومحمد، ٢٠١٢)، و(لبيب، ٢٠٠٧)، و(يوسف، ٢٠٠٨)، و(خليفة، ٢٠٠٨)، و(معوض، ٢٠٠٨)، و(Roberts، 2005) و، (Wang 2010) ؛ حيث أكدت جميعها على بيان أهمية التعلم الإلكتروني التشاركي في تنمية المهارات الخاصة بالمتعلمين عمومًا ؛ لارتباطه بالعديد من المزايا المتمثلة في : بناء المعارف الجديدة تشاركيًّا بين المتعلمين، وإعطاء مزيد من الحرية والمرونة في عملية التعلم بعيدًا عن الحدود التي تفرضها بيئة التعلم الرسمي، فضلًا عن أنه يساعد على تبادل الخبرات والمعارف بين المتعلمين، وإعطاء معنى لعملية التعلم، لكن ؛ وعلى النقيض من غالبية الدراسات السابقة كانت دراسة (الغامدي وعافشي، ٢٠١٦) إحدى الدراسات القلائل التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من اختبار التفكير الناقد ومقياس الثقة بالنفس بين كل من مجموعتي البحث الضابطة (درست بالطريقة التقليدية)، والتجريبية (درست باستخدام التعلم الإلكتروني التشاركي عبر شبكة الإدمودو التعليمية)، وقد فسرت الباحثتان تلك النتيجة بعدة أسباب ؛ منها قصر الفترة الزمنية التي طبقتا فيها الدراسة، وعدم فصل اختبار التفكير الناقد عن اختبار أعمال السنة، إضافة إلى غياب التفاعل اللفظي بين المتعلمات والباحثات عبر شبكة الإدمودو، ونظرة المتعلمات إلى أن التعلم

الإلكتروني يتطلب منهن مزيدًا من الوقت والجهد في التفاعل في ظل الضغوط والمشاريع المطلوبة منهن.

وعلى أن الباحثة تتفق مع جميع الدراسات السابقة في أهمية التعلم الإلكتروني التشاركي وما قد يؤدي إليه من تحقيق الفاعلية أو الأثر في تنمية متغيرات متعددة ؛ كالتحصيل المعرفي ومهارات التفكير العليا، مع وجود أثر له في تعزيز الاتجاهات وزيادة الدافعية للتعلم، كما تتفق مع دراسة (الغامدي وعافشي، ٢٠١٦) في بعض الأسباب التي قد تؤدي إلى عدم رصد فاعلية تميز التعلم الإلكتروني التشاركي عن بيئة التعلم التقليدية ؛ إلا أنها لاحظت أن أيًّا من تلك الدراسات لم تتناول أثر بيئات التعلم الإلكتروني التشاركي على تنمية النواحي القيمية التي تتناول القيم الأصيلة المرتبطة بمتغيرات العصر الحاضر، فعلى الرغم من أهمية تنمية المهارات الأدائية لبعض المستحدثات التكنولوجية في ظل متطلبات مجتمع المعرفة الذي تسيطر عليه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ؛ إلا أن المتعلمين بحاجة اليوم وأكثر من أي وقت مضى لتفعيل مثل تلك البيئات، عبر مواقف تستدعي منهم التصرف بحكمة وفق معايير من السلوك المقبول، المرتبط بقيم المواطنة العالمية التي تفرضها التعاملات، والتعلم عبر البيئات الرقمية على اختلاف أنواعها ؛ ومنها الشبكات الاجتماعية كأبرز ظاهرة يعيش المتعلمون معها اندماجًا يكاد يطغى على كافة مجالات الحياة، وتتميز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة بتناول هذا المجال، ومحاولة التعرف على أثر بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية في تنمية القيم الأصيلة المرتبطة بالمواطنة، ممثلة بقيم المواطنة

الرقمية، وقدرة المتعلمات على التقييم الذاتي لتعلم تلك القيم وفق دورة التعلم التكنولوجي.

ثانيًا: المواطنة الرقمية، وأهمية تعليم وتعلم قيمها:

يضم مصطلح المواطنة الرقمية مجموعة من الدلالات، وكنقطة بداية؛ من المهم تحديد المصطلح كأساس للتفكير في مدلولات وأهمية المواطنة الرقمية، فالمواطنة Citizenship بشكل عام تُعرّف بأنها الصفة المشتقة من الوطن؛ والتي توجهها وترعاها الدولة لتكوين المواطن وفق إطارها في مجتمع اجتماعي أو سياسي أو وطني معين، وتحمل المواطنة في طياتها ما يشير إلى الحقوق والمسؤوليات.

المواطنة إذًا هي صفة الفرد الذي يعرف حقوقه ومسؤولياته تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، ويشارك بفاعلية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع، والتعاون والعمل الجماعي مع الآخرين، وتكفل الدولة تحقيق العدالة والمساواة بين الأفراد دون تفرقة بينهم (يوسف، ٢٠١١).

وضمن هذا التعريف للمواطنة يشير "دليل تطوير سياسة المواطنة الرقمية الصادر عام ٢٠١٣م" (Alberta Education ,2013) إلى وجود ثلاثة عناصر أساسية للمواطنة؛ أولها أن المواطنة تحدث ضمن مجتمع معين، فالمجتمع هو محور هذا التعريف، وثانيها؛ أن لأعضاء هذا المجتمع حقوق، مثل الحق في حرية التعبير، وآخِرُهَا؛ مع وجود هذه الحقوق تأتي المسؤوليات والحدود التي يجب أن يعيش أفراد المجتمع ضمن أُطُرِها، وينطبق هذا الإطار العام لتعريف المواطنة على المواطنة الرقمية؛ ومع ذلك هناك أيضًا بعض الاختلافات وخاصة على مستوى التفاصيل، إذ أن للمواطنة الرقمية مجموعة من القواعد

الدقيقة المتعلقة بالمواطنة، وهي قواعد خاصة بالسياق الرقمي، كما أنه وعلى مستوى ما؛ تتطلب المواطنة الرقمية دراسة متأنية بشكل أكبر.

وقد وصف مفهوم المواطنة في ظل العصر الرقمي بصفة ذلك العصر على الرغم من أن هناك من يرى تبسيط المفهوم بـ "المواطنة " فقط دون وصفها بالرقمية؛ إلا أن هناك أسباب يتصف بها عالم اليوم تجعل تسمية هذا المفهوم بـ" المواطنة الرقمية" تكون تسمية في سياقها الصحيح، ذلك أن الفرد اليوم مواطن يرتبط بأكثر من سياق مواطنته في مجتمعه المحلي أو بلده الذي تحده حدود جغرافية معينة، ويتجلى جزء من تلك الأسباب في ما يقوم به الفرد رقميًّا في عالم اليوم؛ بحيث أصبحت مواطنته مواطنة عالمية.

لذلك فإن "المواطنة الرقمية Digital citizenship" مصطلح يغطي مجموعة كاملة من القضايا الهامة على نطاق واسع، ويتضمن مجموعة من المبادئ التوجيهية للسلوك المسئول والمناسب عند استخدام التكنولوجيا، واليوم ينبغي لأي شخص يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن يفهم كيفية تطبيق قيم المواطنة الصالحة على الإنترنت.

وتعد المواطنة الرقمية من المفاهيم الجديدة في الأدب التربوي بشكل عام، والأدب المتعلق بتربية المواطنة أو الأدب المتعلق بموضوعات الدراسات الاجتماعية بشكل خاص، حيث جاء ما قام به ريبل (Ribble، 2006) باكورة الاهتمام بهذا المفهوم، فدافعه الأساسي لإظهار هذا المفهوم هو ملاحظته للانتشار الواسع، والاستخدام المفتوح لأدوات التكنولوجيا، فأضحى لكل فرد من أفراد المجتمع مجال اللعب أو العلاقات الاجتماعية أو التعلم أو العمل في العالم الرقمي، والتواصل مع مجهولين رقميين قد يشكلون

خطراً في أي مجتمع، وكذلك وجود رغبة جامحة لدى الأفراد عمومًا، وطلبة المدارس خاصة، بتصفح مواقع غير معروفة، وربما مشبوهة وخطيرة، فضلاً عن استحالة مراقبة كل ما يتم مشاهدته أو متابعته أو سماعه عبر الفضاءات الرقمية (طوالبة، ٢٠١٧).

وتذكر فاطمة الشهري (٢٠١٦) أنه في أي مجتمع من المتوقع أن يتفاعل المواطنون بأسلوب محدد وفقًا للمعايير والقواعد الحاكمة لهذا المجتمع، إلا أن هذا لا يحدث عادة في المجتمعات الافتراضية؛ حيث قد يكون هناك بعض الاستخدام السيئ لمختلف التطبيقات التكنولوجية، وقد ينعكس ذلك بصورة سلبية على شخصية المتعلمين، وعلى الجانب الآخر فالعالم الرقمي لا ينطوي إلا على القليل من القواعد الخاصة المنظمة لتعامل المتعلم مع معطيات هذا العالم، ونتج عن تلك المواجهة بين المتعلم والعالم الرقمي العديد من المخاطر التي تتطلب وعي المتعلم بالثقافة الرقمية والتعاملات الآمنة مع البيئات الافتراضية.

وبالنظر إلى أن التكنولوجيا الرقمية يجب أن تعمل لصالح الجميع؛ فإنه ينبغي السعي نحو تحقيق المواطنة الرقمية من خلال تلك التكنولوجيا، حيث تكمن أهميتها ليس في أنها تضع قائمة بالسلوكيات الصحيحة والخاطئة المرتبطة باستخدام التكنولوجيا بمختلف أشكالها؛ بل في كونها أداة تساعد في إدراك ما هو صحيح وما هو خاطئ، وتساعد المعلمين على الاشتراك مع المتعلمين في حوارات ونقاشات مرتبطة بمواقف حقيقية في الحياة، لذا ينبغي أن يكون لها الأولوية في المناهج الدراسية وبرامج تنمية المعلمين، فمتعلمو اليوم هم عدة المستقبل، والعادات التي يكتسبها الفرد في الصغر تستمر

معه في الكبر (Ribble, 2010)، كما يؤكد (Nosko and Wood, 2011) أن تطوير قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمين يتطلب تعاونًا فعالًا بين المعلمين والطلاب والنظام التعليمي برمته، إضافةً إلى صياغة مدونات سلوك فعالة ونشرها بين المتعلمين، وتقديم المواقف المحققة لتيسير السلوكيات المناسبة ثقافيًّا على الإنترنت.

وفيما يتعلق بالمواطنة الرقمية في المملكة العربية السعودية وأهميتها فيؤكد الزهراني Alzhranani (2015) على أن مسألة المواطنة الرقمية تبدو أكثر إشكالية؛ إذ أنها محاطة بعوامل كثيرة مثل الهيمنة الثقافية والدينية، والمركزية والميل القوي نحو المحافظة، كما أن الحفاظ على الهوية السعودية في هذا العالم الرقمي سريع التغير يشكل حالة تحدي، ومع ذلك؛ فإن المملكة العربية السعودية شاركت عن طيب خاطر في التطورات الرقمية العالمية من أجل ضمان سرعة تطوير الدولة.

وترى الباحثة أن سرعة التطور التكنولوجي وتزايد مستوى الوصول إلى الإنترنت في المملكة العربية السعودية واستخدام المتعلمين لها؛ سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها على أنه أمر منطقي، ويتفق مع معطيات القرن الحادي والعشرين؛ إلا أنه في نفس الوقت قد يعرض المتعلمين لمخاطر سوء الاستخدام، والتعرض للعنف والعنصرية، واختراق أمن المعلومات، وسرقة الهوية، وغيرها كثير من الأخطار النفسية والعاطفية والفكرية، خاصَّة مع ما تتميز به الأدوات الرقمية والشبكات الاجتماعية من سرعة نقل المحتويات وعدم القدرة على السيطرة عليها حال انتشارها؛ ومع أنها ميزة إلا أنها لا تخلو من المخاطر، مما يثير مجموعة من التساؤلات حول من يفترض

بهم التصدي للتحديات والمخاطر الناشئة عن تزايد مستوى الوصول هذا، ومن يملك زمام المبادرة لتوجيه المتعلمين لتمثل السلوك القويم من أجل التعايش في مجتمع تكنولوجي منتج وآمن، وكيف يمكن أن يتم ذلك؟.

ومع حجم المخاطر التي يمكن أن يتعرض لها المتعلمون نتيجًة لتعاملهم واندماجهم عبر منصات التواصل الرقمية كالشبكات الاجتماعية؛ إلا أن تلك الأدوات أيضا بما توفره من مواقف يمكن استثمارها في تهيئة الفرص لتوفير المعرفة والرؤى الفعالة بشأن الحقوق والمسئوليات وقيم المواطنة والواجبات المتعلقة بالقرن الحادي والعشرين، ويمكن اعتبار المواطنة الرقمية بفئاتها المتنوعة وما تضمه من محاور (كما هي موضحة في الجدول رقم (١))، نقطة انطلاق للتصدي للمخاطر المذكورة آنفا، ويمكن تفعيل تلك المحاور عبر الشبكات الاجتماعية بتصاميم مقصودة نحو هذا الهدف بالذات، ومن ذلك تصميم بيئات التعلم التشاركية على اختلاف أنواعها وتدعيمها بالمواقف والخبرات؛ التي من شأنها أن تساهم في اكتساب المتعلمين لقيم المواطنة الرقمية وتطبيقها فعليًّا عبر تلك البيئات.

جدول رقم (١) فئات المواطنة الرقمية ومحاورها

فئات المواطنة الرقمية	عناصر أو محاور كل فئة ومعانيها
الاحترام: احترام النفس /احترام الآخرين	- آداب السلوك الرقمي (المعايير الإلكترونية للسلوك أو الإجراء المتوقع) - الوصول الرقمي (المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع الرقمي) - القوانين الرقمية (المسؤولية الإلكترونية عن الإجراءات والأفعال الرقمية)
التعليم: تعليم النفس / التواصل مع الآخرين	- الاتصالات الرقمية (التبادل الالكتروني للمعلومات) - محو الأمية الرقمية (عملية التعليم والتعلم عن التكنولوجيا واستخدامها) - التجارة الرقمية (الشراء والبيع الإلكتروني للسلع)
الحماية: حماية النفس/ حماية الآخرين	الحقوق والمسؤوليات الرقمية (المتطلبات والحريات المتاحة للجميع في العالم الرقمي) - الأمن الرقمي (الاحتياطات والإجراءات الوقائية لضمان السلامة الشخصية وأمن الشبكات) - الصحة والسلامة الرقمية (الإرشادات والاحتياطات اللازمة لضمان الصحة والسلامة البدنية والنفسية في العالم الرقمي)

وتؤكد لمياء المسلماني (٢٠١٤) على وجود حاجة ماسة لتوفر عملية لتنفيذ الأفكار المتعلقة بقيم المواطنة الرقمية المتضمنة في فئاتها الثلاث (الاحترام، التعليم، والحماية) وما تشمله من محاور، حيث يحتاج مستخدمو التكنولوجيا إلى مساعدتهم في معرفة ما يجب أن يفعلوه مع المعلومات والتكنولوجيا، ولهذا السبب تم وضع دورة التعلم التكنولوجي كإطار عام لتعليم المواطنة الرقمية، بهدف مساعدة المستخدمين على البدء في التركيز على أفعالهم عند استخدامهم للتكنولوجيا من خلال أربع مراحل، تنطوي كل مرحلة على عدد من الأسئلة التي ترشد المتعلمين إلى كيفية استخدام التكنولوجيا، بالإضافة إلى بعض الأنشطة التي يمارسها المتعلمون تحت إشراف المعلمين والتي تدعم قيم المواطنة الرقمية، وتمثلت تلك المراحل بما يلي (المسلماني، ٢٠١٥؛ Ribble& Bailey, 2004 a):

١. **الوعي** Awareness: ويعني تنمية وعي المتعلمات بالتكنولوجيا وما لها من آثار عليهن وعلى الآخرين، ويتجاوز الوعي هنا مجرد المعرفة التكنولوجية بالعتاد والبرمجيات (Hardware & software)، إلى الوعي بأسباب استخدام التكنولوجيا وآثارها، ويمكن تحقيق الوعي بعرض مجموعة من المواقف المنافية لقيم المواطنة الرقمية أو طرحها كمشكلات ومن ثم الدخول في مناقشات حولها تتناول جوانب الاستخدام المناسب للتكنولوجيا وفقًا للموقف أو المشكلة المطروحة، ويجب على كل متعلمة أن تسأل نفسها عددًا من الأسئلة مثل:

- هل ألاحظ الاستخدام الخاطئ للتكنولوجيا حولي؟ لِمَ نعم ولِمَ لا؟
- كيف أستخدم التكنولوجيا؟
- هل أميز بين الاستخدام المناسب وغير المناسب للتكنولوجيا؟
- هل أنا على دراية بالآثار المترتبة على طريقة استخدامي للتكنولوجيا؟ لِمَ نعم ولِمَ لا؟

٢. **الفهم** Understanding: ويشير إلى القدرة على فهم الاستخدام المناسب أو غير المناسب للتكنولوجيا، وتحتاج المتعلمات في هذه المرحلة أن يدركن نتائج أفعالهن قبل قيامهن بها، ويمكن أن تستخدم القصص والقراءات والنقاش في المجموعات حولها كمثال جيد لتعميق الفهم، وهنا على كل متعلمة أن تسأل نفسها الأسئلة التالية:

- هل انتهك القوانين والقواعد والسياسة الأخلاقية باستخدامي للتكنولوجيا بطريقة معينة؟ لِمَ نعم ولِمَ لا؟

- هل سبق أن رأيت أو قرأت أو سمعت عن سلوك كسلوكي هذا؟ وما النتيجة المترتبة عليه؟

- هل المواطنة الرقمية تساعدني في تحديد مدى مناسبة أفعالي؟ كيف؟

٣. الفعل Action: ويُقصَد به الاستخدام الفعلي للتكنولوجيا بطريقة مناسبة، بالاعتماد على المعلومات التي تم معرفتها من المرحلتين السابقتين؛ فقدرة المتعلمة على استخدام التكنولوجيا مع فهم آثارها على نفسها والآخرين تعتبر عملية حاسمة في المواطنة الرقمية، (ويمكن هنا أن يطلب من المتعلمات أن يقمن بأفعال عبر بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية ككتابة تقارير عن مواضيع معينة مع مراعاة القوانين الرقمية، أو الرد على مواضيع مثارة بطريقة معينة، أو تصميم وإنتاج مواضيع معينة ونشرها عبر بيئة التعلم مع مراعاة قيم المواطنة الرقمية، أو التعرف على التزامهن بالأفعال المتماشية مع الحقوق والمسؤوليات الرقمية بدخولهن على منتديات التعلم من الأجهزة المتاحة بقاعات الدراسة، أو تمثيل مواقف سلبية؛ كالرد على المكالمات في القاعات الدراسية، والالتهاء بشبكات التواصل الاجتماعية عن مواضيع النقاش، استخدام عبارات غير جيدة في الردود عبر المنتدى ومقاطعة الحوارات لمواضيع أخرى، وهناك العديد من المواقف الأخرى التطبيقية التي تتطلب القيام بأفعال معينة ويمكن من خلالها تحديد مدى وعي المتعلمات وفهمهن للمواطنة الرقمية)، وهنا تسأل المتعلمة نفسها:

- هل اتخذت أفضل قرار بناءً على المعلومات المتاحة لي في هذا الوضع؟ لِمَ نعم ولِمَ لا؟

- كيف سيتعامل الآخرون ممن أحترمهم عندما يكونون في نفس الموقف؟

- هل يساند فريق تدريبي على المواطنة الرقمية (أو عضو هيئة التدريس التي تدرسني تلك القيم) تصرفي في هذا الموقف؟ لِمَ نعم ولِمَ لا؟

٤. **التشاور** Deliberation: ويعني تفكير المتعلمة في كيفية استخدامها للتكنولوجيا من قبل، وتحديد مدى مناسبة ذلك، فمن الضروري أن تحدد المتعلمة ما إذا كانت استخداماتها صحيحة أم خاطئة؛ حتى لا تكررها مرة أخرى، وتكتسب هذه المرحلة أهميتها من صعوبة التراجع عن أي تصرف حدث، لكن هناك إمكانية للتعديل وتدارك الأخطاء، وهنا تسأل المتعلمة نفسها:

- هل أنا راضية عن أفعالي؟ ماذا كانت نتائجها؟
- هل كان لها آثار ايجابية أم سلبية على الآخرين؟
- هل أهتم فعلًا بالآثار السلبية التي سببتها للآخرين؟
- هل قمت بتقويم هذه الممارسات، وقررت ضرورة تغييرها في المستقبل؟ لِمَ نعم ولِمَ لا؟
- هل أهتم بعناصر المواطنة الرقمية التسعة، وأسعى إلى تحسين معرفتي بها؟

ولضمان النجاح في المراحل الأربع ينبغي أن يكون تصميم البيئات التعليمية يستدعي تطبيق مواقف تتضمن قيم المواطنة الرقمية وفق ثلاث شروط للتعلم؛ يتمثل أولها في إتاحة الفرصة للمتعلمات **للممارسة الفعلية الموجهة** لقيم المواطنة الرقمية، واستخدام التكنولوجيا ضمن مناخ غني

بالاستكشاف والمخاطرة، والثاني أهمية فتح المجال للنقاش والتحليل **والحصول على التغذية الراجعة**، والثالث أن يتم جميع ذلك تحت توجيه ومساندة من أعضاء هيئة التدريس، وبتوفير **نماذج** حسنة للمواطنة الرقمية من أعضاء هيئة التدريس أمام المتعلمات تتصرف بوعي وحذر.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت موضوع المواطنة الرقمية؛ فقد لاحظت الباحثة من خلال بحثها واطلاعها أن هذا الموضوع قد بدأ يأخذ حيزًا من اهتمام الباحثين، بخلاف ما كان الأمر عليه قبل سنوات قليلة ماضية، لكنه مازال بحاجة لمزيد من الدراسة على المستوى التطبيقي لتعليم تلك القيم وليس مجرد قياس مدى توفرها من عدمه، وضمن مجال الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المواطنة الرقمية على اختلاف أهدافها، جاءت دراسة (القحطاني، ٢٠١٨) بهدف تعرف قيم المواطنة الرقمية المتضمنة في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة، وجامعة الملك خالد، والكشف عما إذا كان هناك فروق بين تلك القيم في مقرر تقنيات التعليم بين الجامعتين، وتأثير بعض المتغيرات الديمغرافية في تلك الفروق، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة على عينة شملت ٢٣عضو هيئة تدريس بقسم تقنيات التعليم في الجامعتين، وأثبتت النتائج وجود تفاوت في قيم المواطنة الرقمية المتضمنة في مقرر تقنيات التعليم بين الجامعتين، وأن بعض القيم ضعيفة وبعضها الآخر منعدمة في المقرر، كما تبين وجود فروق في استجابات المبحوثين في محاور (اللياقة الرقمية، والوصول الرقمي، والقوانين الرقمية، ومحو الأمية الرقمية، والتجارة الرقمية) تعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة الأميرة نورة، بينما لم

تظهر فروق في محور (الاتصالات الرقمية، والحقوق والمسئوليات الرقمية، والصحة والسلامة الرقمية، والأمن الرقمي)، وأيضا وجود فروق لصالح الإناث في محور (محو الأمية الرقمية، والتجارة الرقمية)، ولم تظهر فروق تعزى لمتغير للجنس، كما لم تظهر فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة إلا على محور محو الأمية.

وتناولت دراسة الصمادي (٢٠١٧) تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية، واتبعت المنهج الوصفي باستخدام استبانة طبقت عشوائيا على (٣٧٤) طالب وطالبة، وأسفرت النتائج عن أن تصورات الطلبة عن المواطنة الرقمية كانت متوسطة، وعليه فقد أوصت بضرورة إجراء دراسات مكثفة حول موضوع المواطنة الرقمية وتناولها من عدة أبعاد.

وجاءت دراسة الدوسري (٢٠١٧) مستهدفةً التعرف إلى مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي بإتباع المنهج المسحي، وشملت العينة ٣٥ معلمًا من معلمي الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، طبقت عليهم استبانة تمثل أداة الدراسة، وأشارت النتائج إلى توافر المعايير لدى المعلمين بمستوى عالٍ لكل من: الاتصال الرقمي، والوصول الرقمي، والسلوك الرقمي، والحقوق والمسؤوليات الرقمية، والصحة الرقمية؛ في حين توفرت بشكل متوسط لكل من القانون الرقمي، والتجارة الرقمية، والأمن الرقمي، ومحو الأمية الرقمية، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتوافر المعايير تعزى إلى(نوع المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، ومتوسط الاستخدام اليومي للتكنولوجيا)، وأوصت الدراسة في نهايتها بإدراج مادة لتدريس المواطنة الرقمية في التعليم

العالي، ورفع جانب الوعي في حقوق الملكية الفكرية لدى المعلمين، وإجراء دورات عن الحماية وأمن المعلومات.

في حين استهدفت دراسة طوالبه (٢٠١٧) التعرف إلى درجة تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية، وإلمام معلمي تلك الكتب بها، وتألفت عينة الدراسة من ٤٣ معلماً من معلمي التربية الوطنية والمدنية في مديرية قصبة إربد، ومن جميع كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية للعام الدراسي ٢٠١٧ /٢٠١٦م، اعتمد الباحث المقابلات وتحليل المحتوى في جمع بيانات الدراسة، التي أشارت نتائجها إلى خلو جميع كتب التربية الوطنية والمدنية من استخدام مصطلح المواطنة الرقمية، وخلوها من التكرار لـ ٦٣ مفهوماً متصلة بها، في حين تضمنت ٥٦ مفهوماً؛ ورد ٣٦ منها في كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن وحده، كما كان عدد تكرارات ٣٣ مفهوماً منها ٣ مرات على الأكثر، وأن الوصول الرقمي ومحو الأمية الرقمية هما المحوران اللذان وردت بعض مفاهيمهما في جميع كتب التربية الوطنية والمدنية، وأن خمسة محاور من أصل تسعة لم ترد أي من مفاهيمها إلا في كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف الثامن، كما أشارت النتائج إلى تدني معرفة معلمي التربية الوطنية والمدنية بشكل كبير بمحاور ومفاهيم المواطنة الرقمية.

أما دراسة عبد العزيز (٢٠١٦) فقد جاءت مقارنةً بين تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية والأوروبية، وهدفت الدراسة إلى محاولة الاستفادة من التجربة الأوروبية في مجال تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية، واقتصرت على تناول عملية تعليم السلامة على الإنترنت في المدارس من

خلال تعرف التجربة الأوروبية والمصرية في هذا المجال، وقد استخدم الباحث المنهج المقارن، وكان من أهم نتائج الدراسة: اختلاف التجربتين في أن المدارس الأوروبية تتحمل مسؤولية تخصيص عدد من الساعات لقضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت، ووضع ترتيبات محددة لتوزيع المحتوى ما بين المقررات، أما في مصر؛ فتتحمل هذه المسئولية الجهات العليا التي تشرف على التعليم، وتتشابه التجربتان في عدد من الأمور تتعلق في مجملها بالاهتمام بتدريس موضوعات وقضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية في مصر ومعظم الدول الأوروبية، ووجود أشكال من التعاون بين سلطات التعليم والهيئات المحلية والدولية في مجال تدريب المعلمين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعلى أساليب تدريس المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت، ومشاركة القطاعين العام والخاص في تنظيم حملات توعية في المدارس والمجتمع المحلي؛ لتوعية الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وكافة أعضاء المجتمع بقضايا المواطنة الرقمية، والاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت.

وجاءت دراسة فاطمة الشهري (٢٠١٦) بهدف تقديم رؤية مقترحة حول الدور الذي يمكن أن تقوم به الأسرة في التعامل مع أبنائها وحمايتهم، وإمدادهم بإطار أخلاقي وقيمي يحكم تفاعلاتهم مع شبكة الإنترنت وما تتسبب فيه من سلبيات، وذلك بغرس قيم المواطنة الرقمية في نفوس أبنائها الطلبة بالشراكة مع المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، في ظل إطار مؤسسي لاستمرارية هذه العلاقة، وتحقيق التكامل، ومقاربة الفجوة بينهما لتنشئة جيل تقوده ثقافة المعرفة والتعلم في بيئة آمنة،

وتوصلت الدراسة بعد مسح الأدبيات وتحليل العديد من الدراسات والبحوث وقراءة معطيات الواقع التربوي والاجتماعي الراهن من ناحية أخرى ؛ إلى رؤية مقترحة لدور الأسرة في غرس قيم المواطنة الرقمية بالشراكة مع المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي ذات العلاقة.

وتحت عنوان " تعريف وقياس المواطنة الرقمية" ؛ قدم جونز وميتشيل Jones and Mitchell (2016) دراسةً هدفت إلى مناقشة المواطنة الرقمية للمتعلمين على نطاق مركز ومحدد وذلك فيما يتعلق بسلوكيات الاحترام، والمشاركة المدنية للمتعلمين على الإنترنت، وقد استخدمت الدراسة المنهج المسحي حيث طبقت مقياس للتقييم الذاتي في المواطنة الرقمية (يمزج بين سلوكيات الاحترام والمشاركة على الإنترنت) على عينة من طلاب ست مدارس متوسطة وثانوية في مناطق متنوعة بين الريف والضواحي والمدن من شمال "نيو انغلاند"، وبلغ عدد العينة ٩٧٩ من الشباب تتراوح أعمارهم بين ١١- ١٧سنة، وأسفرت النتائج عن أن درجات الإناث في الاحترام على الإنترنت كانت أعلى من درجات الذكور ؛ مع وجود انخفاض عام أساسًا في درجات سلوكيات الاحترام لدى الشباب على الإنترنت، كما أن هناك تفاوت في تلك السلوكيات بين الفئات العمرية المختلفة، مع وجود ارتباط سلبي بين سلوكيات الاحترام والمشاركة عبر الإنترنت وبين عمليات التحرش على الإنترنت، وارتباط إيجابي بين تلك السلوكيات وسلوكيات المساعدة وتشارك المهارات عبر الإنترنت.

وهدفت دراسة الحربي (٢٠١٦) إلى معرفة درجة إسهام بعض شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي وكانت أداة الدراسة استبانة طبقت على عينة عددها ١٠٠ طالبة وتوصلت إلى أن كلًّا من موقعي Snap Chat و Twitter يسهمان في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطالبات، وأن هذين الموقعين أضافا للطالبات مهارات تكنولوجية؛ تتمثل في سرعة النشر والتعبير، والحرية في إبداء الرأي، وسرعة التواصل مع العالم الخارجي، كما أشارت النتائج إلى افتقاد هذين الموقعين إلى ميزة الأمان الرقمي من حيث تحديد المواقع وسهولة الاختراق وحفظ المقاطع الخاصة، وأوصت الدراسة باستخدام موقعي Snap Chat وTwitter في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية عند الطالبات، والاستفادة من ميزات الموقعين في نشر الثقافة التكنولوجية في المجتمع الجامعي.

كما قدمت دراسة ليندسي Lindsey (2015) نموذجا لدمج سلوك ومفاهيم المواطنة الرقمية مع تعليم التكنولوجيا للمعلمين وتأسيسهم للمستقبل، حيث تم فيها دمج وحدات تعليمية حول المواطنة الرقمية على شبكة الإنترنت ضمن مناهج تعليم التكنولوجيا في الكلية، وتناولت تلك الوحدات مواضيع (حقوق الطبع والنشر / الاستخدام العادل، البصمة الرقمية / وسائل الإعلام الاجتماعية، وسياسات الاستخدام المقبول، والمسئولية عن السلوك)، وقد شملت عينة الدراسة أعضاء من هيئة التدريس مع الطلاب، واستخدمت المقابلة والملاحظة كأدوات لها، وكان من أهم نتائجها التوصل إلى وجود تأثير لدمج مفاهيم المواطنة الرقمية مع المناهج على تعزيز توجهات المتعلمين نحو الاستخدام السليم للتكنولوجيا، مع عزمهم على استخدام المواطنة الرقمية في تعليمهم في المستقبل.

أما دراسة الزهراني Alzhranani (2015) فقد هدفت إلى دراسة العوامل التي تؤثر على المشاركة والانخراط في مجتمعات الإنترنت الافتراضية بين طلاب التعليم العالي ومدى فهمهم للمواطنة الرقمية، وطبقت الدراسة استبيانًا استقصائيًّا لعدد من المشاركين بلغ ١٧٤ طالبًا من كلية التربية بجامعة الملك عبدا لعزيز بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت الإحصاءات الوصفية أن الطلاب لديهم مستويات جيدة من مهارات إدراك موقف الإنترنت، والكفاءة الذاتية للكمبيوتر، والمواطنة الرقمية، وخاصةً من حيث احترام الذات والآخرين عبر الإنترنت، وكانت العوامل المؤثرة على المواطنة الرقمية هي تجربة الحاسوب، ومتوسط استخدام التكنولوجيا اليومي، ومواقف الطلبة نحو الإنترنت، والكفاءة الذاتية للكمبيوتر، وتبين من النتائج أن الطلاب الذين لديهم مستويات أعلى من تجربة الإنترنت هم أكثر انخراطًا في الأنشطة المتعلقة بتثقيف الذات والتواصل مع الآخرين، مع الميل إلى حماية أنفسهم والآخرين، وتمتعوا بمستويات أعلى من احترام النفس والآخرين، وتعليم الذات والآخرين، والمجموع العام لقيم المواطنة الرقمية، وأوصت الدراسة بضرورة تعليم المواطنة الرقمية للطلاب، وقدمت عدة مقترحات تتعلق بدمج ممارسات قائمة على التكنولوجيا ضمن محتويات المناهج الدراسية.

وفيما يتعلق بقياس مستوى المواطنة الرقمية فقد تناولت دراسة شعت (٢٠١٤) تقدير مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وطبقت استبانة مكونة من ٩ مجالات تشكل محاور المواطنة الرقمية على عينة قوامها ٣٠٠ طالب وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن درجة التقدير الكلية لمستوى

المواطنة الرقمية لدى أفراد العينة من وجهة نظرهم كانت عند وزن نسبي ٧١.١٣٪ ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العينة تعزى إلى متغير الجنس ، وأوصت الدراسة بضرورة إدراج المواطنة الرقمية كمقرر أساسي ضمن مقررات المتطلبات الجامعية.

وقد قدمت دراسة الجزار (٢٠١٤) تصورًا مقترحًا لدور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية ، وذلك سعيًا لمزيد من الفاعلية في مواجهة وتقنين ظاهرة المواطنة الرقمية والمجتمعات الافتراضية ، وما تتسبب فيه من سلبيات على أفراد المجتمع ، ودورها في إمدادهم بإطار قيمي وأخلاقي يحكم تفاعلاتهم في المجتمعات الافتراضية ، وتوصلت الدراسة بعد تحليل الدراسات السابقة في المجال ومسح الأدبيات ذات العلاقة إلى وضع تصور مقترح لدور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية متضمنًا العمل على ثلاثة محاور أساسية هي : تطوير البيئات التعليمية الداعمة للتكنولوجيا الرقمية وتشكيل المجتمعات الافتراضية ، ووضع ضوابط ومعايير التعامل الرقمي ، وتعظيم الدور التربوي للمدرسة.

ومن الدراسات التي تطرقت أيضاً لموضوع المواطنة الرقمية الدراسة التي قدمتها قنيفة (٢٠١٤) تحت عنوان "ممارسات الشباب الجامعي للمواطنة الرقمية عبر شبكات التواصل الاجتماعي" ، وهدفت إلى الكشف عن طرق ممارسة الشباب الجامعي في الجزائر للمواطنة الرقمية عبر بعض مجموعات الفيسبوك ؛ وذلك من خلال تحليل مضامين ما يطرح من قضايا في تلك المجموعات من جهة ، ومن جهة أخرى من خلال رصد آراء الشباب حول المواطنة الرقمية بشكل عام ، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ، وتم

تطبيقها على عينة قصدية قوامها ٧٠ شاباً من جامعة أم البواقي ممن يستخدمون الفيسبوك، وكان من أهم النتائج أن ما نسبته ٨٤,١٤٪ من الشباب الجامعي يفصحون عن هواياتهم بقصد إنشاء صداقات متينة، وأن هذه الصداقات تتجه لأن تكون صداقات مع جنسيات غربية بنسبة ٥٢,٨٥٪، وأن اللغة الدراجة هي اللغة المفضلة في الاستخدام بنسبة ٤١,١٣٪، وأن غالبية الشباب يشاركون بآرائهم السياسية بنسبة ٩٤,٢٨٪، و ١٠٠٪ من الشباب الجامعي يتابعون صفحات تتناول الأحداث الجارية في المنطقة لمعرفة المستجدات، كما أن الشباب يرون أنهم يمكن أن يكون لهم دور مباشر في تقديم صورة سيئة عن وطنهم بنسبة ٧٤,٢٨٪، ورأى ٧٨,٥٧٪ من الشباب أن للمواطنة الرقمية مستقبل ناجح عبر الفيسبوك، وخلصت الدراسة إلى أن ممارسات الشباب الجامعي للمواطنة الرقمية ما زالت بسيطة، ووعيهم بها مازال محدودًا، إضافة إلى وجود إشكالية سيطرة الآخر الغريب والمؤثر بشكل أو بآخر على فئة الشباب.

وفي مجال قياس تأثيرات تدريس مقررات في المواطنة الرقمية؛ تأتي دراسة غونغورين Gungoren (2014) بهدف بناء وتطوير مقياس لقياس مستويات المواطنة الرقمية لدى طلاب كلية التربية في جامعة ساكاريا التركية، وطبق المقياس على عينة شملت ٢٢٩ طالب وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية المنتظمين في كل من برامج: التدريس الابتدائي، التعليم ما قبل المدرسي، التعليم التركي، تعليم الدين والأخلاق، وقد حصل المقياس المطور على نسبة عالية من الثبات بلغت ٠,٨٥، ونسبة التباين ٧٠,١٧٨٪ من التباين

الكلي، وجميع ذلك يدل على صلاحية المقياس للتطبيق في هذه الدراسة وإمكانية الاستعانة به في الدراسات المستقبلية الأخرى.

وفي ذات المجال جاءت دراسة نتوونق (Netwong 2013) بهدف تطوير المواطنة الرقمية والتحصيل التعليمي لدى الطلاب الجامعيين باستخدام التعليم الإلكتروني، وقياس درجة الارتباط بين المواطنة الرقمية وزيادة التحصيل التعليمي، وقد طبقت الدراسة باستخدام كل من أداتي مقياس المواطنة الرقمية والاختبار التحصيلي على عينة شملت ٤٩ طالب من طلبة تكنولوجيا المعلومات بجامعة "Suan Dusit Rajabhat" في بانكوك بتايلاند، ودلت النتائج على أن للتعلم الإلكتروني دورًا في زيادة المواطنة الرقمية والتحصيل التعليمي للمعلومات لدى الطلاب، وأن نسبة الزيادة في التحصيل التعليمي بلغت ١٥,٨٥ ٪، كما كان هناك علاقة ارتباطية عالية المستوى بين زيادة المواطنة الرقمية وزيادة التحصيل العلمي للطلاب بنسبة بلغت ٢٣,٣٧٪ .

وقدم كليفتون Clifton (2010) دراسته بهدف الإجابة عن تساؤل: هل هناك تأثير للتعرض لمنهج المواطنة الرقمية على السلوك المعياري للطلاب من حيث صلته بنوعية استخدام التكنولوجيا؟، واستخدم المنهج شبه التجريبي على عينة قوامها ٧٥ متعلمًا في كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق كبيرة في سلوك الطلاب المعياري لاستخدام التكنولوجيا بعد تعرضهم لمنهج المواطنة الرقمية، وذلك في كل من المحاور التالية: (اللياقة والسلوك الرقمي، الاتصالات الرقمية، محو الأمية الرقمية، التجارة الرقمية، القوانين الرقمية، الحقوق الرقمية والمسؤوليات، الصحة والسلامة الرقمية)، وأوصى الباحث بإجراء مزيد من البحوث في مجال

المواطنة الرقمية من أجل مساعدة القيادات التربوية على معالجة قضايا المناهج التي تنطوي على مشاكل في الاستخدام الأخلاقي للتكنولوجيا.

وتشير الباحثة أنه من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المواطنة الرقمية ؛ أن تلك الدراسات تناولت مجتمعات متنوعة ما بين طلاب ومعلمين ومحتويات تعليمية ومناهج ، وما اختلاف تلك المجتمعات إلا دليل على أهمية الموضوع المطروح للدراسة فيها ، وتتفق الباحثة في أهمية ذلك الموضوع (المواطنة الرقمية) مع جميع الدراسات السابقة ، كما تتفق بشكل خاص مع دراسة (Netwong, 2013) من حيث إمكانية دعم بيئات التعلم الإلكترونية لتنمية المواطنة الرقمية وقيمها ، إلا أن من الملاحظ أن جميع تلك الدراسات خلت من تناول طرق لتعليم قيم المواطنة الرقمية عبر بيئات تعلم إلكترونية لدى متعلمي المراحل الجامعية—خاصة الدراسات العربية- على اعتبار أنها بيئات خصبة لنمو وتطبيق تلك القيم ، خاصة مع النمو المطرد في توظيف التعليم الإلكتروني في مختلف العمليات التعليمية ، وهذا هو ما تميز به موضوع الدراسة الحالية ، وقد أوصت غالبية تلك الدراسات بتوفير مناهج لتعليم قيم المواطنة الرقمية ، إلا أن الباحثة تشير إلى أن لطريقة تعليم قيم المواطنة الرقمية أيضا تأثير كبير على درجة اكتساب المتعلمين لها ، فمقرر مثل مقرر التعلم الإلكتروني الذي تدرسه الباحثة يضم كمنهج تعليمي ضمن جزئياته محتوىً يتعلق بموضوع قيم المواطنة الرقمية ؛ لكن وجود هذا الموضوع كمحتوى فقط دون تطبيق بالممارسة قد يعوق اكتساب المتعلمين لتلك القيم على النحو المؤمل ، وهو الأمر الذي تتضح معه أهمية وتميز هذه الدراسة بتناولها تصميمًا تعليميًّا يمكن من خلاله تعليم قيم

المواطنة الرقمية في البيئات الفعلية لتطبيق تلك القيم، كما تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة التي حاولت الكشف عن مدى توفر معايير المواطنة الرقمية لدى المتعلمين، ولكنها تتناول ذلك من زاوية تقييمية أخرى؛ إذ عمدت إلى تطبيق دورة التعلم التكنولوجي أثناء تعلم قيم المواطنة الرقمية، ومن ثم تقييم مدى اكتساب المتعلمات لتلك القيم من منظور تقييم ذاتي قبل وبعد مرورهن بتجربة التعلم، ووفقًا أيضًا لدورة التعلم التكنولوجي، —وفي حدود علم الباحثة- لم يتم عمل أي دراسة تقييمية لدرجة تمثل المتعلمين لقيم المواطنة الرقمية بهذه الطريقة وعلى مستويات متنوعة (الوعي، الفهم، الفعل، التشاور)، كما تعد الأولى في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن التي تناولت تعليم قيم المواطنة الرقمية على المستوى التطبيقي، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في معرض تناولها للإطار النظري وتصميم أدوات الدراسة.

منهجية وإجراءات الدراسة :

- **منهج الدراسة :**

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي؛ الذي يهتم بدراسة تأثير متغير مستقل على متغير تابع، وقد استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الإعداد والمناقشة التحليلية للأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكذلك في بناء أدوات الدراسة، وأيضًا تم استخدام المنهج التطويري في وضع وتفصيل خطوات التصميم التعليمي المقترح القائم على بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة لتعليم قيم

لمواطنة الرقمية، وذلك وفقًا لدراسة نماذج التصميم التعليمي المناسبة لبيئات التعلم الإلكترونية التشاركية، وتبني ما يخدم موضوع الدراسة منها مع بعض التعديلات.

- **مجتمع وعينة الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات السنة التأسيسية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، اللاتي درسن مقرر التعلم الإلكتروني، في حين أن العينة كانت عينة قصدية محددة بعدد ١٢٠ طالبة من الطالبات اللاتي قامت الباحثة بتدريسهن مقرر التعلم الإلكتروني خلال العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩ه، تم توزيعهن على مجموعتين؛ مجموعة تجريبية درست موضوع المواطنة الرقمية باستخدام التصميم المقترح القائم على بيئات التعلم الإلكتروني التشاركية المدمجة، ومجموعة ضابطة درست نفس الموضوع بالطريقة الصفية المعتادة، وبلغ عدد الطالبات في كل مجموعة ٦٠ طالبة.

- **تكافؤ المجموعات:**

تم تحليل نتائج كل من الاختبار التحصيلي القبلي، وبطاقة التقييم الذاتي القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة، وذلك بهدف التعرف على مدى تكافؤ المجموعتين قبل التجربة، عن طريق حساب الفروق بين المجموعتين فيما يتعلق بدرجات الاختبار القبلي للاختبار التحصيلي، وبطاقة التقييم الذاتي لتعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية، وقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test) للمقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء القبلي، ويوضح كل من الجدول رقم (٢) والجدول رقم (٣) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في

درجات كل من الاختبار القبلي للاختبار التحصيلي، والتطبيق القبلي لبطاقة التقييم الذاتي لتعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية.

جدول رقم (٢) يوضح نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التحصيلي في قيم ومفاهيم المواطنة الرقمية	ضابطة قبلي	60	28.1500	6.33212	.541	.590
	تجريبية قبلي	60	27.3167	10.11710		

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات الاختبار التحصيلي القبلي حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٥٩٠)، وهو أكبر من (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين قبل البدء بالتجربة، وأن أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى الاختلاف في المتغير المستقل للدراسة، وليس إلى اختلافات موجودة بين المجموعتين قبل إجراء التجربة.

جدول رقم (٣) يوضح نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة التقييم الذاتي القبلي

عبارات (الفئة الأولى) وفق دورة التعلم التكنولوجي	الاختبار القبلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
وعي	ضابطة	60	16.50	2.528	-.973	.335
	تجريبية	60	16.97	3.178		
فهم	ضابطة	60	22.62	3.335	-1.148	.256
	تجريبية	60	23.20	3.225		
فعل	ضابطة	60	37.00	5.560	-.821	.415
	تجريبية	60	37.73	5.605		
تحليل أو تشاور	ضابطة	60	18.55	2.908	-2.203	.131
	تجريبية	60	19.53	2.783		
مجموع فئة احترام النفس/ احترام الآخرين	ضابطة	60	94.67	11.711	-1.496	.140
	تجريبية	60	97.43	12.760		
عبارات (الفئة الثانية) وفق دورة التعلم التكنولوجي	الاختبار القبلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
وعي	ضابطة	60	20.92	2.599	.814	.419
	تجريبية	60	20.50	3.377		
فهم	ضابطة	60	22.02	3.501	-.268	.789
	تجريبية	60	22.18	4.363		
فعل	ضابطة	60	17.98	2.807	-.532	.597
	تجريبية	60	18.28	4.000		
تحليل أو تشاور	ضابطة	60	11.90	1.928	-1.258	.213
	تجريبية	60	12.35	2.090		
مجموع فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين	ضابطة	60	72.82	8.339	-.320	.750
	تجريبية	60	73.32	11.786		
عبارات (الفئة الثالثة) وفق دورة التعلم التكنولوجي	الاختبار القبلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة

عبارات (الفئة الأولى) وفق دورة التعلم التكنولوجي	الاختبار القبلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
وعي	ضابطة	60	8.27	1.614	.055	.956
	تجريبية	60	8.25	1.910		
فهم	ضابطة	60	29.97	4.854	0.000	1.000
	تجريبية	60	29.97	6.486		
فعل	ضابطة	60	25.38	4.816	-.793	.431
	تجريبية	60	26.13	5.562		
تحليل أو تشاور	ضابطة	60	21.18	3.160	-2.754	.108
	تجريبية	60	22.67	3.690		
مجموع فئة حماية النفس/ حماية الآخرين	ضابطة	60	84.80	11.708	-.965	.338
	تجريبية	60	87.02	15.394		

يتضح من الجدول (٣) أعلاه أنه لا توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات بطاقة التقييم الذاتي القبلي حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,١٤٠) لفئة احترام النفس/ احترام الآخرين، و(٠,٧٥٠) لفئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين، و(٠,٣٣٨) لفئة حماية النفس /حماية الآخرين؛ وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة التقييم الذاتي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين قبل البدء بالتجربة، وأن أي فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى الاختلاف في المتغير المستقل للدراسة، وليس إلى اختلافات موجودة بين المجموعتين قبل إجراء التجربة.

- **أدوات الدراسة :**

شملت أدوات الدراسة كلًّا من :

- **الاختبار التحصيلي:** ويهدف إلى قياس تحصيل جوانب المهارات المعرفية المرتبطة بقيم المواطنة الرقمية.

- **بطاقة التقييم الذاتي:** وتهدف إلى تقييم مستوى الطالبات ذاتيًّا في تعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية في فئاتها الثلاث (الاحترام، التعليم، الحماية)، وفقًا لدورة التعلم التكنولوجي (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل).

- **بناء أدوات الدراسة:**

أولًا: الاختبار التحصيلي: تم إعداد وبناء الاختبار في صورته المبدئية باختيار نوع الاختبارات الموضوعية، وقد تضمن نوعين من الأسئلة؛ هما أسئلة الصواب والخطأ (T/F Questions) واشتملت على ٢٤ فقرة، وأسئلة الاختيار من متعدد (Choice Test Multiple) ، واشتملت على ٢٦ فقرة، وبأربعة بدائل إجابة لكل فقرة، وقد حرصت الباحثة أن تكون مفردات الاختبار التحصيلي واضحة الصياغة ومتجانسة وبسيطة وموزعة عشوائيًّا ومكتوبة بشكل عمودي، خاصةً ما يتعلق بأسئلة الاختيار من متعدد، وأن لا تحتمل أكثر من إجابة واحدة صحيحة، وتم وضع نظام تقدير للدرجات؛ بحيث تعطى درجة واحدة فقط في حالة الإجابة الصحيحة للعبارة، وصفر في حال الإجابة الخاطئة.

ثانيًا: بطاقة التقييم الذاتي لتعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية وفق دورة التعلم التكنولوجي: تم إعداد بطاقة التقييم الذاتي في صورتها المبدئية مكونة من ثلاث مجالات أو فئات وبمجموع عبارات بلغ ٧٨ عبارة، واُستُخدِم فيها نظام التقدير وفقًا لمقياس ليكرت، وبتدرج خماسي (أتفق بقوة، أتفق، محايدة، لا أتفق، لا أتفق بقوة)، وذلك للتحقق من مدى تمكن الطالبة من

تعلم وتطبيق القيم المرتبطة بالمواطنة الرقمية وفقًا لدورة التعلم التكنولوجي، وبناءًا على مجموعة من العبارات المرتبطة بالمراحل الأربع لتلك الدورة (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل أو التشاور)، بحيث تقيم الطالبة ذاتها بتحديد درجة اتفاقها مع العبارات التي ترى أنها تعيها، أو تفهمها، أو تفعلها وتطبقها، أو تقوم بتحليل أفعالها ونتائجها حيالها، وبالنظر إلى أن المواطنة الرقمية تحتوى على تسعة محاور صنفت ضمن ثلاث فئات وفقًا للهدف من كل محور، ولأن إدراج المحاور التسعة ضمن بطاقة التقييم الذاتي من الممكن أن يسبب طولًا في الأداة يؤثر على استجابات عينة الدراسة؛ فقد رأت الباحثة أن تقتصر بطاقة التقييم الذاتي على الفئات الثلاث التي تضم المحاور التسعة، وتركز في بنائها على الهدف من كل فئة، مع مراعاة أن تشمل كل فئة عبارات من المحاور الثلاث التي تندرج تحتها؛ لذا فقد تم تقسيم بطاقة التقييم الذاتي لثلاث مجالات أو فئات وذلك وفقًا للفئات الثلاث للمواطنة الرقمية، وهذه المجالات هي:

- فئة احترام النفس/ احترام الآخرين: وتضمنت ٣٠ عبارة، وشملت كلًّا من الأبعاد التالية: (الوعي "٨ عبارات"، الفهم "٦ عبارات"، الفعل"٩عبارات"، التحليل "٧عبارات").
- فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين: وتضمنت ٢٥ عبارة، وشملت كلًّا من الأبعاد التالية: (الوعي "٥ عبارات"، الفهم "٦ عبارات"، الفعل"٨عبارات"، التحليل "٦عبارات").

- فئة حماية النفس/ حماية الآخرين: وتضمنت ٢٣ عبارة، وشملت كلًّا من الأبعاد التالية: (الوعي "٢ عبارات"، الفهم "٧ عبارات"، الفعل"٨عبارات"، التحليل " ٦عبارات").

- **صدق أدوات الدراسة وثباتها**: تم حساب الصدق والثبات كما يلي:

١. الصدق الظاهري (التحكيمي) (face validity) لأدوات الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة التقييم الذاتي لتعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية؛ تم عرضهما في صورتهما المبدئية على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الاطلاع في مجال المواطنة الرقمية في تخصصات متنوعة شملت تقنيات التعليم، والتعليم الإلكتروني، ومناهج وطرق التدريس، وتم إجراء التعديلات المناسبة لكل من أداتي الدراسة وفقًا لما اتفق عليه المحكمون، فتم حذف بعض عبارات الاختبار، وإعادة صياغة بعضها الآخر؛ بحيث ضم الاختبار التحصيلي في صورته النهائية ٤٨ مفردة، وكذلك في بطاقة التقييم الذاتي حيث تم حذف بعض العبارات وتقسيم بعض العبارات لأكثر من عبارة، واختصار بعض العبارات، أو نقلها ضمن فئات أخرى، بحيث تكونت بطاقة التقييم الذاتي في صورتها النهائية من ثلاث مجالات تضم ٧٠ عبارة، موزعة على الفئات الثلاث للمواطنة الرقمية كما يلي:

- الفئة الأولى ٢٥ عبارة شملت (الوعي "٥ عبارات"، الفهم "٦ عبارات"، الفعل"٩عبارات"، التحليل " ٥عبارات").

- الفئة الثانية ٢١ عبارة شملت (الوعي "٥ عبارات"، الفهم "٧ عبارات"، الفعل"٦عبارات"، التحليل " ٣عبارات")

- الفئة الثالثة ٢٤ عبارة شملت (الوعي "٢ عبارات"، الفهم "٨ عبارات"، الفعل"٨عبارات"، التحليل "٦عبارات").

٢. **صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي) لأدوات الدراسة :** تم حساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة وفقًا لما يلي :

أولًا: الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي :

بعد إعداد الاختبار التحصيلي في صورته النهائية تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت ٢٨ طالبة من غير أفراد عينة الدراسة، وذلك بهدف حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار والتعرف على مدى وضوح تعليماته ومفرداته، وكذلك حساب معامل الاتساق الداخلي ومعاملات التمييز له، وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن تحديد زمن الإجابة عن الاختبار بمدة ٤٠ دقيقة، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي للعينة الاستطلاعية؛ وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation" كما هو موضح بجدول رقم (٤) التالي :

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.790**	17	0.622**	33	0.724**
2	0.608**	18	0.692**	34	0.482**
3	0.642**	19	0.662**	35	0.234
4	0.844**	20	0.590**	36	0.831**
5	0.525**	21	0.724**	37	0.778**
6	0.651**	22	0.759**	38	0.685**
7	0.482**	23	0.744**	39	0.878**
8	-0.107	24	0.689**	40	0.841**

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
9	0.443**	25	0.800**	41	0.131
10	0.728**	26	0.816**	42	0.735**
11	0.816**	27	0.704**	43	0.772**
12	0.704**	28	-0.650	44	0.779**
13	0.705**	29	0.431**	45	0.240
14	0.772**	30	0.705**	46	0.443**
15	0.779**	31	0.541**	47	0.728**
16	0.796**	32	0.708**	48	0.856**

❖❖ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل ❖ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

وفقًا للجدول السابق رقم (٤) فقد تم الإبقاء على فقرات الأسئلة التي تراوحت معاملات الارتباط لها بين (٠,٤٣١و ٠,٨٧٨) حيث أنها دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١ أو $\alpha \leq$ ٠,٥) مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي لها، في حين حذفت الأسئلة التي بلغ معامل الارتباط الداخلي لها قيمة سالبة أو أقل من (٠,٣٠) وهي الفقرات رقم ٨- ٢٨- ٣٥- ٤١- ٤٥ ، وعليه فقد تكون الاختبار في صورته النهائية من ٤٣ فقرة.

كما قامت الباحثة أيضًا بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبار؛ وذلك بحساب معاملات التمييز لمفرداته، واتضح من النتائج أن جميع العبارات مميزة، ما عدا العبارات رقم ٨- ٣٥- ٤١ فهي غير مميزة؛ نظراً لأنها سلبية، وكذلك العبارات رقم ٢٨- ٤٥ وذلك لأنها أقل من ٠,٤٠ ، وبالتالي قامت الباحثة باستبعادها، حيث أن معامل التمييز يقبل ضمن المدى ٠,٤٠ ، - ١,٠٠ ، أما باقي العبارات فقد تراوحت معاملات التمييز لها بين ٠,٤٢ و ٠,٩٢ وهي معاملات ذات تمييز عالي وممتاز مما يدل على مناسبتها، وعليه تأكدت الصورة النهائية للاختبار بعدد ٤٣ فقرة.

ثانيًا: الاتساق الداخلي لبطاقة التقييم الذاتي :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لبطاقة التقييم الذاتي بعد إعدادها في صورتها النهائية ثم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (٢٨) طالبة من غير أفراد عينة الدراسة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، "Pearson Correlation"، بين كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل فئة من الفئات الثلاث بالدرجة الكلية لبطاقة التقييم الذاتي، وأيضًا بين درجة كل بعد من أبعاد كل مجال أو فئة من فئات المواطنة الرقمية بالدرجة الكلية للفئة التي ينتمي إليها البعد، حيث جاءت النتائج كما هي موضحة بالجداول رقم (٥) و(٦) و(٧) على النحو التالي:

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات بطاقة التقييم الذاتي بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

فئة احترام النفس/ احترام الآخرين		فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين		فئة حماية النفس/ حماية الآخرين	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
الوعي		الوعي		الوعي	
1	0.544**	1	0.539**	1	0.896**
2	0.422**	2	0.600**	2	0.907**
3	0.406**	3	0.680**	الفهم	
4	0.499**	4	0.688**	3	0.530**
5	0.580**	5	0.658**	4	0.588**
الفهم		الفهم		5	0.741**
6	0.595**	6	0.652**	6	0.315*
7	0.332**	7	0.657**	7	0.666**
8	0.701**	8	0.467**	8	0.590**
9	0.661**	9	0.642**	9	0.626**
10	0.409**	10	0.457**	10	0.736**

فئة احترام النفس/ احترام الآخرين		فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين		فئة حماية النفس/ حماية الآخرين	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
الوعي		الوعي		الوعي	
11	0.541**	11	0.371*	الفعل	
الفعل		12	0.164	11	0.606**
12	0.826**	الفعل		12	0.658**
13	0.731**	13	0.151**	13	0.785**
14	0.743**	14	0.568**	14	0.560**
15	0.747**	15	0.680**	15	0.064-
16	0.794**	16	0.344**	16	0.575**
17	0.792**	17	0.366**	17	0.712**
18	0.544**	18	0.558**	18	0.708**
19	0.689**	تحليل أو تشاور		تحليل أو تشاور	
20	0.290*	19	0.754**	19	0.658**
تحليل أو تشاور		20	0.662**	20	0.566**
21	0.685**	21	0.734**	21	0.258*
22	0.429**	-	-	22	0.625**
23	0.576**	-	-	23	0.476**
24	0.576**	-	-	24	0.417**
25	0.564**	-	-	-	-

- ❖❖ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل ❖ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات بطاقة التقييم الذاتي في كل فئة من فئات المواطنة الرقمية بالدرجة الكلية للمجال أو الفئة التي تنتمي إليها ؛ دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١.، أو ٠,٠٥ فأقل، وجميعها قيم موجبة مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط فقرات البطاقة بالأبعاد التي تنتمي إليها، ما عدا العبارتين رقم ١٢- ١٣ ، في بعد فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين، والعبارة رقم ١٥ ، في بعد فئة حماية النفس/ حماية

الآخرين فهي عبارات غير دالة وارتباطها بالبعد ضعيف، لذلك قامت الباحثة بحذف الفقرات الثلاث، ليتكون بعد فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين من ١٩ فقرة، وبعد فئة حماية النفس/ حماية الآخرين من ٢٣ فقرة .

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل فئة من فئات المواطنة الرقمية بالدرجة الكلية للمحور

	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
1	فئة احترام النفس/ احترام الآخرين	0.881**
2	فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين	0.813**
3	فئة حماية النفس/ حماية الآخرين	0.810**

❖❖ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد بطاقة التقييم الذاتي ككل والدرجة الكلية للبطاقة ؛ دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١.، أو ٠,٠٥ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط مقياس التقييم الذاتي بأبعاده بما يعكس درجة عالية من الصدق للأداة.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد كل مجال أو فئة من فئات المواطنة الرقمية بالدرجة الكلية للفئة التي ينتمي إليها البعد

	أبعاد المقياس	فئة احترام النفس/ احترام الآخرين	فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين	فئة حماية النفس/ حماية الآخرين
1	الوعي	0.623**	0.770**	0.758**
2	الفهم	0.858**	0.806**	0.904**
3	الفعل	0.895**	0.818**	0.864**
4	تحليل أو تشاور	0.791**	0.749**	0.683**

❖❖ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتبين بالمؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد كل مجال أو فئة من فئات المواطنة الرقمية بالدرجة الكلية للفئة التي ينتمي إليها البعد ؛ دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١، أو ٠,٠٥ ، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط الفئات أو المجالات بأبعادها المتعلقة بالمراحل الأربع لدورة التعلم التكنولوجي ؛ بما يعكس درجة عالية من الصدق لأبعاد بطاقة التقييم الذاتي ككل.

٣. الثبات Reliability لأدوات الدراسة :

تم حساب معامل الثبات لأدوات الدراسة بعد تطبيقهما على عينة الدراسة الاستطلاعية ؛ حيث تم حساب ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach'a Alpha)، وبلغت قيمته ٠,٥٦٧ وهي قيمة متوسطة، وبعد حذف العبارات رقم ٨- ٢٨- ٣٥- ٤١- ٤٥ بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٨٩٤ وهي قيمة مرتفعة تدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات ؛ وبالتالي يمكن تطبيقه والاعتماد عليه، وبالنسبة لبطاقة التقييم الذاتي فتم حساب الثبات لها أيضًا باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach'a Alpha)، وكذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول رقم (٨) التالي :

جدول (٨) يوضح قيم الثبات لمحاور بطاقة التقييم الذاتي وأبعادها باستخدام معامل ألفا كرو نباخ وطريقة التجزئة النصفية

مجالات بطاقة التقييم الذاتي		عدد الفقرات	الثبات الفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية
المجال الأول: فئة احترام النفس/ احترام الآخرين		25	0.855	0.832
المجال الثاني: فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين		21	0.761	0.712
المجال الثالث: فئة حماية النفس/ حماية الآخرين		24	0.851	0.831
البطاقة ككل	التقييم الذاتي في كلٍ فئة من فئات المواطنة الرقمية وفقاً لدورة التعلم التكنولوجي	70	0.921	0.789

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٨) أعلاه أن معاملات الثبات ألفا كرو نباخ لمقياس التقييم الذاتي مرتفعة ؛ حيث بلغ معامل البطاقة ككل ٠.٩٢١ بطريقة الفا كرونباخ، وبلغ ٠.٧٨٩ بطريقة التجزئة النصفية، وتتضح أيضًا قيم الثبات العالية لكل مجال أو فئة من فئات بطاقة التقييم الذاتي كما هي موضحة بالجدول أعلاه ؛ بما يعكس درجة عالية من الثبات للبطاقة ككل.

- **إجراءات التصميم التعليمي المقترح للدراسة :**

وتجيب هذه الجزئية المتعلقة بالتصميم التعليمي المقترح للدراسة عن السؤال الأول من أسئلتها ؛ الذي نص على: **ما التصميم التعليمي المقترح لبيئة تعلم إلكترونية تشاركية مدمجة لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات الجامعيات؟**، قامت الباحثة بعد اطلاعها على العديد من نماذج التصميم التعليمي الموصوفة لبيئات التعلم الإلكتروني مثل: نموذج (Carey and Dick, 2001) ونموذج (عبد اللطيف الجزار، ٢٠٠٢)، ونموذج (محمد عطية

خميس، ٢٠٠٣)، ونموذج (Morrison, Ross and Kemp, 2004)، ونموذج (أكرم فتحي مصطفى علي، ٢٠٠٦)، ونموذج (محمد رفعت وجمال الشرقاوي، ٢٠٠٨)، وكذلك النموذج الذي استخلصته (حبيشي والبسيوني ومحمد، ٢٠١٢) وقاموا بتوظيفه في بيئات التدريب الإلكتروني التشاركي، وهناك النموذج الذي وضعه (الدسوقي، ٢٠١٥) وحدده بشكل خاص لبيئات التعليم والتعلم المدمج، وتبنت الباحثة من خلال جميع ذلك نموذجًا لتصميم بيئة التعلم الإلكتروني التشاركية، يدمج بين نموذج (حبيشي والبسيوني ومحمد، ٢٠١٢)، ونموذج (الدسوقي، ٢٠١٥) ويشتمل على ست مراحل، تكون التغذية الراجعة فيها في جميع الاتجاهات، وتقارن نتائجها بمعايير التعلم في العصر الرقمي، وقد تبنت الباحثة معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم للمتعلمين (مغربي، ٢٠١٦)؛ خاصة المعيار المتعلق منها بالمواطنة الرقمية المرتبط بضرورة فهم المتعلمين للقضايا الإنسانية والثقافية والاجتماعية ذات الصلة بالتكنولوجيا وممارسة السلوكيات الأخلاقية والشرعية، ومؤشراته التالية: (الدعوة إلى الممارسة الآمنة والقانونية للتكنولوجيا، الاستخدام المسئول للمعلومات التكنولوجية، إظهار رأي إيجابي تجاه استخدام التكنولوجيا في دعم التشارك والتعلم والإنتاجية، إظهار المسؤولية الشخصية للتعلم مدى الحياة، وإظهار القيادة في المواطنة الرقمية)، والشكل رقم (١) يوضح هذا النموذج.

ملاحظة: سيتم الإشارة لبيئة التعلم الإلكتروني التشاركية Electronic Collaborative Learning Environment اختصارًا بـ(ECLE) في جميع الخطوات التالية من نموذج التصميم التعليمي .

شكل (١) نموذج التصميم التعليمي لبيئة التعلم الإلكتروني التشاركية ECLE

المرحلة الأولى: دراسة الواقع الحالي: تستهدف تلك المرحلة دراسة كافة الظروف والعوامل المحيطة بـــ (ECLE) قبل الشروع في بنائها، وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

١- تحديد المشكلة: تعتبر المواطنة الرقمية من مواضيع الساعة ذات الأهمية الكبرى للمتعلم في العصر الحاضر، نظرًا للواقع الذي يعيشه المتعلم وفقًا لما يتطلبه هذا العصر من ضرورة التعامل مع تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في شتى المجالات، وتعرض المتعلم لمواقف تتطلب منه فهمها والتعامل معها وفقًا لقيم المواطنة الرقمية، ومن خلال دراسة الواقع اتضح أن محتوى محاضرة المواطنة الرقمية ضمن مقرر التعلم الإلكتروني كان يقدم بطريقة تقليدية في محاضرة واحدة يتخللها مجرد نقاش عن هذا الموضوع، ونظرًا لطبيعة مكونات المواطنة الرقمية من حيث فئاتها والمحاور الواقعة تحت كل فئة، وما يتضمنه كل محور من مهارات معرفية وأدائية يحتاج الطلاب لإتقانها والتعامل معها بمواقف فعلية، وتعلمها من منطلقات متعددة تبدأ بمدى وعيهم بتلك القيم، ومن ثم فهمهم لما يترتب عليها، ومقارنة أفعالهم بالنسبة لوعيهم وفهمهم لتلك القيم؛ وأيضا تحليل مدى مناسبة تلك الأفعال وتأثيراتها على المتعلم أو من يحيط به في البيئات الرقمية، وهي عمليات يصعب أن يلم بها المتعلم أو يمر بها بمجرد المرور العابر والمناقشة اللحظية لمحاور موضوع المواطنة الرقمية في محاضرة واحدة أو حتى محاضرتين، وقد تم تحديد المشكلة بشكل دقيق من خلال الطرح المفصل لمشكلة الدراسة وتحديد تساؤلاتها.

٢- **تحليل خصائص المتعلمين:** جميع المتعلمات كن من طالبات السنة التأسيسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن اللاتي يدرسن بكلية التربية في مختلف التخصصات، وهن حديثات عهد بالدراسة الجامعية ومتطلباتها وضرورة التعامل مع البيئات الرقمية في العمليات المتنوعة سواء الدراسية أو الإدارية، ويوجد بينهن تجانس من حيث النضج العقلي والمهاري؛ كونهن جميعًا من خريجات المرحلة الثانوية، وكذلك تم تحليل احتياجاتهن واتجاهاتهن نحو المقرر والتعلم عبر بيئات الشبكات الاجتماعية وأنظمة إدارة التعلم، ودرجة إقبالهن عليها ومدى تطبيقها مسبقًا، ويشمل ذلك أيضًا التعرف على ما لديهن من خبرات سابقة بمحتوى المقرر، ومهارات حالية.

٣- **تحديد الحاجات التعليمية للمتعلمين:** للوصول إلى أهم الاحتياجات التعليمية للمتعلمات فيما يتعلق بموضوع المواطنة الرقمية؛ كانت الباحثة تقوم بملاحظة سلوكيات الطالبات عبر الشبكات الاجتماعية المتعلقة بالمقررات التي تدرسها، من حيث ردودهن وطريقة طرح أسئلتهن وطريقة انتقاءهن للمعلومات وكتابة التقارير الإلكترونية، وحتى طريقة كتابة ملفات التعريف الخاصة بهن، كما قامت الباحثة بدراسة طرحت فيها استبيانًا يتعلق بمدى معرفة وتمثل الطالبات الجامعيات لقيم المواطنة الرقمية عبر البيئات الرقمية واتضح من خلاله أن درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين الطالبات الجامعيات كانت بنسبة قليلة جداً لم تتجاوز ١٣.٥٪، على الرغم من أنهن يتمثلن قيمًا قد تتفق أو تختلف مع مصطلح المواطنة الرقمية، كما أن مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة في كل من مجالي المواطنة الرقمية وبيئات التعلم التشاركية خاصة على المستوى العربي؛ أثبتت وجود حاجة لتعليم

وتعميق قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمين، وإعطاء هذا الجانب مزيدًا من الاهتمام في التعليم الجامعي على المستوى التطبيقي، مع ندرة الدراسات التي تناولت أثر بيئات التعلم التشاركية في تحقيق ذلك، وأيضًا أثبتت نتائج الاختبار التحصيلي القبلي وجود فجوة في معلومات الطالبات التفصيلية بمحاور المواطنة الرقمية، وفي ضوء جميع ذلك تمثلت حاجة طالبات السنة التأسيسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لتنمية قيم المواطنة الرقمية من خلال (ECLE) يتم فيها تطبيق عملي لتلك القيم عبر مواقف حقيقية.

٤- تحديد واقع الموارد والمصادر التعليمية المتاحة: تم تحليل واقع بيئة التعلم من خلال دراسة مدى توفر وصول رقمي للطالبات عبر أجهزتهن النقالة، سواء بالجامعة أو بالمنزل؛ لضمان سهولة وصول الطالبات لبيئة التعلم الإلكتروني التشاركية (منتديات جوجل بلس التعليمية والتطبيقات التربوية الداعمة لها من جوجل درايف)، مع عدم تقييد تلك البيئة بزمن محدد، إلا في بعض النقاط الجوهرية التي تستدعي النقاش المتزامن حولها، كما تم تحليل الواقع من حيث مدى توفر الإمكانيات المادية والبشرية بالكلية؛ كتوفر أجهزة حاسب آلي، وأجهزة عرض، وتوفر وصول إنترنت، ودعم فني من مختصات في المعامل المساندة للقاعات الدراسية؛ من أجل توفير الدعم لمن تحتاجه من الطالبات في حال احتياجها للتعلم عبر أجهزة أخرى، ومن أجل إتاحة إمكانية عرض الباحثة لصورة عامة للمنتدى وطريقة التعامل معه للطالبات في بداية التطبيق للتجربة، وقد تحققت الباحثة من توفر جميع المتطلبات المادية والبشرية اللازمة للطالبات سواءًا في منازلهن أو في الكلية.

المرحلة الثانية: التفكير واختيار أفضل الحلول المقترحة: وتم في هذه المرحلة التفكير في متطلبات الأداء المرغوب من الطالبات انطلاقًا من الواقع الحالي؛ من أجل محاولة الوصول إلى تحقيق قيم المواطنة الرقمية (وعيًا، وفهمًا، وفعلًا، وتحليلًا)، واقتراح مجموعة من الحلول التي يمكن بها تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمات وفقًا لدورة التعلم التكنولوجي، ومعالجة جوانب القصور في تقديم موضوع المواطنة الرقمية بشكل تقليدي قد لا تتحقق معه الأهداف المرجوة من دراسة هذا الموضوع، ثم اختيار أفضل تلك الحلول من خلال ما يلي:

١- **طرح مجموعة من الحلول المقترحة لحل المشكلة:** وتم في هذه الخطوة عرض مجموعة من الحلول المقترحة لحل المشكلة كما يلي:

الحل الأول: إعداد قائمة بالقيم والتوجيهات المتعلقة بالسلوكيات الرقمية الجيدة والسيئة للطالبات على الشبكات الاجتماعية، والمرتبطة فعليًّا بمدى وعي وفهم الطالبات لقيم المواطنة الرقمية، وكذلك تصرفاتهم الفعلية ومدى تفكيرهم وتحليلهم لتلك التصرفات عبر البيئات الرقمية، ومن ثم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والمختصين الاجتماعيين، ومختصي علم النفس، وقد يضم مجموعة من المختصين في مجال أمن المعلومات أيضًا للتحكيم، بهدف تحكيم تلك القائمة وصياغتها بشكل نهائي وتضمينها في كتيب يتم توزيعه على الطالبات منذ بدء انتظامهن ضمن طالبات السنة التأسيسية.

الحل الثاني: تقديم موضوع المواطنة الرقمية بشكل تقليدي ولكن بتوزيع المحاور التي تضمها فئات المواطنة الرقمية في جدول لتدمج بشكل يتناسب مع المحاضرات الأخرى للمقرر، بحيث يقدم كل محور مع محاضرة من محاضرات المقرر الأخرى، والاكتفاء باستقبال أسئلة الطالبات الفردية حول هذا الموضوع عبر البريد الإلكتروني، أو بالرسائل الخاصة عبر حساب المقرر على تويتر.

الحل الثالث : تصميم برمجية لطالبات السنة التأسيسية، ويمكن أن تستفيد منها أيضًا بقية طالبات الجامعة، يتم من خلالها عرض السلوكيات الجيدة ونظيرتها السيئة المتعلقة بقيم المواطنة الرقمية في جميع فئاتها؛ بهدف تنمية قيم المواطنة الرقمية ويتم ذلك أيضًا بشكل مخطط ليتفق مع دورة التعلم التكنولوجي، كما يمكن تصميم مقاطع فيديو وتصاميم إنفوجرافيك تتعلق بهذا الموضوع ونشرها عبر الحسابات الرسمية على تويتر وسناب شات للكلية والجامعة، أو عبر الموقع الرسمي للجامعة، أو عبر الشاشات المنتشرة بالكليات المختلفة بالجامعة.

الحل الرابع: طرح محتوى موضوع المواطنة الرقمية عبر نظام إدارة التعلم البلاكبورد، وطلب قراءته بتمعن من الطالبات، وإعطاء تكليف لكل طالبة بتلخيص أهم المضامين التي يشتمل عليها المحور، ومدى توافق أو اختلاف الطالبة معها، وإرسال التلخيص لعضو هيئة التدريس عبر البلاكبورد، وذلك قبل المحاضرة بوقت كاف.

الحل الخامس: تصميم ونشر موقع إلكتروني تشاركي بتوظيف أدوات الويب ٢، حتى تتمكن الطالبات من بناء المعرفة الجديدة تشاركيًّا للسلوكيات

المتعلقة بقيم المواطنة الرقمية وعبر مواقف حقيقية، تطرح خلالها مشكلات، وتتطلب تعليقات واتخاذ قرارات، وتشارك معرفة وإنتاجًا تشاركيًّا عبر البيئات الرقمية.

٢- اختيار أفضل الحلول المقترحة التي تدعم تحقيق الأهداف والحصول على أفضل النتائج: في هذه الخطوة تم تحليل الحلول المقترحة واختيار أفضل هذه الحلول وأنسبها كما يلي:

-**الحل الأول:** يعاب عليه أنه يكتفي بإعداد قائمة بالقيم والتوجيهات المتعلقة بالسلوكيات الرقمية الجيدة والسيئة للطالبات على الشبكات الاجتماعية، لكنها ليست قيد الممارسة والتطبيق.

-**الحل الثاني:** يقتصر تقديم قيم المواطنة الرقمية هنا على بيئة التعلم الصفية بشكل تقليدي، مع محدودية إتاحة الفرصة لكل متعلمة للتعبير عن مدى وعيها وفهمها لتلك القيم، أو إعطاء أمثلة لتصرفاتها حيالها، وكيفية تقييمها لذاتها وفقًا لتحليل تلك الأفعال وتحديد تأثيراتها عليها وعلى الآخرين، ولا يتاح للطالبة هنا أن تشارك أفكارها سوى مع عضو هيئة التدريس عبر البريد الإلكتروني أو الرسائل الخاصة بتويتر.

- **الحل الثالث:** يكتفي بعرض برمجية تتناول السلوكيات الجيدة ونظيرتها السيئة المتعلقة بقيم المواطنة الرقمية في جميع فئاتها، وفرض طريقة أداء لهذه السلوكيات على المتعلمات، دون إتاحة فرصة لهن لإبداء مرئياتهم وملاحظاتهم، أو التفاعل الاجتماعي مع زميلاتهم مما قد يصيبهن بالملل والإحباط، ويحد من اتساع الأفق والتفكير، خاصة مع إمكانية أن يكون لدى الطالبات أفكار أو تصرفات أو حلول أخرى مناسبة للمواقف المعروضة

بالبرمجية، كما أن عرض مقاطع الفيديو أو تصاميم الإنفوجرافيك وبثها عبر منافذ متنوعة موجهة للطالبات يؤخذ عليها نفس المآخذ، مع إضافة إمكانية عدم مشاهدة جميع المتعلمات لتلك المحتويات لأسباب متعددة.

-**الحل الرابع:** يُعتبر مواكبا للتطورات العلمية الحديثة كونه يوظف نظام إدارة التعلم البلاكبورد، لكنه مازال قاصرا على التعلم بشكل فردي.

الحل الخامس: يُعد أكثر الحلول مناسبة لتعزيز عملية التعليم والتعلم وفقًا لمعطيات العصر الحالي والنظريات التربوية التي تدعمها؛ حيث أنه يساعد على المشاركة والتواصل الاجتماعي لبناء المعرفة الجديدة تشاركيًّا، عبر شبكة تعلم تشمل تفاعلات على مستويات متعددة: (متعلمين/متعلمين، متعلمين/ محتوى، متعلمين/خبراء وأعضاء هيئة تدريس)، ومن الممكن فيه أن تتمكن المتعلمات من تعميق وعيهن وفهمهن، وتصحيح أفعالهن المنافية لقيم المواطنة الرقمية عبر تحليل مجموعة من المواقف المطروحة، وحل المشكلات، وإنتاج مشاريع مشتركة، وتشارك المحتويات والمعلومات والمعرفة، ليس استهلاكًا لها فقط؛ إنما يتعداه إلى المشاركة في بناء المعرفة الجديدة، والتعليق على المواقف والموضوعات المطروحة.

من العرض السابق يتضح أن أفضل الحلول السابقة وأنسبها لحل المشكلة وتحقيق الأهداف للحصول على أفضل النتائج؛ كان هو **الحل الخامس**.

المرحلة الثالثة: التصميم: وتضمنت تلك المرحلة الخطوات التالية:

١- تحديد أهداف بيئة التعلم الإلكتروني التشاركية: حيث تم تحديد الهدف العام لـــ (ECLE) ممثلًا في إكساب المتعلمات قيم المواطنة الرقمية

بفئاتها الثلاث وفقًا لدورة التعلم التكنولوجي، من خلال تعريضهم لنقاشات ومواقف ومشكلات حقيقية عبر(ECLE)، ثم تم بعد ذلك تحديد الأهداف الإجرائية الخاصة المتعلقة بكل فئة من فئات المواطنة الرقمية وفقًا للمحاور التي تضمها تلك الفئات، وذلك بما يتماشى مع دورة التعلم التكنولوجي، حيث تمت صياغة الأهداف التعليمية التفصيلية؛ وذلك بوضع أهداف إجرائية لكل فئة من فئات المواطنة الرقمية، حتى تغطي جميع جوانب تلك الفئات (جميع المحاور)؛ لتحقيق الهدف من بيئة التعلم الإلكتروني التشاركية المدمجة.

٢- **إعداد وضبط أدوات البحث**: وقد اعتمد البحث الحالي على مجموعة من الأدوات تمثلت في:

١. اختبار تحصيلي لقياس تحصيل جوانب المهارات المعرفية المتعلقة بقيم المواطنة الرقمية.

٢. بطاقة التقييم الذاتي لتقييم مستوى الطالبات ذاتيًّا في تعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية وفقًا لدورة التعلم التكنولوجي (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل).

وقد تم توضيح طريقة بناء أدوات الدراسة وكيفية التأكد من صدقها وثباتها أثناء استعراض الجزئيات السابقة من منهجية وإجراءات الدراسة.

٣- **تصميم سيناريو بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي** (ECLE):

- **الخطوة الأولى: تصميم منتديات التعلم التشاركية :**

١- **بداية التصميم:** قامت الباحثة بالبدء بتصميم بيئة تعلم تشاركيه بعد انضمامها لشبكة جوجل بلس؛ حيث تم بدايةً الحصول على قوائم الطالبات،

ثم تقسيم الطالبات إلى مجموعات، ومن ثم طلبت الباحثة من كل طالبة إنشاء حساب على الجيميل Gmail، بهدف ضم الطالبات حسب المجموعات في دوائر خاصة على جوجل بلس باستخدام حساباتهن على جوجل، وذلك تمهيدًا لإرسال دعوات الانضمام للمنتدى بواسطة المجموعات بعد الانتهاء من تصميم مكوناته.

٢- **محتويات بيئة التعلم التشاركي:** وفي هذه الخطوة تم تصميم المنتدى وتبويب مكوناته؛ حيث قامت الباحثة بعد تقسيم الطالبات في دوائر على جوجل بلس بتصميم منتدى خاص بكل شعبة من الشعب التي ستتعلم بطريقة (ECLE)؛ بحيث يحتوي كل منتدى على العنوان العام للمنتدى، تعريف بالمنتدى، قائمة أعضاء المنتدى، مربع البحث في المنتدى، تبويبات المنتدى: (ساحة المناقشات العامة، التعارف، توصيف المقرر، محتوى المحاضرات، الإعلانات، إنجازات الطالبات، التكاليف، تبويب المواطنة الرقمية العام، تبويبات خاصة بكل محور من محاور المواطنة الرقمية التسعة مسماة بأسماء المحاور، صوتيات وفيديو تحفيزي، مشاركة الدروس والروابط المفيدة)، كما تم الحصول على الرابط الخاص بالمنتدى من أجل مشاركته مع الطالبات في حال رغبن الانضمام لعضوية المنتدى عن طريق الرابط.

- **الخطوة الثانية: تحديد طريقة الدخول والانضمام لعضوية المنتدى:**

وقد حددت الباحثة طريقة انضمام الطالبات لعضوية المنتديات إما عن طريق إرسال دعوات لهن عبر بريد الجيميل، أو إرسال رابط المنتدى والدخول من خلاله عن طريق طلب الإذن بالعضوية في المنتدى.

٤- **تحديد أدوات المشاركة في** (ECLE): حيث تتيح بيئة منتديات جوجل التعليمية أساسًا مجموعة من الأدوات التي تيسر على الطالبات المشاركة بمختلف أنواع المعلومات والتفاعلات؛ إذ يقابل كل تبويب من تبويبات المنتدى أدوات مشاركة متاحة للتفاعل بين المتعلمات، ويتمكنّ بواسطتها من المشاركة بالنصوص والصور ومقاطع الفيديو والاستفتاءات، والروابط، وحتى مشاركة المواقع، إضافةً إلى التعليقات، كما يمكن أن تربط الطالبات حساب المنتدى مباشرة بحساباتهن على تويتر أو الفيسبوك لمتابعة ما يطرح في المنتدى أولًا بأول، والدخول للمنتدى في حال كان هناك تنبيهات لموضوعات تستدعي النقاش أو التعليق الفوري، أو حتى غير الفوري، وهناك أدوات أخرى تدعم التعلم داخل منتديات جوجل بلس التعليمية؛ ممثلة بإمكانية ارتباطها بالتطبيقات التربوية من جوجل درايف (العروض التقديمية، الجداول، الرسومات، المستندات..).

٥- **تصميم التفاعلات وتحديد الاستراتيجيات الداعمة للتعلم عبر** (ECLE): تم تصميم التفاعلات بحيث تتضمن ثلاث مستويات هي: (تفاعل متعلمين: متعلمين، تفاعل متعلمين: محتوى، تفاعل متعلمين: خبراء وأعضاء هيئة تدريس)، وتحديد الاستراتيجيات التي يمكن تفعيلها لدعم التعلم التشاركي ممثلةً بكل من: (التعلم من خلال الاتصال بين الأشخاص، المنتج التشاركي، الطريقة الحلقية، فكر - شارك، محاكاة التعلم التشاركي القائم على الويب للتعلم القائم على البيئة الصفية، التشارك داخل المجموعة والتشارك بين المجموعات).

٦- **القياس القبلي لمستويات المتعلمات:** اعتمد القياس القبلي لمستويات المتعلمات على قياس قدرات الطالبات في التعامل مع (ECLE) والقياس القبلي لمستوى مهاراتهن المعرفية، وتقييمهن في مدى تعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية.

المرحلة الرابعة: البرمجة والنشر: وتم في هذه المرحلة التطبيق العملي وترجمة التعلم التشاركي وإنتاج عملياته، حيث تم إضافة المحتويات المقترحة داخل (ECLE) وتدعيمها بالصور والنصوص والروابط ومقاطع الفيديو، وذلك تمهيدًا لدخول الطالبات للمنتدى ومشاركتهن في بناء المعرفة الجديدة حول المواطنة الرقمية ومحاورها وفقًا لدورة التعلم التكنولوجي، كما تم تجهيز الدعوات استعدادًا لإرسالها مع تجهيز الرابط الخاص بالمنتدى في حال الحاجة للانضمام للمنتدى بواسطة طلب عضوية.

المرحلة الخامسة: التطبيق : وفي هذه المرحلة تم تجريب (ECLE) وفقًا لما يلي:

١- **التطبيق التجريبي لـ** (ECLE)؛ وذلك بهدف معرفة الصعوبات التي يمكن أن تواجه التطبيق الفعلي لبيئة التعلم الالكتروني التشاركي، ومدى تقبل الطالبات لها، وتكونت عينة التجربة الاستطلاعية من (٢٨) طالبة من طالبات السنة التأسيسية، وأوضحت التجربة الاستطلاعية وضوح محتويات المنتدى وأدوات التفاعل فيه، والمهام المطلوبة من الطالبات.

٢- **التطبيق الفعلي لـ** (ECLE)؛ وفيها تم فعليًّا تطبيق (ECLE) على عينة الدراسة التجريبية الأساسية وعددهن (٦٠) طالبة من طالبات السنة التأسيسية؛ حيث تم ضمهن للمنتدى بعد قبولهن للدعوات المرسلة لهن من

الدوائر السابق إنشاؤها للمجموعات على جوجل بلس، وتم إرسال رابط المنتدى للطالبات اللاتي لم يتمكن من دخول المنتدى بالدعوات المرسلة بالبريد الإلكتروني، ثم البدء بالتعلم النشط لقيم المواطنة الرقمية كما تم التخطيط له وفقًا لكل محور من محاورها، حيث شاركت الطالبات في بناء المعرفة وتطبيقها بممارسات فعلية لاتخاذ القرارات وحل المشكلات وتشارك الخبرات...إلخ، وبمشاركة أيضًا من الباحثة وإشراف وتوجيه.

وتشير الباحثة إلى أنها عمدت إلى تدريس قيم المواطنة الرقمية لمجموعة الدراسة التجريبية عبر بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة بتوظيف دورة التعلم التكنولوجي (Technology learning cycle) بمراحلها الأربع (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل)؛ وذلك سعيًا لحفز الطالبات على تحقيق ممارسات رقمية مسئولة في البيئات الرقمية وفقًا لفئات المواطنة الرقمية الثلاث (الاحترام، التعليم، الحماية)، حتى أن هذه الدورة يمتد أثرها؛ بحيث تقدم للمتعلمين ما يمكن به توجيههم لكيفية استخدام التكنولوجيا في مختلف تعاملاتهم وتعلمهم وترفيههم ولعبهم وتواصلهم عبر تلك البيئات، ومع مختلف الأفراد والجهات متجاوزةً حدود العملية التعليمية، وحرصت الباحثة على تكرار هذه الدورة في كل مرة تتعامل فيها المتعلمات مع بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة، وفي كل محور من محاور المواطنة الرقمية، بهدف تحويلها إلى ممارسة تلقائية، تصدر عن المتعلمات برقابة ذاتية.

٣- تفعيل تطبيق الاستراتيجيات التعليمية عبر (ECLE)؛ حيث إن التعلم التشاركي في هذه الدراسة مبني على بيئات إلكترونية تشاركية مدمجة عبر منتديات جوجل بلس التعليمية، والأدوات الداعمة لها من التطبيقات

التربوية الموجودة على جوجل درايف، والتعلم التشاركي في القاعات الدراسية؛ فقد وظفت الباحثة مجموعة من الأساليب التي يمكن تطبيقها لتفعيل مثل هذا النوع من التعلم، كما تشير الباحثة إلى أن الهدف من توظيف تلك الأساليب هو صنع المواقف الحقيقية المرتبطة بالحياة وواقع الطالبات، وتقديم الخبرات المتصلة بموضوع المواطنة الرقمية بأسلوب عملي شيق ويثير دافعية المتعلمات للمشاركة، فقد تم تقسيم الطالبات لمجموعات على المنتدى الخاص بالشعبة، وهي نفسها ذات المجموعات التشاركية في القاعات الدراسية، وتفعيل مجموعة من الاستراتيجيات التي تدعم التعلم التشاركي كما يلي:

١- إستراتيجية التعلم من خلال الاتصال بين الأشخاص Interpersonal Communication:

وقد قامت الباحثة بتفعيل هذه الإستراتيجية من خلال صياغة فكرة واحدة عامة وطرحها على شكل قصص ومواقف، ويقوم أعضاء المجموعة بالاستجابات لهذه الفكرة اعتمادًا على قدراتهم المعرفية، وقد وظفت الباحثة طريقة تبادل التدريس (Reciprocal Teaching) لتفعيل هذه الإستراتيجية؛ وذلك كجزء من إجراءات عمل المجموعة، وهي تدعم التشارك بين المتعلم والمعلم باعتبار أن فيها تطويرًا لمهارات القراءة والكتابة، فقد كانت الباحثة تعرض مواضيع من خلال مواقف وقصص ذات ارتباط بالفئات الثلاث للمواطنة الرقمية عبر تبويبات المنتدى التشاركي (من الأمثلة على ذلك: طرح موقف العثور على ذاكرة فلاش USB وكيف تتصرف الطالبة حيال ذلك)، وتطلب من المتعلمات مهمات متنوعة مرتبطة بالتعلم وفق دورة التعلم

التكنولـوجي (الـوعي، الفهـم، الفعـل، التحليـل)، ومـصاغة علـى شـكل استفهامات ترتبط بالموضوع المطروح لكل مجموعة، وتقوم كل متعلمة بدور المعلمة في تقسيمها لعمل المجموعة وفقًا لمراحل التعلم التكنولوجي، ومن خلال التلخيص والمناقشات ينبغي أن تمر كل متعلمة بالمراحل الأربع بالتبادل والتشارك والاتصال مع أفراد مجموعتها وتحت إشراف وتوجيه ومشاركة من عضو هيئة التدريس ؛ حيث تقرأ وتلخص كل متعلمة الفقرات في الموقف أو القصة، وتتأملها، وتفكر في أفعالها هي حيالها في الواقع، وتحلل تلك الأفعال ونتائجها، وتدير المناقشات الخاصة بالموضوع المطروح وفقًا للمهمات المعروضة من خلال اتصالها وتفاعلها مع بقية أعضاء مجموعتها وفقًا لإجاباتهم على المهمات المطلوبة ونقاشهم الجماعي حولها، وتشير الباحثة إلى أن تطبيقها لهذه الإستراتيجية كان مدموجًا مع طريقة أخرى هي طريقة فكر - شارك Think - Pair – Share، حيث كانت الباحثة تعرض مواقف ومشكلات مرتبطة بما تم عرضه بالمنتدى من قصص ومواقف، وذلك أثناء المناقشات في القاعات الدراسية، وتطلب من المتعلمات بعد تقسيمهم في أزواج أن يفكرن في هذه المشكلات، ويربطنها بما تم طرحه من مواقف وقصص تم عرضها على المنتدى التشاركي، ومن ثم محاولة التوصل لحل لهذه المشكلات ومشاركة الحلول مع زميلاتهن الأخريات في المجموعة قبل عرضها ونقاشها مع بقية المجموعات.

٢- **إستراتيجية المنتج التشاركي** participatory production:حيث قامت الباحثة بطلب تصميم وإنتاج منتج تشاركي متعلق بالمواطنة الرقمية عن طريق توظيف أدوات إنتاج المحتوى الرقمي (مثال: تصميم إنفوجرافيك أو

خريطة ذهنية أو مقطع فيديو من قبل كل مجموعة يتناول محورًا من محاور المواطنة الرقمية بالتفصيل)، والعنصر الأساسي في توظيف هذه الإستراتيجية هو ضمان قدرة المتعلمات على تنظيم الأنشطة التعليمية التي تعتمد على المناقشة بين أعضاء المجموعة، وفي التعليم عبر المنتج التشاركي يتم تنظيم العمل بحيث يؤدي إلى إنتاج مادة مشتركة، وقد أعطت الباحثة فرصة العمل في مشروع أو منتج ملموس من خلال أنشطة المجموعة لتقديم مشروع نهائي للمقرر مرتبط بمحاور المواطنة الرقمية في أي فئة من فئاتها، والتفاعل بين أعضاء المجموعة هام جدًّا في جميع مراحل إنتاج المشروع؛ وذلك لتحديد شخصية كل عضو فيها بوضوح، والمطلوب منه، ويقوم على فردية أعضاء المجموعة الكاملة؛ بحيث ينظم عمل كل عضو من أعضاء المجموعة للتعاون في المراحل المختلفة لطريقة الإنتاج، كما أن على كل مجموعة أن تعرض إنتاجها النهائي عبر المنتدى وتتشارك المجموعات في تحليل وتقديم المرئيات حول المنتج، ولا شك أن النقاشات حول هذا المنتج بين مجموعات التعلم التشاركية تم بشكل مدمج؛ فجزء من مراحل العمل تم عبر تنظيم المهام وتوزيعها بالنقاش المباشر، وجزء تم بالنقاش عبر المنتدى، خاصة في المراحل التي عرضت فيها المجموعات أفكارهن وتصميماتهن المبدئية للمنتج، وطلبن تقديم المشورة من زميلاتهن أومن عضو هيئة التدريس للاسترشاد بها، كما أن طبيعة المنتج التشاركي نفسها والمرتبطة بأدوات تصميم المحتوى الرقمي والمهارات المطلوبة فيها؛ تنمي أساسًا قيم متنوعة للمواطنة الرقمية؛ كمحو الأمية الرقمية، والقوانين الرقمية والحقوق والمسئوليات الرقمية.

٣- **الطريقة الحلقية** Round robin: حيث كانت الباحثة تقوم بعرض مواضيع على المتعلمات تتعلق بمفاهيم محاور المواطنة الرقمية بشكل مباشر، من حيث ماهيتها وأمثلة عليها والاتجاهات المعاكسة لها، ومن ثم توجه المجموعات إلى كتابة نتائجهم أو أفكارهم عن ما قرأوه وفهموه من خلال تلك المواضيع، وذلك في شكل تقارير مكتوبة، أو كأفكار بصوت عالٍ تجيب على أسئلة تتعلق بـــ(وعيهم، وفهمهم، وأفعالهم، وتحليلاتهم) فيما يتعلق بهذا المحور بالذات، وتطرح هذه الأفكار بدايةً عبر المنتدى، ومن ثم تعرض على باقي المتعلمات بعد ذلك عبر حلقات نقاش داخل القاعات الدراسية، وتعتبر هذه الطريقة من أسرع الطرق في تشارك الأفكار بين المجموعات، وعرض النتائج، وتبادل الخبرات عبر النقاشات الحلقية.

٤- **محاكاة التعلم التشاركي القائم على الويب للتعلم القائم على البيئة الصفية**: حيث كانت الباحثة تطلب من المتعلمات في أثناء النقاشات المعتادة في القاعات الدراسية إثراء موضوع المواطنة الرقمية بأفكارهن وقراءاتهن حول الموضوع، وعرض مواقف تعرضن لها تتفق أو تتنافى مع محاور المواطنة الرقمية، فكانت المتعلمات يعرضن رؤوس الأفكار في القاعات، ومن ثم يدللن عليها بقصص ومواقف وعرض مواضيع متكاملة؛ قد تكون بمقاطع فيديو، أو تصاميم إنفوجرافيك، أو صور، أو حتى عروض تعليمية عن ذات المحاور عبر المنتدى التشاركي الخاص بالشعبة على جوجل بلس، وقد يكون ذلك بشكل تزامني؛ بحيث يتفاعلن مع بعضهن في ذات الوقت، ويثرينَّ الموضوع بمزيد من التعليقات والنقاش الفوري، أو بشكل غير تزامني وكانت الباحثة تترك الخيار للمتعلمات بين مختلف المجموعات في هذه الجزئية؛ بحيث

تتجاوز الطالبة حدود مجموعتها إلى المجموعات الأخرى للاطلاع على مختلف الخبرات، وبذلك يتم تحقيق تكامل بيئة التعلم عبر الويب مع بيئة التعلم الصفي، فكل منهما يكمل الآخر من خلال محاكاة التعلم التشاركي القائم على الويب للتعلم الصفي، وذلك باستخدام أدوات التواصل والتشارك المتزامنة وغير المتزامنة عبر الويب.

٥- إستراتيجيتي التشارك داخل المجموعة والتشارك بين المجموعات:

وهي إستراتيجية تم فيها تشارك المتعلمات لخبراتهن وتفاعلاتهن مع المهام في نفس المجموعة الخاصة بهن، وكذلك تشاركهن مع المجموعات الأخرى فيما بينهن، وقد تم تطبيق هذه الإستراتيجية في العديد من المواقف المدمجة بين بيئة المنتدى التعليمي الخاص بالشعبة وبيئة الصف التقليدي داخل القاعات الدراسية، بمهام متعددة تتعلق بفئات المواطنة الرقمية وقيمها.

المرحلة السادسة: التقويم: حيث تم في هذه المرحلة القيام بالعديد من الإجراءات بهدف إصدار حكم على (ECLE)؛ من خلال القياس البعدي للمتعلمين، وتحليل النتائج، وتضمنت تلك المرحلة الخطوات التالية:

١. القياس البعدي لمستويات المتعلمات: وفيه تم تطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، وبطاقة التقييم الذاتي)، وذلك للتحقق من وجود أثر لـــ (ECLE) في تعزيز قيم المواطنة الرقمية، والقدرة على التقييم الذاتي للتعلم وفقًا لدورة التعلم التكنولوجي، بعد تطبيق التعلم عبر (ECLE).

٢. المعالجة الإحصائية: وتمت الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية للتحقق من النتائج.

٣. تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها: في هذه الخطوة تم تحليل النتائج الخاصة بـــ (ECLE) وفقًا للمعلومات التي توفرت من التحليل الإحصائي لأدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، وبطاقة التقييم الذاتي)، وسوف يتم توضيح ذلك في الإجابة عن ما تبقى من أسئلة الدراسة ضمن الجزء التالي الذي يتناول نتائج الدراسة ومناقشتها.

٤. إصدار حكم على مدى تأثير (ECLE): تم في هذه الخطوة إصدار حكم على صلاحية (ECLE) من خلال استقراء نتائج التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة، واتضح من خلال النتائج أن بيئة (ECLE) لها أثر جيد في تنمية قيم المواطنة الرقمية والتقييم الذاتي للتعلم التكنولوجي لدى طالبات السنة التأسيسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؛ كما سيأتي تفصيله في الجزئية التالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول: نص السؤال الأول على: ما التصميم التعليمي المقترح لبيئة تعلم إلكترونية تشاركية مدمجة لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات الجامعيات؟، وتمت الإجابة عنه فيما سبق؛ عند عرض التصميم التعليمي المقترح للدراسة .

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: ما أثر التصور المقترح القائم على بيئات التعلم التشاركية المدمجة في تعزيز الجوانب المعرفية لقيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات الجامعيات ؟؛ **تم اختبار صحة فرض الدراسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لجوانب المهارات المعرفية في قيم المواطنة الرقمية، وللتحقق من هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" للتعرف على الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمهارات المعرفية في قيم المواطنة الرقمية والجدول التالي رقم (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) اختبار "ت" للتعرف على الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمهارات المعرفية في قيم المواطنة الرقمية

المهارات المعرفية في قيم المواطنة الرقمية	الاختبار البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	نسبة الكسب المعدل	درجة التأثير
	المجموعة الضابطة	60	29.8167	6.05481	-6.271	.000** دالة	1.26	0.444
	المجموعة التجريبية	60	35.9667	4.58800				

❖❖دالة عند مستوى دلالة٠,٠١ فأقل.

باستقراء نتائج تحليل البيانات الموضحة بالجدول السابق تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (التي درست وحدة المواطنة الرقمية بالطريقة المعتادة)، والمجموعة التجريبية (التي درست وحدة المواطنة الرقمية باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة) في الاختبار التحصيلي البعدي لجوانب المهارات المعرفية في قيم المواطنة الرقمية؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة

(٠,٠٠٠)، وهي أقل من ٠,٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًّا، ومن خلال المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم رفض فرض الدراسة الصفري وقبول الفرض البديل الذي يَنُصُّ على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لجوانب المهارات المعرفية في قيم المواطنة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية.

ولقياس أثر استخدام بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة في تنمية المهارات المعرفية لقيم المواطنة الرقمية؛ تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك (Black)، وذلك للمقارنة بين المتوسط البعدي في المجموعة الضابطة والمتوسط البعدي في المجموعة التجريبية للاختبار التحصيلي في قيم ومفاهيم المواطنة الرقمية، وقد بلغت نسبة الكسب المعدل (١,٢٦)؛ وهي نتيجة تدل على وجود أثر لاستخدام بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة في تنمية المهارات المعرفية لقيم المواطنة الرقمية، وتأكيداً لتلك النتيجة قامت الباحثة بحساب الدلالة العلمية للنتائج من خلال تطبيق مقياس مربع إيتا (η^2) الذي يستخدم لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائيًّا، كما يحدد حجم التأثير، وبحساب قيمة (η^2) لنتائج المجموعة الضابطة والتجريبية بعديًّا لتأثير استخدام بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة في تنمية المهارات المعرفية لقيم المواطنة الرقمية كانت النتيجة (٠,٤٤٤)؛ وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (٠,١٥) (عصر، ٢٠٠٣)، مما يدل على وجود أثر كبير

ومهم تربويًّا لاستخدام بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة في تنمية المهارات المعرفية لقيم المواطنة الرقمية.

وتفسر الباحثة النتيجة التي تم الحصول عليها من إجابة السؤال الثاني؛ بأن تعلم الطالبات لقيم المواطنة الرقمية عبر بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة وتعرضهن لمواقف وخبرات استدعت منهن اتخاذ قرارات تتعلق بسلوكياتهن عبر تلك البيئات، إضافةً إلى أن طرح مواضيع المواطنة الرقمية، ومناقشتها بشكل متعمق، وضرب الأمثلة، وطلب حلول لبعض المشكلات، وتشارك الخبرات والقراءات والمعلومات حول هذا الموضوع؛ قد ساهمت بشكل كبير في إثراء الحصيلة المعرفية للطالبات عن موضوع المواطنة الرقمية، لدرجة أن كثيرًا من الطالبات أصبحن يبحثن عن معلومات أكثر عمقًا عن هذا الموضوع وبمختلف الصور والوسائط، ويطرحن أسئلة حول ما يتشاركنه عبر منتدى التعلم، ويطبقن جميع ذلك فعليًّا أثناء تشاركهن في إنتاج مشاريع المقرر وعرضها عبر المنتدى، بالاستعانة بالتطبيقات التربوية الأخرى من جوجل درايف Google Drive، وبذلك أصبحن قادرات على الإجابة عن كثير من الأسئلة المتعلقة بهذا الموضوع، والتعرف على كثير من الدلالات المرتبطة بمحاور المواطنة الرقمية، لا سيما معنى وهدف كل محور، والسلوكيات المنافية له أو المتفقة معه، خاصة وأن البيئة التي تم فيها التعلم أتاحت لهن الحرية في طرح آرائهن ومناقشتها، كما كان لها دور في أن يتعرفن ويطبقن معنى تحمل المسئولية والتصرف بالقول والفعل ضمن السلوكيات الرقمية المقبولة، وكانت هناك فرص كبيرة لمتابعة تصرفاتهن وأقوالهن عبر تعليقاتهن، وتوجيههن للسلوك الرقمي السليم، بل إن بعض المتعلمات أشرن

إلى أنهن ولأول مرة يعرفن أن موضوع المواطنة الرقمية موضوع عميق ويستحق الدراسة بتأنٍّ، وأنهن تعرفن على بعض الأمور من خلاله ولم يكنّ يعرفن معانيها ومدلولاتها من قبل؛ كرخص المشاع الإبداعي، ومعنى الانتحال، وحقوق الملكية الفكرية ضمن القوانين الرقمية، وكذلك إجراءات الحماية والأمان ضمن محور الأمن الرقمي وغيرها كثير؛ وتتفق تلك النتيجة بشكل عام مع دراسة (الدوسري، ٢٠١٧) التي رأت ضرورة لتدريس المواطنة الرقمية في التعليم العالي، ورفع جانب الوعي في حقوق الملكية الفكرية، وإجراء دورات عن الحماية وأمن المعلومات، كما تتفق مع دراسة (الحربي، ٢٠١٦) التي أثبتت أن لشبكات التواصل الاجتماعي دورًا في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية، وأيضًا تتفق مع دراسة (Lindsey, 2015) التي توصلت لوجود تأثير لدمج وحدات تعليمية حول المواطنة الرقمية على شبكة الإنترنت ضمن مناهج تعليم التكنولوجيا على تعزيز عملية التعلم والتوجهات المستقبلية نحو تطبيق مفاهيم المواطنة الرقمية، وتتلاقى نتائج هذه الدراسة ضمنيًّا مع دراسة (الجزار، ٢٠١٤) من حيث تطبيقها لنموذج تصميم تعليمي قائم على بيئات تعلم إلكترونية تشاركية؛ وهو ما يعني مساهمة هذا النموذج في تحقيق جزء من التصور الذي طرحته تلك الدراسة لتعزيز دور المؤسسة التعليمية في غرس مفاهيم وقيم المواطنة الرقمية من خلال تطوير البيئات التعليمية الداعمة للتكنولوجيا الرقمية وتشكيل المجتمعات الافتراضية، ووضع ضوابط ومعايير التعامل الرقمي.

وتشير الباحثة أيضًا إلى اتفاق هذه النتائج للدراسة مع كثير من الدراسات التي أثبتت أن التعلم عبر البيئات الإلكترونية التشاركية يساعد على تحصيل

مستوى أعمق من المعرفة المولدة، وأن هناك أهمية وفعالية للتعلم التشاركي عبر الويب في تحقيق أهداف التعلم من خلال المشاركة النشطة والتفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين ؛ كدراسة (عبد القادر، ٢٠١٦ ؛ الطباخ، ٢٠١٤ ؛ عبد الوهاب، ٢٠١٦)، وجميعها دراسات أكدت على وجود أثر للتعلم الإلكتروني التشاركي بمختلف بيئاته في تنمية المهارات المعرفية، كما تتفق مع دراسة (الرحيلي، ٢٠١٦) التي أثبتت فاعلية للتعلم الإلكتروني التشاركي في تنمية المفاهيم العلمية والوعي الوقائي، وأيضًا اتضح من خلال نتائج الدراسة تأكيدها لما توصلت إليه دراسة كل من: (حبيشي والبسيوني ومحمد، ٢٠١٢ ؛ لبيب، ٢٠٠٧ ؛ يوسف، ٢٠٠٨ ؛ خليفة، ٢٠٠٨ ؛ معوض، ٢٠٠٨ ؛ Roberts ,2005 ؛ Wang ,2010) من بيان أهمية التعلم الإلكتروني التشاركي في تنمية المهارات الخاصة بالمتعلمين، خاصًة مساهمته في بناء المعارف الجديدة تشاركيًّا بين المتعلمين.

ثالثا: الإجابة عن السؤال الثالث: للإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: ما أثر التصور المقترح القائم على بيئات التعلم التشاركية المدمجة في تنمية قدرة الطالبات على التقييم الذاتي لتعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية في فئاتها الثلاث (الاحترام، التعليم، الحماية) وذلك وفقًا لدورة التعلم التكنولوجي (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل) ؟ ؛ **تم اختبار صحة فرض الدراسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة التقييم الذاتي لمدى تعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية في فئاتها الثلاث (الاحترام، التعليم، الحماية) وذلك وفقًا لدورة التعلم التكنولوجي (الوعي،

الفهم، الفعل، التحليل أو التشاور)، وللتحقق من هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي فيما يتعلق بالتقييم الذاتي لتعلم قيم المواطنة الرقمية لكل فئة من فئاتها الثلاث وفق كل مرحلة من مراحل دورة التعلم التكنولوجي (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل أو التشاور) والجداول التالية توضح ذلك:

١- فئة احترام النفس/ احترام الآخرين:

جدول (١٠) اختبار "ت" للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي فيما يتعلق بالتقييم الذاتي لتعلم قيم المواطنة الرقمية لفئة احترام النفس/ احترام الآخرين

عبارات (الفئة الأولى) وفق دورة التعلم التكنولوجي	الاختبار البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
وعي	ضابطة	60	17.13	2.671	-3.858	.000	.517
	تجريبية	60	19.00	2.681			
فهم	ضابطة	60	22.60	2.827	.469	.0041	.651
	تجريبية	60	22.85	2.093			
فعل	ضابطة	60	37.20	4.464	-4.490	.000	.542
	تجريبية	60	40.30	3.300			
تحليل أو تشاور	ضابطة	60	18.43	2.564	1.105	.0047	.647
	تجريبية	60	18.97	2.205			
فئة احترام النفس/ احترام الآخرين	ضابطة	60	96.10	9.216	-2.924	.005	.619
	تجريبية	60	100.33	7.215			

❖❖دالة عند مستوى دلالة٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، (٠,٠٤١)، (٠,٠٤٧)، (٠,٠٠٥)، وهي أقل من (٠,٠٥)، ومن خلال المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وتأكيداً لتلك النتيجة قامت الباحثة بحساب الدلالة العلمية للنتائج باستخدام مربع إيتا (η٢) لنتائج المجموعة الضابطة والتجريبية بعديًّا لأثر استخدام بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة في تنمية التقييم الذاتي لتعلم قيم المواطنة الرقمية في فئة احترام النفس/ احترام الآخرين، وبلغت القيم (٠,٥١٧، ٠,٦٥١، ٠,٥٤٢، ٠,٦٤٧، ٠,٦١٩)؛ وهي قيم تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (٠,١٥)، مما يدل على أن حجم الأثر كبير، دلالة على الأهمية التربوية لتوظيف بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة في تنمية قدرة الطالبات على التقييم الذاتي لتعلم وتطبيق قيم المواطنة في فئة احترام النفس/ احترام الآخرين.

٢- فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين:

جدول (١١) اختبار "ت" للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي فيما يتعلق بالتقييم الذاتي لتعلم قيم المواطنة الرقمية لفئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين

عبارات (الفئة الثانية) وفق دورة التعلم التكنولوجي	الاختبار البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
وعي	ضابطة	60	4.17	.563	-64.449	.000	.537
	تجريبية	60	23.12	2.202			
فهم	ضابطة	60	22.40	3.538	-4.029	.000	.676
	تجريبية	60	25.00	3.764			
فعل	ضابطة	60	18.50	2.897	-5.147	.000	.575
	تجريبية	60	21.05	3.000			
تحليل أو تشاور	ضابطة	60	12.27	2.276	-3.927	.000	.724
	تجريبية	60	13.68	1.444			
فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين	ضابطة	60	57.33	7.552	-18.012	.000	.649
	تجريبية	60	82.85	8.471			

❖❖دالة عند مستوى دلالة٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة التقييم الذاتي لتعلم قيم المواطنة الرقمية في فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠)،

وهي أقل من ٠.٠٥ ، ومن خلال المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وتأكيداً لتلك النتيجة قامت الباحثة بحساب الدلالة العلمية للنتائج باستخدام مربع إيتا (η٢) لنتائج المجموعة الضابطة والتجريبية بعديًّا لأثر استخدام بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة في تنمية التقييم الذاتي لتعلم قيم المواطنة الرقمية في فئة تعليم النفس/ التواصل الآخرين، وبلغت القيم (٠,٥٣٧)، (٠,٦٧٦)، (٠,٥٧٥)، (٠,٧٢٤)، (٠,٦٤٩)، وهي قيم تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (٠,١٥)، مما يدل على أن حجم الأثر كبير؛ دلالةً على الأهمية التربوية لتوظيف بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة في تنمية قدرة الطالبات على التقييم الذاتي لتعلم وتطبيق قيم المواطنة في فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين.

٣- فئة حماية النفس/ حماية الآخرين:

جدول (١٢) اختبار "ت" للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، وطالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، فيما يتعلق بالتقييم الذاتي لتعلم قيم المواطنة الرقمية لفئة حماية النفس/ حماية الآخرين

عبارات (الفئة الثالثة) وفق دورة التعلم التكنولوجي	الاختبار البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
وعي	ضابطة	60	8.45	1.213	-3.654	.001	.206
	تجريبية	60	9.17	1.152			
فهم	ضابطة	60	30.93	4.141	-5.271	.000	.271
	تجريبية	60	34.77	3.920			

عبارات (الفئة الثالثة) وفق دورة التعلم التكنولوجي	الاختبار البعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
فعل	ضابطة	60	26.72	3.778	-5.438	.000	.412
	تجريبية	60	30.47	4.032			
تحليل أو تشاور	ضابطة	60	22.28	3.385	-4.114	.000	.184
	تجريبية	60	24.78	3.315			
فئة حماية النفس/ حماية الآخرين	ضابطة	60	88.38	10.213	-5.945	.000	.283
	تجريبية	60	99.18	10.204			

❖❖دالة عند مستوى دلالة٠,٠١ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي فيما يتعلق بالتقييم الذاتي لتعلم قيم المواطنة الرقمية لفئة حماية النفس/ حماية الآخرين، حيث تراوحت قيمة مستويات الدلالة بين (٠,٠٠ و ٠,٠٠١)، وهي أقل من ٠,٠٥، ومن خلال المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية، وتأكيداً لتلك النتيجة قامت الباحثة بحساب الدلالة العلمية للنتائج باستخدام مربع إيتا (η٢) لنتائج المجموعة الضابطة والتجريبية بعديًّا لأثر استخدام بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة في تنمية التقييم الذاتي لتعلم قيم المواطنة الرقمية في فئة حماية النفس/ حماية الآخرين، وبلغت القيم (٠,٢٠٦)، (٠,٢٧١)، (٠,٤١٢)، (٠,١٨٤)، (٠,٢٨٣)، وهي قيم تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (٠,١٥)، مما يدل على أن حجم الأثر كبير؛ دلالةً على الأهمية التربوية

لتوظيف بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة في تنمية قدرة الطالبات على التقييم الذاتي لتعلم وتطبيق قيم المواطنة في فئة حماية النفس/ حماية الآخرين.

ووفقًا للنتائج السابقة المتعلقة بالتقييم الذاتي للطالبات في كل فئة من فئات المواطنة الرقمية الثلاث (الاحترام، التعليم، الحماية) ؛ فإنه تم رفض فرض الدراسة الصفري وقبول الفرض البديل الذي يَنُصُّ على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة التقييم الذاتي لمدى تعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية في فئاتها الثلاث (الاحترام، التعليم، الحماية) وذلك وفقًا لدورة التعلم التكنولوجي(الوعي، الفهم، الفعل، التحليل أو التشاور).

كما تشير الباحثة إلى ثمة أمرٍ آخر يمكن ملاحظته من خلال النتائج الموضحة بالجداول رقم (١٠) و(١١) و(١٢) السابقة ؛ حيث يمكن استنتاج أنه توجد مؤشرات وفقًا لنتائج المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لبطاقة التقييم الذاتي للمجموعة التجريبية تدل على وجود أفضلية لدى الطالبات في تعلم أو تطبيق بعض مراحل دورة التعلم التكنولوجي (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل) في بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية على المراحل الأخرى، وذلك في كل فئة من فئات المواطنة الرقمية الثلاث أو بين تلك الفئات (الاحترام، التعليم، الحماية) ؛ إذ أنه بمقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات لكل مرحلة من مراحل دورة التعلم التكنولوجي للتحقق من وجود أفضلية لتعلم وتطبيق مرحلة معينة دون

الأخرى في كل فئة من الفئات الثلاث للمواطنة الرقمية، وكذلك مقارنة المتوسطات الحسابية لكل مرحلة على حدة في كل فئة من الفئات الثلاث للمواطنة الرقمية، بمعنى مقارنة المتوسطات الحسابية مثلا لمرحلة الوعي بين كل من فئة الاحترام وفئة التعليم وفئة الحماية، وهكذا بالنسبة لكل مرحلة من المراحل الأخرى، وكذلك محاولة التعرف على أي المراحل أكثر اتفاقًا مع استجابات الطالبات في الفئة الواحدة، أمكن ملاحظة مجموعة من النتائج لخصتها الباحثة في الجدول رقم (١٣) التالي كما يلي :

جدول رقم (١٣) يوضح مقارنة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لبطاقة التقييم الذاتي في الفئات الثلاث وفقًا لكل مرحلة من مراحل دورة التعلم التكنولوجي (الوعي، الفهم، الفعل، التحليل)

مراحل دورة التعلم التكنولوجي	التطبيق البعدي لبطاقة التقييم الذاتي للمجموعة التجريبية في كل فئة من الفئات الثلاث	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي	فئة احترام النفس/ احترام الآخرين	60	19.00	2.681
	فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين	60	23.12	2.202
	فئة حماية النفس / حماية الآخرين	60	9.17	1.152
الفهم	فئة احترام النفس/ احترام الآخرين	60	22.85	2.093
	فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين	60	25.00	3.764
	فئة حماية النفس / حماية الآخرين	60	34.77	3.920
الفعل	فئة احترام النفس/ احترام الآخرين	60	40.30	3.300
	فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين	60	21.05	3.000
	فئة حماية النفس / حماية الآخرين	60	30.47	4.032
التحليل أو التشاور	فئة احترام النفس/ احترام الآخرين	60	18.97	2.205
	فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين	60	13.68	1.444
	فئة حماية النفس / حماية الآخرين	60	24.78	3.315

وتكشف نتائج المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق لكل مرحلة من مراحل دورة التعلم التكنولوجي(الوعي الفهم، الفعل، التشاور) في كل

فئة من فئات المواطنة الرقمية الثلاث(الاحترام، التعليم، الحماية) عن مجموعة من المؤشرات تدل على وجود أفضلية لكل من:

- وعي الطالبات بقيم المواطنة الرقمية في فئة تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين أكثر من الفئات الأخرى؛ وهو ما يدل على أن الطالبات اكتسبن وعيًا بأسباب استخدامهن للتكنولوجيا واستثمار ذلك الاستخدام في تعليم أنفسهن وتطوير مهاراتهن وأن لا يقتصر ذلك الاستخدام على مجرد الترفيه، وأن الآثار المترتبة على ذلك الوعي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف تقييميه وإستراتيجية مهمة في مستقبلهن.

- فهم الطالبات لقيم المواطنة الرقمية في فئة حماية النفس/ حماية الآخرين أكثر من الفئات الأخرى؛ مما يشير إلى أن الطالبات قد اكتسبن فهمًا جيدًا لما يترتب على أفعالهن؛ إذا لم يقمن بتطبيق إجراءات الحماية الضرورية عبر البيئات الرقمية، وهي من أهم الفئات التي ينبغي فعلًا أن يتحقق الفهم الجيد لها من قبل الطالبات.

- أفعال الطالبات المسئولة في فئة احترام النفس/ احترام الآخرين أكثر من الفئات الأخرى، وهو أمر ينسجم تمامًا مع توجهات أي فرد بأن تكون تعاملاته في البيئات الرقمية مبنية على الاحترام كما يحب أن تكون في البيئات الحقيقية، وأن المجتمع والأخلاق الإسلامية القويمة التي يتمثلها أفراده قد تكون موجهة لتطبيق السلوكيات المحترمة عبر مختلف البيئات.

- تحليل الطالبات لتصرفاتهن في فئة حماية النفس/ حماية الآخرين أكثر من الفئات الأخرى، وهو أمر جيد؛ يدل على أن الطالبات اكتسبن مقدرة على أن يحللن تصرفاتهن وتأثيراتها في هذه الفئة بشكل أكثر عمقًا؛ وذلك

لأن عدم التفكير والتحليل للتصرفات المتعلقة بحماية النفس وحماية الآخرين والتخطيط لتقويم الخاطئ منها يمكن أن يؤدي لنتائج لا تحمد عقباها.

كما يمكن من خلال ملاحظة بيانات الجدول السابق استقراء وجود أفضلية لمرحلة (الفعل) على بقية مراحل دورة التعلم التكنولوجي ؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لتلك المرحلة (٩١,٨٢)، تليها مرحلة الفهم بمتوسط حسابي عام بلغ (٨٢,٦٢)، ثم مرحلة التحليل والوعي بمتوسطات حسابية عامة بلغت (٥٧,٤٣) و(٥١,٢٩) على التوالي.

وبشكل عام وفيما يتعلق بهذا المحور من محاور الدراسة فإنه يتضح مما سبق عرضه من نتائج تم استقراؤها من الجداول رقم (١٠) و(١١) و(١٢) أن تقييم طالبات المجموعة التجريبية لأنفسهن من حيث تعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية قد حظي بمتوسطات حسابية جيدة وضحتها الفروق بين تلك المتوسطات للمجموعتين التجريبية والضابطة، وأن دلالة حجم الأثر بلغت مستويات مناسبة جدًّا، ففي حين كانت تلك المتوسطات متقاربة قبل إجراء المعالجة التجريبية بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية وهي المتوسطات التي تم حسابها عند التحقق من تكافؤ المجموعات، إلا أنه اتضح وجود فروق بينها بعد المعالجة التجريبية خاصة في كل من فئتي (تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين) و(حماية النفس/ حماية الآخرين)، مما يشير إلى تغير في مقدرة الطالبات بعد المعالجة التجريبية على التقييم الذاتي لأنفسهن ؛ من حيث تعلمهن وتطبيقهن لقيم المواطنة الرقمية وفق ما مروا به من تجارب وخبرات عبر بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة، أما في فئة (احترام النفس/ احترام الآخرين) فعلى الرغم من وجود فروق في قيم المتوسطات الحسابية بين

مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية بعد المعالجة التجريبية إلا أن تلك الفروق كانت أقل من نظيرتيها في الفئتين الأخريين، وترجع الباحثة السبب في ذلك إلى طبيعة المجتمع الذي تعيش فيه الطالبات وانعكاس تعاليم الدين الإسلامي السمحة على سلوكيات الأفراد؛ وتشير الباحثة هنا إلى ما أكدت عليه دراسة (Alzhranani, 2015) من أن مسألة المواطنة الرقمية في المجتمع السعودي محاطة بعوامل كثيرة مثل الهيمنة الثقافية والدينية، والمركزية، والميل القوي نحو المحافظة، ومحاولة الحفاظ على الهوية السعودية في هذا العالم الرقمي سريع التغير، إلا أن الباحثة ترى أن هذه العوامل خاصة الثقافية والدينية منها كان لها أكبر الأثر في تمثل المتعلمات للسلوكيات الأخلاقية التي تظهر احترامهم لأنفسهم وللآخرين عبر البيئات الرقمية، مما يدل على أن الاحترام يعتبر قضية رئيسية وأمرًا حيويًّا للطالبات في البيئات الرقمية؛ سواءًا من أفراد المجموعة الضابطة أو التجريبية، مع وجود بعض الفروق لصالح المجموعة التجريبية في عمق السلوك نتيجة للتعلم وفقًا لمراحل دورة التعلم التكنولوجي وعبر مرورهن بخبرات ومواقف أكثر عمقا في بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة، وهذه النتيجة تتفق مع ما أكدته أيضًا دراسة (Alzhranani, 2015) ضمن نتائجها التي أثبتت أن الطلاب بشكل عام يفضلون الاشتراك في مجتمعات الإنترنت المحترمة والسليمة والمناسبة التي تشعرهم أنهم أفراد محترمون فيها، وتمكنهم أيضًا من إظهار احترامهم للآخرين، إلا أنها تختلف مع النتائج التي توصلت لها دراسة (Jones , 2016 and Mitchell) التي أثبتت وجود انخفاض عام في درجات سلوكيات

الاحترام لدى الشباب على الإنترنت، ومن هنا يظهر تأثير البيئة والمجتمع بما لها من ثقافة وما يحكمها من موجهات دينية.

وبشكل عام تتفق النتائج التي تم التوصل إليها هنا مع دراسة كليفتون Clifton (2010) التي أثبتت وجود فروق كبيرة في سلوك الطلاب المعياري لاستخدام التكنولوجيا بعد تعرضهم لمنهج المواطنة الرقمية وذلك في غالبية محاور المواطنة الرقمية، كما تتفق أيضًا مع دراسة (Lindsey, 2015) التي توصلت إلى وجود تأثير لدمج مفاهيم المواطنة الرقمية مع المناهج على تعزيز توجهات المتعلمين نحو الاستخدام السليم للتكنولوجيا، وأيضًا تؤيد النتائج التي تم التوصل إليها هنا ما طرحته دراسة (الحربي، ٢٠١٦) التي وجدت أن هناك تأثيرًا لشبكات التواصل الاجتماعية في نشر الثقافة التكنولوجية في المجتمعات الجامعية، وأيضًا تتفق مع نتائج دراسة (Netwong , 2013) التي أكدت أن بيئات التعلم الإلكترونية تساهم في تطوير قيم المواطنة الرقمية.

كما أن نتائج التحليل الموضحة بالجداول رقم (١٠) و(١١) و(١٢) قد اتضح من خلالها وجود أثر لبيئات التعلم الإلكترونية التشاركية المدمجة في تنمية قدرة الطالبات على التقييم الذاتي لتعلم وتطبيق قيم المواطنة الرقمية بعد مرورهن بالمعالجة التجريبية، وهي بتلك النتيجة تختلف مع نتائج دراسة (الغامدي وعافشي، ٢٠١٦) التي لم تجد أثرا يذكر لبيئات التعلم الإلكترونية التشاركية على متغيراتها، في حين تتفق مع كثير من الدراسات التي أثبتت وجود أثر لبيئات التعلم الإلكترونية التشاركية في تنمية مختلف أنواع المهارات المعرفية والأدائية كدراسة (عبد القادر، ٢٠١٦؛ الدريويش، ٢٠١٥؛ الطباخ، ٢٠١٤)، إضافةً إلى اتفاقها مع دراسات أخرى أثبتت أهمية تلك

البيئات في تنمية جوانب أخرى تتعلق بتحقيق الكفاءة الاجتماعية، ودافعية الذات، وتنمية مهارات إدارة المعرفة، وتنمية الوعي الوقائي؛ كدراسة كل من (حجازي ومهدي، ٢٠١٦؛ الرحيلي، ٢٠١٦؛ الدسوقي، ٢٠١٥؛ حمادة وإسماعيل، ٢٠١٤)، وعلى أن الدراسة الحالية قد تفردت بطبيعة موضوعها الذي لا تخفى أهميته في تحقيق كثير من متطلبات التعلم الآمن والمنتج والسليم عبر البيئات الإلكترونية؛ فإنها بذلك يمكن أن تشكل جسرًا متينًا لتعلم مختلف أنواع المهارات التي طرحت في الدراسات السابقة؛ ذلك لأنها تضم قيمًا متنوعةً يساهم اكتسابها وتمثلها في عملية التعلم على تنمية أنواع متعددة من المهارات كالثقة بالنفس وإدارة المعرفة، والوعي الوقائي بمختلف أنواعه، وجميعها مهارات يدعم تعلمها تحقيق مؤشرات معيار المواطنة الرقمية للمتعلمين والمتمثلة بالممارسة الآمنة والقانونية للتكنولوجيا، والاستخدام المسئول للمعلومات التكنولوجية، وإظهار رأي ايجابي تجاه استخدام التكنولوجيا في دعم التشارك والتعلم والإنتاجية، وكذلك المسؤولية الشخصية للتعلم مدى الحياة، والقيادة في المواطنة الرقمية.

* * *

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يلي:

- ضرورة تضمين ممارسات لقيم المواطنة الرقمية في المقررات الدراسية؛ خاصة أن غالبية أعضاء هيئة التدريس يعتمدون اليوم في تقديم المقررات الدراسية على الأدوات والبيئات الرقمية التي تتطلب فعليًّا تطبيق تلك القيم على درجة من الوعي والمسئولية.

- أن تهتم الجامعات بإقامة برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس؛ لتدريبهم على كيفية دمج قيم المواطنة الرقمية في المقررات الدراسية، بتوظيف بيئات وأدوات التعلم الإلكتروني المتنوعة، وكذلك أنظمة إدارة التعلم.

- ضرورة إدراج موضوع المواطنة الرقمية ضمن برامج وحدات التوعية الفكرية في الجامعات، وجدولة جلسات حوارية لتوعية الطالبات ضمن مهام تلك الوحدات بهدف تعميق قيم المواطنة الرقمية.

- الاهتمام بالشراكات المحلية والعالمية لخدمة ودعم وتنمية قيم المواطنة الرقمية لدى كافة منسوبي الجامعات من متعلمين أو أعضاء هيئة تعليمية أو إدارية أو فنية، والعمل على دراسة فتح مسارات وبرامج تعليمية متخصصة في هذا الشأن.

دراسات مقترحة: وتقترح الدراسة الحالية إجراء دراسات تتعلق بـــ:

- مدى توظيف أنظمة إدارة التعلم في دمج قيم المواطنة الرقمية مع المقررات التعليمية ومعوقات ذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- أثر برنامج تدريبي قائم على دورة التعلم التكنولوجي لتعليم قيم المواطنة الرقمية عبر الأدوات الرقمية في زيادة اتجاه ودافعية أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف بيئات التعلم الإلكتروني في تعليم قيم المواطنة الرقمية.

- تصميم وتطوير بيئة تعلم افتراضية لتطبيق قيم المواطنة الرقمية وقياس فاعليتها في تحديد أصعب عناصر المواطنة الرقمية في التطبيق من وجهة نظر الطالبات.

- تصميم وتطوير مقرر متقدم في المواطنة الرقمية وقياس فاعليته في تنمية الوعي الفكري لدى الطلاب الجامعيين.

* * *

المراجع

المراجع العربية :

- إبراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. جمهورية مصر العربية، القاهرة: دار الكتب.
- إسماعيل، حمدان محمد علي.(٢٠١٣). تصميم بيئة مقترحة للتعلم التشاركي قائمة على توظيف الشبكات الاجتماعية كفضاء تعليمي اجتماعي لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني الشبكي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء عبر الويب. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٣(٣٥)، ٧٢- ١٢٥.
- الجحني، علي بن فايز .(٢٠٠٥). مراكز البحوث ودورها في التصدي لمهددات الأمن. مركز الدراسات والبحوث، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الجزار، هالة حسن سعد.(٢٠١٤). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السعودية، (٥٦)، ٣٨٥- ٤١٨.
- حبيشي، داليا خيري عمر والبسيوني، محمد محمد رفعت عبد الرزاق ومحمد، السعيد السعيد.(٢٠١٢). فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الالكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب ٢ لتطوير التدريب الميداني لدى الطلاب معلمي الحاسب الآلي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١(٧٩)، ٧٠٥- ٧٥٨.
- حجازي، جولتان ومهدي، حسن ربحي.(٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية في التعلم النشط القائم على التشارك عبر الويب على تحسين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، ٢٠(١)، ٣١- ٦٦.
- الحربي، وفاء عويضه عواض.(٢٠١٦). درجة إسهام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (٤)، ٤٦٢- ٤٩٩.

- حسن، إسماعيل محمد إسماعيل.(٢٠١٠). التعليم المدمج Blended Learning . مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، (٥)، مسترجع من: http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=14&page=news&task=show&id=48
- حمادة، أمل إبراهيم وإسماعيل، آية طلعت.(٢٠١٤). أثر تصميم بيئة للتعلم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب 2 وفقا لمبادئ النظرية التواصلية على تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية لدى طلاب الحاسب الآلي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٢(٥٦)، ٨١- ١٤٨.
- الخان، بدر. (٢٠٠٦). استراتيجيات التعليم الإلكتروني (ترجمة علي بن شرف الموسوي وآخرون) .ط١، سوريا: شعاع للنشر والتوزيع.
- خلف الله، محمد جابر.(٢٠١٣).أسلوب التعلم التشاركي بالويب. مسترجع من : http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/512866
- خليفة، زينب محمد حسن.(٢٠٠٨ - أغسطس). أثر طريقتي التعلم بالوسائط المتعددة والتعلم الإلكتروني التشاركي عبر الإنترنت في إكساب مهارات استخدام أجهزة العروض الضوئية للطالبات المنتسبات بكلية جامعة الملك فيصل بالأحساء، دراسة مقدمة إلى مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي، جامعة القاهرة والجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، معهد الدراسات التربوية، مصر، ١٣- ١٤ أغسطس ٢٠٠٨م .
- خميس، محمد عطية.(٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.
- الدريويش، أحمد بن عبد الله.(٢٠١٥). تطوير نظام قائم على التدريب التشاركي عبر الويب وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات استخدام الرسوم

التعليمية لدى معلمي التلاميذ الصم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤(٩)، ١- ٢٧.

- الدسوقي، محمد إبراهيم .(٢٠١٥). تصميم وإنتاج بيئات التعليم والتعلم الإلكتروني. مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، (١٥)، مسترجع من: http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=495&sessionID=39
- الدسوقي، وفاء صلاح الدين إبراهيم.(٢٠١٥). أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٦٢)، ١٢٩- ١٦٢.
- الدوسري، فؤاد فهيد شايع.(٢٠١٧).مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (٢١٩)، ١٠٧- ١٤٠.
- الرحيلي، إيمان بنت ساعد بن مرسي.(٢٠١٦). فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي في تنمية المفاهيم العلمية والوعي الوقائي بمناهج العلوم المطورة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير، جامعة طيبة، كلية التربية، المدينة المنورة.
- السيف، أحمد .(٢٠١٥- فبراير). الشبكات الاجتماعية والأمن الفكري الوطني.الكلمة الافتتاحية لفعاليات المؤتمر الوطني العشرين للحاسب الآلي: (الشبكات الاجتماعية والأمن الفكري والوطني)، جمعية الحاسبات السعودية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، ١١- ١٢ فبراير ٢٠١٥.
- شعت، أكرم حسن.(٢٠١٤). مستوى المواطنة الرّقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم.ورقة عمل منشورة عبر موقع University of D Space Palestine، مسترجع من:

http://dspace.up.edu.ps/xmlui/handle/123456789/239

- الشهري، فاطمة علي .(٢٠١٦- أكتوبر). تحدي الأسرة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية: رؤية مقترحة. ورقة عمل مقدمة للملتقى العلمي "دور الأسرة في الوقاية من التطرف"، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ١٨- ١٩أكتوبر ٢٠١٦م .
- الصمادي، هند سمعان إبراهيم .(٢٠١٧). تصورات طلبة جامعة القصيم عن المواطنة الرقمية دراسة ميدانية. مجلة دراسات تربوية ونفسية، الجزائر، (١٨)، ١٧٥- ١٨٤.
- الطباخ، حسناء عبد العاطي إسماعيل.(٢٠١٤). أثر اختلاف أنماط الشبكات الاجتماعية في بيئات التدريب الافتراضية القائمة على إستراتيجية التعلم التشاركي على تنمية مهارات التقويم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا.مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٤٦)، ٨٣- ١٤٥.
- طوالبه، هادي (٢٠١٧). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية- دراسة تحليلية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٣ (٣)، ٢٩١- ٣٠٨.
- عبد العزيز، عبد العاطي حلقات أحمد.(٢٠١٦).تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية والأوربية :دراسة مقارنة. المجلة التربوية، مصر، ٤٤، ٤٢٧- ٥٧٣.
- عبد القادر، رباب عبد المقصود يوسف.(٢٠١٦).التعلم التشاركي القائم على الجيل الثاني للويب وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لطالبات الصفوف الأولى وفق نمط تعلمهم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥(١)، ١٧٢- ٢٠٧.
- عبد الوهاب، محمد محمود.(٢٠١٦) . فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي القائم على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد في تنمية مهارات

التصميم الإلكتروني وبقاء أثر التعلم لدى طلاب كلية الحاسبات بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. المجلة التربوية، (٤٦)، مسترجع من: https://platform.almanhal.com/Details/Article/103976

- عزمي، نبيل جاد .(٢٠٠٨) . تكنولوجيا التعليم الالكتروني .ط١، القاهرة : دار الفكر العربي .
- عصر، رضا مسعد السعيد .(٢٠٠٣- أكتوبر). القوة الرياضية مدخل حديث لتطوير وتقويم تعلم الرياضيات في مراحل التعليم العام. المؤتمر العلمي الثالث: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع، مصر، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٨- ٩ أكتوبر٢٠٠٣.
- عمارة، حسناء بسيونى عبد العظيم معوض.(٢٠١٤). التعلم التشاركي الإلكتروني. جامعة المنصورة، مسترجع من: m5zn.com/newuploads/2014/04/24/doc/ee69f451bf24cdd.doc
- العمودي، غادة عبد الله.(٢٠٠٩- مارس). البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعلم المعتمد على الويب: الشبكات الاجتماعية نموذجا. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد"صناعة التعلم للمستقبل، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٦- ١٨ مارس٢٠٠٩م .
- الغامدي، منى سعد وعافشي، ابتسام عباس.(٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥(٩) الجزء ٤٥٥، ٢- ٤٧٤.
- الغول، ريهام محمد أحمد محمد.(٢٠١٦). التدريب التشاركي المتمايز. مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة مسترجع من: http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=463
- الغول، ريهام محمد أحمد محمد.(٢٠١٢). أثر بعض استراتيجيات مجموعات العمل عند تصميم برامج للتدريب الالكتروني على تنميه مهارات تصميم

وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى أعضاء هيئه التدريس. رسالة دكتوراه، جامعة المنصورة، كلية التربية .

- الفار، إبراهيم عبد الوكيل.(٢٠١٢). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيا ويب 2.0.ط١، طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
- فريحات، عصام أحمد.(٢٠٠٤). مواصفات تصميم البرامج التعليمية الحاسوبية ومعايير تقويمها. الدليل الإرشادي إلى تصميم البرامج التعليمية الحاسوبية، الأسرة الوطنية لتقنيات التعليم .
- القحطاني، أمل سفر.(٢٠١٨). مدى تضمن قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، ٢٦(١)، ٥٧- ٩٧.
- قنيفة، نورة .(٢٠١٤). ممارسات الشباب الجامعي للمواطنة الرقمية عبر شبكات التواصل الاجتماعي .. الفيسبوك نموذجاً : دراسة ميدانية تحليلية متعمقة بجامعة أم البواقي، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، الجزائر، (١٢)، ٣٦٥- ٣٨٦.
- لبيب، دعاء محمد لبيب إبراهيم. (٢٠٠٧) . إستراتيجية إلكترونية للتعلم التشاركي في مقرر مشكلات تشغيل الحاسوب على التحصيل المعرفي والمهاري والاتجاهات نحوها لطلاب الدبلوم العام في التربية شعبة كمبيوتر تعليمي .رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم.
- المسلماني، لمياء إبراهيم .(٢٠١٤). التعليم والمواطنة الرقمية رؤية مقترحة. مجلة عالم التربية، القاهرة، ٢(٤٧)، ١٧- ٩٤.
- معوض، غادة شحاتة إبراهيم .(٢٠٠٨). فعالية تصميم مقرر باستخدام نموذج ريتشي وتكنولوجيا الاتصال التعليمي عبر الكمبيوتر في التحصيل وتنمية

مهارات التعلم التشاركى. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

- مغربي، سامية.(٢٠١٦ - أكتوبر). دمج التقنية في التعليم باستخدام معايير التكنولوجية التعليمية (NETS*S). ورقة عمل مقدمة للملتقى معلم العصر الرقمي، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، ٢٤- ٢٦ أكتوبر، ٢٠١٦.
- الموسوي، علي شريف .(٢٠١٥). التعلم التشاركي الحاسوبي : خصائصه وإيجابياته. مسترجع من :
- http://www.wise-qatar.org/why-traditional-classrooms-should-go-collaborative
- يوسف، أحمد محمد فهمي . (٢٠٠٨). أثر الاتصال المتزامن وغير المتزامن فى التعلم التعاوني عبر الويب على تنمية مهارات الاتصال عبر الشبكة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- يوسف، سناء .(٢٠١١). تربية المواطنة في ضوء التحديات المعاصرة . ط١ ، طنطا: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع .

المراجع الأجنبية :

- Betts, B. W., Bal, J., & Betts, A. W. (2013). Gamification as a tool for increasing the depth of student understanding using a collaborative e-learning environment. International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning, 23(3-4), 213-228.
- Clifton J, Boyle.(2010). "The effectiveness of a Digital Citizenship curriculum in an urban school". Dissertation & Theses Collection, Paper AAI3404228 Retrieved on January 4, 2015 from: http://scholarsarchive.jwu.edu/dissertations/AAI3404228
- Education, A.(2013). Digital citizenship policy development guide Alberta. Education School Technology Branch.
- Farmer, L. (2011). Teaching digital citizenship. Paper presented at the Global TIME 2011, Retrieved from http://www.editlib.org/p/37093

- Friend, M., & Cook, L. (2007). Co-teaching. Interactions: collaboration skills for professionals. (5th ed.). Boston MA: Pearson
- Gewertz, C. (2012). Test Designers Tap Students for Feedback. Education Week, 32(14), 1-20.
- Gungoren, Ozlem Canan.(2014).)." Digital Citizenship", The Turkish Online Journal of Educational Technology – January 2014, 13 (1),1-5.
- Halverson, L. R., Spring, K. J., Huyett, S., Henrie, C. R., & Graham, C. R. (2017). Blended learning research in higher education and K-12 settings. In Learning, Design, and Technology (pp. 1-30). Springer, Cham.
- Haron, H., Aziz, N. H. N., & Harun, A. (2017). A Conceptual Model Participatory Engagement Within E-learning Community. Procedia Computer Science, 116, 242-250. from: https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.10.046
- Heick, T. (2013). The definition of digital citizenship. Resource document. Teach thought. http://www.teachthought.com/technology/the-definition-of-digital-citzenship/.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). Joining together: Group theory and group skills. (Bth ed.),Boston, Allyn & Bacon,488.
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. New media & society, 18(9), 2063-2079.
- Lambropoulos, N., Bakharia, A., & Gourdin, A. (2011). Distributed leadership collaboration factors to support idea generation in computer-supported collaborative. e-learning. Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments,7(1),72-102. URN:NBN:fi:jyu-201152310900. Retrieved from http://www.humantechnology.jyu.fi
- Lenhart A (2010), 'Teens and Sexting', Washington, DC: Pew Research Center; Retrieved from: http://pewinternet.org/Reports/2009/Teens-and-Sexting.aspx
- Lindsey, L. (2015). Preparing Teacher Candidates for 21st Century Classrooms: A Study of Digital Citizenship. Doctoral dissertation, Arizona State University.
- Netwong, T. (2013). The using of e-learning to develop digital citizenship and learning achievement in information technology. International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, 3(2), 135-137.

- Nosko, A., & Wood, E. (2011). Learning in the digital age with SNSs: Creating a profile. In Social media tools and platforms in learning environments (pp. 399-418). Springer Berlin Heidelberg.
- Ribble, M. S., & Bailey, G. D. (2004). Digital Citizenship Focus Questions For Implementation. Learning & Leading with Technology, 32(2), 12-15.
- Ribble, M., Bailey, G. & Ross, T. (2004 a). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. Learning & Leading with Technology, 32(1), 6.
- Ribble, M.(2010). Nine themes of Digital Citizenship. Digital Citizenship: Using Technology Appropriately, from : http://www.digitalcitizenship.net/Nine_Elements.html.
- Ribble, M. (2012). Digital citizenship: Using technology appropriately. Retrieved from: http://digitalcitizenship.net/Home_Page.html
- Ribble, M. (2014). Digital Citizenship: Using Technology Appropriately. Retrieved from: http://digitalcitizenship.net/Home_Page.html
- Roberts, G. P. (2005). The Experience of Participants in an Online Collaborative Learning Environment, PhD. University of Tennessee, USA. From: http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/4326/
- Sheahan , Kyra. (2014)." E-Learning and Digital Citizenship", from: http://www.wherelearningclicks.com/e-learning-and-digital-citizenship/
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. Cambridge handbook of the learning sciences, 2006, 409-426.
- Al-Zahrani, A. (2015). Toward digital citizenship: Examining factors affecting participation and involvement in the Internet society among higher education students. International Education Studies, 8(12), 203-217.
- Yau, S. S., Gupta, S. K., Karim, F., Ahamed, S. I., Wang, Y., & Wang, B. (2003, June). Smart classroom: Enhancing collaborative learning using pervasive computing technology. In ASEE 2003 Annual Conference and Exposition, (pp. 13633-13642), sn..
- Wang, Q. (2010). Using online shared workspaces to support group collaborative learning. Computers & Education, 55(3), 1270-1276.

* * *

- Youssef, Ahmed Mohamed Fahmy. (2008). Impact of Synchronous and Asynchronous Communication in Web Collaborative Learning on Development of Online Communication Skills among Students of Educational Technology. Unpublished Master Thesis. Ain Shams University. Cairo.
- Youssef, Sanaa (2011). Citizenship Education in Light of Contemporary Challenges. First Edition. Tanta. Dar AL Ilmwa Al Iman for Publishing and Distribution.

❊ ❊ ❊

2.0 Services among Faculty Members. Ph.D. Dissertation. Mansoura University. Faculty of Education.

- Al-Far, Ibrahim Abdul-Wakil. (2012). 21st Century Technology Education: Web 2.0 Technology. First Edition. Tanta. Delta Computer Technology.
- Frihat, Essam Ahmed.(2004). Specification for Designing Computer Educational Programs and Their Evaluation Criteria. Guide to Design Computerized Educational Programs. National Family of Educational Technologies.
- Al-Qahtani, Amal Safar.(2018). Extent to Which Digital Citizenship Values Are Included in Curriculum of Teaching Techniques from Perspective of Faculty Members. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. Gaza. 26 (1). 57-97.
- Qanifa, Nourah. (2014). University Youths Practices for Digital Citizenship through Social Networks. Facebook Model: An In-depth Analytical Field Study at Umm Al-Bouaqi University. Journal of Human and Social Sciences. Algeria. (12). 365-386.
- Labib, Duaa Mohammed Labib Ibrahim. (2007). An Electronic Strategy for Participatory Learning in Course of Computer Operation Problems on Cognitive and Skill Acquisition and Trends towards General Diploma Students in Education, Educational Computer Department. Unpublished Ph.D. Dissertation. Cairo University. Institute of Educational Studies. Department of Educational Technology.
- Maslamani, Lamia Ibrahim. (2014). Education and Digital Citizenship: A Proposed Vision. Journal of Education World. Cairo. 2 (47). 17-94.
- Moawad, GhadaShehata Ibrahim. (2008). Effectiveness of Designing a Curriculum Using Ritchie's Model and Computer Learning Communication Technology in Achievement and Development of Participatory Learning Skills. Unpublished Ph.D. Dissertation. Ain Shams University. Cairo.
- Maghribi, Samia. (2016). Integrating Technology into Education using Educational Technology Standards (NETS * S). A Paper Presented to Forum of Digital Age Teacher. Princess Norah bint AbdulRahman University. Riyadh, October 24-26, 2016.
- Al-Moussawi, Ali Sharif. (2015). Computerized Participatory Learning: Its Characteristics and Advantages. Retrieved from: http://www.wise-qatar.org/why-traditional-classrooms-should-go-collaborative

According to Their Learning Style. International Specialized Educational Journal.5 (1).172-207.

- Abdul Wahab, Mohamed Mahmoud. (2016). Effectiveness of Participatory e-Learning Based on Use of e-Learning Management System Blackboard in Development of Electronic Design Skills and Conservation of Learning Impact among Students of Faculty of Computing at Islamic University in Al-Madinah Al-Munawwarah. Educational Journal. (46). Retrieved from: https://platform.almanhal.com/Details/Article/103976.
- Azmi, Nabil Jad. (2008). E-Learning Technology. First Edition. Cairo. Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Asir, Reda Massaad Al-Saeed. (2003). Sports Power: A Modern Approach to Development and Evaluation of Mathematics Learning in General Education Stages. Third Scientific Conference: Teaching and Learning Mathematics and Creativity Development. Egypt. Ain Shams University. Egyptian Association for Mathematics Education. 8-9 October 2003.
- Amara, Hasnaa Bassiouni Abdul-Azim Moawad. (2014). Participatory e-Learning. Mansoura University. Retrieved from: m5zn.com/newuploads/2014/04/24/doc/ee69f451bf24cdd.doc
- Al-Amoudi, Ghada Abdullah. (2009). Social Software in Web-Based Learning System: Social Networks as a Model. A Paper Presented to the First International Conference on e-Learning and Distance Education "Learning for Future Industry. Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh. 16-18 March 2009.
- Al-Ghamdi, Mona Saad & Afshi, Ibtisam Abbas. (2016). Effectiveness of Participatory e-Learning Strategy in Development of Critical Thinking and Self-Confidence among Female Students of College of Education at Princess Norah bint AbdulRahman University. International Specialized Educational Journal.5 (9). Part 2.455-474.
- Al-Ghoul, Reham Mohammed Ahmed Mohamed. (2016). Participatory training. Journal of e-Learning, Mansoura University Retrieved from: http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=463
- Al-Ghoul, Reham Mohammed Ahmed Mohamed. (2012). Impact of Some Workgroup Strategies during Designing e-Training Programs on Development of Skills of Designing and Implementing Some of Web

- Al-Rahili, Iman Saad Ibn Morsi. (2016). Effectiveness of Participatory e-Learning in Development of Scientific Concepts and Preventive Awareness of Developed Science Curricula for Middle School Students. Master Thesis. Taibah University. Faculty of Education. Al-Madinah Al-Munawwarah.
- Al-Saif, Ahmed. (2015). Social Networks and National Intellectual Security. The opening speech of the 20th National Computer Conference: (Social Networks and National Intellectual Security). Saudi Computer Society. Princess Nourah bint Abdulrahman University. Riyadh. 11-12 February 2015.
- Shaat, Akram Hassan. (2014). Level of Digital Citizenship in a Sample of University of Palestine Students from Their Point of View. A Paper Published by University of Palestine. Retrieved from: http://dspace.up.edu.ps/xmlui/handle/123456789/239
- Al-Shahry, Fatima Ali. (2016). Family Challenge in Promoting Digital Citizenship Values: A Proposed Vision. A Paper Presented to The Scientific Forum "Family Role in Extremism Prevention". Faculty of Social and Administrative Sciences. Naif Arab University for Security Sciences. Riyadh. 18-19 October 2016.
- Al-Samadi, Hind Semaan Ibrahim. (2017). Perceptions of Qassim University Students about Digital Citizenship: Field Study. Journal of Educational and Psychological Studies. Algeria. (18). 175-184.
- Al-Tabbakh, Hasnaa Abdel-Aati Ismail. (2014). Impact of Different Types of Social Networks in Virtual Training Environments Based on Participatory Learning Strategy on Development of e-Learning Skills of Postgraduate Students. Journal of Arabic Studies in Education and Psychology. Arab Education Association. 46. 83-145.
- Tawalbah, Hadi. (2017). Digital Citizenship in National and Civil Education Books - An Analytical Study. Jordanian Journal of Educational Sciences.13 (3). 291-308.
- Abdul Aziz. Abdul Ati Halaqat Ahmed. (2016). Education of Digital Citizenship in Egyptian and European Schools: Comparative Study. Educational Journal. Egypt. 44. 427-573.
- Abdul Kader, Rabab Abdul Maksoud Yusuf. (2016). Participatory Learning Based on Web 2.0 and Its Impact in Developing Skills of Designing and Producing Educational Games for First Grade Students

Development of Personal Knowledge Management Skills among Computer Students. Journal of Arabic Studies in Education and Psychology. Saudi Arabia. 2 (56).81-148.

- Al-Khan, Badr.(2006). E-Learning Strategies (Translated by Ali ibn Sharaf Al-Moussawi and others). First Edition. Syria. Shua'a Publishing and Distribution.
- Khalafullah, Muhammad Jaber. (2013). Participatory Learning Approach in Web. Retrieved from: http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/512866
- Khalifa, Zainab Mohamed Hassan. (2008). Impact of Learning through Multimedia and e-Learning Methods via Internet in Providing Skills of Using Optical Displays Devices for Female Students at King Faisal University in Al-Ahsa. A Study Presented to the Arab Education Technology and Arab Child Education Conference. Cairo University and the Arab Society for Educational Technology. 14 August 2008.
- Khamis, Mohamed Attia. (2003). Products of Educational Technology. Cairo. Dar Al Kalima.
- Al-Darwish, Ahmed ibn Abdullah.(2015). Developing a System Based on Web Participatory Training and Measuring its Effectiveness in Developing Some Skills of Using Educational Drawings for Deaf Students' Teachers. International Specialized Educational Journal.4 (9).1-27.
- Al-Dasouki, Mohamed Ibrahim.(2015). Designing and Producing e-Learning Environments. Journal of e-Learning, Mansoura University. (15). Retrieved from: http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=495&sessionID=39
- Dasouki, Wafaa Salah Eddin Ibrahim. (2015). Impact of Web Participatory Learning Based on Connectivism Theory on Effectiveness of Academic Self-efficacy and Mastery Motivation for Private Diploma Students of Educational Technology. Journal of Arabic Studies in Education and Psychology. Association of Arab Educators. (62). 129-162.
- Al-Dosari, Fouad Fahid Shaya.(2017). Availability Level of Digital Citizenship Standards for Computer Teachers. Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods. Egypt. (219). 107-140.

List of References:

- Ibrahim, Majdi Aziz. (2009). Glossary of Terms and Concepts of Teaching and Learning. Dar al Kotob. Egypt. Cairo.
- Ismail, Hamdan Mohammed Ali. (2013). Designing a Proposed Environment for Participatory Learning Based on Use of Social Networks as a Social Learning Space for Development of e-Networking Skills and Direction towards Learning Chemistry through Web. Journal of Arabic Studies in Education and Psychology. Kingdom of Saudi Arabia.3 (35).72-125.
- Al-Jahni, Ali ibn Fayez.(2005). Research Centers and Their Role in Addressing Security Threats. Center of Studies and Research. Riyadh. Naif Arab University for Security Sciences.
- Al-Jazzar, Hala Hassan Saad. (2014). Educational Institution Role in Teaching Values of Digital Citizenship: a Suggested Proposal. Journal of Arabic Studies in Education and Psychology. Kingdom of Saudi Arabia. (56). 385-418.
- Habishi, Dalia Khairi Omar, Al-Bassiouni, Mohamed Mohamed Refaat Abdel Razzaq& Mohamed, Al-Said Al-Said. (2012). Effectiveness of a Proposed e-Learning Environment based on Some Web 2.0 Tools to Develop Field Training for Computer Student Teachers. Journal of Faculty of Education atMansoura.1 (79). 705-758.
- Hijazi, Joltan & Mahdi, Hassan Rebhi.(2016). Effectiveness of an Active Learning Strategy Based on Sharing via Web to Improve Social Efficiency and Learning Motivation among Students of Faculty of Education at Al-Aqsa University. Al-Aqsa University Journal (Human Sciences Series).20 (1). 31-66.
- Harbi, Wafaa Aweida Awwad. (2016). Degree of Social Networks Contribution in Promoting Digital Citizenship Concept from viewpoint of students of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University in Riyadh. International Specialized Educational Journal.5 (4). 462-499.
- Hassan, Ismail Mohamed Ismail. (2010). Blended Learning. Journal of e-Learning. Mansoura University. (5). Retrieved from: http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=14&page=news&task=show&id=48
- Hamada, Amal Ibrahim & Ismail, Aya Talaat. (2014). Impact of Designing a Participatory e-Learning Environment Based on Some Web 2.0 Tools in Accordance with Principles of Connectivism Theory on

An outline based on blended participatory learning environments and its effect on promoting the values of digital citizenship and self-assessment in light of technology learning cycle among female university students

Dr. Amal Ali Almozan
Department of Educational Technology,
College of Education, Princess Noura bint Abdul Rahman University

Abstract:

The study examines the effect of an outline based on blended learning environments on promoting the values of digital citizenship and self-evaluation to these values based on the female students' technological learning cycle at Princess Noura University. The quasi-experimental Non-equivalent Control Group Design was used, and the study sample consisted of 120 female students at the foundational year studying the e-learning course. The treatment group included 60 students who studied the subject of digital citizenship using the proposed learning method. The control group also included 60 students who studied the same subject but using the traditional learning method. Cognitive skills assessment and self-assessment measures were applied to digital citizenship values for using the technological learning cycle. These skills included (comprehension, awareness, action, analysis), that were examined in a pretest and a posttest for each of the two groups. The study found statistically significant differences at (0.05 α) between the average scores of the treatment and comparison study groups in the posttest of the cognitive skills in the numerical values of citizenship, as well as in the self-evaluation card in favor of the treatment group in both measurements. In light of the results, the study presented a number of recommendations and Proposals.

Keywords: participatory learning environments, blended learning, digital citizenship values, technological learning cycle

المشكلات الأكاديمية المؤثرة على تحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم في ضوء متغيري النوع والكلية

د . زبيدة عبدالله علي صالح الضالعي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية للبنات
جامعة نجران

المشكلات الأكاديمية المؤثرة على تحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم في ضوء متغيري النوع والكلية

د. زبيدة عبدالله علي صالح الضالعي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية للبنات
جامعة نجران

تاريخ تقديم البحث: ٢ / ٨ / ١٤٣٩هـ تاريخ قبول البحث: ٢١ / ٩ / ١٤٣٩هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى المشكلات الأكاديمية المؤثرة على تحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم في ضوء متغيري النوع والكلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٥٢) طالباً وطالبة، في كليات جامعة نجران البالغ عددها (١٤) كلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، إذْ أعدت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت من (٣٢) فقرة، تم التأكد من صدقها وثباتها، ثم توزيعها على العينة المستهدفة. وكشفت نتائج الدراسة عن أهم المشكلات الأكاديمية المؤثرة على تحصيل طلبة جامعة نجران، وهى ارتفاع اسعار الكتب المقررة، وكثافة المادة العلمية فيها، وصعوبة فهمها، وكثرة المقررات الدراسية ومتطلباتها في الفصل الدراسي الواحد، وأفتقارها للجوانب التطبيقية، واتباع الطرائق التقليدية في التدريس، وقلة تحفيز وتعزيز الطلبة، وصعوبة توصيل بعض الأساتذة للمعلومات، وتشدد بعض الأساتذة في منح الدرجات، وعدم مراعاة الاختبارات للفروق الفردية بين الطلبة، عدم وجود إجازة للمراجعة قبل الاختبار النهائي، وشمول الاختبارات أسئلة خارج مفردات المقرر، وتركيزها على أجزاء معينة من المقرر، وقلة إرشاد الطلاب عن متطلبات المرحلة الجامعية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لتأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيل طلبة جامعة نجران في وجهة نظرهم، بناءً على متغيري (النوع، والكلية)، وبناءً على نتائج الدراسة تم تقديم التوصيات والمقترحات الملائمة.

الكلمات المفتاحية: المشكلات الأكاديمية، التحصيل، جامعة نجران.

المقدمة:

تهتم المجتمعات الإنسانية في الوقت الراهن إهتماماً متزايداً بأفرادها ويتضح ذلك فيما تقدمه لهم من برامج تربوية وتأهيلية تهدف إلى رفع مستوى قدراتهم وإمكانياتهم العقلية والفكرية والوصول بها إلى أعلى طاقاتها الوظيفية (العقيلي وأبو هاشم، ٢٠٠٩).

وتعد مؤسسات التعليم الجامعي من أهم مقومات التنمية البشرية، ويمثل التعليم الجامعي قمة الهرم التعليمي، ويعول عليه إعداد العنصر البشري الذي هو المحور الأساسي للتنمية (الزيود، ٢٠١٥). وحسب تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٠) فإن الشباب هم الأفراد في الفئة العمرية من (١٥- ٢٩) سنة، والذين يمرون بتحولات مشتركة عاطفية، بدنية، إقتصادية، واجتماعية تؤثر في دورهم المجتمعي (الخاروف، ٢٠١٠). وعليه فإن تنمية المهارات وتطوير القدرات الفكرية والخيالية والإبداعية من أهم واجبات الجامعات تجاه طلبتها، وكذلك تعزيز التطور العاطفي والاجتماعي، والخبرة التي يواجهها ويكسبها الطالب في الحياة الجامعية، ولذلك لا بد من تعاون أطراف العملية التعليمية كافةً داخل وخارج هذه المؤسسات، من إدارة وأعضاء هيئة التدريس ومناهج وطلاب وأسرهم، وذلك لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، وأدائهم الأكاديمي وتنمية مهاراتهم وزيادة فهمهم للحياة العملية (شمروخ وخصاونة، ٢٠١١). ويعد التحصيل إحدى النظم المستخدمة في مجال التربية والتعليم كأداة للقياس والتقويم التربوي، كما أنه يمثل وسيلة فعالة للحصول على البيانات والمعلومات عن أي صفات أو سمات تربوية مهمة (الناغي، ٢٠١١). وقد ورد تعريف التحصيل كما ذكر كل من الدوسري (٢٠١٦)

والمطالقة (٢٠١٠) بأنه اجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة، ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم، ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الإنجاز، والتوافق مع الحياة الجامعية ويترك التحصيل أثاره السلبية أو الإيجابية على المستوى الأكاديمي، ومدى استعداد الطلبة وتقبلهم للاتجاهات والقيم التي تطمح الجامعة إلى تطويرها لدى الطلبة، ولتحقيق قدر كاف من توافق الطلبة مع الحياة الجامعية لابد للجامعة أن تهيئ المناخ الملائم لفعالياتهم، وتؤدي دورها كمؤسسة اجتماعية في قمة نظام التعليم.

كما أن ظهور الكثير من المشكلات التي يتعرض لها الطالب الجامعي لها دوراً كبيراً في التأثير على تحصيلهم وتوافقهم وتقدمهم الدراسي وتحقيق طموحاتهم في المجال التعليمي خاصة، ومجالات الحياة عامة، لذا تحتاج من المختصين اهتمامً كبيراً، من أجل تحقيق النمو السليم في كافة النواحي، لأن هذه المشكلات لن تزول دون معالجة (الشمري، ٢٠١٣). ووجود تلك المشكلات لدى الطلبة؛ يؤكد على أهمية التدخل الوقائي والعلاجي، فهو ضرورة حتمية لمساعدتهم على تجنب تلك المشكلات (Moon، 2009؛ Bangel، 2010)

والتعليم السعودي ليس بمعزل عن تلك المشكلات والتحديات، ًفالمتتبع لمسيرة هذا النظام يلحظ أنه يواجه عددا من المشكلات والعقبات التي تعوق المسيرة التعليمية ونمائها وانتشارها (المالكي، ٢٠١٥). وقد حرصت جامعة نجران على تذليل كل العقبات أمام الطلبة لتستمر العملية التعليمية بنجاح، إذ أتاحت التعليم عن بعد، ووفرت نظام حديث لإدارة التعلم الإلكتروني،

وسهلت جميع المعاملات الإدارية عبر النظام الإداري الإلكتروني. فضلاً عن الإستطلاعات المختلفة لحصر الاحتياجات والمشكلات التي تواجه طلبة جامعة نجران ومحاولت معالجتها. وقد اهتمت الدراسة الحالية بالمشكلات الأكاديمية المؤثرة على تحصيل طلبة جامعة نجران، وترى الباحثة ضرورة الإهتمام بتحديد هذه المشكلات ومحاولة رصدها كما يدركها الطلبة في جامعة نجران للمساعدة في التغلب عليها وتذليل الصعوبات أمام الطلبة لضمان فاعلية العملية التعليمية التعلمية.

* * *

مشكلة الدراسة:

تمر المجتمعات العربية عامة والمملكة العربية السعودية خاصة بمرحلة تطور سريع في سعيها لأن تلحق ركب التقدم، وفي سبيل تحقيق ذلك فهي بحاجة إلى أبنائها الذين هم عدتها في المستقبل من أجل تحقيق أهدافها، ومن ضمنهم طلبة الجامعة، وعليهم تحقيق الأمال وبهم تسير عجلة التغير والتطور نحو مستقبل أفضل (الشمري والعياصرة، ٢٠١٤). وتبدو ثمة حاجة ملحة للتعرف على مستوى المشكلات التي يواجهها الطلبة خلال المرحلة الجامعية، وانتشارها لديهم، للمساهمة في الوصول إلى جودة التعليم الجامعي. وحيث إن جامعة نجران مثلها مثل باقي الجامعات يعاني طلابها من بعض المشكلات والتي قد تؤثر سلباً على دافعيتهم وتكيفهم مع المجتمع الجامعي، وللتعرف إلى أهم المشكلات التي يواجهها طلبة الجامعة، كان لابد من بحث هذه المشكلات بالتقصي والدراسة (القضاة، ٢٠١٢)، ومن ثم فإن هذه الدراسة محاولة لتحديد أهم تلك المشكلات الأكاديمية ومدى تأثيرها على مستوى التحصيل لدى طلبة جامعة نجران، وفي ضوء ما تقدم فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الأسئلة الآتية:

١. ما العلاقة بين المشكلات الأكاديمية وتحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) لتأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيل طلبة جامعة نجران تُعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) لتأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيل طلبة جامعة نجران تُعزى لمتغير الكلية (الإنسانية، والعلمية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة:

١. المشكلات الأكاديمية المؤثرة على التحصيل لدى طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم.

٢. العلاقة بين المشكلات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم.

٣. مستوى دلالة الفروق الإحصائية لتأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيل طلبة جامعة نجران تُعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)

٤. مستوى دلالة الفروق الإحصائية لتأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيل طلبة جامعة نجران تُعزى لمتغير الكلية (الإنسانية، والعلمية).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

١. الكشف والتصدي للمشكلات الأكاديمية التي تعترض طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم.

٢. الاهتمام بالمشكلات الأكاديمية المؤثرة على تحصيل الطلاب، ومحاولة وضع الحلول المناسبة من أجل تحقيق الاستفادة الكاملة من طاقاتهم وإمكانياتهم.

٣. توجيه انظار المسؤولين في جامعة نجران للمشكلات التي يعاني منها الطلبة وتأثيرها على مستوى تحصيلهم.

٤. إمكانية استفادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (وغيرهم من المحاضرين والمعيدين) من نتائج البحث في معرفة أسباب تدني تحصيل بعض الطلبة حسب متغيري النوع والكلية، والعمل على تلافيها.

حدود الدراسة:

حددت الدراسة الحالية بما يلي:

- المشكلات الأكاديمية المؤثرة على التحصيل.
- جميع كليات جامعة نجران (الإنسانية، العلمية) البالغ عددها (١٤) كلية.
- عينة من طلبة الجامعة الذكور والإناث.
- المشكلات الأكاديمية التي واجهت الطلبة خلال العام الجامعي (٢٠١٧/ ٢٠١٨م)

مصطلحات الدراسة:

المشكلة:

عُرفت في قاموس لونجمان (LONGMAN، 2010) بأنها: موقف يشكل أو يتسبب بالمصاعب.

أما قاموس أكسفورد (Oxford، 2010) فقد عرفها بأنها: الشيء الذي من الصعب التعامل معه أو فهمه.

وعرفها خريشا (٢٠٠٩) أنها: الصعوبات التي تواجه الفرد وتعيق تقدمه وتحول دون تحقيق الهدف المنشود، وتؤثر على درجة تكيفه الأكاديمي والاجتماعي والنفسي في البيئة الجامعية وخارجها.

المشكلات الأكاديمية:

عرف عبيد الله (٢٠١٥) المشكلات الأكاديمية بأنها: مشكلات تتعلق بصعوبة فهم المنهج الدراسي، ومشكلات تتعلق بالبيئة الدراسية.

وعرفها برزاوي (٢٠١٧) أنها: تلك العقبات والصعوبات التي يواجهها الطالب الجامعي أثناء دراسته، والمتعلقة بالأمور الدراسية كالتخصص، المقاييس الدراسية، وطرق الاستذكار، ونتائج الامتحانات، والقاعات الدراسية، والمكتبة، والعلاقة مع الأساتذة، والزملاء، والعمال في الجامعة ويشعر بصعوبة في تخطيها.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: المعوقات التي تواجه الطلبة في جامعة نجران، وتحول دون تحقيق أهداف الجامعة في إعداد مخرجاتها، ويمكن معرفتها من خلال اجابة الطلبة على استبانة المشكلات الأكاديمية بأبعادها الخمسة (الاحتياجات المادية والتقنية، المقررات الدراسية والأنشطة، طرائق التدريس والمحاضرات، التقويم، الإرشاد الأكاديمي).

التحصيل:

يعرفه زهران (٢٠٠٨) أنه: "بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي، يُجرى من قبل المدرسين أو بواسطة الاختبارات المقننة".

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه الخبرات المعرفية التي يكتسبها طلبة جامعة نجران من خلال دراستهم للمقررات الجامعية ويسمح لهم إما بالانتقال إلى القسم الأعلى أو الرسوب و هذا بعد إجراء الاختبارات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المشكلات الأكاديمية هي المعوقات أو الصعوبات التي يدركها الطلبة وتحول دون تقدمهم وتلقيهم العلم والمعرفة بأسلوب متطور، وتتمثل في صعوبة متابعة المحاضرات، وعدم تحديد توصيف للمقررات الدراسية، وصعوبة الامتحانات، وطرق التدريس الغير مناسبة، وكثرة الواجبات أو متطلبات المقرر الواحد، وعدم وجود إرشاد أكاديمى والتي يعتقد أنها تؤثر في تحصيل الطلبة (العقيلي، أبو هاشم، ٢٠٠٩؛ المطالقة، ٢٠١٠).

وتشمل مشاكل البيئة الجامعية مجموعة العوامل داخل حيز الجامعة ويتفاعل معها الطالب خلال اليوم الدراسي، كما تتمثل في (مختار، ٢٠١٤):

- العلاقات البينية بين الطلبة والأساتذة: وتتضح العلاقات في علاقة الطلبة وما يظهر بينهم من تفاعل، وترابط داخل الجماعة، إذ أن شعور الطالب بمشاركة وإيجابية أقرانه ومساندتهم له، وعدم إحساسة بالعزلة يقلل من التوتر الإنفعالي والمشاكل المدركة، كما أن إيجابية الجماعة ومساندتهم لبعضهم البعض داخل وخارج الجامعة يخلق لديهم الشجاعة ومحاولة التغلب على ما يواجههم من مشكلات، ويزيد من فعاليتهم في المواقف التعليمية ويحسن مستواهم العلمي. ومن جهة أخرى فإن أسلوب التفاعل بين الأستاذ الجامعي والطالب داخل وخارج المحاضرة، ونمط الإدارة وروح التعاون

والقيم والممارسات التربوية التي تغلب على بيئة الجامعة والمنظمة للعمل داخلها، جميعها عوامل تشكل بصورة ما مصدراً للمشكلات الأكاديمية.

- كبر حجم المادة الدراسية وعدم توافر بعض الكتب والمراجع والدوريات في المكتبة ونظام الامتحانات والتجهيزات المعملية والبنية الجامعية، تمثل جميعها أو بعضها مشاكل لدى الطلبة.

واضافت الدمياطي (٢٠١٠) المشكلات الآتية:

١. مشكلات تتعلق بإدارة المحاضرة والساعات المكتبية وتمثلت في تبديل مواعيد المحاضرات، وعدم الحزم مع الطلبة، والتغيب في كثير من الأحيان بدون ظروف قاهرة، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتكليف الطلبة بالكثير من الواجبات والتكليفات الأسبوعية، وعدم حرص أستاذ المقرر على فهم الطلبة لموضوعات المحاضرة، وعدم إلتزام بعض الأساتذة بالتواجد في الساعات المكتبية.

٢. مشكلات تتعلق بالتعامل مع المقررات الدراسية والاختبارات وتمثلت في عدم تزويد الطلبة بخطط دراسية واضحة للمقرر في بداية الفصل الدراسي، واستخدام طرق تدريس تقليدية، وضعف تمكن بعض الأساتذة من المادة العلمية في التخصص، وعدم وضع أسئلة الاختبارات بطريقة واضحة وشاملة للمنهج.

٣. مشكلات تتعلق بالمقرر الدراسي، كعدم توافر المراجع المرتبطة بالمقررات الدراسية، وتكرار الموضوعات بين المقررات الدراسية المختلفة، وتدريس المقررات العملية بأسلوب نظري، وزيادة المقررات العامة عن مقررات التخصص.

٤. مشكلات تتعلق بالمكتبة الجامعية، تمثلت في عدم إحتواء المكتبة الجامعية على مراجع حديثة في مجال التخصص، وعدم وجود خدمة إلكترونية للمراجع، وعدم توافر خدمات النسخ والتصوير داخل المكتبة.

٥. مشكلات تتعلق بالجداول الدراسية تمثلت بالمحاضرات المتتالية بدون إستراحة، ووجود فراغات طويلة بين المحاضرات.

٦. مشكلات تتعلق بالاختبارات تمثلت بكثرة الاختبارات في الفصل الدراسي الواحد، وقياس الاختبارات الحفظ والاستظهار، واستخدام الاختبارات كمعيار وحيد في تقويم الطالبة، وعدم تنوع الأسئلة.

٧. مشكلات تتعلق بالإرشاد الأكاديمي، كعدم حرص المرشد الأكاديمي على شرح جوانب الغموض فيما يتعلق باللوائح الدراسية للطلاب، وعدم مواظبة المرشد الأكاديمي على الحضور بإنتظام خلال فترة الحذف والإضافة في الإرشاد الأكاديمي.

وتعتبر دراسة المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة وما يترتب عليها من أداء أكاديمي أحد الموضوعات الرئيسة المرتبطة بالكفاءة الداخلية للجامعة وبجودتها وإعتمادها الأكاديمي، ولعل من أمثلة الإهتمام بهذا الأمر وربطه بمستوى الجودة وبالإعتماد الأكاديمي التقرير السنوي بعنوان الإستفتاء الوطني لمشاركة الطلبة National Survey of Student Engagement (NSSE) الذي يطرح على طلبة الجامعة أسئلة تتعلق بتجاربهم الجامعية مثل: كيف يمضون أوقاتهم؟ وماذا يستفيدون من دراستهم؟ وما تقيمهم لنوعية العلاقات التفاعلية التي تجمعهم مع أعضاء الهيئة التدريسية والأصدقاء؟ وغير ذلك من المؤشرات المهمة. ويتناول التقرير في ربيع كل عام دراسي عينات عشوائية من

طلبة السنة الأولى والأخيرة من كليات وجامعات السنوات الأربع الحكومية والخاصة (كيوه وآخرون، ٢٠٠٦).

وبالرغم من توافر الإمكانيات التربوية والتطور التربوى الذى طرأ على مجالات التعليم، فقد تبين أن هذا التطور قلما يحمل النجاح المنشود لكل طالب، كما تبين أن الإقبال على مراكز التعلم شئ، وعملية تحقيق النجاح شئ آخر، وهناك عقبات تقف حائلة دون تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم، بالرغم من تحسين المناهج وتعديل طرق التدريس، ورفع كفاية المعلمين وتوفير الإمكانات التعليمية بشكل أفضل، إلا أن هناك الكثير من القصور وتدنى مستوى التحصيل الواضح في المستويات التعليمية للطالب، وهذا يتطلب إعادة النظر في كثير من الجوانب التربوية (العقيلي وأبو هاشم، ٢٠٠٩).

التحصيل الأكاديمي:

يعتبر التحصيل الأكاديمي للطلبة من الموضوعات المهمة في عصر الانفجار المعرفي الذي يتميز بزيادة المعلومات وسرعة تقادمها وتداخل التخصصات وارتباطها ببعض، في مجتمع يتوقف التنافس فيه على ما لدى الفرد من معارف ومهارات، تحدد مستقبله العلمي ومهنته في الحياة. ويعرف التحصيل الأكاديمي بأنه الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المؤسسة التربوية في آخر العام أو في نهاية الفصل الدراسي. ويهدف التحصيل الدراسي إلى الحصول على معلومات تعطي مؤشراً عن ترتيب الطلاب في خبرة ما بالنسبة للمجموعة، ويمتد هدف التحصيل الدراسي إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات الطلاب

العقلية والمعرفية وتحصيلهم في مختلف المواد من أجل ضبط العملية التربوية (العتيبي، ٢٠١٦). وتبرز أهمية التحصيل الدراسي بمقدار ما يحققه من الأهداف: السلوكية - المعرفية - الوجدانية والسيكوحركية البيئة (بلال، ٢٠١٥). ومن العوامل المؤثرة على التحصيل الأكاديمي: عوامل شخصية أو ذاتية، وعوامل تربوية تعليمية أكاديمية تتعلق بالهيئة التدريسية في القسم العلمي أو الكلية أو الجامعة، إضافة إلى المقررات الدراسية والإرشاد الأكاديمي، وعوامل اقتصادية، وعوامل اجتماعية أسرية (بخاري، ٢٠١٥).

الدراسات السابقة:

أشارت العديد من الدراسات التي تناولت المشكلات الأكاديمية من وجهة نظر الطلبة، إلى وجود العديد من المشكلات المؤثرة على تحصيلهم تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث كالآتي:

تناولت دراسة سليمان والصمادي (٢٠٠٨) طبيعة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب تم إختيارهم بطريقة عشوائية من خمس كليات للمعلمين في المملكة العربية السعودية، وقد دلت النتائج على وجود (١٩) مشكلة هي الأكثر شيوعاً بين الطلاب، ومن أهمها: وجود مقررات في الإعداد العام ليس لها فائدة تطبيقية، وعدم إستذكار الدروس أولاً بأول. كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة احصائياً تُعزى لمتغير التخصص (علمي – أدبي).

أما دراسة بوبشيت (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من وجهة نظرهن، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة طبقت على عينة عشوائية تكونت من (٤٣٢) طالبة من كلية الدراسات التطبيقية بمقر الجامعة بالأحساء وفرعها بالدمام من مختلف التخصصات الأكاديمية، وقد توصلت النتائج إلى أن متغيرات التخصص الدراسي في الثانوية العامة (علمي- أدبي) والمعدل التراكمي للطالبات أقل المتغيرات تأثيراً في إدراكهن لأهمية المشكلات الأكاديمية.

في حين هدفت دراسة العقيلي وأبو هاشم (٢٠٠٩) الكشف عن المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على عينة عشوائية تكونت من (١٩٣٤) طالباً، ينتمون إلى خمس كليات، وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات المرتبطة بالمقررات الدراسية والاختبارات هي: صعوبة أسئلة الاختبارات، وطول المقررات الدراسية، وصعوبة موضوعاتها، وضعف ارتباط بعض المقررات الدراسية بالمستقبل، وكانت أكثر المشكلات المرتبطة بالأساتذة هي: ضعف العلاقة بين الأساتذة والطلاب، وضعف الكفاءة الأكاديمية لبعض الأساتذة، وعدم الإلتزام بالساعات المكتبية، وعدم استخدام أسلوب التحفيز والتعزيز مع الطلاب، وعدم الجدية في تصحيح إجابات الطلاب. وأن أكثر المشكلات المرتبطة بالكلية والإرشاد الاكاديمي هي: عدم توفر الإمكانات المادية المناسبة في القاعات،

وعدم توفر مرشد أكاديمي بالأقسام، وعدم توفر الأجهزة والأدوات الكافية بالمختبرات، وعدم إرشاد الطلاب عن متطلبات المرحلة الجامعية.

وفي دراسة سياباني وآخرين(Siabani, et al, 2009) هدفت إلى الحصول على وجهات نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والخريجين، على المشكلات الأكاديمية التي تواجههم، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام المقابلات الشخصية، على عينة عشوائية من الطلبة بلغت (٢٤) طالباً، و(٣٦) عضو هيئة تدريس، و(١٨) من الخريجين، وكانت أهم المشكلات الأكاديمية التي واجهتهم هي: إهمال تقييم الطالب، وكثرت الواجبات وعدم كفاية عدد أعضاء هيئة التدريس، وقلت الإحترام المتبادل بين الطلاب والمعلمين، وعدم الجدية في تقييم الطلبة.

وأجرت الدمياطي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الوقوف على واقع المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة وأسبابها، وترتيبها من حيث الأهمية من وجهه نظرهن. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة طبقت على عينة عشوائية من الطالبات بلغ عددهن (٣٨٤) طالبة، وكشفت نتائج الدراسة أن المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية احتلت المرتبة الأولى بالنسبة للطالبات، وتلتها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ثم المشكلات المتعلقة بالمكتبة الجامعية، وأخيراً جاءت المشكلات المتعلقة بالجداول الدراسية.

وهدفت دراسة المطالقة (2010) التعرف على المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية العقبة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة طبقت على (٣٠٧) طالباً

وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج وجود مشكلات بين الطلبة كان أبرزها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ثم المشكلات المتعلقة بالطلبة، والمشكلات المتعلقة بالسياسة التعليمية. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير النوع.

وأكتفت دراسة المزين (٢٠١٢) بدراسة فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات" وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) من طلبة الجامعة الإسلامية واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠ = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلبة حول فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلبة تُعزى لمتغير الإختصاص (تعليم أساسي، إرشاد نفسي، ودراسات إسلامية) لصالح التعليم الأساسي.

وأيضاً دراسة بن علي وفلاحي (٢٠١٣) هدفت فقط إلى التعرف على أثر غياب الطلبة على التحصيل العلمي بجامعة عبدالحميد بن باديس بمستغانم. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة طبقت على (٥٣٠) طالباً وطالبة، تم إختيارهم بطريقة عشوائية، وكان من نتائج الدراسة بأنه يوجد فرق جوهري بين الطلبة الذين يحضرون المحاضرات والطلبة الذين يتغيبون في التحصيل العلمي لصالح الطلبة الذين يحضرون المحاضرات. حيث كان متوسط معدل الطلبة الذين تغيبوا أكثر من مرة (٩,٤١) أما الطلبة الذين تغيبوا مرة على الأكثر فكان متوسط معدلاتهم (١١,٧٠).

وهدفت دراسة الخزاعلة (2013) إلى استقصاء أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلبة كلية العلوم والآداب بشرورة بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة طبقت على (٢٩٥) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار المشكلات الأكاديمية بين الطلبة بإختلاف مستوياتهم الدراسية، وعدم وجود فروق تعزي لمتغيري النوع، والتخصص.

بينما هدفت دراسة القيسي (٢٠١٤) التعرف إلى مستوى المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها طلبة جامعة الطفيلة التقنية، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة طبقت على (٣٠٠) طالباً وطالبة، تم إختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وأشارت النتائج إلى أن أكثر المشكلات انتشاراً لدى طلبة الجامعة هي: وجود أكثر من امتحان واحد في اليوم، وارتفاع أسعار الكتب، وقلة نظافة المرافق الصحية في الجامعة، وقلة وجود الأطباء المختصين في العيادة الجامعية، وعدم كفاية الأدوية الموجودة في صيدلية العيادة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة تُعزى لمتغير النوع.

وهدفت دراسة أحمد وآخرون Ahmed et al. (2014) التعرف إلى المشكلات الأكاديمية لدى طلبة الجامعات الخاصة في بنغلاديش وأتبعت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة طبقت على (٢٤٢) طالباً وطالبة، في جامعتين خاصتين في بنغلاديش تم اختيارهم بطريقة عشوائية وأشارت النتائج إلى ان المشكلات الأكاديمية كانت عالية لدى طلبة

المجموعة التجريبية الأولى الذين طبقت عليهم الأداة أثناء الاختبار بالنسبة لزملائهم في المجموعة التجريبة الثانية الذين لم يكن لديهم اختبار.

وفي دراسة جيري وآخرون (Gharaei, et al, 2015) النوعية التي هدفت لمعرفة المشكلات الأكاديمية من وجهة نظر الطلبة، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت المقابلات الشخصية على عينة بلغت (٢٥) طالباً وطالبة، تم إختيارهم بطريقة عشوائية من كلية طب الأسنان، وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات الأكاديمية هي: عدم وجود تعليم كاف للأخلاق المهنية، وعدم التناسب بين عدد الطلبة والمرافق التعليمية في الجامعة، وعدم ملاءمة المكتبة العلمية لإستخدام الطلبة، وعدم كفاية التقنيات المستخدمة، وعدم كفاية بعض الدورات التدريبية.

وأخيراً دراسة برزاوي (٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن المشكلات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشلف، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة طبقت على (٢١٢) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وأسفرت النتائج عن وجود مشكلات أكاديمية بدرجة كبيرة أهمها المشكلات المتعلقة بالعلاقة مع الأساتذة، تليها المشكلات المتعلقة بمحيط الجامعة، ثم مشكلات المقاييس الدراسية، وبعدها المشكلات المتعلقة بمهارات الطالب، تليها مشكلات الإرشاد الأكاديمي، وأخيراً المشكلات المتعلقة بالامتحانات. ولم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا تُعزى لمتغير (النوع، التخصص).

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال إستعراض الدراسات السابقة يتضح أن أغلب الدراسات أكدت على أن الطلبة بالجامعات يعانون من مشكلات أكاديمية لها تأثير على التحصيل كما أكدت الدراسات على أهمية التصدي لهذه المشكلات. ولاحظت الباحثة أن جميع الدراسات السابقة أتفقت في استخدام المنهج الوصفي ماعدا دراسة Ahmed et al (2014) التي استخدمت المنهج التجريبي، كما استخدمت الدراسات السابقة الاستبانة كأداة للدراسة ماعدا دراستي (Siabani, et al ,2009) و(Gharaei et al ,2015) استخدمتا المقابلات الشخصية، واقتصرت عينة الدراسات على طلبة الجامعات ماعدا دراسة (Siabani, et al ,2009) ، التي شملت أعضاء هئية التدريس والطلبة والخريجين، وركزت كل الدراسات على عدد كبير من المشكلات الأكاديمية ماعدا دراستي المزين (٢٠١٢) وبن علي وفلاحي (٢٠١٣)، تناولت فقط مشكلتي غياب الطلبة، وإدارة الوقت.

وتميزت الدراسة الحالية في تركيزها على المشكلات الأكاديمية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي أو التحصيل لطلبة جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية. وباستقراء الدراسات السابقة تبين وجود دراسة واحدة فقط تناولت طلبة كلية العلوم والأدآب في جامعة نجران بفرعها بشرورة هي دراسة الخزاعلة (2013)، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عنها من حيث شمولها على جميع كليات جامعة نجران، وجميع الطلبة (ذكور، إناث) وتركيزها على المشكلات الأكاديمية بكل ما تشتمل عليه من نواحي ترتبط بالعملية التعليمية (الاحتياجات المادية والتقنية، المقررات الدراسية والأنشطة، طرائق التدريس

والمحاضرات، التقويم، الإرشاد الأكاديمي). كما اهتمت الدراسة الحالية بالكشف عن مدى تأثير هذه المشكلات على تحصيل الطلبة في جامعة نجران، وسبل علاجها. كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وبناء الأدوات وتفسير النتائج.

إجراءات الدراسة ومنهجها:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، القائم على دارسة الواقع أو الظاهرة كما هي، وهو المنهج الذي يعتمد على فهم الحاضر من أجل توجيه المستقبل (عبيدات وآخرون، ٢٠١٢).

مجتمع الدراسة:

يشمل المجتمع في هذه الدراسة كافة الطلبة البالغ عددهم (١٦٠٠٠) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس، من الكليات العملية والإنسانية البالغ عددها (١٤) كلية في جامعة نجران.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة عشوائية منتظمة عنقودية من طلبة جميع كليات جامعة نجران، البالغ عددهم (٨٥٢) طالباً وطالبة، حيث بلغ عدد الطالبات (508) طالبة، وعدد الطلاب (344) طالب. للعام الجامعي (٢٠١٧/ ٢٠١٨م). والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيري النوع والكلية، في ضوء الاستبانات المرتجعة.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات (النوع والكلية)

المتغير	مستوياته	التكرار	النسبة المئوية
النوع	إناث	508	59.6٪
	ذكور	344	40.4٪
الكلية	كليات إنسانية	534	62.7٪
	كليات علمية	318	37.3٪

أداة الدراسة:

بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة: العقيلي، أبو هاشم (٢٠٠٩) والدمياطي (٢٠١٠) والخزاعلة (٢٠١٣) وبرزاوي (٢٠١٦) أعدت الباحثة استبانة تُقيم بمقياس خماسي (كبير جداً- كبير- متوسط- قليل- منعدم) وتتضمن خمسة مجالات خاصة بالمشكلات الأكاديمية والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) توزيع فقرات الأداة حسب أبعاد المشكلات الأكاديمية في جامعة نجران

المجـــــــال	عدد الفقرات
الاحتياجات المادية والتقنية	٦
المقررات الدراسية والانشطة	٧
طرائق التدريس والمحاضرات	٧
التقويم	٧
الإرشاد الاكاديمي	٥
الاجمـــــــــــــالي	٣٢

إجراءات التصحيح:

تمت الاستجابة على فقرات المشكلات الأكاديمية من خلال تدريج خماسي كالآتي:

تأثير كبير جداً، ويعطى خمس درجات.

تأثير كبير ويعطى أربعة درجات.

تأثير متوسط ويعطى ثلاث درجات.

تأثير قليل ويعطى درجتين.

تأثير منعدم ويعطى درجة واحدة.

ويتم تفسير قيمة المتوسط الحسابي بعد حسابه بناءاً على عدد الفئات في المقياس، وفي حالة استخدام مقياس ليكرت الخماسي، يتم حساب المدى، حيث يساوي أعلى فئة – أقل فئة (٥- ١=٤)، ثم نقسم المدى على عدد الفئات (٤/٥=٠,٨٠)، وهكذا بالنسبة لبقية قيم المتوسطات الحسابية، فيكون ١+٠,٨٠، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) فئات المتوسطات الحسابية لمستويات تقدير استجابات أفراد العينة

فئة المتوسطات الحسابية	الدرجة
١,٠- ١,٨٠	منعدم
١,٨١ –٢,٦٠	قليل
٢,٦١ –٣,٤٠	متوسط
٣,٤١ –٤,٢٠	كبير
٤,٢١- ٥,٠٠	كبير جدًا

صدق الأداة وثباتها:

أولاً: صدق الأداة

نقصد بصدق الاستبانة أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، أي أن تكون شاملة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبد الرحمن، ٢٠٠٩). وقد تأكدت الباحثة من صدق الأداة باستخدام الصدق الظاهري.

الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية من خلال الإستعانة بالأدبيات والدراسات السابقة وللتحقق من مصداقيتها تم عرضها على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص في جامعة نجران السعودية وجامعة تعز اليمنية (قسم المناهج وطرائق التدريس، وقسم أصول التربية، وقسم علم المفس) وبلغ عددهم (٩) محكمين بغرض مراجعة فقرات الاستبانة وإبداء رأيهم حول انتماء الفقرات لكل مجال، ووضوح العبارات ودقة الصياغة اللغوية، وملاءمة الاستبانة لهدف الدراسة. وقد تمت الاستفادة من ملاحظات المحكمين للوصول إلى أفضل صياغة لفقرات الاستبانة وذلك بعد الحذف والنقل والتعديل على بعض الفقرات حتى ظهرت الاستبانة بشكلها النهائي، وكانت نسبة اتفاق المحكمين حول التعديلات (٨٥٪)، تم العمل بمقتضاها، حتى وصلت فقرات الاستبانة إلى (٣٢) فقرة، وبذلك أعتبرت الباحثة أراء المحكمين وتعديلاتهم فيما يتصل بالفقرات ذات دلالة صدق كافية لغرض تطبيق الاستبانة.

ثانياً: ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريقتين:

معامل الثبات ألفا: ويحسب من واقع نتائج إجابات جميع أفراد العينة. حيث استخدمت الباحثة معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الإتساق الداخلي لمجالات المشكلات الأكاديمية، إذْ بلغ معامل الإتساق الداخلي للمجال الأول (٠,٨٦)، وللمجال الثاني (٠,٧٥)، وللمجال الثالث (٠,٧٤)، وللمجال الرابع (٠,٨٠)، وللمجال الخامس (٠,٨٨)، وللأداة كلل (٠,٨١)، وتعد هذه القيم مقبولة للتحقق من ثبات الأداة؛ لغرض إجراء هذه الدراسة والجدول (٤) يوضح ذلك.

التجزئة النصفية: قسمت الباحثة فقرات الاستبانات إلى نصفين متكافئين لكل مجال على حده، ومن ثم حُسب معامل الارتباط بين النصفين المتكافئين. حيث استخدمت الباحثة معامل ارتباط سيبرمان لحساب معامل الارتباط لمجالات المشكلات الأكاديمية، إذْ بلغ معامل الارتباط للمجال الأول (٠,٩٠) وللمجال الثاني (٠,٧٦)، وللمجال الثالث (٠,٧٥)، وللمجال الرابع (٠,٨٤)، وللمجال الخامس (٠,٨٧)، وللأداة كلل (٠,٨٢)، وتعد هذه القيم مقبولة للتحقق من ثبات الأداة؛ لغرض إجراء هذه الدراسة ويوضح ذلك الجدول (٤).

جدول (٤) معاملات الثبات لمجالات المشكلات الأكاديمية في جامعة نجران

المجـــــــــــــال	معامل ثبات كرونباخ- الفا	معامل ثبات سيبرمان
الاحتياجات المادية والتقنية	٠,٨٦	٠,٩٠
المقررات الدراسية والانشطة	٠,٧٥	٠,٧٦
طرائق التدريس والمحاضرات	٠,٧٤	٠,٧٥
التقويم	٠,٨٠	٠,٨٤
الإرشاد الأكاديمي	٠,٨٨	٠,٨٧
الكـــــــــــــلي	٠,٨١	٠,٨٢

إجراءات تطبيق الدراسة :

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم إجراء الخطوات الآتية : -

وزعت (٦٠٠) استبانة ورقية ، وأيضًا تم نشرها إلكترونياً بعد إعدادها بواسطة تطبيق نماذج جوجل (Google forms) ، وذلك لسهولة توزيعها على الطلبة في الكليات المختلفة وخاصة في كليات البنين ، ولأن الشريحة الأكبر يفضلوا الاستبانة الإلكترونية ، وقد استغرقت عملية توزيع الإستبانات وجمعها حوالي خمسة أسابيع محددة بالفترة مابين (٢٠١٨/١/٢٨- ٢٠١٨/٣/٥م).

جمع ما أمكن إسترداده من الاستبانات من الطلبة بعد الإجابة عليها ، والبالغ عددها (٨٧٦).

فحص الإجابات قبل تفريغها وتم إستبعاد (٢٤) استبانة لعدم جدية الاستجابة أو للتناقض الواضح بين الاستجابات ، وبذلك أصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٨٥٢) استبانة.

تفريغ البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة ، واستخراج النتائج ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض النتائج ومناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة الآتية:

أولاً: ما العلاقة بين المشكلات الأكاديمية وتحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم؟

للكشف عن العلاقة بين المشكلات الأكاديمية وتحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات المشكلات الأكاديمية بأبعادها الخمسة (الاحتياجات المادية والتقنية- المقررات الدراسية والأنشطة- طرائق التدريس والمحاضرات- التقويم- الإرشاد الأكاديمي).

البعد الأول: الاحتياجات المادية والتقنية

للكشف عن مستوى تأثير الاحتياجات المادية والتقنية على تحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات البعد الأول: الاحتياجات المادية والتقنية والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لبعد الاحتياجات المادية والتقنية

م	الفقـــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	تأثير المشكلة
٣	ضعف التوسع في استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة	3.32	1.175	١	متوسط
٢	قلة توافر الأجهزة والأدوات الكافية بالمختبرات	3.30	1.173	٢	
٥	إفتقار المكتبة إلى أرشفة إلكترونية تسهل البحث عن المراجع	3.25	1.332	٣	
٦	عدم توافر المقررات الإلكترونية	3.24	1.271	٤	
١	قلة توافر التجهيزات الفنية في القاعات	3.23	1.147	٥	
٤	إفتقار المكتبة الى شبكة الانترنت	3.02	1.371	٦	

يلاحظ من النتائج التي يتضمنها الجدول (٥) اتفاق الطلبة بما يخص مشكلات الاحتياجات المادية والتقنية، إذْ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.32- 3.02) وهي قيم متقاربة جداً، ويعني ذلك أن المشكلات الأكاديمية الخاصة بالاحتياجات المادية والتقنية المثمثلة بـ (ضعف التوسع في استخدام التكنولوجيا الحديثة، وقلة توافر الأجهزة والأدوات الكافية بالمختبرات، وافتقار المكتبة إلى أرشفة إلكترونية وإلى شبكة الإنترنت، وعدم توافر المقررات الإلكترونية، وقلة توافر التجهيزات الفنية في القاعات)، وكانت ذات تأثير متوسط على التحصيل، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سليمان والصمادي (٢٠٠٨) حيث أفادتا أن ضعف التوسع في استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة كانت ذو تأثير متوسط. وتختلف مع نتيجة دراسة

برزاوي (٢٠١٧) التي كشفت أن قلة توافر التجهيزات الفنية في القاعات كانت ذو تأثير كبير جداً.

وقد يعزى هذا التأثير المتوسط لمشكلات الاحتياجات المادية والتقنية على تحصيل الطلبة إلى أن الطلبة أصبحوا على وعي كبير بأهمية التكنولوجيا، وعلى معرفة كبيرة بأهمية التكنولوجيا لتسهيل التعلم.

البعد الثاني: المقررات الدراسية والأنشطة

للكشف عن مدى تأثير المقررات الدراسية والأنشطة على تحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات المقررات الدراسية والأنشطة والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد المقررات الدراسية والأنشطة

م	الفقـــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	تأثير المشكلة
٣	ارتفاع أسعار الكتب المقررة	٢٣٤.	1.084	١	كبير جداً
٧	كثافة المادة العلمية في المقررات الدراسية	4.04	1.018	٢	كبير
٦	كثرة المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الواحد	3.71	1.138	٣	
٥	موضوعات المقررات الدراسية صعبة الفهم	3.62	1.101	٤	
٤	وجود مقررات في التخصص تفتقر لجوانب تطبيقية	3.59	1.215	٥	
١	كثرة الواجبات ومتطلبات المقرر(بحوث، تقارير)	3.44	1.175	٦	
٢	الإعتماد على آخرين في إعداد الأنشطة والواجبات	2.69	1.253	٧	متوسط

يتضح من الجدول (٦) التباين الكبير في تأثير المشكلات الأكاديمية الخاصة بالمقررات الدراسية والأنشطة، حيث كان مستوى التأثر كبير جداً (لارتفاع أسعار الكتب المقررة)، إذْ حصل على متوسط حسابي(٤.٢٣). وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الدمياطي (٢٠١٠)، وقد يعزى ذلك إلى ضعف قدرة بعض الطلبة على إقتناء الكتب المقررة، وإعتمادهم على المذكرات المطبوعة التي قد لا تكون فيها المعلومات واضحة أو كاملة. أو إستخدام كتب زملائهم القديمة التي غالباً ما تكون مليئة بالخطوط والألوان مما يشتت إنتباه الطلبة عند الإستذكار. وكان مستوى التأثير كبير بالنسبة لـ (كثافة المادة العلمية في المقررات الدراسية، وكثرة المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الواحد، وصعوبة فهم موضوعات المقررات الدراسية، ووجود مقررات في التخصص تفتقر لجوانب تطبيقية، وكثرة الواجبات ومتطلبات المقرر)، إذْ حصل على متوسط حسابي يتراوح بين (٤.٠٤ - ٣.٤٤). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراستي خريشا (٢٠٠٩) ؛ العقيلي وأبو هاشم (٢٠٠٩). وقد يعزى ذلك إلى تعود الطلبة على المقررات الدراسية في المدرسة، وعدم تأقلمهم مع المقررات الجامعية التي تتطلب تعلم ذآتي وجهد كبير من قبل الطالب نفسه. وكان مستوى تأثير المشكلات الخاصة بالمقررات الدراسية والأنشطة متوسط في الإعتماد على آخرين في إعداد الأنشطة والواجبات، حيث حصل على متوسط حسابي (2.69). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلمان والصمادي (٢٠٠٨)، وقد يعزى ذلك الى عدم إمتلاك بعض الطلبة أجهزة حاسوب شخصية أو شبكة إنترنت للبحث عن موضوعات الأنشطة والواجبات، أو أن البعض لا يمتلك المهارات الحاسوبية

الكافية لإعداد الأنشطة والواجبات التي غالباً ما تكون مطلوب تقديمها بشكل إلكتروني.

البعد الثالث: طرائق التدريس والمحاضرات

للكشف عن مدى تأثير طرائق التدريس والمحاضرات على تحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات طرائق التدريس والمحاضرات، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لبعد طرائق التدريس والمحاضرات

م	الفقـــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	تأثير المشكلة
٢	قلة استخدام أسلوب التحفيز والتعزيز مع الطلبة	3.77	1.327	١	كبير
١	إتباع الطرائق التقليدية في التدريس الجامعي	3.69	1.158	٢	
٤	صعوبة توصيل بعض الأساتذة للمعلومات	3.66	1.244	٣	
٣	خروج بعض الأساتذة عن موضوع المحاضرة	3.20	1.304	٤	متوسط
٦	كثرة عدد الطلبة في قاعات المحاضرات	3.08	1.227	٥	
٧	كثرة الغياب عن المحاضرات	2.93	1.237	٦	
٥	السرعة والأختصار في شرح المقرر	2.88	1.292	٧	

يلاحظ من النتائج التي يتضمنها الجدول (٧) الخاص بمشكلات طرائق التدريس والمحاضرات، أن التأثير كان كبير لـ (قلة استخدام أسلوب التحفيز والتعزيز مع الطلبة، وإتباع الطرائق التقليدية، وصعوبة توصيل بعض

الأساتذة للمعلومات)، إذْ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.77- 3.66) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المطالقة (٢٠١٠) التي كشفت أن ضعف بعض الأساتذة في استخدام طرائق وأساليب التدريس، وكانت ذو تأثير كبير، وقد يعزى هذا التأثير الكبير إلى حاجة الطلبة إلى التشجيع والتعزيز في كل المراحل الدراسية، كما أن الطرائق التقليدية لم تعد مجدية في عصر أصبحت التكنولوجيا تستخدم فيه بكل المجالات. وكان مستوى التأثير متوسط لـ (خروج بعض الأساتذة عن موضوع المحاضرة، وكثرة عدد الطلبة في قاعات المحاضرات، وكثرة الغياب عن المحاضرات، والسرعة والاختصار في شرح المقرر)، إذْ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٢٢ - ٢.٨٨)، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سليمان والصمادي (٢٠٠٨) في أن خروج بعض الأساتذة عن موضوع المحاضرة يمثل تأثير متوسط. وقد يعزى هذا التأثير المتوسط إلى أن أعداد الطلبة الموزعين على الشعب الدراسية في جامعة نجران تعتبر مناسبة بالنسبة لحجم القاعات، كما ان خروج الأساتذة عن موضوع المحاضرات قد يكون بغرض إضافة معلومات جديدة ذات علاقة بالمحاضرة.

البعد الرابع: التقويم

للكشف عن مدى تأثير التقويم على تحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات التقويم والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التقويم

م	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	تأثير المشكلة
٧	تشدد بعض الأساتذة في منح الدرجات	4.22	1.104	١	كبير جداً
٣	عدم مراعاة الاختبارات للفروق الفردية بين الطلبة	3.87	1.189	٢	كبير
١	تقويم الطالب على أساس درجته في الاختبار فقط	3.81	1.251	٣	
٦	عدم وجود إجازة للمراجعة قبل الاختبار النهائي	3.77	1.288	٤	
٢	شمول الاختبارات أسئلة خارج مفردات المقرر	3.68	1.232	٥	
٤	تركيز الاختبارات على أجزاء معينة من المقرر	3.41	1.270	٦	
٥	وجود أكثر من اختبار في اليوم الواحد	3.02	1.403	٧	متوسط

يتضح من الجدول (٨) التباين الكبير في تأثير المشكلات الأكاديمية الخاصة بالتقويم، حيث كان مستوى التأثر كبير جداً (لتشدد بعض الأساتذة في منح الدرجات)، وحصل على متوسط حسابي (٤.٢٢)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة برزاوي (٢٠١٧) التي كشفت أن عدم عدالة وتشدد بعض الأساتذة في تصحيح علامات للطلبة كانت ذو تأثير متوسط. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدم انتظام طلبة جامعة نجران في الدراسة واعتمادهم على التعلم عن بعد نتيجة للظروف الإستثنائية التي مرت بها المنطقة، وبالتالي فإن الأساتذة تتعامل مع إجابات الطلبة وليس مع الطلبة أنفسهم مما يؤثر على تقييمهم ودرجاتهم التحصيلية.

وكان التأثير كبير لـ (عدم مراعاة الاختبارات للفروق الفردية بين الطلبة، وتقويم الطالب على أساس درجته في الاختبار فقط، وعدم وجود إجازة للمراجعة قبل الاختبار النهائي، شمول الاختبارات أسئلة خارج مفردات المقرر، وتركيزها على أجزاء معينة من المقرر)، حيث حصل على متوسط حسابي يتراوح بين (٣,٨٧ - ٣,٤١). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العقيلي وأبو هاشم (٢٠٠٩)، وتختلف مع نتيجة دراسة سليمان والصمادي (٢٠٠٨) حيث كان شمول الاختبارات أسئلة خارج مفردات المقرر ذو تأثير قليل. وقد يعزى ذلك إلى الفروق الفردية الكبيرة بين الطلبة والتي تتطلب تنوع في أساليب التقويم لتناسب جميع الطلبة. كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى تقيد الطلبة بالمقرر الدراسي حرفياً، وأعتمادهم الكبير على الحفظ والتلقين. وكان مستوى تأثير المشكلات الخاصة بالتقويم متوسط في وجود أكثر من اختبار في اليوم الواحد، حيث حصل على متوسط حسابي (٣,٠٢). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خريشا (٢٠٠٩)، وقد يعزى ذلك إلى تشتت الطلبة عند استذكار مقررين مختلفين فضلاً عن كثافة المقررات الدراسة. بينما لم يكن التأثير كبير للطلبة الذين يستذكرون المقررات من بداية الفصل الدراسي.

البعد الخامس: الإرشاد الأكاديمي

للكشف عن مدى تأثير الإرشاد الأكاديمي على تحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات الإرشاد الأكاديمي والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الإرشاد الأكاديمي

م	الفقـــــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	تأثير المشكلة
١	قلة إرشاد الطلبة إلى متطلبات المرحلة الجامعية	3.66	1.223	١	كبير
٣	قلة إرشاد الطلبة لتسجيل المقررات حسب الخطة الدراسية.	3.42	1.318	٢	
٥	قلة حرص المرشد الأكاديمي على شرح جوانب الغموض فيما يتعلق باللوائح الدراسية للطلبة.	3.36	1.365	٣	متوسط
٤	قلة مواظبة المرشد الأكاديمي على الحضور بإنتظام خلال فترة الحذف والإضافة في الإرشاد الأكاديمي.	3.15	1.373	٤	
٢	عدم توفر مرشد أكاديمي بالأقسام	2.88	1.392	٥	

يلاحظ من النتائج التي يتضمنها الجدول (٩) الخاص بتأثير مشكلات الإرشاد الأكاديمي على تحصيل طلبة جامعة نجران، أن مستوى التأثير كان كبير لـ (قلة إرشاد الطلبة إلى متطلبات المرحلة الجامعية، ولتسجيل المقررات حسب الخطة الدراسية)، إذْ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.66-3.42) كما أن مستوى التأثير كان متوسط لـ (قلة حرص المرشد الأكاديمي على شرح جوانب الغموض فيما يتعلق باللوائح الدراسية للطلبة، وقلة مواظبته على الحضور بإنتظام خلال فترة الحذف والإضافة، وعدم توفر مرشد أكاديمي بالأقسام)، إذْ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.36 - 2.88) وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة برزاوي (٢٠١٧) التي كشفت أن عدم توفر مرشد أكاديمي يمثل مستوى تأثير متوسط. وقد يعزى هذا التأثير إلى عدم قدرة الطلبة على التوافق الجيد مع الجو الجامعي، وقلة خبرتهم بالإجراءات

الخاصة بالدراسة، وأيضاً حاجتهم الكبيرة إلى التوجيه والإرشاد الأكاديمي المستمر.

ثانياً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) لتأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيل طلبة جامعة نجران تُعزى لمتغير النوع؟

للكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم، تُعزى لمتغير النوع، تم تحليل المتوسطات لكل من الذكور والإناث وحُسبت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لأثر النوع على تأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيل طلبة جامعة نجران

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
ذكر	344	3.46	1.19	850	0.40	0.26	غير دال
أنثى	508	3.42	1.27				

في الجدول (١٠) دلت نتائج اختبار t-test عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) على استجابات الطلبة في جامعة نجران حول مستوى تأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيلهم يعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى) إذْ كان المتوسط الحسابي للذكور (٣,٤٦)، وللإناث (٣,٤٢)، وكانت قيمة ت (٠,٤٠)، ومستوى الدلالة (٠,٢٦)، وهذا يدل على اتفاق كبير بين الطلاب والطالبات في تحديد المشكلات الأكاديمية المؤثرة على تحصيلهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي الخزاعلة (٢٠١٣)؛

برزاوي (٢٠١٧) التي كشفتا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلاب والطالبات يعانون من المشكلات الأكاديمية ذاتها، وقد يرجع السبب إلى أن المشكلات الأكاديمية لا تتأثر بجنس الطلبة فكلاهما يعيشون ظروف تعليمية ودراسية متماثلة تقريباً.

ثالثاً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) لتأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيل طلبة جامعة نجران تُعزى لمتغير الكلية؟

للكشف عن ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيل طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم، تُعزى لمتغير الكلية، تم تحليل المتوسطات لكل من الكليات العلمية والكليات الإنسانية، وحُسبت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لأثر الكلية على تأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيل طلبة جامعة نجران

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
إنسانية	٥٣٤	3.41	1.25	850	-1.02	0.28	غير دال
علمية	318	3.50	1.22				

في الجدول (١١) دلت نتائج اختبار t-test عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) لتأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيل طلبة جامعة نجران تبعاً لمتغير الكلية (إنسانية - علمية)، حيث كان المتوسط الحسابي للكليات الإنسانية (٣,٤١)، وهو متقارب في القمية من المتوسط الحسابي للكليات العلمية الذي بلغ (٣,٥٠)،

وكانت قيمة ت (1.02-) عند مستوى دلالة (0.28)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سليمان والصمادي (٢٠٠٨)؛ الخزاعلة (٢٠١٣)؛ برزاوي (٢٠١٧) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الكلية. وتختلف هذه النتائج مع نتائج مع دراسة المطالقة (٢٠١٠) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيه لصالح الكليات العلمية. وقد يعزى ذلك إلى تشابه الظروف والبيئة التعليمية بين الكليات العلمية والانسانية.

* * *

ملخص النتائج:

في ضوء نتائج الدراسة، توضح أهم المشكلات الأكاديمية المؤثرة بدرجة كبيرة على تحصيل الطلبة في جامعة نجران من وجهة نظرهم وهي على النحو الآتي:

- ارتفاع أسعار الكتب المقررة، وكثافة المادة العلمية فيها. وصعوبة فهمها.
- كثرة المقررات الدراسية ومتطلباتها في الفصل الدراسي الواحد، وإفتقارها للجوانب التطبيقية.
- إتباع الطرائق التقليدية في التدريس، وقلة تحفيز وتعزيز الطلبة، وصعوبة توصيل بعض الأساتذة للمعلومات.
- تشدد بعض الأساتذة في منح الدرجات، وعدم مراعاة الاختبارات للفروق الفردية بين الطلبة.
- عدم وجود إجازة للمراجعة قبل الاختبار النهائي، وشمولها أسئلة خارج مفردات المقرر، وتركيزها على أجزاء معينة من المقرر.
- قلة إرشاد الطلبة إلى متطلبات المرحلة الجامعية، وتسجيل المقررات حسب الخطة الدراسية.
- كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير المشكلات الأكاديمية على تحصيل طلبة جامعة نجران بناء على متغيرات (النوع، الكلية).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة تم وضع عدد من التوصيات كالآتي:

- مراجعة المقررات والبرامج الجامعية وتنفيذها وتطويرها من فترة لأخرى في مختلف التخصصات الجامعية والتخطيط الجيد لها بحيث تصبح أكثر فعالية.
- ضرورة تنظيم وعقد برامج تدريبية للأساتذة بالجامعة لتنمية مهاراتهم في استخدام طرق التدريس الحديثة، والفعالة لتقديم خدمات تعليمية أفضل تشجع الطلبة على التفكير، والإبتكار، والحوار، والمناقشة، وتجنب الأساليب التي تعتمد على الحفظ والتلقين.
- التأكيد على أهمية الإرشاد الأكاديمي في الجامعات لضمان توجيه الطلبة، وتعريفهم بأنظمة وقوانين الجامعة. والتعرف على احتياجاتهم والصعوبات التي يواجهونها، وتزويدهم بالمعلومات والمهارات اللازمة لطالب الجامعة.

مقترحات:

إنطلاقاً من نتائج هذه الدراسة تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- دراسات مسحية لإستقصاء أسباب المشكلات الأكاديمية في المدارس والجامعات.
- أسباب تدنى المعدلات التراكمية لطلبة الجامعة، وعدم التخرج في المدة المحددة.
- تحليل العبء الدراسي لطلبة الجامعة وعلاقته بالمعدل التراكمى.

* * *

المراجع:

- بخاري، إبراهيم كمال الدين (٢٠١٥). تدنى التحصيل الأكاديمى لبعض طلاب قسم علم المعلومات، المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات - جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية، الأردن، العدد (١)٥٠، ٨١- ١٤٣.
- برزاوي، نادية (٢٠١٧). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشلف وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية، الجزائر، العدد (١٧)، ٦٠- ٧١.
- بلال، أمل بدري النور (٢٠١٥). العلاقة بين التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية، السودان، العدد (٢)، ٦٦- ٩١.
- بن علي، عائشة؛ فلاحي، الزهراء (٢٠١٣). أثر غياب الطلبة على التحصيل العلمي في الجامعة: دراسة قياسية بقسم العلوم التجارية بجامعة عبدالحميد بن باديس بمستغانم، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، العدد (١٠)، ٦٢- ٦٨.
- بوبشيت، الجوهرة إبراهيم (٢٠٠٨). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل من وجهة نظرهن، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المملكة العربية السعودية، العدد (١) ٢٠.
- الخاروف، أمل (٢٠١٠). إتجاهات الشباب والشابات الملتحقات في المراكز الشبابية التابعة للمجلسة الأعلى للشباب نحو النوع الاجتماعي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث "العلوم الإنسانية"، فلسطين، العدد (٨) ٢٤.
- خريشا، ملوح باجي (٢٠٠٩). المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، مصر، العدد(٣٣) ٤، ٤٧٣-٥٢٧.

- الخزاعلة، عبد الله عقلة (٢٠١٣). المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلبة كلية العلوم والآداب بجامعة نجران في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، مصر، العدد (2)٢١، 154- 119.
- الدمياطي، سلطانة إبراهيم (٢٠١٠). المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء- دراسة ميدانية، ضمن فعاليات الندوة العلمية بعنوان التعليم العالي للفتاة الإبعاد والتطلعات في الفترة من ٤- ٦- ٢٠١٠، جامعة طيبة بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ٩٦ - ١٤٠.
- الدوسري، رفعة فرج (٢٠١٦). المشكلات التعليمية والمجتمعية المرتبطة بإختبارات القدرات والتحصيل لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٨). قاموس علم النفس، ط١، دار عالم الكتب، مصر.
- الزيود، خالد (٢٠١٥). مدى تكيف طالبات كلية التربية الرياضية مع البيئة الجامعية في جامعة اليرموك، المنار، الأردن، العدد (٢)٢١.
- سليمان، شاهر؛ الصمادي، محمد (٢٠٠٨).المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي، رسالة الخليج العربي، المملكة العربية السعودية، العدد ١٠٩، ١٠٣- ١٤٩.
- شمروخ، نبيل ؛ كمال، خصاونة (٢٠١١). الفوائد الاجتماعية الناتجة عن ممارسة النشاط الرياضي من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، فلسطين، العدد (٥) ٢٥، ١٣٣٧- ١٣٥٨.

- الشمري، سعود؛ العياصرة، وليد (٢٠١٤). المشكلات التي يواجهها طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية من وجهة نظرهم، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم التربوية)، المملكة العربية السعودية، العدد (٣٢)، ١٣- ٦٢.
- الشمري، صاحب أسعد (٢٠١٣). مشكلات الشباب الجامعي "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة سامراء"، مجلة كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العراق، العدد (١٤).
- عبدالرحمن، سعيد (٢٠٠٩). القياس النفسي "النظرية والتطبيق"، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية.
- عبيد الله، يوسف (٢٠١٥). المشكلات التعليمية التي تواجه منسوبي الخلاوي عند إلتحاقهم بالتعليم العام، رسالة ماجستير جامعة أم درمان، السودان.
- عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن (٢٠١٢). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، الأردن.
- العتيبي، هذال عبد الله مبروك (٢٠١٦). أثر قلق المستقبل على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر، العدد(٤) ٣٢، ٤٢٦- ٤٥٧.
- العقيلي، عبد المحسن؛ أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٩). المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعودة، المملكة العربية السعودية.
- القضاة، محمد فرحان (٢٠١٢). مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية

والدراسات الاسلامية، المملكة العربية السعودية، العدد (٢) ٢٤، ٣١١-٣٣٧.

- القيسي، لما ماجد (٢٠١٤). مشكلات الشباب الجامعي في جامعة الطفيلة التقنية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، العدد(٦) ٢، ٣٦٥- ٣٨٨.
- كيوه، جورج؛ وكنزي، جيليان؛ وتوتش، جون أتش؛ وويت، إليزابيث ج، ترجمة: الإمام، معين (٢٠٠٦). نجاح الطالب في الجامعة تهيئة الظروف المهمة، الرياض، العبيكان.
- المالكي، صالح مبروك (٢٠١٥). المشكلات التعليمية والإدارية في المدارس المشتركة بمحافظة القنفذه التعليمية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية، العدد (٦٠)، ٨٣- ١١٢.
- مختار، وحيد مصطفي (٢٠١٤). المشكلات الدراسية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بدافع الإنجاز، مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، مصر، العدد (٢٥)، ٢٠٣-٢٣١.
- المزين، سليمان حسين (٢٠١٢). فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، العدد (١) ٢٠، ٣٦٩-٤٠٤.
- المطالقة، فيصل إبراهيم (٢٠١٠). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة العقبة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، جامعة مؤتة، الأردن، العدد(٤) ٢٥، 248- 205.

- الناغي، هبه (٢٠١١). أثر عدد مفردات الاختبار على تقدير قدرات الأفراد ودالة المعلومات لاختبار تحصيلي مرجعي المحك في الرياضيات باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة .مجلة كلية التربية ببورسعيد، مصر، العدد (١٠)، ٦٧٦- ٧٢١.
- Ahmed ،Jashim Uddin; Chowdhury ،Md. Humayun Kabir; Rahman Sheehan (2014). Academic Probation: An Empirical Study of Private University Students ،SAGE Publications ،(1) 92 ،1-17.
- Bangel,N (2010). Preservice Teacher's perceptions and Experiences in a Gifted education Training Model .Gifted Child Quarterly (3) 53 ،209-221.
- Gharaei Sh; Kargoza S; Amirchakhmaghi M (2015). Students' Viewpoints of Mashhad Dental School about Educational Problems a Qualitative Study ،Education Strategies in Medical Sciences ،8 (2) ،123-130.
- LONGMAN (2010). Advanced American Dictionary. p1254.
- Moon ،S (2009). Myth15: High Ability Students Don't Face Problems and Challenge. Gifted Child Quarterly ،(4) 53 ،274-276.
- Oxford (2010). Advanced Learners Dictionary ،8th Edition ،Oxford university press. p1208.
- Siabani S; Moradi MR; Siabani H (2009). Educational Problems of Kermanshah Medical School: View Points of Students ،Graduates and Faculty ،Journal of Medical Education ،12 (3) ،55-59.

* * *

– Ziyud, K (2015). The extent of adaptation of students of the Faculty of Physical Education with the university environment at Yarmouk University, Al Manar, Jordan, No. (2).

* * *

Educational Supervisors and Principals, Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, No. (60), 83- 112.
- Mokhtar, W (2014). Problems of University Students and their Relationship to Achievement, Journal of the Faculty of Education (Benha University), Egypt, No. (25), 203-231.
- Moon, S (2009). Myth15: High Ability Students Don't Face Problems and Challenge. Gifted Child Quarterly, (4) 53, 274-276.
- Al-Naghi, H (2011). The impact of the number of test vocabulary on the assessment of the abilities of individuals and the function of information to test the achievement of reference in mathematics using models of the theory of response to individual. College of Education College of Port Said, Egypt, No. (10), 676-721.
- Obaidat, T; AbdulHaq, K; Adas, A (2012). Scientific Research, Concept, Tools and Methods, Dar Al-Fikr, Jordan.
- Obaidullah, Y (2015). The educational problems facing Al-Khalawi employees when they are enrolled in public education, Master Thesis, Omdurman University, Sudan.
- Oxford (2010). Advanced Learners Dictionary, 8th Edition, Oxford university press. p1208.
- Qaisi, M (2014). Problems of university youths at Tafila Technical University, Al-Quds Open University Journal for Research and Educational and Psychological Studies, Palestine, Issue (6) 2, 365-388.
- Shammari, O (2013). Problems of University Youths: A Field Study on Samara University Students Sample, Journal of the College of Basic Education, Babel University, Iraq, No. (14).
- Shammari, S; Al-Ayasra, W (2014). The problems faced by students of preparatory programs at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from their point of view, Journal of Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (Educational Sciences), Saudi Arabia, No. (32), 13-62.
- Shamrokh, N; Kamal, K (2011). Social Benefits of Sports Activity from the Perspective of Yarmouk University Students, An-Najah University Journal of Research (Humanities), Palestine, No. (5) 25, 1337-1358.
- Siabani S; Moradi MR; Siabani H (2009). Educational Problems of Kermanshah Medical School: View Points of Students, Graduates and Faculty, Journal of Medical Education, 12 (3), 55-59.
- Sulaiman, Sh, Al-Smadi, M (2008). Academic Problems in Teachers Colleges in Saudi Arabia in the Light of the Variables of Specialization and Academic Level, Gulf Message, Saudi Arabia, Issue 109, 103-149.
- Zahran, H (2008). Dictionary of Psychology, Dar World Books, Egypt.

- Bobchett, J (2008). Academic Problems Facing Students of the College of Applied Studies and Community Service at King Faisal University from their point of view, Umm Al Qura University Journal for Educational, Social and Human Sciences, Saudi Arabia, No. (1).
- Bukhari, I (2015). The academic achievement of some students in the Department of Information Science, the Jordanian Journal of Libraries and Information, Jordan Library and Information Society, Jordan, No. (1) 50, 81-143..
- Damietta, S (2010). The academic problems of the students of the University of Taiba and its relationship to the level of performance - a field study, within the activities of the scientific symposium entitled Higher Education of the girl expulsion and aspirations in the period 4-6-2010, Taiba University in Al-Medina, Saudi Arabia, 96-140.
- Gharaei Sh; Kargoza S; Amirchakhmaghi M (2015). Students' Viewpoints of Mashhad Dental School about Educational Problems a Qualitative Study, Education Strategies in Medical Sciences, 8 (2), 123-130.
- Judges, M (2012). Problems of students of Teachers College at King Khalid University in Abha from their point of view in the light of some variables, Journal of Educational Sciences and Islamic Studies, Kingdom of Saudi Arabia, No. (2) 24, 311-337.
- Keith, G; Kenzi, G; and Toch, J; and Witt, Elizabeth J., Translated by: Imam, Moin (2006). The student's success in the university created important conditions, Riyadh, Obeikan.
- Kharouf, A (2010). Trends of Youth and Young Women Involved in the Youth Centers of the Higher Session of Youth Towards Gender, An - Najah University Journal of Research, "Humanities," Palestine, Issue (8).
- Khaza'leh, A (2013). Academic problems faced by students of the Faculty of Science and Arts at the University of Najran in the light of some variables, Journal of Educational Sciences, Egypt, No.(2) 21, 154-119.
- Khuraisha, M (2009). The Academic, Social and Psychological Problems Facing the Students of the Faculty of Educational Sciences at Mutah University in Jordan and its Relation to Some Variables, Journal of the Faculty of Education, Egypt (33) 4, 473-527.
- LONGMAN (2010). Advanced American Dictionary. p1254.
- Maliki, S (2015). Educational and Administrative Problems in the Joint Schools in Al-Qunafah Educational District from the Point of View of

List of References:

- AbdulRahman, S (2009). Psychological Measurement "Theory and Practice", Hebat Alneel Arab Publishing and Distribution, Arab Republic of Egypt.
- Ahmed, J; Chowdhury, M; Humayun K; Rahman Sh (2014). Academic Probation: An Empirical Study of Private University Students, SAGE Publications, (1) 92, 1-17.
- Al Otaibi, H (2016). Impact of Future Concerns on Achievement of Secondary School Students, Journal of the Faculty of Education, Assiut, Egypt, No. (4) 32, 426-457.
- Al-Dosari, F (2016). Educational and societal problems related to the capacity and achievement tests of the preparatory year students at Prince Sattam Ibn Abdul Aziz University, Master Thesis, King Saud University, Saudi Arabia.
- Al-Mutlaqah, F (2010). The Academic Problems of Aqaba University Students and their Relation to Some Variables, Mu'tah Magazine for Research and Studies, Mutah University, Jordan, No. (4) 25, 248-205.
- Al-Muzain, S (2012). Effectiveness of time management among students of the Islamic University and its relation to academic achievement in the light of some variables, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Palestine, Issue (1) 20, 369- 404.
- Awqili, A; Abu Hashim, M (2009). The Academic Problems of Students of Faculties of Humanities at King Saud University in Light of Some Variables, Deanship of Scientific Research, King Saud University, Saudi Arabia.
- Bangel,N (2010). Preservice Teacher's perceptions and Experiences in a Gifted education Training Model .Gifted Child Quarterly (3) 53 , 209-221.
- Barzawi, N (2017). The academic problems of the students of the University of Chlef and its relation to some variables, Journal of the Academy of Social Social Studies, Algeria, No. (17), 60-71.
- Ben Ali, A; Fallahi Z (2013). The Impact of the Absence of Students on Academic Achievement at the University: A Standard Study in the Department of Commercial Sciences at the University of Abdelhamid Ibn Badis in Mostaganem, The Academy of Social and Human Studies, Algeria, No. (10), 62-68.
- Bilal, Amal Badri Al Nour (2015). The relationship between creative thinking and academic achievement, Journal of Human Sciences, Sudan, No. (2), 66-91.

Academic Problems That Affect Najran University Students' Achievement in the Light of Gender and College Variables According to Students

Dr. Zubaidah Abdallah Al-Dalei
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education for Girls, Najran University

Abstract:

The present study aims at identifying the academic problems that affect students' achievement in the light of gender and college variables. The sample of the study is 852 students selected from 14 different colleges of Najran University. The method of the study is descriptive. The author has prepared a questionnaire consisting of 32 items whose validity and reliability have been checked. The results of the study reveal the most significant academic problems as follows: high price of textbooks, extensive content of courses, difficulty of the content, many courses and tasks in each semester, courses are more theoretical, methods of teaching are traditional, low level of motivating and reinforcing students, some teachers have difficulties in conveying knowledge, teachers do not give high marks to students, attention is not paid to the individual differences in tests, no cram classes given before final tests to revise and study, some questions of tests are irrelevant, tests are not valid, no guidelines about studying at universities. Furthermore, it is found that there is no significant difference that indicate the effect of academic problems on Najran University students' achievement in students' views based on gender and college variables. Finally, based on the results, the study suggests relevant recommendations.

Key words: Academic problems, Achievement, Najran University

فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها على تنمية التفكير المتشعب والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل

د. فؤاد بن أحمد المظفر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الملك فيصل

د. كرامي بدوي أبومغنم
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة مطروح - مصر

فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها على تنمية التفكير المتشعب والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل

د. فؤاد بن أحمد المظفر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الملك فيصل

د. كرامي بدوي أبومفنم
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة مطروح - مصر

تاريخ تقديم البحث: ٥ / ٧ / ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ٢١/ ٩ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها على تنمية التفكير المتشعب والدافعية للتعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل، واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٧٠) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة)، طبق عليهم اختباراً للتفكير المتشعب ومقياساً للدافعية، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية الفصول المقلوبة في تنمية التفكير المتشعب والدافعية للتعلم لدى مجموعة البحث التجريبية، كما توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير المتشعب والدافعية للتعلم. وقد أوصى البحث بضرورة عقد ورش عمل لتدريب أعضاء هيئة التدريس على تنمية التفكير المتشعب واستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في التدريس الجامعي

الكلمات المفتاحية :التدريس بالفصول المقلوبة - التفكير المتشعب – الدافعية للتعلم – بناء المناهج – تطوير المناهج.

مقدمة:

شهد العالم تقدُّماً كبيراً في شتَّى ميادين الحياة؛ نتيجةً للتزايُد المعرفيِّ، والتقدُّم العلمي والتِّقْنيِّ في كافة المجالات، وقد لمس هذا التطوُّرُ جميع جوانب العملية التعليمية، وأدَّى إلى تغيير واضح في أدوار المعلِّم والمتعلِّم على حدٍّ سواء؛ ومن هنا كان الاحتياج إلى انتهاج طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة تتماشى مع الدور الجديد لكل من المعلم والمتعلم.

ويذكر سعادة (٢٠٠٦م، ص.٤١) "أن طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة تشجع على تحمل المسؤولية في التعامل مع الكم اللامحدود من الحقائق والمفاهيم والتعميمات المرتبطة بالمقررات الدراسية، وتركز على التعلم بالعمل حيث إن ذلك من شأنه حث المتعلم على التعلم العميق، حيث يستوعب الطالب المادة العلمية المقدمة له بشكل أفضل".

"وتعدُّ عملية تنمية التفكير من القضايا المهمَّة التي أكَّدت عليها العديد من المؤتمرات التربوية وخاصة من خلال تبنِّي مداخل واستراتيجيات حديثة، تُسهِم في إثارة التفكير لدى المتعلمين، وتزيد من قدراتهم على حل المشكلات التي تواجههم" (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨م، ص.٥٧)، ولعل من تلك المداخل المدخل التكنولوجي بما ينطوي عليه من استراتيجيات حديثة تجمع بين البعد التقني والتمركز حول المتعلم.

ويعدُّ التفكير المتشعِّب أحد أنماط التفكير التي يُمْكِن إعمال العقل من خلالها، حيث يساعد هذا النوع من التفكير المتعلم في فتح مسارات جديدة للتفكير، كما أن هذا النوع من التفكير يتشعَّب في اتجاهات مختلفة، ويجعل من

الممكـن حـلَّ المـشكلة باتجاهـات متغيِّـرة، ويـؤدِّي أيـضاً إلى إجابـات مختلفـة باستخدام وسائط تعلم معاصرة، بحيث يمكن أن يقبل أكثر من إجابة (محمد وريم عبد العظيم ،٢٠١١م).

ويرى التربويون أن تدريب الطلاب على مهارات التفكير المتشعِّب أصبح هـدفًا رئيـساً في إنجـاح عمليـة الـتعلُّم، وخلـق جيـلٌ مـن المـتعلِّمين المفكِّـرين يتعاملون بدرجة عالية من الثقة في النجاح، وهو مايتطلَّب تزويدهم بالمهـارات التعليميـة المختلفـة، وتـضمين المنـاهج الدراسـية المختلفـة كـثيراً مـن مهـارات الـتفكير المتـشعِّب في مختلـف الموضـوعات الدراسـية (ريـم عبـد العظـيم، ٢٠٠٩م)، (المحيميد، ٢٠١٦م).

ومن زاوية أخرى تواجه المنظرون التربويون وعلماء النفس المعنيين بقضايا التعلم مشكلة تدني الدافعية للتعلم الصفي ؛ حيث تشكل هـذة المشكلة تحـدياً للمعنـيين بـالتعلم الـصفي لـدى الطـلاب فهـي تـؤدى إلـي انعـدام الحيويـة والفاعلية، والشعور بانخفاض قيمة النتاجات التعليمية الصفية، لـذلك كـان لابد من العناية بهذه القـضية ومحاولـة إيجاد حـل لهـا، حيـث إن انتـشارها بـين الطلاب يترك آثاراً سلبية على أبناء الأمة ومستقبلهم، ويضعف تحقيق أهـداف المؤسسة التربوية. لذا اهتم التربويون بعمليات التعلم والدافعيـة وجـودة الـتعلم على المستوي النظري والممارسات العملية (العلوان والعطيات، ٢٠١٠م).

والدافعيـة يمكـن توقعهـا عنـد الطالـب في حالـة أن تُعطىَ الفرصـة للطالـب للتركيز علـي الموضـوعات والأنـشطة الـتي تجـذب اهتمامـه ؛ وفي هـذا الـصدد يـذكر" كـارفير" Carver)، (2005 بـأن هنـاك علاقـة تـأثير وتـأثر بـين الدافعيـة ومهارات التفكير؛ حيث القصور في اكتساب مهارات التفكير يعود إلي نقـص

الدافعية لدى الطالب، ولعل هذا ما أكده " جلباتش" Gehlbach)، (2013 بقوله أنه لا يهم كل ما يمتلكه المتعلم من قدرات ومهارات تسمو به إلى درجة الموهبة قد يكون اكتسبها أو ورث بعض منها بقدر ما يهم " مستوي الدافعية" لأنه بدونها لن يَقدُم المتعلم علي المهام ولن يُحرز إنجازاً .

وتُصنّف استراتيجية الفصول المقلوبة بأنها بيئة تعلم متطورة وشكل من أشكال التعليم الإلكتروني المدمج الذي يشمل أي استخدام للتقنية للاستفادة من التعلم في الفصول الدراسية بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيد من الوقت في التفاعل مع الطلاب بدلاً من إلقاء المحاضرات، وهذا يتم من خلال استخدام المعلم أي وسيط تقني يراه مناسباً.

وتكمن الغايات التربوية المنشودة من وراء تطبيق الفصول المقلوبة في عمليتي التعليم والتعلم في بناء بيئة صفية بنائية تفاعلية تشاركية محورها الطالب، وإشراك المتعلمين في مسؤولية تعلمهم الشخصي، والتركيز على فهم أعمق للمفاهيم والمعاني والعلاقات وعدم الاعتماد على التذكر (Bergmann ;Overmeyer& Wilie)، (Snowden 2011)، (2012 .

ويضيف " مارجوليكس وماجريتش وماكراكين" Margulieux) Majerich& McCracken;، (2013، و" ماسون وشيمان وكوك" Mason)، Shuman &Cook، (2013، أن استخدام الفصول المقلوبة في عمليتي التعليم والتعلم ينطوي على العديد من الفوائد التربوية المرغوبة لجودة العملية التدريسية، ومنها المساعدة في بناء مبدأ " تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه، وتوفير تعلم متمركز حول المتعلم.

مشكلة البحث:

تعليم طالب كلية التربية أن يفكر تفكيراً متشعباً لا يكون بمجرد إخباره كيف يفعل ذلك، ولكن لابد من ممارسة ذلك عبر مواقف تعلم حقيقية توظف الأدوات التقنية المستحدثة، وأن يكون الطالب إيجابياً متفاعلاً مشاركاً في المناقشات داخل القاعات الدراسية وخارجها (ناديا السرور، ٢٠٠٥، ص٣٥١).

وميدانياً لوُحظ افتقار مثل هذه الممارسات في القاعات الدراسية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، حيث قام أحد الباحثين، والذي يعمل عضواً بهيئة تدريس الكلية نفسها بالملاحظة الميدانية، وحضور عدد من المحاضرات لمدة أسبوعين كخطوة استكشافية للدراسة الحالية، وقد استخدم الباحث بطاقة ملاحظة من إعداده؛ وكان من الملاحظ: إهمال مهارات التفكير المتشعب بشكل عام، كما أن عدم الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المتشعب له أثره على المستوى المهني لطلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل في الاعتماد على التقليدية في مواقف التعلم بالتدريب الميداني، كما لُوحظ ضعف توظيف روافد الإنترنت المتنوعة وفي مقدمتها المحاضرات المرئية المسموعة (vodcasting) في تدريب الطلاب على المرونة في التفكير، والطلاقة والتفكير في الموضوع صدد التعلم بزوايا مختلفة. وهذا لا يتوافق مع الأهداف التطويرية للتعليم في المملكة لتحقيق رؤية ٢٠٣٠م، وضرورة تمثل أبعاد مجتمع المعرفة والتي من أبرزها البعد التقني في توليد المعرفة ونشرها، مما يتطلب التحرك السريع والبحث المستمر عن أفضل استراتيجيات التدريس المعاصرة التي يمكن

أن تسهم في تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠م، ورفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلاب.

وقد أكدت الدراسات السابقة على هذا القصور في الدمج الفعلي والممارسة العملية لمهارات التفكير المتشعب لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة مثل: دارسة علي (٢٠٠٩م)، ودراسة أبو زيد(٢٠٠٩م)، ودراسة الحنان(٢٠١٢م) ودراسة زارع (٢٠١٢م)، ودراسة نورا أبوالنجا (٢٠١٣م)، ودراسة المحيميد (٢٠١٦م)؛ مما أكَّد للباحثان الإحساسَ بأهمية تَنْمِيتها لديهم كونها مهارات مطلوبة لكل زمان ومكان للتكيف مع طبيعة القرن الحادي والعشرين.

ومن زاوية أخرى أثبت عدداً من الدراسات مثل دراسة: مي الفهيد (٢٠١٤م)، ونوره العطية (٢٠١٥م)، ومنيرة أبو جلبة (١٤٣٥هـ)، والدوسري (٢٠١٥م)، والزهراني (٢٠١٥م)، والسبيعي (٢٠١٦)، وستوهار وادوي (Stöhr &Adawi 2018)، وجود علاقة موجبة بين بيئة التعلم باستخدام الفصول المقلوبة، ومهارات التفكير العليا، الأمر الذي يجعل التخطيط الجيد لتصميمها وتوظيفها في التعلم يمكن أن ينمي مهارات التفكير العليا من نقد، وطلاقة، ومرونة وتناظر، وتفكير افتراضي، كما يحفز للدافعية نحو التعلم والانخراط فيه لدى الطلاب في المراحل الدراسية عامة والجامعية منها بخاصة.

من العرض السابق يستنتج الباحثان الآتي:

- استراتيجية الفصول المقلوبة من الاستراتيجيات المعاصرة، التي أثبتت فاعليتها عدداً من الدراسات، لذا فتطبيقها في تدريس مقرر بناء المناهج

وتطويرها قد يحقق فهماً أعمق ودافعية أعلى لتعلم المقرر لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل.

- تنمية التفكير المتشعب من الأهداف التربوية المهمة لدى طلاب الجامعة ؛ فهو مصدراً مهماً لتزويد الطلاب الجامعيين بمهارات يستطيعون من خلالها التشارك والتعامل مع البيئة التي ينتمون إليها بشكل أفضل.

- تنمية دافعية طلاب الجامعة نحو التعلم من الأهداف التربوية المتجددة، حيث يمكن استثمار أدوات ومواد تعليمية تقنية في رفع مستواها والحصول على عائد تعليمي أعلى.

- القصور في الدمج الفعلي والممارسة العملية لمهارات التفكير المتشعب، حيث ظهر هذا جلياً من خلال نتائج عدد من الدراسات والبحوث، والملاحظة الميدانية التي أسفرت عن استمرار الاعتماد على طرق التدريس التقليدية، وقصور توظيف التقنية في تعلم طلاب كلية التربية لمقرر بناء المناهج وتطويرها.

من هنا **تحددت مشكلة البحث الحالي** في: "ضعف مستوى التفكير المتشعب، وانخفاض مستوى الدافعية نحو التعلم لدى طلاب المستوى الثالث بكلية التربية، وقصور في توظيف استراتيجيات التدريس التقنية في تعلم مقرر بناء المناهج وتطويرها". لذا سعى البحث الحالي إلى تقصي فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها على تنمية التفكير المتشعب والدافعية للتعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل.

* * *

أسئلة البحث:

يجيب البحث الحالي عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها على تنمية التفكير المتشعب والدافعية للتعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل.

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها على تنمية التفكير المتشعب لدي طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

٢- ما فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها على تنمية الدافعية نحو تعلم المقرر لدي طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

٣- إلى أي مدي يوجد ارتباط بين التفكير المتشعب، والدافعية للتعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

أهداف البحث:

١- تعرف فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية التفكير المتشعب لدى طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الملك فيصل.

٢- الكشف عن فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية التفكير المتشعب لدى طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الملك فيصل.

٣- تقصي مدي وجود ارتباط بين التفكير المتشعب، والدافعية للتعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

أهمية البحث ومبرراته :

١- يأتي هذا البحث استجابة لأهداف رؤية ٢٠٣٠ م في المملكة العربية السعودية في الوقت الحاضر من ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية وتقديمها بطرق واستراتيجيات تدريس حديثة تقنية تساعد على جعل عملية التعلم نشطة وتفاعلية ومتمركزة حول المتعلم.

٢- يقدم نموذجاً إجرائياً لكيفية صياغة بعض موضوعات بناء المناهج وتطويرها على هيئة فودكاست تعليمي عبر رافد على الإنترنت المقرر على طلاب كلية التربية باستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة.

٣- يقدم أدوات تقويم تتمثل في: اختبار التفكير المتشعب، ومقياس الدافعية للتعلم ؛ يمكن الإفادة منها في تقويم جوانب تعليم وتعلم المقررات لدي طلاب كلية التربية.

٤- أهمية العينة التي اختارها فريق البحث، وهم طلاب كلية التربية، وهي الفئة التي سوف تعمل في مجال التدريس، وتقع على عاتقها مسؤولية تربية الأجيال القادمة، وتعد عملية تنمية تفكيرهم ودمج التقنيات الحديثة من أهم الأمور لنجاح العملية التعليمية، ومطلبا من مطالب القرن الحادي والعشرين الجوهرية.

حدود البحث:

١- الحدود الموضوعية: تمثلت في مهارات التفكير المتشعب اللازمة لطلاب كلية التربية، وبعض موضوعات مقرر بناء المناهج وتطويرها لدي طلاب المستوى الثالث بكلية التربية، وتطبيق التصور المقترح للفصول المقلوبة لتنمية مهارات التفكير المتشعب والدافعية للتعلم لدي طلاب كلية التربية

بجامعة الملك فيصل، ورافد إلكتروني مقترح لتقديم الفودكاست التعليمي وفقاً لنموذج (ADDIE) .

٢- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على مقرر تطوير المناهج وبنائها بجامعة الملك فيصل بالإحساء في المملكة العربية السعودية.

١. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨- ١٤٣٩هـ.

٣- الحدود البشرية: مجموعة من طلاب كلية التربية – المستوي الثالث – بجامعة الملك فيصل.

إجراءات البحث:

١- إعداد الإطار النظرى من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات والبحوث السابقة التى لها ذات العلاقة بموضوع البحث الحالى.

٢- بناء المواد التعليمية للبحث: ، وتطلب هذا:

- تصميم رافد على شبكة الإنترنت(❖) والتأكد من صلاحيته على أكثر من متصفح مثل (Internet Explorer، Netscape Navigator) ، وربط بيئة التعلم المصممة بالفودكاست التعليمي لموضوعات مقرر بناء المناهج وتطويرها.

- إعداد دليل إرشادى للمعلم الجامعي يتضمن التوجيهات والإرشادات أثناء سير البرنامج.

- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين والمتخصصين.

❖) https://www.youtube.com/channel/UCT0Z9kooFFIK7YJRNx_h-ow/featured

٣- إعداد أداتيّ التقويم، وتشمل:

- إعداد اختبار مهارات التفكير المتشعب، وعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته وضبطه إحصائياً.

- إعداد مقياس الدافعية للتعلم، وعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته وضبطه إحصائياً.

٤- إجراء التجربة الاستطلاعية لضبط أداتيّ البحث.

٥- اختيار مجموعة البحث من طلاب كلية التربية – المستوى الثالث، وهى عبارة عن مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

٦- تطبيق كلٍ من اختبار التفكير المتشعب، ومقياس الدافعية للتعلم على مجموعة البحث قبل بدء التجريب.

٧- تدريس البرنامج لطلاب المجموعة التجريبية، فى حين يدرس طلاب المجموعة الضابطة نفس الموضوعات من المقرر بالطريقة المعتادة.

٨- إجراء التطبيق البعدي لأداتيّ البحث (اختبار مهارات التفكير المتشعب، ومقياس الدافعية للتعلم).

٩- معالجة النتائج إحصائياً وتحليلها وتفسيرها.

١٠- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

١- الفصول المقلوبة Flipped classroom:

تعرف إجرائيا على أنها: تلك العمليات المنظمة التي تقوم على قلب إجراءات التدريس وأدوار المعلم والمتعلم؛ بحيث يتم الاطلاع على موضوع المحاضرة ومحتواها في المنزل عبر الإنترنت باستخدام واحدة أو أكثر من أدوات

التعلم الإلكتروني (الفودكاست) ويخصص وقت المحاضرة للتطبيق والتغذية الراجعة وحل الواجبات وتأكيد مفاهيم التعلم بإشراف وتوجيه المعلم.

٢- التفكير المتشعب Divergent Thinking :

يعرف إجرائياً على أنه : قدرة طالب كلية التربية على الانطلاق في تفكيره بما يتناسب مع قدراته وخبراته ؛ لإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار والإجابات حول مثيرٍ ما ، مع التنوُّع في الأفكار ؛ مما يساعد على تكون وصلات بين الخلايا العصبية ، تساعد على تنمية التفكير الافتراضي ، والتفكير العكسي ، وتطبيق الأنظمة الرمزية المختلفة ، والتناظر ، وتحليل وجهات النظر ، والتكملة ، والتحليل الشبكي ، ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير المتشعب.

٣- الدافعية للتعلم Motivation to learn :

تُعرّف إجرائياً على أنها : مقدار دافعية طلاب كلية التربية (مجموعة البحث) ممثلًا في القوة والرغبة الموجهة للسلوك لأجل الحصول على المعلومات خلال دراسته موضوعات مقرر بناء المناهج وتطويرها باستخدام الفصول المقلوبة ، وتقاس هنا من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطلاب نتيجة استجاباتهم لمقياس الدافعية للتعلم الذي سيعد لهذا البحث.

* * *

الإطار النظري والدراسات السابقة:

١- استراتيجية الفصول المقلوبة:

مفهوم الفصول المقلوبة:

يُعرّف "سنودن"Snowden) ، 2012 ، (p.3التدريس بالفصل المقلوب على أنه: نمط التدريس الذي يقلب فيه المعلمون ما يحدث في القاعة الدراسية مع ما يطلب من المتعلمين من مهام وتكليفات في المنزل من خلال إعداد الكتروني مسبق على هيئة محاضرة فيديو في موضوع الدرس تشاهد عبر الإنترنت.

ويُعرّفها "برام" (Brame، 2013 ، p.1) بأنها: طريقة يتم من خلالها عكس المفهوم التقليدي للتعلم تجاه المعلم والطالب والبيئة الصفية حيث يقوم الطلبة بمشاهدة المواد التعليمية من خلال فيديو تعليمي في المنزل ثم يناقشوا المفاهيم والمعلومات الجديدة داخل الفصل.

وقد عرّفها علي (٢٠١٥ م، ص.٨) بأنها : " شكل من أشكال التعلم المدمج يتكامل فيه التعلم الصفي التقليدي مع التعلم الإلكتروني بطريقة تسمح بإعداد المحاضرة عبر الويب، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم قبل حضور المحاضرة ويخصص وقت المحاضرة لحل الأسئلة ومناقشة التكليفات والمشاريع المرتبطة بالمقرر".

وعرّفتها هبة عثمان (٢٠١٦ م، ص. ١٤) بأنها: " نموذج تربوي تنعكس فيه المحاضرة والواجبات المنزلية بكافة أشكالها، ويعد شكلًا من أشكال التعلم المزيج الذى يشمل استخدام التكنولوجيا للاستفادة من التعلم في الفصول الدراسية".

وتعرّفها آية قشطة (٢٠١٦ م، ص. ١٨) بأنها: "عبارة عن استراتيجية تدريس حديثة تقوم فكرتها على قلب إجراءات التدريس بحيث يتم الاطلاع على الدروس ومحتواها في البيت ويخصص وقت الحصة للتطبيق وإجراء الأنشطة بإشراف المعلمة".

يتضح من التعريفات السابقة اختلاف النظرة للفصل المقلوب حيث يرى سنودن أنه نمط تدريسي أما برام فيرى أنه طريقة تدريس وترى آية قشطة أنه استراتيجية وعلي يرى أنه أحد أشكال التعلم المدمج، وترى هبة عثمان أنه شكلًا من أشكال التعلم المزيج

ويرى الباحثان أن جميع التعريفات آنفة الذكر تتفق على أنه لا بد من قلب البيئة التعليمية بحيث يصبح تعلم المفاهيم الجديدة في المنزل وحل الأنشطة والتمارين داخل الصف الدراسي بإشراف المعلم وبتنفيذ الطالب، كما تتفق على أن الفصول المقلوبة تعتمد بالكلية على التكنولوجيا الحديثة بتقنياتها المتعددة، وأن المتعلم في الفصول المقلوبة هو عصب العملية التعليمية والمحور النشط فيها، وأن هناك اختلاف في الطرق المتبعة في طريقة التدريس عبر الفصول المقلوبة.

المنطلقات النظرية للفصول المقلوبة.

يسمح الصف المقلوب للتلاميذ التعلم بالطريقة التي تعزّز التفسير والمشاركة في الفصل وعملية التعلم وتدعمها، ويؤكد هذا الشكل من التعلم على التفاعلات مع الأقران المعلمين ويتضمّن أيضاً سلسلة من النشاطات والتغذية الراجعة ؛ حيث يوفّر للطلاب فرصاً ملائمة لتطبيق تعلّمهم في الفصل الدراسي.

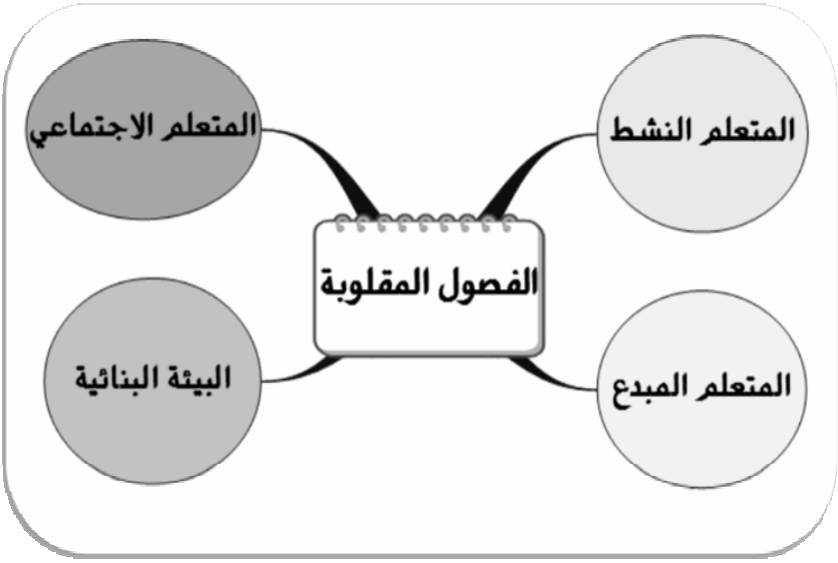
وقد توصل ستراير(Strayer)، (2007 إلى أنه في معظم الفصول التي طبقت استراتيجية الفصول المقلوبة، كان الهدف منها بناء بيئة تعلم نشطة وقت الحصص الدراسية داخل الفصل ، بالإضافة إلى تأكيد وتغطية المحتوى الدراسي . وينطلق ستراير في ذلك من نظريات بياجيه في التعلم النشط حيث يقول :" إن قلب الفصول الدراسية غالباً ما يكون محفزاً بالرغبة في التعليم من خلال المشاركة النشطة داخل الفصل. لكن ماذا يقصد بالمشاركة النشطة؟ أليس كل التعلم نشطاً، سواء كان من كتاب، أو من محاضرة، أو من أنشطة المجموعات الصغيرة؟ وبياجيه يذكر أن التعلم يقع ليس عندما يستنتج الشخص فكرة ما، بل عندما يعمل عليها".

ويركّز نموذج التعلم البنائي على قاعدتين أساسيتين في التدريس، هما : القاعدة التي يستوعب في ضوئها الطلاب المفاهيم من خلال التعرض للمحتوى، والقاعدة التي يتعلّم فيها الطلاب تطبيق هذه المفاهيم ؛ من أجل تعميق استيعابهم للمفاهيم فيما وراء السياق الذى يتعلمون من خلاله . وفي الصف المقلوب يتحمّل الطلاب مسؤولية تعلمهم واستيعاب المفاهيم قبل الحضور إلى الفصل ؛ في حين يكون دور المعلم تسهيل وتوضيح تطبيق المحتوى أثناء الحصة (Brown, 2015) .

"كما يوفر التدريس بالصف المقلوب البيئة الصفية البنائية التي يعمل فيها المتعلمون معاً يساندون بعضهم بعضاً ويستخدمون أنواعاً مختلفة من الأدوات ومصادر المعلومات التقنية والورقية والأنشطة لحل المشكلات لتحقيق أهداف التعلم ". (نادية بكار ومنيرة البسام، ٢٠٠٤م، ص ص. ٢٣- ٢٤).

وتؤكد جونسون وريـنير Renner &Johnson، (2012) ذلك بأن استراتيجية الصف المقلوب تنادي بأنه إن كان لابد من التعليم التقليدي المباشر ؛ فيجب أن يكون خارج الصف ؛ ولكن وقت الحصة الدراسية يجب أن تنطلق الأنشطة داخل الفصل من النظرية البنائية ؛ من أجل أن تنجح هذه الاستراتيجية في تحقيق أهدافها.

شكل (١) منطلقات الفصول المقلوبة



مبررات توظيف الفصول المقلوبة.

أشار " بيرجمان "و"سام Bergmann& Sams)، (2012 إلى ثمة مبررات لاستخدام الفصول الدراسية المقلوب، ومنها ما يلي :

١- توفير أدوات ومواد تقنية أصبحت قاعدة عريضة من استخدامات الطلاب في القرن الحادي والعشرين ؛ وبذلك فهي محاكاة للغة طلاب اليوم.

٢- توفير المرونة ؛ من خلال توفر المحتوى بشكل مقاطع فيديو على الإنترنت بشكل دائم ليتمكن من مشاهدته بأي وقت.

٣- إتاحة آلية التحكم ومعدلات السير في التعلم الأمر الذي قد يُوجد نوعاً من الاستبصار والتعليق على كل جزء من مفاهيم الدرس.

٤- تكوين علاقات علمية اجتماعية بين الطالب والمعلم من خلال إتاحة الفرصة للطالب للتعبير عن رأيه ومناقشته فيه بعمق.

٥- توفير أوجه التفاعل المتعددة من (تفاعل الطالب – المعلم ، تفاعل الطالب المحتوى ، تفاعل الطالب مع واجهة البرنامج ، تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض) .

٦- توفر حواراً تبادلياً تشاركياً في المسؤولية والإنتاج بين المنزل والمؤسسة التعليمية.

٧- إرساء تعلم مسؤول بمشاركة أولياء الأمور من خلال المناقشات المثيرة للاهتمام بين الطلاب وأولياء الأمور عن محتوى دروسهم.

ويرى الباحثان من خلال المبررات السابقة مدى الحاجة إلى تحويل الفصول الدراسية التقليدية إلى فصول مقلوبة ، وأهمية استخدام الفيديو التعليمي ومساعدته للطالب في جميع الأطر والمستويات ، كما تتعدد غايات استخدامها ؛ حيث يمكن أن تحقق حالة من الرضا لكل من المعلم والمتعلم ، وإثراء حالة التفاعل الكامن بين الطلاب ، وإعطاء مزيد من الفرص للتوسع في التعليم باستخدام التقنيات الحديثة ، وتحسين مستوى الدافعية لدى الطلاب.

دعائم وركائز الفصول المقلوبة:

لكي يتم تطبيق نمط التعلم المقلوب بفاعلية وكفاءة لا بد من التركيز على توافر عدة دعائم وأركان رئيسة هي: (متولي، ٢٠١٥م)، (الخزيم، وأبو مغنم، ٢٠١٧م):

١- التفكير الدقيق في تقسيم المحتوى وتحليله: بهدف تحديد ما سيتم تقديمه من محتوى عن طريق التدريس المباشر أوبطرق أخرى.

٢- توافر المرونة: حيث تسمح استراتيجية الفصول المقلوبة بتعدد الخيارات، فمن خلاله يقوم التربويون بتنظيم الطرق والأساليب المتنوعة لتناسب دروسهم، كما أن الطلاب يمكنهم التعلم في بيئة تتسم بالمرونة في أي مكان وأي زمان.

٣- تحول في ثقافة التعلم من التقليدية إلى الإلكترونية المتمركزة حول المتعلم والمبنية على ميول واتجاهات المتعلم ومدى اختياره للوقت الذي يمكن أن ينجز فيه.

٤- محتوى مقصود: حيث لابد من تحديد المحتوي الذي سيتم تدريسه، لذا يقوم التربويون باستخدام المحتوى المعتمد لتقليص الوقت وتشجيع استخدام استراتيجيات التعلم النشط والطريقة السقراطية والتعلم القائم على المشكلة، والتعلم التعاوني النشط.

٥- أعضاء هيئة تدريس متمرسين: ليست الفصول المقلوبة استخدام الفيديو في التعلم فقط؛ بل نموذج تدريسى يحتاج التربوي المتمرس ذا المهارة العالية أكثر من أي نموذج تدريسي آخر.

مميزات الفصول المقلوبة.

من خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت استراتيجية الفصول المقلوبة تم التوصل إلى العديد من المميزات منها: (خليفة ٢٠١٣ م)، (الشرمان ٢٠١٥ م) ، (حسن ، ٢٠١٥ م).

١- تحسين تحصيل الطلاب وتطوير استيعابهم .

٢- التركيز على مستويات التعلم العليا.

٣- بناء علاقة أقوى بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين .

٤- يتحول الطالب إلى باحث عن مصادر معلوماته.

٥- التشجيع على الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة في التعليم .

٦- منح الطلاب حافز للتحضير والاستعداد قبل وقت الفصل .

٧- المرونة في تقديم المحتوى التعليمي، والتحكّم فيه من قِبل الطلاب.

٨- يستغل المعلم الصف بشكل جيد في التوجيه، والتحفيز، والمساعدة.

٩- يعزّز التفكير الناقد، والتعلم الذاتي، وبناء الخبرات ومهارات التواصل، والتعاون بين الطلاب.

١٠- توفير آلية للتقييم، وللأنشطة التفاعلية، وللتغذية الراجعة الفورية، والمرونة في التعلم.

أدوات الفصول المقلوبة.

يورد الأدب التربوي والمواقع الإلكترونية المتخصصة عددًا كبيراً من الأدوات التي يمكن أن تستخدم في قلب الصف، يمكن إيجازها في التالي (Edshelf)، (Parikh، 2013) ، (2014.

شكل (٢) بعض ادوات الفصول المقلوبة

أدوار المعلم في الفصول المقلوبة :

ثمة دورُ جوهري لكل من المعلم والمتعلم ينبغي أن يُمارس بالتدريس المقلوب، وفيما يأتي

تفصيل لهذه الأدوار: (أبو مغنم، ٢٠١٤م). (مي آل فهيد، ٢٠١٤م).

١- امتلاك مهارات تصميم الفيديوهات التعليمية للدروس باستخدام البرمجيات المختلفة.

٢- تبني طرق تنطلق من مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم، يمكن أن تكون استراتيجيات التعلم النشط، والتدريس الفارقي، والتعلم الذاتي القائم على الاستقصاء والبحث.

٣- وضع خطة مفصلة لكل درس، وترك باقي الإجراءات تحدث تلقائيًا داخل الصف بشكل يربط الطلاب بالموقف التعليمي ذاته.

٤- التحلي بالقدر الكافي من المرونة في إعادة ترتيب أوضاع الفصل، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات، وتهيئة بيئة التعلم.

٥- تقديم الملاحظة، والتغذية الراجعة، والتقويم.

٦- مواجهة بعض العادات ومعالجتها، وأوجه التكاسل التي قد تظهر من بعض المتعلمين، من خلال حثّهم على الرجوع إلى الإنترنت والفيديوهات؛ للاطلاع على موضوعات الدروس.

أدوار المتعلم في الفصول المقلوبة:

١- تقمّص دور المناقش في القيام بطرح الأسئلة المتعلقة بالدروس، وربط ذلك بما تم مشاهدته من محتوى تعليمي بواسطة الفيديوهات.

٢- التنظيم الذاتي للأفكار وترتيبها، واستخدام المخططات البصرية لما حصّله من مشاهدته للفيديو موضوع الدرس.

٣- التعاون في إنجاز الأعمال المتعلقة بالتكليفات، وتقصي الحلول للمشكلة موضوع البحث.

٤- محاولة اكتشاف العلاقات بين عناصر الموضوع وصياغتها في تعميم أو قاعدة، مثل العلاقة بين المفاهيم البيئية وغيرها.

٥- القدرة على البحث، خصوصاً عند الوقوع في موقف محيّر يدفع إلى البحث والتقصي واستخدام المهارات العقلية لتخمين الحلول الممكنة للموقف أو المشكلة.

٦- التفاعل، سواء كان ذلك بقاعة الدرس، أو من خلال التواصل الإلكتروني عبر الإنترنت.

* * *

المحور الثاني التفكير المتشعب:

مفهوم التفكير المتشعب:

يعرّف السليتي (٢٠٠٨م، ص. ٢٣٩) التفكير المتشعب بأنه: "التفكير الذي يتميز بعملية التحرك بعدة اتجاهات مختلفة مشعباً الأفكار لتشمل عدداً من الأوجه ذات العلاقة، ويرتبط هذا النوع من التفكير بالإبداع لكونه يولد أفكاراً وحلولًا جديدة".

ويعرّفه الحديبي (٢٠١٢م، ص. ١٢) بأنه: "مجموعة من العمليات العقلية غير المرئية التي تحدث في اتجاهات متعددة نتيجة حدوث وصلات جديدة بين الخلايا العصبية في شبكة الأعصاب بالمخ، لمساعدة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة".

وتعرّفه هالة العمودي (١٤٣٥ه، ص.٨) بأنه: "ذلك النمط من التفكير الذي يستند على عمليات ذهنية تساعد عقل الطالبة على الانطلاق في اتجاهات متشعبة، ويستدل عليه عن طريق القدرة على التركيب والتأليف، وإدراك العلاقات، وتعدد الرؤى المختلفة، وإنتاج أكثر من حل للمشكلات والقضايا العلمية وإصدار إجابات تباعدية في موضوعات مقرر كيمياء عامة للمعاقين".

الفلسفة التي ينطلق منها التفكير المتشعب.

يرى الحديبي (٢٠١٢م) "أن التفكير المتشعب ظهر نتيجة جهود عدة سواء تلك التي تمثلت في الأبحاث التي أجريت على الدماغ، أو تلك التي نادى بها المتخصصون في المناهج وطرق التدريس، والتي ترى ضرورة تنمية مهارات تفكير المتعلمين أثناء تعلمهم. ويمكن القول أن هناك أربعة نظريات كانت مرتكزاً للتفكير المتشعب هي: نظرية جيلفورد عن التحليل العاملي للإبداع،

ونظرية بياجيه عن النمو المعرفي، ونظريات الدماغ، ونظريات الذكاء المعاصرة والتي أهمها نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر".

إلا أن نظريات الدماغ تعد المرتكز الأساس الذي انطلق منه التفكير المتشعب، خاصة وأنه يعتمد على العلاقات بين الخلايا العصبية في الدماغ.

"فقد زودت نظريات الدماغ الباحثين بالمعرفة الكافية عن كيفية عمل الدماغ، ووظائف جانبي الدماغ (الجانب الأيمن، والجانب الأيسر)، وذلك من أجل توضيح الآلية التي يعمل بها الدماغ وكيفية استثمار طاقاته وإمكاناته؛ تمهيداً للتعرف على العلاقة بين التعلم الصفي والبناء العصبي للدماغ البشري وعملياته الإدراكية، ودور طرق وأساليب التفكير المستندة إلى عمل الدماغ ومنها (التفكير المتشعب) في عملية التعليم والتعلم".(ريم عبد العظيم، ٢٠٠٩م، ص. ٦٦).

وفيما يتعلق بالبناء العصبي للدماغ نجد أن الدماغ يحتوي على نوعين من الخلايا هما: الخلايا الغروية، والخلايا العصبية، وتعد الخلايا العصبية اللبنات الأساسية للتعلم، وحتى نتعرف على آلية حدوث التعلم لابد من التعرف على بيولوجيا التعلم، وفي معرض الحديث عن بيولوجيا التعلم والتفكير نجد أن الدماغ يحتوي على حوالي (١٠٠) مليون خلية عصبية (نيورون)، ولكل خلية عصبية محور واحد يتفرع إلى محاور أصغر يصل عددها إلى (١٠٠,٠٠٠) محور وتتشابك هذه المحاور الناتجة مع محاور أخرى، وتشكل كتلة متشابكة تحتوي على (١٠٠) تريليون من الوصلات المتغيرة باستمرار (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧).

وقد أشار التربويون إلى أن النصف الأيسر للدماغ مفضل من قبل المتعلمين في عمليتي التعليم والتعلم، على حساب إهمال واضح في تنمية وظائف الجانب الأيمن وخاصة إهمال الإبداع؛ ويرجع ذلك إلى أن المقررات التعليمية وطرائق التدريس الحالية تهتم بالمعرفة والمعلومات التي يقوم بتشغيلها النصف الكروي الأيسر دون الاهتمام بتغذية النصف الكروي الأيمن وتشغيله لقدرات الإبداع والابتكار، ومن ثم يكون سلوك الفرد يفتقر إلى مرونة التفكير والإبداع والحلول الخلاقة للمشكلات بإهمال وتجاهل أنشطة النصف الكروي الأيمن (قلادة، ٢٠٠٩م).

لذلك كان من الضروري تعليم التلاميذ وتدريبهم على السيطرة الدماغية على جانبي المخ وهذا يتأتي من خلال توسيع نقاط الاشتباك بين الخلايا العصبية المسئولة عن التفكير والتعلم فزيادة سرعة نقاط الاشتباك بين الخلايا تؤثر في قدرات المتعلمين على تجهيز وتناول المعلومات وتؤدي إلى تكوين ترابطات التعلم (جابر، ٢٠٠٦ م).

أهمية التفكير المتشعب:

أشارت مرفت آدم (٢٠٠٨م، ص. ٦٧) إلى "أن التفكير المتشعب يدعم حدوث اتصالات وتفرعات جديدة لم تكون موجودة من قبل بين الخلايا العصبية، مما يسمح لتفكير الطلاب أن يسير عبر مسارات جديدة مما يتيح للعقل إمكانات وقدرات جديدة تسهم في رفع كفاءته وإثراء إمكاناته".

ويؤكد الحربي (٢٠١٥م) أن التفكير المتشعب ينشط خلايا المخ للعمل بشكل جيد عن طريق إحداث ترابطات وتشابكات طبيعية بين الخلايا العصبية. كما يسهم في استثمار الطاقات الإبداعية لدى المتعلمين، وتنمية مهارات

التفكير الإبداعي وذلك عندما ينتج المتعلم استجابات وحلول متعددة لموقف ما، أو التفكير في اتجاهات مختلفة ومتنوعة لإطلاق أفكار متعددة ومختلفة بناءً على الخبرات والبناء المعرفي السابق.

خصائص وسمات التفكير المتشعب:

يشير شحاته (٢٠١٣م) إلى العديد من سمات وخصائص التفكير المتشعب منها:

- يساعد على توليد العديد من الأفكار والاستجابات المختلفة للموضوع.
- أنه تفكير مرن يرتبط بعملية الإبداع.
- يحدث اتصالات متميزة بين الخلايا العصبية في شبكة الأعصاب في المخ مما يساعد على تهيئة المخ للتعلم.
- هو نوع من التفكير غير التقليدي.
- تظهر فاعليته عندما تتوافر له بيئة مناسبة وثرية وغنية بالمثيرات والأنشطة المحفزة.
- يرتبط بالأسئلة التي تمثل صوراً داخل دماغ الفرد.
- يُستدل عليه من خلايا مرونة الفكر، وحدوث استجابات تباعدية غير نمطية.
- يعتمد على فلسفة وفكر نظريات الدماغ ومنها نظرية النصفين الكرويين للدماغ.
- يُحدث أكبر قدر من الربط بين الأفكار والمعلومات المرتبطة بالموضوع.

مهارات التفكير التشعب:

أشارت فريال أبو عواد وانتصار عشا (٢٠١١م، ص ص. ٧٦- ٧٧) إلى أن مهارات التفكير المتشعب تتمثل في التالي:

- التفكير الطلق Thinking Fluent: ويتضمن توليد عدد من الاستجابات ذات الصلة التي تتمتع بالتدفق والنوعية، ويقاس كمياً بعدد الاستجابات والحلول والنواتج التي يولدها الفرد.

- التفكير المرن Thinking Flexible: وفيه تتنوع الأفكار ويتمكن الفرد من الانتقال من فئة إلى أخرى، ويقاس كمياً بعدد الفئات أو الطرق التي يفكر بها الفرد لإنتاج الاستجابات من خلال عدد الفئات أو اتجاهات التفكير.

- التفكير الأصيل Thinking Original: ويتضمن القدرة على إنتاج استجابات غير مألوفة وأفكار ذكية، بعيداً عما هو واضح وظاهر، ويقاس كمياً بعدد الاستجابات غير المألوفة التي تتردد كثيراً في مجتمع الاستجابات، وتمثل اتجاهات جديدة وقفزة نوعية بعيداً عن المألوف.

- التفكير التفصيلي أو الموسع Thinking Elaborative: ويتضمن توسعة الفكرة، وتحسين الاستجابة لجعلها أكثر جمالاً ووضوحاً، ويقاس كمياً بعدد التفاصيل التي يمكن إضافتها لتحسين الاستجابات السابقة.

استراتيجيات تنمية مهارات التفكير المتشعب:

هناك عدد من الاستراتيجيات التي تسهم بفاعلية في تشعب التفكير، وفيما يلي أبرز هذه الاستراتيجيات: (تغريد عمران، ٢٠٠٥م)، (الحديبي، ٢٠١٢م).

- استراتيجية التفكير الافتراضي: تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام التفكير الافتراضي في أثناء التدريس للعمل على استيعاب الموضوعات، وإدراك الأحداث بشكل جيد، فهي تدفع العقل لأن يفكر بقوة في الأشياء والأسباب والعواقب والنتائج المترتبة عليها.

- استراتيجية التفكير العكسي: وهي أحد أنواع التفكير التي تدفع المتعلم لأن يقلب الوضع وتعتمد هذه الاستراتيجية على توجيه التلميذ لأن يبدأ من النهاية، أو يعكس الوضع، أو يفترض عكس الواقع الموجود، وهي تهدف إلى إلقاء الضوء على صفات الموقف أو الحدث التي ربما لا تُلحظ إلا بالنظرة العكسية له.

- استراتيجية تطبيق الأنظمة الرمزية: تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام الأنظمة الرمزية المختلفة في مواقف التعلم، فكلما نمت قدرة التلميذ على التعبير باستخدام أنظمة رمزية مختلفة كلما دل ذلك على قدرته على استيعاب عناصر الموقف، وإدراك العلاقات بين أجزائه.

- استراتيجية التناظر: تدعم هذه الاسترايتيجة فرص البحث عن العلاقات بين الأشياء لتحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيما بينها، فهي تعمل على تنشيط القدرات الذهنية وإعمال العقل لتوضيح العلاقات بين العناصر والأشياء.

- استراتيجية التكملة: إن إكمال الأشياء يحث التلميذ على التفكير في اتجاهات متعددة (يشعب تفكيره)؛ لمحاولة إيجاد وتحديد علاقات بين العناصر الموجودة، بحيث تساعده في معرفة العنصر الناقص، أو إيجاد علاقة بين الأحداث تساعده على التنبؤ بما يمكن حدوثه.

الفصول المقلوبة وتنمية التفكير المتشعب:

يمكن من خلال االفصول المقلوبة تحقيق العديد من المزايا ؛ منها :زيادة وقت التدريس لتقديم المحتوى، ومناقشة الموضوعات المعقدة مع إمكانية التكيف السريع للمحتوى للرد على احتياجات المتعلمين الجديدة وإتاحة الفرصة للعمل مع التلاميذ سواء بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة .كذلك انخفاض الوقت المنقضي فى إجابة المعلمين عن الأسئلة الأساسية والمتكررة من التلاميذ نظرًا لقدرة التلاميذ على مراجعة المحاضرات عبر الإنترنت، وكذلك إمكانية استخدام المحاضرات المسجلة من أعوام سابقة في أقسام متعددة.

كما أن الفصول المقلوبة تتيح للطلاب فرصة طرح الأسئلة بشكل أسهل، وكذلك الحصول على تغذية راجعة فورية داخل الفصل الدراسي ، وتنمي قدرة الطلاب في أن يكونوا أكثر ابتكارية وتحليلًا ونقدًا للموضوعات التعليمية المطروحة، كما تدعم صلة الطلاب بتطبيقات الإنترنت وتتيح تفعيل تقنية الصوت والفيديو والمعلومات النصية، حيث إنها وسيلة ناجحة لبناء أرشيف من المعلومات المدعمة بالآراء والأدلة مما يسهم في تنمية مهارات التفكير المتشعب.

* * *

المحور الثالث: الدافعية للتعلم:

مفهوم الدافعية للتعلم:

يعـرّف علـي والحـاروني (٢٠٠٦م ، ص.٦) الدافعيـة للـتعلم بأنهـا: "مفهوم متعـدد الأبعـاد يـشير إلى مـدى مثابرة وإصـرار المتعلم علـى معرفـة مـا يجهله، ورغبتـه في معرفـة كـل مـا هـو جديـد وطريـف، وسـعيه الـدءوب لحـل مشكلاته، وجدولة مهامه بما يحقق إنجازها".

وتعرّفهـا إيمـان محمـود وريهـام عبـد الحليـم (٢٠١٥م، ص. ١٥٤) بأنهـا: "النجاح الذي يحققه الطفل في المواقف التعليمية من خلال مجموعة الرغبات والطاقة التي تدفع به إلى الانخراط في أنشطة التعلم".

وتعرفها العنزي (٢٠١٥م، ص. ٦٩) بأنها: "مجموعة من المشاعر (داخلية وخارجية) تقـود الطالـب للانخـراط في أنـشطة الـتعلّم المختلفـة، وتجعلـه أكثـر حماسًـا ومثـابرة للوصـول إلى أهـداف معينـة، والعمـل علـى تحقيقهـا، وهـي ضرورة أساسية لحدوث التعلم".

يتـضح مـن التعريفـات الـسابقة الـتي تناولـت مفهـوم الدافعيـة للـتعلم أن الدافعية للتعلم هـي الـتي تحـدد سـلوك المتعلم وتوجهـه نحـو تحقيـق الأهـداف المرجوة، وتتطلب الدافعية للتعلم بذل نـوع مـن الجهـد العقلـي الـذي يتناسـب مع الهدف المطلوب إنجازه، كما يتبين مـن هـذه التعريفـات أن الدافعيـة للـتعلم هي تلك القوة الداخلية أو الخارجية التي تقوم باستثارة سلوك المتعلم وتقـوم بتوجيهه نحو تحقيق هدف التعلم والرغبة في الحصول على أكبر قدر من المعرفة ثم تقـوم بإعطـاء الطاقـة والباعـث للاسـتمرار في الأداء مـن أجـل الوصـول إلى الهدف المرجو ألا وهو السعي نحو التعلم.

طرق تنمية الدافعية للتعلم:

ترى نجوى زين العابدين وانتصار عبد الصادق (٢٠١١م) أن تنمية دافعية التعلم تكون من خلال ربط الموضوعات بحاجات الطلاب الحالية والمستقبلية، والتركيز على اهتماماتهم الحالية، وإظهار الاهتمام بالموضوعات، ودفع الطلاب للاعتقاد بأنهم يؤدون التعلم بحيث يصبحون مهتمين ومدفوعين داخلياً لإتقان التعلم خلال كلام المعلمين وأفعالهم والعمل على تركيز انتباه الطلاب على الأهداف التعليمية بدلاً من الأهداف الأدائية، وتوظيف أساليب العروض العملية المشوقة والمثيرة للانتباه، ومشاركة المتعلمين خلال تنفيذها، وتشجيعهم على حل ما يطرأ من مشكلات داخل الفصل بأنفسهم.

أهمية الدافعية للتعلم:

أشارت نادية السلطي (٢٠٠٤م، ص.١٤٣) إلى أن "أهمية الدافعية للتعلم تتمثل في كونها تسمح بالتمييز بين التلاميذ ، فهي تميز بين الناجحين والفاشلين وبين المثابرين وغير المثابرين، كما أن الإنسان الذي يجهل الدوافع الخاصة به وبغيره ستولد لديه العديد من المتاعب والمشكلات في حياته اليومية والاجتماعية وإذا ما عرفها سيساعده ذلك في فهم الكثير من السلوكات ومعرفة أسبابها وبواعثها وبها سيخلق له توازناً نفسياً واجتماعياً".

ويرى علي (٢٠١٧م) بأن أهمية الدافعية تتمثل في كونها تجعل الطلاب يقبلون على التعلم وتقلل من مشاعر ملل الطلاب وإحباطهم، وتزيد من قدرة الطلاب على تحمل مصاعب التعلم و تعينهم على المواظبة في حضور الدراسة بانتظام، والمثابرة في أداء أنشطة التعلم من تحضير للدروس، وإعداد للأنشطة، وتفاعل في الصف، وأداء للمهام... وغيره.

الفصول المقلوبة واستثارة الدافعية للتعلم:

توفر استراتيجية الفصول المقلوبة توازناً بين طرق التدريس المباشرة وغير المباشرة بما يعطى الطالب ثقة ودافعية أكبر نحو التعلم، فالدافعية تُعد شرطاً أساسياً لنجاح عملية التعلم، حيث إن التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت يحفز المتعلم بشكل فردي وفعّال للتعلم، وكما أن المعملين يحفزون المتعلمين من خلال المشاركة في النقاشات، وتقديم الاقتراحات لهم عبر نظام التعلم الإلكتروني القائم على الإنترنت.(Blees & Rittberger ، (2009 .

كما أوضحت دراسة ريم العبيكان ومنى الحناكي (٢٠١٦م) أن الفصول المقلوبة ساهمت في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطالبات من خلال التركيز على نشاطهن ورفع معنوياتهن وزيادة فرص التفاعل الصفي، كما أنها غيّرت من تقليدية البيئة الصفية، عن طريق إتاحة المحتوى التعليمي لجميع المتعلمين وفقاً لظروفهن مما نمى اتجاهاتهن الإيجابية نحو عملية التعلم وزيادة دافعيتهن للتعلم، كما أشارت دراسة شمسان (٢٠١٤م) إلى أن توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في التعليم والتعلم تحقق للمتعلمين عنصري الإثارة والتشويق؛ لاحتوائها على الصوت والصورة والحركة واللون، كذلك فإن اطلاع المتعلمين على التطبيقات التكنولوجية المختلفة، ومعرفتهم ببعض الفوائد التي سوف يحصلون عليها من استخدامها. يجعلهم يقبلون بشوق ورغبة كبيرة للتعرف عليها، واستخدامها، والإفادة منها في دراستهم.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت الصف المقلوب:

- دراسة نورة العطية (٢٠١٦م): هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة، وقد اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار عينة عشوائية عددها٨٠ طالبة، قُسّمن بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية. واستخدمت الباحثة اختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر أداة جامع البيانات. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أهمها: وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المتوسطات القبلية والبعدية لدرجات المجموعة التجريبية عند مهارات التفكير الناقد جميعها لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المتوسطات البعدية لدرجات المجموعة التجريبية، والمتوسطات البعدية لدرجات المجموعة الضابطة عند مهارة التفسير لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة ريم العبيكان ومنى الحناكي (٢٠١٦م): هدفت إلى تقصي أثر تدريس مادة الحاسب الآلي باستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة على الدافعية نحو التعلم في المرحلة المتوسطة. وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالبةً من طالبات الصف الأول متوسط مقسمات إلى مجموعتين، أحدهما تجريبية وتكونت من (١٣) طالبةً والأخرى ضابطة وتكونت من (١٢) طالبةً. وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الدافعية نحو التعلم (MSLQ) ، وتم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات

طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة آمال الكرد (٢٠١٧م): هدفت إلى تقصي أثر توظيف الفصل المقلوب على تنمية مهارات حل المسالة الرياضية والتواصل الرياضي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي للتحقق من أهدافها، وطبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (٨٩) طالبةً قُسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية عددها (٤٢) طالبةً، ومجموعة ضابطة عددها (٤٧) طالبةً. وتمثلت أداتي الدراسة في اختبار مهارات حل المسألة الرياضية واختبار مهارات التواصل الرياضي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الفصل المقلوب في تنمية مهارات حل المسالة الرياضية ومهارات التواصل الرياضي لدى المجموعة التجريبية.

- دراسة أبو عيشة (٢٠١٧م): هدفت إلى تقصي أثر وحدة مقترحة قائمة على الفصول المقلوبة في تنمية مهارات رسم الخط العربي لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، والمنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار لقياس مهارات رسم الخط العربي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على الفصول المقلوبة في تنمية مهارات الخط العربي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

- دراسة السبيعي (١٤٣٧ه): هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التفكير الناقد والوعي البيئي في مقرر العلوم لدى

طلاب الصف الأول المتوسط في المعاهد العلمية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي (ذا التصميم شبه التجريبي) وتكونت أدوات هذه الدراسة من اختبار التفكير الناقد ، ومقياس الوعي البيئي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول المتوسط تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، بلغ عدد أفرادها ٤٠ طالباً تم تقسيمهم في مجموعة تجريبية ضمت ٢١ طالباً وأخرى ضابطة ضمت ١٩ طالباً، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التفكير الناقد والوعي البيئي لدى المجموعة التجريبية.

الدراسات التي تناولت التفكير المتشعب:

- دراسة زنقور (٢٠١٣): هدفت إلى تقصي أثر استخدام المدخل المفتوح القائم على حل المشكلة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المتشعب وبعض عادات العقل لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذاً قُسموا إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أداتي الدراسة في اختبار مهارات التفكير المتشعب ومقياس عادات العقل، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية المدخل المفتوح في تنمية مهارات التفكير المتشعب وعادات العقل لدى المجموعة التجريبية.

- دراسة عمار (٢٠١٥): هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج الكورت في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير المتشعب والتوجه نحو الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداتي الدراسة في اختبار مهارات التفكير المتشعب،

ومقياس التوجه نحو الهدف، ولقد تم تطبيق الدراسة على (٦٠) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية، (٣٠) طالباً كمجموعة تجريبية، (٣٠) طالباً كمجموعة ضابطة وتوصلت الدراسة إلى: فاعلية برنامج الكورت في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير المتشعب وتنمية التوجه نحو الهدف.

- دراسة هالة العمودي (٢٠١٦م): هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدونات التعليمية الإلكترونية على تنمية التفكير المتشعب، والمهارات الاجتماعية والاتجاه نحو دراسة الكيمياء لدى طالبات التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة أم القرى، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في اختبار التفكير المتشعب ومقياس المهارات الإجتماعية ، ومقياس الاتجاه نحو دراسة الكيمياء، وتكونت عينة الدراسة من طالبات التربية الخاصة المستوى الرابع بلغ عددهن مائة طالبةٍ. وقد أوضحت النتائج فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير المتشعب والمهارات الاجتماعية والاتجاه نحو دراسة الكيمياء لدى طالبات التربية الخاصة.

- دراسة رشا محمد (٢٠١٦م): هدفت إلى قياس فعالية وحدة مقترحة قائمة على التطبيقات الرياضية لمبادئ الناتو تكنولوجى لتنمية التفكير المتشعب والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالزلفى، وتمثل منهج الدراسة في المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧) طالبةً من طالبات الصف الثاني المتوسط، وطبقت الدراسة اختبار تفكير متشعب، ومقياس اتجاه نحو التطبيقات الرياضية للنانو

تكنولـوجي. وتوصـلت نتـائج الدراسـة إلى فاعليـة الوحـدة المقترحـة في تنميـة التفكير المتشعب والاتجاه نحو تطبيقات النانو تكنولوجي.

- دراسـة نهلـة جـاد الحـق (٢٠١٧م): هـدفت إلى تقـصي أثـر المـدخل الجـدلي التجـريبي لتنميـة الـتفكير المتشعب والمهـارات العلميـة في العلـوم لـدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتمثل منهج الدراسة في المنهج شبه التجريبي، وتم اختيـار عينـة البحـث مـن تلاميـذ الـصف الثالـث الإعـدادي بلـغ عـددها (٧٠) تلميذاً تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبقت الدراسة اختبار تفكير متشعب وبطاقة ملاحظة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية المدخل الجدلي التجريبي في تنمية مهارات التفكير المتشعب والمهارات العلمية.

الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم:

- دراسة شمسان (٢٠١٤م): هدفت الدراسة إلى تعرف أثر توظيف الطالب المعلم لبعض أجهزة المستحدثات التكنولوجية في تنمية بعض مهارات البحث عن المعلومات، وجمعها وتلخيصها إلكترونياً، وتنمية الدافعية نحو التعلم، وطبقت على"٩٠" طالباً وطالبةً من الطلبة المعلمين، بكلية التربية بالتربة في جامعة تعز، تم تقسيمهما إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود نقص في توافر المستحدثات التكنولوجية في كلية التربية بالتربة. وأن هناك أثر إيجابي غير دال إحصائياً على التحصيل نظراً لتوظيف بعض المستحدثات التكنولوجية، وأن هناك أثر دال إحصائياً على كل من الأداء المهاري في اكتساب مهارات البحث عن المعلومات، وجمعها، وتلخيصها إلكترونياً، وكذلك الدافعية للتعلم.

- دراسة إيمان محمود وريهام عبدالحليم (٢٠١٥م): هدفت إلى تقصي أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم الكونية والخيال العلمي والدافعية للتعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة (٥ - ٦ سنوات)، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي مصور واختبار خيال علمي مصور ومقياس للدافعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية المفاهيم والخيال العلمي والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة.
- دراسة العنزي (٢٠١٥م): هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر في تدريس العلوم على تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلاب الموهوبين في الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس للدافعية للتعلم، ،وطبّق المنهج شبه التجريبي وتمثلت عينة الدراسة في مجموعة من تلاميذ الصف الخامس بمدينة عرعر في المملكة العربية السعودية حيث تمّ تقسيم العينة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) عددها (٦٠) تلميذا،ً وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً من حيث المتوسط البعدي في درجات مقياس الدافعية للتعلم بين تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة عائشة الحوشاني (٢٠١٦م): هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج بريزي في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة اللغة الإنجليزية. ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالبةً من

طالبات الصف الثاني متوسط بمنطقة القصيم، وتم تقسيمهن لمجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي و ومقياس للدافعية للتعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى الأثر الإيجابي للبرنامج في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم.

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج شبه التجريبي مثل: دراسة نورة العطية (٢٠١٦م)، و دراسة ريم العبيكان ومنى الحناكي (٢٠١٦م)، ودراسة أبو عشية (٢٠١٧م). ودراسة زنقور (٢٠١٣م)، ودراسة هالة العمودي (٢٠١٦م)، ودراسة ابتسام عبد الفتاح (٢٠١٦م)، و دراسة محمد (٢٠١٦م)، ودراسة نهلة جاد الحق (٢٠١٧)، ودراسة العنزي (٢٠١٥)، ودراسة شمسان (٢٠١٤م)، ودراسة عائشة الحوشاني (٢٠١٦م).

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تناولها للمرحلة الجامعية مثل: دراسة شمسان (٢٠١٤م)، ودراسة انتصار المطوع (٢٠١٥م)، ودراسة هالة العمودي (٢٠١٦م)، ودراسة المقاطي (٢٠١٦م)، ودراسة نورة العطية (٢٠١٦م).

- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدف الدراسة حيث لم تتناول أي من الدراسات السابقة استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية التفكير المتشعب والدافعية للتعلم على طلبة المرحلة الجامعية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تدعيم الشعور بمشكلة الدراسة وبلورة إطارها النظري.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في منهجية الدراسة الحالية وإجراءاتها .
- الاستفادة من الدراسات السابقة باختيار العينة وبناء أدوات الدراسة.
- مناقشة ودعم نتائج الدراسة الحالية وربط نتائجها بنتائج الدراسات السابقة.

فرضيات البحث:

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطىّ درجات طلاب المجموعة التجريبية (التى درست موضوعات مقرر بناء المناهج وتطويرها باستخدام الفصول المقلوبة) وطلاب المجموعة الضابطة (التى درست الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة) فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير المتشعب.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطىّ درجات طلاب المجموعة التجريبية (التى درست موضوعات مقرر بناء المناهج وتطويرها باستخدام الفصول المقلوبة) وطلاب المجموعة الضابطة (التى درست الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة) فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للتعلم.

٣- لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير المتشعب، ودرجات التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم، لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

منهجية البحث وإجراءته

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي الذي يرتكز في هذا البحث على معرفة ما إذا كان للمتغير المستقل وهو استخدام الفصول المقلوبة له فاعلية على المتغيرات التابعة، وهي: التفكير المتشعب، والدافعية للتعلم في تدريس وحدة " تنظيمات المنهج" المقررة ضمن مقرر بناء وتطوير المناهج بكلية التربية في جامعة الملك فيصل.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من طلاب المستوى الثالث في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وبلغ حجمها (٧٠) طالباً، وقسمت إلى مجموعة تجريبية بلغ عددها (٣٥) طالباً تدرس باستخدام الفصول المقلوبة، ومجموعة ضابطة عددها (٣٥) طالباً تدرس باستخدام الطريقة المعتادة.

متغيرات البحث:

١- المتغير المستقل: ويتمثل في التدريس باستخدام الفصول المقلوبة للمجموعة التجريبية.

٢- المتغيرات التابعة: وتمثلت في التفكير المتشعب، والدافعية للتعلم.

ضبط المتغيرات:

١- ضبط متغير العمر الزمني:

تم الحصول على العمر الزمني لكل طالب من طلاب مجموعتي البحث من واقع سجلات قبول الطلاب، وعلى ذلك قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T.Test) للكشف عن

وجود فروق بين مجموعتي الدراسة في العمر الزمني، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق

بين مجموعتي البحث في العمر الزمني

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
					٠,٠٥	٠,١		
التجريبية	٣٥	٢١,٣٧	٠,٤٩	٦٨	١,٩٩	٢,٦٥	١,٣٠	غير دالة
الضابطة	٣٥	٢١,٢٣	٠,٤٣					

يتضح من الجدول السابق إن الفرق بين متوسطي أعمار طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة غير دال إحصائياً؛ حيث وجد أن قيمة (ت) المحسوبة (١,٣٠)، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية التي بلغت (١,٩٩) عند مستوى (٠,٠٥)، و (٢,٦٥) عند مستوى (٠,٠١). مما يدل على تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني.

٢- ضبط متغير التفكير المتشعب:

تم تطبيق اختبار التفكير المتشعب قبلياً على مجموعتي البحث، وبعد تفريغ الدرجات في جداول إحصائية قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T.Test) للتأكد من تكافؤ المجموعتين في متغير التفكير المتشعب، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار التفكير المتشعب بمهاراته الأربع

البيانات / المهارات	التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية		التطبيق القبلي للمجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية عند مستوى		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		٠,٠٥	٠,٠١		
الطلاقة	٥,٦٩	٢,٠١١	٥,٤٦	١,٧٠	٦٨	١,٩٩	٢,٦٥	٠,٥١٣	غير دالة
المرونة	٥,٣٤٢	١,٦٦	٥,٢٠	١,٣٠				٠,٤٠٠	غير دالة
التوسع	٣,٦٣	١,٠٠	٣,٤٠	١,٢٤				٠,٨٤٧	غير دالة
الأصالة	٣,٠٩	١,٠٩	٣,٠٠	١,١٩				٠,٣١٤	غير دالة
الاختبار ككل	١٧,٧٤	٣,٤٢	١٧,٠٦	٣,١٩				٠,٨٦٧	غير دالة

يتبين من جدول (٢) السابق أن نتائج اختبار ""ت" بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمكونات الاختبار، وفى الاختبار ككل تُشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين، حيث بلغت قيم " ت" المحسوبة للمهارات الأربع المتضمنة في الاختبار، وفي الاختبار ككل حسب الترتيب: (٠,٥١٣، ٠,٤٠٠، ٠,٨٤٧، ٠,٣١٤، ٠,٨٦٧)، بينما وجد أن قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين، ودرجة حرية (٦٨) تساوى (١,٩٩) عند مستوى (٠,٥)، و (٢,٦٥) عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على أن التفكير المتشعب لدى طلاب المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار عند كل مهارة من مهارات التفكير المتشعب، وفى الاختبار ككل متساو تقريبًا قبل البدء في التدريس.

٣- ضبط متغير الدافعية للتعلم:

تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم قبليًا على مجموعتي البحث التجريبية، والضابطة، وبعد تفريغ الدرجات في جداول إحصائية قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T.Test) للتأكد من تكافؤ المجموعتين في متغير الدافعية للتعلم، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم بأبعاده الثلاثة

البيانات / المستويات	التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية		التطبيق القبلي للمجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية عند مستوى		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		٠,٠٥	٠,٠١		
البعد الأول	٢١,٠٦	٣,٠٩	٢٠,٧١	٢,٠٥	٦٨	١,٩٩	٢,٦٥	٠,٥٤٧	غير دالة
البعد الثانى	١٩,٥٤	٢,٨٦	١٩,١٧	٢,٥٠				٠,٥٧٨	غير دالة
البعد الثالث	٢٠,٢٠	٣,١٥	١٩,٨٩	٢,٢٥				٠,٤٨٠	غير دالة
الاختبار ككل	٦٠,٨٠	٦,٥٠	٥٩,٧٧	٤,٥٧				٠,٧٦٦	غير دالة

يتبين من جدول (٣) السابق أن نتائج اختبار ""ت" بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأبعاد المقياس، وفي المقياس ككل تُشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين، حيث بلغت قيم " ت" المحسوبة للأبعاد الثلاثة المتضمنة في المقياس، وفي المقياس ككل حسب الترتيب: (٠,٥٤٧، ٠,٥٧٨، ٠,٤٨٠، ٠,٧٦٦)، بينما وجد أن قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٦٨) تساوى (١,٩٩) عند مستوى (٠,٥)، و (٢,٦٥) عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن الدافعية

للتعلم لدى طلاب المجموعتين في التطبيق القبلي للمقياس عند كل بُعد من أبعاد الدافعية للتعلم وفي المقياس ككل متساو تقريباً قبل البدء في التدريس.

إعداد مواد البحث وأدواته :

اولاً : تصميم الفصول المقلوبة

وقد مر تصميم الفصول المقلوبة كرافد تعلم عبر الإنترنت بمراحل اتبعها الباحثان أوردها (الحيلة ومرعي، ٢٠١١م) في الآتي :

١- تحليل خصائص المتعلمين :

- النشاط الديناميكي والتفاعلي : حيث تتولد هذه الفاعلية ؛ لما يصل إليه الشباب الجامعي من نمو واكتمال للتكوين البيولوجي والفسيولوجي من ناحية، وما يؤدي إليه النمو النفسي والاجتماعي من ناحية أخرى.
- الاستشراف المستقبلي : فطلاب الجامعة أكثر ميلًا للنظر إلى مستقبل مجتمعهم، بحكم المرحلة العمرية وما يتعرضون له من خبرات تعليمية، يكونون أكثر حرصاً على تغيير الواقع الماثل وأكثر حساسية تجاه تغيراته.
- ميلهم للاستقلال ومحاولة التخلص من الضغوط وألوان التسلط الاجتماعي المختلفة ؛ وذلك لتأكيد التعبير عن الذات والرغبة في التحرر.
- القابلية للتشكيل : فحماس الطلبة الجامعيين، ومثاليتهم وحساسيتهم الشديدة للواقع الاجتماعي تجعلهم أكثر تقبلًا للأفكار الجديدة وبخاصة تلك التي ترتبط بالتقنيات الحديثة.
- ظهور القدرات الخاصة، واكتمال التكوين العقلي : كسرعة الفهم، والاستيعاب، حيث ينمو الذكاء نموّاً مطرداً، وتكتمل الوظائف العقلية العليا.
- القلق والتوتر : ويبدو ذلك بوضوح في اختيار نوع التعليم ووجهته.

٢- **صياغة الأهداف**: تم الرجوع للأهداف الواردة في توصيف المقرر، وهي ، الآتي:

- يذكر بلغته الخاصة تعريفاً محدداً لمفهوم تنظيمات المنهج.
- يميز بين أنواع المناهج التعليمية.
- يعي أهمية منهج المواد الدراسية المنفصلة من وجهة النظر التربوية.
- يلخص دور المعلم في منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- يكتب فقرة مفصلة عن منهج النشاط من حيث مفهومه، ومزاياه وعيوبه.
- يرسم مخططاً تفصيلياً يوضح أنواع المناهج التعليمية.
- ينقد المنهج المحوري من وجهة نظره الشخصية.
- يميز بين الوحدات الدراسية التعليمية من حيث مفهومها، وخصائصها التعليمية.
- يناقش الخطوات الرئيسة في بناء منهج الوحدات الدراسية.
- يعطي تصوراً مقترحاً لتطوير المنهج القائم على ميول واهتمامات الطلاب.
- يرسم خريطة ذهنية توضح الأشكال المختلفة لمفهوم التعلم الإلكتروني.
- يذكر أكبر عدد ممكن من سمات التعلم الإلكتروني.
- يعي الجوانب السلبية التي تصاحب المنهج الرقمي والتعلم الإلكتروني.

- يستخدم شبكة الإنترنت في التوصل لأهداف المناهج الرقمية السعودية.
- يصمم دروس نموذجية باستخدام أحد تنظيمات المناهج التعليمية.

٣- اختيار الأساليب والوسائط والأدوات:

قام الباحثان باستخدام التطبيقات التالية:

- تطبيق photo story، وذلك لإنشاء المحاضرات المرئية المسموعة.
- إنشاء قناة على موقع اليوتيوب.
- تطبيق whatsApp لإنشاء قروب والتواصل مع طلاب كلية التربية عينة البحث.
- تطبيق Ask fm للإجابة عن استفسارات الطلاب أثناء تطبيق التجربة وبعدها.

٤- استخدام الوسائط والأدوات:

- قام الباحثان باستخدام تطبيق photo story، لإنشاء الفودكاست، وقد تم مراعاة أسس الفودكاست الجيد، من حيث الالتزام بمدة لا تزيد عن ١٥ دقيقةً، وقد كانت المحاضرات مزيج من تسجيلات الباحثين وخبراء تدريس المقرر في الوطن العربي.
- كما تم إنشاء قناة للمقرر باسم "بناء المناهج وتطويرها" على الرابط https://www.youtube.com/channel/UCT0Z9kooFFIK7YJRNx_.h-ow/featured

- بدأ التطبيق في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، حيث كان اللقاء الأول مع الطلاب بتاريخ ١٤٣٩/١/٢٧هـ، واستمر حتى تاريخ ١٤٣٩/٣/٨هـ.

ثانياً: إعداد أدوات البحث:

١- اختبار التفكير المتشعب:

أ- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير المتشعب لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب- تحديد مكونات الاختبار: يقيس الاختبار، لدى الطلاب عينة البحث، المهارات الأربع الرئيسة المكونة للتفكير المتشعب، وهي: الطلاقة، والمرونة، والتوسع، والأصالة.

ج- صياغة أسئلة الاختبار: في ضوء ما تم الاطلاع عليه من بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بإعداد اختبارات التفكير التفكير المتشعب، ومنها: (النافع، ٢٠٠٢م)؛ (عبدالمجيد، ٢٠٠٣م)؛ (Hsiao and Liang، (Hamilton ؛2003)، (2005؛ (محمود، ٢٠١٠م)؛ (جروان، ٢٠١٣م) قام الباحثان بكتابة أسئلة الاختبار، وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته الأولية (٢٤) سؤالاً.

د- صياغة تعليمات الاختبار: تضمن الاختبار مجموعة من التعليمات يسترشد بها الطالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، كما تم تصميم ورقة إجابة منفصلة (ملحق ٣) عن كراس الأسئلة لكل طالب، وإعداد مفتاح تصحيح لأسئلة الاختبار.(ملحق٤).

ه- طريقة تصحيح الاختبار:

- بالنسبة لمهارات الطلاقة والمرونة والتوسع: تم إعطاء درجة واحدة عن كل بديل أو إجابة أو فكرة مقبولة يأتي بها الطالب في الإجابة عن كل سؤال، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي المحدد لكل مهارة من المهارات الثلاث.

- بالنسبة لمهارة الأصالة: تم حساب الدرجة التي يحصل عليها الطالب عن كل سؤال حسب النسبة المئوية لتكرار الإجابة داخل المجموعة التي ينتمي إليها، فكلما قلت درجة شيوع الفكرة كلما زادت درجة أصالتها، والجدول التالي يوضح الطريقة التي حُسبت بها درجات الأصالة (محمود، ٢٠١٠م، ص ١٤٩).

جدول (٤) طريقة تصحيح إجابات الطلاب عن أسئلة مهارة الأصالة

نسبة الطلاب الصادرة عنهم الاستجابة	أقل من ٢ ٪	٢ ٪- ٤.٩٩ ٪	٥ ٪- ٩.٩٩ ٪	أكثر من ١٠ ٪
درجة الأصالة المقدرة للاستجابة	٣	٢	١	صفر

و- عرض الصورة الأولية للاختبار على المحكمين: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي؛ وذلك بهدف التعرف على آرائهم حول اختبار التفكير المتشعب. وقد اتفق معظم المحكمين على أن أسئلة الاختبار تتميز بالدقة العلمية، ورأى معظم المحكمين انتماء كل سؤال للمهارة التي وضع لقياسها، كما أشار بعض المحكمين إلى تعديل الصياغة اللغوية لبعض أسئلة الاختبار لتكون أكثر مناسبة في صياغتها للطلاب. وقد تم إجراء التعديلات التي أشار

إليها المحكمون، وأصبح الاختبار يتضمن (٢٤) سؤالاً مُوزعة على المهارات الأربع الرئيسة المكونة للتفكير المتشعب.

ز- التجربة الاستطلاعية للاختبار : تم تطبيق الصورة المعدلة للاختبار على مجموعة من الطلاب، وبعد الانتهاء من التطبيق التجريبي، تم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات ، وقد كان الهدف من إجراء التجربة الاستطلاعية تقنين اختبار التفكير المتشعب، من خلال القيام بما يلي :

- حساب الصدق المنطقي للاختبار: تم التأكد من الصدق المنطقي للاختبار من خلال إجماع المحكمين على أن كل سؤال من أسئلة الاختبار يقيس المهارة التي وضع لقياسها، وهذا الاتفاق من المحكمين يُعد صدقاً منطقياً للاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار

✓ حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية : :(Split-half) : تم استخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) للتجزئة النصفية في حساب ثبات كل مهارة من مهارات الاختبار، وللاختبار ككل، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (٥) معاملات الارتباط والثبات لكل مهارة من مهارات اختبار التفكير المتشعب وللاختبار ككل حسب طريقة التجزئة النصفية

البيانات / المستويات	معامل الارتباط (ر)	معامل الثبات (ر[١١])	معامل الصدق الإحصائي
الطلاقة	**٠,٥٢**	**٠,٦٨**	**٠,٨٣**
المرونة	**٠,٧٢**	**٠,٨٤**	**٠,٩٢**
التوسع	**٠,٦٤**	**٠,٧٨**	**٠,٨٨**
الأصالة	**٠,٥٧**	**٠,٧٣**	**٠,٨٥**
الاختبار ككل	**٠,٧٤**	**٠,٨٥**	**٠,٩٢**

- حساب زمن تطبيق الاختبار: تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار ككل باستخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار، وقد بلغ متوسط زمن الاختبار (٤٥) دقيقة بالإضافة إلى (٥) دقائق لقراءة التعليمات.

ح- الصورة النهائية للاختبار: أصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق ٧) مكوناً من (٢٤) سؤالاً موزعة توزيعاً دائرياً على المهارات الأربع الرئيسة المكونة للاختبار كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦) أسئلة اختبار التفكير المتشعب مُوزعة على المهارات الأربع المكونة له وأوزانها النسبية

مكونات الاختبار	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
الطلاقة	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١.	٦	٢٥٪
المرونة	٢، ٦، ١٤، ١٠، ١٨، ٢٢، ٢٤.	٧	٢٩.١٦٪
التوسع	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣.	٦	٢٥٪
الأصالة	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠.	٥	٢٠.٨٤٪
المجمـــوع		٢٤	١٠٠٪

٢- مقياس الدافعية للتعلم

أ- تحديد هدف المقياس: هدف المقياس إلى قياس مستوى الدافعية لتعلم مقرر بناء وتطوير المناهج لدى الطلاب مجموعتي البحث.

ب- تحديد أبعاد المقياس: تحددت أبعاد المقياس في ثلاثة أبعاد رئيسة، البعد الأول: المثابرة في التعلم، وتضمن (١٢) عبارةً، والبعد الثاني: الطموح لتحقيق مستوى عالٍ في التعلم، وتضمن (١٠) عبارات، والبعد الثالث: الاستمتاع بالتعلم في مواقف المنافسة وتضمن (١٣) عبارةً. وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية يتكون من (٣٥) عبارةً موزعة على أبعاد المقياس.

ج- صياغة عبارات المقياس: تم صياغة عبارات مقياس الدافعية للتعلم من خلال الاعتماد على المصادر الرئيسة التالية:

- بعض الأدبيات، والدراسات السابقة التي اهتمت بإعداد مقاييس الدافعية، ومنها: (زيتون، ٢٠٠٣م) Li& Yang)، (2007؛ (زغلول والنجار، ٢٠١١م)؛ (الكساب، ٢٠١١م) (نوف الحناكي، ٢٠١٢م) (سعادة والرشيدي، ٢٠١٢م)؛ (أبوخرمة، ٢٠١٣م)؛ (Halat & Karakus، (2014 (حنان الطويرقي، ٢٠١٥م).
- الإطار النظري للبحث الحالي المرتبط بماهية الدافعية للتعلم، وخصائصها.

وقدُروعي في صياغة العبارات أن تكون العبارة قصيرة بقدر الإمكان، وتجنب العبارات التي تحمل أكثر من فكرة، بالإضافة لذلك صياغة العبارات بلغة تناسب الطلاب عينة البحث، وأن تكون عبارات المقياس متناسبة من حيث عدد العبارات الإيجابية، وعدد العبارات السلبية.

د- تحديد نوع المقياس: تم استخدام طريقة ليكرت (likert) الخماسية لقياس دافعية التعلم لدى طلاب مجموعتيّ البحث.

ه- تحديد طريقة تصحيح المقياس: حُددت طريقة تصحيح المقياس على النحو التالي:

- العبارات الإيجابية: تعبر استجابات الطلاب بالموافقة على هذه العبارات عن وجود دافعية لديهم للتعلم، ولذلك تكون الدرجات مُوزعة على البدائل الخمسة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧) طريقة توزيع الدرجات على البدائل

المطروحة أمام العبارات الإيجابية في المقياس

موافق بشدة	موافق	مُحايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

- العبارات السلبية : تعبر استجابات الطلاب بالموافقة على هذه العبارات عن عدم وجود دافعية لديهم للتعلم، ولذلك تكون الدرجات مُوزعة على البدائل الخمسة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) طريقة توزيع الدرجات على

البدائل المطروحة أمام العبارات السلبية في المقياس

موافق بشدة	موافق	مُحايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	٢	٣	٤	٥

ثم تجميع الدرجات لتعطى الدرجة الكلية لكل طالب في ضوء استجاباته عن عبارات المقياس.

و- تعليمات المقياس ونموذج ورقة الإجابة: تضمن المقياس مجموعة من التعليمات يسترشد بها الطالب عند الإجابة عن العبارات المتضمنة، كما تم تصميم ورقة إجابة منفصلة للمقياس تضمنت بعض البيانات المتعلقة بالطالب، كما تم إعداد مفتاح تصحيح ليسهل من عملية تصحيح العبارات.

ز- عرض المقياس في صورته الأولية على المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي؛ وذلك بهدف التعرف على

آرائهم حول المقياس، وقد أجمع معظم المحكمين على أن كل عبارة متضمنة في المقياس تقيس ما وضعت لقياسه، ورأى بعض المحكمين تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات المتضمنة في المقياس لتصبح أكثر مناسبة لمستوى الطلاب عينة البحث. وقد قام الباحثان بإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وأصبح المقياس يتضمن (٣٥) عبارة إيجابية وسلبية موزعة على الأبعاد الثلاثة المتضمنة في المقياس.

ح- التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تطبيق الصورة المعدلة للمقياس على عينة ممثلة للعينة الأصل للبحث، وبعد الانتهاء من التطبيق التجريبي على العينة، تم تصحيح إجابات الطلاب ورصد الدرجات ، وقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية تقنين مقياس الدافعية ؛ من خلال القيام بالمعالجات الإحصائية التالية:

- حساب صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين كما يأتي:

- الصدق الظاهري (المنطقي): للتأكد من الصدق المنطقي للمقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وقد أجمع أعضاء لجنة التحكيم أن كل عبارة من عبارات المقياس تقيس ما وضعت لقياسه، وهذا الاتفاق من المحكمين يُعد صدقًا منطقيًا للمقياس.

- الصدق العاملى (صدق الاتساق الداخلي)

يذكر سلامة (٢٠٠٢م، ص ١٨٧) أن الصدق العاملى يعني أن كل عبارة تهدف إلى قياس الوظيفة نفسها التي تقيسها العبارات الأخرى في المقياس، ويستخدم في استبعاد العبارات غير الصالحة، ويُشير إلى أن هذا النوع من الصدق يعتمد على قياس الارتباط الداخلي بين أبعاد المقياس، واستخراج مصفوفات معاملات الارتباط بين هذه الأبعاد؛ لبيان مدى اتساقها بعضها مع البعض الآخر، وكلما كانت نسبة الاتساق عالية كلما كان معامل الصدق عالياً وكان المقياس صادقاً. ولتحديد الاتساق الداخلي لعبارات المقياس تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس وبعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام برنامج (SPSS)، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدولين التاليين:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه

م	معامل ارتباطها بالبُعد المنتمية إليه	الدلالة الإحصائية	م	معامل ارتباطها بالبُعد المنتمية إليه	الدلالة الإحصائية
البُعد الأول: المثابرة في التعلم			٦	❖٠,٣٧	دالة
١	❖❖٠,٤٨	دالة	٧	❖٠,٣٧	دالة
٢	❖❖٠,٤٧	دالة	٨	❖❖٠,٦٣	دالة
٣	❖❖٠,٥٨	دالة	٩	❖❖٠,٥٤	دالة
٤	❖❖٠,٤٩	دالة	١٠	❖❖٠,٤٩	دالة
٥	❖٠,٤٠	دالة	البُعد الثالث: الاستمتاع بالتعلم في مواقف المنافسة		
٦	❖٠,٤١	دالة	١	❖❖٠,٥٢	دالة
٧	❖٠,٤٢	دالة	٢	❖❖٠,٥١	دالة
٨	❖❖٠,٥٧	دالة	٣	٠,٠٧	غير دالة

م	معامل ارتباطها بالبُعد المنتمية إليه	الدلالة الإحصائية	م	معامل ارتباطها بالبُعد المنتمية إليه	الدلالة الإحصائية
٩	٠,٣٣	غير دالة	٤	❖❖٠,٤٨	دالة
١٠	❖٠,٤٠	دالة	٥	❖❖٠,٦٠	دالة
١١	❖٠,٣٩	دالة	٦	❖٠,٤٢	دالة
١٢	❖❖٠,٥٣	دالة	٧	٠,١٧	غير دالة
البُعد الثاني: الطموح لتحقيق مستوى عالٍ في التعلم			٨	❖❖٠,٥٠	دالة
١	❖❖٠,٥٧	دالة	٩	❖❖٠,٥٨	دالة
٢	❖٠,٣٦	دالة	١٠	❖٠,٣٨	دالة
٣	❖❖٠,٤٩	دالة	١١	❖❖٠,٣٩	دالة
٤	❖٠,٣٩	دالة	١٢	❖❖٠,٥٧	دالة
٥	❖❖٠,٦٦	دالة	١٣	❖❖٠,٣٧	دالة

يتضح من جدول (١٠) السابق أن كل عبارة من عبارات المقياس أظهرت معامل ارتباط لها مع البعد المنتمية إليه، وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)(*)، أو عند مستوى (٠,٠١)(**) فيما عدا العبارة رقم (٩) في البُعد الأول، والعبارتين أرقام (٣، ٧) في البُعد الثالث حيث لم يصل معامل ارتباط هذه العبارات إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وقد تم حذفهما من المقياس، وأصبحت أبعاد المقياس كما يلي: البُعد الأول: المثابرة في التعلم، ويتضمن (١١) عبارة، البُعد الثاني: الطموح لتحقيق مستوى عالٍ في التعلم، ويتضمن (١٠) عبارات، البُعد الثالث: الاستمتاع بالتعلم في مواقف المنافسة، ويتضمن (١١) عبارة.

(*) قيمة (ر) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = ٠,٣٥

(**) قيمة (ر) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٠,٤٥

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس

وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس

البُعد	الأول	الثاني	الثالث	المقياس ككل
الأول	-	❖٠.٣٩	❖٠.٣٥	❖❖٠.٧٧
الثانى	❖٠.٣٩	-	❖❖٠.٥٦	❖❖٠.٧٩
الثالث	❖٠.٣٥	❖❖٠.٥٦	-	❖❖٠.٧٨
المقياس ككل	❖❖٠.٧٧	❖❖٠.٧٩	❖❖٠.٧٨	-

يتضح من جدول (١١) السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس وبعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وعند مستوى (٠.٠١). وبذلك أصبح المقياس متسقاً داخلياً، وتتفق أبعاده الثلاثة في قياس الدافعية للتعلم لدى الطلاب مجموعتي البحث.

- حساب ثبات المقياس:

- حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية: (Split-half): تم استخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) للتجزئة النصفية في حساب ثبات كل بُعد من أبعاد المقياس، وللمقياس ككل، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١١) معاملات الارتباط والثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس الدافعية للتعلم وللمقياس ككل حسب طريقة التجزئة النصفية

البيانات / الأبعاد	معامل الارتباط (ر)	معامل الثبات (ر[١١])	معامل الصدق الإحصائي
الأول	٠,٥٧	٠,٧٢	٠,٨٥
الثاني	٠,٥٢	٠,٦٩	٠,٨٣
الثالث	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٩١
المقياس ككل	٠,٧٦	٠,٨٦	٠,٩٣

- حساب درجات الواقعية لعبارات المقياس: يقصد بواقعية العبارة قدرتها على إحداث استجابة (موافق بشدة) من جانب الطالب أو (غير موافق بشدة)، والابتعاد عن استجابة (مُحايد). وقد قام الباحثان بتحديد درجة الواقعية لكل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة "هوفستاتر" (Hofastatter) الذي وضع حدود درجات الواقعية كما هي موضحة بالجدول التالي: Hofastatter)، (1950 (في محمد، ١٩٩٣م، ص ١٢٣) :

جدول (١٢) مدى درجات الواقعية كما حددها "هوفستاتر"

درجة الواقعية	المدى
منخفضة.	أقل من ١
متوسطة.	١- ٢,٤٩
فوق متوسطة.	٢,٥- ٤,٩٩
مرتفعة.	٥- ١٠
مرتفعة جدًا.	أكثر من ١٠

وقد حُسبت درجات الواقعية لعبارات المقياس، و تبين أنها تقع بين المدى المتوسط والمرتفع حسب تصنيف " هوفستاتر" لدرجات الواقعية، حيث تراوحت بين (١- ٩) (ملحق ١١)، وهى قيم مناسبة.

▪ حساب زمن تطبيق المقياس: تم حساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس باستخدام معادلة حساب متوسط زمن المقياس، وقد بلغ متوسط زمن تطبيق المقياس (٤٠) أربعين دقيقة بالإضافة إلى (٥) خمس دقائق لقراءة التعليمات.

ط- الصورة النهائية للمقياس: أصبح المقياس في صورته النهائية (ملحق ١٢) مكوناً من (٣٢) عبارة إيجابية وسلبية مُوزعة على الأبعاد الثلاثة للمقياس توزيعاً دائرياً، كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٣)

توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الثلاثة التي تقيسها وأوزانها النسبية

البيانات / الأبعاد	أرقام العبارات الممثلة له	عدد العبارات	النسبة المئوية ٪
الأول: المثابرة في التعلم	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١.	١١	٣٤,٣٧٥٪
الثاني: الطموح لتحقيق مستوى عالٍ في التعلم	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩.	١٠	٣١,٢٥٪
الثالث: الاستمتاع بالتعلم في مواقف المنافسة	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٢.	١١	٣٤,٣٧٥٪
المجمـوع		٣٢	١٠٠٪

وبذلك أصبحت مواد وأدوات البحث صالحة للتطبيق على العينة الأصل للبحث الحالي.

إجراءات الدراسة

بعد الانتهاء من إعداد مواد الدراسة وأدوات الدراسة الحالية، تم تطبيق الدراسة من خلال الخطوات التالية:

١- الحصول على خطاب تسهيل مهمة الباحثين من الجهات المختصة بذلك (ملحق ١٣).

٢- تحديد عينة البحث بالطريقة القصدية، وتقسيمها إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

٣- إجراء التطبيق القبلي لاختبار التفكير المتشعب على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وذلك بهدف الوقوف على المستوى المبدئي للطلاب، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين.

٤- إجراء التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وذلك بهدف الوقوف على المستوى المبدئي للطلاب، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين.

٥- تصحيح اختبار التفكير المتشعب، ومقياس الدافعية للتعلم؛ وذلك للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير المتشعب، ومقياس الدافعية للتعلم باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة.

٦- تدريس وحدة " تنظيمات المنهج" لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام الفصول المقلوبة وتدريس الوحدة نفسها لطلاب المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة.

٧- إجراء التطبيق البعدي لاختبار التفكير المتشعب على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وتصحيح الدرجات؛ وذلك للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المتشعب.

٨- إجراء التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وتصحيح الدرجات ؛ وذلك للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

١- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent groups T-Test)

٢- معامل ارتباط بيرسون(Person Correlation).

٣- معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) للتجزئة النصفية لحساب معامل الثبات.

٤- معادلة " هوفاستتر" (Hofastatter) لحساب درجات الواقعية.

٥- معادلة "بليك" (Black) لحساب درجة فاعلية التدريس باستخدام الفصول المقلوبة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها:

يعرض الباحثان في هذا الجزء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، حيث تم التحقق من صحة فروض البحث في ضوء المعالجة الإحصائية، ومقارنة متوسطات الدرجات لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة ؛ ومناقشة نتائجها، وتفسيرها، ومقارنتها بنتائج بعض البحوث والدراسات السابقة.

أولًا: اختبار صحة فروض البحث:

١- **اختبار صحة الفرض الأول**: ينص الفرض الأول من فروض البحث على أنه:

" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطىّ درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وحدة " تنظيمات المنهج" باستخدام الفصول المقلوبة وطلاب المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير المتشعب". ولاختبار صحة هذا الفرض تم رصد درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدى للاختبار(ملحق ١٤)، ثم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعتي البحث فى الاختبار ككل وفى كل مهارة من مهاراته الأربع، ثم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T.Test) للكشف عن وجود فروق بين مجموعتي البحث، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدى لاختبار التفكير المتشعب بمهاراته الأربع

البيانات / المهارات	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية		التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية عند مستوى		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		٠.٠٥	٠.٠١		
الطلاقة	٢٥.٤٩	٢.٠٢	١٧.٨٠	١.٤٣	٦٨	١.٩٩	٢.٦٥	١٨.٣٧	دالة
المرونة	٢٩.٥٤	٢.٥١	١٧.٦٩	٣.٤٣				١٦.٥٠	دالة
التوسع	٢٨.١٧	٢.٨٦	٢١.٨٩	٣.٥٩				٨.١٠	دالة
الأصالة	٢٠.٥٧	٢.٤٢	١٥.٣٧	٢.٣٩				٩.٠٥	دالة
الاختبار ككل	١٠٣.٧	٥.٢٣	٧٢.٧٤	٥.٠٠				٢٥.٣٦	دالة

يتضح من جدول (١٤) السابق أن قيمة " ت " المحسوبة في الدرجة الكلية لاختبار التفكير المتشعب بلغت (٢٥,٣٦)، وفى المهارات الأربع المكونة له حسب الترتيب (١٨,٣٧)، (١٦,٥٠)، (٨,١٠)، (٩,٠٥) وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٦٥) عند درجة حرية (٦٨) ولمستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث، وهذا الفرق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قد استفادوا من الفصول المقلوبة في دراستهم لوحدة " تنظيمات المنهج" أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، الأمر الذي يقود إلى رفض الفرض الأول من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطىّ درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وحدة " تنظيمات المنهج" باستخدام الفصول المقلوبة وطلاب المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير المتشعب".

٢- **اختبار صحة الفرض الثانى**: ينص الفرض الثاني من فروض البحث على أنه:

" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطىّ درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وحدة " تنظيمات المنهج" باستخدام الفصول المقلوبة وطلاب المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للتعلم". ولاختبار صحة هذا الفرض تم رصد درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدى للمقياس (ملحق ١٥)، ثم

حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعتي البحث فى الاختبار ككل وفى كل بُعد من أبعاده الثلاثة، ثم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T.Test) للكشف عن وجود فروق بين مجموعتي البحث، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للتعلم بأبعاده الثلاثة

البيانات / الأبعاد	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية		التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة		درجة الحرية	قيمة "ت الجدولية عند مستوى		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		٠,٠٥	٠,٠١		
الأول	٤٣,٩٧	٤,٣٨	٣٦,٩٧	٣,٦٤	٦٨	١,٩٩	٢,٦٥	٧,٢٧	دالة
الثاني	٤٠,٢٩	٣,٢٠	٣٠,٦٠	٢,٨٧				١٣,٣٢	دالة
الثالث	٤٤,٤٩	٣,٥٣	٣٣,٠٣	٢,٦٢				١٥,٤١	دالة
المقياس ككل	١٢٨,٧٤	١٠,٥٧	١٠٠,٦٠	٧,٨٨				١٢,٦٣	دالة

يتضح من جدول (١٥) السابق أن قيمة " ت " المحسوبة في الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم بلغت (١٢,٦٣)، وفى الأبعاد الثلاثة المكونة له حسب الترتيب (٧,٢٧)، (١٣,٣٢) (١٥,٤١)، وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٦٥) عند درجة حرية (٦٨) ولمستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث

وهـذا الفـرق لـصالح طـلاب المجموعـة التجريبيـة وهـذا يـدل علـى أن طـلاب المجموعة التجريبية قد استفادوا من الفصول المقلوبة في دراستهم لوحدة " تنظيمات المنهج" أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، الأمر الذي يقود إلى رفض الفرض الثاني من فروض البحث وقبول الفرض البديل وهو: " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وحدة " تنظيمات المنهج" باستخدام الفصول المقلوبة وطلاب المجموعة الضابطة التي درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للتعلم".

ثانياً : الإجابة عن أسئلة البحث:

١- الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول من أسئلة البحث على: ما فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في تدريس مقرر بناء وتطوير المناهج على تنمية التفكير المتشعب لدي طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معادلة " بليك" لحساب الكسب المعدل الذي يشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين (صفر- ١) فإنه يمكن القول بعدم فعالية البرنامج أو الأسلوب المستخدم في التدريس، أما إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن الواحد الصحيح، ولم تتعد (١,٢) فهذا يعنى أن البرنامج أو الأسلوب المستخدم في التدريس حقق الحد الأدنى من الفعالية، ولكن إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن (١,٢) فهذا يعنى أن البرنامج أو الأسلوب المستخدم في التدريس حقق الحد الأقصى من

الفعالية (حمادة، ٢٠٠٠م، ص ١٧٩)، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٦) دلالة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير المتشعب بمهاراته الأربع

البيان المهارات	النهاية العظمى (د)	المتوسط القبلي (س)	المتوسط البعدى (ص)	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
الطلاقة	٢٨	٥,٦٩	٢٥,٤٩	١,٦	دالة
المرونة	٣٦	٥,٣٤	٢٩,٥٤	١,٤	دالة
التوسع	٣٦	٣,٦٣	٢٨,١٧	١,٤	دالة
الأصالة	٢٧	٣,٠٩	٢٠,٥٧	١,٣	دالة
الاختبار ككل	١١٢	١٨,٤٣	١٠٣,٧	١,٦	دالة

من جدول (١٦) السابق يتبين أن نسب الكسب المعدل لكل مهارة من مهارات اختبار التفكير المتشعب ونسبة الكسب المعدل للاختبار ككل تقع في المدى الذي حدده "بليك"، وهذا يدل على أن الفصول المقلوبة لها درجة عالية من الفاعلية في تنمية التفكير المتشعب لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وتعزى النتيجة السابقة إلى أن استراتيجية الفصول المقلوبة ساهمت في تنمية مستويات التفكير المتشعب لدى الطلاب من خلال تركيزها على ممارسة الطلاب للأنشطة المختلفة والبحث بأنفسهم عن المعلومات والمعارف وذلك لتنفيذ تلك الأنشطة التي تتطلب فرص البحث عن العلاقات بين الأشياء لتحديد أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، وإعمال العقل لتوضيح العلاقات بين هذه الأشياء، وإعماله للتعامل مع المعلومات الجديدة التي تم التوصل إليها ، كما أن دراسة الطالب للمحتوى ثم تنفيذ الأنشطة وإجراء المناقشات مع مدرس المقرر في المحاضرة والاستماع إلى الآراء المختلفة حول

الموضوع أو القضية محل المناقشة يدفعه إلى التفكير في تلك الآراء والمقترحات والسعي للربط بينها والخروج بأفكار وحلول جديدة ذات علاقة بتلك القضية أو المشكلة مما ساهم في تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى الطلاب. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير ومنها: دراسة العطية (٢٠١٦)، ودراسة أبو جلبة (١٤٣٦هـ)، دراسة السبيعي (١٤٣٧هـ)

٢- الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني من أسئلة البحث على: ما فاعلية استخدام الفصول المقلوبة في تدريس مقرر بناء وتطوير المناهج على تنمية الدافعية للتعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معادلة " بليك" لحساب الكسب المعدل، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٧) دلالة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية في مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده الثلاثة

البيان الأبعاد	النهاية العظمى (د)	المتوسط القبلي (س)	المتوسط البعدى (ص)	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
الأول	٥٥	٢١,٠٦	٤٣,٩٧	١,١	دالة
الثاني	٥٠	١٩,٥٤	٤٠,٢٩	١,١	دالة
الثالث	٥٥	٢٠,٢٠	٤٤,٤٩	١,١	دالة
المقياس ككل	١٦٠	٦٠,٨٠	١٢٨,٧٤	١,٢	دالة

من جدول (١٧) السابق يتبين أن نسب الكسب المعدل لكل بُعد من أبعاد مقياس الدافعية للتعلم، وللمقياس ككل زادت عن الواحد الصحيح ولكنها

لم تتعد (١.٢) مما يُشير إلى أن الفصول المقلوبة حققت فاعلية فى تنمية الدافعية للتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية ولكن عند الحد الأدني من الفاعلية حسب تصنيف بليك لمستويات الفاعلية.

وتعزى النتيجة السابقة إلى أن الفصول المفلوبة قد غيّرت البيئة الصفية، حيث تطلب تطبيق الاستراتيجية رفع المحتوى التعليمي على الإنترنت، وجعله متاحًا لجميع الطلاب وفقًا لظروفهم بذلك يصبح الفصل الدراسي مجالاً للتفاعل الإيجابي، والنشاط والتعاون بين الطالب ومدرس المقرر من ناحية، وبين الطلاب وبعضهم البعض من ناحية أخرى، مما ينمي اتجاهاتهم الإيجابية نحو البيئة الصفية القائمة على استراتيجية الفصول المقلوبة وينعكس على دافعيتهم للتعلم فاستراتيجية الفصول المقلوبة تقوم على التعلم النشط والمرونة، والوقوف على حاجات الطلاب ورفع معنوياتهم، وزيادة فرص التفاعل الصفي، حتى يتم التأكد من فهم الطلاب للمحتوى، مما يجعل الطلاب يتلقون المادة العلمية بعمق معرفي أكبر باستخدام طرق التدريس المتمركزة حول الطالب مما ساهم في تنمية دافعيتهم للتعلم. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ريم العبيكان ومنى الحناكي (٢٠١٦) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة على الدافعية نحو التعلم. كما اتفقت مع نتائج الدراسات التي تناولت استخدام التكنولوجيا في تنمية الدافعية للتعلم ومنها: دراسة شمسان (٢٠١٤)، دراسة انتصار المطوع (٢٠١٥)، دراسة محمود وعبدالحليم (٢٠١٥).

٣- الإجابة عن السؤال الثابث:

نص السؤال الثالث من أسئلة البحث على: إلى أي مدي يوجد ارتباط بين التفكير المتشعب والدافعية للتعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون (Coefficient Pearson Correlation)؛ بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المتشعب، ولمقياس الدافعية للتعلم، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٨) معامل الارتباط بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المتشعب ولمقياس الدافعية للتعلم

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	التفسير	مستوى الدلالة الإحصائية
التفكير المتشعب	٠,٤*	ارتباط طردي متوسط	دال عند مستوى ٠,٠٥
الدافعية للتعلم			

من جدول (١٨) السابق يتبين أن قيمة معامل الارتباط بين متغيري التفكير المتشعب ومقياس الدافعية للتعلم في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية بلغت (٠,٣٨*)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ أي أن هناك ارتباط بين المتغيرين، ومن خلال ملاحظة إشارة قيمة معامل الارتباط نجد إنها إشارة موجبة وهذا يدل على أن العلاقة بين متغير التفكير المتشعب ومتغير الدافعية للتعلم موجبة أو طردية، وبالرجوع إلى الجدوال الإحصائية الخاصة بتفسير قيم معاملات ارتباط بيرسون تبين أن هذه القيمة تمثل ارتباط طردي متوسط، حيث تقع هذه القيمة في المدي بين (٠,٤ + إلى أقل من ٠,٧+) (الخفاجي وحميد، ٢٠١٥م، ص ١٠٤).

وهذا يرجع لعوامل عدة منها أن الدافعية تؤثر في عملية التعلم وتجعل المتعلمين يقبلون على ممارسة أنشطة متنوعة بأداء عال يتطلب البحث والاستقصاء مما يسهم في زيادة تقدمهم الدراسي وارتفاع مستوى تفكيرهم، وينعكس هذا بدوره على تلقيهم التشجيع والتحفيز من قبل مدرس المقرر أو أولياء الأمور من خلال حصولهم على التشجيع والتحفيز المادي والمعنوي مما ساهم في وجود علاقة بين التفكير التشعبي والدافعية للتعلم. فالطالب الذي يمتلك دافع مرتفع يكون لديه رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة، ويزاول أنشطة استكشافية للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات، والتوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجهه، ومن ثم ستزداد حصيلته الفكرية ويصبح قادرًا على إنتاج حلول متنوعة للمشاكل التي تواجهه، وقادرًا على تقديم الأصيل والنادر منها. ويمتاز الطالب ذو الدافع المرتفع بميل للاهتمام العميق بالتفكير، وهذا يتفق مع ما يمتاز به ذو القدرة العالية على الابتكار من إخضاع كل شيء للتفكير والمحاكمة العقلية حتى يقبله ويلتزم به .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية وبعض مهارات التفكير ومنها: دراسة الحارثي (٢٠١٠م) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد دافعية الإنجاز وأبعاد التفكير الابتكاري والدرجة الكلية للأبعاد، ودراسة شعبان (٢٠١٣م) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الابتكاري والدافعية الداخلية.

* * *

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بالآتي:

- توجيه الاهتمام بتطوير مقرر بناء المناهج وتطويرها في ضوء الصف المقلوب لما لدوره في إعادة ضبط المحتوى وتوفير وقت وجهد كبيرين في العملية التعليمية.

- تطوير مقرر بناء المناهج وتطويرها في ضوء مهارات التفكير المتشعب.

- عقد ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على كيفية تطبيق استراتيجيات الصف المقلوب في التدريس.

- تصميم الحقائب التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تطبيقات وأدوات الصف المقلوب في التدريس الجامعي.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحثان الآتي:

- فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التفكير الابتكاري ومهارات الانخراط في التعلم لدى طلاب الجامعة.

- فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الاكاديمي والتفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل.

- أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب على تنمية الاتجاه والتفكير التباعدي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- برنامج تدريسي وفق مبادي التعلم المقلوب لتدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها وفاعليته في تنمية مهارات الفهم العميق والمسؤولية نحو التعلم لدى طلاب كلية التربية.

* * *

مراجع البحث

- أبو النجا، نورا .(٢٠١٣م). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية الذكاء البصري والتحصيل في الهندسة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة القاهرة.
- أبو جادو، صالح محمد ونوفل محمد بكر (٢٠٠٧م): **تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)**. عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو جلبة، منيرة شبيب .(١٤٣٦ه). **فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام موقع إدمودو في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أبو خرمه، عثمان سلامة عطية. (٢٠١٣م). **أثر التدريس باستخدام الرحلات المعرفية ونموذج سوخمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد والدافعية واكتساب المفاهيم العلمية لدي طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم في المدارس التابعة لمشروع مدارس الأردن**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- أبو زيد، عمرو. (٢٠٠٩م). أثر برنامج إثرائي قائم على أسلوب حل المشكلات باستخدام الكمبيوتر في تدريس الإحياء على اكتساب مهارات حل المشكلات والتحصيل المعرفي والتفكير المتشعب لدى طلاب الصف الأول الثانوي للمتفوقين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- أبو عواد، فريال وعشا، انتصار خليل .(٢٠١١م). أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعيبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد الثاني عشر، العدد الأول، مارس، كلية التربية، جامعة البحرين، ص ص ٦٩- ٩٥.

- أبو عيشة ، إبراهيم عبد الحي محمد . (٢٠١٧م). **أثر وحدة مقترحة قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات رسم الخط العربي لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
- أبو مغنم، كرامي بدوي . (٢٠١٤م). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد الثامن والأربعون، الجزء الرابع، ابريل، ص ص ١٥١- ٢٠٥.
- أحمد صادق عبد المجيد(٢٠٠٣م). **برنامج مقترح باستخدام الوسائط المتعددة المعززة بالكمبيوتر في تدريس الهندسة التحليلية وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التباعدى واتخاذ القرار لطلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادى
- آدم، مرفت محمد كمال محمد. (٢٠٠٨م). أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مختلفي المستويات التحصيلية. **مجلة تربويات الرياضيات** – مصر، مج ١١، ص ص ٨٢ - ١٣٩.
- آل فهيد، مي بنت فهيد .(١٤٣٥ه). **فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام الأجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- بكار ، نادية أحمد ؛ البسام ، منيرة محمد . (٢٠٠٤م). المعلم كمطور لمحتوى الكتب المدرسية: دراسة بين الواقع والتطوير من منظور البنائيين. **مجلة رسالة الخليج العربي**، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي ، العدد ٢٠.

- تغريد عمران .(٢٠٠٥م). **نحو آفاق جديدة للتدريس في واقعنا التعليمي، التدريس وتنمية التفكير المتشعب" التدريس وتنشيط خلايا الأعصاب بالمخ**. القاهرة: دار القاهرة.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٦م): **تنمية تفكير المراهقين (الصغار والكبار) استراتيجيات للمدرسين**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جادالحق، نهلة عبدالمعطي الصادق. (٢٠١٧م).المدخل الجدلي التجريبي لتنمية التفكير المتشعب والمهارات العلمية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. **مجلة التربية العلمية** - مصر مج٢٠، ع٤ ، ص ص ٥٥ - ١٠٠.
- جروان، فتحي عبدالرحمن. (٢٠١٣م). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر.
- الحارثي، محمد بن علي بن منادي القرني.(٢٠١٠م). **الفروق في دافعية الإنجاز والتفكير الابتكاري لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالصف الثالث المتوسط بإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذه "مع تصور لبرنامج إرشادي مقترح للمتأخرين دراسياً**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- الحديبي، علي عبد المحسن .(٢٠١٢م) فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، ع ١٤، يوليو، س ٩، ص ص ١ – ١٠٤.
- الحربي، خالد بن هديبان هلال. (٢٠١٥م). فاعلية استرتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. **مجلة كلية التربية بأسيوط** - مصر مج٣١، ع٤ ، ص ص ١٦٠ - ١٩٥.
- حسن، نبيل السيد .(٢٠١٥م). فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي في تنمية مهارة تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم

القرى. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. مج ١ ، ع (٦١)، ص ص ١١٣- ١٧٦.

- حمادة، فايزة أحمد .(٢٠٠٠م). **أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم للإتقان في تدريس القسمة للصف الخامس الابتدائى**. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أسيوط.
- الحناكي، نوف سليمان. (٢٠١٢م). **أثر استراتيجية التعلم المستند إلى المشروع في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي ودافعية التعلم في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الحنان، طاهر.(٢٠١٢م). وحدة مقترحة لتدريس التاريخ باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات اتخاذ القرار والوعي التاريخي بتاريخ القدس لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. كلية التربية: جامعة أسيوط.
- الحوشاني، عائشة عبدالله على.(٢٠١٦م). أثر استخدام برنامج بريزي في تنمية **التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.
- الحيلة، محمد؛ ومرعي، توفيق.(٢٠١١م). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخزيم، خالد بن محمد؛ أبو مغنم، كرامي بدوي.(٢٠١٧م). كفايات التعلم المقلوب لدى أعضاء هيئة تدريس كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية "درجة توافرها وتصور مقترح لتطويرها." **المجلة التربوية بكفر الشيخ**، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، العدد (٣٣)، ص ص ١٨٠- ٢٣٠.
- الخفاجي، رائد ادريس؛ وحميد، عبد الله المجيد. (٢٠١٥م). **الوسائل الاحصائية في البحوث التربوية والنفسية** . عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

- خليفة، زينب محمد. (٢٠١٣م). الصفوف المقلوبة مدخل لخلق بيئة تعليمية شاملة. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**.ع ٢٦ .
- الدوسري، بدر بن سعيد .(٢٠١٥م). **فاعلية برنامج إثرائي قائم على التدريس بالصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة.** رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.
- زارع، أحمد. (٢٠١٢م). برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذهم. **المجلة العلمية**، كلية التربية. جامعة أسيوط. (٢)، ص ص ١- ٥٥.
- زغلول، برهامي عبدالحميد والنجار، حسني زكريا السيد .(٢٠١١م). أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية االتجارية. **مجلة كلية التربية بالاسكندرية** –مصر، مج٢١، ع١، ص ص ١٥٠ – ٢١٨.
- زنقور، ماهر محمد صالح .(٢٠١٣م). استخدام المدخل المقترح القائم على حل المشكلة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المتشعب و بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة تربويات الرياضيات** –مصر، مج ١٦، ع ٣، ص ص ٦ – ١٢٨.
- الزهراني، عبدالرحمن بن محمد. (٢٠١٥). أثر الفصول المقلوبة من خلال منصات التعلم الاجتماعي على التفكير الإبداعي لطلبة التعليم العالي. **المجلة البريطانية لتكنلوجيا التعليم** ، ٤٦ (٦). ١١٣٣- ١١٤٨.
- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣م). **تصميم التدريس. رؤية منظومية**. ط٣، القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع

- زين العابدين، نجوى محمد وعبدالصادق، انتصار شبل. (٢٠١١م). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل مادة الاقتصاد المنزلي و تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والدافعية للتعلم لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. **التربية (جامعة الأزهر)** - مصر، ع١٤٦، ج٦ ، ص ص ٦٠٧ – ٦٥٠.
- السبيعي، عبدالعزيز بن نايف .(١٤٣٧ه). **فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التفكير الناقد والوعي البيئي في مقرر العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المعاهد العلمية**. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- السرور، ناديا. (٢٠٠٥).**تعليم التفكير في المنهج المدرسي**. عمان: دار وائل.
- سعادة، جودت .(٢٠٠٦م). **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد ؛ والرشيدي، نواف عزيز (٢٠١٢م). تدريس الرياضيات لطلاب الصف التاسع باستخدام نمطين من أنماط الذكاءات المتعددة وأثر ذلك في التحصيل والدافعية. **مؤتة للبحوث والدراسات. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. المجلد الثامن والعشرون، العدد السادس.
- سلامة، عبد الحافظ (٢٠٠٢م). **أساسيات في تصميم التدريس**. عمان: دار اليازورى العلمية للنشر والتوزيع.
- السلطي، نادية سميح .(٢٠٠٤م). **التعلم المستند إلى الدماغ** . الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- السليتي، فراس . (٢٠٠٨م). **استراتيجيات التعلم النظرية والتطبيق**. عمان: دار الكتب الحديث وجدار للكتاب العالمي.
- شحاته، محمد عبد المنعم عبد العزيز.(٢٠١٣م). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدي

تلاميذ المرحلة الابتدائية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** – السعودية، ع ٣٩، ج٣، ص ص ١٢- ٥٥.

- الشرمان، عاطف. (٢٠١٥م). **التعلم المدمج والتعلم المعكوس**. عمان: دار المسيرة.
- شمسان، عبد الكريم عبد الله .(٢٠١٤م). أثر توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في التدريس على تنمية مهارات البحث عن المعلومات إلكترونياً والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بتربة جامعة تعز. **المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية**، العدد الثاني، ص ص ١١٣- ١٣٩.
- الطويرقي، حنان محمد أبو راس .(٢٠١٤م). **التدريس المتمايز وأثره على الدافعية والتفكير والتحصيل الدراسي.** جدة: خوارزم العلمية .
- عبد الفتاح، ابتسام عز الدين محمد .(٢٠١٢م). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية لتدريس الرياضيات فى تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة تربويات الرياضيات** –مصر، مج١٩، ع ٢، ص ص ١٤٧- ١٩٣.
- عبدالعظيم، ريم أحمد. (٢٠٠٩م). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة** –مصر، ع ٩٤، ص ص ٣٢ - ١١٢.
- العبيكان، ريم بنت عبد المحسن و الحناكي، منى بنت سليمان صالح .(٢٠١٦م). أثر تدريس مادة الحاسب الآلي باستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة على الدافعية نحو التعلم في المرحلة المتوسطة. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مج ٥، ع ٨، ص ص ١٧٢ – ١٨٦.
- عثمان، هبة. (٢٠١٦م). **أثر استراتيجية التعلم المقلوب في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في العلوم واتجاهاتهن نحو العلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- عطية، محسن. (٢٠٠٩مـ). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن. (٢٠١٥م). التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العطية، نورة. (٢٠١٦م). **أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة**. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العلوان، أحمد فلاح، والعطيات، خالد عبد الرحمان (٢٠١٠م)." الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلبة الصف العاشر فى مدينة معان فى الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، مجلد (١٨)، العدد (٢)، ص ص٦٨٣- ٧١٧.
- علي ،عماد أحمد حسن والحاروني ، مصطفى محمد علي (٢٠٠٦م) ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤيه للتحصيل الأكاديمي، لدى طلاب التعليم الثانوي العام. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، العدد (٦٠) ج ٦، ص ص ٧- ٩٢ .
- علي، أحمد حسن محمد . (٢٠١٧). **أهمية الدافعية في التعلم**. متاح على: http://www.alukah.net/social/0/114849/#ixzz4v2kPwjkW
- علي، أكرم فتحي مصطفى. (٢٠١٥م). تطوير نموذج للتصميم التحفيزي للمقرر المقلوب وأثره على نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. **المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد**، الرياض ، ص ص ١ – ٤٧.
- عمار، أسامة عربي محمد محمد. (٢٠١٥م).فاعلية برنامج الكورت فى تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير المتشعب والتوجه نحو الهدف لدى طلاب

المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بأسيوط** –مصر، مج٣١، ع٣ ،ص ص ٣٧٦ - ٤١٧.

- العمودي ، هالة سعيد أحمد . (١٤٣٥هـ). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدونات التعليمية الإلكترونية في تدريس الكيمياء على تنمية مهارات التفكير المتشعب والمهارات الاجتماعية والاتجاه نحو دراسة الكيمياء لدى طالبات التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة أم القرى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة القصيم** - السعودية ، مج٩، ع٣، ص ص ٦١١- ٦٦١.
- العنزي، فايز سعد زيد. (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر Scamper فى تدريس العلوم على تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من الطلاب الموهوبين بالصف الخامس الإبتدائى فى مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية بأسيوط** - مصر، مج٣١، ع٣ ، ص ص ٦١ - ٩٧.
- قشطة، آية. (٢٠١٦ م). **أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية مفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة.
- قلادة ، فؤاد سليمان (٢٠٠٩) **النماذج التدريسية وتفعيل وظائف المخ البشري**. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- الكرد، آمال أحمد عامر .(٢٠١٧). **أثر توظيف الفصل المنعكس في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية والتواصل الرياضي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي- بغزة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
- الكساب، على عبدالكريم. (٢٠١١م). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي ودافعيتهم للتعلم نحو مادة الجغرافيا. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد (٣٨)، ملحق (٥)، ص ص ١٥٢٧- ١٥٣٨.
- كوجك، كوثر والسيد، ماجدة مصطفى وخضر، صلاح الدينن فرماوي، فرماوي محمد، وعياد، أحمد عبد العزيز، وأحمد، علية حامد وفايد، بشرى

أنور. (٢٠٠٨م). **تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

- متولي، علاء الدين سعد .(٢٠١٥م). توظيف استراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والتعلم، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوى الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. **المؤتمر العلمي الخامس عشر لتربويات الرياضيات تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين**، دار الضيافة جامعة عين شمس، ص ص ٩٠ – ١٠٧.
- محمد، رشا هاشم عبدالحميد. (٢٠١٦م). فعالية وحدة مقترحة قائمة على التطبيقات الرياضية لمبادىءالناتو تكنولوجى لتنمية التفكير المتشعب والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالزلفى. **دراسات فى المناهج وطرق التدريس** - مصرع٢١٢ ، ص ص ١٥ - ٦٣.
- محمد، شعبان أبو حمادي . (١٩٩٣). **تدريس برنامج بلغة لوجو لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ودراسة أثره على مستويات "فان هايل" للتفكير الهندسي والاتجاه نحو الكمبيوتر لديهم**. رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.
- محمد، وائل وعبد العظيم ريم. (٢٠١١م). **تصميم المنهج المدرسي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمود، إيمان محمد نبيل و عبد الحليم، ريهام محمد أحمد .(٢٠١٥م). استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم الكونية والخيال العلمي والدافعية للتعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة (٥ – ٦ سنوات). **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** – السعودية، ع ٥٨، ص ص ١٣٧ – ١٧٦.
- محمود، علام على محمد. (٢٠١٠م). **فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على الإنترنت في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات**

التفكير التباعدى والوعي بقضايا التنمية الاقتصادية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

- المحيميد، تركي بن عبدالرحمن. (٢٠١٦م). **برنامج تدريسي قائم على التعليم المتمايز وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى طلاب كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- المطوع، انتصار عبدالعزيز إبراهيم .(٢٠١٥). فاعلية مدونة الفيديو التعليمية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لمقرر طرق التدريس الخاص والدافعية للتعلم لدي الطالبات المعلمات. **دراسات فى المناهج وطرق التدريس** –مصر، ع٢١٠، ص ص ١١٩ – ١٦١.
- المقاطي ، صالح بن إبراهيم .(٢٠١٦م). أثر وفاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر المدخل للتدريس لكلية التربية بجامعة شقراء دراسة (شبه تجريبية). **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مج٥، ع ٨، ص ص ١٣٥- ١٥٨.
- النافع، عبد الله. (٢٠٠٢م). التعليم بتنمية مهارات التفكير. **مجلة المعرفة**. (٨٣)، ص ص ٢٨- ٣٠.

- Bergmann ، j. ، & Sams ، A.(2015).Flipped learning for Science instruction .Eugene ، OR:ISTE.
- Bergmann ، J. ، Overmeyer ، J. ، Wilie ، B. (2011). the flipped class: What it is and what it is not ، Part 1 of 3. The Daily Riff. Retrieved from.http://www.thed ailyriff.com/ articles/ theflipped-class-conversation-689.php (last visit ، 20/3/2016).
- Blees ، I. & Rittberger ، M. (2009). Web 2.0 Learning Enviroment: Concept ، Implementation ، Evaluation. ELearning Papers. Retrieved

online 1/5/2013 from http://www.elearningeuropa.info/ files / media/ media19743.pdf.

- Brame ، Cynthia J. (2013). Flipping the classroom ، Vanderbilt University for Teaching. From /http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/ flipping-the-classroom.
- Brown ، Kiley C.(2015). Evaluating Student Performance and Perceptions A Flipped Introductry Undergraduate Biology Clssroom. University of Massachusetts Boston.
- Carver ، E.(2005)." Increasing student ability to transfer Knowledge through the use of multiple intelligences." Master of Arts Action Research project ، saint Xavier University.
- Edshelf Teach Thought (2013). 30 Flipped Classroom Tools From edshelf. Available at http://www.teachthought.com/apps-2/30-flipped-classroom-tools-from-edshelf/ (last visit ، 5/2/2016).
- Gehlbach ، H. (2003). Motivating Learners of Different Ability Level. Study presented at American. Educational Research Association (April ، 23) ، CHhicago ، Illinios
- Halat ، E. ، & Karakus ، F. (2014). Integration of Web Quest in a Social Studies Course and Motivation of Pre-service Teachers. The Georgia Social Studies Journal ، 4(1) ، spring ، pp 20-31.
- Hamilton ،K.(2005). Convergent Versus Divergent Thinking". Georgia Brown College ، TorontoOntario ، Canada. Available at: http://liad. gbrownc.on.ca/studentsuccess/ ssthk93.html. (Retrieved on: July ، 31 ، 2008).
- Hofastatter. (1950). "The Actuality of Question". International Journal of Opinion and Attitude Research ،4 ، p 150.

- Hsiao ، H. & Liang ، Y. (2003). "Divergent Thinking: A Function - Specific Approach". World Transactions on Engineering and Technology Education ، 2 ، (3) ، pp403-406 .
- Johnson ، L. ، & Renner ، J.(2012).Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions ، questions ، and student achievement. Unpublished doctoral dissertation.University of Louisville ،Kentucky .Available: http: //theflippedclassroom.files. wordpress.Com/2012/04/johnson-enner-2012.pdf.
- Lauren Margulieux ، L. ; Majerich ، D.& McCracken ، M.(2013). C21U's Guide to Flipping Your Classroom" Available at http://www .c21u. Gatech .edu/sites/ default/ files /Flipped%20 Classroom% 20Guide_final .pdf (last visit 20/3/2016).
- Li ، H. & Yang ، Y. (2007). The Effectiveness of WebQuest on Elementary School Students' Higher-Order Thinking ، Learning Motivation ، and English Learning Achievement". In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.) ، Proceedings of World Conference on Educational Multimedia ، Hypermedia and Telecommunications 2007 (pp. 2877-2882). Chesapeake ، VA: AACE. Available at:http://www. editlib.org/?Fuseaction=Reader. PrintAbstract&paper_id=25784. (Accessed on: August ، 15 ، 2017).
- Mason ، G. ، Shuman ، T and Cook ، K. (2013a)."Comparing the Effectiveness of an Inverted Classroom to a Traditional Classroom in and Upper Divison Engineering Course" ، IEEE Transactions on Education ، Vol: 56 ، Issue: 4 ، 430-435.

- Parikh ، H. (2014). The Top 5 Blended And Flipped Classroom Tools. Available at http://www.edudemic.com/blended-and-flipped-classroom - tools/ (last visit ، 5/9/2017).
- Snowden ، K. E.(2012). Teacher perceptions of the flipped classroom: Using video lectures online to replace traditional in-class lectures. Thesis Prepared for the Degree of Master of Arts ، Univeristy of North Texas.
- Strayer ، Jeremy (2007).The effects of the classroom flip on the learning environment:a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system.PHD. Diss. ، Ohio State University.
- Stöhr ، C.& Adawi ، T.(2018). Flipped Classroom Research: From "Black Box" to." White Box" Evaluation ، Education Sciences ، VOL(8) ، issue(22) ، pp1-

❊ ❊ ❊

- Li, H. & Yang, Y. (2007). The Effectiveness of WebQuest on Elementary School Students' Higher-Order Thinking, Learning Motivation, and English Learning Achievement". In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007 (pp. 2877-2882). Chesapeake, VA: AACE. Available at :http://www. editlib.org/?Fuseaction=Reader. PrintAbstract&paper_id=25784. (Accessed on: August, 15, 2017).
- Mason, G., Shuman, T and Cook, K. (2013a).“Comparing the Effectiveness of an Inverted Classroom to a Traditional Classroom in and Upper Division Engineering Course”, IEEE Transactions on Education, Vol: 56, Issue: 4, 430-435.
- Parikh, H. (2014). The Top 5 Blended And Flipped Classroom Tools. Available at http://www.edudemic.com/blended-and-flipped-classroom -tools/ (last visit, 5/9/2017).
- Snowden, K. E.(2012). Teacher perceptions of the flipped classroom: Using video lectures online to replace traditional in-class lectures. Thesis Prepared for the Degree of Master of Arts, University of North Texas.
- Strayer, Jeremy (2007).The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system .PHD. Diss., Ohio State University.
- Stöhr, C.& Adawi, T.(2018). Flipped Classroom Research: From “Black Box” to. “ White Box” Evaluation, Education Sciences, VOL(8), issue(22), pp1-4.

❊ ❊ ❊

- Brame, Cynthia J. (2013). Flipping the classroom, Vanderbilt University for Teaching. From /http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/ flipping- the-classroom.
- Brown, Kiley C.(2015). Evaluating Student Performance and Perceptions A Flipped Introductory Undergraduate Biology Classroom. University of Massachusetts Boston.
- Carver, E.(2005)." Increasing student ability to transfer Knowledge through the use of multiple intelligences." Master of Arts Action Research project, Saint Xavier University.
- Edshelf Teach Thought (2013). 30 Flipped Classroom Tools From edshelf. Available at http://www.teachthought.com/apps-2/30-flipped-classroom-tools-from-edshelf/ (last visit, 5/2/2016).
- Gehlbach, H. (2003). Motivating Learners of Different Ability Level. Study presented at American. Educational Research Association (April, 23), CHhicago, Illinios
- Halat, E., & Karakus, F. (2014). Integration of Web Quest in a Social Studies Course and Motivation of Pre-service Teachers. The Georgia Social Studies Journal, 4(1), spring, pp 20-31.
- Hamilton,K.(2005). Convergent Versus Divergent Thinking". Georgia Brown College, Toronto Ontario, Canada. Available at: http://liad. gbrownc.on.ca/student success/ ssthk93.html. (Retrieved on: July, 31,2008).
- Hofastatter. (1950). "The Actuality of Question". International Journal of Opinion and Attitude Research,4, p 150.
- Hsiao, H. & Liang, Y. (2003). “Divergent Thinking: A Function - Specific Approach”. World Transactions on Engineering and Technology Education, 2, (3), pp403-406 .
- Johnson, L., & Renner, J.(2012).Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions, and student achievement. Unpublished doctoral dissertation. University of Louisville, Kentucky .Available: http: //theflippedclassroom.files. wordpress.Com/2012/04/johnson-enner-2012.pdf.
- Lauren Margulieux, L. ; Majerich, D.& McCracken, M.(2013). C21U’s Guide to Flipping Your Classroom" Available at http://www .c21u. Gatech .edu/sites/ default/ files /Flipped%20 Classroom% 20Guide_final .pdf (last visit 20/3/2016).

- Mohamed, Wael and Abdel Azim Reem (2011). Designing the school curriculum. Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.
- Mahmoud, Iman Mohamed Nabil and Abdel Halim, Reham Mohamed Ahmed (2015). The use of electronic games in the development of some of the universal concepts and science fiction and motivation to learn in pre-school children (5-6 years). Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia, p. 58, pp. 137 - 176.
- Mahmoud, Allam Ali Mohamed (2010). The effectiveness of using the self-learning based on the Internet in teaching social studies on the achievement of knowledge and development of diverging thinking skills and awareness of economic development issues among students in the preparatory school. PhD Thesis, Faculty of Education, Sohag University.
- Al-Mutawa, Intesar Abdulaziz Ibrahim (2015). The effectiveness of the educational video blog in the development of conceptual comprehension of the course of special education methods and motivation to learn among female students teachers. Studies in Curricula and Teaching Methods - Egypt, p 210, pp. 119-161.
- Al-Maqati, Saleh bin Ibrahim (2016). Effect and effectiveness of flipped learning strategy in the achievement of students of the fourth level in the curriculum of the entrance to teach, Faculty of Education, University of Shakra (semi-empirical study). International Specialized Educational Journal, vol. 5, p. 8, pp. 135-158.
- Al-Nafe'a, Abdullah. (2002). Education by developing thinking skills. Knowledge Magazine. (83). 28-30.
- Bergmann, j., & Sams, A. (2015). Flipped learning for Science instruction .Eugene, OR:ISTE.
- Bergmann, J., Overmeyer, J., Wilie, B. (2011). the flipped class: What it is and what it is not, Part 1 of 3. The Daily Riff. Retrieved from .http://www.thed ailyriff.com/ articles/ theflipped-class-conversation-689.php (last visit, 20/3/2016).
- Blees, I. & Rittberger, M. (2009). Web 2.0 Learning Environment: Concept, Implementation, Evaluation. ELearning Papers. Retrieved online 1/5/2013 from http://www.elearningeuropa.info/ files / media/ media19743.pdf.

of Arar, Saudi Arabia. Journal of Faculty of Education in Assiut - Egypt, 31, p. 3, pp. 61-97.

- Keshta, Ayah (2016). The impact of employing the flipped learning strategy on developing the concepts and skills of contemplative thinking in the life sciences of the tenth grade students (unpublished master thesis) Islamic University, Gaza.
- Kellada, Fouad Soliman (2009) Instructional models and activation of human brain functions. Alexandria: Dar Al Maarifa Aljammya.
- Al-Kurds, Amal Ahmed Amer (2017) The impact of employing of the flipped classroom on the development of solving mathematical issues skills and mathematical communication among the students of the Basic ninth graders - Gaza. Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University - Gaza.
- Al-Kassab, Ali Abdul Karim. (2011). The impact of the reciprocal teaching strategy on the achievement of the tenth grade students and their motivation to learn about geography. Journal of Educational Sciences Studies, vol. 38, Appendix (5), pp. 1527-1538.
- Kojak, Kawther and others (2008). Diversification of Teaching in the Classroom: A Teacher's Guide to Improve Teaching and Learning Methods in the Schools of the Arab World. Beirut: UNESCO Regional Office for Education in the Arab States.
- Metwally, Alaa Eddin Saad (2015). Employing the flipped classroom Strategy in the Teaching and Learning Process, paper presented to the 15th Annual Conference of the Egyptian Society for Mathematics Education. The Fifteenth Scientific Conference of Mathematics Education, Teaching and Learning Mathematics and 21st Century Skills Development, Ain Shams University Guest House, pp. 90-107.
- Mohammed, Rasha Hashim Abdul Hamid (2016). "Effectiveness of a Suggested Unit based on Mathematical Applications of Nanotechnology Basics for Developing Diverging Thinking and the Tendency towards Mathematics in Middle-School Students in Zulfi." Studies in Curricula and Teaching Methods - Egypt 212, pp. 15-63.
- Mohammed, Shaaban Abu Hamadi (1993). "Teaching a program in Lugo language for fourth graders and studying its impact on van Heil's levels of engineering thinking and computer orientation." PhD thesis, Faculty of Education, Sohag, Assiut University, p. 123.

- Al-Attiyah, Nora. (2016). The impact of using of the flipped classroom strategy in developing the critical thinking skills among the students of the Faculty of Education at Almagmmaa University. Master Thesis, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Al-Alwan, Ahmed Falah, Al-Attiyyat, Khalid Abdul Rahman (2010) "Academic motivation and its relation to academic achievement among a sample of 10th grade students in Ma'an city in Jordan". Journal of the Islamic University (Series of Humanities Studies), Volume (18), Issue (2), pp. 683-717.
- Ali, Emad Ahmed Hassan and Harouni, Mustafa Mohamed Ali (2006) Meta Cognition and Strategies of remembering and Motivation for Learning as Predictive Variables of Academic Achievement among General Secondary Education Students, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, No. 60 Vol. 6, pp7-92.
- Ali, Ahmed Hassan Mohammed. (2017). Importance of motivation in learning. Available at: .http://www.alukah.net /social/ 0/11 484 9/#ixzz4v2kPwjkW
- Ali, Akram Fathi Mustafa (2015). Developing a model for the stimulus design of flipped classroom and its impact on the learning outcomes, the level of information processing and the acceptance of technology innovations supporting the special needs. 4th International Conference on e-Learning and Distance Education, Riyadh, pp. 1-47.
- Ammar, Osama Arab Mohamed Mohamed (2015). "The effectiveness of the KORT program in the teaching of psychology to develop the skills of diverging thinking and goal-oriented among secondary students." Journal of Faculty of Education in Assiut - Egypt, 31, 3, 376 - 417.
- Al-Amoudi, Hala Said Ahmed (1435) The effectiveness of a suggested strategy based on electronic teaching blogs in the teaching of chemistry on the development of the skills of diverging thinking and the tendency towards the study of chemistry among students of special education at the Faculty of Education, Umm Al-Qura University.
- Enezi, Fayez Saad Zeid (2015). Effectiveness of using the Scamper strategy in teaching science on the development of motivation to learn among a sample of gifted students in the fifth grade primary in the city

- Saliti, Firas. (2008). Theoretical learning strategies and application. Amman: Modern Book House and Wall of the World Book.
- Shehata, Mohamed Abdel-Moneim Abdel Aziz (2013). The effectiveness of a suggested program based on some of the strategies of the diverging thinking on developing mathematical communication skills among primary school students. Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia, p. 39, c 3, pp. 12-55.
- Sherman, Atef. (2015). blended learning and flipped learning. Amman: House of the Al-Masirah.
- Shamsan, Abdul Karim Abdullah (2014). The impact of the employment of some technological innovations in teaching on the development of the skills of searching for information electronically and motivation for learning among students of the Faculty of Education, University of Taiz. "Arab Journal of Scientific and Technical Education, No. 2, 113-139.
- Al-Tuwairqi, Hanan Mohammed Abu Ras (2014), Differentiated teaching and its impact on motivation, thinking and academic achievement. Jeddah: scientific algorithm.
- Abdel Fattah, Ibtisam Ezz El Din Mohamed (2012). The effectiveness of the use of mental maps strategy to teach mathematics in developing the thinking skills of the elementary students. Journal of Mathematics Education - Egypt, vol. 19, p. 2, pp. 147-193.
- Abdel Azim, Reem Ahmed. (2009). "The effectiveness of a program based on the strategies of diverging thinking on developing of creative writing skills and some habits of mind among students in the preparatory stage." Journal of Reading and Knowledge - Egypt p. 94, pp. 32 - 112.
- Al-Obeikan, Rim bint Abdul Mohsen and Hanaki, Mona bint Suleiman Saleh (2016). The Effect of Teaching Computer Science Using the flipped Classroom Strategy on Motivation towards Learning in the Intermediate Stage. International Specialized Educational Journal, vol. 5, p. 8, pp. 172-186.
- Osman, Heba. (2016) Impact of Flipped Learning Strategy on the Achievement of Seventh Grade Students in Science and their Tendency towards Science (unpublished Master Thesis) Yarmouk University, Jordan.

- Khalifa, Zainab Mohammed. (2013).Flipped classrooms, an approach to create a comprehensive learning environment. Journal of studies in university education. Issue 26.
- Zaghloul, Barhami Abdul Hamid (2011). The impact of training on some meta-knowledge strategies in the development of learning achievement, decision-making skills and motivation for learning among commercial secondary school students. Journal of the Faculty of Education in Alexandria - Egypt, vol. 21, p. 1, pp. 150 - 218.
- Zengor, Maher Mohamed Saleh (2013). Using the suggested approach based on problem solving in teaching mathematics to develop the skills of the diverging thinking and some of the habits of mind in the sixth grade pupils. Journal of Mathematics Education - Egypt, vol. 16, p. 3, pp. 6 - 128.
- Zaitoon, Hassan Hussein. (2003). Design of teaching. Systemic vision. p.3 Cairo: The world of books for printing, publishing and distribution
- Zein El Abidine, Najwa Mohamed and Abdel-Sadek, Intissar Shebel. (2011). The impact of using the reciprocal teaching strategy in collecting of the Home Economics and the development of the meta cognitive skills and motivational learning of second grade pupils. Education (Al-Azhar University) - Egypt, p. 146, Vol. 6, pp. 607 - 650.
- Al-Subai'i, Abdulaziz bin Nayef (1437). The effectiveness of the flipped classroom strategy in developing critical thinking and environmental awareness in the science curriculum among the first graders of the Middle school in the scientific institutes. Master Thesis, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Saadah, Jawdat (2006). Teaching Thinking Skills with hundreds of applied examples. Amman: Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.
- Saadah, Jawdat Ahmed; and Rashidi, Nawaf Aziz (2012). Teaching mathematics to ninth graders using two types of multiple intelligences patterns and their effect on achievement and motivation. Mu'tah Research and Studies. Human and Social Sciences Series. Volume Twenty-eighth, sixth issue.
- Salama, Abdel Hafez (2002). Basics in Teaching Design. Amman: Dar Al Yazuri Scientific Publishing and Distribution.
- Al-Salti, Nadia Samih (2004). Learning derived from the brain. Jordan: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

languages Arabic learners. Arabic Journal for Non-Arabic Speakers, p 14, July, Year 9, pp. 1-104.

- Al-Harbi, Khalid bin Hadeban Hilal (2015). "The Effectiveness of the Strategy of Diverging Thinking in the Development of Reading Comprehension Skills among Arabic Language Learners in Other Languages", Journal of the Faculty of Education, Assiut, Egypt, Vol. 31, P. 4 pp. 160-195.
- Al-Khazim, Khalid Ibn Mohammed; Abu Moghnam, Karami Badawi (2017). Learning competencies inverted by faculty members of the Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University "The degree of availability and a suggested vision for its development", Educational Magazine Kafr El-Sheikh, Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, No. (33), pp. 180-230.
- Hassan, Nabil El Sayed (2015). The Effectiveness of Flipped Learning Based on Visual Blogging in Developing the Skill of Designing Electronic Tests among Faculty Members at Umm Al Qura University. Journal of Arab Studies in Education and Psychology. 1 (61) 113- 176.
- Hamada, Faiza Ahmed (2000). "Effect of using some learning strategies to master the teaching of mathematical division for the fifth grade primary." PhD thesis, Faculty of Education, Assiut University.
- Al-Hanaki, Nouf Suleiman. (2012). The impact of the project-based learning strategy in the development of mathematical thinking, academic achievement and motivation of learning in mathematics among middle school students in Saudi Arabia. PhD thesis, Faculty of Graduate Studies, University of Jordan.
- Al-Hoshani, Aisha Abdullah Ali (2016). Impact of using Prezi program in developing the achievement and motivation for learning among second grade students in the English language. Master Thesis, Faculty of Education, Qasseem University.
- Al-Haila, Mohamed; and Merai, Tawfiq (2011). Education Technology between Theory and Practice. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Al-Khafaji, Raed Idris; and Hamid, Abdullah al-Majid. (2015). Statistical means in educational and psychological research. Amman: Dar Dejla for publication and distribution.

- Adam, Mervat Mohamed Kamal Mohamed. (2008). "Impact of the use of Diverging thinking strategies in the development of the ability to solve mathematical problems and the tendency towards mathematics among primary school students at different levels of achievement." Journal of Mathematics Education - Egypt vol.11, pp. 82 - 139.
- Aal-Fahid, May bint Fahid (1435 H). Effectiveness of the flipped classroom strategy using mobile devices in developing tendency towards the classroom environment and academic achievement in the English Grammar course for students of preparatory programs at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Unpublished Master Thesis. Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic.
- Bakkar, Nadia Ahmed; Bassam, Munira Mohammed. (2004). The teacher as a developer of textbook content: A study between reality and development from the perspective of constructivists, Journal of the Gulf Message, Riyadh: Bureau of Education for the Arab Gulf States, No. 20.
- Taghreed Omran (2005). Towards new horizons of teaching in our educational reality, teaching and developing the Diverging Thinking "teaching and activating nerve cells in the brain". Cairo: Cairo House.
- Jaber, Abdel-Hamid Jaber (2006): Developing adolescent thinking (young and old) Strategies for teachers. Cairo: Arab Thought House.
- Jadalhaq, Nahla Abdel-Mouti Sadek. (2017). "The experimental dialectical approach to the development of diverging-thinking and scientific skills in science among middle school students", Journal of Scientific Education, Vol. 20, p. 4, pp. 55-100.
- Jarwan, Fathi Abdel Rahman. (2013 AD) teaching thinking concepts and applications. Amman: Dar Al-Fikr.
- Al-Harthy, Mohammed bin Ali bin Monadi Al-Qarni (2010). Differences in the motivation of achievement and creative thinking among a sample of students who are outstanding and slow in the third grade in the Department of Education in Al-Qunfodah Governorate ", with a vision for a suggested program for slow students. Master Thesis, Faculty of Education, King Khalid University.
- Al-Hudaybi, Ali Abdul Mohsen (2012) The effectiveness of the strategies of diverging thinking in the development of the rhetorical concepts and the tendency towards rhetoric among the speakers of other

List of References:

- Abu Jilba, Munira Shabib (1436 AH). Effectiveness of the flipped classroom strategy by using the Edmodo website in developing creative thinking and tendency towards biology among high school students in Riyadh city. Master Thesis, Faculty of Social Sciences, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
- Abu Kharamah, Othman Salama Attieh (2013). Impact of teaching using cognitive trips and the Sukhman survey model in the development of critical thinking and motivation and gaining scientific concepts among the eighth grade students of science in schools of the Jordan Schools Project. Ph.D. Faculty of Education, Yarmouk University.
- Abu Awwad, Feryal and Asha, Intesar Khalil (2011): "Impact of a Training Program Based on the Creative Solution of Problems in the Development of Divergent Thinking among a Sample of Seventh Grade Students in Jordan", Educational and Psychological Sciences Journal, Volume 12, No. 1, March, College of Education, University of Bahrain, pp. 69-95.
- Abu Aishah, Ibrahim Abdel Hay Mohamed. (2017). Impact of a suggested unit based on the flipped classrooms in the development of the skills of calligraphy drawing among 11th graders in Gaza. Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University - Gaza.
- Abu Maghnam, Karami Badawi. (2014) "Tendency of the teachers of social studies in the middle stage towards teaching using flipped classrooms and their training needs to be used." Journal of Arab Studies in Education and Psychology, No. 48, Part IV, April, pp. 151-205.
- Abogado, Saleh Mohammed and Nawfal Mohammed Bakr (2007): Teaching Thinking (Theory and Practice), Amman: Jordan, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.
- Ahmed Sadiq Abdel-Majid (2003). "A Proposed Program Using Computer-Enhanced Multimedia in Teaching Analytical Engineering and its Impact on Achievement and Development of Diverging Thinking and Decision-Making Skills for First-Year Secondary Students" PhD Thesis, Sohaj College of Education, South Valley University.

The effectiveness of using flipped classroom in teaching the course of "Building and developing curricula" on students' neural diverging thinking and their motivation to learn for Faculty of Education students, King Faisal University

Dr.Fouad In ahmed Almodhaffar
Department of Curricula and Teaching Methods College of Education
King Faisal University
Dr.Krami Badawi Abu Maghnam
Curricula and Teaching Methods College of Education
Matrouh University Egypt

Abstract:

The research aimed to identify the effectiveness of using flipped classroom in teaching "Building and developing curricula course" on students' neural diverging thinking and their motivation to learn for Faculty of Education students, King Faisal University. The research was based on the quasi-experimental approach. The sample consisted of (70) students, divided into two equal groups (experimental and control) on which a test of neural diverging thinking and a measure of motivation were applied.

The Finding of the research reached the effectiveness of the flipped classroom on developing the neural branching thinking and motivation for learning in the experimental research group. The research also found a correlation between the neural diverging thinking and motivation for learning. The research recommended holding workshops to train faculty members on developing neural diverging thinking and using the flipped classroom strategy in university teaching.

Keywords: flipped classroom teaching strategy - the neural branching thinking - Motivation for learning - Curriculum design - Curriculum development.

مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

د. عبدالله بن مشبب الأحمري

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

د. عبدالله بن مشبب الأحمري
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٤ / ٧ / ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٤ / ٨ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد، وتحديد متطلبات تطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعة.

وكان من أبرز النتائج، ما يلي:

١- أن درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة جاءت بدرجة متوسطة.

٢- أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة بدرجة عالية على المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وفقاً للمعايير المطبقة في المملكة المتحدة.

وقد أوصى الباحث بتوصيات، أهمها:

١- الاهتمام بتفعيل معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد بجميع أبعادها، من خلال اللوائح والتنظيمات التي تُساهم في تفعيل الحوكمة.

٢- توعية العاملين بالجامعة بأهمية معايير الحوكمة في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي بالمملكة المتحدة.

٣- ضرورة تشكيل مجلس أمناء مستقل يتكون من منسوبي الجامعة والمستفيدين من خدماتها مختص بتطبيق الحوكمة.

٤- الحرص على تفعيل مجلس الأمناء مع مدير الجامعة.

الكلمات المفتاحية: حوكمة – جامعة الملك خالد – دليل حوكمة التعليم العالي – جامعات المملكة المتحدة

المدخل

أولاً: مقدمة:

يشهد التعليم العالي اهتماماً بالغاً على كافة المستويات في مختلف دول العالم، إضافة إلى أنه يشهد تطوراً مستمراً نحو الأفضل لمواكبة حاجات الأفراد والمجتمعات والمؤسسات، ومن ثم فإنه يُنظر إلى التعليم الجامعي على أساس الدور المميز الذي يؤديه في تقدم المجتمعات وتطويرها، عن طريق إعداد الموارد والطاقات البشرية، وإعداد القيادات الفكرية في مختلف المجالات التربوية والعلمية والمهنية.

لقد أصبح التعليم العالي أكثر أهمية بسبب النمو في عدد مؤسساته الحكومية والخاصة، كما أن إدارته ومراقبة قطاعاته المختلفة أصبحت أكثر تخصصًا وتطلبًا، ونتيجة لذلك فإن إدارة التعليم العالي بالأسلوب التقليدي لا يمكن الاعتماد عليها على المدى الطويل، وأنه لا مفر من التحول لأساليب متطورة لرصد ومراجعة الأداء بشكل أفضل (Fielden, 2008 ,P:2).

فالحوكمة من أبرز المداخل الإدارية الحديثة للتطوير والإصلاح الإداري، فهو يهدف من تطبيقة إحداث تغيرات إيجابية في جميع الإجراءات التي تشمل تطوير الأهداف، والسياسات، والتشريعات، والقيادة الإدارية، والهيكل التنظيمي، وإدارة الموارد البشرية، ونظم المعلومات، والشراكة (عبدالحكيم، ٢٠١١م، ص- ٣١٨- ٣١٦).

وفي السنوات الأخيرة بدأ الاهتمام يتزايد بموضوع الحوكمة الجامعية على المستوى العربي والمحلي، حيث عقدت المؤتمرات وقدمت عدد من الدراسات التي توصي بتطبيق مفهوم الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، حيث جاء

من أبرز توصيات المؤتمر الدولي" الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي" الذى نظمه مجلس حوكمة الجامعات العربية، إلى ضرورة اعتبار الحوكمة أحد متطلبات اعتماد الجامعات وربطها بالجودة، ووضع مؤشرات ومعايير لتقييم أداء الجامعات، و إنشاء مجالس حوكمة على مستوى كل جامعة مهمتها وضع إطار مفاهيمي للحوكمة ومعايير لتطبيقها، وتأليف مساق تدريسي من أجل نشر ثقافة الحوكمة كإجراءات وسلوك وظيفي، كما أوصت بتعميق البحث العلمي كمًا و نوعاً (مجلس حوكمة الجامعات العربية، ٢٠١٨م).

كما تشهد المملكة العربية السعودية نمواً ملحوظاً في قطاع التعليم العالي، ظهر ذلك جلياً في اهتمامها بتطوير الجامعات، معتمدة على كادر قيادي متخصص، وبرامج نوعية، وأساليب تدريس مبتكرة، فضلاً عن الاهتمام بالبحث العلمي، ولم يكن هذا الاهتمام وليد الصدفة، بل كان مخرجاً لتخطيط استراتيجي بعيد المدى، حيث تم اعتماد إطار الحوكمة في تحقيق "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠" التي تم الإعلان عنها في ٢٥شعبان ١٤٣٧هـ، حيث أكدت على تطوير نظام حوكمة متكامل؛ لضمان مؤسسة العمل في كافة القطاعات ومنها قطاع التعليم، حيث أشارت الرؤية في محوري (وطن طموح، واقتصاد مزهر) إلى تحقيق أعلى مستويات مبادئ الحوكمة الرشيدة (الشفافية، والمحاسبية والمساءلة)، وتطبيقها في جميع القطاعات وتحسين أداء معاييرها (رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠١٨م).

فالحوكمة هي إطار متكامل من الأركان والمعايير، يهدف تبنيها إلى إيجاد مؤسسات تعليمية تتعزز لديها الشفافية، والمساءلة والمحاسبية، ويتوازن فيها

توزيع المهام والمسؤوليات بين هيئاتها الإدارية والتعليمية، مع وجود دور للمستفيدين في العملية الإدارية (الفرا، ٢٠١٣م، ص ١٠٧).

لقد ظهر مفهوم حوكمة الجامعات ليعبر عن الأزمة الحقيقية التي تمر بها المؤسسات الجامعية والحلول المقترحة لها، تلك الأزمة التي تتمثل في أن هناك إدارات جامعية وضعتها السلطة التنفيذية فوق الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، لتكون مهمتها اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون هؤلاء، دون أن يكون لأي منهم (الطلبة، أعضاء هيئة التدريس) حق مناقشة هذه القرارات أو الاعتراض عليها، وهو ما يعزز استمرار ثقافة العزوف عن المشاركة في الحياة العامة سواء داخل الجامعة أو خارجها، كما يضعف تطور الجامعة بوصفها المؤسسة الأكاديمية المفترض فيها أن تعيد صياغة التوجهات الثقافية والمعرفيّة والعلمية للمجتمع، نظراً لوضع القرار في يد طرف واحد من أطراف المؤسسة الجامعية، ووضع باقي الأطراف من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في وضع المتلقي لهذه القرارات والملتزم بتنفيذها دون مناقشة (خورشيد، يوسف، ٢٠٠٩).

لقد باتت الحوكمة اليوم أحد أهم سبل النهوض بالجامعات وتطويرها، ولعل ما انطوى تحت لوائها من تعزيز لمعايير الشفافية والنزاهة والمساواة سبب في ذلك، ولقد كان لتجربة المملكة المتحدة مكانة مرموقة في تحقيق تقدم نوعي للجامعات، فقد تصدرت جامعات المملكة المتحدة الرتب العليا في التصنيف الأكاديمي، وقد أحالت الدراسات الحديثة كدراسة بزاوية وسالمي (٢٠١١) السبب في ذلك إلى تطبيق مبادئ الحوكمة.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

اتجهت معظم دراسات البنك الدولي ومنظمة اليونسكو وغيرها من مؤسسات التعليم الوطنية إلى إحداث تغييرات اصلاحية لتطوير أداء العاملين في ظل التراجع الحكومي واضطراد الطلب على التعليم العالي، حيث شجعت تلك النداءات إلى تشجيع سياسات تطويرية تستند إلى منظومة من المعايير الإصلاحية (خورشيد، ويوسف، ٢٠٠٩). وبما أن أولى خطوات الاصلاح والتطوير المؤسسي تتطلب تحديد قاعدة تشخص واقع الأداء في المؤسسات، كان لزاماً على مؤسسات التعليم العالي أن تضع معايير للحكم الرشيد، أو أن تقيس مدى اتساق أنظمتها مع تلك المعايير باعتبارها مؤشرات للأداء. وقد قفزت الجامعات الأوروبية بخطوات عدة نحو تحقيق الحوكمة في الجامعات، وقدمت نماذج فريدة في ذلك سيما جامعات المملكة المتحدة.

وعلى الرغم من توجه الجامعات نحو تحقيق الجودة والتميز في الأداء، والاعتماد الأكاديمي، والحوكمة كمحدد رئيس لجودة التعليم، إلا أن محاولات تطوير مؤسسات التعليم الجامعي لم تحقق النجاح المتوقع منها؛ نتيجة لغياب الفهم التام بمفاهيم الحوكمة الأساسية لدى بعض القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس، (ضحاوي والمليجي، ٢٠١١، ص ٤٤)

لقد أدركت المملكة العربية السعودية مدى أهمية تطوير مؤسسات التعليم العالي في رفد عجلة التنمية واستدامتها لذا كان لزاماً عليها أن تلحق هذا التطوير بمؤسسات التعليم العالي، وتجلى اهتمامها في رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي أظهرت بشكل واضح سعي المملكة إلى الاستفادة من أفضل الممارسات العالمية لتحقيق أعلى مستويات الشفافية والحوكمة الرشيدة في

جميع القطاعات، بالإضافة على تحسين معايير الحوكمة، كما ظهر ذلك في تطبيق معايير الحوكمة في مجال بناء القدرات واستقطاب الكفاءات وتدريبها، بالإضافة إلى ما أكده مؤتمر نزاهة الدولي الثاني الذي نظمته الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد والذي عُقد في الرياض يوم الاثنين ٢٣ جمادى الأولى ١٤٣٨هـ، الموافق ٢٠ فبراير ٢٠١٧م بعنوان (الحوكمة، والشفافية، والمساءلة) على أهمية تطبيق الحوكمة لمحاربة الفساد المالي والإداري في القطاع العام والخاص، ومراجعة الأنظمة بشكل دوري لتكون مواكبة للعصر وأكثر فاعلية في مكافحة الفساد (الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد، ١٤٣٨هـ) إلاّ أن بعض الدراسات الحديثة التي طبقت على الجامعات السعودية مثل دراسة أبو كريم والثويني (٢٠١٤م)، والنوشان (١٤٣٦هـ)، والفواز (١٤٣٦هـ)، والسديري (١٤٣٦هـ)، والعريني (١٤٣٦هـ) أظهرت أن مستوى تطبيق معايير الحوكمة وفق آراء أفراد الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية والادارية لازال متوسطاً، كما أوصت هذه الدراسات بوضع معايير مناسبة وواضحة لتطبيق المشاركة والشفافية، وإصدار أنظمة وقوانين واضحة قابلة للتطبيق فيما يتعلق بالمساءلة، وإصدار لوائح وتشريعات خاصة بمعايير ومبادئ الحوكمة الجامعية وإلزام الإدارات والمجالس بالعمل به، وإنشاء لجان مستقلة داخل الجامعة لمتابعة تنفيذ معايير الحوكمة، ودراسة تجارب عالمية ناجحة في تطبيق الحوكمة في الجامعات، ونتيجة لهذه التوصيات ولوجود خلل في تطبيق الحوكمة في عدد من الجامعات السعودية، الأمر الذي أثار فضول الباحث لتطبيق الحوكمة وفقاً لجامعات خاضت تجارب ناجحة كجامعات المملكة المتحدة لما يتميز به نظامها التعليمي من كفاءة المؤسسات الأكاديمية التي

تنضوي تحته، ولطبيعة الارتباط وقوّته بين هذا النظام ونظام التعليم العالي السعودي، لذا فإن هذه الدراسة تسعى إلى الكشف عن **مدى تطبق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء (دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة)، وكيف يمكن أن تطور قياساً على معايير الحوكمة المطبقة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعة ؟**

ثالثاً: أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعة ؟

٢. ما المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، وفقاً للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعة ؟

٣. ما الفروق ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى $a<0.05$ في متوسطات اجابات المبحوثين حول درجة تطبيق جامعة الملك خالد للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة تعود إلى متغيرات (الجنس – المسمى الوظيفي – الدرجة العلمية).

رابعاً: أهداف الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية على تحقيق الأهداف التالية:

١. الكشف عن مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعة.

٢. تحديد متطلبات تطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعة.

خامساً: أهمية الدراسة:

تمهد الدراسة الحالية الطريق أمام خطى التطوير المؤسسي الهادفة إلى تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية عموماً، وفي جامعة الملك خالد على وجه الخصوص، يتجسد ذلك في توظيف المعايير العالمية للحكم الرشيد التي يمكن استخدامها أيضاً كمؤشرات للنهوض بالأداء، ورسم خارطة التطوير في الجامعة، ولقد وقع الاختيار على دراسة واستعراض دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وتجربة جامعات المملكة المتحدة في الحوكمة لإنجازاتها الواضحة بهذا الشأن، وتتجلى هذه الأهمية بما تقدمه من إضافات علمية وعملية، وعليه تنطلق أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية العلمية، تتمثل في:

١- تنبع أهمية الدراسة من أهمية مدخل الحوكمة في الجامعات كخيار استراتيجي في ظل عدم وضوح مبادئ ومعايير الشفافية والمساواة والمساءلة والحرية الأكاديمية والمشاركة في صناعة القرار الجامعي.

٢- أن هذه الدراسة تجمع المعلومات اللازمة حول ما مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد، وكيف يمكن أن تطور قياساً على معايير الحوكمة المطبقة في دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة.

٣- التعرف على معايير المملكة المتحدة للحوكمة، في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة.

الأهمية العملية، تتمثل في:

١- تتيح هذه الدراسة فرصة أمام الباحث في الاسهام في تطوير جامعة الملك خالد وفق رؤية عالمية، يتمرس من خلالها على ربط مؤسسة تعليم عالي وطنية بمؤسسات أخرى أجنبية مراعياً في ذلك ثوابت الثقافة، ودواعي التطوير.

٢- من المؤمل أن تمثل هذه الدراسة قاعدة معلومات أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات التي تسهم بشكل تطبيقي في تحقيق نقلة نوعية تجاه حوكمة مؤسسات التعليم العالي وفقاً لمعايير عالمية.

٣- من المؤمل أن تساعد الدراسة الحالية الجامعات الوطنية في إعادة تقييم أنظمتها الادارية، ومواكبة التطور، وقياس مخرجات أعمالها وفقاً لمعايير دولية، وربما يكون ذلك أحد أبرز المداخل لتحقيق المنافسة الأكاديمية على المستوى العالمي.

٤- السعي في أن تسهم مخرجات الدراسة الحالية في توجيه متخذي القرار في قطاع التعليم العالي نحو تبني استراتيجية تطويرية وفقاً لمعايير عالمية وإحداث إصلاحاً حقيقياً في مؤسسات التعليم العالي الوطنية بما يحقق تطوير

الكوادر وضمان نزاهة العمليات وشفافية طرق إجراءها، وعدالة تقديم الخدمات.

سادساً- حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: الكشف عن مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي المملكة المتحدة، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

الحدود المكانية: جامعة الملك خالد في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/٣٨هـ.

سادساً: مصطلحات الدراسة:

أ- الحوكمة: يعرف أبو النصر (٢٠١٥م، ص ص ٤٥، ٤٦) بأنها: "الإدارة الرشيدة القائمة على النزاهة والشفافية والمساءلة والمحاسبية، ومكافحة الفساد، وتحقيق العدالة دون تميز، وتطبيق القانون على الجميع، مع توفير رقابة فاعلة داخلية وخارجية " ويمكن تطبيق الحوكمة في أي منظمة حكومية أو أهلية، وعلى أي مستوى: دولي، أو إقليمي، وفي أي مجال: مجال السلع ، أو مجال الخدمات.

ب- مفهوم حوكمة الجامعات: يقصد بحوكمة التعليم الجامعي الطريقة التي يتم من خلالها توجيه وإدارة ومراقبة أنشطته، وذلك من خلال جملة الترتيبات الرسمية وغير الرسمية التي يتم من خلالها توجيه أنشطة التعليم وإدارتها، مما يسمح للكليات بصناعة القرارات، ومناقشة القضايا البارزة التي

تهم الأفراد داخل وخارج مؤسسات التعليم الجامعي (عبدالحكيم، ٢٠١١م، ص ص٣١٨- ٣١٩).

٤- **معايير الحوكمة:** يعرفها الباحث إجرائياً بأنها مؤشرات تستخدم لقياس مدى تطبيق الجامعة لمعايير الحكم الرشيد في أنشطتها وعملياتها الإدارية، وتشتمل على قواعد أساسية هي: الشفافية، والمساواة والمساءلة، والحرية الأكاديمية، والمشاركة المجتمعية.

ج- **دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة:** صيغ هذا الدليل خصيصًا لأعضاء المجالس الحاكمة في مؤسسات التَّعليم العالي، ويهدف إلى تحديد القِيَم والممارسات الرئيسية التي تقوم عليها الحوكمة الرشيدة في مؤسسات التَّعليم العالي داخل المملكة المتحدة من أجل المساعدة على تحقيق رسالة المؤسسات ونجاحها، وفق المبادئ التالية: الاستقلال، والحرية الأكاديمية، وحماية مصالح الطلاب الجماعية، والدقة والشفافية، والمساءلة، والمساواة، ومبدأ إتاحة التَّعليم العالي لجميع القادرين على الانتفاع منه (The Higher Education Code of Governance,2014,P 8)

د- **جامعة الملك خالد:** إحدى المؤسسات الأكاديمية السعودية، نشأت عن نواة فرع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفرع جامعة الملك سعود بأبها سنة ١٤١٩هـ، وتضم العديد من الكليات والأقسام العلمية، وتقدم خدمات التعليم الجامعي للذكور والاناث ولديها فروع في كل من خميس مشيط، وتنومة، ومحايل عسير، وأحد رفيدة، وسراة عبيدة، وظهران الجنوب.

ه- **القيادات الأكاديمية:** وكلاء الجامعة، وعمداء وعميدات الجامعة.

الإطار النظري، والدراسات السابقة

الإطار النظري:

مقدمة

يُعد مصطلح الحوكمة من المصطلحات التي أخذت بالانتشار السريع على المستوى الدولي نتيجة للقصور في بعض القوانين والتشريعات الاقتصادية وأدى إلى حدوث حالات من الإفلاس للعديد من الشركات الضخمة وتضرر عدد كبير من المساهمين وأصحاب رؤوس الأموال، وعليه بدأ العالم بالاهتمام بحوكمة الشركات وتطبيق معاييرها وقواعدها في العديد من اقتصاديات العالم.

ويرى الخضيري (٢٠٠٥م) أن مفهوم الحوكمة انتقل من الشركات إلى الجامعات، وظهر مفهوم حوكمة الجامعات في الآونة الأخيرة نظراً لما تسهم به الجامعات في معظم دول العالم في التنمية من مختلف جوانبها؛ الاجتماعية والاقتصادية والإدارية والسياسية والصحية وغيرها، وهي جزء مهم وحيوي من المجتمع العام، كما أن لها علاقاتها التبادلية مع هذا المجتمع.

وتُعد الحوكمة (Governance) أحد المفاهيم التي زاد استخدامها في المؤلفات المتعلقة بالتنمية، كما تعد قلب قطاع التعليم العالي في المجتمعات المتقدمة (المملكة المتحدة كمثال)، أما التخلي عن تطبيق الحوكمة فيعتبر أحد الأسباب الجذرية للتأخر في مجتمعاتنا، ويمكن ملاحظة استخدام مصطلح الحوكمة في الإشارة إلى عملية الحكم في أوائل إنجلترا الحديثة في مجلس رؤساء الجامعات في المملكة المتحدة(Committee of University chairs).وقيل أيضا أن الحوكمة نظام مهم لمجابهة الاستبداد الإداري الذي خلفه التسلسل الهرمي السلبي في المؤسسات (أي العلاقة بين الرؤساء والمرؤوسين) وسوء استعمال

السلطة وغياب المفاهيم الإدارية وغياب مفاهيم العدالة التنظيمية بشكل عام (The Higher Education Code of Governance,2014)

مفهوم الحوكمة

ظهر مفهوم الحوكمة في البداية مع ظهور القضايا المتعلقة بالفساد الإداري والمالي وذلك لمواجهة وقائع الفساد التي أدت إلى انهيار العديد من المؤسسات (الشريف، ٢٠١٥).

وعرّفت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مفهوم حوكمة المؤسسات في عام (١٩٩٨) بأنه: "النظام الذي يوجه أعمال المؤسسة ويضبطها، إذ يصف الحقوق والواجبات ويوزّعها بين مختلف الأطراف في المؤسسات مثل مجلس الإدارة، والمساهمين وذوي العلاقة ويضع القواعد والإجراءات اللازمة لاتخاذ القرارات الخاصة بشؤون المؤسسة، كما يضع الأهداف والاستراتيجيات اللازمة لتحقيقها وأسس المتابعة لتقييم الأداء ومراقبته" (Jan, 2008:4).

وعُرفت بأنها: "مجموعة من القواعد والإجراءات التي تحدد صنع القرار، ومراقبة العمليات داخل المؤسسة ورصدها" (يرقي وعبدالصمد، ٢٠١١: ٧).

وعرفت جان (Jan, 008:12) حوكمة المؤسسات أيضاً بأنها: "علاقة بين عدد من الأطراف والمشاركين التي تؤدي إلى تحديد توجه المؤسسة وأدائها".

وبالتالي يمكن أن تُعرف على أنها "مجموعة من القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط الشركة أو المؤسسة وأهدافها، مع وجود نظم تحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تؤثر في الأداء، كما تشمل مقومات تقوية المؤسسة على المدى البعيد وتحديد المسؤول والمسؤولية"

(عـازوري، ٢٠٠٩). ولا يوجـد حتـى الآن تعريـف متفـق عليـه بـين كافـة الاقتـصاديين والمحللـين والقـانونيين وهـو مـا تؤكـد عليـه موسـوعة حوكمـة الـشركات (Corporate Governance Encyclopedia) مـن حيـث الافتقـار لتعريف موَّحد لهذا المفهوم.

ومن خلال التعريفات السابقة لمفهوم حوكمة الجامعات يمكـن اسـتخلاص الآتي:

- مجموعة من الأنظمة الخاصة بالرقابة على أداء الجامعة.
- تنظيم للعلاقات بين مجالس حوكمة الجامعة (مجلـس الأمنـاء، مجلـس الجامعة، مجلس العمداء).
- مجموعة من القواعـد يـتم بموجبهـا إدارة الجامعـة والرقابـة عليهـا وفـق هيكل معين يتضمن توزيع الحقوق والواجبات فيما بين إدارة الجامعـة ومجـالس حوكمة الجامعة بما يضمن جودة مخرجات الجامعة.

* * *

المحور الأول: القواعد الأساسية لحوكمة الجامعات:

تمهيد:

إن وضع قواعد أساسية للحوكمة في إدارة شؤون الجامعات من شأنه الارتقاء بالنظامين الإداري والتعليمي في الجامعة لمستويات أفضل. وتحتاج حوكمة الجامعات إلى إدارة التغيير أكثر من التغيير نفسه لأن كثيراً من المتطلبات ليست بحاجة إلى تعديل التشريعات القانونية بل تحتاج إلى تفعيل ما هو موجود وتطبيقها بشفافية وذلك ضمن سياسة تعظيم الإنجاز وتوسيع باب المساءلة، ومراقبة الأداء للسير في إصلاح التعليم الجامعي، بمنهج رشيد تكون الواقعية من مقوماته، والرؤية المستقبلية من مستلزماته (خورشيد ويوسف، ٢٠٠٩). وبناءً على ذلك فإن الحوكمة ليست مجرد إدارة شاملة للجامعة بل هي أوسع نطاقاً وأعم مفهوماً، فهي منظومة متكاملة تمثّل في مجموعة التشريعات التي تهدف إلى تحقيق جودة العمليات والمخرجات، في الإدارتين الأكاديمية والإدارية وتميّزها (بزاوية وسالمي، ٢٠١١)، وذلك من خلال وضع الخطط المناسبة للوصول لأهداف الجامعة، ويمكننا القول إنها مجموعة من العناصر البشريّة والماديّة المتفاعلة والمتكاملة التي توجد التوازن والانسجام في الجامعة.

أ- مبادئ الحوكمة في الجامعات:

- **الشفافية**: وتعني تصميم النظم والآليات والسياسات والتشريعات وتطبيقها، وتُعد من المعايير العالمية المهمّة في تصنيف الدول وترتيبها وحتى الجامعات (بزاوية وسالمي، ٢٠١١)، إذ إنها آلية لقياس درجة تطبيق الحاكمية في المجتمع، وهي تجيز للأفراد الحصول على المعرفة والمعلومات المتعلقة

بالحاكمية بحيث تمكّنهم من اتخاذ القرارات ذات التأثير المشترك (الطائي وحمد، ٢٠١٠). وتعني الشفافية الوضوح لما يجري ويدور داخل الجامعة، مع سهولة تدفق المعلومات الدقيقة والموضوعية وسهولة استخدامها وتطبيقها فعلاً من قِبل العاملين في الجامعة. إن هذا الوضوح يعني أن طلبة الجامعات يستطيعون وبكل سهولة الإفصاح لقيادة الجامعة عما يدور بخلدهم وعن مشكلاتهم واحتياجاتهم، مما يولّد حواراً منتجاً ما بين قيادات الجامعة والطلبة. وتشكل اللقاءات المفتوحة تحدياً لتفكير الطلبة وتحفّزهم على المشاركة وتسهم في تغطية قيم الحوار والتواصل البنّاء ما بين قيادات الجامعة وطلبتها (ناصر الدين، ٢٠١٢).

- **المشاركة**: وهي إتاحة مجالس الحاكميّة للهيئتين الأكاديمية والإدارية، والطلبة، والمجتمع، المشاركة في رسم السياسات، ووضع قواعد العمل في مختلف مجالات الحياة الجامعية (Lee, Land, 2010)، وإتاحة الفرص لطلبة الجامعة أن يكون لهم دور في عملية صنع القرار (خورشيد، يوسف، ٢٠٠٩)، ولا بد للحوكمة الجيدة من أن تحتوي على جميع مضامين المشاركة لمساعدة قيادة الجامعة ومجالس الحوكمة فيها كأنموذج في تطبيق سياسات الجامعة. وهي أيضاً حق المشاركة للجميع في اتخاذ القرار، إمّا باختيار ممثلين عنهم أو بشكل مباشر (الدهدار، ٢٠١٦).

- **المسائلة**: وتعني إعطاء السلطة لذوي العلاقة من الأفراد خارج الجامعة وداخلها من مراقبة العمل دون أن يقود ذلك إلى تعطيل العمل أو الإساءة للآخرين (خورشيد، يوسف، ٢٠٠٩)، زيادةً على تطبيق التعليمات والأنظمة بكل شفافية على جميع طلبة الجامعة وعلى العاملين فيها

(Corcoran, 2004)، وتُعد المُسائلة الوجه الآخر للقيادة، ودونها تكون القيادة دكتاتورية (Shafritz, Russell, 2000: 342)، وأضاف (Graham, Plupter, 2003: 3) إلى تلك الأساسات ثلاثة مبادئ وهي:

- **الاتجاه:** "تعني اهتمام القيادة والجماهير بشكل كبير بالحكم الجيد والتنمية البشرية" (Graham, Plupter, 2003: 3).

- **الأداء:** " وهي استجابة المؤسسات والعمليات في محاولة لخدمة جميع أصحاب المصلحة ضمن إطار الفعالية والكفاءة والعمليات والمؤسسات تحقق نتائج تلبي الاحتياجات العامة والاستفادة القصوى من الموارد المتاحة" (خورشيد، يوسف، ٢٠٠٩).

- **الإنصاف والعدالة:** بمعنى تحقيق العدالة للكل دون تمييز حرصا على تلبية احتياجاتهم، والحفاظ على سلامتهم وضمان سيادة القانون. وينبغي أن تكون البنية القانونية منصفة تنفذ بنزاهة القوانين المتعلقة بحقوق الإنسان. وتوفر الحوكمة بيئة جيدة للعمل من خلال مبدأ احترام القوانين والأنظمة والتعليمات والمسائلة وتقييم الأداء بشكل علمي وصحيح (ناصر الدين، ٢٠١٢)، كما أنها تعمل رفع الثقة وتقوية ثقافة الحوار بين منتسبي الجامعة وقيادتها وطلبتها، وإيجاد طرق للتفاعل والاندماج والتعاون بالعمل وتعزيز وتطوير الأداء (Corcoran, 2004).

وتسعى الدراسة الحالية لتوظيف التطبيقات الحديثة للحوكمة في قطاع التعليم العالي بقواعدها الثلاث: **الأولى**: قاعدة الشفافية التي تعنى بتصميم النظم وتطبيقها وفق آليات وسياسات وتشريعات واضحة ومشروعة. **والثانية**: قاعدة المسائلة، التي تستهدف تمكين المواطنين وذوي العلاقة من

ممارسة دوراً رقابياً على الاعمال دون تعطيل أو إساءة. أما القاعدة **الثالثة** فهي: المشاركة، وتبنى على اشراك جميع مؤسسات المجتمع والأفراد في وضع سياسات ونظم وقواعد العمل.

ب- أبعاد الحوكمة في الجامعات:

البعد السياسي: يظهر في العديد من الدراسات أنه أحد أبعاد الحوكمة (ناصر الدين، ٢٠١٢)، وهو ما يميز حوكمة الجامعات عن حوكمة الدول، فحوكمة الدول يظهر فيها البعد السياسي (الطائي وحمد، ٢٠١٠).

البعد الإداري: الذي يتمحور حول قيادات الجامعة، ومجالس الحوكمة فيها وآلية الانتقال من الإدارة السائدة إلى الحوكمة (Irtwange, Orsaah, 2010).

البعد الاقتصادي: وهو ما يحدد العلاقة ما بين حجم الاستثمار والحوكمة في الجامعة من جهة، والقضاء على أوجه الفساد واللامبالاة من جهة ثانية، وتصحيح المسار وتحقيق التنمية والتطوير المستمر من جهة ثالثة (صالح، ٢٠١٠).

البعد الاجتماعي: ويظهر تأثيره في معالجة مدى تبني الجامعة لمجموعة سلوكيات محددة لكل من أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية والطلبة فيما تكون قائمة على مجموعة مبادئ محددة (ناصر الدين، ٢٠١٢)، إذ أن مضمون قيم الحوكمة تتصل مباشرةً مع الأنماط السلوكية المتبناة من مبادئ الحوكمة وهي المسائلة والمشاركة والشفافية. "مركزة على تبني الأهداف الجماعية وليست الفردية واتجاهها (عزت، ٢٠١٠).

البعد المالي فهو الذي يعمل على تحديد العلاقة وتنظيمها بين الأطراف المؤثرة والمتأثرة بقرارات وسياسات الجامعة ونتائجها المالية من أصحاب المصالح فيها. وتتمكن الجامعة بذلك من تنفيذ استراتيجيتها الخاصة عن طريق المراقبة والدافعية والقياس (طربيه، ٢٠١٠).

ج- أهداف الحوكمة في الجامعات:

حددت دراسة العريني (١٤٣٦، ص ١١٩) أهم الأهداف لحوكمة الجامعات، وهي:

- تعزيز فعالية الجامعة.
- زيادة كفاءة الجامعة داخليا وخارجيا من خلال توفير بيئة صالحة للعمل.
- سن القوانين والإجراءات التي يتوجب على القيادات وإدارة الجامعة العمل بها عند القيام بالأعمال الإدارية.
- تعزيز مشاركة الطلاب والإداريين والأكاديميين في عملية صنع القرار.
- تحقيق العدل والمساواة لجميع الأطراف في الجامعة.
- توفير حق المساءلة لجميع أطراف الجامعة.
- تحقيق الشفافية من خلال العمل وفق تشريعات وقوانين صحيحة وسليمة.

د- أهمية الحوكمة:

لتطبيق الحوكمة أهمية كبيرة في العالم المعاصر، حيث أنه يعمل على تعظيم مقدرة الجامعة التنافسية وبشكل خاص في وضعها الإقليمي ومجال مخرجاتها، وبذلك فإن الحوكمة تعمل على إيضاح الاتجاه الاستراتيجي

للجامعة من خلال اتخاذ الحلول الاستراتيجية الصحيحة للحفاظ على الموارد والمكاسب المعنوية والمادية للجامعة (ناصر الدين، ٢٠١٢)، ويظهر في تطبيق الحوكمة توّلد مناخاً جيداً للعمل الجماعي الذي يهدف لبلوغ غايات محدّدة وهي موجّهة للاستهلاك الأمثل لموارد الجامعة وتعزيز المسائلة، كما أن توزيع المهمات والخدمات وإدارتها وتطبيقها بطريقة جدية من شأنه أن يخفف من أوجه الاختلاف في الجامعة، وزيادة حالات التفاعل والاندماج بين أصحاب المصالح، وذلك عن طريف تحسين فاعلية المسائلة والإفصاح والتحفيز والرقابة (بزاوية وسالمي، ٢٠١١)، وتتجلى أهمية الحوكمة في أنها منظومة شاملة إذا ما استثمرت في الجامعة وفق منهج علمي منظم، فإنها تسهم في التكيف مع متغيرات البيئتين الخارجية والداخلية، والحد من وجهات النظر المختلفة، وتحسين الاندماج مع المجتمع المحلي والطلبة بما يساعد في تحقيق الميزة التنافسية في جودة مخرجاتها المعنوية والمادية، وفي سمعتها العلميّة المحلية والأكاديمية والإقليمية والدولية، ومدى حصولها على الاعتماد العالمي

(Wang, 2010). وقد أكّدت دراسة كل من: خورشيد ويوسف (٢٠٠٩) وعزت (٢٠١٠) وصالح (٢٠١٠) وحلاوة وطه (٢٠١١) وناصر الدين (٢٠١٢)، التي بحثت في حوكمة الجامعات أن هناك منظومة معايير توضّح وتعكس القيم التي تؤثر في حوكمة الجامعات هي:

- وجود قوانين وأنظمة وتوجيهات توضّح الأساليب الأفضل لممارسة سلطة مجالس الحوكمة في الجامعة (مجلس الأمناء، ومجلس الجامعة، ومجلس العمداء، ومجلس الكليات، ومجالس الأقسام) وقيادتها الإدارية.

- مدى المشاركة النسبيّة للموظفين والمجتمع المحلّي من غير أعضاء مجالس الحوكمة والمديرين في صنع القرارات، وفي توجيه مسار العمل في الجامعة.

- مدى تحمّل مجالس الحوكمة والموظفين في الجامعة لأدوارهم.

- مدى وجود لجان رئيسة تابعة لمجالس الحوكمة تقوم بالأعمال التي تحتاج إلى بحث ودراسة تفصيليّة.

- مدى درجة الإفصاح عن رواتب أعضاء مجالس الحوكمة والموظفين ومكافآتهم، وما يتّصل بها من أعمال وإنجازات تم القيام بها.

- درجة تطبيق معايير ضمان الحوكمة المحليّة والعربيّة والإقليميّة.

ه- مراحل تطبيق الحوكمة في الجامعات:

أشار كل من ضحاوي (٢٠١١م) وجودة (٢٠٠٨م) والعريني (١٤٣٦هـ) أن مؤسسات التعليم العالي تُطبق الحوكمة على مراحل وهي:

- **مرحلة التّعريف بالحوكمة المؤسسية:** وتعتبر هذه المرحلة أوّل واهم مرحلة من مراحل تطبيق الحوكمة، ويتم فيها التفرقة بين الحوكمة كأسلوب إداري يتم الالتزام به، والحوكمة كثقافة، حيث يتم توضيح ماهيّه الحوكمة ومنهجها وأهميتها وأدواتها ووسائلها. حيث يتم توضيح منهج الحوكمة وأهميتها وطبيعتها ووسائلها وأدواتها.

- **مرحلة بناء البنية الأساسية للحوكمة:** تحتاج الحوكمة إلى بنية متينة، قادرة على التكيف مع المتغيرات والمستجدات المحيطة بها.

- **مرحلة عمل برنامج قياسي للحوكمة**: يمثل وجود برنامج زمني محدد الأعمال والمهام عمل مهم للحوكمة، لمتابعة مدى التقدم في تنفيذ الحوكمة في الجامعة، وتحديد الصعوبات والمعوقات التي عرقلت مرحلة التطبيق وتقويمها.

- **مرحلة التنفيذ:** ويتم في هذه المرحلة قياس مدى استعداد، ورغبة الأطراف المستفيدة في تطبيق الحوكمة، حيث يتطلب هذا التنفيذ ممارسات عديدة كاستقلالية السلطة، المسائلة، الشفافية، المسؤولية، المساواة، ودراستها، وتحليلها لتحديد أماكن الضعف في التنفيذ.

- **مرحلة المتابعة والتطوير**: هدف هذه المرحلة هو التأكُد من حسن التنفيذ، من خلال الرقابة والمراجعات الداخلية والخارجيّة، والتدقيق في آلية تنفيذ الإجراءات، والعمليات الإدارية.

و- معوقات وتحديات تطبيق الحوكمة في الجامعات:

تواجه الحوكمة العديد من عوائق التطبيق، بعضها يرتبط بالمؤسسات الاقتصادية أو السياسية أو الاجتماعية أو التربوية، ويسعى الباحث إلى استعراض العوائق التي تواجه تطبيق الحوكمة في الجامعات، ومن أهمها ما ذكره عبدالكريم (٢٠٠٦م، ص ٤٤٤) وهي:

١- القصور في التشريعات المنظمة للجامعة.

٢- غياب المساءلة وتفشي بعض مظاهر الفساد في الجامعة.

٣- وأضاف عبدالرؤوف (٢٠٠٧، ص ٢٣٣)، ضعف استقلالية الجامعة.

٤- ضعف الحرية الأكاديمية وعدم وجود وثيقة رسمية تعترف بحريات أطراف المؤسسة الجامعية، وشعور أعضاء هيئة التدريس بقيود على حرياتهم الأكاديمية.

ويحدد ليتش (Leach,2008,p6) بعض المعوقات التي قد تواجه تطبيق الحوكمة في الجامعات ومنها: ضعف العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة الجامعية، وانخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى الأفراد العاملين، وسيادة ثقافة مقاومة التغيير، وجمود الثقافة المؤسسية في بعض الجامعات، وتزايد المطالب الخارجية التي تفرضها متغيرات العصر الحالي وطبيعته الديناميكية.

وحدد عزت (٢٠١٠م) بعض معوقات الحوكمة المؤسسية للجامعات، وهي كما يلي:

١- الثقافة السائدة في المجتمع.

٢- التشريعات الجامعية.

٣- طريقة إدارة الجامعة.

٤- غياب أعضاء هيئة التدريس عن الحياة الجامعية.

* * *

المحور الثاني: نموذج المملكة المتحدة:

أولاً- الحوكمة في المملكة المتحدة:

وضعت حكومة جوردون براون (Gordon Brown) في عام ٢٠٠٧ ما يسمى ورقة خضراء (Green paper) ويمكن القول إن الهدف من هذا البيان هو النظر في قضايا الإصلاح الدستوري بما في ذلك من إصلاح مجلس اللوردات (House of lords reform) والحد من صلاحيات السلطة التنفيذية. واحتوى هذا البيان على أربعة عناصر أساسية وهي:

١- الحد من صلاحيات السلطة التنفيذية.

٢- جعل السلطة التنفيذية أكثر خضوعا للمساءلة.

٣- إعادة تنشيط الديمقراطية.

٤- مستقبل المملكة المتحدة: المواطن والدولة.

أ- مقدمة عن الحوكمة في جامعات المملكة المتحدة:

يشير الباحث هنا إلى أن مفهوم حوكمة التعليم العالي يختلف عن مفهوم إدارة التعليم العالي، فالمقصود بالحوكمة هو كيفية عمل الجامعات، والطرق أو المعايير التي تتبعها في أداء مهامها، وفي قياس أدائها، وفي ضبط مدخلاتها والعمليات التعليمية فيها، وفي قياس مخرجاتها، وتناغم الجامعات فيما بينها لتكوّن مجتمعةً نظامًا وطنيًّا للتعليم العالي.

وقد أشار مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي (١٤٣٦هـ) إلى أن دول العالم تتبع أساليب مختلفة في حوكمة التعليم العالي أو الجامعات وغالبًا ما تتمايز أنظمة حوكمة الجامعات أو موادها بين أنواع التعليم العالي الدولي، من حيث كونها كلية منفردة أو جامعة، وجامعة شاملة أو متخصصة،

وجامعة حكومية أو خاصة، وجامعة خاصة ربحية أو غير ربحية. وكذلك تتمايز كثير من أنظمة ولوائح واستراتيجيات الحوكمة بين كليات المجتمع والكليات التقنية، وقد يظهر تمايز بين أنظمة الجامعات البحثية أو الجامعات التدريسية. ونادرًا ما تجد نظامًا محددًا ووحيدًا يحكم كل أنواع التعليم العالي.

كما أكد مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي (١٤٣٦هـ) أن الاستقلال الأكاديمي المطلق أو غير المنضبط الذي يتحدث عنه كثير من الأكاديميين في الدول النامية غير موجود في الدول المتقدمة؛ فالجامعات ومؤسسات التعليم العالي أنشئت لخدمة مجتمعاتها، وهي تشعر بطلب من دولها ومجتمعاتها أو تستشعر مسؤولياتها بدورها المحلي الوطني والعالمي، وتكون الجامعات أو مؤسسات التعليم العالي الأخرى متاحة للمراجعة والتقويم والمحاسبة، وتتسم بالشفافية، وتطبق قيم المساواة والعدالة، وتحقق متطلبات الهيئات المهنية الوطنية ومؤسسات التقويم والاعتماد الوطنية والدولية، وتقدم إنتاجية تتيح لها الاستمرار في الحصول على تمويل الحكومة للتعليم عمومًا وللتعليم أو التدريب الموجه لمصلحة المجتمع في بعض الأحيان.

ويشير مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي (١٤٣٦هـ) أن مراجعة أدبيات حوكمة التعليم العالي الدولية ليس بالضرورة أن تقوم عليه وزارة خاصة به، وهذه الممارسة ملاحظة في كل الدول المتقدمة، ففي المملكة المتحدة يوجد في بعض الفترات وزير دولة في وزارة التعليم - ليس عضوًا في مجلس الوزراء – يُعنى بأمور التعليم العالي أو الجامعات. يحوي نظام المملكة المتحدة على مجالس متعددة ولجانًا للتنسيق والتكامل بين الجامعات، منها مثلاً:

- منظمة جامعات المملكة المتحدة (UK Universities) وهي هيئة تضم في عضويتها كل مديري الجامعات وبعض كليات التعليم العالي غير المرتبطة بالجامعات، وتعمل الهيئة على تشكيل مستقبل التعليم العالي في المملكة المتحدة والتأثير في توجهاته.
- هيئة ضمان الجودة (Quality Assurance Agency, QAA): التي تتولى التأكد من نوعية وكفاءة التعليم الذي تقدمه جامعات المملكة المتحدة، ومدى التزامها بأهدافها وقيمها في التدريس والتدريب، وتصدر الهيئة عادة الإطار العام للمؤهلات في التعليم العالي
- هيئة تمويل التعليم العالي (Education, Funding Agency, HEFC Higher) التي تتفرع على مستوى مقاطعات المملكة المتحدة، فهي ممثلة في إنجلترا، وإيرلندا، و إسكتلندا، وهي مجالس تعمل على توجيه التمويل الحكومي للبحث وفق سياسات تحفيزية وتقويم مقنن لأداء الجامعات البحثية في أكثر من (٦٠) تخصصا .
- هيئة إحصاءات التعليم العالي (Statistical Agency, HESA Higher Education) التي تملك صلاحية إيقاف مستحقات الجامعة أو المؤسسة التعليمية لدى الدول فيما لو لم تتمكن من تزويد الهيئة بالمعلومات اللازمة حسب المواصفات المحددة.
- مركز الاعتراف الأكاديمي والمعلومات (Centre, UK, NARIC UK National Academic Recognition Information) الذي يتولى تقويم الدرجات الأكاديمية المملكة المتحدة، ويمتد عمله إلى كثير من مؤسسات التعلم العالي الدولية لتيسير تعامل الجامعات مع خريجيها.

- أكاديمية التعليم العالي (Higher Education Academy, HEA) التي تعمل على تمهين التعليم وتدريب القائمين على التعليم العالي من أعضاء هيئة التدريس، وتضع أطر ممارسة التعليم العالي.
- مؤسسة القيادة في التعليم العالي (Foundation for Higher Leadership Education) تضع برامج ودورات لتدريب القيادات ؛ بهدف توحيد المهارات وتنميتها في كل مؤسسات التعليم العالي.

وتشير النظم الإدارية في المملكة المتحدة إلى أن هذه الهيئات والمراكز والمؤسسات مستقلة، بمعنى أنها لا تتبع تعليمات مباشرة من وزارة التعليم وتطوير المهارات في المملكة المتحدة، مع الإشارة إلى أن أغلبها يحصل على معونات مالية سنوية من المال العام، وهي بذلك مسؤولة عن كشف جدوى عملها، ولا بد أن تتمتع بالشفافية والمحاسبة والمسؤولية، وأن تحدد قيمًا تلتزم بها .وقد يحدث أحيانًا أن تتولى الحكومة التعيين المباشر لقيادات هذه الهيئات، أو ترشح عددًا من أعضاء إداراتها .وتعمل هذه المؤسسات مع الوزارة المعنية على تحديد نسب أعداد الطلبة في المملكة المتحدة أو أوربا بشكل عام الذين تتولى الجامعات تدريسهم في كل مرحلة جامعية وفي تخصصات معينة، وبناء عليه يتحدد إسهام الحكومة في ميزانية الجامعة (مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، ١٤٣٦هـ).

ب- ملامح تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة:

١- تحدث تابر (Tapper, 2007) عن عدد من النقاط المهمة التي تتعلق بحوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، وهي:

- **التنظيم الخارجي:** مرّت الآلية الرئيسية للنظام الخارجي للتعليم العالي في المملكة المتحدة في عدة حالات مرتبطة بتلقي التمويل العام، وتُبنى هذه الحالات على أساس قانوني في قانون التعليم العام عام ١٩٩٢، كما ويتم التعبير عن هذه الحالات من خلال شروط المنح المقدمة من المجالس الوطنية الأربعة للتمويل، وتشمل هذه الشروط على سبيل المثال متطلبات حول الحوكمة، تقييم الجودة، والاستدامة المالية. وكانت الأهداف الرئيسية للنظام الخارجي في التعليم العالي حماية نوعية التعليم العالي، لضمان وجود رقابة فعّالة على نفقات الاستثمار العام، وتوفير دعامات لتحقيق أهداف السياسة العامة.

ويخضع التعليم العالي في المملكة المتحدة لمجموعة واسعة النطاق من المتطلبات الخارجية إما من خلال تنظيم المؤسسات التعليمية والبحثية، أو من خلال وضع التزامات على المتطلبات الخارجية التي تعمل كهيئات في المصلحة العامة أو الخيرية مثل: قانون الجمعيات الخيرية وقواعد الهجرة، وتختلف هذه المتطلبات بشكل متزايد بين كلاً من إنجلترا وإسكتلندا وويلز وإيرلندا الشمالية، في حين تزداد العلاقات بين نظام التعليم العالي في المملكة المتحدة مع الحكومة في كلاً من هذه الدوائر القضائية، فقد أوجد النظام الخارجي للتعليم العالي بيئة تشغيل وآلية لتقديم الضمانات، ولكن قوة الاستقلالية المؤسسية والحوكمة كان عامل أساسي من عوامل النجاح.

- **الاستقلالية المؤسسية والحوكمة المهنية:** وتتبع الحوكمة في التعليم العالي قواعد الحوكمة الجيدة التي دُونت من قبل لجنة رؤساء الجامعات (Committee of university chairs)، وقد عزز هذا الأسلوب في الحوكمة

بنية ذاتية أو تنظيمية مشتركة، والذي بدوره قام بتطوير آليات المسائلة لضمان الإدارة المالية وضمان أن الأنظمة ترتقي بالمعايير اللازمة.

- **زيادة التركيز على مصلحة الطالب**: باعتبارهم المستفيدين الأساسيين من التعليم العالي، هناك ضغط متزايد لضمان أن مصالح الطلاب تنعكس على كافة أجزاء النظام، وهذا له عدد من الأبعاد وتشمل:

- امتلاك الطلاب معلومات كافية وقدرة على اتخاذ قرارات مدروسة في العديد من الأسواق استناداً إلى البيئة.

- ضمانات حول تجربة الطلاب وأمان مصلحة الطالب في حال النص على عدم الاستمرارية.

- أن يكون الطلاب ممثلين بشكل كاف، ويعملون كشركاء في المؤسسات.

٢- ظهر في دراسة بزاوية وسالمي (٢٠١١)، أبرز هذه الملامح هو وجود نظام للحوكمة معلن وواضح، تحدد فيه المهام والأدوار والأطراف المشاركة. وقد أكد الباحثان أن تجسيد نظام الحوكمة بجامعات المملكة المتحدة يقوم على:

- **قبول الطلاب:** حيث يتم من قبل هيئة قبول في الجامعات والكليات، وينطوي على درجات الامتحانات في المرحلة الثانوية وما يتضمنه ملف القبول من متطلبات أخرى.

- **مصاريف الدراسة:** تقوم غالب جامعات المملكة المتحدة بفرض رسوماً يتحملها الطالب، بالإضافة إلى نفقات المعيشة باستثناء إسكتلندا التي

يتحمل فيها الطالب نفقات المعيشة فقط، وتمنح الحكومة قروض ومساعدات للطلبة تسترد وبعد تخرج الطالب يمتلك دخل.

- **استقلال الجامعات**: فالجامعات لا تملكها ولا تديرها الحكومة، بل تعد مستقلة وهي تتسم بأنها مؤسسات حرة في تحديد هيكلها الأكاديمي ومحتوى مقرراتها وتوظيف الأكاديميين وإنهاء خدماتهم وتحديد المرتبات وإنفاق الميزانيات.
- **تنويع مصادر التمويل**: تتلقى جامعات المملكة المتحدة من الدولة بمؤسساتها الرسمية تمويلات، بالإضافة إلى المساهمة الطلابية بالرسوم، وتمارس الجامعات أنشطة تجارية كبيع المنتجات العلمية، وتسويق البحوث وغيرها من الأعمال الأخرى الاستشارية التي تقدم لها دخلاً.

ج- تجربة جامعات المملكة المتحدة للحوكمة:

وضعت جامعات المملكة المتحدة تركيزها على الحوكمة لتعزيز موقعها الريادي العالمي في ترتيب الجامعات بعد الولايات المتحدة الأمريكية، ولعل ذلك ما جعلها تتبوأ موقعاً ريادياً في التعليم حيث حظيت على مستوى رفيع على مستوى جامعات العالم، متفوقة على الجامعات الأوربية والآسيوية على حد سواء، ولعل من أبرز ملامح هذا التميز حصولها على ٢٣ جائزة نوبل منذ عام ١٩٤٥، وكان نصيبها في الاسهام على مستوى البحث العلمي العالمي قد وصل إلى ٤.٧٪ من جهة أخرى، تغطي جامعات المملكة المتحدة ٨٪ من النشر البحثي العالمي، وهنالك نحو ١١٪ من الاقتباسات العلمية العالمية من منشوراتها، وقد صنفت ١١ جامعة بريطانية ضمن أول ١٠٠ جامعة على مستوى العالم، ومن ٣٣ جامعة أوربية الثانية عالمياً من حيث

الجاذبية للطلاب الأجانب. **وقد ركزت جامعات المملكة المتحدة على أهداف ثلاثة هي:**

١- السماح للأشخاص المتواجدين في العمل الأكاديمي بتطوير كفاءاتهم واستكمال إنجاز قدراته الكامنة سواء كانت شخصية أم مهنية.

٢- تطوير المعارف عن طريق البحث العلمي.

٥- الإسهام في التنوع الثقافي والنجاح الاقتصادي للأمة (مرعي، ٢٠٠٩).

ثانياً- دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة: The Higher Education Code of Governance UK

تُعد الحوكمة الرشيدة قوام قطاع التَّعليم العالي في المملكة المتحدة، وستظل ذات أهمية قصوى كلما تطور القطاع، وقد وُضع عام ٢٠١٤م دليل حوكمة التَّعليم العالي لدعم أعضاء المجالس الحاكمة، وذلك عقب مشاورات واسعة مع أعضاء لجنة رؤساء الجامعات والأطراف المعنية في قطاع التَّعليم العالي، وقد صيغ هذا الدليل خصيصًا لأعضاء المجالس الحاكمة في مؤسسات التَّعليم العالي، ويهدف إلى تحديد القِيَم والممارسات الرئيسية التي تقوم عليها الحوكمة الرشيدة في مؤسسات التَّعليم العالي داخل المملكة المتحدة من أجل المساعدة على تحقيق رسالة المؤسسات ونجاحها، إلاّ أن تفعيل الحوكمة الرشيدة داخل المؤسسات لا يعتمد على تطبيق الدليل في حد ذاته إذ تستلزم الحوكمة الرشيدة بناء مجموعة من العلاقات القوية القائمة على استمرار تبادل الاحترام والثقة والأمانة بين أعضاء المجلس الحاكم بدءًا من أمين السر ووصولًا إلى أعضاء المجلس، ونائب رئيس الجامعة وفريق الإدارة العليا، ويجب أن

يُفسَّر هذا الدليل وفقًا للآليات الحاكمة المتبعة في مؤسسات التَّعليم العالي والمتطلبات القانونية والتنظيمية ذات الصلة التي لا تتكرر قدر الإمكان في هذا الدليل، ونظرًا لتغير التوقعات بشأن الحوكمة، سيُراجَع هذا الدليل بصورة دورية لضمان ملاءمته للأغراض المنشودة، وستجري عادة هذه المراجعات كل أربع سنوات بالتشاور مع القطاع، وبتطبيق الدليل تطبيقًا واضحاً وشفافاً فإن المجالس الحاكمة تُبرهن على دورها القيادي والإداري في حوكمة مؤسساتها الخاصة، وهذا من شأنه المساعدة على حفظ سمعة المؤسسات والفوز بثقة الأطراف المعنية والشركاء الرئيسيين مثل الطلاب والمجتمع الخارجي عمومًا، **ويقسم الدليل إلى ثلاثة أجزاء:**

١. بيان أولي بالقيم الرئيسية التي تقوم عليها حوكمة التَّعليم العالي.

٢. تعريف العناصر السبعة الأساسية للحوكمة التي تدعم القِيَم.

٣. استعراض تفصيلي لكل عنصر من العناصر الأساسية مصحوبًا بتوجيهات توضيحية لآلية تطبيقها من جانب المجالس الحاكمة، وسيتركه الباحث نظراً لأنه مفصل بشكل مطول، ويمكن الرجوع إليه في الدليل.

أ- القِيَم الرئيسية لحوكمة التَّعليم العالي في المملكة المتحدة:

يؤكد الدليل على أن يقوم التَّعليم العالي رفيع المستوى الذي يستحق ثقة الناس ويحفظ سمعة نظام المملكة المتحدة على عدد من القِيَم المشتركة، وللإخفاق في تطبيق القِيَم المتفق عليها وعدم تنفيذها في ممارسة الحوكمة تداعيات تتجاوز قدرة المؤسسة المعنية، فمن المحتمل أن يُقوض ذلك سمعة مؤسسات التَّعليم العالي بأسرها في المملكة المتحدة.

ونظرًا لطبيعة التَّعليم العالي، فإن هذا الدليل يقوم على توقع أنَّ المجالس الحاكمة ستلتزم بالقيم التالية:

- الاستقلال بوصفه أفضل ضمان للجودة والسمعة الدولية.
- تطبيق مبدأ الحرية الأكاديمية وكتابة الأبحاث عالية الجودة في المنح الدراسية وأثناء التدريس.
- حماية مصالح الطلاب الجماعية بتطبيق الحوكمة الرشيدة.
- الدقة والشفافية في نشر المعلومات العامة.
- الاعتراف بأنَّ المساءلة فيما يتعلق بالتمويل المباشر من جانب الأطراف المعنية تستلزم تأكد مؤسسات التَّعليم العالي من إبرام عقود مع الأطراف المعنية الذين يدفعون للحصول على خدماتها ويتوقعون شفافية ما يتلقونه في المقابل.
- تحقيق المساواة في الفرص والتنوع في جميع أرجاء المؤسسة.
- تطبيق مبدأ إتاحة التَّعليم العالي لجميع القادرين على الانتفاع منه.
- المساءلة الكاملة والشفافية فيما يتعلق بالتمويل العام.

وقد استقى هذا الدليل بنوده عند صياغة القِيَم الرئيسية من مبادئ نولان في الحياة العامة (Nolan Principles of Public Life). وبنى عليها، إذ تشتمل هذه المبادئ على إطار أخلاقي للسلوكيات الشخصية لرؤساء الجامعات، وهذه المبادئ التي حددتها لجنة نولان بأنَّها الإيثار والنزاهة والموضوعية والمساءلة والانفتاح والصدق والقيادة (The Higher Education Code of Governance,2014,P 8)

ب- العناصر الأساسية لحوكمة التَّعليم العالي في المملكة المتحدة:

ويحدد هذا الدليل ما للحوكمة من عناصر أساسية تدعم وتعزز القيم السابقة، وذلك على النحو التالي:

١. المجلس الحاكم مجتمعًا وبلا أي لبس مسؤول عن أنشطة المؤسسة وعن اتخاذ جميع القرارات النهائية في المسائل المهمة التي تدخل في اختصاصاته.

٢. يحفظ المجلس الحاكم سمعة المؤسسة من خلال ضمان تطبيق لوائح تنظيمية وسياسات وإجراءات واضحة وأخلاقية ومعمول بها تتفق والمتطلبات التشريعية والتنظيمية.

٣. يضمن المجلس الحاكم استدامة المؤسسة عن طريق العمل مع رئيس الجامعة لتحديد مهمة المؤسسة واستراتيجيتها. أضف إلى ذلك أنَّه عليه ضمان اتخاذ الخطوات الملائمة لتحقيقهما ووضع أنظمة رقابة وإدارة مخاطر فعَّالة.

٤. حصول المجلس الحاكم على ضمانات تؤكد فعّالية الحوكمة الأكاديمية من خلال العمل مع مجلس الجامعة / المجلس الأكاديمي أو ما يوازيه كما هو منصوص عليه في آلياته الحاكمة.

٥. يعمل المجلس الحاكم مع رئيس الجامعة بهدف ضمان تطبيق الآليات الرقابية الفعَّالة والعناية الواجبة فيما يتعلق بالأنشطة المؤسسية الخارجية المهمة.

٦. يعزز المجلس الحاكم مبدأ المساواة والتنوع في جميع أرجاء المؤسسة بما في ذلك ما يتعلق بعملياته الخاصة.

٧. يضمن المجلس الحاكم ملاءمة هياكل الحوكمة وعملياتها للأغراض المنشودة من خلال توافقها ومعايير الممارسات الجيدة (The Higher Education Code of Governance,2014,P 9)

ثانياً: الدراسات السابقة

أ- الدراسات العربية:

١- **دراسة أبو كريم والثويني (٢٠٠٩م)** بعنوان "**درجة تطبيق مبادئ الحوكمة بكليات التربية بجامعة حائل وجامعة الملك سعود كما يراها أعضاء هيئة التدريس**" هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق مبادئ الحوكمة بكليات التربية بجامعة حائل، وجامعة الملك سعود كما يراها أعضاء هيئة التدريس من خلال محاور الهيكل التنظيمي، والدعم الأكاديمي والتنمية المهنية، واللوائح والأنظمة، والمرافق والتجهيزات، والرقابة الإدارية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وبلغ عدد مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (٧٥٠) منهم (٤٠٠) في جامعة الملك سعود و(٢٧١) في جامعة حائل، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٩) عضوا من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في كل من جامعة حائل (٨٠) وجامعة الملك سعود (٩٩)، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقا الباحثان الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وكان من أهم نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة بكليات التربية بجامعة حائل، وجامعة الملك سعود جاءت بدرجة متوسطة.

٢- **دراسة مرعي (٢٠٠٩)** بعنوان "**الحوكمة الأكاديمية بين التخطيط الاستراتيجي وقياس الأداء المؤسسي**" وهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الحوكمة في العالم، والعالم العربي، وكذلك الحوكمة الأكاديمية، ومحدداتها، وعناصر نجاحها في الجامعات المتقدمة. وتَّمت الدّارسة على مشروع تطويري، لتحسين الأداء الجامعي، من خلال تحسين الإدارة الجامعية من خلال المعلوماتية، وشبكات الاتصال في جامعة دمشق، ومن خلال فحص

الوثائق، والدّارسات المرجعيّة للدراسات المقارنة، خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها أنه يتوجب على الجامعات تحديد أنظمة العمل الخاصة بها، وآليات تطبيق معايير الحوكمة، حتى يتسنى لها قياس مستوى أدائها، كما أن التخطيط الاستراتيجي السليم يقود إلى تطبيق الحوكمة الرشيدة، ولتحسين الأداء الجامعي يتوجب على الجامعات إعادة الهيكلة الإدارية، واستثمار نظم المراسلات الإلكترونية بما يتناسب مع معايير الحوكمة.

٣- **دراسة بزاوية وسالمي (٢٠١١)** بعنوان "**جودة التعليم العالي في ظل تحقيق مبادئ الحوكمة: تجربة المملكة المتحدة في حوكمة الجامعات**" سلطت الضوء على النتائج المترتبة على جودة التعليم العالي عند تحقيق مبادئ الحوكمة. وقد طبقت الدراسة على نحو (١١١) جامعة وكلية، وقد وضحت الأنظمة التي تحكم كبرى جامعات المملكة المتحدة كجامعة أكسفورد وجامعة كامبريدج من خلال المجالس. وأشارت الدراسة إلى ضرورة اشتمال مجالس الحوكمة على مجلس الجامعة وعمداء الكليات، بالإضافة إلى مشاركة أعضاء آخرين من الاساتذة ومؤسسات المجتمع المحلي. وقد برهنت الدراسة أن تجربة المملكة المتحدة هي أحد أهم التجارب الناجحة في تطبيق الحوكمة في الجامعات، ولعل ذلك كان السبب الجوهري في تبوء جامعات المملكة المتحدة مراتب متقدمة عالمياً.

٤- **دارسة حلاوة وطه (٢٠١١)** بعنوان " **واقع الحوكمة في جامعة القدس، جامعة القدس، معهد التنمية المستدامة**" هدفت الدراسة إلى التّعرف على واقع تطبيق الحوكمة في جامعة القدس، ومدى تطبيق متطلباتها ومعاييرها، وتم تطبيق الاستبانة، والمقابلة لبعض القيادات في الجامعة، لجمع

المعلومات اللازمة للدارسة، واستخدمت الطريقة العشوائية في اختيار العينة من (٦٠) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية، و(٦٠) عضواً من أعضاء الهيئة الإدارية، أما المقابلة فكانت محصورة في القيادات من أعضاء الهيئتين. كان من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن إدارة الجامعة تحاول أن تطبق النظام على جميع طلابها، بدون تمييز، وبشفافية، كما أنه يوجد تطبيق للحوكمة داخل الجامعة، ولكن ليس بالمستوى المطلوب وفقًا للمعايير العالمية، ويرجع السبب إلى أنها الجامعة الوحيدة في العالم التي تعمل بدون سلطة، أو حماية قانونية بسبب موقعها، وأثر الاحتلال الإسرائيلي عليها.

٥- **دراسة ناصر الدين (٢٠١٢)** بعنوان **"واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها"** هدفت الدراسة إلى استقصاء واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين بها، وصُممت استبانة لجمع المعلومات من عينة الدراسة والتي تكونت من (٦٤) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية و(٤٩) عضواً من أعضاء الهيئة الإدارية؛ وكان من أبرز نتائج الدراسة، أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الشرق الأوسط مرتفع بشكل عام، وكان لتحفيز العاملين وتقديم الدعم لهم أثر واضح في ارتفاع مستوى تطبيق الحوكمة، كما أن اجابات المبحوثين أظهرت فروق دالة احصائياً وفقاً لاختلاف المسميات الوظيفية وكان ذلك الاختلاف لصالح أعضاء هيئة التدريس على حساب أعضاء الهيئة الإدارية، بالإضافة إلى متغير سنوات الخبرة، حيث كانت الفروق لصالح من تجاوزت خبرتهم سنتين.

٦- **دراسة السديري (١٤٣٦هـ)** بعنوان "**تطبيق الحوكمة في إدارة الجامعات السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجا**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة في إدارة الجامعات السعودية، ومعوقات التطبيق لنظام الحوكمة في إدارة الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، ووضع أنموذج مقترح لتطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية اعتمادا على أفضل التجارب العالمية، ونتائج الدراسة الميدانية، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٦٠٠) عضو وعضوه، بينما بلغ عدد عينة الدراسة (٢٨٢) عضو وعضوه، واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وخلصت أهم النتائج إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في إدارات الجامعات السعودية متحقق بدرجة متوسطة، وأن أهمية تطبيق الحوكمة في إدارة الجامعات السعودية متحققة بدرجة كبيرة، وأن المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة في إدارة الجامعات السعودية متحققة بدرجة متوسطة.

٧- **دراسة العريني (١٤٣٦هـ)** بعنوان "**واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**" هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإداريّة والأكاديميّة العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية – إن وجدت – تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الوظيفة الحاليّة). ويتكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم (٨٤٦٠)، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تصميم استبانة لجمع المعلومات، واحتوت على ثلاثة محاور شملت اثنتين وسبعين عبارة، وتمّ توزيعها على عينة عشوائية، يبلغ عددها (٦٥٠)، وبنسبة (١٣,٩٪) من مجتمع الدراسة، الأصلي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية متحقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٠٦)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة، في واقع تطبيق الحوكمة في جماعة الإمام تعود إلى؛ اختلاف المؤهل، وسنوات الخبرة، والوظيفة الحالية.

٨- **دراسة النوشان (١٤٣٦هـ)** بعنوان **"واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن"** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة، والكشف عن المعوقات التي تواجه الجامعة في تطبيق الحوكمة، وتقديم مقترحات تسهم في تعزيز تطبيق الحوكمة في الجامعة، وذلك من وجهة نظر قياداتنا الأكاديمية، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن والبالغ عددهن (١٦٢) قائدة، واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بدرجة متوسطة، وأن المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة في جامعة الأميرة نورة متحققة بدرجة متوسطة، وأن الموافقة على المقترحات التي تسهم في تعزيز تطبيق الحوكمة في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن متحققة بدرجة كبيرة.

٩- **دراسة الفواز (١٤٣٦هـ)** بعنوان **"واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية: تصور مقترح"**، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة، وأهمية تطبيقها ومتطلباتها لتحسين الأداء المؤسسي في الجامعات، والتعرف على درجة وجود معوقات تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في الجامعات ورصد العلاقة الارتباطية بين واقع وتطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في الجامعات ودرجة أهميتها ومتطلباتها لتحسين الأداء المؤسسي وأهم معوقات تطبيقها، وذلك من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على جميع مجتمع الدراسة الذي تكون من (٤٧٨) قائدا من القيادات الأكاديمية في جامعات منطقة مكة المكرمة (جامعة أم القرى، جامعة الملك عبدالعزيز، جامعة الطائف)، ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في الجامعات كانت بدرجة متوسطة، وأن درجة أهمية مبادئ الحوكمة كانت بدرجة كبيرة، كما كشفت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في الجامعات ودرجة أهميتها ومتطلباتها لتحسين الأداء المؤسسي.

ب- الدراسات الأجنبية:

١- **دراسة يوريديس** (Eurydice, 2008) بعنوان **حوكمة التعليم العالي في أوروبا**، وهدفت إلى توفير فهم عميق للأطر المعيارية الوطنية، ولمقارنتها مع اتجاهات جميع الدول الأوربية لممارسات الحوكمة داخل المؤسسات التّربويّة. وقام الباحث بالدراسة التحليلية والدراسات المقارنة لعدد

من مؤسسات التعليم العالي الأوروبية، وخلصت الدراسة إلى أنه ما زالت مؤسسات التعليم العالي تتبع النماذج التنظيمية والإشرافية للدولة التابعة لها، وبذلك اتصفت أنظمتها بالبيروقراطية، كما أن مصادرها التمويليّة قائمة على المصادر العامة، أدى كل ذلك إلى قصور في المشاركة، والديمقراطية، والاستقلالية المادية، والإدارية. كما أن إعطاء الحكم الذاتي لمؤسسات التّعليم العالي، مع وجود جهة إشرافيه خارجية من قبل الدولة، تؤدي إلى ارتفاع مستوى الشفافية، وضوح أنظمة المساءلة كما إنها أدت إلى تحفيز المنافسة بين تلك المؤسسات.

٢- **دراسة كونستانتين وآخرين** (Constantin، et al , 2010) بعنوان **تحليل الاتجاهات العالمية في حوكمة وإدارة التعليم العالي في أوروبا**، وهدفت الدراسة إلى تحليل الاتجاهات العالمية في حوكمة وإدارة التعليم العالي في أوروبا، ومدى تطور الجامعات الرومانية من خلال تطبيق تلك الاتجاهات في ظل المنافسات المتزايدة في الأسواق العالمية. وقد اتبعت الدراسة المنهج التحليلي من خلال دراسة الاتجاهات العالمية في حوكمة وادارة التعليم العالي في الجامعات الأوروبية بشكل عام، والرومانية بشكل خاص دراسة تحليلية، كما كان من أبرز نتائج هذه الدراسة تطبيق الاستراتيجيات، ومفاهيم الرؤية الحديثة، مع تعزيز ممارسة الحوكمة الرشيدة، والإدارة الفاعلة في مؤسسات التعليم الغالب، كما أن هناك فرق بين مفهوم الحوكمة والإدارة حيث أن الحوكمة يمكن تطبيقها في المؤسسات المستقلة بذاتها، أم الإدارة فهي إدارة المؤسسات التابعة كالدوائر الحكومية.

٣- **دراسة لاند ولي** (Lee & Land,2010) بعنوان **ما الذي يمكن أن تتعلمه الجامعات التايوانية من الجامعات الأمريكية فيما يخص تطبيق الحوكمة**، وهدفت الدراسة على التعرف واقع تطبيق الحوكمة في جامعة تايوان ومقارنتها بالجامعات الأمريكية. سعياً منها لتحسين ممارستها فيما حققته الجامعات التايوانية فيما يتعلق بالشفافية. واللامركزية، والمشاركة في الإدارة من قبل أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، ومجلس المحافظين. واستخداما الباحثان المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات. أظهرت الدراسة جملة من النتائج أهمها: أن جامعات تايوان مازالت في مرحلة متأخرة في نضالها لتحقيق التوازن بين الديمقراطية والكفاءة مقارنة بالجامعات الأمريكية، أيضا تعتمد معظم الجامعات في تايوان على نموذج للحوكمة يتكون من مجلسين وهو نموذج منتشرا جدا في الولايات المتحدة، ويختص بمكونين" العناصر الإدارية والمالية لشؤون الأكاديمية، بالإضافة إلى أن الجامعات التايوانية مازالت بحاجة إلى التواصل لتحسين نموذجها من خلال نماذج البلاد المنفذ في هذا المجال، كذلك فيما يتعلق بالتغييرات التشريعية بغية تحقيق أهدافها.

ج- التعقيب على الدراسات السابقة:

١- أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- جميع الدراسات السابقة التي تم استعراضها تناولت مفهوم الحوكمة كمتغير مستقل، وهي بذلك تتفق مع الدّراسة الحالية.

- تتشابه الدراسة الحالية جزئيا في بعض أهدافها مع عدد من الدراسات السابقة في مجال التعرف على واقع الحوكمة وتطبيقها وممارستها مثل: دراسة

أبـو كـريم والثـويني (٢٠٠٩)، وبزاويـة وسـالمي (٢٠١١)، وحـلاوة وطـه (٢٠١١م)، وناصـر الـدين (٢٠١٢)، والـسديري (١٤٣٦هـ)، والعـريني (١٤٣٦هـ)، والنوشـان (١٤٣٦هـ)، والفـواز (١٤٣٦)، ويوريـديس (٢٠٠٨)، ولاند ولي (٢٠١٠).

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة ناصر الدين (٢٠١٢)، وحلاوة وطه (٢٠١١)، في دراسة معايير ومبادئ الحوكمة في الجامعات.

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة بزاوية وسالمي (٢٠١١)، ودراسة مرعي (٢٠٠٩)، في دراسة تجربة جامعات المملكة المتحدة للحوكمة.

- تتشابه الدراسة الحالية جزئيا في مجال تقديم المقترحات التي تساهم في تعزيـز تطبيـق الحوكمـة مثـل: دراسـة الـسديري (١٤٣٦هـ)، والنوشـان (١٤٣٦هـ).

- تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أداة البحث؛ حيث استخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات عدا دراسة مرعي (٢٠٠٩)، ويوريديس (٢٠٠٨).

- تتـشابه الدراسـة الحاليـة مـع معظـم الدراسـات الـسابقة في منهجيـة الدراسة؛ حيث اتبعت المنهج الوصفي عدا دراسة مرعي (٢٠٠٩)، وبزاوية وسالمي (٢٠١١ ويوريديس (٢٠٠٨).

- بينما اختلفت مع دراسة كونستانتين وآخرون (٢٠١٠) والتي هدفت إلى تحليـل الاتجاهـات العالميـة في حوكمـة وإدارة التعلـيم العـالي في أوروبـا، ومدى تطور الجامعات الرومانية.

٢- أوجه التميز في الدراسة الحالية:

- تُعَدُّ هذه الدراسةُ الأولى من نوعها - على حدِّ علم الباحث - التي تناولت مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، في المملكة العربية السعودية.

- انفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمعها وحدودها الموضوعية، والمكانية، والزمانية.

٣- جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

- بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، تم الاستفادة منها على النحو التالي:

- بلؤرة مشكلة الدراسة، وإثارة عدد التساؤلات التي أثارت مشكلة الدراسة الحالية، إضافة إلى تدعيم أهميتها.

- بناء الإطار النظري والدراسات السابقة.

- اختيار المنهجية والإجراءات المناسبة لهذه الدراسة.

- تصميم أداة الدراسة (الاستبانة).

- تفسير نتائج الدراسة الحالية، ومقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، من حيث أوجه الانفاق والاختلاف؛ مما يدعم نتائج الدراسة.

- تقديم مقترحات لدراسة مستقبلية لم يتم بحثها.

- انفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمعها وحدودها الموضوعية، والمكانية، والزمانية.

الدراسة الميدانية

أولاً- الإجراءات المنهجية للدراسة:

١- منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة، بهدف وصف تلك الظاهرة وتحليلها وتفسيرها، أملا في الوصول إلى أفضل النتائج (العساف ١٤٣١هـ، ص ١٧٧).

٢- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع وكلاء وعمداء جامعة الملك خالد ذكوراً وإناثاً، وعددهم (٥٠)، علماً أنه صدر قرار بتحويل العميدات إلى مساعدات عمداء وسيتم تطبيقه مستقبلاً، ونظراً لقلة مجتمع الدراسة فقد اعتمد الباحث على أسلوب الحصر الشامل لمجتمع الدراسة، وتم توزيع عدد (٥٠) استبانة لمجتمع الدراسة، تم استجابة (٤٢) قائد وهي ما تعادل نسبة ٨٤٪ من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفق إحصائية مركز الدراسات والمعلومات بالجامعة للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

جدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة

م	اسم المنصب	العدد
١	وكيل جامعة	٥
٢	عميد كلية أو عمادة مساندة أو مركز	٤٥
	المجموع:	**٥٠**

إحصائية غير منشورة من مركز الدراسات والمعلومات بجامعة الملك خالد لعام ١٤٣٩هـ.

٣- خصائص مجتمع الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد الدراسة، وبيان أثر تلك المتغيرات في استجابات أفراد الدراسة، وفقا لمحاورها، والتي تتمثل في: الجنس – المسمى الوظيفي – الدرجة العلمية، والتي لها مؤشر على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بقضايا الدراسة؛ وهي على النحو التالي:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	٣٣	٧٨,٦
أنثى	٩	٢١,٤
الإجمالي	٤٢	١٠٠,٠
المسمى الوظيفي		
وكيل جامعة	٣	٧,١
عميد	٣٩	٩٢,٩
الإجمالي	٤٢	١٠٠,٠
الدرجة العلمية		
أستاذ	٢	٤,٨
أستاذ مشارك	١٥	٣٥,٧
أستاذ مساعد	٢٥	٥٩,٥
الإجمالي	٤٢	١٠٠,٠

٤- منهجية جمع البيانات:

تعتمد الدراسة على مصدرين رئيسيين للبيانات، وهما: مصادر البيانات الأولية المتمثلة في الاستبانة التي قام الباحث بإعدادها لجمع البيانات من

المبحوثين، ومصادر البيانات الثانوية التي تتركز على الكتب والمراجع والدوريات والدراسات العلمية، والتقارير المنشورة.

٥- أداة الدراسة:

تعتمد الدراسة على الاستبانة أداة رئيسية لجمع البيانات، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة والتي تتمثل في: الجنس، المسمى الوظيفي، الدرجة العلمية، أما الجزء الثاني فهو يتكون من (٤٢) فقرة مقسمة على محورين تتناول معايير الحوكمة، وذلك على النحو التالي:

- المحور الأول: يتناول درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، وهو يتكون من (٣١) فقرة مقسمة على خمسة معايير، وهي الشفافية، والمساءلة، والمساواة، والحرية الأكاديمية، والمشاركة الفاعلة.
- أما المحور الثاني: فهو يتناول متطلبات تطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعلم العالي في المملكة المتحدة.

٥- ١ صدق أداة الدراسة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، ١٤٣١هـ، ص ٤٢٩)، كما يُقصد بالصدق "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها" (عبيدات وآخرون ٢٠١٣، ص ١٧٩)، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

٥- ١- ١ الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول" مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة"، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم.

وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية.

٥- ١- ٢ صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات أبعاد محور (درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة) بالدرجة الكلية لكل بُعد

الشفافية		المساءلة		المساواة		الحرية الأكاديمية		المشاركة الفاعلة	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٤٥٨**	١	٠.٧٢١**	١	٠.٦١٦**	١	٠.٤٢٧**	١	٠.٨٤٥**
٢	٠.٤٣٤**	٢	٠.٧٩٥**	٢	٠.٦٨٠**	٢	٠.٥٠٦**	٢	٠.٥٣٨**
٣	٠.٥٣٥**	٣	٠.٧٨٩**	٣	٠.٥٣١**	٣	٠.٤٨٠**	٣	٠.٤٩٧**
٤	٠.٦٤٩**	٤	٠.٦٦٣**	٤	٠.٦٨٧**	٤	٠.٥١٣**	٤	٠.٥٧٣**
٥	٠.٥٠٧**	٥	٠.٧٧٧**	٥	٠.٥٢٠**	٥	٠.٥٣٥**	٥	٠.٥٤٦**
-	-	٦	٠.٦٥٦**	٦	٠.٧٣٧**	٦	٠.٥٤٩**	٦	٠.٥١٠**
-	-	-	-	٧	٠.٨٣٩**	-	-	٧	٠.٤٥٨**

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد محور (درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة) بالدرجة الكلية للمحور

المحور	معامل الارتباط	المحور	معامل الارتباط
الشفافية	٠,٧٠٢**	الحرية الأكاديمية	٠,٦٤٩**
المساءلة	٠,٦٢٨**	المشاركة الفاعلة	٠,٧٤٤**
المساواة	٠,٨٧٥**	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محور (متطلبات تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة) بالدرجة الكلية للمحور

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٧١٨**	٧	٠.٦١٩**
٢	٠.٦٢٨**	٨	٠.٦٤١**
٣	٠.٦٠٤**	٩	٠.٥٦٦**
٤	٠.٧٨٧**	١٠	٠.٧٧٩**
٥	٠.٦٤٩**	١١	٠.٥٤٥**
٦	٠.٦٣٣**	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجداول رقم (٣، ٤، ٥) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

٥- ٢ ثبات أداة الدراسة:

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، ١٤٣١هـ: ص٤٣٠)، وقد قام الباحث بقياس ثبات الدراسة باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ، والجدول رقم (٦) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (٦) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة	٣١	٠,٨٨٠
٢	متطلبات تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة	١١	٠,٨٣٦
	الثبات الكلي	٤٢	٠,٩١٤

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩١٤) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٨٣٦، ٠,٨٨٠)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

٦- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥- ١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٥/٤ = ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي

الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١ إلى ١,٨٠ يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة منخفضة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة منخفضة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٤,٢١ إلى ٥,٠ يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة عالية جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية.

ثانياً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعة؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة

م	معايير الحوكمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الشفافية	٢,٦٠	٠,٦٦	٤
٢	المساءلة	٢,٨٥	٠,٨٤	٣
٣	المساواة	٢,٩٣	٠,٦٧	٢
٤	الحرية الأكاديمية	٣,٣٤	٠,٦٩	١
٥	المشاركة الفاعلة	١,٩٦	٠,٦٠	٥
المتوسط الحسابي العام		٢,٧٣	٠,٥٤	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط عام (٢,٧٣ من ٥,٠) وبانحراف معياري (٠,٥٤)، حيث تأتي الحياة الأكاديمية بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٣,٣٤) وبانحراف معياري (٠,٦٩)، يليه المساواة بمتوسط حسابي عام (٢,٩٣) وبانحراف معياري (٠,٦٧)، وبالمرتبة الثالثة بين معايير الحوكمة يأتي المساءلة بمتوسط حسابي عام (٢,٨٥) وبانحراف معياري (٠,٨٤)، يليه الشفافية بمتوسط عام (٢,٦٠) وبانحراف معياري (٠,٦٦)، ويأتي معيار المشاركة الفاعلة كأقل معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة

التعليم العالي في المملكة المتحدة بمتوسط عام (١,٩٦) وبانحراف معياري (٠,٦٠)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو كريم والثويني (٢٠٠٩م) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة بكلات التربية بجامعة حائل وجامعة الملك سعود جاءت بدرجة متوسطة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حلاوة وطه (٢٠١١م) والتي توصلت إلى أن هناك تطبيق للحوكمة في جامعة القدس ولكن ليس بالمستوى المطلوب وفقاً للمعايير العالمية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السديري (١٤٣٦هـ) والتي توصلت إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في إدارات الجامعات السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجاً متحقق بدرجة متوسطة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العريني (١٤٣٦هـ) والتي توصلت إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة النوشان (١٤٣٦هـ) والتي توصلت إلى أن هناك واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاءت بدرجة متوسطة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الفواز (١٤٣٦هـ) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في الجامعات كانت بدرجة متوسطة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة يوريديس (Euydice,2008) والتي توصلت إلى أن هناك قصور في حوكمة التعليم العالي في أوربا، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ناصر الدين (٢٠١٢م) والتي توصلت إلى أن واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط بشكل عام مرتفع، كما اختلفت مع نتيجة

دراسة لاند ولي (Lee & Land,2010) والتي بينت أن جامعات تايوان مازالت في مرحلة متأخرة في نضالها لتحقيق التوازن بين الديمقراطية والكفاءة مقارنة بالجامعات الأمريكية في مجال الحوكمة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى هذه النتيجة إلى أن هناك قصور في الإعلان والإفصاح عن التشريعات واللوائح والأنظمة داخل الجامعة، أو عدم وضوحها للعاملين في الجامعة.

والجداول التالية توضح بنوع من التفصيل مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، وذلك على النحو التالي:

١- درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالشفافية.

للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالشفافية، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٨)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالشفافية

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	تتسم الأنظمة واللوائح المطبقة في الجامعة بالوضوح.	٢	٤.٨	٨	١٩.٠	٣٠	٧١.٤	٠	٠.٠	٢	٤.٨	٣.١٩	٠.٧٤	١
٢	تنشر الجامعة عبر بوابتها معايير اختيار أصحاب المناصب القيادية.	٠	٠.٠	٣	٧.١	٦	١٤.٣	٨	١٩.٠	٢٥	٥٩.٥	١.٦٩	٠.٩٨	٥
٣	تنشر الجامعة معلومات وبيانات عن خططها وبرامجها للمستفيدين.	٠	٠.٠	٨	١٩.٠	١٥	٣٥.٧	١٥	٣٥.٧	٤	٩.٥	٢.٦٤	٠.٩١	٤
٤	تعزز الجامعة المصداقية بينها وبين كافة المستفيدين من خدماتها.	٠	٠.٠	٨	١٩.٠	١٨	٤٢.٩	١٢	٢٨.٦	٤	٩.٥	٢.٧١	٠.٨٩	٣
٥	تنشر الجامعة حقوق وواجبات المستفيدين من خدماتها على موقعها الإلكتروني.	١	٢.٤	٩	٢١.٤	١٤	٣٣.٣	١٥	٣٥.٧	٣	٧.١	٢.٧٦	٠.٩٦	٢
	المتوسط الحسابي العام											**٢.٦٠**	**٠.٦٦**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أن محور مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما

يتعلق بالشفافية يتضمن (٥) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (١,٦٩ ، ٣,١٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة موافقة (منخفضة - متوسطة)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالشفافية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٦٠) بانحراف معياري (٠,٦٦)، وهذا يدل على أن جامعة الملك خالد تطبيق معايير الحوكمة في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالشفافية بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الثقافة السائدة في الجامعة بأن لا يطلع على أمور الجامعة إلاَّ فئة محددة حسب منصبها في الجامعة، أو قربها من صاحب القرار.

٢- درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساءلة.

للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساءلة، كما يتضح من خلال الجدول رقم (٩)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساءلة

م	الفقرات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	يوجد في الجامعة نظام فعال لمحاسبة ومساءلة الإدارة العليا حول الخطط الاستراتيجية.	٢	٤.٨	٣	٧.١	٦	١٤.٣	١١	٢٦.٢	٢٠	٤٧.٦	١.٩٥	١.١٧	٦
٢	يستطيع الطالب أن يطالب بحقوقه لأنه مدعوم بأنظمة ولوائح عادلة.	٥	١١.٩	١٤	٣٣.٣	١٦	٣٨.١	٦	١٤.٣	١	٢.٤	٣.٣٨	٠.٩٦	١
٣	يستطيع منسوبو الجامعة تقديم مقترحات وشكاوى للجامعة ليتم التعامل معها.	٥	١١.٩	١١	٢٦.٢	١٥	٣٥.٧	٩	٢١.٤	٢	٤.٨	٣.١٩	١.٠٦	٢
٤	يوجد معايير دقيقة وواضحة لتقييم أداء الهيئتين الإدارية والأكاديمية.	٢	٤.٨	٢٠	٤٧.٦	٦	١٤.٣	١٠	٢٣.٨	٤	٩.٥	٣.١٤	١.١٤	٣
٥	تتسم آلية محاسبة ومساءلة الإدارة العليا وكافة المستويات الإدارية في الجامعة بالعدالة والمساواة.	٠	٠.٠	١٠	٢٣.٨	٦	١٤.٣	١٤	٣٣.٣	١٢	٢٨.٦	٢.٣٣	١.١٤	٥

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٦	تُراعي الجامعة العدالة والمساواة في تطبيق الأنظمة واللوائح على العاملين في الجامعة.	١	٢.٤	١٢	٢٨.٦	٢١	٥٠.٠	٥	١١.٩	٣	٧.١	٣.٠٧	٠.٨٩	٤
المتوسط الحسابي العام												٢.٨٥	٠.٨٤	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن محور مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساءلة يتضمن (٦) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (١.٩٥ ، ٣.٣٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة موافقة (منخفضة - متوسطة)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساءلة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٨٥) بانحراف معياري (٠.٨٤)، وهذا يدل على أن جامعة الملك خالد تطبق معايير الحوكمة في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساءلة بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ثقافة المساءلة لا زالت ضعيفة لدى الجامعة، وذلك لعدم وجود

آليات واضحة تلزم مجالس الكليات بتقديم التوضيحات اللازمة، وتبرير ما يتخذونه من قرارات تخص أداء الجامعة.

٣- درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساواة.

للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساواة، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٠)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساواة

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	توزع الفرص على جميع أقسام الجامعة بشكل عادل وواضح.	٢	٤.٨	٥	١١.٩	١٢	٢٨.٦	٢٢	٥٢.٤	١	٢.٤	٢.٦٤	٠.٩١	٧
٢	تطبق الأنظمة واللوائح على الجميع دون تمييز.	٢	٤.٨	٧	١٦.٧	١٢	٢٨.٦	١٨	٤٢.٩	٣	٧.١	٢.٦٩	١.٠٠	٥

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٣	يوجد معايير واضحة خاصة بأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية تحكم ترقياتهم	٥	١١.٩	٩	٢١.٤	٢١	٥٠.٠	٥	١١.٩	٢	٤.٨	٣.٢٤	٠.٩٨	١
٤	تبرز الجامعة بوضوح معايير الحصول على المكافآت لجميع العاملين.	٣	٧.١	٥	١١.٩	٢٥	٥٩.٥	٨	١٩.٠	١	٢.٤	٣.٠٢	٠.٨٤	٤
٥	تتسم معايير تقييم الأداء الوظيفي بالعدل والموضوعية.	٠	٠.٠	١٩	٤٥.٢	١٥	٣٥.٧	٦	١٤.٣	٢	٤.٨	٣.٢١	٠.٨٧	٢
٦	توفر الجامعة وصفاً واضحاً لواجبات وصلاحيات كل وظيفة.	٢	٤.٨	٨	١٩.٠	٢٣	٥٤.٨	٨	١٩.٠	١	٢.٤	٣.٠٥	٠.٨٢	٣
٧	تدعم الجامعة دور الأفراد العاملين في المستويات الإدارية الدنيا في عمليات صنع القرار.	٠	٠.٠	٧	١٦.٧	١٧	٤٠.٥	١٥	٣٥.٧	٣	٧.١	٢.٦٧	٠.٨٥	٦
	المتوسط الحسابي العام											٢.٩٣	٠.٦٧	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أن محور مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساواة يتضمن (٧) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم

بين (٢,٦٤ ، ٣,٢٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة موافقة (متوسطة)، وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساواة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٩٣) بانحراف معياري (٠,٦٧)، وهذا يدل على أن جامعة الملك خالد تطبيق معايير الحوكمة في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساواة بدرجة متوسطة، ويرى الباحث أن الأقسام في البيئة الجامعية تساعد على المساواة ومع ذلك لم ترتق هذه الممارسة إلى أكثر من المتوسط فقد يكون هناك غموض يعتري بعض معايير تقييم الأداء، أو أنها تخضع أحياناً للذاتية والآراء الشخصية، وقد يكون عدم ارتقاء المساءلة للمستوى المأمول سبب في تدني مستوى المساواة.

٤- درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالحرية الأكاديمية.

للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالحرية الأكاديمية، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١١)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالحرية الأكاديمية

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	تتمتع الجامعة بشخصية اعتبارية تتناسب مع بيئتها المحلية.	١٤	٣٣.٣	١١	٢٦.٢	١٢	٢٨.٦	٣	٧.١	٢	٤.٨	٣.٧٦	١.١٤	١
٢	تتيح الجامعة لعضو هيئة التدريس وضع معايير قبول الطلاب وفق رؤية الجامعة ورسالتها.	٠	٠.٠	١٢	٢٨.٦	١٥	٣٥.٧	٨	١٩.٠	٧	١٦.٧	٢.٧٦	١.٠٥	٦
٣	تتيح الجامعة لعضو هيئة التدريس تقديم الاستشارات للجهات الخارجية دون قيود.	١	٢.٤	١٩	٤٥.٢	١٢	٢٨.٦	٧	١٦.٧	٣	٧.١	٣.١٩	٠.٩٩	٤
٤	تتيح الجامعة الفرصة للأستاذ الجامعي نشر أبحاثه المتميزة مهما كانت نتائجها.	٣	٧.١	١٣	٣١.٠	١٣	٣١.٠	١٢	٢٨.٦	١	٢.٤	٣.١٢	٠.٩٩	٥
٥	يختار أستاذ الجامعة طريقة التدريس التي يراها مناسبة له.	٧	١٦.٧	٢٢	٥٢.٤	٩	٢١.٤	٣	٧.١	١	٢.٤	٣.٧٤	٠.٩١	٢

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٦	يختار أستاذ الجامعة طريقة التقويم التي يراها مناسبة له.	٤	٩.٥	٢٠	٤٧.٦	١١	٢٦.٢	٦	١٤.٣	١	٢.٤	٣.٧٤	٠.٩٤	٣
	المتوسط الحسابي العام											٣.٢٤	٠.٦٩	١

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) أن محور مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالحرية الأكاديمية يتضمن (٦) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٧٦ ، ٣,٧٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة موافقة (متوسطة - عالية)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالحرية الأكاديمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٤) بانحراف معياري (٠,٦٩)، وهذا يدل على أن جامعة الملك خالد تطبيق معايير الحوكمة في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالحرية الأكاديمية بدرجة متوسطة، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى التسلط الذي يجعل تعامل بعض القيادات في الجامعة لا ترقى إلى المستوى الأكاديمي، أو أنها تخضع أحياناً

للذاتية والآراء الشخصية، كما أن عدم ارتقاء المساءلة للمستوى المأمول سبب في تدني مستوى هذه الحرية، خاصة إذا مع طبيعة البيئة الجامعية، وطبيعة معرفة الأستاذ الجامعي لحقوقه وفق اللوائح المحددة والواضحة.

٥- درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمشاركة الفاعلة.

للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمشاركة الفاعلة، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٢)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمشاركة الفاعلة

م	الفقرات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة	منخفضة جداً			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	تنهج الجامعة الأساليب التشاركية في صنع القرار الجامعي	٠	٠.٠	٦	١٤.٣	١٧	٤٠.٥	١٦	٣٨.١	٣	٧.١	٢.٦٢	٠.٨٢	١
٢	يشترك الطلبة في مجلس الجامعة والمجالس الأخرى في صنع القرار الجامعي الخاص بمصالحهم بتميز وفعالية.	٠	٠.٠	٤	٩.٥	٩	٢١.٤	١٤	٣٣.٣	١٥	٣٥.٧	٢.٠٥	٠.٩٩	٣
٣	يطبق أسلوب الانتخاب في اختيار أعضاء المجالس العلمية والإدارية	٠	٠.٠	١	٢.٤	٦	١٤.٣	١٧	٤٠.٥	١٨	٤٢.٩	١.٧٦	٠.٧٩	٥

م	الفقرات	درجة الموافقة										التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٤	يشارك المستفيدون من خدمات الجامعة في انتخاب القيادات الأكاديمية	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٤	٩.٥	١٥	٣٥.٧	٢٣	٥٤.٨	١.٥٥	٠.٦٧	٧
٥	يشارك المعنيين من المجتمع المحلي في تقييم وتقويم البرامج الأكاديمية.	٠	٠.٠	٤	٩.٥	٩	٢١.٤	٢١	٥٠.٠	٨	١٩.٠	٢.٢١	٠.٨٧	٢
٦	يشارك المستفيدون من خدمات الجامعة في تقييم شاغلي المناصب القيادية بالجامعة.	٠	٠.٠	١	٢.٤	٦	١٤.٣	١١	٢٦.٢	٢٤	٥٧.١	١.٦٢	٠.٨٢	٦
٧	يناقش المستفيدون من خدمات الجامعة قرارات مجلس الجامعة لإجراء التعديلات عليها، قبل اتخاذ القرار.	٠	٠.٠	١	٢.٤	٧	١٦.٧	٢٠	٤٧.٦	١٤	٣٣.٣	١.٨٨	٠.٧٧	٤
	المتوسط الحسابي العام											١.٩٦	٠.٦٠	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١٢) أن محور مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمشاركة الفاعلة يتضمن (٧) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (١.٥٥ ، ٢.٦٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة موافقة (منخفضة - متوسطة)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمشاركة الفاعلة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (١.٩٦) بانحراف معياري (٠.٦٠)، وهذا يدل على أن جامعة الملك خالد تطبيق معايير الحوكمة في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمشاركة الفاعلة بدرجة منخفضة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة منخفضة على كلٍ من (مشاركة المعنيين من المجتمع المحلي في تقييم وتقويم البرامج الأكاديمية، وكذلك مشاركة الطلبة في مجلس الجامعة والمجالس الأخرى في صنع القرار الجامعي الخاص بمصالحهم بتميز وفعالية، إضافة إلى أن المستفيدين من خدمات الجامعة يناقشون قرارات مجلس الجامعة لإجراء التعديلات عليها قبل اتخاذ القرار)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى استئثار أصحاب القرار في الجامعة بالحق في تسيير الجامعة، وكذلك إلى عدم انتشار ثقافة الشراكة مع المستفيدين في البيئة الجامعة.

السؤال الثاني: المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، وفقاً للمعايير

المطبقة في جامعات المملكة المتحدة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعة؟

للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وفقاً للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٣)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات اللازمة لتطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	القناعة الكاملة لدى الإدارة الجامعية بقبول تطبيق قواعد الحوكمة ومبادئها.	١٧	٤٠.٥	٦	١٤.٣	١٠	٢٣.٨	٨	١٩.٠	١	٢.٤	٣.٧١	١.٢٥	٢
٢	تشكيل مجلس مستقل يتكون من منسوبي الجامعة والمستفيدين من خدماتها مختص بتطبيق الحوكمة يُسمى "مجلس الأمناء".	١٢	٢٨.٦	١٦	٣٨.١	٦	١٤.٣	٣	٧.١	٥	١١.٩	٣.٦٤	١.٣٠	٥
٣	يُعد مجلس الأمناء هو المسؤول المباشر عن إقرار أنشطة الجامعة وعن اتخاذ جميع القرارات النهائية في المسائل المهمة التي تدخل في اختصاصاته.	١٠	٢٣.٨	١٨	٤٢.٩	٥	١١.٩	٥	١١.٩	٤	٩.٥	٣.٦٠	١.٢٥	١٠

م	الفقرات	درجة الموافقة										التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٤	يحفظ مجلس الأمناء سمعة الجامعة من خلال ضمان تطبيق لوائح تنظيمية وسياسات وإجراءات واضحة وأخلاقية ومعمول بها تتفق والمتطلبات التشريعية والتنظيمية.	١٠	٢٣.٨	٢٠	٤٧.٦	٦	١٤.٣	٣	٧.١	٣	٧.١	٣.٧٤	١.١٣	١
٥	يضمن مجلس الأمناء استدامة الجامعة عن طريق العمل مع مدير الجامعة لتحديد مهمة الجامعة واستراتيجيتها.	٩	٢١.٤	١٩	٤٥.٢	٨	١٩.٠	٣	٧.١	٣	٧.١	٣.٦٧	١.١٢	٣
٦	المجلس مسؤول عن ضمان اتخاذ الخطوات الملائمة لتحقيق مهمة الجامعة واستراتيجيتها ووضع أنظمة رقابة وإدارة مخاطر فعّالة.	٩	٢١.٤	١٦	٣٨.١	١٢	٢٨.٦	٢	٤.٨	٣	٧.١	٣.٦٢	١.١٠	٨
٧	حصول مجلس الأمناء على ضمانات تؤكد فعّالية الحوكمة الأكاديمية من خلال العمل مع مجلس الجامعة كما هو منصوص عليه في آلياته الحاكمة.	١٠	٢٣.٨	١٨	٤٢.٩	٦	١٤.٣	٥	١١.٩	٣	٧.١	٣.٦٤	١.١٩	٦
٨	يعمل مجلس الأمناء مع مدير الجامعة بهدف ضمان تطبيق الآليات الرقابية الفعّالة والعناية الواجبة فيما يتعلق بالأنشطة المؤسسية الخارجية المهمة.	١٢	٢٨.٦	١٣	٣١.٠	١١	٢٦.٢	٣	٧.١	٣	٧.١	٣.٦٧	١.١٨	٤
٩	يعزز مجلس الأمناء مبدأ المساواة والتنوع في جميع أرجاء الجامعة بما في ذلك ما يتعلق بعملياته الخاصة.	١٠	٢٣.٨	١٨	٤٢.٩	٧	١٦.٧	٣	٧.١	٤	٩.٥	٣.٦٤	١.٢١	٧
١٠	يضمن مجلس الأمناء ملائمة هياكل الحوكمة وعملياتها للأغراض المنشودة من خلال توافقها ومعايير الممارسات الجيدة	٨	١٩.٠	٢٠	٤٧.٦	٧	١٦.٧	٣	٧.١	٤	٩.٥	٣.٦٠	١.١٧	٩
١١	يتخذ مجلس الأمناء القرارات بشفافية تتيح للمساهمين مساءلة مجلس الجامعة.	١١	٢٦.٢	١٣	٣١.٠	١٠	٢٣.٨	٤	٩.٥	٤	٩.٥	٣.٥٥	١.٢٥	١١
	المتوسط الحسابي العام											٣.٦٤	١.٠٩	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١٣) أن محور المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في

المملكة المتحدة وفقاً للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة يتضمن (١١) فقرة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣.٥٥، ٣.٧٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة موافقة (عالية)، وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وفقاً للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٦٤) بانحراف معياري (١.٠٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وفقاً للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة، ومن أبرز تلك المتطلبات (حفظ مجلس الأمناء لسمعة الجامعة من خلال ضمان تطبيق لوائح تنظيمية وسياسات وإجراءات واضحة وأخلاقية ومعمول بها تتفق والمتطلبات التشريعية والتنظيمية، وكذلك القناعة الكاملة لدى الإدارة الجامعية بقبول تطبيق قواعد الحوكمة ومبادئها، إضافة إلى ضمان مجلس الأمناء لاستدامة الجامعة عن طريق العمل مع مدير الجامعة لتحديد مهمة الجامعة واستراتيجيتها، وعمل مجلس الأمناء مع مدير الجامعة بهدف ضمان تطبيق الآليات الرقابية الفعَّالة والعناية الواجبة فيما يتعلق بالأنشطة المؤسسية الخارجية المهمة، وكذلك تشكيل مجلس مستقل يتكون من منسوبي الجامعة والمستفيدين من خدماتها مختص بتطبيق الحوكمة يُسمى "مجلس الأمناء")، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة النوشان

(١٤٣٦هـ) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على المقترحات التي تُسهم في تعزيز الحوكمة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاءت بدرجة كبيرة.

يتضح من خلال الجدول رقم (١٣) أن من أبرز الفقرات التي تعكس المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وفقاً للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة تتمثل في الفقرات رقم (٤ ، ١) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت الفقرة رقم (٤) وهي (يحفظ مجلس الأمناء سمعة الجامعة من خلال ضمان تطبيق لوائح تنظيمية وسياسات وإجراءات واضحة وأخلاقية ومعمول بها تتفق والمتطلبات التشريعية والتنظيمية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧٤) وانحراف معياري (١.١٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن حفظ مجلس الأمناء لسمعة الجامعة من خلال ضمان تطبيق لوائح تنظيمية وسياسات وإجراءات واضحة وأخلاقية ومعمول بها تتفق والمتطلبات التشريعية والتنظيمية من المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وفقاً للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مرعي (٢٠٠٩م) والتي توصلت إلى أنه يتوجب على الجامعة تحديد أنظمة العمل الخاصة بها وآليات تطبيق معايير الحوكمة حتى يتسنى لها قياس مستوى أدائها.

٢. جاءت الفقرة رقم (١) وهي (القناعة الكاملة لدى الإدارة الجامعية بقبول تطبيق قواعد الحوكمة ومبادئها) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٧١) وانحراف معياري (١,٢٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن القناعة الكاملة لدى الإدارة الجامعية بقبول تطبيق قواعد الحوكمة ومبادئها من المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وفقاً للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة.

وكشفت النتائج بالجدول رقم (١٣) أن أقل فقرتين بمحور المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وفقاً للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة تتمثل في الفقرات رقم (١٠ ، ٣) مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

٣. جاءت الفقرة رقم (١٠) وهي (يضمن مجلس الأمناء ملاءمة هياكل الحوكمة وعملياتها للأغراض المنشودة من خلال توافقها ومعايير الممارسات الجيدة) بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣,٦٠) وانحراف معياري (١,١٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن ضمان مجلس الأمناء ملائمة هياكل الحوكمة وعملياتها للأغراض المنشودة من خلال توافقها ومعايير الممارسات الجيدة من المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وفقاً للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة، وقد اتفقت نتيجة الدراسة

الحالية مع نتيجة دراسة مرعي (٢٠٠٩م) والتي توصلت إلى أنه يتوجب على الجامعة إعادة الهيكلة الإدارية بما يتناسب مع معايير الحوكمة.

٤. جاءت الفقرة رقم (٣) وهي (يُعد مجلس الأمناء هو المسؤول المباشر عن إقرار أنشطة الجامعة وعن اتخاذ جميع القرارات النهائية في المسائل المهمة التي تدخل في اختصاصاته) بالمرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٣.٦٠) وانحراف معياري (١.٢٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن مسؤولية مجلس الأمناء المباشرة عن إقرار أنشطة الجامعة وعن اتخاذ جميع القرارات النهائية في المسائل المهمة التي تدخل في اختصاصاته من المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وفقاً للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة.

السؤال الثالث: ما الفروق ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى $a<0.05$ في متوسطات اجابات المبحوثين حول درجة تطبيق جامعة الملك خالد للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة تعود إلى متغيرات (الجنس – المسمى الوظيفي – الدرجة العلمية)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة باختلاف متغير الجنس، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار

(ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير الجنس، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٤)

جدول رقم (١٤) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق جامعة الملك خالد للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة باختلاف متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الشفافية	ذكر	٣٣	٢١.٠٠	٦٩٣.٠٠	- ٠.٥١٠	٠.٦١٠
	أنثى	٩	٢٣.٣٣	٢١٠.٠٠		
المساءلة	ذكر	٣٣	١٩.٨٥	٦٥٥.٠٠	- ١.٦٩٣	٠.٠٩١
	أنثى	٩	٢٧.٥٦	٢٤٨.٠٠		
المساواة	ذكر	٣٣	٢٠.٩٢	٦٩٠.٥٠	- ٠.٥٨٦	٠.٥٥٨
	أنثى	٩	٢٣.٦١	٢١٢.٥٠		
الحرية الأكاديمية	ذكر	٣٣	٢٢.٣٥	٧٣٧.٥٠	- ٠.٨٦٤	٠.٣٨٨
	أنثى	٩	١٨.٣٩	١٦٥.٥٠		
المشاركة الفاعلة	ذكر	٣٣	٢٠.٠٨	٦٦٢.٥٠	- ١.٤٥٠	٠.١٤٧
	أنثى	٩	٢٦.٧٢	٢٤٠.٥٠		
الدرجة الكلية لتطبيق معايير الحوكمة	ذكر	٣٣	٢٠.٢١	٦٦٧.٠٠	- ١.٣٠٥	٠.١٩٢
	أنثى	٩	٢٦.٢٢	٢٣٦.٠٠		
متطلبات تطوير معايير الحوكمة	ذكر	٣٣	٢١.٠٥	٦٩٤.٥٠	- ٠.٤٦٢	٠.٦٤٤
	أنثى	٩	٢٣.١٧	٢٠٨.٥٠		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٤) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لمدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وأبعادها الفرعية المتمثلة في (الشفافية – المساءلة – المساواة – الحرية الأكاديمية – المشاركة الفاعلة)، وكذلك محور متطلبات

تطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة باختلاف متغير الجنس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠,٦١٠، ٠,٠٩١، ٠,٥٥٨، ٠,٣٨٨، ٠,١٤٧)، وللدرجة الكلية (٠,١٩٢)، ولمحور المتطلبات (٠,٦٤٤)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة من الذكور والإناث حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن البيئة الأكاديمية لا تفرق بين الجنسين في الثقافة العملية.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المسمى الوظيفي

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة باختلاف متغير المسمى الوظيفي، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير المسمى الوظيفي، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٥)

جدول رقم (١٥) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق جامعة الملك خالد للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة باختلاف متغير المسمى الوظيفي

الأبعاد	المسمى الوظيفي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الشفافية	وكيل جامعة	٣	٢٦.٠٠	٧٨.٠٠	- ٠.٦٦٥	٠.٥٠٦
	عميد	٣٩	٢١.١٥	٨٢٥.٠٠		
المساءلة	وكيل جامعة	٣	١٦.٣٣	٤٩.٠٠	- ٠.٧٦٧	٠.٤٤٣
	عميد	٣٩	٢١.٩٠	٨٥٤.٠٠		
المساواة	وكيل جامعة	٣	١١.٦٧	٣٥.٠٠	- ١.٤٥١	٠.١٤٧
	عميد	٣٩	٢٢.٢٦	٨٦٨.٠٠		
الحرية الأكاديمية	وكيل جامعة	٣	١٢.٥٠	٣٧.٥٠	- ١.٣٢٧	٠.١٨٥
	عميد	٣٩	٢٢.١٩	٨٦٥.٥٠		
المشاركة الفاعلة	وكيل جامعة	٣	٥.٠٠	١٥.٠٠	- ٢.٤٣٢	٠.٠١٥
	عميد	٣٩	٢٢.٧٧	٨٨٨.٠٠		
الدرجة الكلية لتطبيق معايير الحوكمة	وكيل جامعة	٣	١١.٣٣	٣٤.٠٠	- ١.٤٩٢	٠.١٣٦
	عميد	٣٩	٢٢.٢٨	٨٦٩.٠٠		
متطلبات تطوير معايير الحوكمة	وكيل جامعة	٣	٢٠.٣٣	٦١.٠٠	- ٠.١٧٢	٠.٨٦٤
	عميد	٣٩	٢١.٥٩	٨٤٢.٠٠		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٥) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لمدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وأبعادها الفرعية المتمثلة في (الشفافية – المساءلة – المساواة – الحرية الأكاديمية)، وكذلك محور متطلبات تطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة باختلاف متغير المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد

على التوالي (٠,٥٠٦ ، ٠,٤٤٣ ، ٠,١٤٧ ، ٠,١٨٥)، وللدرجة الكلية (٠,١٣٦)، ولمحور المتطلبات (٠,٨٦٤)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف المسمى الوظيفي لهم حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ناصر الدين (٢٠١٢م) والتي توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط باختلاف متغير المسمى الوظيفي، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العريني (١٤٣٦هـ) والتي توصلت إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية حول واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف متغير المسمى الوظيفي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هذه المعايير ارتبطت بثقافة المجتمع الدينية، كما أنها معايير ترتبط بحاجة الإنسان في عمله.

في حين أوضحت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمشاركة الفاعلة باختلاف متغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح أفراد الدراسة من العمداء بمتوسط رتب (٢٢,٧٧) مقابل (٥,٠) لصالح وكلاء الجامعة، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد الدراسة من العمداء يوافقون بدرجة أكبر على تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمشاركة الفاعلة.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة باختلاف متغير الدرجة العلمية، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) بديلاً عن تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير الدرجة العلمية، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٦)

جدول رقم (١٦) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق جامعة الملك خالد للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة باختلاف متغير الدرجة العلمية

الأبعاد	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
الشفافية	أستاذ	٢	٢٠.٥٠	٠.٨٨٦	٠.٦٤٢
	أستاذ مشارك	١٥	٢٣.٨٧		
	أستاذ مساعد	٢٥	٢٠.١٦		
المساءلة	أستاذ	٢	١٣.٢٥	٢.٤٣٦	٠.٢٩٦
	أستاذ مشارك	١٥	٢٤.٩٠		
	أستاذ مساعد	٢٥	٢٠.١٢		
المساواة	أستاذ	٢	١٦.٠٠	٠.٩٠٩	٠.٦٣٥
	أستاذ مشارك	١٥	٢٣.٥٠		
	أستاذ مساعد	٢٥	٢٠.٧٤		
الحرية الأكاديمية	أستاذ	٢	٨.٥٠	٤.٧٨٠	٠.٠٩٢
	أستاذ مشارك	١٥	٢٦.٠٠		
	أستاذ مساعد	٢٥	١٩.٨٤		

الأبعاد	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
المشاركة الفاعلة	أستاذ	٢	٦.٥٠	٣.٣٤٥	٠.١٨٨
	أستاذ مشارك	١٥	٢١.٢٣		
	أستاذ مساعد	٢٥	٢٢.٨٦		
الدرجة الكلية لتطبيق معايير الحوكمة	أستاذ	٢	٩.٠٠	٣.٨٦٧	٠.١٤٥
	أستاذ مشارك	١٥	٢٥.٣٧		
	أستاذ مساعد	٢٥	٢٠.١٨		
متطلبات تطوير معايير الحوكمة	أستاذ	٢	٢٧.٧٥	٠.٥٥١	٠.٧٥٩
	أستاذ مشارك	١٥	٢١.١٣		
	أستاذ مساعد	٢٥	٢١.٢٢		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٦) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لمدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وأبعادها الفرعية المتمثلة في (الشفافية – المساءلة – المساواة – الحرية الأكاديمية – المشاركة الفاعلة)، وكذلك محور متطلبات تطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة باختلاف متغير الدرجة العلمية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠.٦٤٢، ٠.٢٩٦، ٠.٦٣٥، ٠.٠٩٢، ٠.١٨٨)، وللدرجة الكلية (٠.١٤٥)، ولمحور المتطلبات (٠.٧٥٩)، وجميعها قيم أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف درجتهم العلمية حول مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة.

* * *

خلاصة لأهم نتائج الدراسة وتوصياتها

يشمل هذا الفصل على عرض لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها ومن ثم التوصيات المقترحة في ضوء تلك النتائج.

أولاً: نتائج الدراسة

١. أن درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة جاءت بدرجة متوسطة، حيث تأتي الحياة الأكاديمية بالمرتبة الأولى، يليه المساواة، وبالمرتبة الثالثة بين معايير الحوكمة يأتي المساءلة، يليه الشفافية، ويأتي معيار المشاركة الفاعلة كأقل معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة.

٢. أن جامعة الملك خالد تطبق معايير الحوكمة في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالشفافية بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على أن:

- الأنظمة واللوائح المطبقة في الجامعة تتسم بالوضوح.
- أن الجامعة تنشر حقوق وواجبات المستفيدين من خدماتها على موقعها الإلكتروني.
- أن الجامعة تعزز المصداقية بينها وبين كافة المستفيدين من خدماتها.

٣. أن جامعة الملك خالد تطبيق معايير الحوكمة في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساءلة بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على أن:

- الطالب يستطيع أن يطالب بحقوقه لأنه مدعوم بأنظمة ولوائح عادلة.

- أن منسوبي الجامعة يستطيعوا تقديم مقترحات وشكاوى للجامعة ليتم التعامل معها.
- أن هناك معايير دقيقة وواضحة لتقييم أداء الهيئتين الإدارية والأكاديمية.

٤. أن جامعة الملك خالد تطبيق معايير الحوكمة في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمساواة بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على أن

- هناك معايير واضحة خاصة بأعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية تحكم ترقياتهم.
- أن معايير تقييم الأداء الوظيفي تتسم بالعدل والموضوعية.
- أن الجامعة توفر وصفاً واضحاً لواجبات وصلاحيات كل وظيفة.

٥. أن جامعة الملك خالد تطبيق معايير الحوكمة في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالحرية الأكاديمية بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على كل من:

- أن الجامعة تتيح لعضو هيئة التدريس تقديم الاستشارات للجهات الخارجية دون قيود.
- أن الجامعة تتيح الفرصة للأستاذ الجامعي نشر أبحاثه المتميزة مهما كانت نتائجها.
- أن الجامعة تتيح لعضو هيئة التدريس وضع معايير قبول الطلاب وفق رؤية الجامعة ورسالتها.

٦. أن جامعة الملك خالد تطبيق معايير الحوكمة في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمشاركة الفاعلة بدرجة منخفضة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة منخفضة على كلٍ من:

- مشاركة المعنيين من المجتمع المحلي في تقييم وتقويم البرامج الأكاديمية.
- مشاركة الطلبة في مجلس الجامعة والمجالس الأخرى في صنع القرار الجامعي الخاص بمصالحهم بتميز وفعالية.
- أن المستفيدين من خدمات الجامعة يناقشون قرارات مجلس الجامعة لإجراء التعديلات عليها قبل اتخاذ القرار.

٧. أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المتطلبات اللازمة لتطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وفقاً للمعايير المطبقة في جامعات المملكة المتحدة، ومن أبرز تلك المتطلبات:

- حفظ مجلس الأمناء لسمعة الجامعة من خلال ضمان تطبيق لوائح تنظيمية وسياسات وإجراءات واضحة وأخلاقية ومعمول بها تتفق والمتطلبات التشريعية والتنظيمية.
- القناعة الكاملة لدى الإدارة الجامعية بقبول تطبيق قواعد الحوكمة ومبادئها.
- ضمان مجلس الأمناء لاستدامة الجامعة عن طريق العمل مع مدير الجامعة لتحديد مهمة الجامعة واستراتيجيتها.

- عمل مجلس الأمناء مع مدير الجامعة بهدف ضمان تطبيق الآليات الرقابية الفعَّالة والعناية الواجبة فيما يتعلق بالأنشطة المؤسسية الخارجية المهمة.
- تشكيل مجلس مستقل يتكون من منسوبي الجامعة والمستفيدين من خدماتها مختص بتطبيق الحوكمة يُسمى "مجلس الأمناء".

٨. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لمدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وأبعادها الفرعية المتمثلة في (الشفافية – المساءلة – المساواة – الحرية الأكاديمية – المشاركة الفاعلة)، وكذلك محور متطلبات تطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة باختلاف متغير الجنس.

٩. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لمدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وأبعادها الفرعية المتمثلة في (الشفافية – المساءلة – المساواة – الحرية الأكاديمية)، وكذلك محور متطلبات تطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة باختلاف متغير المسمى الوظيفي.

١٠. أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة فيما يتعلق بالمشاركة الفاعلة باختلاف متغير المسمى الوظيفي، وذلك لصالح أفراد الدراسة من العمداء.

١١. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لمدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة وأبعادها الفرعية المتمثلة في (الشفافية – المساءلة – المساواة – الحرية الأكاديمية – المشاركة الفاعلة)، وكذلك محور متطلبات تطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة باختلاف متغير الدرجة العلمية.

ثانياً: توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

١. إصدارُ لوائحَ وتشريعاتٍ خاصَّةٍ بمعاييرِ ومبادئ الحَوْكَمة في جامعة الملك خالد بجميع أبعادها.

٢. نشر ثقافة الحوكمة و التعريف بها وأهدافها، ومبادئها، ومتطلباتها بمختلف الوسائل بين منسوبي الجامعة.

٣. اعتماد الانتخابات كوسيلة لتعيين المناصب الإدارية العليا، والقيادات داخل الجامعة.

٤. توعية العاملين بالجامعة بأهمية معايير الحوكمة في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي بالمملكة المتحدة، ودورها في تطوير الجامعة.

٥. اعتماد معايير واضحة، ومعلنة لإجراءات التعيين، والترقيات للمناصب الإدارية داخل الجامعة.

٦. ضرورة تشكيل مجلس مستقل يتكون من منسوبي الجامعة والمستفيدين من خدماتها مختص بتطبيق الحوكمة يُسمى "مجلس الأمناء".

٧. الحرص على تفعيل مجلس الأمناء مع مدير الجامعة بهدف ضمان تطبيق الآليات الرقابية الفعَّالة والعناية الواجبة فيما يتعلق بالأنشطة المؤسسية الخارجية المهمة.

٨. إنشاء لجانٍ خاصَّةٍ من قِبَلِ الجامعة ؛ لمتابعة تنفيذِ معاييرِ الحَوْكَمة.

٩. وضع خُطَطٍ لتدريب العاملين في المدرسة من الإداريَّات والمعلِّمات، على تطبيق الحَوْكَمة.

١٠. إعادة هيكلة الجامعة بما يتلاءم مع تطبيق الحوكمة، وتفعيل دور القيادات الجامعية، وأعضاء الهيئتين الأكاديمية والادارية، والطلاب، ومنحهم الصلاحيات للمشاركة في صناعة القرارات المتعلقة بهم .

ثالثاً: مقترحات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يقدم الباحث بعض المقترحات لدراسات مستقبلية والتي يأمل أن تُسهم في إثراء المجال التربوي في ذلك المجال، وذلك بإجراء دراسات مماثلة النحو التالي:

١. مدى تطبيق معايير الحوكمة في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة بجامعات أخرى.

٢. المعوقات التي تحد من تطبيق معايير الحوكمة بجامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة.

٣. دور تطبيق مبادئ الحوكمة في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات

٤. تطوير أداء الجامعات السعودية في ضوء مبادئ الحوكمة .

٥. مقارنة بين الجامعات السعودية، وبعض الجامعات الأوروبية حول تطبيق الحوكمة.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو كريم، أحمد، والثواني، طارق (٢٠١٤م). **درجة تطبيق مبادئ الحوكمة بكليات التربية بجامعة حائل وجامعة الملك سعود كما يراها أعضاء هيئة التدريس**. مجلة العلوم التربويةج١٥.ع٣.سبتمبر .٢٠١٤م. ٥٥- ٩٣.
- أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٥م) . **الحوكمة الرشيدة "فن إدارة المؤسسات عالية الجودة"** ، الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر: القاهرة .
- بزاوية، عبد الحكيم وسالمي، عبد الجبار. (٢٠١١). **جودة التعليم العالي في ظل تحقيق مبادئ الحوكمة: تجربة المملكة المتحدة في حوكمة الجامعات**. الملتقى الدولي حول الحوكمة في الجامعة: تقييم أساليب الحوكمة في التعليم العالي. بتاريخ ٣-٢٠١١/١٠/٤.
- جودة، فكري عبد الغني. (٢٠٠٨). **مدى تطبيق مبادئ الحوكمة المؤسسية في المصارف الفلسطينية وفقاً لمبادئ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومبادئ لجنة بازل للرقابة المصرفية** (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم إدارة الأعمال. كلية التجارة. الجامعة الإسلامية. فلسطين.
- حلاوة، جمال و دار طه، نداء. (2011). **واقع الحوكمة في جامعة القدس. جامعة القدس. معهد التنمية المستدامة**: دار العلوم التنموية. القدس: فلسطين.
- الخضيري، محسن (٢٠٠٥). **حوكمة الشركات**. ط١. مجموعة النيل العربية. القاهرة.
- خورشيد، معتز و يوسف، محسن. (٢٠٠٩م). **حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر**. الاسكندرية. مصر: مكتبة الاسكندرية.
- الدهدار، مروان (٢٠١٦). **واقع حوكمة الجامعات الفلسطينية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

- السديري. هند بنت محمد (١٤٣٦هـ). **تطبيق الحوكمة في إدارة الجامعات السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجا** (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم إدارة تربوية. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.
- الشريف، طلال بن عبد الله (٢٠١٥). **حوكمة الجامعات واقع وتطلعات**. مقال أدبي. مقالات المركز الإعلامي. جامعة شقراء. المملكة العربية السعودية.
- صالح، محمد غرابة. (٢٠١٠م). **مدى تطبيق مبدأ الإفصاح والشفافية من مبادئ حوكمة الشركات في شركة بئر المدور المساهمة المحدودة.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين.
- ضحاوي، بيومي والمليجي، رضا. (٩ يوليو، ٢٠١١م). **دراسة مقارنة لنظم الحوكمة المؤسسية للجامعات في كل من زيمبابوي وجنوب أفريقيا وإمكانية الإفادة منها في مصر**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي التاسع عشر التعليم والتنمية البشرية في دول قارة أفريقيا والتي تنظمها الجمعية المصرية للتربية المقارنة. القاهرة: جامعة عين شمس.
- الطائي، علي وحمد، علاء (٢٠١٠). **أبعاد الحاكمية المحليّة في العراق: دراسة ميدانية في المجلس المحلي لقضاء المحمودية**. مجلة كلية بغداد الاقتصادية. العدد (٢٥) ٤١- ٦٨.
- طربيه، خالد (٢٠١٠). **حوكمة الشركات**. www.nazaha.iq/search_web/
- عازوري، نعمة. (٢٠٠٩). **مؤتمر الحوكمة الأكاديمية**. جامعة الروح القدس في الكسليك. لبنان.
- عبدالحكيم، فاروق جعفر (٢٠١١م). **حوكمة الجامعات مدخل لتطوير الإدارة من خلال المشاركة**. مجلة العلوم التربوية. المجلد ٣. ع (١).
- عبدالرؤوف، محمد (٢٠٠٧). **دراسة تقويمية للحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة.

- عبدالكريم، نهى حامد (٢٠٠٦). **المساءلة التربوية كمدخل لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة**. المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (العربي الخامس) لمركز تطوير التعليم الجامعي "الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين: الواقع والرؤى". جامعة عين شمس. القاهرة.
- عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٣). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر العربي، عمان.
- العساف، صالح. (١٤٣١هـ). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. مكتبة العبيكان. الطبعة الرابعة. الرياض.
- العريني، منال عبد العزيز. (١٤٣٦هـ). **واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. الرياض.
- عزت احمد (٢٠١٠). **مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها**. عمان. الأردن.
- الفرا، ماجد محمد. (٢ - ٤ إبريل، ٢٠١٣). **تحديات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين-** حالة دراسية لكليات العلوم الاقتصادية والإدارية في غزة. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي. الأردن: جامعة الزيتونة.
- الفواز، نجوى مفوز (١٤٣٦ه). **واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر القيادات** الأكاديمية "تصور مقترح" (رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم الإدارة التربوية والتخطيط. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- مرعي، محمد. (٢٠٠٩). **الحوكمة الأكاديمية بين التخطيط الاستراتيجي وقياس الأداء المؤسسي: حالة (مشروع تمبوس: تحسين الإدارية الجامعية باستخدام**

المعلوماتية وشبكات الاتصال بالجامعات السورية). المؤتمر العلمي الثالث: الحوكمة الإدارية. جامعة الروح القدس الكسليك. لبنان ١٦- ١٧ فبراير ٢٠٠٩.

- مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي. **قراءات مختارة في التعليم الجامعي: حوكمة التعليم العالي.** نشرة علمية تصدر عن مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي. العدد (٥٩)- جمادى الأولى ١٤٣٦هـ
- ناصر الدين، يعقوب عادل (٢٠١٢) **واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها.** مجلة اتحاد الجامعات العربية - العدد (٦٢).
- النوشان، منيرة صالح. (١٤٣٦ه) **واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن** (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم الإدارة والتخطيط التربوي. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود. الرياض.
- الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد (١٤٣٨هـ). تم الحصول عليه بتاريخ ١٤٣٨/٨/١٥هـ الموافق 2017 / 5 /12 من https://www.nazaha.gov.sa/Media/News/Pages/news1002.aspx
- يرقي، حسين وعبد الصمد، عمر (٢٠١١). **واقع حوكمة المؤسسات في الجزائر وسبل تفعيلها.** أطروحة دكتوراه. جامعة المدية. الجزائر.

المراجع الأجنبيّة:

- Committee of University Chairs CUC. (2014), The Higher Education Code of Governance, UK.
- Constantin brătianu, Zeno Reinhardt, & Oana almăşan. (2010, Nov. 29). Practice models and Public policies in the Management and Governance of Higher Education, Transylvanian Review of Administrative Sciences, p. 39-50.
- Corcoran & Suzanne, (2015) A Conference organized by the Egyptian Banking Institute, May 7 - 8, Cairo, p:03.
- Fielden, John, (2008). Global Trends in University Governance, The World Bank. Washington, D.C. – U.S.A.
- Graham, jone & Tim Plumptre. Principles for Good Governance in the 21st Century. 2003 5- Wheelen Thomas and David Hunger, "Strategic Management",9th edition, Prentice_ Hall, New JERSEY, 2004.

- Hénard, Fabrice and Mitterle, Alexander. (2008). Governance and Quality in Higher Education. Education program on institutional management in higher education. France: OECD.
- Irtwange, S. V. & Orsaah, S. (2010). Assessment of Groups Influence on Management Style as Related to University Governance. Educational Research and Reviews, 5 (2) p46-63.
- Jan Cattrysse, (2008). Reflections On Corporate Governance and The Role of the Internal Auditors. Roularta Media Group.
- Leach, W. (2008). Shared governance in higher education: structural and cultural responses to a changing national climate, centre for collaborative policy, California state university, Sacramento.
- Lee, Lung-Sheng & Land, Ming H. (2010). What University Governance Can Taiwan Learn from the United States? Online Submission, Paper presented at the International Presidential Forum (pp.179-187).
- OECD. (1999). OECD principles and annotation on corporate governance. by organization for economic Co-operation and development. France: OECD publishing service.
- Philippe Aghion, Mathias Dewatripont, Caroline M. Hoxby, Andreu Mas-Colell, André Sapir. (2009). The governance and performance of universities: evidence from Europe and the US. Economic Policy, Vol.25 Issue 61, p 7-59.
- Shafritz, Jay M. & Russell E. M. Introducing Public Administration. Addison Wesley Longman INC New York U.S 2000.
- Ted. Tapper, (2007), The Governance of British Higher Education.
- The information network on education in Europe (Eurydice). (2008). Higher Education Governance in Europe. Belgium: European commission, Eurydice.
- Wang, Li. (2010). Higher Education Governance and University Autonomy in China. Globalisation, Societies and Education, 8 (4) p477-495.

❊ ❊ ❊

- Mareai, M. (2009). Academic Governance between Strategic Planning and Institutional Performance Measurement: Case (Tempus Project: Improving University Administration Using Informatics and Communication Networks in the Syrian Universities), the 3rd Scientific Conference: Administrative Governance, Holy Spirit University of Kaslik, Lebanon, February 16th-17th, 2009.
- Center of Research and Studies in Higher Education, Selected Readings in Higher Education: Governance of Higher Education, A journal issued by Center of Research and Studies in Higher Education, issue no. 59, Jumada Al-Awal 1436 Hijri.
- Nasser Al-Deen, Y. A. (2012). Reality Governance Application in the Middle East University as Perceived by the Administrative and Academic Staff, Journal of the Association of Arab Universities, issue no. 62.
- Al-Noushan, M. S. (1436 Hijri). The Reality of Governance Application in Princess Nourah Abdulrahman University (Unpublished Thesis). Department of Administration and Educational Planning, College of Social Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud University, Riyadh.
- National Anti-Corruption Commission, Retrieved on 15/8 / 1438H corresponding to 12/5/2017 from https://www.nazaha.gov.sa/Media/News/Pages/news1002.aspx
- Yarqi, H. & Abdelsamad, O. (2011). The Reality of Institutions Governance in Algeria and Means of Activating them (Ph.D. Thesis). Medea University, Algeria.

❊ ❊ ❊

Development of Education, organized by the Egyptian Association for Comparative Education, Ain Shams University, Cairo.
- Al-Taey, A. & Hamad, A. (2010). Dimensions of Local Governance in Iraq: Field Study at the Local Council of Mahmudiyah, Baghdad College Economic Journal, issue no. 25, p. 41-68.
- Tarbeih, K. (2010), Corporate Governance. www.nazaha.iq/search_web/
- Azouri, N. (2009). Academic Governance Conference, Holy Spirit University of Kaslik, Lebanon.
- Abdulhakim, F. G. (2011). Governance of Universities, an Introduction to Management Development through Participation, Educational Sciences Journal, Volume 3, Issue no. 1.
- Abdulraouf, M. (2007). Evaluation Study of Academic Freedom in Egyptian Universities (Unpublished Master Thesis). Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo.
- Abdulkareem, N. H. (2006). Educational Accountability as an Introduction to Faculty Member Performance Assessment, the 13th Annual National (5th Arab) Conference of the Higher Education Development Center "The Arab Universities in the 21st century: reality and visions", Ain Shams University, Cairo.
- Al-Assaf, S. (1431 Hijri), Introduction to Research in Behavioral Sciences, Obekan Bookstore, 4th edition, Riyadh.
- Obaidat, Th., Abdulhaq, K. & Adss, A. (2013). Scientific Research: Concept, Tools and Methods. Dar Al-Fikr Al-Arabi, Oman.
- Al-Assaf, S. (1431 Hijri). Introduction to Research in Behavioral Sciences, Obekan Bookstore, 4th edition, Riyadh.
- Al-Areiny, M. A. (1436 Hijri). The Reality of Governance Application as Perceived by the Administrative and Academic Staff of Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (Unpublished Master Thesis). Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, College of Social Sciences, Department of Administration and Educational Planning, Riyadh.
- Izzat Ahmed. (2010). Concept of Governance of Universities: Objectives and Means of Application. Amman, Jordan.
- Al-Fara, M. M. (2013, April 2nd-4th). Governance Challenges in the Higher Education Institutions in Palestine – case study of the Faculties of Economic and Administrative Sciences in Gaza, research paper presented to the 3rd Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education, Jordan: Al-Zaytoonah University.
- Al-Fawaz, N. M. (1436 Hijri). The Reality of Applying Good Governance Principles in the Universities of Makkah Al-Mukarramah Region as perceived by the Academic Leaders "A Suggested Proposal" (Unpublished Ph.D. Thesis). Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

List of References:

- Abu Kareem, A. & Al-Thawani, T. (2014). The Level of Governance Principles Application in the Colleges of Education at the Universities of Hail and King Saud as perceived by the Faculty Members, Educational Sciences Journal, Volume 15, Issue no. 3, September 2014, 55-93.
- Abu Al-Nasr, Midhat Mohammed (2015). Good Governance "The Art of Managing High Quality Institutions", Arab Group for Training and Publishing: Cairo.
- Bezzaouyaa, A. & Selmi, A. (2011). The Quality of Higher Education In View of Fulfilling Governance Principles: The UK Experiment in University Governance, the International Forum on University Governance: Assessment of Governance Methods in Higher Education, October, 3rd-4th, 2011.
- Gouda, F. A. (2008). Application of Institutional Governance Principles in Palestinian Banks according to OECD and Basel Committee on Banking Supervision Principles (Unpublished Master Thesis). Department of Business Administration, Faculty of Commerce, the Islamic University, Palestine.
- Halawa, G. & Dar Taha, N. (2011). The Reality of Governance in the University of Jerusalem, Sustainable Development Institute, Development Sciences Center, Jerusalem: Palestine.
- Al-Khodeiry, M. (2005). Corporate Governance. First edition. Arab Nile Group, Cairo.
- Khorshid, M. & Youssef, M. (2009). Governance of Universities and Capability Enhancement of the Higher Education and Scientific Research in Egypt, Bibliotheca Alexandrina, Alexandria; Egypt.
- Al-Dehdar, M. (2016). The Reality of Governance of Palestinian Universities (Unpublished Ph.D. Thesis). Islamic University in Gaza, Palestine.
- Al-Sudairy, H. M. (1436 Hijri). Governance Application in Saudi Universities Management, King Saud University as an example (Unpublished Thesis). Department of Educational Management, College of Education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Sherif, T. A. (2015). Governance of Universities, Reality and Aspirations. Media Center Articles, Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Saleh, M. G. (2010). Application of Disclosure and Transparency Principle as part of the Corporate Governance Principles in Beir Al Madour Co. Ltd (Unpublished Master Thesis). An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Dahawy, B. & El-Meligy, R. (2011, July 9). Comparative Study of Institutional Governance Systems for Universities in Zimbabwe and South Africa and the Possibility of Benefiting from them in Egypt, a paper presented to the 19th Annual Conference of African States on the

Extent to which the standards of governance are applied at King Khalid University (KKU) in the light of higher education code of governance in the UK, from the viewpoint of the academic leaders

Dr. Abdallah Ibn Mushabab Alahmeri
Department of Educational Administration and Planning
College of Education, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract:

This study aims at studying the extent to which the standards of governance are applied at King Khalid University (KKU) and identifying the requirements for developing the standards of governance at KKU in the light of higher education code of governance in the UK, from the viewpoint of the academic leaders.

Main Findings:

1. The degree of application of governance standards at KKU, given the higher education code of governance in the UK, was average.
2. There was a consensus on the requirements for developing the governance standards at KKU, given the higher education code of governance in the UK and according to standards applied in the UK universities.

Recommendations:

1. Focusing on the activation of the governance standards with all its aspects at KKU.
2. Raising the University staff's awareness of the importance of governance standards, given the higher education code of governance in the UK.
3. Forming an independent Board of Trustees, composed of the university's employees and stakeholders and concerned with the application of governance standards.
4. Ensuring the empowering of the Board of Trustees together with the Rector.

Keywords: Governance- King Khalid University (KKU) - Higher Education Code of Governance- United Kingdom Universities .

مستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية

أ. بشرى عبدالله محمد المقحم
طالبة دكتوراه في
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية

أ. بشرى عبدالله محمد المقحم
طالبة دكتوراه في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٧ / ٦ / ١٤٣٩هـ تاريخ قبول البحث: ٢٩ / ١٢ / ١٤٣٩هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لأبعاد القيادة التحويلية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٢٧٤) قائدة من قائدات مدارس التعليم العام والخاص للبنات في محافظة الخرج للمراحل الثلاث: (ابتدائي – متوسط – ثانوي)، وبعد تطبيق الاستبانة تم تحليل البيانات باستخدام برنامج المعالجات الإحصائية (SPSS) وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- الحصول على مستوى تطبيق عالي لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج لإجمالي أبعاد القيادة التحويلية، بمتوسط حسابي قيمته (٣.٧٠)، وهذا يدل على أن تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس بمحافظة الخرج كان بدرجة عالية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح الحاصلات على خبرة ١٠ سنوات فأكثر.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات منها: تصميم برامج تثقيفية تبادلية لدعم القيادات فيما بينها، بحيث تتضمن الاستفادة من الخبرات القيادية العالية، وتقديم المعززات المادية والمعنوية، من قبل وزارة التعليم بشكل دوري للقيادات المهتمة بالتغيير والتطوير.

الكلمات المفتاحية: أبعاد القيادة – الجاذبية والتأثير بالقدوة – الحفز الإلهامي – الاستثارة الفكرية – الاعتبارات الفردية.

المقدمة:

يُمثل العلم الركن الأساسي في بناء المجتمع. كما أنه يُحسب كعنصرٍ أساسيّ لتقدُّم الدول وتطورها، فالمملكة العربية السعودية تواجه تحديات في كافة مجالات العلم والمعرفة كما يواجه غيرها من الدول الأخرى، لذا فلا بد من أن تكون القيادات التي تعمل على بناء خطط استراتيجية واتخاذ القرارات جاهزة لمواكبة كل جديد وقادرة على التكيف مع مستحدثات العصر من انفجار معرفي ومعلوماتي والبدء بممارسة كل جديد للتطوير من ذاتها.

وقد يواجه القادة والمنظمات المعاصرة تحديثات وضغوطاً متزايدة ومعقدة تؤثر بشكل كبير على أداء القيادات والمنظمات؛ من أهمها: ظاهرة العولمة وأخلاقيات العمل والمسؤولية الاجتماعية، الأمر الذي جعل القائد يواجه تغيرات متسارعة في جوانب مختلفة من؛ اقتصادية واجتماعية وتقنية وظهور اقتصاديات ومنظمات المعرفة التي أصبحت تلعب دوراً مهماً في جميع الوظائف الإدارية، مما يترتب على القائد بالوعي والإدراك لانعكاسات ذلك على الإدارة (مددين، ٢٠١٣، ص٢).

ونظراً لأهمية قائد المدرسة ودوره القيادي في تطوير العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها لذا فقد تعددت مهامه، ومسؤولياته الإدارية والفنية والاجتماعية. فهو إداري، وفني، ومشرف مقيم في مدرسته، ومع تزايد الدور التربوي في المدرسة فلا بد أن يجعل العمل المدرسي يسير بنظام وفق خطة معدة مسبقا، ومحددة الأهداف جيداً، ومستندة إلى الأسس العلمية للتخطيط، ولعلّ ظهور القيادة التحويلية (Transformational Leadership) خلال عقد الثمانينات من القرن العشرين، يعد بمثابة استجابة لمتطلبات المجتمع

الأكاديمي، التي تدعو لتحقيق الفاعلية في أداء المنظّمات، وتحتل أهمية في إصلاح المؤسسات التعليمية ذات الإنجاز الضعيف وتطوير الأداء فيها (الغامدي، ٢٠١٢، ص٢).

كما أكد العازمي (٢٠٠٦، ص١) على أن نمط القيادة التحويلة يتميز بالقدرة العالية على القيادة في مواجهة التحديات والتطورات الحديثة من خلال التأثير في سلوكيات المرؤوسين وتنمية قدراتهم الإبداعية عن طريق فتح المجال لهم وتشجيعهم على مواجهة المشاكل والصعوبات التي تواجه المنظمة.

وحيث أن المؤسسات التعليمية إحدى تلك المنظمات القائمة على حسن اختيار قاداتها للأنماط القيادية الحديثة بشكل عام التي تعمل على تطوير المؤسسة التعليمية والنهوض بها لمواكبة مستجداًت العصر، ونمط القيادية التحويلية بشكل خاص الذي يعمل من خلال أبعاده في التأثير على سلوكيات الأفراد، والحث على الإنجاز، وبث روح الحماس ومساعدة المرؤوسين وتطويرهم. فقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى تطبيق قادة المؤسسات التعليمية لأبعاد القيادة التحويلية ؛ بعد الجاذبية والتأثير بالقدوة، بعد الحفز الإلهامي، بعد الاستثارة الفكرية، بعد الاعتبارات الفردية.

* * *

مشكلة الدراسة :

يشهد الواقع اليوم أساليب متنوعة للعمل نحو الإنجاز والسعي لممارسة أنماط قيادية حديثة لمواجه عدم التكيف ومواكبة التغيرات السريعة في ظل المستحدثات.

وقد نادت العديد من الدراسات إلى أهمية تطبيق القائد للأساليب الإدارية الحديثة والتي من أبرزها القيادة التحويلية ومنها ؛ دراسة (كنعان، ٢٠١٤) حيث أكدت على توفر سمات القيادة التحويلية لقادة المدارس حيث انه من لا يسعى إلى التطور فإنه يحمل في طياته بذور الفناء، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٢) التي أوصت بزيادة وعي قادة المدارس بأهمية ممارسة القيادة التحويلية.

وقد تبين للباحثة وفق استطلاع أولي شمل قائدات المدارس في (٢٢) مدرسة بمحافظة الخرج – من خلال زيارة ميدانية للأخذ بآراء قائدات المدارس حول أهم المشكلات التي قد تعيق ممارسة دورها في مواكبة كل جديد. وقد أجمعت (٩) قائدة من قائدات المدارس على أن ممارسة القيادة بالشكل التقليدي أفضل من استخدام الأساليب الحديثة للقيادة وذلك خوفاً من ممارسة كل جديد وما ينتج عنه من آثار تترتب على تلك الممارسة، حيث يعادل ذلك (٤٠٪) من قائدات المدارس وفق الدراسة الاستطلاعية، وقد تبين أن (٥) قائدات من قائدات المدارس أتفقن على التوجه إلى العمل بروح الفريق للرقي ومواكبة كل حديث حيث مواجهة مجموعة تحديات تعيق وتأخر سير العمل، حيث يعادل ذلك (٢٢٪) من قائدات المدارس وفق الدراسة الاستطلاعية، فيما قد تبين أن (٣) قائدات من قائدات المدارس أتفقن على

عـدم التعـاون والمـشاركة مـن قبـل منـسوبات المدرسـة في التغـيير والتطـوير والإبـداع، حيـث يعـادل ذلـك (١٣٪) مـن قائـدات المـدارس وفـق الدراسـة الاستطلاعية، فيما قد تبين أن (٣) قائدات من قائـدات المـدارس أتفقـن علـى أن هناك أولويات في تطوير وبناء الشخصية قبل البدء في تطوير وبناء المدرسة، حيث يعادل ذلك (١٣٪) من قائدات المدارس وفق الدراسة الاستطلاعية.

فتأسيساً على ما سبق ومن خلال اطلاع الباحثة على الواقع القيـادي وفـق الدراسة الاستطلاعية في محافظة الخرج، اتضح أن هناك من القادة مـن يتـصف ببعض صفات القائد التحويلي بعلم أو بغير علم، ومنهم من يتمسك بالقيـادة التقليدية التسلطية، لذا ترى الباحثة أن هناك حاجة لإجراء مثل هـذه الدراسـة لتلبيـة حاجـة مهمـة في الوصـول إلى نتـائج علميـة حـول مـستوى تطبيـق أبعـاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج.

أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما مستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لـدى قائـدات المـدارس بمحافظـة الخرج ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية :

١. مـا مـستوى تطبيـق قائـدات المـدارس في محافظـة الخـرج لبعـد الجاذبيـة والتأثير بالقدوة من أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهم؟

٢. مـا مـستوى تطبيـق قائـدات المـدارس في محافظـة الخـرج لبعـد الحفـز الإلهامي من أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهم؟

٣. ما مستوى تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاستثارة الفكرية من أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهم؟

٤. ما مستوى تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاعتبارات الفردية من أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهم؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ = α) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج تعزي لمتغير (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة)؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى :

١. التعرف على مستوى تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لأبعاد القيادة التحويلية.

٢. التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات لتعزيز تطبيق قادة المدارس للقيادة التحويلية، ورغبة في إثراء البحث العلمي بالموضوعات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في الجانبين التاليين وهما :

- **الجانب العلمي :**

١. تتماشى هذه الدراسة مع متطلبات خطة التنمية العاشرة للمملكة العربية السعودية في تعزيز التفاعل بين أعضاء المنظمة، والتعرف على عملها، لتحقيق الكفاءة والفاعلية العالية.

٢. إلقاء الضوء على أحد الأنماط القيادية الحديثة مما يسهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية بشكل عام وأداء القادة بشكل خاص.

٣. تخدم هذه الدراسة بعض الباحثين في مجال الإدارة والمهتمين بالأوضاع التعليمية فيما يتعلق بأعمالهم.

- **الجانب العملي:**

١. ارتباط الدراسة بنمط إداري حديث، يسهم في تزويد قادة المدارس بتغذية راجعة عن أبعاد تطبيق القيادة التحويلية.

٢. يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة من توصيات ومقترحات لبحوث مستقبلية في أنماط إدارية أخرى؛ مما تثير اهتمام الباحثين في هذا المجال لمزيد من الدراسات.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الزمانية: طبقت أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨هـ – ١٤٣٩هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على مستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية: (بعد الجاذبية والتأثير بالقدوة، بعد الحفز الإلهامي، بعد الاستثارة الفكرية، بعد الاعتبارات الفردية) لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج من وجهة نظرهن.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على قائدات مدارس التعليم العام والخاص (للبنات) من: (ابتدائي – متوسط – ثانوي) في محافظة الخرج.

مصطلحات الدراسة :

القيادة التحويلية Transformational leadership :

هي القيادة التي تركز على الأهداف البعيدة المدى مع التأكيد على بناء رؤية واضحة وحفز وتشجيع الموظفين على تنفيذ تلك الرؤية والعمل في نفس الوقت على تغيير وتعديل الأنظمة القائمة لتلائم هذه الرؤية (العامري، ٢٠٠٢، ص٧).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: نمط قيادي يمارسه القائد المدرسي للارتقاء بالمؤسسة التعليمية من خلال توظيف مجموعة من الأبعاد وهي: بعد الجاذبية والتأثير بالقدوة - الحفز الإلهامي - الاستثارة الفكرية - الاعتبارات الفردية، حيث تعمل على تحقيق رضا الإداريين والمعلمين، وتحفيزهم للعمل الجاد للوصول إلى مستويات أعلى من الدافعية والسلوك الاخلاقي.

قائدة المدرسة School leaders :

قائد تربوي يتولى إدارة المدرسة وتنظيمها والإشراف عليها، وتنسيق الجهود وتوفير التسهيلات والإمكانات الكفيلة بتحقيق اهداف مدرسته المنبثقة من فلسفة وأهداف التربية في مجتمعة (العمري، ١٩٩٩، ص٢٨).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها الشخص المكلف رسميا من وزارة التعليم، والمرتبط تنظيمياً بمدير إدارة التعليم بمحافظة الخرج، ليكون مسؤولاً عن سير عمليات المدرسة المختلفة وتحقيق الأهداف التعليمية المعتمدة.

الإطار النظري، والدراسات السابقة :

استعرضت الباحثة الخلفية النظرية للأدبيات بالجزء الأول، والدراسات السابقة بالجزء الثاني، حيث شمل الجزء الأول على مبحث القيادة، والقيادة

التحويلية. وفي الجزء الثاني عرض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، والتعقيب عليها لإبراز أوجه الشبه والاختلاف، وموقع الدراسة الحالية منها، وما تتميز به عن غيرها من الدراسات السابقة.

أولاً: الإطار النظري :

القيادة Leadership **:**

مفهوم القيادة :

لقد شغل مفهوم القيادة العالم منذ القدم، باعتباره أحد المفاهيم السلوكية التي أثير حولها كثيرٌ من النقاش والجدل، وعلى الرغم من اتفاق العديد من الباحثين والدارسين على استراتيجيات القيادة الكفؤة والفعالة، إلا أن ما كان يصلح منها بالماضي قد لا يصلح في الوقت الحاضر أو في المستقبل نظراً للتغير المستمر الذي يطرأ على مختلف جوانب الحياة وما يرافقه من تأثير في المنظمات المختلفة ولا سيما المالية منها (حسون، ٢٠١٦، ص٢٦).

ويمكن تعريف القيادة من خلال استعراض عدد من التعاريف التي قدمها بعض الباحثين والممارسين في مجال الإدارة ومنها ما يلي:

- تعرف القيادة أنها: "النشاط الذي يمارسه المدير ليمكن مرؤوسيه من القيام بعملهم بفعالية" (عساف، ٢٠٠٩، ص١٤٥).

- كما تعرف أيضاً: نشاط أو حركة تنطوي على التأثير على سلوك الاخرين أفراد أو جماعات نحو تحقيق الأهداف المرغوبة، كما عرفها ب أنها نشاطات وفعاليات ينتج عنها أنماط متناسقة لتفاعل الجماعة نحو حل المشاكل المتعددة (علاق، ٢٠١٠، ص١٣_١٤).

- وتعرف أيضاً: "أنها عملية إلهام الأف ا رد ليقدموا ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة" (عبوي، ٢٠٠٨، ص٧).

- وتعرف أيضاً: بأنها العملية التي يتم من خلالها التأثير على سلوك الأفراد والجماعات وذلك من أجل دفعهم للعمل برغبة واضحة بتحقيق أهداف محددة (عطوي، ٢٠١٤، ص٨١).

القيادة التحويلية Transformational leadership :

نشأة القيادة التحويلية ومفهومها:

في عام ١٩٧٨م ظهر أول مفهوم للقيادة التحويلية على يد العالم السياسي الأمريكي بيرنز Burns ثم توالت المفاهيم والنصوص في القيادة التحويلية كإضافات أو إسهامات إلى أعمال بيرنز من قبل عدد من الباحثين والعلماء، ففي عام ١٩٨٥م قدم Bass نظريته المشهورة في القيادة التحويلية بالإضافة إلى المقاييس الخاصة بالعوامل الجوهرية للنظرية والمرتبطة بسلوك القيادة. تلا ذلك تطوير للنظرية وأدواتها من خلال البحوث التقويمية والنموذج المطور المعروف بالمدى الكامل لتطوير القيادة، وكذلك برنامج (تدريب وتقويم) في نظرية القيادة التحويلية. كما قدمت النظرية على شكل برامج لمئات الآلاف من القادة من قطاعات ومؤسسات مختلفة صناعية وصحية وتربوية، حكومية كانت أم خاصه (المخلافي، ٢٠٠٩، ص٢٨٦).

أما في بداية عام ١٩٩١م قام (Bass & Avolio) بتطوير ما يسمى بنموذج القيادة كاملة المدى، يحتوي هذا النموذج على أربعة عناصر للقيادة التحويلية (التأثير الكاريزمي، التشجيع الإبداعي، الحث الإلهامي، الاهتمام الفردي) وثلاث عناصر للقيادة التبادلية (الثواب الشرطي، الإدارة بالاستثناء، وادارة

عدم التدخل) وفي عام ١٩٩٤م صنفها إلى صنفين (صنف فعال وصنف غير فعال) حيث يشمل الصنف الفعال القيادة التحويلية بعناصرها الأربعة (التأثير الكاريزمي، التشجيع الإبداعي، الحث الإلهامي، الاهتمام الفردي)، والتي تحقق الرضا والأداء الأفضل للعاملين، بينما يشمل الصنف الغير فعال للقيادة التبادلية على عنصرين هما (الإدارة بالاستثناء، وادارة عدم التدخل)، أما عنصر الثواب الشرطي فيقع بين صنفين، وطبقاً ل hartong فإن نظرية Bass اعتمدت على دمج الأفكار من نظريات السمات والسلوك والموقف (الربيعة، ٢٠١٢، ص٣٠).

في حين أن القيادة التحويلة لم يتفق الباحثون والتربويون على تعريف محدد لها ويعود السبب في ذلك لاختلاف الفلسفات ووجهات النظر حول القيادة التحويلية حيث تعتبر من المفاهيم الحديثة في

الإدارة التربوية، الأمر الذي نتج عنه تعدد التعريفات من أهمها:

- عرفها جواد (٢٠٠٠، ص٣٠٧) بأنها: القيادة التي تدعو إلى التغيير والتطوير الدائمين في المنظمة لمواجهة التطورات في البيئتين الداخلية والخارجية ويتطلب مثل هذا التغيير قيام القيادة التحويلية بثلاث فعاليات أساسية وهي: (توليد رؤية متجددة تجاه المستقبل، وأحداث القبول الجماعي لكل ما هو جديد، وتوفير كل ما هو مطلوب لأحداث التغيير).

- كما عرفها كل من لهلوب والصرايرة (٢٠١٢، ص٢٢) على أنها: عملية تستند إلى استثارة قدرات الأفراد العاملين بالمنظمة، وتحفيزهم المستمر على تجويد الأداء والإرتقاء به، والمساهمة في وضع الأهداف، والبحث عن حلول إبداعية للمشكلات التي تعترض العمل وتؤثر على تحقيق الأهداف.

- وقد عرفها القيسي والطائي (٢٠١٣، ص٧٦٢) على أنها: هي قيادة استراتيجية، وتعتبر أهم النماذج الحديثة للقيادة، وهي من طراز خاص تأخذ على عاتقها عملية التغيير والتحويل بالشكل الذي يلائم ضغوط البيئة الداخلية والخارجية المتغيرة وبما يؤمن تحقيق أهداف المنظمة بأبعادها الكمية والنوعية والزمنية المحددة.

- وعرفها السوداني (٢٠١٤، ص٤٣) على أنها: ذلك النمط القيادي الذي يوضح مدى تأثير القائد في المرؤوسين من حيث تحفيزهم والهامهم ودفعهم نحو إتقان العمل بما ينسجم وأهداف المنظمة.

- وعرفها أبو رمان (٢٠١٦، ص٧١٥) على أنها: نمط قيادي ذو رؤية واضحة للحاجة للتغيير والتطلع إلى المستقبل، وتتمثل في ما يمتلكه القائد من شخصية جذابة ومؤثرة يستطيع من خلالها أن يؤثر في سلوكيات العاملين وتوسيع مشاركتهم، والسرعة في الاستجابة للتعامل مع أي أمر طارئ.

- كما يرى حسون (٢٠١٦، ص٣٥) على أن القيادة التحويلية تتمثل في كون القائد التحويلي يرفع مستوى التابعين في الإنجاز والتطوير الذاتي، ويروج في الوقت ذاته لعملية تنمية المجموعات والمنظمات وتطويرها، كما أنه قادر على صنع رؤية مستقبلية أو هدف مثالي لمنظمته، ويشجع على النمو الذاتي للمرؤوسين، كما يشرك التابعين في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية مع إعطاء الاستقلالية في تنفيذها.

وفي ضوء مما سبق يمكن تعريف القيادة التحويلية بأنها نمط قيادي يمارسه القائد المدرسي للارتقاء بالمؤسسة التعليمية من خلال توظيف مجموعة من الأبعاد وهي: بعد الجاذبية والتأثير بالقدوة - الحفز الإلهامي - الاستثارة

الفكرية - الاعتبارات الفردية، حيث تعمل على تحقيق رضا الإداريين والمعلمين، وتحفيزهم للعمل الجاد للوصول إلى مستويات أعلى من الدافعية والسلوك الاخلاقي. كما يمكن تعريفها بأنها القيادة التي تعمل على تحريك الطاقات الكامنة لدى المرؤوسين وتنميتها وتسخيرها لخدمة اهداف المنظمة من خلال الجاذبية والتأثير بالقدوة - الحفز الإلهامي - الاستثارة الفكرية - الاعتبارات الفردية.

القيادة التحويلية في المجال التربوي:

إن القيادة التحويلية في المجال التربوي كما عرفها دواني (٢٠١٣، ص١٣١) هي منظور قيادي يوضح كيف يغير القادة المؤسسات التربوية من خلال توفير رؤية ونشرها ونمذجتها للمؤسسة، وإلهام العاملين للكفاح من أجلها، فهي عبارة عن عملية يمكن لأي مؤسسة تعليمية أن تستخدمها كي تتحول إلى نظام تعليمي كما ذكر عبدالعال (٢٠١٦، ص٣٠- ٣١) حيث تكتسب كفاءة جيدة تؤدي إلى وجود ارتباط بأفكار قادة الفكر والتنوير المتابعين لتطوير المشهد الإنساني، كما أنها تتم في إطار تتوافر فيه مجموعة عناصر ومنها وجود قائد، ووجود رسالة مؤثرة. أما القيادة التحويلية بمجال القيادة المدرسية بشكل خاص فهي تركز على أهمية دور قائد المدرسة، وضرورة الوعي التام لخطورة وحساسية المهمة الملقاة على عاتقه، باعتبار أن المدرسة عامل حيوي ومهم في بناء الأفراد ليكونوا مواطنين صالحين يعملون في خدمة المجتمع وخدمة أنفسهم، حيث إن قائد المدرسة قائد تربوي في المؤسسة التربوية يؤثر في كافة العاملين، ويلهب فيهم المشاركة الكفؤة وتحمل

المسؤولية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ويجني معهم النجاح المأمول القابل للتحقيق من خلال سياسته الحكيمة وتنسيقه المميز.

وحيث أن المدرسة كمؤسسة تربوية تهدف بالدرجة الأولى إلى خدمة المجتمع والتفاعل معه والعمل على تحقيق أهدافه، فإن القيادة التحويلية تسعى جاهدة إلى لربط المدرسة بالمجتمع المحلي وتقديم الخدمات التبادلية بينهما لإعداد المواطن الصالح إعداداً متكاملا مترابطا متناسقاً مع فلسفة المجتمع وتوقعاته (الحريري، ٢٠٠٨، ص٥١).

أبعاد القيادة التحويلية:

اختلف الباحثون في تحديد أبعاد القيادة التحويلية، فمنهم من يرى أنها أربعة وهو الرأي الذي يمثله Bass and Avolio حيث أنها: (الجاذبية والتأثير بالقدوة، الحفز الإلهامي والتحفيز المتميز، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي). ومنهم من يراها ستة أبعاد وهو الرأي الذي يمثله Herlliegl et al حيث أنها: (القدرة على التركيز والانتباه، تحمل المخاطرة، الثقة بالنفس والآخرين، احترام الذات، القدرة على الاتصال، الاحساس بالآخرين). ويمكن اعتماد ما ذكره الجضعي (٢٠١١، ص ١٤٩_١٥١) وهي:

١. **الجاذبية والتأثير بالقدوة:** وهذا البعد يصف سلوك القائد الذي يحظى بإعجاب واحترام وتقدير التابعين، ويتطلب المشاركة في المخاطر من قبل القائد، وتقديم احتياجات التابعين على الاحتياجات الشخصية للقائد، والقيام بتصرفات ذات طابع أخلاقي، ما يعني تمتع القائد بسمات كاريزمية تجعله محل إعجاب الآخرين وتقديرهم مما يدفعهم إلى الاقتداء به والاستجابة لتوجيهاته.

٢. **الحفـز الإلهـامي والتحفيـز المتميـز:** الـذي يركـز علـى تـصرفات وسـلوكيات القائـد الـتي تـثير في التـابعين حـب التحـدي، حيـث تعمـل تلـك السلوكيات على رسـم توقعـات عاليـة وواضـحة عـن أداء التـابعين، وتـصف أسلوب الالتزام بالأهداف التنظيمية، وتستثير روح الفريق من خلال الحوافز المتميزة كمًا و نوعًا.

٣. **الاستثارة الفكرية:** وفيها يعمل القائد التحويلي على البحث عن الأفكار الجديدة وتشجيع حل المشاكل بطريقة إبداعية من قبل العاملين، و يحثهم على تجريب أساليب واستراتيجيات جديدة عند تنفيذ المهام الموكلة لهم.

٤. **الاعتبار الفردي:** ويظهر هذا البعد من خلال أسلوب القائد الذي يستمع بلطف، ويولى اهتمام خاص لاحتياجات التابعين وكذلك انجازاتهم من خلال تبنى استراتيجيات التقدير والإطراء، وواضح هنا إيمان القيادة التحويلية بالفروق الفردية والعناية بها.

ولا سيما أن القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة: التأثير المثالي، ودافعيتها الإلهامية، وحفزها الذهني واهتمامها الفردي، تحقق دافعية أقوى لتحقيق آمال كبيرة وتحقق مجهوداً إضافياً، وتحقق أداء أكثر مما هو متوقع (دحلان، ٢٠١٥، ص١٢٩).

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسة **عبدالعال (٢٠١٦)** التي هدفت إلى التعرف على درجة توافر سمات القيادة التحويلية (التأثير المثالي، الحافز الإلهامي، الاستثارة الفكرية، الاهتمام بالمشاعر الفردية) لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة

وعلاقتها بمستوى الانتماء المهني لمعلميهم. وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٣٨) معلماً ومعلمة للمدارس الثانوية بمحافظة غزة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: أن درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين عالية بوزن نسبي (٧٥,٢٠٪). كما أوصت الدراسة على العمل على نشر ثقافة القيادة التحويلية بين مديري المدارس الثانوية، وتدريبهم عليها، وذلك من خلال إعداد وتنفيذ برامج تدريبية.

دراسة **السلطي (٢٠١٥)** التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التحويلية وعلاقتها بإدارة التميز لديهم. وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨٥٧) معلماً ومعلمة للمدارس الثانوية بمحافظات غزة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التحويلية بلغ وزنها النسبي (٧٠٪) بدرجة تقدير كبيرة.

دراسة **كنعان (٢٠١٤)** التي هدفت إلى التعرف على درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين. وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في إدارات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية والبالغ عددهم (٥٦٥) معلماً ومعلمة حيث تم اختيارهم بالطريقة

العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: أن درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الحكومية الثانوية عالية وبمتوسط (٣,٩).

دراسة **الزعبي (٢٠١٣)** التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان لأبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: أن درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة التحويلة من وجهة نظر المعلمين في المدارس الخاصة في عمان العاصمة كانت متوسطة.

دراسة **الغامدي (٢٠١٢)** التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخواة. وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم العام بمحافظة المخواة والبالغ عددهم (١١٠) مديراً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: أن ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمحافظة المخواة للقيادة التحويلية من وجهة نظرهم كانت بدرجة منخفضة. كما أوصت الدراسة على ضرورة زيادة وعي مديري المدارس بأهمية ممارسة القيادة التحويلية، من خلال عقد الندوات والمحاضرات وتوضيح أهمية ممارستها، وأهميتها في تطوير العمل التربوي داخل المدرسة.

ودراسة **الديب (٢٠١٢)** التي هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة القيادات الإدارية الاكاديمية بالجامعات الفلسطينية للقيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ومعرفة الصعوبات التي تواجه هذه الممارسة. وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية من الجامعات الفلسطينية والتي بلغ قوامها (٢٨٤) عضو هيئة تدريسية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: أن الوزن النسبي لممارسة القيادات الإدارية الأكاديمية للقيادة التحويلية بلغ (٥٢,٨٪).

دراسة **أبو هداف (٢٠١١)** التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة. وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١٢) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الإعدادية والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: أن دور القيادة التحويلية بجميع مجالاتها في تطوير فعالية المعلمين التدريسية في المدارس الإعدادية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة على قدر من المستوى المطلوب، حيث حصل مجال سلوك القيادة التحويلية ككل على وزن نسبي (٨٠,١٩٪)، ومجال دور القائد في تشجيع الإبداع والابتكار لدى العاملين على وزن نسبي (٧٩,٣٢٪).

ودراسة **الشريفي والتنح (٢٠١٠)** التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم. وقد تكونت عينة البحث من

(٦٩٠) معلماً ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية من جميع المناطق التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة. واستخدمت استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) لقياس درجة ممارسة القيادة التحويلية بعد ترجمتها إلى العربية وتكييفها للبيئة الإمارتية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية بشكل عام كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

دراسة **الحجايا والعمرات والكريمين (٢٠٠٩)** التي هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة مديري المدارس ومديراتها في محافظة الطفيلة لسلوك القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين. وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: أن أبعاد التغيير، والاعتبارات الفردية، والتأثير المثالي، والدافعية قد حصلت على درجة ممارسة مرتفعة، وحصلت الدافعية الإلهامية على درجة أقل من السابق، أما ممارسة الاستثارة الفكرية (التحفيز الذهني) فقد جاءت ممارسة المديرين لها الأقل في الأبعاد موضع الدراسة.

الدراسات الأجنبية:

دراسة **سيمالوغو** Cemalogu **(٢٠١٢)** التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين أساليب القيادة التحويلية لمديري المدارس والالتزام المهني للمعلمين. وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٧) من معلمي المدارس الابتدائية الذين يعملون في أنقرة وقد تم اختيارهم

بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: أن مديري المدارس هم أكثر عرضة لأداء أسلوب القيادة التحويلية من أساليب القيادة التي تعتمد على تحفيز المدير للمعلمين.

كما هدفت دراسة **بورتش ووالتير** Burch & Walter **(٢٠٠٧)** إلى التحقق من أثر الهيكلة التنظيمية على سلوكيات القادة التحويليين والرضا الوظيفي من خلال الأبعاد المتعلقة بالتأثير المثالي والحفز الإلهامي والمحاكاة الفكرية والاهتمام بالتابعين واحترامهم. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتوزيع استبانة الدراسة على عينة مكونة من (٤٤٨) قائداً من المستويات الإدارية الوسطى والدنيا يعملون لدى شركة متعددة الجنسيات في السويد تتخصص في مجال الطاقة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تمركز غالبية سلوكيات القادة المتعلقة بالتأثير المثالي والحفز الإلهامي في المستويات الإدارية العليا، كما يؤثر كل من التأثير الإلهامي والمحاكاة الفكرية على زيادة الرضا الوظيفي.

دراسة **شاندريا** Shandria **(٢٠٠٧)** التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين سلوكيات القيادة التحويلية وبين درجة الرضا الوظيفي للقادة الذين يمارسون هذه السلوكيات، وكذلك معرفة ما هو الأسلوب القيادي الأفضل لتمكين العاملين. حيث كانت عينة الدراسة هن النساء الأمريكيات من أصل إفريقي، واستخدم الباحث المقابلات لجمع البيانات، والتي تم إعداد أسئلتها التي تركز على سمات القيادة التحويلية، حيث قابل الباحث (٧٠) امرأة أمريكية إفريقية الأصل، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: أن معظم القادة الذين اشتملتهم العينة يمارسون سلوكيات

القيادة التحويلية ، كما أنهم يرون أن أسلوب القيادة التحويلي هو الأسلوب الأفضل لتمكين المرؤوسين.

وهدفت دراسة **ستيوارت** Stewart **(٢٠٠٦)** التي هدفت إلى مراجعة تطور القيادة التحويلية فكرة وتطبيقاً ، وذلك من خلال اسهامات بيرنز ، وباس ، وأوفوليو ، وليسود ومناقشة الآراء المتناقضة والجوانب المختلفة للعديد من نقاد القيادة التحويلية ، واستخدم الباحث المنهج التاريخي للوصول إلى أهداف الدراسة من خلال استعراض العديد من الدراسات السابقة لبعض الكتاب والباحثين البارزين الذين أسسوا لفكرة القيادة التحويلية في العصر الحديث. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها : أن القيادة التحويلية ستستمر في التطور لكي تستجيب بطريقة مناسبة لاحتياجات المدارس المتغيرة في سياق المسئولية التعليمية والإصلاح المدرسي.

وهدفت دراسة **سوبزنك** Supising **(٢٠٠١)** التي هدفت إلى التعرف على نمط القيادة التحويلية الذي يمارسه مديرو المدارس الثانوية في قسم التعليم العام بالمنطقة التعليمية الثامنة في أمريكا. وقد تكون مجتمع الدراسة من (١٩٢) مديراً واستخدمت الباحثة استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) لجمع البيانات. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، أن النمط القيادي التحويلي الذي يستخدمه مديرو المدارس كان بمستوى جيد ، وأتصف المديرون من ذوي الخبرة (١١- ١٥) سنة بممارستهم للتأثير المثالي ، والإثارة ، والتحفيز العقلي ، والاعتبارية الفردية ، بدرجة عالية.

التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة وجد هناك تنوع في أهدافها، ومنهجيتها، وأدواتها، ونتائجها، ومدى علاقتها بالدراسة الحالية من حيث الاتفاق والاختلاف ومدى الاستفادة من تلك الدراسات السابقة، وما تتميز به الدراسة الحالية عنها، وفيما يلي عرض لذلك:

- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها للقيادة التحويلية التي تمثل إحدى الأنماط القيادية الحديثة.

- اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها تبعاً لأهداف الباحثين فمنها ما ركز على التعرف على درجة ممارسة القيادة التحويلية كدراسة السلطي (٢٠١٥)، ودراسة الزعبي (٢٠١٣)، ودراسة الغامدي (٢٠١٢)، ودراسة الديب (٢٠١٢)، ودراسة أبو هداف (٢٠١١)، ودراسة الشريفي والتنح (٢٠١٠)، ودراسة الحجايا والعمرات والكريمين (٢٠٠٩). ومنها ما ركز على التعرف على درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس كدراسة عبدالعال (٢٠١٦)، ودراسة كنعنان (٢٠١٤). وركز بعضها على تحديد العلاقة بين أساليب القيادة التحويلية لمديري المدارس والالتزام المهني للمعلمين كدراسة سيمالوغو Cemalogu (٢٠١٢)، ومنها ما ركز على التحقق من أثر القيادة التحويلية كدراسة بورتش ووالتير Burch & Walter (٢٠٠٧)، كما أن منها من أهم بطبيعة العلاقة بين سلوكيات القيادة التحويلية ودرجة الرضاء الوظيفي للقادة الذين يمارسون هذه السلوكيات كدراسة شاندريا Shandria (٢٠٠٧). ومنها من ألقى الضوء على مراجعة تطور القيادة التحويلية فكرة وتطبيقاً كدراسة ستيوارت Stewart (٢٠٠٦). ومنها ما

ركز على مستوى نمط القيادة التحويلية الممارس كدراسة سوبزنك Supising (٢٠٠١)، فالدراسات السابقة ككل مهما تناولت من أبعاد وأساليب وسمات وممارسات للقيادة التحويلة والتي تشمل التأثير المثالي والتحفيز والاعتبارات الفردية واستثارة فكرية والإلهام الفكري إلا أن الدراسة الحالية لم تتفق مع أي من الدراسات السابقة من حيث أهدافها حيث التعرف على مستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية الأربعة معاً وهي: بعد الجاذبية والتأثير بالقدوة - الحفز الإلهامي - الاستثارة الفكرية - الاعتبارات الفردية.

- لقد تباينت عينات الدراسات السابقة من باحث لأخر تبعً لنوع المستجيب، كما تنوعت عينات دراستها من معلمين، ومديرو مدارس، وقيادات إدارية أكاديمية جامعية، وقيادات إدارية لشركات، أما الدراسة الحالية فقد شملت عينة الدراسة قائدات المدارس الحكومية في محافظة الخرج للمراحل التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)، فتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة وبيئة التطبيق، حيث تنوعت البيئات التي طبقت فيها الدراسات السابقة ما بين عربية وأجنبية.

- كما تفيد الدراسات السابقة في عرضها وتحليلها واستعراض نتائجها وأدواتها الدراسة الحالية في التعرف على مناهج البحث العلمي وأدوات القياس الأنسب من بين تلك التي استخدمتها الدراسات السابقة، وفي تصميم الأداة الخاصة بالدراسة، وكذلك على المنهجية العلمية المتبعة، واستخلاص أهم المفاهيم والمصطلحات العلمية.

وعليه يمكن القول أن الدراسة الحالية تبحث في المستوى التطبيقي لأبعاد القيادة التحويلية الأربعة (الجاذبية والتأثير بالقدوة – الحفز الإلهامي –

الاستثارة الفكرية – الاعتبارات الفكرية)، وهذا ما قد تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ حيث التعرف على مستوى تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لأبعاد القيادة التحويلية، والوصول إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات لتحسين أداء قادة المدارس في ضوء تطبيق القيادة التحويلية.

منهجية الدراسة، وإجراءاتها:

استناداً لأهداف الدراسة وأسئلتها في التعرف على مستوى تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لأبعاد القيادة التحويلية؛ فإن الباحثة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعد المنهج الأنسب لهذه الدراسة، في تحليل بياناتها وتنظيمها بصورة كمية للوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية حول مستوى تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لأبعاد القيادة التحويلية، وقد اعتمدت الباحثة الاستبانة كأداة أساسية للدراسة، لأنها تعتبر من أنسب الأدوات للمنهج الوصفي، علماً بأن الدراسة أخذت بعين الاعتبار الفروق التالية: (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة) كمتغيرات ثابتة، وتكونت الاستبانة من أربعة محاور وهي أبعاد القيادة التحويلية الآتية: (بعد الجاذبية والتأثير بالقدوة، بعد الحفز الإلهامي، بعد الاستثارة الفكرية، بعد الاعتبارات الفردية) ويندرج تحت كل محور عدد من الفقرات الكاشفة لمستوى تطبيقه ويبلغ عددها (٢٧) فقرة على تدرج ليكرت الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

مجتمع الدراسة عينتها :

تكون مجتمع الدراسة من قائدات مدارس التعليم العام والخاص (للبنات) في محافظة الخرج للمراحل الثلاث : (ابتدائي – متوسط – ثانوي) والبالغ عددهن (٢٧٤) قائدة، وذلك وفق إحصائية موثقة تم إرسالها من إدارة التعليم بمحافظة الخرج إلى الباحثة بناء على طلب الباحثة لها، حيث وزعت الباحثة الاستبانة على مجتمع الدراسة ككل، وتم استرداد (١٥٢) استبانة، وتم اعتمادها حيث أنها عينة ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة، كما أنها تمثل (٥٥٪) من المجتمع الأصلي.

أداة الدراسة وإجراءاتها :

نظراً لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها، وأسئلتها، ومنهجيتها اعتمدت الباحثة في جمع بياناتها على الاستبانة للتعرف على مستوى تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لأبعاد القيادة التحويلية المبنية على استجابة خماسية وفقاً لمقياس لكارت حيث تكونت من أربعة محاور وهي أبعاد القيادة التحويلية الآتية : (بعد الجاذبية والتأثير بالقدوة، بعد الحفز الإلهامي، بعد الاستثارة الفكرية، بعد الاعتبارات الفردية).

أ- الصدق الظاهري للأداة :

قامت الباحثة بعرض الأداة في صورتها الأولية على أربعة من المحكمين والمختصين في مجال العلوم التربوية، للتأكد من أن الفقرات تقيس ما يراد قياسه، وللأخذ بآرائهم وملاحظاتهم وتوجيهاتهم.

وبعد استلام ملحوظات المحكمين قامت الباحثة بإعادة صياغة بنود أداة البحث وتعديلها والحذف منها في ضوء أراء ومقترحات المحكمين حتى خرجت بصورتها النهائية.

ب- صدق الإتساق الداخلي للأداة :

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والبعد المنتمية إليه، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يلي :

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
الجاذبية والتأثير بالقدوة	١	٠,٦٧٧❖❖	٤	٠,٧٧٣❖❖
	٢	٠,٨٤٧❖❖	٥	٠,٨٨٠❖❖
	٣	٠,٩٥٣❖❖	٦	٠,٩٤٥❖❖
الحفز الإلهامي	١	٠,٨٤٩❖❖	٥	٠,٨٧١❖❖
	٢	٠,٨٨١❖❖	٦	٠,٨٨٢❖❖
	٣	٠,٩١١❖❖	٧	٠,٨٧٣❖❖
	٤	٠,٦٨٨❖❖		
الاستثارة الفكرية	١	٠,٨٠٦❖❖	٥	٠,٩١٧❖❖
	٢	٠,٩٠٧❖❖	٦	٠,٧٦٣❖❖
	٣	٠,٨٥٠❖❖	٧	٠,٨١٠❖❖
	٤	٠,٩١٩❖❖		
الاعتبارات الفردية	١	٠,٨٢٨❖❖	٥	٠,٧٥١❖❖
	٢	٠,٨٣٩❖❖	٦	٠,٨٦١❖❖
	٣	٠,٨٧٠❖❖	٧	٠,٧٢٦❖❖
	٤	٠,٦٨٩❖❖		

❖❖ دالة عند (٠,٠١)

يبين الجدول (١) معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية له، وجميعها كانت موجبة، ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة

البعد	معامل الارتباط
الجاذبية والتأثير بالقدوة	٠,٩٥٩❖❖
الحفز الإلهامي	٠,٩٥٩❖❖
الاستثارة الفكرية	٠,٩٨٤❖❖
الاعتبارات الفردية	٠,٩٦٩❖❖

❖❖ دالة عند (٠,٠١)

يبين الجدول (٢) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها كانت موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع فقرات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ت- ثبات الأداة :

للتحقق من ثبات الاستبانة تم ايجاد معامل ثبات الفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٣)

قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة والاستبانة ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الجاذبية والتأثير بالقدوة	٠,٩١٩
الحفز الإلهامي	٠,٩٣٢
الاستثارة الفكرية	٠,٩٣٥
الاعتبارات الفردية	٠,٨٨٩
الاستبانة ككل	٠,٩٧٨

يبين الجدول (٣) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة والاستبانة ككل، وجميعها كانت قيم مرتفعة، مما يطمئن الباحثة إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

المعالجات والأساليب الإحصائية :

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يلي :

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لتتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.

نتائج الدراسة :

للإجابة عن السؤال الرئيس الذي نصه :

ما مستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس بمحافظة الخرج ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والترتيب لدرجات تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس بمحافظة الخرج، وكانت النتائج كما يلي :

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والترتيب لدرجات تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس بمحافظة الخرج

البعد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التطبيق	الرتيب
الجاذبية والتأثير بالقدوة	٣,٨٣	٠,٦٦١	عالية	١
الاعتبارات الفردية	٣,٧٠	٠,٦٧٥	عالية	٢
الاستثارة الفكرية	٣,٦٩	٠,٦٧٩	عالية	٣
الحفز الإلهامي	٣,٦١	٠,٦٩٣	عالية	٤
القيادة التحويلية ككل	٣,٧٠	٠,٦٥٦	عالية	

يبين الجدول (٤) حصول جميع الأبعاد على درجات تطبيق عالية، حيث حصل بعد الجاذبية والتأثير بالقدوة على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قيمته (٣,٨٣)، وانحراف معياري (٠,٦٦١)، تلاه بعد الاعتبارات الفردية بمتوسط حسابي قيمته (٣,٧٠)، وانحراف معياري (٠,٦٧٥)، تلاه بعد الاستثارة الفكرية بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٩)، وانحراف معياري (٠,٦٧٩)، في حين حصل بعد الحفز الإلهامي على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦١)، وانحراف معياري (٠,٦٩٣).

كما يبين الجدول حصول اجمالي الأبعاد على متوسط حسابي قيمته (٣,٧٠) ومستوى تطبيق عالي، وهذا يدل على أن تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس بمحافظة الخرج كان بدرجة عالية، وهذا ما اتفقت به الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة حيث أن درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة التحويلة جاء بمتوسط حسابي مرتفع كدراسة عبدالعال (٢٠١٦) التي أثبتت أن درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس عالية بوزن نسبي (٧٥,٢٠٪)، ودراسة السلطي (٢٠١٥) التي أثبتت

أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بلغ وزنها النسبي (٧٠٪) بدرجة تقدير كبيرة، ودراسة كنعنان (٢٠١٤) التي أثبتت أن درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الحكومية الثانوية عالية وبمتوسط (٣,٩)، ودراسة الشريفي والتنج (٢٠١٠) التي أثبتت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية بشكل عام كانت مرتفعة، ودراسة سيمالوغو Cemalogu (٢٠١٢) التي أثبتت أن مديري المدارس هم أكثر عرضة لأداء أسلوب القيادة التحويلية من أساليب القيادة، ودراسة شاندريا Shandria (٢٠٠٧) التي أثبتت أن معظم القادة الذين اشتملتهم العينة يمارسون سلوكيات القيادة التحويلية، ودراسة سوبزنك Supising (٢٠٠١) التي أثبتت أن النمط القيادي التحويلي الذي يستخدمه مديرو المدارس كان بمستوى جيد. بينما تتعارض النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠١٢) حيث جاء متوسط درجة ممارسة مديري مدارس التعليم منخفض حيث أوصت الدراسة بضرورة زيادة وعي مديري المدارس بأهمية ممارسة القيادة التحويلية وتوضيح أهمية ممارستها وأهميتها في تطوير العمل التربوي داخل المدرسة، كما تتعارض أيضاً مع دراسة الزعبي (٢٠١٣)، ودراسة الديب (٢٠١٢) حيث كانت درجة ممارسة القيادة التحويلة متوسطة حيث أوصت دراسة الزعبي (٢٠١٣) بوضع برامج تدريبية للقادة لتوضيح كيفية ممارسة أبعاد القيادة التحويلية، كما أوصت دراسة الديب (٢٠١٢) بأن تقوم الجهات المسئولة العليا بالجامعات على كل ما من شأنه زيادة وتفعيل امتلاك القيادات الإدارية الأكاديمية بالجامعات لسمات وخصائص القيادة التحويلية.

وقد تم استخدام التدريج التالي في الدراسة الحالية للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة التطبيق:

المتوسط الحسابي	درجة التطبيق
٤,٢ فأكثر	عالية جداً
من ٣,٤ الى أقل من ٤,٢	عالية
من ٢,٦ الى أقل من ٣,٤	متوسطة
من ١,٨ الى أقل من ٢,٦	منخفضة
أقل من ١,٨	منخفضة جداً

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول : ما مستوى تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الجاذبية والتأثير بالقدوة من أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهن؟

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والترتيب لدرجات تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الجاذبية والتأثير بالقدوة من وجهة نظرهن، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

الجدول (٥) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والترتيب لدرجات تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الجاذبية والتأثير بالقدوة من وجهة نظرهن

الرقم	الفقرة	منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪				
١	تظهر قيماً وأخلاقاً حسنة.	٠	٠,٠	٢	١,٣	٢٩	١٩,٢	٤١	٢٧,٢	٧٩	٥٢,٣	٤,٣٠	٠,٨٢٥	عالية جداً	١
٢	تحظى بثقة واحترام المرؤوسات	٠	٠,٠	٨	٥,٣	٢٢	١٤,٦	٩٣	٦١,٦	٢٨	١٨,٥	٣,٩٣	٠,٧٣٦	عالية	٢
٣	تقدم مصلحة العمل على مصلحتها الشخصية.	٠	٠,٠	٨	٥,٣	٣٩	٢٥,٨	٨٠	٥٣,٠	٢٤	١٥,٩	٣,٧٩	٠,٧٦٩	عالية	٣
٤	تحرص على فهم مشترك بين المنسوبات لأهداف المدرسة ورسالتها.	٠	٠,٠	٩	٦,٠	٤١	٢٧,٣	٧٤	٤٩,٣	٢٦	١٧,٣	٣,٧٨	٠,٨٠٢	عالية	٤

الرقم	الفقرة	منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪				
٥	تمتلك القدرة على اقناع المرؤوسات وزيادة حماسهم للعمل.	٠	٠,٠	٩	٦,٠	٥٠	٣٣,٣	٧٢	٤٨,٠	١٩	١٢,٧	٣,٦٧	٠,٧٧٣	عالية	٥
٤	تهتم ببرامج التغيير والتطوير.	٠	٠,٠	٨	٥,٣	٨٢	٥٤,٣	٤١	٢٧,٢	٢٠	١٣,٢	٣,٤٨	٠,٧٩٠	عالية	٦
	المتوسط العام											٣,٨٣	٠,٦٦١	عالية	

بين الجدول (٥) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والترتيب لدرجات تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الجاذبية والتأثير بالقدوة من وجهة نظرهن مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٤٨ – ٤,٣٠)، حيث حصلت الفقرة (١) والتي تنص على: (تظهر قيماً وأخلاقاً حسنة) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٣٠)، وانحراف معياري (٠,٨٢٥)، ومستوى تطبيق عالي جداً، ثم يليها الفقرة (٢) والتي تنص على: (تحظى بثقة واحترام المرؤوسات) بمتوسط حسابي قيمته (٣,٩٣)، وانحراف معياري (٠,٧٣٦)،

ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (٣) والتي تنص على: (تقدم مصلحة العمل على مصلحتها الشخصية) بمتوسط حسابي قيمته (٣,٧٩)، وانحراف معياري (٠,٧٦٩)، ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (٦) والتي تنص على: (تحرص على فهم مشترك بين المنسوبات لأهداف المدرسة ورسالتها) بمتوسط حسابي قيمته (٣,٧٨)، وانحراف معياري (٠,٨٠٢)، ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (٥) والتي تنص على: (تمتلك القدرة على اقناع المرؤوسات وزيادة حماسهم للعمل) بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٧)، وانحراف معياري (٠,٧٧٣)، ومستوى تطبيق عالي، وكان أدناها الفقرة (٤) والتي تنص على: (تهتم ببرامج التغيير والتطوير) حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٤٨)، وانحراف معياري (٠,٧٩٠)، ومستوى تطبيق عالي. فيتبين مما سبق أن الدراسة الحالية تتفق هنا مع دراسة كل من: دراسة الحجايا والعمرات والكريمين (٢٠٠٩) التي أثبتت أن بعد التأثير المثالي قد حصل على درجة ممارسة مرتفعة، ودراسة بورتش ووالتير Burch & Walter (٢٠٠٧) التي أثبتت تمركز غالبية سلوكيات القادة المتعلقة بالتأثير المثالي في المستويات الإدارية العليا، ودراسة سوبزنك Supising (٢٠٠١) التي أثبتت أن المديرون من ذوي الخبرة (١١- ١٥) سنة يتصفون بممارستهم للتأثير المثالي بدرجة عالية. فكل تلك الدراسات اتفقت في كون التأثير المثالي يحتل أعلى مستوى تطبيقي يمارس في القيادة التحويلية لدى القيادات، ولكن اختلفت الدراسة الحالية وكذلك الدراسات السابقة فيما بينها في ترتيب مستويات تطبيق الأبعاد الأخرى أو ما قد أُطلق عليها في بعض الدراسات

بالسمات أو الأساليب، ولكن يظل بعد الجاذبية والتأثير بالقدوة يمارسه القادة بدرجة عالية تفوق الأبعاد الأخرى للقيادة التحويلة.

كما بين الجدول حصول اجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٣.٨٣) ومستوى تطبيق عالي، وهذا يدل على أن تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الجاذبية والتأثير بالقدوة من وجهة نظرهن كان بدرجة عالية، ويمكن تفسير ذلك باهتمام قائدات المدارس على أن تكون سلوكيتها تحظى بإعجاب واحترام وتقدير التابعين، مما تجعلها محل إعجاب الآخرين وتقديرهم فيدفعهم ذلك إلى الاقتداء بها والاستجابة لتوجيهاتها، وهذا ما قد يجعل قائدة المدرسة تعمل على تطبيق بعد الجاذبية والتأثير بالقدوة في المرتبة الأولى أحد أبعاد القيادة التحويلية.

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الحفز الإلهامي من أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهن؟

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والترتيب لدرجات تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الحفز الإلهامي من وجهة نظرهن، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (٦) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والترتيب لدرجات تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الحفز الإلهامي من وجهة نظرهن

الرقم	الفقرة	منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪				
٤	تشجع على الالتزام بتحقيق أهداف المدرسة.	١	٠.٧	٨	٥.٣	٢٣	١٥.٢	٤٦	٣٠.٥	٧٣	٤٨.٣	٤.٢١	٠.٩٣٣	عالية جداً	١
٣	تعمل بحماس وتفاعل مع مرؤوساتها.	٠	٠.٠	٨	٥.٣	٤١	٢٧.٢	٨٢	٥٤.٣	٢٠	١٣.٢	٣.٧٥	٠.٧٤٨	عالية	٢
٥	تتواصل مع مرؤوساتها بكفاءة وفعالية.	٠	٠.٠	١٠	٦.٦	٣٩	٢٥.٨	٨٥	٥٦.٣	١٧	١١.٣	٣.٧٢	٠.٧٥٠	عالية	٣
٧	توجه منسوبات المدرسة للعمل معاً بروح الفريق.	٠	٠.٠	٩	٦.٠	٨٩	٥٨.٩	٣٠	١٩.٩	٢٣	١٥.٢	٣.٤٤	٠.٨٢٢	عالية	٤
٦	تعمل مع منسوبات المدرسة بروح الفريق.	٠	٠.٠	٩	٦.٠	٨٩	٥٨.٩	٣٤	٢٢.٥	١٩	١٢.٦	٣.٤٢	٠.٧٨٦	عالية	٥
١	تظهر توقعات عالية في مستويات أداء المرؤوسات.	٠	٠.٠	٨	٥.٣	٩٠	٥٩.٦	٣٧	٢٤.٥	١٦	١٠.٦	٣.٤٠	٠.٧٥٠	عالية	٦

الرقم	الفقرة	منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪				
٢	تحرص على مشاركة منسوبات المدرسة في صياغة رؤيتها.	٦	٤,٠	١١	٧,٣	٨٥	٥٦,٣	٢٨	١٨,٥	٢١	١٣,٩	٣,٣١	٠,٩٣٩	متوسطة	٧
	المتوسط العام											٣,٦١	٠,٦٩٣	عالية	

بين الجدول (٦) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والترتيب لدرجات تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الحفز الإلهامي من وجهة نظرهن مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٣١ – ٤,٢١)، حيث حصلت الفقرة (٤) والتي تنص على: (تشجع على الالتزام بتحقيق أهداف المدرسة) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٢١)، وانحراف معياري (٠,٩٣٣)، ومستوى تطبيق عالي جداً، ثم يليها الفقرة (٣) والتي تنص على: (تعمل بحماس وتفاعل مع مرؤوساتها) بمتوسط حسابي قيمته (٣,٧٥)، وانحراف معياري (٠,٧٤٨)، ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (٥) والتي تنص على: (تتواصل مع مرؤوساتها بكفاءة وفعالية) بمتوسط حسابي قيمته (٣,٧٢)، وانحراف معياري (٠,٧٥٠)، ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (٧) والتي تنص على: (توجه منسوبات المدرسة للعمل معاً بروح الفريق) بمتوسط حسابي قيمته (٣,٤٤)، وانحراف معياري (٠,٨٢٢)، ومستوى تطبيق عالي،

ثم يليها الفقرة (٦) والتي تنص على: (تعمل مع منسوبات المدرسة بروح الفريق) بمتوسط حسابي قيمته (٣,٤٢)، وانحراف معياري (٠,٧٨٦)، ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (١) والتي تنص على: (تظهر توقعات عالية في مستويات أداء المرؤوسات) بمتوسط حسابي قيمته (٣,٤٠)، وانحراف معياري (٠,٧٥٠)، ومستوى تطبيق عالي، عدا الفقرة (٢) وهي آخر فقرة والتي تنص على: (تحرص على مشاركة منسوبات المدرسة في صياغة رؤيتها) حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٣١) ومستوى تطبيق متوسط، حيث أن الدراسة الحالية تختلف مع الدراسات السابقة في كون الحفز الإلهامي يحتل المرتبة الرابعة والأخيرة في التطبيق لدى القادة، ولكن أحتلت الاستثارة الفكرية المرتبة الرابعة في دراسة كنعان (٢٠١٤)، واحتلت الاعتبارات الفردية المرتبة الرابعة في دراسة كل من الزعبي (٢٠١٣) ودراسة سوبزنك Supising (٢٠٠١).

كما بين الجدول حصول اجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٣,٦١) ومستوى تطبيق عالي، وهذا يدل على أن تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الحفز الإلهامي من وجهة نظرهن كان بدرجة عالية، حيث يفسر ذلك على أن قائدة المدرسة تركز على أسلوب الالتزام بالأهداف التنظيمية، وبدرجة اندماج الفرد بالمنظمة واهتمامه بالاستمرار فيها ويعنى احساس الفرد بالالتزام نحو البقاء في المنظمة وذلك مقابل الدعم الجيد الذي تقدمه المنظمة لمنسوبيها و السماح لهم بالمشاركة والتفاعل الإيجابي، ليس فقط في تحديد الاجراءات بل بالمساهمة في وضع الأهداف ورسم السياسات العامة للمنظمة، مما يجعل الفرد يمتنع عن ترك العمل بالمنظمة لكونه ملتزماً اخلاقياً في

تمكين المنظمة في تحقيق أهدافها وتنفيذ سياساتها التي شارك في وضعها مما قد تستثير روح الفريق داخل المدرسة سعياً لتحقيق رؤية مستقبلية تتطلع لها قائدة المدرسة من خلال تطبيقها لبعد الحفز الإلهامي أحد أبعاد القيادة التحويلية.

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما مستوى تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاستثارة الفكرية من أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهن؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لدرجات تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاستثارة الفكرية من وجهة نظرهن، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (٧) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والترتيب لدرجات تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاستشارة الفكرية من وجهة نظرهن

الرقم	الفقرة	منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪				
٦	تطور البيئة المدرسية لتلائم متطلبات التغيير والتطوير والإبداع.	١	٠.٧	٨	٥.٣	٣٠	١٩.٩	٥٠	٣٣.١	٦٢	٤١.١	٤.٠٩	٠.٩٣٨	عالية جداً	١
٥	تحرص على توفير فرص النمو المهني لمرؤوساتها بشكل مستمر.	٠	٠.٠	٩	٦.٠	٢٦	١٧.٢	٩٧	٦٤.٢	١٩	١٢.٦	٣.٨٣	٠.٧١٦	عالية	٢
٤	تعمل على توطين ثقافة التغيير والتطوير في المدرسة.	٠	٠.٠	٩	٦.٠	٤٠	٢٦.٥	٧٤	٤٩.٠	٢٨	١٨.٥	٣.٨٠	٠.٨٠٨	عالية	٣
٢	تحفز مرؤوساتها على التقويم الذاتي لأدائهن.	٠	٠.٠	١١	٧.٣	٤٤	٢٩.١	٧٨	٥١.٧	١٨	١١.٩	٣.٦٨	٠.٧٧٨	عالية	٤

الرقم	الفقرة	منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪				
٣	تحث مرؤوساتها على إظهار أقصى قدراتهم.	٠	٠.٠	١١	٧.٣	٤٤	٢٩.٣	٨٤	٥٦.٠	١١	٧.٣	٣.٦٣	٠.٧٢٧	عالية	٥
٧	تقدم العون والمساندة لتطبيق الأفكار الإبداعية الجديدة.	٠	٠.٠	١٠	٦.٦	٨٧	٥٧.٦	٣٠	١٩.٩	٢٤	١٥.٩	٣.٤٥	٠.٨٣٨	عالية	٦
١	تشجع على حل المشكلات بطرق ابتكارية.	١	٠.٧	١١	٧.٣	٨٨	٥٨.٣	٣٥	٢٣.٢	١٦	١٠.٦	٣.٣٦	٠.٧٩٥	متوسطة	٧
	المتوسط العام											٣.٦٩	٠.٦٧٩	عالية	

بين الجدول (٧) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والترتيب لدرجات تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاستثارة الفكرية من وجهة نظرهن مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (٣.٣٦ – ٤.٠٩)، حيث حصلت معظم الفقرات على درجات تطبيق عالية كان أعلاها الفقرة (٦) والتي تنص على: (تطور البيئة المدرسية لتلائم متطلبات التغيير والتطوير والإبداع) حيث

حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٠٩) وانحراف معياري (٠,٩٣٨)، ومستوى تطبيق عالي جداً، ثم يليها الفقرة (٥) والتي تنص على: (تحرص على توفير فرص النمو المهني لمرؤوساتها بشكل مستمر) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٣)، وانحراف معياري (٠,٧١٦)، ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (٤) والتي تنص على: (تعمل على توطين ثقافة التغيير والتطوير في المدرسة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٠)، وانحراف معياري (٠,٨٠٨)، ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (٢) والتي تنص على: (تحفز مرؤوساتها على التقويم الذاتي لأدائهن) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٧٧٨)، ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (٣) والتي تنص على: (تحث مرؤوساتها على إظهار أقصى قدراتهم) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٣)، وانحراف معياري (٠,٧٢٧)، ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (٧) والتي تنص على: (تقدم العون والمساندة لتطبيق الأفكار الإبداعية الجديدة) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٤٥)، وانحراف معياري (٠,٨٣٨)، ومستوى تطبيق عالي، بينما حصلت الفقرة (١) والتي تنص على: (تشجع على حل المشكلات بطرق ابتكارية) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٣٦) ومستوى تطبيق متوسط، حيث أن الدراسة الحالية تختلف مع الدراسات السابقة في كون الاستثارة الفكرية تحتل المرتبة الثالثة في التطبيق لدى القادة، ولكن أحتلت الاعتبارات الفردية المرتبة الثالثة في دراسة كنعان (٢٠١٤)، واحتلت الاستثارة العقلية المرتبة الثالثة في كل من دراسة الزعبي

(٢٠١٣) ودراسة بورتش ووالتير Walter & Burch (٢٠٠٧)، وأحتل التحفيز العقلي المرتبة الثالثة في دراسة سوبزنك Supising (٢٠٠١).

كما بين الجدول حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٣.٦٩) ومستوى تطبيق عالي، وهذا يدل على أن تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاستثارة الفكرية من وجهة نظرهن كان بدرجة عالية، ويمكن تفسير ذلك في كون قائدة المدرسة تبحث عن الأفكار الجديدة واستخدام أساليب واستراتيجيات تعمل على مواكبة كل حديث، وذلك للرقي بالبيئة المدرسة ككل وتشجيعهم على تبني وإبداع طرقٍ واقتراحات جديدة لحل المشكلات، وتناول المواقف القديمة بطرق ووجهات نظر حديثة، ويحث القائد المعلمين كذلك على تجريب مناهج جديدة دون أن يعرض أفكارهم للنقد، وفي المقابل فإن المعلمين يستحثون القائد على إعادة التفكير بالاقتراحات والأفكار المطروحة.

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: ما مستوى تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاعتبارات الفردية من أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهن؟

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والترتيب لدرجات تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاعتبارات الفردية من وجهة نظرهن، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (٨) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والترتيب لدرجات تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاعتبارات الفردية من وجهة نظرهن

الرقم	الفقرة	منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪				
٣	تعبر عن تقديرها لإنجازات الآخرين.	٠	٠.٠	٨	٥.٣	٣٦	٢٣.٨	٧٨	٥١.٧	٢٩	١٩.٢	٣.٨٥	٠.٧٩٠	عالية	١
٤	تتعامل مع كل فرد بالطريقة المناسبة له.	٥	٣.٣	١٤	٩.٣	٤١	٢٧.٣	٢٩	١٩.٣	٦١	٤٠.٧	٣.٨٤	١.١٥٧	عالية	٢
٢	تحرص على تلبية احتياجات الآخرين.	٠	٠.٠	٩	٦.٠	٣٤	٢٢.٥	٨٢	٥٤.٣	٢٦	١٧.٢	٣.٨٣	٠.٧٨١	عالية	٣
١	تُعير اهتمامها لآراء الآخرين.	٠	٠.٠	١٠	٦.٧	٣٢	٢١.٣	٨٦	٥٧.٣	٢٢	١٤.٧	٣.٨٠	٠.٧٦٩	عالية	٤
٦	تمارس دور المدربة لمرؤوساتها (مشرفة مقيمة).	١	٠.٧	٨	٥.٣	٤٥	٢٩.٨	٧٧	٥١.٠	٢٠	١٣.٢	٣.٧١	٠.٧٨٨	عالية	٥
٥	تفوض بعض المهام لمرؤوساتها لزيادة خبراتهن.	٥	٣.٣	١٠	٦.٦	٧٣	٤٨.٣	٤٢	٢٧.٨	٢١	١٣.٩	٣.٤٢	٠.٩٢٧	عالية	٦

الرقم	الفقرة	منخفضة جداً		منخفضة		متوسطة		عالية		عالية جداً		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪				
٧	تبدي اهتماماً بمن لا تحظين بالقبول من زميلاتهن.	٠	٠.٠	١٢	٧.٩	٨١	٥٣.٦	٤٢	٢٧.٨	١٦	١٠.٦	٣.٤١	٠.٧٨٥	عالية	٧
	المتوسط العام											٣.٧٠	٠.٦٧٥	عالية	

بين الجدول (٨) التكرارات، والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والترتيب لدرجات تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاعتبارات الفردية من وجهة نظرهن مرتبة تنازلياً، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لها بين (٣.٤١ – ٣.٨٥)، حيث حصلت جميع الفقرات على درجات تطبيق عالية كان أعلاها الفقرة (٣) والتي تنص على: (تعبر عن تقديرها لإنجازات الآخرين) حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣.٨٥)، وانحراف معياري (٠.٧٩٠)، ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (٤) والتي تنص على: (تتعامل مع كل فرد بالطريقة المناسبة له) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣.٨٤)، وانحراف معياري (١.١٥٧)، ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (٢) والتي تنص على: (تحرص على تلبية احتياجات الآخرين) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣.٨٣)، وانحراف معياري (٠.٧٨١)، ومستوى تطبيق عالي، ثم

يليها الفقرة (١) والتي تنص على: (تُعير اهتمامها لآراء الآخرين) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٠)، وانحراف معياري (٠,٧٦٩)، ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (٦) والتي تنص على: (تمارس دور المدربة لمرؤوساتها (مشرفة مقيمة)) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٧١)، وانحراف معياري (٠,٧٨٨)، ومستوى تطبيق عالي، ثم يليها الفقرة (٥) والتي تنص على: (تفوض بعض المهام لمرؤوساتها لزيادة خبراتهن) حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٤٢)، وانحراف معياري (٠,٩٢٧)، ومستوى تطبيق عالي، بينما حصلت الفقرة (٧) على آخر الفقرات والتي تنص على: (تبدي اهتماماً بمن لا تحظين بالقبول من زميلاتهن) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٤١)، حيث أن الدراسة الحالية تختلف مع الدراسات السابقة في كون الاعتبارات الفردية تحتل المرتبة الثانية في التطبيق لدى القادة، ولكن أحتل الحفز الإلهامي المرتبة الثانية في دراسة كنعان (٢٠١٤)، واحتلت الدافعية الإلهامية المرتبة الثانية في دراسة كل من الزعبي (٢٠١٣) ودراسة الحجايا والعمرات والكريمين (٢٠٠٩)، واحتلت الاستثارة الفكرية المرتبة الثانية في دراسة سوبزنك Supising (٢٠٠١).

كما بين الجدول حصول اجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٣,٧٠) ومستوى تطبيق عالي، وهذا يدل على أن تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاعتبارات الفردية من وجهة نظرهن كان بدرجة عالية، ويمكن تفسير ذلك في كون قائدة المدرسة تتبنى أسلوب التقدير والإطراء للإنجازات ولتحقيق ذلك، يتصرف القائد كمرشد أو مدرب، لتطوير المعلمين

في ظل مناخ داعم للتابعين لإطلاق طاقاتهم، ويعترف القائد التحويلي ويظهر قبول بالاختلافات الفردية للتابعين من حيث الاحتياجات والرغبات ويطور قدرات ومهارات التابعين بتفويض المهام ومن ثم متابعة إنجاز تلك المهام للتأكد إذا ما كان هناك حاجة للدعم والمساندة، ويمثل تمكين العاملين العنصر الأساسي للاعتبارات الفردية والسلوكيات الأخرى للقائد التحويلي حيث إيمان القائد بالفروق الفردية والعناية بها من خلال تطبيق بعد الاعتبارات الفردية أحد أبعاد القيادة التحويلية.

للإجابة عن السؤال الفرعي الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج تعزي لمتغير (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة)؟

حسب سنوات الخبرة:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٩) نتائج اختبار "كروسكال ويلز" لدلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج تبعا لمتغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلز	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجاذبية والتأثير بالقدوة	٥ فأقل	٥٧	٨٣,٩٩	١٧,٥١٥	٢	٠,٠٠٠
	من ٥ الى أقل من ١٠	٧٦	٦٣,٢٦			
	١٠ فأكثر	١٨	١٠٤,٥٠			
الحفز الإلهامي	٥ فأقل	٥٧	٧٦,٦١	٩,٥٠٧	٢	٠,٠٠٩
	من ٥ الى أقل من ١٠	٧٦	٦٨,٩٧			
	١٠ فأكثر	١٨	١٠٣,٧٥			
الاستثارة الفكرية	٥ فأقل	٥٧	٧٩,٢٥	٩,٠٠٦	٢	٠,٠١١
	من ٥ الى أقل من ١٠	٧٦	٦٧,٧٤			
	١٠ فأكثر	١٨	١٠٠,٥٨			
الاعتبارات الفردية	٥ فأقل	٥٧	٨٦,٧١	١٦,١٦٥	٢	٠,٠٠٠
	من ٥ الى أقل من ١٠	٧٦	٦٢,٧٤			
	١٠ فأكثر	١٨	٩٨,٠٨			
القيادة التحويلية ككل	٥ فأقل	٥٧	٧٦,١٨	٨,٩٥٥	٢	٠,٠١١
	من ٥ الى أقل من ١٠	٧٦	٦٩,٣٧			
	١٠ فأكثر	١٨	١٠٣,٤٢			

يتضح من الجدول (٩) أن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥) في جميع الأبعاد، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق جميع أبعاد القيادة التحويلية، والقيادة

التحويلية ككل لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ومن متوسطات الرتب تبين أن هذه الفروق كانت لصالح الحاصلات على خبرة ١٠ سنوات فأكثر.

وهذا يدل على أن تقديرات قائدات المدارس ذوات الخبرة العالية في محافظة الخرج لمستوى تطبيقهن لأبعاد القيادة التحويلية كانت أعلى من ذوات الخبرة القليلة، ويمكن تفسير ذلك في أهمية دور الخبرة حيث الكم المعرفي الناتج من خلال سنوات الخبرة الممارسة في المجال التربوي حيث تطبيق الأساليب والاستراتيجيات العلمية بما فيها كل حديث في المجال التربوي بشكل عام والنمط القيادي الحديث (القيادة التحويلية) في مجال القيادة المدرسية بشكل خاص.

حسب عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار "كروسكال ويلز" لدلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج تبعا لمتغير الدورات التدريبية

البعد	الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلز	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجاذبية والتأثير بالقدوة	لم تلتحق	٧	٩٨,٧٩	٣,١١٩	٢	٠,٢١٠
	من ١ الى ٥	١٠٠	٧٧,١٣			
	٦ دورات فأكثر	٤٤	٦٩,٨١			
الحفز الإلهامي	لم تلتحق	٧	٩٢,٤٣	٢,٠٢٧	٢	٠,٣٦٣
	من ١ الى ٥	١٠٠	٧٢,٨٧			
	٦ دورات فأكثر	٤٤	٨٠,٥٠			
الاستثارة الفكرية	لم تلتحق	٧	٩٧,٧٩	٢,١٢٠	٢	٠,٣٤٦
	من ١ الى ٥	١٠٠	٧٣,٧٨			
	٦ دورات فأكثر	٤٤	٧٧,٥٨			
الاعتبارات الفردية	لم تلتحق	٧	٨٧,٨٦	٠,٦٣٠	٢	٠,٧٣٠
	من ١ الى ٥	١٠٠	٧٤,٩١			
	٦ دورات فأكثر	٤٤	٧٦,٥٩			
القيادة التحويلية ككل	لم تلتحق	٧	٩٨,٣٦	٢,٥٨٩	٢	٠,٢٧٤
	من ١ الى ٥	١٠٠	٧٢,٩٩			
	٦ دورات فأكثر	٤٤	٧٩,٢٨			

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠,٠٥) في جميع الأبعاد، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق جميع أبعاد القيادة التحويلية، والقيادة التحويلية ككل لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

وهذا يدل على تشابه تقديرات قائدات المدارس في محافظة الخرج لمستوى تطبيقهن لأبعاد القيادة التحويلية مهما بلغ عدد الدورات التدريبية التي حصلن عليها في مجال القيادة.

* * *

ملخص نتائج الدراسة :

١. الحصول على مستوى تطبيق عالي لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج لإجمالي أبعاد القيادة التحويلية، متوسط حسابي قيمته (٣,٧٠)، وهذا يدل على أن تطبيق أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس بمحافظة الخرج كان بدرجة عالية.

٢. أن تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الجاذبية والتأثير بالقدوة من وجهة نظرهن كان بدرجة عالية حيث أحتل المرتبة الأولى في التطبيق مقارنة بالأبعاد الأخرى، بمتوسط حسابي قيمته (٣,٨٣).

٣. أن تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاعتبارات الفردية من وجهة نظرهن كان بدرجة عالية وقد أحتل المرتبة الثانية في التطبيق مقارنة بالأبعاد الأخرى، بمتوسط حسابي قيمته (٣,٧٠).

٤. أن تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الاستثارة الفكرية من وجهة نظرهن كان بدرجة عالية وقد أحتل المرتبة الثالثة في التطبيق مقارنة بالأبعاد الأخرى، بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٩).

٥. أن تطبيق قائدات المدارس في محافظة الخرج لبعد الحفز الإلهامي من وجهة نظرهن كان بدرجة عالية ولكن أحتل المرتبة الرابعة في التطبيق مقارنة بالأبعاد الأخرى، بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦١).

٦. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق جميع أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ومن متوسطات الرتب تبين أن هذه الفروق كانت لصالح الحاصلات على خبرة ١٠ سنوات فأكثر.

٧. عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة احـصائية بـين تقـديرات أفـراد عينـة الدراسة لمستوى تطبيق جميع أبعاد القيادة التحويلية لدى قائدات المدارس في محافظة الخرج تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

* * *

التوصيات والمقترحات :

في ضوء النتائج السابقة تورد الباحثة عدداً من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تعزيز واستمرارية تطبيق قادة المدارس للقيادة التحويلية، وإضافة عدداً من المقترحات رغبة في إثراء البحث العلمي بالموضوعات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وذلك على النحو التالي:

١. توجيه القيادات التربوية بالعمل على تصميم برامج تثقيفية تبادلية بين القيادات التربوية لدعمهم فيما بينهم، بحيث تتضمن الاستفادة من الخبرات القيادية العالية.

٢. تقديم المعززات المادية والمعنوية، من قبل وزارة التعليم بشكل دوري للقيادات المهتمة بالتغيير والتطوير.

٣. توجيه طلبة الدراسات العليا في أقسام الإدارة والإشراف التربوي في الجامعات السعودية، لإجراء مزيد من الدراسات حول الأنماط القيادية الحديثة بشكل عام والقيادة التحويلية بشكل خاص في الإدارة المدرسية.

٤. إجراء المزيد من الدراسات العلمية في مستوى تطبيق القيادة التحويلية مع إضافة متغيرات أخرى لقياس الأثر، سواء على المناخ التنظيمي أو الرضا الوظيفي أو في ضمان جودة المخرجات.

٥. إجراء المزيد من الدراسات العلمية المشابهة تتناول وجهة نظر المعلمين، وأولياء الامور، والطلبة، والمقارنة فيما بينها وبين الدراسة الحالية، كما يمكن

٦. تطبيق أداة الدراسة الحالية على القيادات الإدارية الأكاديمية في الجامعات السعودية.

* * *

المراجع العربية:

- أبـو رمـان، سـامي بـشير. (٢٠١٦). أثـر القيـادة التحويليـة في الاسـتعداد لإدارة الأزمات. **المجلة الأردنية في إدارة الاعمال.** ١٢ (٣)، ص٧١٣- ٧٢٩.
- أبو هداف، سامي عايد. (٢٠١١). دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المعلمين التدريسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- الجـضعي، خالـد سـعد. (٢٠١١). **الإدارة النظريـات والوظـائف.** المملكـة العربيـة السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- جواد، شوقي ناجي. (٢٠٠٠). **إدارة الأعمال: منظور علمي.** الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الحجايـا، سـليمان والعمـرات، محمـد والكـريمين، هـاني. (٢٠٠٩). مـدى ممارسـة مديري المدارس ومديراتها في محافظة الطفيلية لسلوك القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة العلوم التربوية،** ١٧(٣)، ص ١٣٢- ١٦٦.
- الحريـري، رافـدة. (٢٠٠٨). **مهـارات القيـادة التربويـة في اتخـاذ القـرارات الإداريـة.** الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حسون، محمـد ياسـين. (٢٠١٦). أثر الـنمط القيـادي في سـلوك المواطنـة التنظيميـة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، سوريا.
- دحلان، عبدالله. (٢٠١٥). **القيادة بين النظرية والتطبيق.** المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- دواني، كمال. (٢٠١٣). **القيادة التربوية.** الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- الديب، سـامر. (٢٠١٢). مـدى ممارسـة القيـادات الأكاديميـة بالجامعـات الفلسـطينية للقيـادة التحويليـة وصـعوباتها وسـبل تنميتهـا. رسـالة ماجسـتير غـير منـشورة. كليـة التربية، جامعة الأزهر، غزة.

- الربيعة، صالح بن محمد. (٢٠١٢). كفايات القيادة التحويلية لمديري التعليم العالي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الزعبي، خلود فواز. (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان العاصمة لأبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- السلطي، محمد. (٢٠١٥). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التحويلية وعلاقتها بإدارة التميز لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
- السوداني، محمد رحمة. (٢٠١٤). تمكين وإبداع المرؤوسين في إطار أنموذج القيادة التحويلية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، العراق.
- الشريفي، عباس. والتنح، منال. (٢٠١٠). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم. **مجلة العلوم الإنسانية**، ١١ (٤٥)، ص٧٣- ٩١.
- العازمي، محمد بزيع. (٢٠٠٦). القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- العامري، أحمد سالم. (٢٠٠٢). السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الاجهزة الحكومية السعودية. **المجلة العربية للعلوم الإدارية**، ٩ (١)، ص١٩- ٣٩.

- عبدالعال، خولة. (٢٠١٦). درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بمستوى الانتماء المهني لمعلميهم. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عبوي، زيد منير. (٢٠٠٨). **القيادة ودورها في العملية الإدارية.** الأردن: دار البداية للنشر.
- عساف، عبدالمعطي. (٢٠٠٩). **مبادئ الإدارة العامة.** الأردن: دار زهران.
- علاق، بشير. (٢٠١٠). **القيادة الإدارية.** الأردن: البازاوي العلمية للنشر.
- عطوي، جودت. (٢٠١٤). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي.** الأردن، عمان: دار الثقافة.
- العمري، عطية محمد. (١٩٩٩). نموذج مقترح لتدريب مديري المدارس الإعدادية بقطاع غزة في ضوء حاجاتهم التدريبية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
- الغامدي، جمعان بن خلف. (٢٠١٢). ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخواة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- القيسي، فاضل حمد والطائي، علي حسون. (٢٠١٣). **الإدارة الاستراتيجية (نظريات – مداخل – أمثلة وقضايا معاصرة).** الأردن: دار صفاء للنشر.
- كنعان، رؤيا. (٢٠١٤). درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- لهلوب، ناريمان والصرايرة، ماجدة. (٢٠١٢). **مهارات القيادة التربوية الحديثة.** الأردن: دار الخليج.

- المخلافي، محمد سرحان. (٢٠٠٩). **القيادة لفاعلية وإدارة التغيير**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- مددين، سحر. (٢٠١٣). درجة ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المراجع الأجنبية :

- Bruch، H. & Walter، F. (2007). leadership in context: investigating hierarchical impacts on transformational leadership. Leadership And Organizational Development Journal. 28 (8)، P 710-726.
- Cemalogu، N and Sezgin، F and Cagatay kilinc، A. Examining The Relationships Between School Principals' Transformational and Transactional Leadership Styles and Teachers' Organizational Commitment. The Online Journal Of New Horizons In Education. 2 (2)، P 53-64.
- Shandrina، G. (2007). The Satisfaction and Dissatisfaction of African in American Women Administrators Using Transformational Leadership Practices. Journal of Organizational Behavior. 4 (22)، P 254-288.
- Stewart، J (2006). Transformational Leadership: an Evolving Concept Examined through the Works of Burns Bass Avolio and Leithwood. Journal of Educational Administration and Policy. N54، P 1-29.
- Supising، J. (2001). Transformational Leadership of Secondary School Administrators Under the Department of General Education in Education Region 8. Journal of Educational Administration. 1 (2)، P 30-38.

* * *

- Al-Amiri, Ahmed Salem. (2002). Transformational leadership behavior and organizational citizenship behavior in Saudi government institutions. Arab Journal of Administrative Sciences, 9 (1), pp. 19-39.
- Abdel-Aal, Khawla. (2016). Extent of availability of transformational leadership features for secondary school principals in Gaza Governorate and their relationship to the level of professional belonging of their teachers. Unpublished MA thesis. Department of Foundations of Education, College of Education, Islamic University, Gaza.
- Abbawi, Zaid Munir. (2008). Leadership and its role in the administrative process. Jordan: Dar Al-Bedaya for Publishing.
- Assaf, Abdel-Moaty. (2009). Principles of public administration. Jordan: Dar Zahran.
- Relationship, Bashir. (2010). Administrative leadership. Jordan: Al-Bazawi for Publishing.
- Al-Hajaya, Solaiman, Al-Amarat, Muhammad, and Al-Kareemeen, Hani. (2009). Extent of practicing transformational leadership behavior school administrators by principals in Tafiliya governorate from the teachers' point of view. Journal of Educational Sciences, 17 (3), pp. 132-166.
- Al-Omari, Attia Mohamed. (1999). A suggested model for training middle school principals in Gaza Strip in the light of their training needs. Unpublished MA thesis. College of Education, Islamic University: Gaza.
- Al-Ghamdi, Jamaan Ibn Khalaf. (2012). Practicing transformational leadership Directors by general education schools in Al-Mahwah Governorate. Unpublished MA thesis. Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Al-Qaisi, Fadhel Hamad and Al-Tai, Ali Hassoun. (2013). Strategic management (theories – approaches: Contemporary examples and issues). Jordan: Safaa Publishing House.
- Kanaan, Ru'ya. (2014). Extent of availability of transformational leadership features by principals of public secondary schools and their relationship to the professional belonging of teachers from the viewpoint of teachers in the governorates of northern Palestine. Unpublished MA thesis. Department of Educational Administration, College of Graduate Studies, An-Najah National University, Palestine.
- Al-Mikhlafi, Muhammad Sarhan. (2009). Leadership for management of effectiveness and change. Kuwait: Al Falah for Publishing and Distribution.
- Medden, Sahar. (2013). Extent of practicing transformational leadership and its relationship with the morale of faculty members in Saudi universities. Unpublished PhD thesis. Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Abu Rumman, Sami Bashir. (2016). Impact of transformational leadership on being prepared for crisis management. The Jordanian Journal of Business Administration. 12 (3), pp. 713-729.
- Abu Haddaf, Sami Ayed. (2011). The role of transformational leadership in developing the effectiveness of teaching teachers in UNRWA schools in Gaza Governorate. Unpublished MA thesis. College of Education, Al-Azhar University, Gaza.
- Al-Jadha'i, Khaled Saad. (2011). Management: Theories and Functions. Kingdom of Saudi Arabia: King Fahd National Library.
- Jawad, Shawqi Naji (2000). Business Administration: A Scientific Perspective. Jordan: Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.
- Hassoun, Mohamed Yassin. (2016). Impact of leadership on organizational citizenship behavior. A magister message that is not published. Faculty of Economics, Damascus University, Syria.
- Al-Deeb, Samer. (2012). The extent of academic leadership in Palestinian universities' practice of transformational leadership, its difficulties and ways of developing it. Unpublished MA thesis. College of Education, Al-Azhar University, Gaza.
- Al-Rabiah, Saleh bin Muhammad. (2012). Transformational leadership competencies for managers of higher education. Unpublished MA thesis. College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al-Zoubi, Kholoud Fawaz. (2013). Extent of using the dimensions of transformational leadership by principals of private schools in Amman and its relationship to organizational similarity from the teachers' point of view. Unpublished MA thesis. Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.
- Al-Salti, Muhammad. (2015). Extent of practicing transformational leadership and their relationship to their excellence management by high school principals in the governorates of Gaza. Unpublished MA thesis. College of Education, Islamic University: Gaza.
- Alsudani, Muhammad Rahma. (2014). Enabling and creativity of subordinates within the transformational leadership model. Unpublished MA thesis. College of Administration and Economics, University of Baghdad, Iraq.
- Al-Sharifi, Abbas. Altinih, Manal. (2010). Extent of practicing transformational leadership by principals of private secondary school in the UAE from the perspective of their teachers. Journal of Humanities, 11 (45), pp. 73--91.
- Al-Azmi, Mohamed Bazia. (2006). Transformational leadership and its relationship to administrative creativity. Unpublished MA thesis. College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Kingdom of Saudi Arabia.

Extent of the Transformational Leadership Dimensions Practice among Female School Leaders in Al-Kharj, Saudi Arabia

Bushra Abdallah Almoqhem
Phd Student, College of Education
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed to identify the extent of applying the dimensions of the transformational leadership by female school leaders in Alkharj. It also revealed the statistical differences between the participants' results in applying the transformational leadership dimensions. The researcher used descriptive analytical method. The study community consisted of 274 female school leaders of both public and private schools in the three stages of schools, elementary، intermediate and secondary. The data was analyzed with SPSS and reached the following findings:

1. The analysis showed a high level of application for the transformational leadership among female school leaders in Alkharj with a mean of 3.70 which indicated that the school leaders are applying the dimensions of the transformational leadership to a high extent.
2. The female school leaders with ten years experience and above showed higher application of the dimensions of the transformational leadership than those of less experience.
3. The study showed that the number of training courses that the female school leaders had participated in had no statistical differences in the results.

According to the results of this study, the researcher presented the following recommendation: Designing exchange educational programs to help leaders benefit from the leaders with long experience، The ministry of education should give financial and moral reinforcement for leaders who are interested in change and development.

Keywords: Leadership Dimensions - Gravity and influence by example - Inspirational stimulation - Intellectual stimulation - Individual Considerations.

مسرحة المنهج في رياض الأطفال
من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض

د. خلود بنت راشد بن حمد الكثيري
قسم الطفولة المبكرة - كلية التربية
جامعة الملك سعود

مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض

د. خلود بنت راشد بن حمد الكثيري
قسم الطفولة المبكرة - كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ١١ / ٣ / ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ١٣ / ٥ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أهمية مسرحة المنهج في رياض الأطفال ومهاراتها، التخطيط النظري والتطبيق العملي لمسرحة المنهج في رياض الأطفال. أُستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وعينة عشوائية قوامها (٤٤) معلمة؛ ومتغيرات الدراسة (نوع الروضة، سنوات الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية في مجال المسرح). وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يرين أن مسرحة المنهج لها أهمية كبيرة في رياض الأطفال، كما يرين أن مهارات مسرحة المنهج متحققة نوعاً ما، وأن التخطيط النظري والتطبيق العملي لمسرحة المنهج متحقق. لا يوجد فروق حول متغيرات الدراسة نوع الروضة، التخصص، الدورات التدريبية في مجال المسرح بينما كشفت عن وجود فروق باختلاف سنوات الخبرة، وأنها لصالح المعلمات البالغ عدد سنوات خبرتهم (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات). وتوصي الدراسة بالآتي زيادة وعي وإدراك معلمات رياض الأطفال نحو أهمية استخدام مسرحة المنهج في رياض الأطفال، إقامة الندوات وورش العمل لمعلمات رياض الأطفال في مسرحة المنهج لتطوير قدراتهن حول استخدام أسلوب مسرحة المنهج كأسلوب تدريسي.

كلمات مفتاحية: مسرحة المنهج، رياض الأطفال، أهمية مسرحة المنهج، مهارات مسرحة المنهج، معلمات الروضة.

المقدمة:

بدأت فكرة مسرحة المناهج عندما أخذ الكثير من المربين يفكرون في استخدام الدراما كوسيلة من وسائل الإيضاح في تدريس الكثير من المواد، وقد تكونت هذه الفكرة بعد أن "لاحظوا مدى تأثير البرامج التعليمية التي يقدمها التلفزيون" (السريع وبدير، ١٩٩٣، ٦٢ - ٦٣). ثم تطورت هذه الفكرة حيث أصبحت مسرحة المناهج الدراسية ذات أهمية في زيادة مشاركة المتعلمين. ويؤكد هذا ما أشار إليه العليمات (٢٠١٥، ٢٤٩) حيث يقول "أصبحت الدراما في الوقت الحاضر وسيلة فعالة من وسائل التربية والتعليم تستخدم نشاطات مختلفة، محورها النشاط التمثيلي، ليتوحد الطفل مع دور معين، في موقف معين وذلك بالاعتماد على تجربة وقدرة الطفل الشخصية من أجل هدف تعليمي محدد".

وينادي التربويون بمسرحة المنهج سواء في رياض الأطفال أو المراحل التعليمية التي تليها. ويؤكدون على أهمية الدراما وتمثيل الأدوار لما لذلك من دور في بناء شخصية المتعلم وقدراته ومهاراته.

ولقد قدم كثير من التربويين جهوداً في تطوير الدراما ومسرحة المناهج لما لها من دور في تفعيل المتعلم وزيادة مشاركته في الفصل، وقدرتها على تنمية الطفل واكتسابه مهارات حركية ولغوية وقدرة على الإلقاء والتمثيل وإظهار التعبيرات في الوجه وحركة الجسد وفي هذا المجال يشير العناني (٢٠٠٧، ١١) إلى تطور الدراما بشكل كبير على مدى تاريخها إذ نتج عنها أشكال متعددة مثل الأوبرا، والمسرح الإيمائي، ومسرح العرائس، والمسرحيات الموسيقية والسيرك. والدراما من خلال السينما والتلفزيون والراديو. والأصل في الدراما

هو المسرح، والأشكال الدرامية الأخرى تحتاج لمعظم العناصر والتقنيات التي يحتاجها المسرح الحي من ذلك مثلاً مجموعة الممثلين، الديكور والمناظر، الموسيقى، الإضاءة، الملابس.

ويعد المسرح مدخلاً فعالاً في تنمية لغة الأطفال وقدراتهم ومهاراتهم وزيادة نشاطهم وحيويتهم ومشاركتهم في الموضوع ليتمكنوا من فهمه واستيعابه. كما يساهم في توضيح الأفكار، وإكساب المفاهيم، والقيم والاتجاهات المختلفة المتضمنة في المناهج الدراسية. "كما يعد التمثيل من أكثر طرائق الاتصال بالآخرين تأثيراً حيث يتفوق على طرائق الاتصال جميعاً؛ لاعتماده على الخبرة المجسدة، والمرئية، والتفاعل الإنساني، الذي يجمع بين الممثلين والمشاهدين، ومعالجة محتوى المنهج وتقديمه بصورة درامية جماعية. كما يستثمر معظم القدرات والطاقات المتوافرة لدى الطلاب، ويساعد على تظافر الجهود بين المعلم وتلاميذه لإنجاز العمل" (قزامل، ٢٠٠٧، ٦٠-٦١).

ومسرح الأطفال من أعظم الفنون، التي تقدم الدروس بطريقة شيقة غير مرهقة كما تستخدم أسلوباً غير ممل. "فالمسرح يضع أمام الطفل الأحداث والمواقف والأشخاص والأفكار بشكل مجسد وملموس ومرئي ومحسوس مما يسهل من إدراكه للأشياء كما يسمع بأذنيه الحوار بين الشخصيات فيقوي بذلك التأثير" (الخلف، ٢٠٠٦، ٢٦).

* * *

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد تعددت أساليب التعلم التعليم فلم تعد مهمة ذلك مجرد تحصيل المادة التعليمية والتلقين وحشو الأذهان بالمعلومات، بل تطورت لتشتمل تنمية المهارات والاتجاهات والقيم وتوظيفها، كما أكدت على استخدام ذلك بل في المواقف الحياتية اليومية. لذلك وجب العمل على تطوير أساليب التعليم والتعلم وطرق التدريس. وهذا ما هدفت إليه دراسة كوكادر ويلماز (Cokadar & Yilmaz, 2010)للتحقق من مدى تأثير الدراما الابداعية على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو مادة العلوم. وقد أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً في وحدة البيئة، وقاما باختبار عينة مكونة من (٤٥) طالباً من المرحلة الابتدائية، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتم تدريس المجموعة التجريبية عن طريق الدراما الابداعية، والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة. وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعتين، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. كما أجرى دوقرو واربيل (Dogru & Erbaya, 2010) دراسة بهدف تقييم فعالية التعليم بالدراما على تعليم مهارات التواصل الاجتماعي: كالتحية، والانضمام إلى المجموعة حيث استخدم الباحثان المنهج التجريبي على عينة تتألف من أطفال لديهم صعوبات تعلم في عمر ٦–٧ سنوات، تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات كل مجموعة تتكون من طفلين و٣ فتيات ثم اعطائهم امتحان تجريبي يليه تطبيق التعليم المسرحي لمدة خمس أسابيع بمعدل ثلاث ساعات في الأسبوع ومن ثم امتحان الأطفال مرة أخرى، فبينت النتائج بأن التعليم المسرحي كان له أثر إيجابي فعال في تعليم الأطفال حيث أوضحت بأن

التعليم المسرحي يعد من وسائل التعليم الفعالة بصورة إيجابية للأطفال حيث يتعلمون من خلاله بطريقتين أولهما التعلم بطريقة عملية والأخرى بطريقة جذب الأطفال حيث أن فيه الكثير من المرح والتعلم بالتجربة الحية.

ومع تعدد أساليب التعلم إلا أن استخدام مسرحة المنهج تعد تدعيماً لعمليتي التعليم والتعلم، حيث تعمل على تجاوز القوالب الجامدة في تقديم المادة التعليمية، إلى تفعيل دور المتعلم ومشاركته الفاعلة في المواقف التعليمية وهذا يحقق النمو المتكامل للمتعلم سواء في فهمه للموضوع أو اكتسابه مهارات متعددة مثل التخطيط والتنظيم والإلقاء وتمثيل الأدوار والتعاون مع زملائه والتفاعل مع المادة العلمية التي يدرسها. وهذا يزيد من فهم المتعلم ويحقق له اكتساب مهارات مهمة تساعده على بناء شخصيته وإعداده للحياة المستقبلية. ومن الدراسات التي بينت أثر استخدام مسرحة المنهج في العملية التعليمية وأثبتت فاعليتها دراسة اشتون هاي (Ashton – Hay,2005) والتي هدفت إلى إلقاء الضوء على الدور الفعال الذي تلعبه استراتيجية التدريس القائم على التمثيل ومسرحة المناهج، وإلى تزويد الفصول الدراسية المعاصرة بنمط فعال وحيوي وبناء في عملية التعلم، وأثبتت الدراسة وجود علاقة وثيقة بين استخدام أسلوب التدريس القائم على التمثيل وبين قدرة الطلاب على تحسين مهارات التأمل والمهارات الاجتماعية ومهارات التحدث والذكاء الاجتماعي، كما أثبتت أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام أسلوب الدراما التمثيلي في تنمية مهارات التعاون والتحكم الذاتي، وتحديد الأهداف التعليمية وأيضاً أثبتت فعاليتها في مساعدة الطلاب الذين يتسمون بالخجل، وتحسين مهارة التحدث لديهم، ورفع مستوى ثقتهم بأنفسهم، وعلى

المستوى اللغوي، أثبتت فعالية هذا الأسلوب في تنمية مهارات القافية والوزن والنطق. كما أثبتت دراسة قواقزة (٢٠٠٥) التي هدفت لمعرفة أثر استخدام التمثيل الدرامي في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين في اختبار الاستيعاب السماعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. كما أكدت الدراسات على فاعلية مسرحة المنهج كدراسة محمد (٢٠١١) فعالية مسرحة المنهج في تدريس اللغة الانجليزية كدراسة موريلو (Murillo,2007) ودراسة أندريا وأملا (Andrea & Amalia, 2009) وفعالية مسرحة المنهج في تنمية المهارات الاجتماعية والحياتية كدراسة موسى (٢٠٠٦) ودراسة آل الفهدة (٢٠٠٦) ودراسة قزامل (٢٠٠٧) و (Dogru & Erbaya, 2010) والوداعي (٢٠١٦).

ونظراً لأهمية مسرحة المنهج في التعليم ودوره في تفعيل المتعلم وزيادة حيويته ومشاركته في التعلم ؛ ونظراً لضعف مسرحة المناهج في تعليمنا بصفة عامة وفي رياض الأطفال بصفة خاصة جاءت هذه الدراسة التي تتحدد مشكلتها الإجابة على الأسئلة التالية :

- ما أهمية مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض؟
- ما مهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض؟
- ما مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض؟

- ما درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (نوع الروضة، سنوات الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية في مجال المسرح)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

- مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها.
- أهمية مسرحة المنهج في رياض الأطفال.
- مهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال.
- مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج في رياض الأطفال.
- درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج في رياض الأطفال.
- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد الدراسة معلمات رياض الأطفال نحو مسرحة المنهج في رياض الأطفال والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (نوع الروضة، سنوات الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية في مجال المسرح).

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناقشه والفئة المستهدفة منه والتي تتمثل بمرحلة رياض الأطفال، وتتضح أهميتها على النحو التالي:

١. قد توظف بعض الاستراتيجيات القائمة على مسرحة المنهج، التي تبعث النشاط والحركة والحيوية في تدريس رياض الأطفال.

٢. قد تقدم بيئة صفية جاذبة للأطفال من خلال مسرحة المنهج حيث تدخل المتعة والبهجة في نفوسهم.

٣. قد تسهم هذه الدراسة في إتاحة الفرصة لمعلمات رياض الأطفال، وطالبات قسم رياض الأطفال أن يكونوا على وعي بدور مسرحة المنهج لدى أطفال رياض الأطفال.

٤. قد تساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم في تلمس حوائج الأطفال، وتفعيل مسرحة المنهج بما يتناسب مع هذه المرحلة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على مسرحة المنهج في رياض الأطفال.

٢. الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية.

٣. الحدود المكانية: تغطي هذه الدراسة رياض الأطفال بمدينة الرياض.

٤. الحدود الزمنية: نفذت هذه الدراسة ١٤٣٨هـ.

مصطلحات الدراسة:

عرف حسين مسرحة المنهج (٢٠٠٥، ١٠٩) بأنها تقديم الموضوع التعليمي بشكل غير مباشر من خلال وضعه في خبرة حياتيه، وصياغته في قالب مسرحي، لتقديمه للمتعلمين، داخل المؤسسات التعليمية في إطار من

عناصر الفن المسرحي، بهدف تحقيق مزيد من الفهم والتفسير. كما عرفها الهناني (٢٠١٢، ٥٣) بأنها تحويل المادة الدراسية الجافة إلى درامية شيقة، تعبر أحداثها وشخصياتها عن مضامين تلك المواد بأساليب تجذب الطلاب والتفاعل معها. في حين عرفها عفانة واللوح (٢٠٠٨، ٢١) بأنها مجال منشطة المسرح التعليمي داخل المؤسسات التعليمية، يهتم بالإعداد المسرحي لجزء من أو كل مقرر ما، بقصد تقديمه في إطار من المتعة الفنية، لتسهيل الفهم وتوضيح الجانب المعرفي.

مسرحة المنهج هي تنظيم المناهج الدراسية وتنفيذها في قالب مسرحي أو درامي، بهدف اكتساب الأطفال المعارف والمهارات، والمفاهيم والقيم، والاتجاهات؛ مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة، بصورة محببة ومشوقة. كما أن مسرحة المنهج تتضمن إطاراً نظرياً، ونموذجاً عملياً كطريقة للتدريس يمكن تطبيقه في الممارسات التربوية أو في الحقل التعليمي. ويمكن أن تعرف مسرحة المنهج اجرائياً بأنها: تعني إعادة تنظيم محتوى المنهج المدرسي، وطريقة التدريس في شكل مواقف حوارية طبيعية، يقوم الأطفال بتمثيل الأدوار التي يتألف منها الموقف التعليمي الجديد؛ لاستيعاب المادة التعليمية، وفهمها وتطبيق مكوناتها من قبل الأطفال.

* * *

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مسرحة المنهج المدرسي أسلوب من أساليب التدريس الفعالة التي تجعل المتعلم مركز التعلم وتبقى دور المعلم للتوجيه والقيادة والتربية. فهي تجعل من المتعلم مشاركاً ومتفاعلاً مع الأحداث التعليمية حيث تسهم في تنمية قدراته ومهاراته ولغته وتنمية تفكيره وتفاعله مع الموقف التعليمي. يعتبر من أهم الوسائل التعليمية الحديثة المستخدمة في خدمة المناهج التعليمية وإيصال المعلومات إلى التلميذ بطريقة مشوقة وجذابة وممتعة، تنوع الأساليب التربوية التي يستخدمها المسرح المدرسي مثل (أسلوب القدوة، القصة، الممارسة والتوجيه العملي، المناقشة والحوار).

مسرحة المنهج كأسلوب تعليمي تعلمي ووسيط تربوي، يحقق خبرة مباشرة لكل من الطفل المؤدي، والطفل المتلقي، فهي وسيلة لشرح الدرس وتبسيطه (العليمات، ٢٠١٥، ٢٦٤).

تستطيع المعلمة استخدام مسرحة المنهج في تعليم العلوم والجغرافيا واللغة، فيمكن للأطفال تقمص شخصيات ترمز لأعضاء الجسم كالقلب أو العينين والأذنين وغيرها، كما يمكنهم تقمص الحيوانات والطيور. أو بتمثيل الليل أو القمر، دور النهار أو الشمس. فمن الممكن مسرحتها لتحقق الفهم وغرس السلوكيات الجيدة.

أن الهدف الأساسي لمسرحة المنهج هو الخروج بالمواد التعليمية من الجمود والمحدودية إلى صورة حية متحركة مما يجعلها أكثر حيوية، وييسر فهمها واستيعابها. وتعد مسرحة المنهج من "أنجح الوسائط التربوية لتحقيق الخبرة

المباشرة سواء للمؤدي أو المتلقي، لأنها أصبحت خبرات يكتسبها الفرد ليتفاعل مع حياته بشكل أفضل" (السريع، وبدير، ١٩٩٣، ٦٢).

ترجع أهمية مسرحة المنهج كما ذكرها منذر (Munther,2011,1) إلى أنها تعمل على إيجاد نوع من التكامل بين مهارات اللغة بطريقة تلقائية، والتكامل بين أنماط التواصل اللفظي وغير اللفظي، استخدام الحواس المختلفة، كما تكشف عن المواهب الإبداعية ومهارات التخيل، كما لا تحتاج في أغلب الأحيان إلى موارد مكلفة.

ولمسرحة المنهج المدرسي أساليب عدة وطرق متنوعة ذكر منها أبو موسى (٢٠٠٨) نوعين من أنواع مسرحة المنهج هما: مسرحة المنهج داخل الصف الدراسي والتي لا تحتاج إلى إمكانات فنية عالية، ومسرحة المنهج في الاحتفالات، وتحتاج إلى مقومات فنية ومادية وإعداد وإخراج. تتم مسرحة المنهج بطريقتين: الدراما الخلاقة، والنماذج. فالدراما الخلاقة يقوم بتأليفها الأطفال وإرتجال حوارها، ويتبادلون الأدوار وتكرار عرضها. وتحتاج هذه الطريقة إلى مجموعة من الأطفال ومعلمة مؤهلة، ومكان يتسع لحرية الحركة للأطفال، وفكرة من موضوعات المقرر الدراسي للإبداع (العناني، ٢٠٠٧). أما طريقة النماذج فتقوم على اختيار مسرحية ملائمة من المكتبة، أو المعلمة تقوم بتأليف المسرحية بعد تزويدها بأسس كتابة المسرحية.

تعد مسرحة المناهج من الأساليب التدريسية الحديثة التي تنمي شخصية المتعلم من خلال اختياره للأدوار التي يقوم بها وتنفيذها بشكل درامي وهذا يساعد على اكساب المتعلمين قيم التخطيط والاختيار والتعاون والعمل بأسلوب الفريق. ولقد أجريت عدة دراسات لدراسة هذا الموضوع وتحديد

أهميته وقدرة المتعلمين على اختيار الأدوار والقيام بها إضافة إلى معرفة قدرات معلمات رياض الأطفال على مسرحة المناهج الدراسية من خلال هذه الدراسات:

وتشير الوداعي (٢٠١٦) في دراستها التي هدفت إلى التعرف على فعالية تدريس العلوم باستخدام مدخل مسرحة المناهج في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي باستخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، لدى عينة عشوائية بلغ عددها (١٠٠) طالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية واختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى أن استخدام مدخل مسرحة المناهج في تدريس العلوم كان له مستوى فعالية مقبول علميا في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع ابتدائي.

أما البقمي (٢٠١٢) التي هدفت في دراستها إلى معرفة فاعلية مسرح العرائس في تنمية المهارات الحياتية المتعلقة بوحدة صحتي وسلامتي لدى طفل الروضة بالعاصمة المقدسة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة حيث تكونت من (٣٤) طفلاً، واستخدمت الباحثة أداتين هما العروض المسرحية وبطاقة الملاحظة للمهارات الحياتية، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة القائمة على

مسرح العرائس في تنمية المهارات الحياتية عند المستوى (٠.٠٥) لصالح التطبيق البعدي.

وقد هدفت دراسة أندريا واملا (Andrea & Amalia, 2009) إلى محاولة إيجاد طريقة لتنظيم المعلومات وتحليلها، وقياس فعالية التدريس باستخدام التمثيل المسرحي على تحصيل اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وتمثلت العينة في (٣٦) دارساً للغة الانجليزية كلغة أجنبية. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية وأفرادها الذين استخدم معهم أسلوب التدريس باستخدام التمثيل على نظرائهم من طلاب المجموعة الضابطة في اكتساب القواعد النحوية دقة ومعنى.

في حين أشارت دراسة عزوز (٢٠٠٩) في دراستها إلى التعرف على مفهوم المسرح المدرسي ودوره في تحقيق أهداف التربية الإسلامية، وإبراز دوره في تنمية خصائص نمو تلاميذ المرحلة الابتدائية، مستعينة بالمنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها أن المسرح المدرسي يحقق كثيراً من أهداف التربية الإسلامية عن طريق العمل والتطبيق، والتعرض للخبرة المباشرة، إضافة إلى أن النشاط المسرحي قريب من نفوس التلاميذ لارتباطه بالتمثيل الذي هو شكل من أشكال اللعب لدى الأطفال.

وركز زغلول (٢٠٠٧) في دراسته على تعريف المفاهيم والمهارات المسرحية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وبناء منهج مقترح في التربية المسرحية لتنمية الوعي المسرحي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، اعتمد المنهج الوصفي والمنهج التجريبي. وذلك باستخدام اختبار الذكاء غير اللفظي، واستبانة المهارات المسرحية لتلاميذ المرحلة الإعدادية؛ وتوصلت الدراسة إلى

وضع إطار لمنهج مقترح في التربية المسرحة يشتمل على أربع وحدات تعليمية، تغطي جوانب المسرح التربوي التعليمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتشمل كل وحدة على الأهداف التعليمية والمحتوى المسرحي المقترح وطرق التدريس والأنشطة ووسائل التقويم المقترحة، كما تحققت الدراسة التجريبية من فاعلية الوحدة التجريبية من منهج التربية المسرحية المقترح في تنمية الوعي المسرحي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية معرفياً ووجدانياً ومهارياً.

وأظهرت نتائج دراسة موريلو (Murillo, 2007) التي هدفت لمعرفة فعالية استخدام المسرحة في تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية وأثرها على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير النقدي بين طلاب المدارس الثانوية، وتحسن في مهارات استخدام اللغة القدرة على التفاعل في جماعات داخل الصف، وأن استخدام المسرحة في التعليم يساعد على تنمية المهارات المعرفية ومهارات ما وراء المعرفة، ويقدم للطلاب وسائل وأدوات جديدة لفهم العمليات الداخلية لهم وللآخرين، مع استخدام اللغة بفاعلية.

وذكرت قزامل (٢٠٠٧) أن استخدام مسرحة المناهج في تدريس الاجتماعيات يساعد في تنمية بعض المهارات الحياتية، وأثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠١، ٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠١، ٠) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمهارات الحياتية الخمس لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة مرموش (٢٠٠٦) فقد أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠١، ٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين شبه التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة شبه التجريبية. كما بلغت درجة ظهور انطباعات السعادة على وجوه الطلاب المشاهدين (١٠٠٪)، كما بلغت درجة تأثير مكملات العرض في انتباه الطلاب المشاهدين (٧، ٩٧٪).

في حين ذكرت موسى (٢٠٠٦) في دراستها التي هدفت إلى معرفة فعالية استخدام المسرح التعليمي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية. واستخدمت المنهج التجريبي، حيث طبقت على عينة مكونة (٨٠) طالباً وطالبة من الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الدقهلية بمصر، تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على كلا المجموعتين، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

ولقد درس آنا وسنق (Anna & Sing, 2006) تأثير التعليم المسرحي على النمو النفسي لطلاب الصف الأول والرابع، وتم تطبيق التعليم المسرحي بعد انتهاء اليوم الدراسي لمدة يوم في الأسبوع وذلك على مدار (١٦) أسبوعياً، وقد قام طلاب المجموعة التجريبية بحضور فصول التعليم المسرحي، في حين قام طلاب المجموعة الضابطة بالمشاركة في العديد من الأنشطة المهنية غير المنظمة، وبعد تطبيق اختبار الابداع على المجموعتين سجلت المجموعة التجريبية نسبة أعلى من المجموعة الضابطة، وقد وجدت عدة اختلافات مهمة

على مستوى الفرق الدراسية فطلاب المرحلة الرابعة سجلوا أعلى القياسات في الرسم وأقل في التفكير الحر التباعدي من طلاب المرحلة الأولى، ولم تظهر أي اختلافات نوعية أخرى.

وهدفت دراسة آل الفهدة (٢٠٠٦) إلى معرفة فعالية استخدام مدخل مسرحة المناهج في تدريس التاريخ على تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بأبها. واستخدم المنهج التجريبي، حيث طبق (١٢٠) طالباً، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وضابطة، وبعد الانتهاء من التجربة، وتم تطبيق اختبار المهارات الحياتية على كلا المجموعتين، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01) في اختبار المهارات الحياتية ككل لصالح المجموعة التجريبية.

أما فتحي (٢٠٠٥) فحاول التعرف على اتجاهات المعلمين في مدارس وكالة الغوث في منطقة نابلس التعليمية نحو استخدام الدراما في التعليم، ومعرفة دور كل من المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص، المرحلة الدراسية). ولتحقيق الهدف تم إعداد استبانة تم تطبيقها على (٢٨٥) معلم ومعلمة. وأسفرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الدراما في التعليم كانت إيجابية على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية لها، كما أظهرت أن مجال إدراك المعلمين لأثر الدراما في أساليب التدريس كان في الترتيب الأول حيث بلغت نسبته (٦، ٨٤٪)، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) في اتجاهات المعلمين في وكالة الغوث في منطقة نابلس التعليمية نحو استخدام الدراما في التعليم تعزى لمتغير الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥)

في اتجاهات المعلمين في وكالة الغوث في منطقة نابلس التعليمية نحو استخدام الدراما في التعليم تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، التخصص، والمرحلة الدراسية.

وركزت دراسة عبد الحميد (٢٠٠٥) على قياس اثر المناهج الممسرحة في تنمية مهارات القراءة، وتنمية مهارات الكتابة، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي والمنهج التجريبي عند تجريب الوحدة الممسرحة وتطبيقها. قامت الباحثة بإعداد أدوات منها اختبار مهارات القراءة ومهارات الكتابة، وكتيب للتلميذ ودليل المعلم. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق اختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات الكتابة، مما يدلل على فاعلية المناهج الممسرحة في تنمية المهارات.

تعتبر الدراسة الحالية في حدود علم الباحثة وبعد البحث والاطلاع الدراسة التي اهتمت بدراسة ومعرفة درجة الأهمية لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض، ودرجة التوافر للمهارات ومستوى التخطيط النظري والتطبيق العملي لمسرحة المنهج في رياض الأطفال.

تلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لمسرحة المنهج مثل دراسة (الوداعي، ٢٠١٦)، ودراسة أندريا واملا (Andrea & Amalia, 2009). ودراسة (قزامل، ٢٠٠٧)، ودراسة (مرموش، ٢٠٠٦)، (آل الفهدة، ٢٠٠٦) لمعرفة فاعلية استخدام مسرحة المناهج. ودراسة (فتحي،

٢٠٠٥) لمعرفة اتجاهات المعلمين. ودراسة (عبدالحميد، ٢٠٠٥) لقياس أثر المناهج الممسرحة في تعليم القراءة والكتابة.

كثير من الدراسات السابقة اعتمدت المنهج الوصفي، والبعض اعتمد المنهج التجريبي أو الشبه تجريبي.

تختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة بتناولها مرحلة رياض الأطفال.

منهجية الدراسة إجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة التي تمثلت في التعرف على مسرحة المنهج في مرحلة رياض الأطفال استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والذي يُعرف بأنه " أسلوب يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كميا" (قنديلجي، ٢٠٠٨ ، ص١٢٩). ويحاول المنهج الوصفي أن يقارن ويفسر ويقيم أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض والبالغ عددهن (٢٢٠٥)، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (٤٤) معلمة من معلمات رياض الأطفال بعد استبعاد (١١) استمارة غير مكتملة. ويمكن وصف خصائص عينة الدراسة على النحو التالي:

فيما يتعلق بنوع الروضة: يتضح من المؤشرات الإحصائية أن (٥٩,١ ٪) من أجمالي المعلمات يعملن في روضات حكومية، في مقابل أن (٤٠,٩٪) من إجمالي المعلمات يعملن في روضات أهلية.

فيما يتعلق بسنوات الخبرة: يتبين من المؤشرات الاحصائية أن (٥٩,١ ٪) من إجمالي المعلمات سنوات خبرتهن تتراوح ما بين (سنة إلى أقل من ٥ سنوات)، في حين وجد أن (٢٥ ٪) من إجمالي المعلمات سنوات خبرتهن (١٠ سنوات فأكثر)، وأخيراً وجد أن (١٥,٩ ٪) من إجمالي المعلمات سنوات خبرتهن تتراوح ما بين (٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات).

فيما يتعلق بالتخصص: تكشف المؤشرات الإحصائية أن الغالبية العظمى من المعلمات تخصصهن (رياض أطفال)، حيث بلغت نسبتهن (٩٥,٥ ٪) من إجمالي المعلمات ، في المقابل وجد أن (٤,٥ ٪) من إجمالي المعلمات تخصصهن غير ذلك (مديرة اقتصاد وتربية فنية، معهد معلمات).

فيما يتعلق بالدورات التدريبية في مجال المسرح: تكشف المؤشرات الإحصائية أن (٧٢,٨٪) من إجمالي المعلمات (لم يحصلن على دورات تدريبية)، بينما تساوت نسبة المعلمات اللاتي حصلن على دورة تدريبية واحدة مع نسبة المعلمات اللاتي حصلن على أكثر من دورة وذلك بنسبة (١٣,٦ ٪) من إجمالي عينة الدراسة لكلاً منهما.

أداة الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة استبانة للتعرف على مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها، . اشتملت الاستبانة على جزأين وهما :

أ- **الجزء الأول:** يتضمن المتغيرات الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة والتي تمثلت في (نوع الروضة، سنوات الخبرة ، التخصص، عدد الدورات في مجال المسرح).

ب- **الجزء الثاني :** يشتمل هذا الجزء على **محاور الاستبانة، حيث** تضمنت الاستبانة أربعة محاور هي :

١. المحور الأول: أهمية مسرحة المنهج، ويشتمل على(٨) عبارات.

٢. المحور الثاني: مهارات مسرحة المنهج، ويشتمل على(٨) عبارات.

٣. المحور الثالث: مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج، ويشتمل على(١٦) عبارة.

٤. المحور الرابع: درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج، ويشتمل على(٨) عبارة.

جاء تقدير العبارات وفقاً لمقياس ليكارت ثلاثي الأبعاد (متحقق، متحقق نوعا ما، غير متحقق) ؛ وقد حسبت الدرجة الكلية في الاتجاه التفضيلي بجمع درجات كل مستجيب على بنود الاستبانة. بحيث تم منح الإجابة على (متحقق) ثلاث درجات، والإجابة على (تحقق نوعا ما) درجتان، بينما تم منح الإجابة على(لم يتحقق) درجة واحدة، ويتطلب الإجابة عليها بوضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت الدرجة المختارة.

* * *

صدق الاستبانة:

أ/ الصدق الظاهري:

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من خبراء المجال وطُلب منهم إبداء الرأي حول محاور الدراسة وعبارتها في ضوء أهدافه وقد أبدى المحكمون على مناسبة عبارات الاستبانة وارتباط العبارات بالمحاور مع إجراء بعض التعديلات أبرزها دمج المحاور وتحسين صياغة بعض العبارات. ومن ثم قامت الباحثة بتعديل ما لاحظه المحكمون من حذف أو إضافة أو تغيير في الصياغة، ثم تم إخراج الاستبانة في صورتها النهائية وتكونت عبارات الاستبانة من (٤٠) عبارة، وقد زودت الاستبانة بتعليمات واضحة تبين الهدف منها وكيفية الاستجابة عليها.

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً ومن خلال النتائج تم حساب الارتباط بيرسون للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، حيث جاءت النتائج كالتالي:

جدول (١) قيم معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
أهمية مسرحة المنهج		التخطيط النظري لمسرحة المنهج	
١	٠,٧٣٥❖❖	١	٠,٤٧٣❖❖
٢	٠,٦٧٨❖❖	٢	٠,٦٤١❖❖
٣	٠,٦٧٣❖❖	٣	٠,٦٨٧❖❖
٤	٠,٥٧٤❖❖	٤	٠,٦٨٥❖❖
٥	٠,٦٦٥❖❖	٥	٠,٧٥٨❖❖
٦	٠,٧٢٩❖❖	٦	٠,٧٠٠❖❖
٧	٠,٧٢٩❖❖	٧	٠,٨٢٨❖❖
٨	٠,٥٩١❖❖	٨	٠,٧٢٨❖❖
مهارات مسرحة المنهج		٩	٠,٧٢٥❖❖
١	٠,٦٦٧❖❖	١٠	٠,٧٠٠❖❖
٢	٠,٧٨٨❖❖	١١	٠,٧٦٧❖❖
٣	٠,٧٩٨❖❖	١٢	٠,٧٧٦❖❖
٤	٠,٦٧٧❖❖	١٣	٠,٧٠٦❖❖
٥	٠,٦٩٠❖❖	١٤	٠,٥٥٣❖❖
٦	٠,٨١٣❖❖	١٥	٠,٧٠٤❖❖
٧	٠,٦٨٤❖❖	١٦	٠,٦٠٣❖❖
٨	٠,٣٤٥❖	-	-
التطبيق العملي لمسرحة المنهج			
١	٠,٥٤٩❖❖	٥	٠,٧٥٥❖❖
٢	٠,٥٢٤❖❖	٦	٠,٧٥٥❖❖
٣	٠,٧٠٣❖❖	٧	٠,٦٧٩❖❖
٤	٠,٧٩٠❖❖	٨	٠,٧٣٧❖❖

يلاحظ ❖❖ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يلاحظ ❖ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجداول (١) الخاص بصدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو ٠,٠٥ فأقل، وجميعها قيم موجبة مما يشير إلى صدق فقرات المحاور وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة كل محور

من محاور الدراسة بالدرجة الكلية للاستبانة

محاور الدراسة		معامل الارتباط
المحور الأول	أهمية مسرحة المنهج	٠,٨٠٠❖❖
المحور الثاني	مهارات مسرحة المنهج	٠,٨٥١❖❖
المحور الثالث	مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج	٠,٩٣١❖❖
المحور الرابع	درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج	٠,٨٥١❖❖

❖❖ دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٢) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل وجميعها قيم موجبة، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية لصدق الاتساق الداخلي وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة:

جدول (٣) "قيم معامل ألفا كرونباخ "لأداة الدراسة".

محاور الدارسة	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	الثبات
المحور الأول	أهمية مسرحة المنهج	٨	٠,٨٢٤
المحور الثاني	مهارات مسرحة المنهج	٨	٠,٨٣٨
المحور الثالث	مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج	١٦	٠,٩٢٢
المحور الرابع	درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج	٨	٠,٨٤٠
الثبات العام لأداة الدراسة (محاور الدراسة)		٤٠	٠,٩٥٢

تكشف المؤشرات الاحصائية الموضحة بالجدول (٣) أن قيم معامل الثبات لأداة الدراسة مرتفعة حيث تراوحت ما بين (٠,٨٢٤ إلى ٠,٩٢٢) ، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (٠,٩٥٢)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجه عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS) وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٣- ١=٢)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٢= ٠,٦٦) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي

الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

- من ١ إلى ١.٦٦ يمثل (غير متحقق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١.٦٧ إلى ٢.٣٣ يمثل (متحقق نوع ما) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢.٣٤ إلى ٣ يمثل (متحقق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

ولمعالجة بيانات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. **التكرارات والنسب المئوية:** للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات الأبعاد الرئيسة التي تتضمنها الدراسة.

٢. **المتوسط الحسابي الموزون (المرجح)** (Weighted Mean)**:** لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الرئيسية بحسب أبعاد الاستبيان مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣. **المتوسط الحسابي** (Mean)**:** لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٤. **الانحراف المعياري** (Standard Deviation)**:** للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات

الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

٥. **معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation):** لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة.

٦. **معامل كرونباخ ألفا (Cronbach'aAlpha)** : لاختبار ثبات أداة الدراسة.

٧. **تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA):** لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (٠.٠٥) في إجابات أفراد الدراسة وفقاً للخصائص الشخصية (الديموغرافية) لأفراد الدراسة.

٨. **اختبار (أقل فرق معنوي) (LSD):** لتحديد صالح الفروق بين فئات المتغيرات الأولية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التباين وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على الآتي:**

ما أهمية مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بأهمية مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) استجابات أفراد الدراسة على أهمية مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة الأهمية			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
			مهم	مهم نوعا ما	غير مهم				
١	مسرحة المنهج تساعد الأطفال على التركيز والانتباه.	ك	٢١	٢١	٢	2.43	.587	مهم	٨
		٪	٤٧.٧	٤٧.٧	٤.٥				
٢	مسرحة المنهج نوع من أساليب التعلم.	ك	٣٢	٩	٣	2.66	.608	مهم	٥
		٪	٧٢.٧	٢٠.٥	٦.٨				
٣	مسرحة المنهج تساعد الأطفال على التفاعل مع الموضوع.	ك	٣٣	٩	٢	2.70	.553	مهم	٣
		٪	٧٥	٢٠.٥	٤.٥				
٤	مسرحة المنهج تساعد الأطفال على اكتساب القيم الاجتماعية (التعاون، الحقوق، الواجبات).	ك	٢٨	١٤	٢	2.59	.583	مهم	٦
		٪	٦٣.٦	٣١.٨	٤.٥				
٥	مسرحة المنهج تكسب الأطفال العديد من المهارات كالمهارات اللغوية.	ك	٣٤	٩	١	2.75	.488	مهم	٢
		٪	٧٧.٣	٢٠.٥	٢.٣				
٦	مسرحة المنهج تساعد الأطفال على أسلوب الإلقاء.	ك	٣٤	٩	١	2.75	.488	مهم	١
		٪	٧٧.٣	٢٠.٥	٢.٣				
٧	مسرحة المنهج تساعد الأطفال على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المعلمة والمقررات الدراسية.	ك	٢٤	١٨	٢	2.50	.591	مهم	٧
		٪	٥٤.٥	٤٠.٩	٤.٥				
٨	مسرحة المنهج تساعد الأطفال على التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم.	ك	٣٠	١٣	١	2.66	.526	مهم	٤
		٪	٦٨.٢	٢٩.٥	٢.٣				
المتوسط الحسابي العام للمحور						2.63	.372	مهم	

❖ المتوسط الحسابي من ٣ درجات

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٤) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة على المحور المتعلق بأهمية مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بلغ (٢,٦٣ من ٣)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، وهي الفئة التي تشير إلى درجة الأهمية. أي أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يرين أن مسرحة المنهج لها أهمية كبيرة في رياض الأطفال.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٤) أن هناك تجانساً في درجة موافقة معلمات رياض الأطفال على أهمية مسرحة المنهج في رياض الأطفال حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور ما بين (٢,٤٣ إلى ٢,٧٥) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تشير إلى درجة (الأهمية). حيث يتبين من النتائج الموضحة بهذا الجدول أن معلماتها بمدينة الرياض يرين أهمية جميع العبارات المتعلقة بأهمية مسرحة المنهج في رياض الأطفال.

وتبين هذه النتائج قناعة المعلمات بأهمية مسرحة المنهج وأنها تساعد الأطفال على تحسين لغتهم وأسلوبهم الإلقائي وإكسابهم عديداً من المهارات مثل الفهم والتركيز والانتباه واكتساب القيم الاجتماعية، كما تنمي اتجاهاتهم الايجابية نحو التعلم والثقة بالمعلمة واحترامها. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة اشتون هاي (Ashton – Hay,2005) والتي أثبتت فعاليتها في مساعدة الطلاب الذين يتسمون بالخجل، وتحسين مهارة التحدث لديهم، ورفع مستوى ثقتهم بأنفسهم، وعلى المستوى اللغوي أثبتت الدراسة فعالية استخدام هذا الأسلوب في تنمية مهارات القافية، الوزن، والمهارات الصوتية ومهارات النطق الفردي، ومهارات الغناء أو النطق الجماعي. كما تتفق مع

نتائج دراسة عبد الحميد (٢٠٠٥) والتي توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق اختبار مهارات القراءة، واختبار مهارات الكتابة، مما يدلل على فاعلية المناهج المسرحة في تنمية المهارات. ودراسة (Dogru & Erbaya, 2010) حيث بينت النتائج بأن التعليم المسرحي كان له أثر إيجابي فعال في تعليم الأطفال حيث أوضحت بأن التعليم المسرحي يعد من وسائل التعليم الفعالة بصورة إيجابية للطلاب حيث يتعلمون من خلاله بطريقتين أولهما التعلم بطريقة عملية والأخرى بطريقة جذب الطلاب حيث أن فيه الكثير من المرح والتعلم بالتجربة الحية. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة الوداعي (٢٠١٦) والتي توصلت إلى أن استخدام مدخل مسرحة المناهج في تدريس العلوم كان له مستوى فعالية مقبول علمياً في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع ابتدائي. كما تتفق مع نتائج دراسة زغلول (٢٠٠٧) حيث تحققت الدراسة التجريبية من فاعلية الوحدة التجريبية من منهج التربية المسرحية المقترح في تنمية الوعي المسرحي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية معرفياً ووجدانياً ومهارياً.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الآتي:**

ما مهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بمهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥):

جدول (٥) استجابات أفراد الدراسة على مهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة التوافر			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
			متوفرة	متوفرة نوعا ما	غير متوفرة				
١	تعتمد المعلمة أسلوب مسرحة المنهج كأسلوب تدريسي.	ك	١٦	٢٣	٥	2.25	.651	متحقق نوعا ما	٦
		٪	٣٦.٤	٥٢.٣	١١.٤				
٢	تحتاج المعلمة لمهارات مسرحة المنهج كأسلوب تعليمي لتقديم المادة الدراسية.	ك	٢٠	٢٠	٤	2.36	.650	متحقق	٣
		٪	٤٥.٥	٤٥.٥	٩.١				
٣	تحتاج المعلمة إلى مهارات خاصة كمهارة الحبكة الدرامية لموضوع الدرس.	ك	٢٣	١٦	٥	2.41	.693	متحقق	٢
		٪	٥٢.٣	٣٦.٤	١١.٤				
٤	يحتاج أسلوب مسرحة المنهج إلى مكان يتسع لحركة الأطفال بحرية.	ك	٢١	١٧	٦	2.34	.713	متحقق	٤
		٪	٤٧.٧	٣٨.٦	١٣.٦				
٥	اختيار النص المسرحي عملية سهلة في نظر المعلمة.	ك	٧	٢٦	١١	1.91	.640	متحقق نوعا ما	٨
		٪	١٥.٩	٥٩.١	٢٥				
٦	تستطيع المعلمة معالجة المحتوى بطريقة درامية.	ك	١٧	٢٢	٥	2.27	.660	متحقق نوعا ما	٥
		٪	٣٨.٦	٥٠	١١.٤				
٧	تستخدم المعلمة لغة بسيطة تناسب المرحلة العمرية.	ك	٣٢	١٠	٢	2.68	.561	متحقق	١
		٪	٧٢.٧	٢٢.٧	٤.٥				
٨	كتابة النص عملية صعبة في نظر المعلمة.	ك	١٣	٢٦	٥	2.18	.620	متحقق نوعا ما	٧
		٪	٢٩.٥	٥٩.١	١١.٤				
المتوسط الحسابي العام للمحور						2.30	.445	متحقق نوعا ما	

❖ المتوسط الحسابي من ٣ درجات

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة على المحور المتعلق بمهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بلغ (٢,٣٠ من ٣)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تتراوح ما بين (١,٦٧ إلى ٢,٣٣) وهي الفئة التي تشير إلى درجة التوفر نوعا ما. أي أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يرين أن مهارات مسرحة المنهج متوفرة نوعاً ما في رياض الأطفال.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٥) أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة معلمات رياض الأطفال على توفر مهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور ما بين (١,٩١ إلى ٢,٦٨) وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي واللتين تشيران إلى درجة (متوفرة، متوفرة نوعاً ما). حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٥) أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يرين تحقق اثنى عشر مهارة من مهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال وهن (٧- ٣- ٢- ٤) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,٣٤ إلى ٢,٦٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة (متوفرة) من المقياس المتدرج الثلاثي. كما يتبين كذلك أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يرين أن هناك أربع عبارات تحققن نوعاً ما وهن (٦- ١- ٨- ٥)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (١,٩١ إلى ٢,٦٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية متوفرة نوعا ما. وتدل هذه النتيجة

على التفاوت في درجة موافقة أفراد الدراسة على مهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال.

وفيما يلي أعلى عبارتين وأدنى عبارتين جاءت في المحور المتعلق بمهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال، وذلك حسب أعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١. جاءت العبارة (٧) وهي (تستخدم المعلمة لغة بسيطة تناسب المرحلة العمرية) في المرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (٢,٦٨ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٥٦١).

٢. جاءت العبارة (٣) وهي (تحتاج المعلمة إلى مهارات خاصة كمهارة الحبكة الدرامية لموضوع الدرس) في المرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (٢,٤١ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٦٩٣).

٣. جاءت العبارة (٨) وهي (كتابة النص عملية صعبة في نظر المعلمة.) في المرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (٢,١٨ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٦٢٠).

٤. جاءت العبارة (٥) وهي (اختيار النص المسرحي عملية سهلة في نظر المعلمة) في المرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمهارات مسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (١,٩١ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٦٤٠).

وتبين هذه النتائج أن مهارات المعلمات في مسرحة المنهج تحتاج إلى عناية واهتمام من خلال تضمينها في مناهج إعداد المعلمات بكليات التربية إضافة إلى تقديم دورات تدريبية للعملمات الحاليات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة موسى (٢٠٠٦) والتي أشارت إلى وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (Murillo, 2007) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة نمواً في مهارات استخدام اللغة القدرة على التفاعل في جماعات داخل الصف، وأن استخدام المسرحة في التعليم يساعد على تنمية المهارات المعرفية ومهارات ما وراء المعرفة، ويقدم للطلاب وسائل وأدوات جديدة لفهم العمليات الداخلية لهم وللآخرين، مع استخدام اللغة بفاعلية. كما تتفق مع نتائج دراسة البقمي(٢٠١٢) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة القائمة على مسرح العرائس في تنمية المهارات الحياتية عند المستوى (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على الآتي:**

ما مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بمستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج في رياض

الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٦):

جدول (٦) استجابات أفراد الدراسة على مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
			تحقق	تحقق نوعا ما	لم يتحقق				
١	تختار المعلمة مسرحية ملائمة لمحتوى الدرس من مكتبة المدرسة.	ك	٢٠	١٧	٧	2.30	.734	متحقق نوعا ما	١٤
		٪	٤٥.٥	٣٨.٦	١٥.٩				
٢	تقوم المعلمة بوضع مادة أو أكثر في نص المسرحية لتحقق أسس الكتابة المسرحية.	ك	١٨	١٩	٧	2.25	.719	متحقق نوعا ما	١٥
		٪	٤٠.٩	٤٣.٢	١٥.٩				
٣	تحدد المعلمة الأهداف الأساسية لموضوع الدرس.	ك	٢٩	١٤	١	2.64	.532	متحقق نوعا ما	٢
		٪	٦٥.٩	٣١.٨	٢.٣				
٤	تصيغ المعلمة أهداف الدرس المراد تدريسه دراميا صياغة إجرائية محددة.	ك	٢٤	١٧	٣	2.48	.628	متحقق	١١
		٪	٥٤.٥	٣٨.٦	٦.٨				
٥	صياغة المعلمة للأهداف تشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للأطفال.	ك	٢٩	١٤	١	2.64	.532	متحقق	٣
		٪	٦٥.٩	٣١.٨	٢.٣				
٦	تحدد المعلمة في الأهداف الأداء المتوقع من الأطفال عند نهاية الدرس.	ك	٣١	١١	٢	2.66	.568	متحقق	١
		٪	٧٠.٥	٢٥	٤.٥				
٧	تحدد المعلمة المفاهيم والمهارات والقيم المتضمنة في محتوى الدرس.	ك	٢٧	١٦	١	2.59	.542	متحقق	٥
		٪	٦١.٤	٣٦.٤	٢.٣				

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة التحقق: تحقق	درجة التحقق: تحقق نوعا ما	درجة التحقق: لم يتحقق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٨	يجب أن تمكن الفكرة الأطفال على الإبداع.	ك	٢٠	١٨	٦	2.32	.708	متحقق نوعا ما	١٣
		٪	٤٥.٥	٤٠.٩	١٣.٦				
٩	تحرص المعلمة على أن تكون الفكرة والمواقف والحوار من إبداع الأطفال.	ك	٢١	١٨	٥	2.36	.685	متحقق	١٢
		٪	٤٧.٧	٤٠.٩	١١.٤				
١٠	تحدد المعلمة الأدوار والشخصيات المطلوب تمثيلها.	ك	٢٧	١٥	٢	2.57	.587	متحقق	٦
		٪	٦١.٤	٣٤.١	٤.٥				
١١	تحدد المعلمة مواطن الصعوبة والسهولة في موضوع الدرس لتسهيلها.	ك	٢٥	١٧	٢	2.52	.590	متحقق	٩
		٪	٥٦.٨	٣٨.٦	٤.٥				
١٢	تراعي المعلمة عدم تشتيت انتباه الأطفال عن الفكرة الأساسية.	ك	٢٧	١٥	٢	2.57	.587	متحقق	٧
		٪	٦١.٤	٣٤.١	٤.٥				
١٣	تحدد المعلمة الأدوات والوسائل المعينة والأنشطة الملائمة لأهداف الدرس قبل تنفيذ المسرحية بوقت كاف.	ك	٢٩	١٣	٢	2.61	.579	متحقق	٤
		٪	٦٥.٩	٢٩.٥	٤.٥				
١٤	تشرك المعلمة الأطفال في تصميم وإعداد الوسائل المعينة والأنشطة.	ك	١٦	٢٠	٨	2.18	.724	متحقق نوعا ما	١٦
		٪	٣٦.٤	٤٥.٥	١٨.٢				
١٥	تحدد المعلمة أساليب التقويم المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة من الدرس المسرح.	ك	٢٥	١٥	٤	2.48	.664	متحقق	١٠
		٪	٥٦.٨	٣٤.١	٩.١				
١٦	تراعي المعلمة عدم إطالة وقت المسرحية حتى لا تجهد الأطفال المشاركين، ولا يمل الأطفال المشاهدون.	ك	٢٦	٤١٦	٢	2.55	.589	متحقق	٨
		٪	٥٩.١	٣٦.٤	٤.٥				
المتوسط الحسابي العام للمحور						2.48	.426	متحقق	

❖ المتوسط الحسابي من ٣ درجات

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة على المحور المتعلق بمستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بلغ (٢,٤٨ من ٣) وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تتراوح ما بين (٢,٣٤ إلى ٣) وهي الفئة التي تشير إلى درجة متحقق. أي أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يرين أن مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج متحقق في رياض الأطفال.

كما يتبين من النتائج الموضحة في هذا الجدول أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة معلمات رياض الأطفال على تحقق مستوى التخطيط لمسرحة المنهج في رياض الأطفال حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور ما بين (٢,١٨ إلى ٢,٦٦) وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي واللتين تشيران إلى درجة (متحقق، متحقق نوعاً ما). حيث يتبين من النتائج أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يرين تحقق اثنى عشر عبارة من العبارات المتعلقة بمستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض وهن (٦- ٣- ٥- ١٣- ٧- ١٠- ١٢- ١٦- ١١- ١٥- ٤- ٩)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,٣٦ إلى ٢,٦٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة كذلك أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يرين أن هناك أربع عبارات تحققن نوعاً ما وهي (٨- ١- ٢- ١٤)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,١٨ إلى ٢,٣٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية متحقق نوعاً ما. وتدل هذه النتيجة

على التفاوت في درجة موافقة أفراد الدراسة على مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض.

وفيما يلي أعلى عبارتين وأدنى عبارتين جاءت في المحور المتعلق بمستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض، وذلك حسب أعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١. جاءت العبارة (٦) وهي (تحدد المعلمة في الأهداف الأداء المتوقع من الأطفال عند نهاية الدرس) في المرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (٢,٦٦ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٥٦٨).

٢. جاءت العبارة (٣) وهي (تحدد المعلمة الأهداف الأساسية لموضوع الدرس) في المرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (٢,٦٤ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٥٣٢).

٣. جاءت العبارة (٢) وهي (تقوم المعلمة بوضع مادة أو أكثر في نص المسرحية لتحقق أسس الكتابة المسرحية) في المرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (٢,٢٥ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٧١٩).

٤. جاءت العبارة (١٤) وهي (تشرك المعلمة الأطفال في تصميم وإعداد الوسائل المعينة والأنشطة) في المرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (٢.١٨ من ٣)، وانحراف معياري (٠.٧٢٤).

وتدل هذه النتائج على تباين آراء المعلمات ووجهات نظرهن حول مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج المدرسي، وتتفق هذه النتيجة في أنها تحقق أهداف الدرس المعرفية والمهارية والوجدانية مع نتائج دراسة أندري واماليا (Andrea & Amalia, 2009) والتي توصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية وأفرادها الذين استخدم معهم أسلوب التدريس باستخدام التمثيل على نظرائهم من طلاب المجموعة الضابطة في اكتساب القواعد النحوية دقة ومعنى.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نص على الآتي:**

ما درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بدرجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٧):

جدول (٧) استجابات أفراد الدراسة على درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
			تحقق	تحقق نوعا ما	لم يتحقق				
١	تدرب المعلمة الأطفال على عملية التمثيل ليظهروا بعض الانفعالات الإنسانية كالشعور بالسعادة والغضب والدهشة والفخر والتعجب.	ك	٢٨	١٥	١	2.61	.538	متحقق	٢
		٪	٣٦.٦	٣٤.١	٢.٣				
٢	تعرض المعلمة موضوع الدرس وتوزيع الأدوار على الأطفال مع إتاحة الفرصة لاختيار الأدوار التي يميلون إلى أدائها.	ك	٢٥	١٨	١	2.55	.548	متحقق	٤
		٪	٥٦.٨	٤٠.٩	٢.٣				
٣	تعطي المعلمة التوجيهات اللازمة للأطفال المشاركين والمشاهدين، حتى لا تحدث فوضى وارتباك يؤثر في سير عملية التمثيل.	ك	٢٩	١٤	١	2.64	.532	متحقق	١
		٪	٥٦.٩	٣١.٨	٢.٣				
٤	تنبه المعلمة الأطفال إلى أنهم سيتعرضون للمناقشة فيما تم تمثيله أمامهم من مواقف وأحداث.	ك	١٧	٢٠	٧	2.23	.711	متحقق نوعا ما	٨
		٪	٣٨.٦	٤٥.٥	١٥.٩				
٥	تتأكد المعلمة من تقمص الأطفال الشخصيات من خلال تعبيرات الوجه وحركات الجسم ونبرة الصوت المعبرة عن المشاعر الكامنة.	ك	٢٢	٢١	١	2.48	.549	متحقق	٦
		٪	٥٠	٤٧.٧	٢.٣				

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
			تحقق	تحقق نوعا ما	لم يتحقق				
٦	يجسد الأطفال شخصيات من خلال الحوار للفكرة بصورة مرتجلة في الحوار والحركة.	ك	١٩	٢٢	٣	2.36	.613	متحقق	٧
		٪	٤٣.٢	٥٠	٦.٨				
٧	تناقش المعلمة الأطفال بعد الانتهاء من هذه التجربة المبتكرة.	ك	٢٧	١٣	٤	2.52	.664	متحقق	٥
		٪	٦١.٤	٢٩.٥	٩.١				
٨	تراعي المعلمة التنوع في الأسئلة المقدمة للأطفال.	ك	٢٦	١٧	١	2.57	.545	متحقق	٣
		٪	٥٩.١	٣٨.٦	٢.٣				
المتوسط الحسابي العام للمحور						2.49	.406	متحقق	

❖ المتوسط الحسابي من ٣ درجات

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٧) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة على المحور المتعلق بدرجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بلغ (٢.٤٩ من ٣)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة متحقق. أي أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يرين أن درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج متحقق في رياض الأطفال.

كما يتبين من النتائج الموضحة بهذا الجدول أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة معلمات رياض الأطفال على تحقق درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج برياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض حيث تراوحت

المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور ما بين (٢,٢٣ إلى ٢,٦٤) وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي واللتين تشيران إلى درجة (متحقق، متحقق نوعاً ما). حيث يتبين من النتائج أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يرين تحقق سبع عبارات من العبارات المتعلقة بدرجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج برياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض وهي (٣- ١- ٨- ٢- ٧- ٥- ٦)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,٣٦ إلى ٢,٦٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة متحقق، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٧) أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يرين أن هناك عبارة واحدة متحققة نوعاً ما وهي (٤)، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٢٣ من ٣). وتدل هذه النتيجة على التفاوت في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج برياض الأطفال.

وفيما يلي أعلى عبارتين وأدنى عبارتين جاءت في المحور المتعلق بدرجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج برياض الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض، وذلك حسب أعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١. جاءت العبارة (٣) وهي (تعطي المعلمة التوجيهات اللازمة للأطفال المشاركين والمشاهدين، حتى لا تحدث فوضى وارتباك يؤثر في سير عملية التمثيل) في المرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بدرجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج برياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (٢,٦٤ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٥٣٢).

٢. جاءت العبارة رقم (١) وهي (تدرب المعلمة الأطفال على عملية التمثيل ليظهروا بعض الانفعالات الإنسانية كالشعور بالسعادة والغضب والدهشة والفخر والتعجب) في المرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بدرجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج برياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (٢,٦١ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٥٣٨).

٣. جاءت العبارة (٦) وهي (يجسد الأطفال شخصيات من خلال الحوار للفكرة بصورة مرتجلة في الحوار والحركة) في المرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بدرجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج برياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (٢,٣٦ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٦١٣).

٤. جاءت العبارة (٤) وهي (تنبه المعلمة الأطفال إلى أنهم سيتعرضون للمناقشة فيما تم تمثيله أمامهم من مواقف وأحداث) في المرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بدرجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج برياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها بمدينة الرياض بمتوسط حسابي(٢,٢٣ من ٣)، وانحراف معياري (٠,٧١١).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عزوز (٢٠٠٩) والتي توصلت إلى عدة نتائج أبرزها يحقق المسرح المدرسي كثيراً من أهداف التربية الإسلامية عن طريق العمل والتطبيق، والتعرض للخبرة المباشرة، إضافة إلى أن النشاط المسرحي قريب من نفوس التلاميذ لارتباطه بالتمثيل الذي هو شكل من أشكال اللعب لدى الأطفال. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة آل الفهدة (٢٠٠٦) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠١) في اختبار المهارات الحياتية ككل لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نص على الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (نوع الروضة، سنوات الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية في مجال المسرح)؟

أولاً: الفروق باختلاف نوع الروضة:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة، باختلاف نوع الروضة، استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف نوع الروضة

محاور الدراسة	نوع الروضة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
أهمية مسرحة المنهج	أهلي	18	2.70	.223	1.052	42	.299	غير دالة
	حكومي	26	2.58	.444				
مهارات مسرحة المنهج	أهلي	18	2.31	.301	.054	42	.957	غير دالة
	حكومي	26	2.30	.528				
مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج	أهلي	18	2.49	.308	.148	42	.883	غير دالة
	حكومي	26	2.47	.498				
درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج	أهلي	18	2.47	.409	-.391	42	.698	غير دالة
	حكومي	26	2.51	.411				

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٨) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول جميع محاور الدراسة (أهمية مسرحة المنهج، مهارات مسرحة المنهج، مستوى التخطيط

النظري لمسرحة المنهج، درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج) باختلاف نوع الروضة.

ثانياً: الفروق باختلاف سنوات الخبرة:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى سنوات الخبرة، استخدم الباحث اختبار (تحليل التباين الأحادي)، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف سنوات الخبرة

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
أهمية مسرحة المنهج	بين المجموعات	1.027	2	.514	4.289	.020	دالة◆
	داخل المجموعات	4.909	41	.120			
	المجموع	5.936	43				
مهارات مسرحة المنهج	بين المجموعات	1.782	2	.891	5.431	.008	دالة◆
	داخل المجموعات	6.728	41	.164			
	المجموع	8.510	43				
مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج	بين المجموعات	1.836	2	.918	6.301	.004	دالة◆
	داخل المجموعات	5.973	41	.146			
	المجموع	7.809	43				

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج	بين المجموعات	1.198	2	.599	4.168	.023	دالة◆
	داخل المجموعات	5.894	41	.144			
	المجموع	7.092	43				

❖دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول جميع محاور الدراسة (أهمية مسرحة المنهج، مهارات مسرحة المنهج، مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج، درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج) باختلاف سنوات الخبرة، ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة حول هذه المحاور استخدم الباحث اختبار "LSD"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٠) :

جدول (١٠)

نتائج اختبار "LSD" للتعرف على الفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	سنة إلى أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
أهمية مسرحة المنهج	سنة إلى أقل من ٥ سنوات	26	2.69	-		.317*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	7	2.80		-	.429*
	١٠ سنوات فأكثر	11	2.38	-.317*	-.429*	-
مهارات مسرحة المنهج	سنة إلى أقل من ٥ سنوات	26	2.38	-		.414*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	7	2.54		-	.570*
	١٠ سنوات فأكثر	11	1.97	-.414*	-.570*	-
مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج	سنة إلى أقل من ٥ سنوات	26	2.57	-		.433*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	7	2.70		-	.560*
	١٠ سنوات فأكثر	11	2.14	-.433*	-.560*	-
درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج	سنة إلى أقل من ٥ سنوات	26	2.55	-		.321*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	7	2.71		-	.487*
	١٠ سنوات فأكثر	11	2.23	-.321*	-.487*	-

❖ **فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل**

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١٠) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول جميع محاور الدراسة (أهمية مسرحة المنهج، مهارات مسرحة المنهج، مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج، درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج) باختلاف سنوات الخبرة. ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول (١٠) يتبين أن الفروق لصالح المعلمات البالغ عدد سنوات خبرتهم (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات)، وذلك لأنهم حازوا على أعلى متوسط حسابي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فتحي (٢٠٠٥) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهات المعلمين في وكالة الغوث في منطقة نابلس التعليمية نحو استخدام الدراما في التعليم تعزى لمتغير الخبرة.

ثالثاً: الفروق باختلاف التخصص:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة، باختلاف التخصص، استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١) اختبار (ت) لتوضيح الفروق

بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف التخصص

محاور الدراسة	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
أهمية مسرحة المنهج	رياض أطفال	42	2.64	.379	.505	42	.616	غير دالة
	غير ذلك	2	2.50	0.000				
محاور الدراسة	**التخصص**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة ت**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**	**محاور الدراسة**
مهارات مسرحة المنهج	رياض أطفال	42	2.31	.453	.366	42	.716	غير دالة
	غير ذلك	2	2.19	.265				
مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج	رياض أطفال	42	2.49	.427	.253	42	.802	غير دالة
	غير ذلك	2	2.41	.575				
درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج	رياض أطفال	42	2.49	.408	-.684	42	.498	غير دالة
	غير ذلك	2	2.69	.442				

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١١) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول جميع محاور الدراسة (أهمية مسرحة المنهج، مهارات مسرحة المنهج، مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج، درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج) باختلاف التخصص. وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن الغالبية العظمى من أفراد الدراسة

تخصصهن رياض أطفال مما جعل استجاباتهن متشابهة حول محاور الدراسة باختلاف التخصص.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فتحي (٢٠٠٥) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهات المعلمين في وكالة الغوث في منطقة نابلس التعليمية نحو استخدام الدراما في التعليم تعزى لمتغير التخصص.

رابعاً: الفروق باختلاف عدد الدورات في مجال المسرح:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى عدد الدورات في مجال المسرح، استخدمت الباحثة اختبار (تحليل التباين الأحادي)، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال المسرح

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
أهمية مسرحة المنهج	بين المجموعات	.017	2	.008	.058	.944	غير دالة
	داخل المجموعات	5.919	41	.144			
	المجموع	5.936	43				
المحور	**المجموعات**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة ف**	**مستوى الدلالة**	**المحور**
مهارات مسرحة المنهج	بين المجموعات	.033	2	.016	.079	.924	غير دالة
	داخل المجموعات	8.477	41	.207			
	المجموع	8.510	43				

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج	بين المجموعات	.281	2	.140	.764	.472	غير دالة
	داخل المجموعات	7.529	41	.184			
	المجموع	7.809	43				
درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج	بين المجموعات	.478	2	.239	1.482	.239	غير دالة
	داخل المجموعات	6.614	41	.161			
	المجموع	7.092	43				

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول جميع محاور الدراسة (أهمية مسرحة المنهج، مهارات مسرحة المنهج، مستوى التخطيط النظري لمسرحة المنهج، درجة التطبيق العملي لمسرحة المنهج) باختلاف الدورات التدريبية في مجال المسرح، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أغلبية المعلمات لم يحصلن على دورات تدريبية في مجال المسرح مما جعل استجاباتهن متقاربة حول محاور الدراسة باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال المسرح.

* * *

التوصيات:

- ضرورة تضمين مناهج رياض الأطفال نماذج مسرحية لبعض الموضوعات.

- زيادة وعي وإدراك معلمات رياض الأطفال نحو أهمية استخدام مسرحة المنهج في رياض الأطفال.

- تضمين الخطط التدريسية لأطفال رياض الأطفال نماذج تدريسية قائمة على استخدام مسرحة المنهج.

- إقامة المحاضرات وورش العمل لمعلمات رياض الأطفال ؛ لتطوير قدراتهن حول استخدام أسلوب مسرحة المنهج.

- تدريب المعلمات أثناء الخدمة على تقنيات المسرح التربوي وأساليب الإفادة منها في العملية التعليمية.

- عقد دورات تدريبية للمعلمات الحاليات لكتابة مسرحيات تعليمية لبعض الموضوعات.

- تضمين برامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكليات التربية مقررات تدرب على كتابة نصوص مسرحية لرياض الأطفال.

* * *

قائمة المراجع:

- أبو موسى، لطفي موسى. (٢٠٠٨). أثر استخدام الدراما على تحسين بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.
- البقمي، هند ماجد. (٢٠١٢). فعالية مسرح العرائس في تنمية المهارات الحياتية المتعلقة بوحدة صحتي وسلامتي لدى طفل الروضة بالعاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- حسين، كمال الدين. (٢٠٠٥م). المسرح التعليمي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الخلف، أمل. (٢٠٠٦). قصص الأطفال وفن روايتها. القاهرة: عالم الكتب.
- زغلول، هشام. (٢٠٠٧). فاعلية منهج مقترح للتربية المسرحية في تنمية الوعي المسرحي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.
- السريع، عبد العزيز محمد. وبدير، تحسين إبراهيم. (١٩٩٣). المسرح المدرسي في دول الخليج العربية الواقع وسبل التطوير. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عبد الحميد، أماني حلمي. (٢٠٠٥). فعالية استخدام المناهج الممسرحة على تنمية مهارات اللغة لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. العدد (٥٠)، ديسمبر، ص ١٦ – ٥٣.
- عزوز، حنان عبد المجيد أحمد. (٢٠٠٩). دور المسرح المدرسي في تحقيق أهدا التربية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، كلية التربية.
- عفانة، عزو إسماعيل. واللوح، أحمد حسن. (٢٠٠٨). التدريس الممسرح (رؤية حديثة في التعليم الصفي). عمان: دار المسيرة.
- العليمات، على مصطفى. (٢٠١٥). مسرح ودراما الطفل. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

- العناني، حنان عبد الحميد. (٢٠٠٧). الدراما والمسرح في تربية الطفل. الأردن: دار الفكر.
- فتحي، علي محمد .(٢٠٠٥). اتجاهات المعلمين في مدارس الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية نحو استخدام الدراما في التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية.
- آل الفهدة، علي محمد. (٢٠٠٦). فاعلية استخدام مدخل مسرحة المناهج في تدريس مادة التاريخ على تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة أبها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- قزامل، سونيا هانم علي. (٢٠٠٧). فاعلية استخدام مدخل مسرحة المناهج في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الحياتية تلاميذ المرحلة الابتدائية وأثره على تحصيلهم. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، فبراير، العدد (١٢١)، ص ٤٦ – ٨٢.
- قواقزة، يسرى أحمد. (٢٠٠٥م). فاعلية التمثيل الدرامي في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- مرموش، نجية قدري عبد الحميد. (٢٠٠٦). فاعلية مسرحة المناهج على بعض الجوانب لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي: دراسة شبه تجريبية. دراسات الطفولة. المجلد (٩)، العدد (٣١).
- محمد، إبراهيم. (٢٠١١). اتجاهات معلمي تلامذة ذوي صعوبات التعلم نحو المسرح التعليمي. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية. جامعة الكوفة. المجلد الخامس، العدد التاسع، العراق.
- موسى، حنان محمود. (٢٠٠٦). فعالية استخدام المسرح التعليمي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

- الهناني، ناصر سالم. (٢٠١٢). تجارب دولية ناجحة في مسرحة المناهج. مجلة التطوير التربوي. السنة (١٠). العدد (٦٩). مارس. سلطنة عمان. ص ص ٥١- ٥٣.
- الوادعي، شريفة صالح. (٢٠١٦). فعالية تدريس العلوم باستخدام مدخل مسرحة المناهج في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك خالد.
- Andrea, Lizasoai Conejero & Amalia Ortiz. (2009). Efficienc and Effectiveness of Drama Techniques in the English classroom, Encounter International de laAsociacion de Jovenes Linguists, May 8-10, 2009, Universitat Autonoma de Barcelona.
- Anna, H. Sing, L. (2006). Drama education; A touch of the creative mind and communicative- expressive ability of elementary school children in Hong Kong. Journal Articles; Reports- Evaluative (Thinking Skills and Creativity), 1(1), 34-40.
- Ashton – Hay, Sally. (2005). Drama: Engaging all Learning Styles, In Proceedings 9th International INGED (Turkish English Education Association Conference, Economics and Technical University, Ankara Turkey.
- Cokadar, H. Yilmaz, G. (2010). Teaching Ecosystems and Matter Cycles with Creative Drama Activities. Journal of Science Education and Technology, 19 (1), 80- 89.
- Erbaya, F. Dogru, S. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students publishing. Volume, 1. Number, 1. Pp 17-27.
- Munther, Zyoud. (2011). Using Drama Activities and Techniques to Foster Teaching English as a Foreign Language, a Theoretical Perspective. AlQuds Open University. http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/muntherZyoud.pdf.
- Murillo, F. (2007). Critical teaching; drama as an approach to communicative learning and development. Teaching Research Project Report. Available at: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?chType-0=no&accno=ED504237.

* * *

Performance. Curriculum and Teaching Instructions Journal. Feb. 121. P. 46-82.
- Hussain, Kamal Alden. (2005). Educational Theater. Cairo: Egyptian Lebanese Publication.
- Marmoush, Najiya Qudri Abdulhameed. (2006). Effectiveness of Curriculum Dramatization on Certain Aspects on Fifth Grade Students: Semi-Empirical Study. Childhood Studies. 9 (31)
- Mohammed, Ibrahim. (2011). Special Education Teachers' Approaches Toward Educational Theater. Journal of Education College for Women for Humanistic Science. Alkufa University. 5 (9). Iraq.
- Mousa, Hanan Mahmoud. (2006). Effectiveness of Using Educational Theater in Teaching Social Studies on Developing Some Social Skills at Primary School. Unpublished MA Thesis. College of Education. Zagazig University.
- Zaghloul, Hisham. (2007). Effectiveness of a Proposed Curriculum for A Theatrical Education to Develop Theater Awareness for Middle School Students. Unpublished PhD Thesis, College of Specific Education, Mansoura University.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Abdulhameed, Amani Helmi. (2005). Effectiveness of using Dramatization Curriculum on Developing Lingual Skills for Primary School Students. Reading and Knowledge Journal. (50), Dec, P 16-53.
- 'Afana, Izzu Ismail. & Allouh, Ahmad Hassan. (2008). Theatrical Teaching (Modern Vision in Classrooms). Amman: Dar Almassira.
- Al Fahda, Ali Mohammed. (2006). Effectiveness of the Using an Introduction in Curriculums Dramatization in the Teaching of History on the development of Life Skills in Students in First Year of Junior High School in Abha. Unpublished MA Thesis. College of Education. King Khalid University.
- Alanani, Hanan Abulhamid. (2007). Drama and Theater in Parenting. Jordan: Dar Al Fiker.
- Albugmi, Hind Majed. (2012). Effectiveness of Puppet Shows in Developing Life Skills at My Health and My Safety for Kindergarten Child at the Holy Capital. Unpublished MA Thesis. College of Education.Umm Al Qura University.
- Alhanani, Nasser Salem. (2012). Successful International Experiences in Curriculum Dramatization. Educational Development Journal. 10(69). March. Oman. P. 51-53.
- Alkhalaf, Amal. (2006). Children's Tales and the Art of Storytelling. Cairo: Book World.
- Alolaimat, Ali Mustafa. (2015). Child Theater and Drama. Jordan: Dar Wael for Publishing and Distribution
- Alsoryea, Abdulaziz Mohammed. & Bedair, Tahseen Ibrahim. (1993). School Theater in Gulf States and Its Development. Riyadh: Arab Bureau of Education for The Gulf States.
- Alwada'ai, Sharefa Saleh. (2016). Effectiveness of Teaching Sciences Course by Using Dramatization Approach in Learning Scientific concepts and Developing Life Skills for Fourth Grade Female Students. Unpublished MA Thesis. College of Education. King Khalid University.
- Azoz, Hanan Abdulmajeed Ahmad. (2009). The Role of School Theater in Achieving Islamic Education goal for Primary School Students. Unpublished MA Thesis. College of Education, Umm Alqura Universtiy.
- Fat'hi, Ali Mohammed. (2005). Teachers' Approaches in AlGouth International School at Nablus Towards Using Drama in Education. Unpublished MA Thesis. Najah National University
- Goguzeh, Yusra Ahmed. (2005). Efficiency of Dramatic Acting of Children Literature in Developing Listening Comprehension Skills for Basic Stage Students. Unpublished MA Thesis. Amman Arab University.
- Gouzamil, Soniya Hanim Al. (2007). Effectiveness of Using Curriculum Dramatization Approach in Teaching Social Science on Developing some life Skills on primary School Students and Its Effect on Their

Dramatizing the curriculum in nurseries from Teachers' viewpoint in Riyadh

Dr. Khlood Rashed Alketheiri
Department of Early Childhood Department
College of Education, King Saud University

Abstract:

This paper aimed to highlight the importance and skills of dramatizing kindergarten curricula, in addition to theoretical planning and practical application. The descriptive approach was used and a questionnaire as the tool of the study among a random sample consisting of (44) teachers. The Study variables are: type of kindergarten, years of experience, major, and theatre training courses. The main findings include: kindergarten teachers in Riyadh think that curriculum dramatization has a great importance in kindergarten. Kindergarten teachers in Riyadh believe that skills of curriculum dramatization are achieved to some extent in kindergartens. Kindergarten teachers in Riyadh think that the theoretical planning and practical application of curriculum dramatization are achieved in kindergartens. The study variables (type of kindergarten, major, theatre training courses) showed no statically significant differences, yet (years of experience) showed statistically significant differences in favor for teachers with 5-10 years of experience. The study recommended enhancing kindergarten teachers' awareness of the importance of curriculum dramatization in kindergarten, conducting forums and workshops on curriculum dramatization to increase kindergarten teachers' abilities of using it as a teaching method**.**

Keywords: Curriculum dramatization, kindergarten, importance of curriculum dramatization, skills of curriculum dramatization, kindergarten teachers.

توافر خصائص ريادة الأعمال لدى طلبة قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. خلود بنت حمد بن عبدالله العبيكان
قسم التربية الفنية - كلية التربية
جامعة الملك سعود

توافر خصائص ريادة الأعمال لدى طلبة قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. خلود بنت حمد بن عبدالله العبيكان
قسم التربية الفنية - كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٧ / ٥ / ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ٥ / ٧ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرُّف على مدى توافر خصائص ريادة الأعمال لدى طلبة قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، وعلاقتها ببعض المتغيرات. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتم تفسير المعلومات وتحليلها لغرض الوصول إلى نتائج مرتبطة بأهداف البحث.

ولتحقيق الهدف؛ استخدمت الدِّراسة أداة الاستبانة على (٢١٥م) طالبًا وطالبة من قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود في برامج البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وتكونت أداة الدِّراسة من قسمين، القسم الأول: يشمل البيانات الأولية عن أفراد عينة الدِّراسة، والقسم الثاني يشمل: مستوى توفر الخصائص الريادية، وتم بناؤها على نظام ثلاثي لدرجة التوافر: كبيرة، متوسطة، ضعيفة.

وقد توصلت الدِّراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: أن معظم أفراد العينة تتوفر لديهم خصائص الشخص الريادي بشكل كبير، وأنهم مدركون لمعنى الريادة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال لديهم، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمستوى توافر خصائص ريادة الأعمال تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال لديهم، وكانت لصالح الطلاب في مرحلة الدِّراسات العليا.

وقد تَّمت مناقشة النتائج، وعلى إثرها توصلت الدارسة الحالية إلى مجموعة من التوصيات، أبرزها: الاهتمام بجودة البرامج التدريبية التي تعزز مفهوم ريادة الأعمال لطلاب وطالبات قسم التربية الفنية.

كلمات مفتاحية: التربية الفنية - خصائص ريادة الأعمال- الريادي.

المقدمة:

يُعدُّ مفهوم ريادة الأعمال من المفاهيم الأكثر تداولًا في الوقت الحالي؛ بناءً على الدور الكبير الذي تقدمه في المشاريع الصغيرة. ونتيجة للأوضاع الاقتصادية التي يمر بها العالم بشكل متسارع، اتجهت الأنظار إلى ريادة الأعمال والمشاريع الصغيرة، حيث ركّز هذا النوع الجديد على الإبداع والابتكار والمخاطرة. وقد أشار مركز مراقبة الريادة العالمية إلى أن ما بين ثلث ونصف التباين الحاصل بين معدلات النمو بين الدول الصناعية يمكن أن يعود إلى التباين في مستويات بين هذه البلدان (Reynolds,1999)؛ بمعنى أن زيادة عدد الرياديين في الدول يسهم في زيادة النمو الاقتصادي لهذه الدول.

تؤكد شولت (Shulte,2004) أن الجامعة مطالبة بتنظيم المشاريع المساهمة في تطوير منطقتها من خلال التعاون مع الكيانات الأخرى، والمساهمة كذلك في التنمية الاقتصادية، من خلال تنظيم حاضنات أعمال وأندية التكنولوجيا وغيرها؛ من أجل تطوير الريادة وتنميتها لدى طلابها. ولبناء جيل ريادي؛ لابد من تأهيل الطلاب وإعدادهم ليكونوا رياديين، من خلال المؤسسات الحكومية والخاصة التي تسعى إلى إكسابهم الخصائص والسمات الريادية، وذكر باشيوة (٢٠٠٩م) أن التعليم الجامعي هو المحرك الرئيس في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وعامل فعّال في تطوير القدرات الذاتية للأفراد، فضلًا عن أن مستقبل الدول يتقرر بصورة رئيسة في مؤسسات التعليم العالي.

ويُعدُّ قسم التربية الفنية من الأقسام الأكاديمية التي تتيح للطالب اكتساب المهارات الفنية، حيث يرى الشناوي وآخرون (٢٠١٤م) أن الطالب في كليات

الفنـون يحتـاج إلى أن يـسعى للخـبرات التـشكيلية والتقنيـة، ودراسـة العناصـر الأساسـية للعمليـة الابتكاريـة، والوصـول إلى تحقيـق الرسـالة الفنيـة بجميـع جوانبها الوظيفية والجمالية، ويُعدُّ مجالًا من مجالات الخبرة البشرية الـتي يجـب توافرهـا لـدى خريجـي كليـات الفنـون والتـصاميم، الـتي بـدورها تهـتم بقـدرة الإنسان على رؤية التكوين والنظام والقيمة والهـدف، وهـو مـا ينعكس علـى ردة فعل المستهلك، ومدى تأثره بالمشغولة الفنية.

وتتميـز التربيـة الفنيـة بتنميـة الموهبـة والإبـداع لطلبتهـا، فهـم يتعلمـون المهارات الفنية والإبداعية من خلال ما ينتجونه مـن أعمـال فنيـة متميـزة. ومـن بـاب أولى أن يـتم تأهيلـهم مـن خـلال الأسـاليب التدريـسية والإسـتراتيجيات المناسبة لاكتساب الخصائص الريادية التي تهيئهم ليكونوا رواد أعمال ينشئون مـشاريعهم الخاصـة. ويؤكـد زولتـان أن ريـادة الأعمـال يمكـن أن تكـون مولـدًا أساسيًا لفرص العمل (Zoltan، 2004).

لقد اهتمت الدِّراسات الحديثة كدراسـة عبـده (٢٠١٦م)، ودراسـة محمـد ومحمود (٢٠١٤م)، ودراسة ناصر والعمري (٢٠١١م) باكتـشاف الخـصائص الريادية وقياسها لدى رواد الأعمال والعوامل المؤثرة فيها، وقـد أظهـرت هـذه الدِّراسات خصائص مختلفة يتميز بها الشخص الريادي بشكل عام، والريادي الناجح بشكل خاص. ومع التغيير الاقتصادي في السنوات الأخـيرة، والحاجـة لخلـق فـرص عمـل، وظهـور المـشاريع الـصغيرة، والمبـادرات، وحاضـنات الأعمال؛ كان لا بد من التركيـز علـى الخـصائص الريادية الـتي تميـز بهـا رواد الأعمـال النـاجحون. ونظـرًا لأهميـة هـذا الموضـوع؛ جـاءت هـذه الدِّراسـة؛

للتعرّف على الخصائص الريادية لدى طلاب وطالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

* * *

مشكلة الدِّراسة:

مع تزايد الاهتمام الدولي برواد الأعمال ودورهم في التنمية الاقتصادية، واعتبار مفهوم ريادة الأعمال من المفاهيم الحيوية التي لها تأثير كبير في دخل المجتمعات؛ لما توفره المشروعات الصغيرة من عمل يحقق دخلًا ماديًا. وكون الشخص المسؤول عن هذا هو الريادي الذي يتسم بالثقة، وحب العمل، والمخاطرة، والإصرار على النجاح (إسماعيل، ٢٠١٠م)؛ ظهرت العديد من الدِّراسات التي تناولت الخصائص الريادية لرواد الأعمال؛ كدراسة سلطان (٢٠١٦م)، ودراسة محمد ومحمود (٢٠١٤م)، ومن خلال البحث والاستقصاء تبيّن أن معظم هذه الدِّراسات تناولت الخصائص الريادية لأصحاب الأعمال الصغيرة، أو في المنظمات الصناعية، مثل: دراسة الضامن (٢٠١٢م)، ودراسة إسماعيل (٢٠١٠م)، أو تناولت الخصائص الريادية لدى طلبة تخصص إدارة الأعمال في الجامعات؛ كدراسة ناصر والعمري (٢٠١١م)، ودراسة سلطان (٢٠١٥م)، ودراسة عبده (٢٠١٦م)، وبعض هذه الدِّراسات تناولت دراسة الخصائص الريادية لدى طلاب كليات الهندسة والتجارة في الجامعات؛ كدراسة زيدان (٢٠١٠م). إلا أنه - وحسب علم الباحثة- لا يوجد دراسات تناولت الخصائص الريادية لدى طلاب وطالبات أقسام التربية الفنية بالجامعات، لذا كان لابد من الاهتمام بدراسة هذه الخصائص ومدى توافرها. ويمكن تحقيق الغرض من الدِّراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما الخصائص الريادية لدى طلاب وطالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب وطالبات قسم التربية الفنية تُعزى للمتغيرات الآتية: (المرحلة الدراسية، الخبرة التدريبية، المعدل الجامعي)؟

أهمية الدِّراسة:

تكمن أهمية الدِّراسة في:

١- تقديم مؤشر للجامعات السعودية حول مستوى خصائص ريادة الأعمال لدى طلاب وطالبات أقسام التربية الفنية في السعودية.

٢- تحديد الخصائص الريادية لدى طلاب وطالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود يساعد في تنمية الطلاب الرياديين وتصميم البرامج التدريبية لهم، والإستراتيجيات اللازمة لهم في التدريس.

٣- تحفيز الطلبة وتوجيههم نحو ريادة الأعمال.

٤- إتاحة الفرصة لإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات ذات الصلة.

أهداف الدِّراسة:

تهدف الدِّراسة إلى التعرّف على خصائص ريادة الأعمال لدى طلاب وطالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

حدود البحث:

الحدّ الموضوعي: يقتصر البحث على قياس مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلاب وطالبات قسم التربية الفنية لمرحلة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه بجامعة الملك سعود.

الحدّ الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدِّراسة:

ريادة الأعمال: كل من ينشئ مشروعًا جديدًا، أو يقدّم فعالية مضافة إلى الاقتصاد، فهي تشمل من يدير الموارد المختلفة لتقديم شيء جديد أو يبتكر مشروعًا جديدًا، لتشمل بذلك منشئ المشروع الجديد، والمدير الذي يدير الموارد بطريقة غير تقليدية (السكارنة، ٢٠٠٦م).

الخصائص الريادية: مجموعة من الخصائص والسلوكيات التي تشير إلى مدى إمكانية تمتع الطالب الذي يتصف بها بالريادية بدرجات قوية أو جيدة، أو لا احتمالية أن يكون رياديًا (ناصر والعمري، ٢٠١١م).

الإطار النظريّ:

نشأت الريادة من فكرة المشروعات الصغيرة، وتُعدُّ من إحدى المجالات المميزة في الوقت الحالي، وهي تختلف من نشاط لآخر، وقد تكون فردية أو جماعية. واختلف مفهوم ريادة الأعمال لدى الباحثين والمهتمين بمجال العمل الريادي، فقد ذكر معهد أبحاث السياسات الاقتصادي الفلسطيني (٢٠٠٧م) أن مصطلح الريادة (Entrepreneurhip) أُستخدم منذ أكثر من ٢٠٠ عام، وما يزال مصطلحًا متعدد المفاهيم، ويرى دافت (Daft, 2010) أن ريادة الأعمال هي عملية بدء عمل تجاري، وتنظيم للموارد الضرورية له، مع توقع المخاطر والمنافع المرتبطة بالمشروع. أما خلوط (٢٠١٠م) فترى أن ريادة الأعمال لا تقتصر على المخاطرة والابتكار، بل تتعداها في النصف الثاني من القرن العشرين إلى الإدارة والتنظيم. وعرَّفها أحمد (Ahmed, 2010) بأنها: إيجاد شيء مختلف له قيمة، من خلال تخصيص الوقت والجهد اللازمين لذلك، مع الاستعداد لتحمل المخاطر المادية والجسدية والاجتماعية المترتبة

على ذلك. وذكر كولتر (Coulter, 2001) أن الريادة مرادفة لتحمل المخاطر، واعتماد الأفكار المميزة. ورغم أن تحمل المخاطرة عنصر مهم من خصائص الريادي، فإن هناك العديد من الرياديين نجحوا من خلال تجنب المخاطرة قدر المستطاع، في حين يحاول الآخرون تحمل المخاطرة بوصفها وسيلة للنجاح، بينما يجد الواثقون أن المخاطرة مصدر للحصول على العوائد، وترك المخاطر غير المحسوبة.

وعرّف الشيخ وآخرون (٢٠٠٩م) الريادي بأنه: المبادر الذي يتبنى الأفكار الجديدة، ويكتشف الفرص، ويمتلك روح المخاطرة، والرؤية الواضحة، والقدرة على التخطيط والتعامل مع الظروف الصعبة؛ من أجل تطوير منتجات لتحقيق الربح والنمو. أما السكارنة (٢٠٠٨م) فقد ذهب مع من يرى أن الريادي هو الشخص المبادر الذي يقبل النجاح والفشل، ويتحمل المخاطر، ولديه القدرة على إدارة الموارد والعاملين والأصول؛ ليجعل منها شيئًا ذا قيمة، ويقدم من خلاله شيئًا مبدعًا. وبشكل عام يُعدُّ رائد الأعمال الشخص المبادر، الذي يمتلك أفكاراً جديدة، ويسعى إلى تحقيقها وتقبُّل نجاحها أو فشلها، فهو يمتلك خصائص تميزه من غيره في القدرة على تحويل أفكاره إلى مشاريع ناجحة على أرض الواقع.

لفت رواد الأعمال نظر الباحثين في مجال الاقتصاد وعلم النفس والاجتماع، وظهرت العديد من الدِّراسات التي تركّز على أسباب تميزهم ونجاحهم، فقد بيّنت هذه الدِّراسات أن رواد الأعمال يتمتعون بخصائص وقدرات عالية، وسمات شخصية تميزهم من غيرهم، وهذه الخصائص لا يجب أن تتوفر جميعها بشخص واحد، ولكن أكدت بتمتع رواد الأعمال

بالعديد من هذه الخصائص، التي يمكن تطويرها بالممارسة والتدريب (إسماعيل، ٢٠١٠م). وتشمل خصائص رائد الأعمال: مهارات وسمات وقدرات يتميز بها، ويجب أن يتصف بها كل من أراد أن يصبح رياديًا. واختلف الباحثون في تحديد خصائص رائد الأعمال، حيث يرى النجار والعلي (٢٠٠٦م) أن المهارات الشخصية التي يجب أن يتميز بها الريادي تتمثل في: الاستعداد للمخاطرة، الثقة بالنفس، الرغبة في النجاح، الاندفاع للعمل، الاستعداد للعمل لساعات طويلة، الالتزام والتفاؤل. وأوضح دافت (Daft,2010) أن السمات الشخصية للريادي تصل إلى أكثر من (٤٠) سمة عن الباحثين والمختصين، ولعل أبرزها: التحكّم الداخلي، مستوى مرتفع من الطاقة، الحاجة إلى الإنجاز، تحمل الغموض، الوعي بمرور الوقت، الثقة بالنفس. وأضاف المبيريك والشميمري (٢٠١٦م) على السمات السابقة: تقبل النقد، المثابرة، القدرة على الإقناع.

ذكر كولرييت (Collerette, 1991) أن الشخصية الريادية تتضمن بعض الخصائص الآتية أو كلّها: (١) القدرة على إقناع المجموعة العاملة وتوجيهها معه لخدمة الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وذلك بواسطة أفكاره وسلوكه والتزامه تجاههم. (٢) تتميز الشخصية الريادية بالتحديد الدقيق للأهداف الأساسية والثانوية، وترجمتها إلى إجراءات عملية عن طريق الاتصال الفعال مع المجموعة. (٣) عدم الخوف من الانتقاد، وجعل تلك الدروس فرصًا لتنمية ردة الفعل. (٤) الاستماع إلى كافة أفراد المجموعة، شرط أن يضع أسسًا وضوابط لتقييم الآراء، والتحقق من صحتها. (٥) التحفيز. (٦) القدرة على تشخيص نقاط القوة والضعف. وأكدت دارني، وماغي (Darney& Magee,

2007) أن التجارب في دول العالم تثبت أن رواد الأعمال هم الذي يأتون بالمشروعات الجديدة الناجحة، التي تُثري الأفراد والاقتصاد، لهذا فإن الخصائص النمطية التي ترسم للريادي هي خصائص إيجابية. ويمكن أن نحدد هذه الخصائص بالآتي:

(١) القدرة الذاتية على التحكم بقراراته.

(٢) مستوى الطاقة والمثابرة العالي.

(٣) الريادي محفّز للإنجاز، ومتطلّع لتحقيق الأهداف التي تتسم بالتحدي.

(٤) المخاطرة.

(٥) الثقة والاعتماد على النفس.

(٦) حل المشكلات وعدم هدر الوقت.

(٧) الاستقلالية.

(٨) الابتكار.

يتضح من الخصائص الريادية أن بعضها يظهر كسمات شخصية لدى بعضهم، ويمكن تنميتها وتطويرها ليصبح الفرد رياديًا، فالصعوبة ليست أن تكون رياديًا، بل كيف تكون رياديًا؟ وقد أوجز جواد (٢٠٠٠م) الخصائص والسمات الريادية في:

(١) القدرة على تحقيق الأهداف. (٢) الرغبة في الاستقلال. (٣) الثقة بالنفس. (٤) النظرة المستقبلية. (٥) القيمة والإيثار.

الدِّراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدِّراسات والبحوث بموضوع الخصائص الريادية، فمنها ما ركّز على مدى توافر الخصائص الريادية، وبعضها تناول أثر الخصائص الريادية، وبعضها الآخر تطرق إلى قياس الخصائص الريادية، كما تناولت بعض الدِّراسات تأثير السمات الريادية على الطلاب.

ومن الدِّراسات الحديثة ذات الصلة بموضوع هذه الدِّراسة: دراسة عبده (٢٠١٦م) للعوامل المؤثرة في تكوين الخصائص الريادية لطلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك، وفهم العوامل المؤثرة في تكوين الخصائص الريادية لديهم، فضلًا عن توضيح أثر بعض العوامل الديموغرافية المتمثلة بالنوع والتخصص والترتيب بين الأشقاء في مدى توفر الخصائص الريادية لدى الأفراد. وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٦٤٠ طالبة وطالبًا)، واستخدم الباحث الأسلوب الوصفي؛ لتحديد العوامل الشخصية ووصفها، والتربية، والعوامل البيئية والثقافية بوصفها عاملين مستقلين لهما تأثير على تكوين الخصائص الريادية لدى الأفراد، والأسلوب التحليلي؛ لتوضيح تأثير كل منهما على تكوين الخصائص الريادية. توصلت الدِّراسة إلى عدّة نتائج، من أبرزها: أن الخصائص الريادية تتوفر بدرجة عالية لدى غالبية أفراد العينة، وأن عوامل الشخصية والتربية والعوامل البيئية والثقافية لها أثر إيجابي في تكوين الخصائص الريادية لدى أفراد العينة، كما اتضح أن أثر العوامل المستقلة يكون مجتمعًا، وليس من خلال العوامل الفرعية كلٌ على حدة،

كما بيّنت نتائج الدِّراسة أن التخصص الذي يدرسه الطالب ليس له تأثير يُذكر في مدى توفر الخصائص الريادية لدى أفراد العينة، بخلاف متغيري النوع والترتيب بين الأشقاء في الأسرة الذين ثبت وجود تأثير واضح لهما في مدى توفر الخصائص الريادية.

كما قام سلطان (٢٠١٦م) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر خصائص الريادة لدى طلبة البكالوريوس، تخصص إدارة أعمال في جامعات جنوب الضفة الغربية، ومدى تأثير مجموعة من المتغيرات الديموغرافية على هذه الخصائص، ومعرفة احتياجات الطلبة للتوجه للعمل الريادي، وقد تبنّت الدِّراسة المنهج الوصفي، واستعانت بالاستبانة كأداة لجمع البيانات. توصلت الدِّراسة إلى عدة نتائج، من أبرزها: عدم وجود تأثير لمتغيرات الجنس والمعدل الجامعي، وشهادة الثانوية العامة، والالتحاق ببرامج الريادة الشبابية على خصائص الريادة لدى الطلبة المبحوثين.

وتناولت دراسة عبده (٢٠١٥م) مدى توفر الخصائص الشخصية والسلوكية الريادية لدى عينة الدِّراسة التي بلغت (١٥٩) طالبًا وطالبة من المستويين السابع، والثامن في كلية إدارة الأعمال في جامعتي تبوك، وفهد بن سلطان في مدينة تبوك، وتأثيرها في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تأسيس مشاريع ريادية بعد التخرج. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدِّراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: توفر الخصائص الشخصية والسلوكية لريادة الأعمال لدى أفراد العينة بدرجة كبيرة، مع وجود اتجاه إيجابي نحو تأسيس مشاريع ريادية، وجود تأثير لترتيب الفرد بين أفراد أسرته على امتلاك الخصائص الريادية والمهارات السلوكية.

وعـن دور الجامعـات في ريـادة الأعمـال وتنميتهـا، ركـزت دراسـة محمـد ومحمـود (٢٠١٤) علـى قيـاس مـستوى ريـادة الأعمـال لـدى طـلاب جامعـة الطـائف، ودور الجامعــة في تنميتهــا، حيــث اســتخدمت الدِّراســة المــنهج الوصفي؛ للتعرّف على توفر هذه الخصائص لدى الطلاب ودور الجامعة في تنميتها، وتم استخدام الاستبانة على عينة من الطلاب يبلغ عددهم (٦٥٧) طالبًا، وعينة من أعضاء هيئة التدريس عددهم (١١٧) عضوًا. وتوصلت الدِّراسة إلى عدة نتائج، أبرزهـا: يمتلك طلاب الجامعة خصائص ريادية بدرجات متفاوتة، وأن الجامعة لديها رؤية ورسالة واضحة تتبنى فكرة ريادة الأعمال، وتعكس اهتمام الجامعة بتوليد رياديين من الطلاب، وأن الطلاب مـا تـزال تنقـصهم بعـض الـسلوكيات الريادية الـتي لابـد أن تـرتبط تنميتهـا بالمقررات والمناهج الدراسية التي تُقدّم في التخصصات الجامعية.

وفي دراسة قـام بهـا دهليـز ومقـداد (Dahleez and Migdad,2013) حـول ميول طلبة البكالوريوس في قطاع غزة للريادية، وهم طلبة الجامعة الإسلامية في غـزة، الـذين يدرسـون في المستوى الأخير مـن كليـات الهندسـة والتجـارة وتكنولوجيا المعلومات. توصلت الدِّراسة إلى عدة نتائج، من أبرزهـا: أن ربـع الطلبـة المبحـوثين لـديهم ميـول للريادية، ويمتلكـون ستة خـصائص للريـادة: (التحكم في الأمور وتوجيهها، الاستقلالية، مهـارة التواصـل مـع الآخـرين، تقبل المخاطرة، الثقة بالنفس، الدافعية للإنجاز).

وهـدفت دراسـة الـضامن (٢٠١٢م) إلى قيـاس أثـر الخـصائص الريادية: (القـدرات الإبداعيـة، الابتكـار، الـدافع للإنجـاز، الميـل للمخـاطرة، المبـادأة) لصاحب العمل الصناعي الصغير على أداء العمل. وتكون مجتمع الدِّراسة من جميع مشروعات الأعمال الصناعية الصغيرة العاملة في مدينة عمّان بالأردن، واختيرت عينة عشوائية طبقية نسبية من الأعمال الصناعية الصغيرة في عمّان،

ليبلغ عدد أفراد العينة (٣١١) مشروعًا. وتوصلت الدِّراسة إلى عدّة نتائج، أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية للخصائص الريادية وفقًا لمتغيرات: (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية).

وعن سمات المتفوقين وخصائصهم قدم عياصرة وإسماعيل (٢٠١٢) دراسة نظرية للوقوف على سمات المتفوقين والموهوبين وخصائصهم، وتحديد علاقة هذه السمات والخصائص بتعريف الموهبة والتفوق، كما تناولت الدِّراسة مجموعة متنوعة من الأبحاث التي تناولت خصائص الطلبة المتفوقين والموهوبين وسماتهم، كما عرضت نموذجًا تطبيقيًا من تأليف الباحثين؛ لقياس تقدير السمات والخصائص السلوكية العامة للمتفوقين والموهوبين.

وسعت دراسة عواد (٢٠١٢م) إلى تحديد سمات المتفوقين في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم، وعلاقة تلك السمات ببعض المتغيرات؛ كالجنس، والعمر، وطبيعة العمل، والثانوية العامة، والساعات المجتازة، والتخصص. وتكونت العينة من (١٣٨) متفوقًا دراسيًا، تزيد معدلاتهم التراكمية عن (٩٠٪) من أصل مجتمع الدِّراسة (٢٢٩)، حيث قاموا بالإجابة عن فقرات الاستبانة المكونة من (٧٤) فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي. وتوصلت الدِّراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات سمات المتفوقين دراسيًا تُعزَى إلى متغيرات: الجنس، والعمر، وطبيعة العمل، والتفاعل بينها.

وسعت دراسة ناصر والعمري (٢٠١١) إلى قياس خصائص الريادة لدى طلبة الدِّراسات العليا في إدارة الأعمال، وأثرها في الأعمال الريادية من خلال دراسة تحليلية مقارنة بين جامعتي عمان العربية، ودمشق. استخدمت الدِّراسة استبانة وُزِّعت على عينة طبقية مكونة من (١١٥) طالبًا وطالبة من برنامجي الدكتوراه والماجستير للعام الدراسي (٢٠٠٩- ٢٠١٠م)، واستخدمت عددًا

من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية. وتوصلت الدِّراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: وجود تباين دال إحصائيًا بين طلبة الدِّراسات العليا في إدارة الأعمال في جامعتي عمان العربية، ودمشق في الأعمال الريادية، وسلوك الأعمال الريادية، وعدم وجود تباين في الطموح في الأعمال الريادية.

وحول تأثير السمات الريادية لطلاب الجامعات المصرية على احتمال إقامتهم مشروعات جديدة بعد التخرج، اهتمت دراسة زيدان (٢٠١١م) برصد أهم السمات الريادية لدى طلاب الجامعات المصرية، ثم استخدمت هذه السمات بوصفها متغيرًا مستقلًا؛ للتعرف على مدى تأثيرها في احتمال إقامة مشروعات جديدة بعد التخرج، وبلغت عينة البحث (٢٣٣١) طالبًا وطالبة من ست جامعات مصرية حكومية. وتوصلت الدِّراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: معنوية علاقة بعض المتغيرات الموقفية باحتمال إقامة الطلاب مشروعات جديدة بعد التخرج، وفي مقدمة هذه المتغيرات: النوع (طالب-طالبة)، عمر الطالب، الكلية التي ينتمي إليها الطالب، الخلفية الريادية للأسرة، الخلفية الريادية للطالب.

وتناولت دراسة زين وآخرين (Zain, Akram, and Ghani, 2010) نية الريادة بين طلاب الأعمال في ماليزيا، حيث هدفت إلى تناول قضايا مختلفة، منها: السمات الشخصية، والعوامل البيئية التي تؤثر في دفع رغبة الريادية لدى طلاب كلية الأعمال بمختلف تخصصاتها في جامعة عامة بماليزيا، وقد تكونت عينة الدِّراسة من (٢٨٨) طالبًا وطالبة. وتوصلت الدِّراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: أن نسبة (٦٧,١٪) من المستجيبين لهم الرغبة في العمل الريادي ليصبحوا رجال أعمال، وأن أغلب قراراتهم تتأثر بتوجيه عائلاتهم بنسبة (١٨,٩٪)، ومن الأكاديميين بنسبة (١٨٪)، ومن رجال الأعمال بنسبة (١٦٪).

وفي دراسة استكشافية لزيدان (٢٠١٠م) تناول فيها السمات الريادية المميزة لطلاب الجامعات المصرية، والعوامل الموقفية الفارقة في تكوين هذه السمات، وتكونت العينة من (١٧٥٥) طالبًا من طلبة كلية الهندسة وكلية التجارة بست جامعات مصرية، وتم اختبار تأثير المتغيرات الديموغرافية، ومتغيرات الخلفية الأسرية، ومتغيرات الخلفية الريادية للطالب، ومتغيرات البيئة الجامعية للطالب على تكوين سبعة من السمات الريادية: الاستعداد الريادي العام، الاستقلالية، التحكم الذاتي في الأمور، الدافع للإنجاز، الحرص على تكوين ثروة، الثقة بالنفس، الميل إلى تحمل المخاطر. وقد استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحليل البيانات. وتوصلت الدِّراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: تأثير متغيرات الخلفية الأسرية للطالب ضعيف نسبيًا في تكوين السمات الريادية بعكس متغيري الخلفية الريادية والبيئة الجامعية، حيث ظهر تأثيرها بدرجات متفاوتة على تكوين السمات الريادية لدى الطالب.

وكشفت دراسة الشيخ وآخرين (٢٠٠٩م) عن الخصائص والسلوكيات التي تمتلكها الرياديات صاحبات الأعمال الأردنيات، والبحث في إمكانية وجود علاقة بين الخصائص الشخصية والاجتماعية والوظيفية للمبحوثات في خصائصهن السلوكية. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة من النساء الرياديات صاحبات الأعمال في الأردن. وتوصلت الدِّراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: أن الخصائص الريادية التي تمتلكها أفراد العينة، وبدرجة عالية، جاءت مرتّبه تنازليًا كالتالي: الثقة بالنفس، حب الإنجاز، الابتكار، القدرة على بناء شبكة علاقات اجتماعية، المبادرة، حب الاستقلالية، تحمل المسؤولية، يلي ذلك بدرجة متوسطة: اغتنام الفرص، التخطيط. أما تحمل المخاطرة فجاءت بدرجة ضعيفة.

* * *

التعقيب على الدِّراسات السابقة:

يتضح من عرض الدِّراسات السابقة ما يأتي:

١- الخصائص الريادية: تتفق بعض الدِّراسات السابقة مع الدِّراسة الحالية من حيث توفر الخصائص الريادية بدرجة عالية لدى أفراد مرحلة البكالوريوس (محمد ومحمود، ٢٠١٤م)، وأن العوامل الشخصية والبيئية والثقافية لها أثر إيجابي في تكوين الخصائص الريادية (عبده، ٢٠١٦م). كما تتفق معظم الدِّراسات على توفر الخصائص الريادية (الاستعداد العام للريادة، التخطيط، الثقة بالنفس، التواصل مع الآخرين، تحمل المخاطر، الاستقلالية في القرار، الدافع للإنجاز) كدراسة (زيدان، ٢٠١٠م)، و(الشيخ وآخرون، ٢٠٠٩م)، و(Dahleez and Migdad,2013).

٢- الاتجاهات الريادية: تتشابه بعض الدِّراسات السابقة مع الدِّراسة الحالية من حيث تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو نية الريادة بين الطلاب، مثل دراسة: (Zain, Akram, and Ghani, 2010)، و(عبده، ٢٠١٥م).

٣- دور الجامعات: تتفق هذه الدِّراسة حول أهمية دور الجامعات في تنمية ريادة الأعمال، مع دراسة (محمد ومحمود، ٢٠١٤م)، وتختلف معها من حيث إن هذه الدِّراسة ترتبط بدور قسم التربية الفنية في تنمية ريادة الأعمال.

٤- السمات الريادية: تتفق هذه الدِّراسة مع معظم الدِّراسات التي تناولت السمات الريادية وعلاقتها بمتغيرات: (المرحلة الدراسية، الخبرة التدريبية، المعدل الجامعي، الحالة الاجتماعية)؛ كدراسة: (زيدان، ٢٠١١م)، و(زيدان، ٢٠١٠م)، و(سلطان، ٢٠١٦م).

وبعد استعراض الدِّراسات السابقة التي تناولت ريادة الأعمال يمكن القول: إن هناك جهودًا يوليها قطاع التعليم بتنمية الريادة لدى طلبة الجامعات. وقد واجهت الدِّراسة الحالية صعوبة في الدِّراسات التي تناولت الخصائص الريادية لدى طلبة أقسام التربية الفنية وكليات الفنون والتصميم، ودور الأقسام الأكاديمية والجامعات في تنمية الخصائص الريادية، وساعدت الدِّراسات السابقة هذه الدِّراسة في صياغة الإطار النظري، والاستفادة من نتائج هذه الدِّراسات في تفسير نتائج الدِّراسة الحالية.

إجراءات الدِّراسة:

اعتمادًا على هدف الدِّراسة الحالية الذي يصبو إلى التعرّف على الخصائص الريادية لدى طلاب وطالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية في جامعة الملك سعود؛ قامت الدِّراسة على المنهج الوصفي، الذي يهدف إلى معرفة الخصائص الريادية لدى طلاب وطالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، وتم تفسير هذه المعلومات وتحليلها لغرض الوصول إلى نتائج مرتبطة بأهداف البحث.

مجتمع وعينة الدِّراسة:

يتكوَّن مجتمعُ الدِّراسة من (٣٢٥) طالباً وطالبة من قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود (٩٠ طالبًا بمرحلة البكالوريوس)، (٣ طلاب بمرحلة الماجستير)، (١٦ طالباً بمرحلة الدكتوراه)، (١٤٩ طالبة بمرحلة البكالوريوس)، (٤٤ طالبة بمرحلة الماجستير)، (٢٦ طالبة مرحلة الدكتوراه) حسب الإحصائيات التي حصلت عليها الباحثة من كلية التربية. تم توزيع (٣٢٥) استبانة، استُعيد منها (٢١٥) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، وبلغت نسبة الاستبانات المستعادة (٦٦.١٪)، وبذلك يكون العدد الإجمالي للعينة (٢١٥) طالبًا وطالبة (انظر الجدول رقم (١)).

الجدول رقم (١) توزيع عينة الدِّراسة وفق بياناتهم الشخصية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
نوع العينة (الجنس)	طالب	١٠١	٤٧.٠
	طالبة	١١٤	٥٣.٠
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	١٥٦	٧٢.٦
	دراسات عليا	٥٩	٢٧.٤
حضور ورش تدريبية في مجال ريادة الأعمال	حصل على خبرة تدريبية في ريادة الأعمال	٢٧	١٢.٦
	لم يحصل على خبرة تدريبية في ريادة الأعمال	١٨٨	٨٧.٤
المعدل الجامعي	جيد	٦٠	٢٧.٩
	جيد جدًا	٦٨	٣١.٦
	ممتاز	٧٤	٣٤.٤
	لم يحدد	١٣	٦.٠
المجموع		٢١٥	١٠٠.٠

يتضح من الجدول السابق أن أغلب أفراد العينة من الإناث بنسبة (٥٣.٠٪)، وهذا يعكس تفضيل التحاق الطالبات بقسم التربية الفنية أكثر من الطلاب. وعن المرحلة الدراسية نجد أن (٧٢.٦ ٪) من أفراد العينة هم بمرحلة البكالوريوس، وهذا يبيّن قلة الإقبال على برامج الدِّراسات العليا بالقسم، كما يوضح الجدول أعلاه أن (٨٧.٤ ٪) من أفراد العينة لم يحصلوا على خبرات تدريبية في ريادة الأعمال؛ وقد يعود ذلك إلى عدم توجه الطلبة للبحث عن المعلومات المرتبطة بريادة الأعمال، وغياب الدافع الحقيقي لديهم، كما يتضح أن أفراد العينة الحاصلين على معدل جامعي ممتاز

(٣٤.٤٪) يحتلون المرتبة الأولى، يليها معدل جامعي (جيد جدًا)، ثم (جيد) وفق التسلسل المعروف للمعدل الجامعي.

١- أداة الدِّراسة:

قامت الباحثة بتصميم استبانة وفقَ الأسس العلمية المتبعة في تصميم الاستبانات البحثية، تحتوي على مجموعة من الأسئلة لتحقيق أهداف الدِّراسة، وتمثَّلت في الخطوات الآتية:

أ- القسم الأول: يشمل البيانات الأولية عن أفراد عينة الدِّراسة: (الجنس، المعدل الجامعي، المرحلة الدراسية).

ب- القسم الثاني: مستوى توفر الخصائص الريادية: (الاستعداد العام للريادة، التخطيط، الثقة بالنفس، التواصل مع الآخرين، تحمل المخاطر، الاستقلالية في القرار، الدافع للإنجاز)، وتم بناؤها على نظام ثلاثي لدرجة التوافر: كبيرة، متوسطة، ضعيفة.

٢- الصدق والثبات:

أولًا: الصدق: وقد تم من خلال:

أ. **الصدق الظاهري:** حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكِّمِين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الفنية، كلية إدارة الأعمال؛ مركز الملك سلمان لريادة الأعمال؛ وذلك للوقوف على ملاءمة الاستبانة لما صُممت له، وقد أخذت الباحثة بملاحظاتهم.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:** وتم فيه حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة في الاستبانة والدرجة الكلية لها، وذلك على عينة استطلاعية مكوَّنَة من (٢١٥) فردًا من أفراد العينة (انظر الجدول رقم (٢)).

الجدول رقم (٢) معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الاستعداد العام للريادة	١	٠,٦٢١٣ ❖❖	٣	٠,٦٨٩٧ ❖❖
	٢	٠,٦٨٢٠ ❖❖	٤	٠,٨١٨٠ ❖❖
التخطيط	٥	٠,٦٩٩٦ ❖❖	٧	٠,٨٤٠٢ ❖❖
	٦	٠,٧٥٩٩ ❖❖		
الثقة بالنفس	٨	٠,٨٣٦٤ ❖❖	١٠	٠,٧٠٩٧ ❖❖
	٩	٠,٨٠٢٥ ❖❖		
التواصل مع الآخرين	١١	٠,٧٧١٢ ❖❖	١٣	٠,٨١٧٣ ❖❖
	١٢	٠,٧٢٣٢ ❖❖		
تحمل المخاطر	١٤	٠,٨٥٦٨ ❖❖	١٦	٠,٦٩٦١ ❖❖
	١٥	٠,٩١٤٢ ❖❖	١٧	٠,٨٧٦٧ ❖❖
الاستقلالية في القرار	١٨	٠,٦٢٥٢ ❖❖	٢٠	٠,٨٥٦٤ ❖❖
	١٩	٠,٨٢٧٨ ❖❖	٢١	٠,٧٦٤٦ ❖❖
الدافع للإنجاز	٢٢	٠,٦٧٩٨ ❖❖	٢٤	٠,٨٢٥٦ ❖❖
	٢٣	٠,٣٨٨٩ ❖	٢٥	٠,٧٥٣٥ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثانيًا: الثبات: لقياس مدى ثبات أداة الدِّراسة: تم استخدام معامل ألفا كورنباخ؛ للتأكد من ثبات أداة الدِّراسة. والجدول رقم (٣) يوضح معاملات ثبات أداة الدِّراسة.

الجدول رقم (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدِّراسة (العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الاستعداد العام للريادة	٤	٠,٦٦
التخطيط	٣	٠,٦٥
الثقة بالنفس	٣	٠,٦٨
التواصل مع الآخرين	٣	٠,٦٣
تحمل المخاطر	٤	٠,٨٦
الاستقلالية في القرار	٤	٠,٧٧
الدافع للإنجاز	٤	٠,٥٧
الثبات الكلي للأداة	٢٥	٠,٨٩

٣- نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

٣- ١- السؤال الأول: ما الخصائص الريادية لدى طلاب وطالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود؟

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب الآتي؛ لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (كبيرة=٣، متوسطة=٢، ضعيفة=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى، من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٣- ١) ÷ ٣ = ٠,٦٧

الجدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا

لإجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توفر خصائص ريادة الأعمال لديهم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	البعد الأول: الاستعداد العام للريادة:			
١	أتقبل الأفكار الجديدة، ومستعد لتغيير أسلوبي في العمل الفني.	٢.٦٨	٠.٥٣	٢
٢	أعمل بجد واجتهاد ولا أستسلم للفشل.	٢.٧٢	٠.٤٧	١
٣	أمتلك الرغبة لأكون مبادرًا.	٢.٦٢	٠.٥٣	٤
٤	الإصرار على المحاولة وتكرارها حتى يظهر العمل الفني بالشكل المرضي.	٢.٦٦	٠.٥٦	٣
	المتوسط❖ العام للبعد	**٢.٦٧**	**٠.٣٦**	
	البعد الثاني: التخطيط:			
٥	أقوم بالتخطيط المبدئي قبل القيام بأية فكرة.	٢.٤٥	٠.٦٢	١
٦	أمتلك مجموعة من الأهداف الفنية وأسعى إلى تحقيقها.	٢.٤٢	٠.٦٥	٢
٧	أحدد لكل هدف خطة تنفيذية حتى أستطيع تحقيقه.	٢.٤٠	٠.٦٦	٣
	المتوسط❖ العام للبعد	**٢.٤٢**	**٠.٤٧**	
	البعد الثالث: الثقة بالنفس:			
٨	أثق في قدراتي الفنية لتحقيق أهدافي التي أخطط لها.	٢.٥٩	٠.٥٦	١
٩	أتميز بالأداء الفني الأفضل عن باقي الطلبة.	٢.١٢	٠.٦٢	٣
١٠	سبب نجاحي هو قدرتي على تحويل أفكاري إلى أعمال فنية.	٢.٢٣	٠.٦٦	٢
	المتوسط❖ العام للبعد	**٢.٣١**	**٠.٤٦**	

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد الرابع: التواصل مع الآخرين:				
١١	أمتلك القدرة على التواصل مع الآخرين بغضٍّ النظر عن توجهاتهم وأفكارهم.	٢,٦٤	٠,٥٥	١
١٢	أتميز بشخصية اجتماعية بين أقراني وأساتذتي.	٢,٤٤	٠,٦٢	٢
١٣	لدي القدرة في قيادة فريق لعمل فني جماعي.	٢,٣٢	٠,٧٣	٣
	المتوسط❖ العام للبعد	**٢,٤٧**	**٠,٤٩**	
البعد الخامس: تحمل المخاطر:				
١٤	أتحمل المغامرة المالية لتحقيق الهدف الذي أسعى إليه.	٢,٢١	٠,٧٣	٤
١٥	أتغلب على المشاكل التي تواجهني، وأحاول مرة أخرى.	٢,٥٤	٠,٥٦	٢
١٦	أفكر بأكثر من طريقة ؛ للوصول إلى حلٍّ مشكلة قد تواجهني أثناء إنتاج العمل الفني.	٢,٦٣	٠,٥٦	١
١٧	أمتلك القدرة على تحمل الصعوبات والإحباطات التي أواجهها.	٢,٥٤	٠,٥٨	٢
	المتوسط❖ العام للبعد	**٢,٤٧**	**٠,٤٩**	
البعد السادس: الاستقلالية في القرار:				
١٨	أفضّل حلّ المشاكل الفنّية التي أواجهها أثناء الإنتاج الفني دون طلب المساعدة.	٢,٢٩	٠,٦٤	٤
١٩	أسعى دائمًا إلى الاستقلال المادي في حياتي، وعدم الاعتماد على مساعدة عائلتي لي.	٢,٤٤	٠,٦٦	٣
٢٠	أعمل دائمًا على أفكاري الخاصة حتى لو تعارضت مع آراء الآخرين.	٢,٥٤	٠,٥٦	١
٢١	أتخذ قراراتي بنفسي دون تأثير من أحد.	٢,٤٦	٠,٥٩	٢
	المتوسط❖ العام للبعد	**٢,٤٣**	**٠,٤١**	

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد السابع: الدافع للإنجاز:				
٢٢	لدي الرغبة في تطوير مهاراتي باستمرار.	٢.٨٤	٠.٤٤	١
٢٣	لا أشعر بالراحة إلا بعد الانتهاء من الأعمال الفنية المكلف بها.	٢.٧٤	٠.٤٩	٢
٢٤	أسعى دائمًا إلى أن يكون مستوى أدائي أفضل من الآخرين.	٢.٦٩	٠.٥١	٣
٢٥	تستحوذ الأعمال الفنية التي أقوم بها على تفكيري.	٢.٤٦	٠.٥٩	٤
المتوسط❖ العام للبعد		**٢.٦٨**	**٠.٣٢**	
المتوسط❖ العام		**٢.٥١**	**٠.٢٧**	

❖ المتوسط الحسابي من ٣ درجات.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي العام لتوفر الخصائص الريادية يبلغ (2.51%)، وهذا يدل على توفر خصائص الشخص الريادي لدى أفراد العينة بشكل كبير، ويدركون معنى الريادة، وقد يعود السبب إلى أن متطلبات الدِّراسة بقسم التربية الفنية تراعي إكساب الطلبة المهارة والمعرفة التي تؤهلهم لريادة الأعمال، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة زيدان (٢٠١٠م)، ودراسة عبده (٢٠١٦م)، ودراسة سلطان (٢٠١٦م) التي ذكرت أن الخطط الدراسية بالكليات المبحوثة تراعي في تدريس طلبتها إكساب المعارف والمهارات والقدرات التي تؤهلهم للريادة.

أما عن ترتيب هذه الخصائص فقد جاءت مرتبة من الأكثر توافرًا إلى الأقل توافرًا كالآتي: الدافع للإنجاز، الاستعداد العام للريادة، تحمل المخاطر، التواصل مع الآخرين، الاستقلالية في القرار، التخطيط، الثقة بالنفس.

ويلحظ من هذا الترتيب أن الدافع للإنجاز احتلَّ المرتبة الأولى من الخصائص، وهذا يتفق مع دراسة عبده (٢٠١٦م) في أن أفراد العينة يمتلكون دافعية عالية برغبتهم في تحقيق إنجازات واضحة في حياتهم، بينما اختلفت هذه الدِّراسة مع دراسة سلطان (٢٠١٦م)، التي احتلَّ التخطيط فيها المرتبة الأولى، بينما حلَّت الدافعية للإنجاز المرتبة الأخيرة.

ومهما كان ترتيب هذه الخصائص، فيتضح أن أفراد العينة يتمتعون بخصائص الشخص الريادي، وتتفق هذه النتائج مع ما ذهبت إليه دراسات: الشيخ وآخرون (٢٠٠٩م)، محمد ومحمود (٢٠١٤م)، دهليز ومقداد (Dahleez andMigdad,2013) في تمتع أفراد العينة بالثقة في النفس، والدافعية للإنجاز، وتحمل المسؤولية، والتخطيط والمخاطرة، والتواصل مع الآخرين، والاستقلالية.

٣- ٢- السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال لدى طلاب وطالبات قسم التربية الفنية، تُعزى لاختلاف المتغيرات: (نوع العينة- المرحلة الدراسية- الخبرة التدريبية– المعدل الجامعي)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) (t. Test) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال لديهم تبعًا لاختلاف متغيرات الدِّراسة: (نوع العينة- المرحلة الدراسية- الخبرة التدريبية).

واستخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول

مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال لديهم تبعًا لاختلاف متغير الدِّراسة: (نوع العينة، المرحلة الدراسية، الخبرة التدريبية، المعدل الجامعي). والجداول الآتية تبيّن النتائج التي تم التوصل إليها:

٣- ٢- ١- الفروق باختلاف نوع العينة:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغير الدِّراسة: (نوع العينة- المرحلة الدراسية- الخبرة التدريبية)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغير الدِّراسة: (نوع العينة).

الجدول رقم (٥)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال باختلاف نوع العينة (طلاب وطالبات)

نوع العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
طالب	٢.٥٥	٠.٢٧	٢.٠٦	٠.٠٤١	دالة عند مستوى ٠.٠٥
طالبة	٢.٤٧	٠.٢٦			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠.٠٥) فأقل في الأبعاد: (التخطيط، التواصل مع الآخرين)، وفي الدرجة الكلية لمستوى توافر خصائص ريادة الأعمال، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال

لـديهم في تلـك الأبعـاد، تعـود لاختلاف نـوع العينـة، وكانـت تلـك الفـروق لصالح عينة (الطلاب).

كمـا يتـضح مـن الجـدول رقـم (٥) أن قيمـة (ت) غـير دالـة في الأبعـاد: (الاسـتعداد العـام للريـادة، الثقـة بـالنفس، تحمـل المخـاطر، الاسـتقلالية في القرار، الدافع للإنجاز)، مما يشير إلى عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين اسـتجابات عينـة الدِّراسـة حـول مـستوى تـوافر خـصائص ريـادة الأعمـال لديهم في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف نوع العينة.

تختلف نتيجة هذه الدِّراسة مع دراسة عبده (٢٠١٦م)، التي تؤكـد وجـود فـروق في مـدى تـوفر الخـصائص الريادية بـين أفـراد العينـة تبعًـا لمـتغير النـوع (طالب/طالبة)، أما من حيث هذه الأبعاد: (الاسـتعداد العـام للريـادة، الثقـة بالنفس، تحمل المخاطر، الاستقلالية في القرار، الدافع للإنجاز)، فتتفـق هـذه النتيجة مـع دراسـة سـلطان (٢٠١٦م)، الـتي لم تظهـر فيهـا فـروق ذات دلالـة إحصائية في مستوى توفر خصائص الريـادة تُعـزَى إلى الاخـتلاف بـين الطـلاب والطالبـات، في حـين ظهـرت فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين (التواصـل مـع الآخرين) لصالح الطالبات. وهذه النتيجة لا تتوافق مع دراسة الـشيخ وآخـرين (٢٠٠٩م)، التي أكدت على أن الطالبات يسعين إلى بنـاء شـبكة علاقـات مـع مختلـف الجهـات، وهـذا يؤكـد إدراك الطالبـات بأهميـة العلاقـات في إنجـاح المشاريع. وتتفق النتيجـة مـع دراسـة الـشيخ وآخـرين (٢٠٠٩م) بـأن الطالبـات بدرجة متوسطة من القدرة على التخطيط واغتنـام الفـرص مقارنـة بالـذكور، الذين يمتلكون القدرة العالية على التخطيط. وتؤكـد دراسـة زيـدان (٢٠١٠م) بشكل عام أن السمات الريادية تميل للظهور بشكل أكبر لـدى الطـلاب مقارنـة

بالطالبات، رغم أن الطلاب والطالبات يكتسبون المعارف والمهارات التعليمية نفسها من خلال البرامج الأكاديمية المتناظرة، وعزا ذلك إلى التباين في التربية والرعاية الأسرية للأبناء، واختلاف التجارب والخبرات العملية التي يتمتع بها الذكور في المجتمعات الشرقية.

وبالنظر إلى المتوسط الحسابي في الجدول رقم (٥) بين عينة الطلاب والطالبات، نجد أن الفارق جاء لصالح الطلاب، وتعزوها نتائج الدِّراسة الحالية إلى المجالات المفتوحة أمام الطلاب أكثر من الطالبات، وكذلك العوائق التشريعية والتنظيمية. ويشير زيدان (٢٠١٠م) إلى أن مجتمع الأعمال في المنطقة العربية هو مجتمع ذكوري، وقليل من الطالبات الجامعيات يقمن بإعداد أنفسهن لإنشاء المشروعات الجديدة وإدارتها بعد التخرج من الجامعة، بل إن معظمهن يفضلن العمل في مؤسسات الدولة أو القطاع الخاص، وهذا ما يجعل الطلاب العرب أكثر اهتمامًا بتكوين السمات الريادية لديهم أثناء الدِّراسة بالمرحلة الجامعية.

٣- ٢- ٢- الفروق باختلاف المرحلة الدراسية:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغير الدِّراسة: (نوع العينة- المرحلة الدراسية- الخبرة التدريبية)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغير الدِّراسة: (المرحلة الدراسية).

الجدول رقم (٦)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال باختلاف المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
بكالوريوس	٢,٤٨	٠,٢٧	٢,٨١	٠,٠٠٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
دراسات عليا	٢,٥٩	٠,٢٤			

يتضح من الجدول أعلاه أن الدرجة الكلية لمستوى توافر خصائص ريادة الأعمال تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال لديهم في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية لأفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح الأفراد في مرحلة الدِّراسات العليا.

كما يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في الأبعاد: (الاستعداد العام للريادة، التخطيط، تحمل المخاطر، الاستقلالية في القرار، الدافع للإنجاز)، وفي المقابل أظهرت نتائج الدِّراسة الحالية أن قيمة (ت) غير دالة في الأبعاد: (الثقة بالنفس، التواصل مع الآخرين)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الحاصلين على درجة البكالوريوس من جهة، والحاصلين على درجتي الدكتوراه والماجستير حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال لديهم في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية لأفراد العينة.

ويمكن القول: إن نتائج الدِّراسة الحالية تتفق مع دراسة الشيخ وآخرين (٢٠٠٩م)، التي أكّدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خاصية الاستعداد للمبادرة فقط لصالح الحاصلات على الدِّراسات العليا، ولم يتبيّن أي فروق أخرى مع أية خاصية، كما تتفق مع دراسة ناصر والعمري (٢٠١١م) التي أظهرت أن النسبة العالية للطلاب الذين يتمتعون بالخصائص الريادية كانت لصالح طلاب الماجستير والدكتوراه بجامعة دمشق. وترى الدِّراسة أن السبب في وجود الفروق لصالح أفراد عينة الدِّراسات العليا قد يعود إلى دور المستوى التعليمي في القدرة على الاستعداد للريادة، والتخطيط، والاستقلالية في القرار، والدافعية للإنجاز، إذا ما تم مقارنتها بعينة البكالوريوس.

٣- ٢- ٣- الفروق باختلاف الخبرة التدريبية:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغير الدِّراسة (نوع العينة- المرحلة الدراسية- الخبرة التدريبية)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغير الدِّراسة: (الخبرة التدريبية).

الجدول رقم (٧) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال باختلاف مدى حضور ورش تدريبية في مجال ريادة الأعمال

	الخبرات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية لمستوى توافر خصائص ريادة الأعمال.	يمتلك خبرة تدريبية	٢.٥٢	٠.٢٨	٠.١٧	٠.٨٦٧	غير دالة
	لا يمتلك خبرة تدريبة	٢.٥١	٠.٢٦			

نظرًا لصغر حجم مجموعات الدِّراسة ؛ لذا يفضل استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية.

يتضح من الجدول أعلاه أن الدرجة الكلية لمستوى توافر خصائص ريادة الأعمال تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال لديهم في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف مدى حضور أفراد العينة ورش تدريبية في مجال ريادة الأعمال.

كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ت) غير دالة في الأبعاد: (الاستعداد العام للريادة، التخطيط، الثقة بالنفس، التواصل مع الآخرين، تحمل المخاطر، الاستقلالية في القرار، الدافع للإنجاز).

الجدول رقم (٨) اختبار مان- وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال باختلاف الخبرات التدريبية في مجال ريادة الأعمال

	الخبرات التدريبية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية لمستوى توافر خصائص ريادة الأعمال.	حصل على خبرة تدريبية	١١٠.٤٦	٢٩٨٢.٥	٠.٢٢	٠.٨٢٦	غير دالة
	لم يحصل على خبرة تدريبية	١٠٧.٦٥	٢٠٢٣٧.٥			

يشير الجدول أعلاه إلى أن الدرجة الكلية لمستوى توافر خصائص ريادة الأعمال تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال لديهم في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف حصول أفراد العينة على خبرات في مجال ريادة الأعمال.

كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (U) غير دالة في الأبعاد: (الاستعداد العام للريادة، التخطيط، الثقة بالنفس، التواصل مع الآخرين، تحمل المخاطر، الاستقلالية في القرار، الدافع للإنجاز).

ومن الجدول رقم (٧)، والجدول رقم (٨) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدِّراسة، أما مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال في تلك الأبعاد، فيعود لاختلاف مدى حصول أفراد العينة على خبرات في مجال ريادة الأعمال، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه سلطان (٢٠٠٩م)، التي أكدت على عدم وجود تأثير لمتغير برامج الريادة الشبابية

على خصائص الريادة لدى الطلبة، وقد يعود ذلك كما يرى سلطان (٢٠٠٩م) إلى وجود مشكلة في البرامج الشبابية التي تستضيفها الجامعات بالشراكة مع القطاع الخاص أو المؤسسات غير الربحية؛ فطالما أن مستوى الريادية لدى الطلبة الملتحقين بالبرامج أو الورش التدريبية لا يتأثر إيجابيًا، فهذا يعني أن الجهات المقدمة للخبرات التدريبية لابد لها من إعادة النظر في جدوى برامجها، ومعالجة أوجه القصور بها بالشكل الذي يحقق المصلحة للطالب.

٣- ٢- ٤- الفروق باختلاف المعدل الجامعي:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغير الدِّراسة (نوع العينة- المرحلة الدراسية- الخبرة التدريبية)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغير الدِّراسة: (المعدل الجامعي).

الجدول رقم (٩)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال باختلاف المعدل الجامعي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	التعليق
الاستعداد العام للريادة	بين المجموعات	١,١٠	٢	٠,٥٥	٤,٢٧	٠,٠١٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٥,٦١	١٩٩	٠,١٣			
التخطيط	بين المجموعات	٥,١٧	٢	٢,٥٩	١٢,٧٥	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٠,٣٣	١٩٩	٠,٢٠			
الثقة بالنفس	بين المجموعات	٢,٠٨	٢	١,٠٤	٤,٩٦	٠,٠٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٤١,٧٤	١٩٩	٠,٢١			
التواصل مع الآخرين	بين المجموعات	١,٣٠	٢	٠,٦٥	٢,٧١	٠,٠٦٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧,٧٨	١٩٩	٠,٢٤			
تحمل المخاطر	بين المجموعات	١,١٥	٢	٠,٥٨	٣,٢٣	٠,٠٤٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٣٥,٤٧	١٩٩	٠,١٨			
الاستقلالية في القرار	بين المجموعات	٠,٨٠	٢	٠,٤٠	٢,٤٠	٠,٠٩٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢,٩٦	١٩٩	٠,١٧			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	التعليق
الدافع للإنجاز	بين المجموعات	٠.٤٦	٢	٠.٢٣	٢.٢١	٠.١١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠.٥٣	١٩٩	٠.١٠			
الدرجة الكلية لمستوى توافر خصائص ريادة الأعمال	بين المجموعات	٠.٩٨	٢	٠.٤٩	٧.٣١	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٣.٣٣	١٩٩	٠.٠٧			

يشير الجدول أعلاه إلى أن الدرجة الكلية لمستوى توافر خصائص ريادة الأعمال تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال لديهم في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف المعدلات الجامعية لأفراد العينة. وهذا لا يتفق مع دراسة سلطان (٢٠١٥م) التي تشير إلى عدم وجود تأثير لمتغير المعدل الجامعي على خصائص الريادة، وعزت ذلك إلى أن كثيرًا من خصائص الريادي وسلوكياته تعتمد على مهارات وليس معارف فقط، وهذا يوحي بوجود مشكلة في أنظمة التقييم بالجامعات.

كما يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (التواصل مع الآخرين، الاستقلالية في القرار، الدافع للإنجاز)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال لديهم في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف المعدلات الجامعية لأفراد العينة. ويتضح أيضًا أن قيم (ف) دالة عند مستوى

(٠,٠٥) فأقل في الأبعاد: (الاستعداد العام للريادة، التخطيط، الثقة بالنفس، تحمل المخاطر).

ولمعرفة عائدية الفروق التي أظهرتها نتائج تحليل التباين؛ تم استخدام اختبار المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو موضح في الجدول رقم (١٠)، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (١٠)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال باختلاف المعدل الجامعي

البعد	المعدل الجامعي	المتوسط الحسابي	جيد	جيد جدًا	ممتاز	الفرق لصالح
الاستعداد العام للريادة	جيد	٢,٦٤				
	جيد جدًا	٢,٥٨				
	ممتاز	٢,٧٦		❖		ممتاز
التخطيط	جيد	٢,٤٣		❖		جيد
	جيد جدًا	٢,٢٠				
	ممتاز	٢,٥٨		❖		ممتاز
الثقة بالنفس	جيد	٢,٤١		❖		جيد
	جيد جدًا	٢,١٦				
	جيد	٢,٥٦		❖		جيد
تحمل المخاطر	جيد جدًا	٢,٣٧				
	ممتاز	٢,٤٩				
الدرجة الكلية لمستوى توافر خصائص ريادة الأعمال	جيد	٢,٥٤		❖		جيد
	جيد جدًا	٢,٤٠				
	ممتاز	٢,٥٥		❖		ممتاز

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول مستوى توافر خصائص ريادة الأعمال باختلاف المعدل الجامعي، حيث تظهر الدرجة الكلية لصالح أفراد العينة الحاصلين على تقدير (ممتاز) مقارنة بالأفراد من ذوي المعدل جيد جدًا، وهذا عكس للنتيجة التي توصل إليها سلطان (٢٠٠٩م)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص الريادة تُعزَى إلى المعدل الجامعي (التقدير).

كما يتبين من الجدول رقم (١٠) أن الفروق كانت بين أفراد الدِّراسة من ذوي المعدل (جيد)، والأفراد من ذوي المعدل (جيد جدًا)، وذلك عند: (بعد التخطيط، بعد الثقة بالنفس، بعد تحمل المخاطر، الدرجة الكلية)، وعند مقارنة المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق تعود لصالح أفراد الدِّراسة من ذوي المعدل جيد، حيث بلغت متوسطات استجاباتهم على هذه الأبعاد بالترتيب: (٢,٦٤، ٢,٤١، ٢,٥٦، ٢,٥٤)، وهي أعلى من متوسط استجابات الأفراد من ذوي المعدل جيد جدًا، البالغة على الترتيب: (٢,٢٠، ٢,١٦، ٢,٣٧، ٢,٤٠).

وتفسر الدِّراسة الحالية هذه النتيجة بأن الريادي يتمتع بارتفاع مستوى الثقة بالنفس، وهذا قد لا يكون متوفرًا لدى الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في بعض الأحيان، حيث يخشى الطالب ذو المعدل الجامعي المرتفع من عدم النجاح في إنجاز ما هو بصدده؛ لذلك يفقد الثقة في نفسه أحيانًا، وينعكس عليه سلبًا في معظم مناحي حياته. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن خصائص الريادي تعتمد على المهارات وليس على المعارف فقط، وهذا ما ينطبق على تخصص التربية الفنية الذي تضم خطته الدراسية المقررات العملية المرتبطة

بالجانب المهاري أكثر من المقررات النظرية. كما ترى الدِّراسة أن الفروق الدالة بين أفراد العينة التي جاءت لصالح المعدل الجامعي (جيد) مقارنة بالطلبة من ذوي المعدل الجامعي (جيد جدًا)، قد تعود إلى أن أغلب الطلبة الملتحقين بقسم التربية الفنية لم يكن التحاقهم برغبة منهم؛ وذلك نتيجة عدم حصولهم على تقدير عالٍ يؤهلهم للالتحاق بكليات أو تخصصات أخرى؛ مما يجعل الأفراد من ذوي المعدل (جيد) تتوافر لديهم خصائص ريادة الأعمال أكثر من الأفراد من ذوي المعدل (جيد جدًا). فالأمر يرتبط بالمهارات والرغبة في التخصص أكثر من ارتباطه بالتحصيل المعرفي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره الجاسم (١٩٩٧م) من أن الإقدام على المخاطر يتعارض مع بعض صفات الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، الذين يتميزون بالحذر الشديد، ومحاولة البعد عن المجازفات، والإقدام على المخاطر وتحملها. وقد لا تتفق هذه السمة مع بعض خصائص الطلاب ذوي المعدل الجامعي المرتفع، حيث يعاني بعضهم من الانزعاج من الأعمال غير المكتملة التي قد تصل إلى مرحلة الفشل، كما أن بعضهم يصل بسرعة إلى مرحلة الملل من الإجراءات الروتينية التي قد تسهم في عدم نجاح العمل المراد إنجازه (عواد، ٢٠١٢م).

كما يتبين من الجدول رقم (١٠) أن الفروق كانت بين أفراد الدِّراسة من ذوي المعدل (جيد جدًا)، وبين أفراد العينة الحاصلين على معدل (ممتاز)، وذلك عند: (بعد الاستعداد العام للريادة، التخطيط، الدرجة الكلية)، وعند مقارنة المتوسطات الحسابية، نجد أن هذه الفروق تعود لصالح أفراد الدِّراسة من ذوي المعدل (ممتاز)، حيث بلغت متوسطات استجاباتهم على

هـذه الأبعـاد بالترتيـب: (٢,٧٦ ، ٢,٥٨ ، ٢,٥٥)، وهـي أعلـى مـن متوسـط استجابات الأفـراد مـن ذوي المعـدل (جيـد جـدًا)، والبالغـة علـى الترتيـب (٢,٥٨ ، ٢,٤٠ ، ٢,٢٠).

وترى الدِّراسة أن هـذه النتيجـة منطقيـة، ويمكـن عزوهـا إلى أن خـصائص ريادة الأعمال تتشابه إلى حد كبير مع سمات المتفوقين، حيث ذكر عبـدالغفار (٢٠٠٣م) أن المتفـوقين يتميـزون بالثقـة بـالنفس، والمرونـة، والقـدرة علـى الإقنـاع، والمثابرة، والطمـوح، والمغـامرة، والاسـتقلالية، وحـل المشكلات. وهي تتفـق مـع الدِّراسـات الـتي تناولـت خـصائص ريـادة الأعمـال؛ كدراسـة الـضامن (٢٠١٢م)، ودراسـة زيـدان (٢٠١٠م)، ودراسـة الـشيخ وآخـرين (٢٠٠٩م).

وجـاءت هـذه النتيجـة متوافقـة مـع نتـائج دراسـة الجاسـم (١٩٩٧م) الـتي أظهرت أن من سمات المتفوقين: امتلاكهم القدرة القيادية العالية في التخطيط. وترى الدِّراسة الحالية أن هذه السمة تتوافق مع خصائص الريادي بقدرته على التخطيط والتنظيم.

* * *

توصيات الدِّراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدِّراسة من نتائج توصي الدراسة بما يأتي:

١- نظرًا لامتلاك الطلاب والطالبات الخصائص الريادية بنسبة كبيرة؛ فينبغي تنمية هذه الخصائص، من خلال تحفيزهم على المبادرة، وتقديم الدعم المناسب لهم.

٢- الاهتمام بجودة البرامج التدريبية التي تعزز مفهوم ريادة الأعمال لطلاب وطالبات قسم التربية الفنية.

٣- تحفيز طلبة الدِّراسات العليا على الأعمال الريادية.

٤- احتلت خاصية التخطيط المرتبة ما قبل الأخيرة من الخصائص الريادية لدى طلبة قسم التربية الفنية، وهو ما يستدعي ضرورة أن يعمل القسم على إكساب الطالبات مهارة التخطيط، من خلال المقررات والأنشطة المصاحبة.

٥- تنمية الثقة بالنفس لدى طلبة قسم التربية الفنية، من خلال إشراكهم في الأنشطة والمعارض الفنية داخل الجامعة وخارجها.

٦- تدريب الطلبة والطالبات على الأسلوب العلمي في حل المشكلات التي تواجههم.

٧- تنمية التواصل مع الآخرين لدى الطلاب؛ لما له من أهمية في ريادة الأعمال.

* * *

المراجع العربية:

- إسماعيل، عمر علي. (٢٠١٠م). **خصائص الريادي في المنظمات الصناعية وأثرها على الإبداع التقني**. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد: (١٢)، العدد: الرابع، العراق.
- إسماعيل، عمر علي. (٢٠١٠م). **خصائص الريادي في المنظمات الصناعية وأثرها على الإبداع التقني**. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد: (١٢)، العدد: الرابع، العراق.
- باشيوة، لحسن عبدالله. (٢٠٠٩م). **استشراف عناصر تفعيل إدارة مستقبل مؤسسات التعليم العالي**. مجلة علوم إنسانية، العدد: (٤٣)، السنة السابعة.
- الجاسم، فاطمة أحمد. (١٩٩٧م). **قوائم السمات للطلبة المتفوقين والموهوبين**، المعلومات التربوية، شهر سبتمبر، البحرين.
- جواد، شوقي ناجي. (٢٠٠٠م). **إدارة الأعمال من منظور إستراتيجي**. عمّان: دار الحامد للنشر.
- خلوط، عواط. (٢٠١٠م). **المنظمات الريادية وطريقها نحو تحقيق جدارة ديناميكية تنافسية**. الملتقى الدولي الرابع حول: المنافسة الإستراتيجيات التنافسية للمؤسسات الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة حسيبة بن بو علي بالشلف، الجزائر، بالتعاون مع: مخبر العولمة واقتصاديات شمال إفريقيا ٨- ٩ نوفمبر.
- زيدان، عمرو علاء الدين. (٢٠١٠م). **العوامل المؤثرة في تكوين السمات الريادية لدى طلاب الجامعات المصرية**. المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد: (١٧)، العدد: الأول، الكويت.
- زيدان، عمرو علاء الدين. (٢٠١١م). **تأثير السمات الريادية لطلاب الجامعات المصرية على احتمال إقامتهم مشروعات جديدة بعد التخرج - دراسة ميدانية.**

المجلة العربية للإدارة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المجلد (٣١)، العدد: الأول، مصر.

- السكارنة، بلال. (٢٠٠٦م). **المشاريع الصغيرة والريادة**، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد: (١٥)، العراق.
- سلطان، سعدية محمد شاهر. (٢٠١٥م). **مدى توافر خصائص الريادة لدى طلبة البكالوريوس تخصص إدارة أعمال في جامعات جنوب الضفة الغربية**، مؤتمر الريادة والإبداع في تطوير الأعمال الصغيرة، العدد: شهر مايو، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الشميمري، أحمد والمحيميد، أحمد. (٢٠١٤م). **واقع تمويل مشاريع ريادة الأعمال في السعودية من وجهة نظر خبراء ريادة الأعمال، المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال**، الرياض.
- الشيخ، فؤاد نجيب، وآخرون. (٢٠٠٩م). **صاحبات الأعمال الرياديات في الأردن: سمات وخصائص**. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد: (٥)، العدد: الرابع، الأردن.
- الضامن، رولا علي. (٢٠١٢م). **الخصائص الريادية لأصحاب الأعمال الصناعية الصغيرة وأثرها على الأداء – دراسة تطبيقية على الأعمال الصناعية الصغيرة في الأردن**. المجلة المصرية للدراسات التجارية، المجلد (٣٦)، العدد الرابع، مصر.
- عبدالغفار، أحلام رجب. (٢٠٠٣م). **الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيًا**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- عبده، هاني سعيد. (٢٠١٥م). **أثر خصائص الريادة في تكوين الاتجاهات نحو تأسيس المشاريع الريادية بعد التخرج - دراسة مقارنة لطلاب جامعة تبوك وجامعة فهد بن سلطان**. مجلة مركز صالح عبدالله كامل للاقتصاد الإسلامي، مصر.

- عبده، هاني سعيد. (٢٠١٦م). **العوامل المؤثرة في تكوين الخصائص الريادية: دراسة لطلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك**. مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية، مخبر التنمية الاقتصادية والبشرية، جامعة سعد دحلب البليدة، الجزائر.
- عواد، يوسف ذياب. (٢٠١٢م). **سمات الطلبة المتفوقين دراسيًا في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية من وجهة نظرهم**. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد: سبتمبر، الأردن.
- المبيريك، وفاء، والشميمري، أحمد. (٢٠١٦م). **مبادئ ريادة الأعمال لغير المختصين**. الرياض.
- محمد، عوض الله سليمان عوض الله ، محمود، أشرف محمود أحمد. (٢٠١٤م). **قياس مستوى ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة الطائف ودور الجامعة في تنميتها**. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد: (١٥)، ج١، مصر.
- معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني. (٢٠٠٧م). **نحو سياسات لتعزيز الريادة بين الشباب في الضفة الغربية وقطاع غزة**، فلسطين.
- ناصر، محمد جودت، العمري، غسان. (٢٠٠١م). **قياس خصائص الريادة لدى طلبة الدِّراسات العليا في إدارة الأعمال وأثرها في الأعمال الريادية ؛ (دراسة مقارنة)**، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد (٢٧)، العدد: الرابع، سورية.
- النجار، فايز، والعلي، عبدالستار. (٢٠٠٦م). **الريادة وإدارة الأعمال الصغيرة**. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- يوسف، توفيق عبدالرحيم. (٢٠٠٢م). **إدارة الأعمال التجارية الصغيرة**. الأردن: دار صفاء للنشر.

المراجع الأجنبية:

- A.J.Darney and M.D.Magee (Eds) (2007): Encyclopedia of Small Business Thomson Gale Detroit.

- Ahmad, M, (2010): Personality Traits among Entrepreneurial and Professional CEOs in SMEs, International Journal of Business and Management, volume 5, no. 9, p203 – p213.
- Collerette P. Roy M, Pouvoir , leadership et autorite dans les organisations,PUQ,1991, p157-158
- Coulter, Mary (2001), Entrepreneurship in Action, Upper Saddle River, Prentice – Hall Inc , New Gersey.
- Daft,R. (2010) . New Era of Management. 9th South –Western. Cengage Learning ,Australia.
- Dahleez, K., & Migdad, M. (2013). Entrepreneurial Characteristics of Undergraduate Students in Deteriorated Economies (The case of Gaza Strip). Dirasat, Administrative Sciences, 40(2), 534-554.
- Reynolds,M. (1999) Global Entrepreneurship Monitor : Executive Report, Ewing Marion Kauffman Foundation, Kansas City, Missouri.
- Roudaki, J. (2009). University students Perceptions on Entrepreneurship: Commerce students Attitudes at Lincoln University . Journal of Accounting –Business & Mangement , 16(2),35-53.
- Shulte, P. (2004) The Entrepreneurial University: A Strategy for Institutional Development. Higher Education in Europe, Vol. XXIX, No. 2, July, 187-192.
- Zain,Zaharia, Akram, Amalina,Ghani , Erlane, Entrepreneurship Intention Among Malaysian Business Students. 2010. CANADIAN SOCIAL SCIENCE Vol. 6, No.3 www.cscanada.org.www.cscanda.net.by Internet at 29-11-2010.
- Zoltan, Acs and Catherine Armington," Employment Growth and Entrepreneurial Activity in Cities" Regional Studies 38, no. 8 (2004), 911-927

❊ ❊ ❊

- Zaidan, A. A. (2010). Factors affecting the formation of entrepreneurship features among Egyptian universities students. Arab Journal of Administrative Sciences, 17, (1), Kuwait.
- Zaidan, A. A. (2011). The impact of entrepreneurship features of Egyptian universities students on the possibility of establishing new enterprises after graduation: Field Study. Arab Journal of Administration, Arab Organization for Administrative Development, 31, (1), Egypt.

❊ ❊ ❊

- Khalout, A. (2010). Leading organizations and their path towards achieving competitive dynamic merit. The Fourth International Forum on: Competition and Competitive Strategies for Industrial Institutions Outside the Fuel Sector in Arab Countries, Faculty of Economic and Management Sciences, Hassiba Ben Bouali Chlef, Algeria, in cooperation with the Laboratory of Globalization and North African Economics, 8-9 November.
- Al-Mubairik, W., & Al-Shumaimari, A. (2016). Principles of entrepreneurship for non-specialists. Riyadh.
- Muhammad, A. S., & Mahmoud, A. M. (2014). Measuring the level of entrepreneurship among Taif University students and the role of the university in its development. Journal of Scientific Research in Education, (15), 1, Egypt.
- Al-Najjar, F., & Al-Ali, A. (2006). Entrepreneurship and small business administration. Jordan: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.
- Nasser, M. J., & Al-Amri, G. (2001). Measuring the characteristics of entrepreneurship among graduate students in Business Administration and their impact on enterprises (comparative study), Damascus University Journal of Economic and Legal Sciences, 27, (4), Syria.
- Palestinian Economic Policy Research Institute. (2007). Towards policies to promote entrepreneurship among youth in the West Bank and Gaza Strip, Palestine.
- Al-Shaikh, F. N., et al. (2009). Women Entrepreneurs in Jordan: Features and characteristics. Jordanian Journal of Business Administration, 5 (4), Jordan.
- Al-Shumaimari, A., & Al-Muhaimaid, A. (2014). The reality of financing entrepreneurship projects in Saudi Arabia from the perspective of entrepreneurship experts. Saudi International Conference of Entrepreneurship Associations and Centers, Riyadh.
- Al-Skarnah, B. (2006). Small business and entrepreneurship, Journal of Baghdad College of Economic Sciences, (15), Iraq.
- Sultan, S. M. (2015). The availability of entrepreneurship characteristics among undergraduate students in Business Administration major at the universities of the Southern West Bank. Conference on Entrepreneurship and Creativity in Small Business Development, May, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Youssuf, T. A. (2002). Small business administration. Jordan: Dar Sana'a for Publishing.

List of References:

- Abduh, H. S. (2015). The impact of the entrepreneurship characteristics on the formation of trends towards establishing enterprises after graduation: A comparative study on the students of Tabuk University and Fahd Ibn Sultan University. Journal of Saleh Abdullah Kamel Center for Islamic Economics, Egypt.
- Abduh, H. S. (2016). Factors affecting the formation of entrepreneurship characteristics: A study on the students of Faculty of Business Administration at Tabuk University. Journal of Economics and Human Development, Laboratory of Economic and Human Development, University of Saad Dahlab Al-Blida, Algeria.
- Abdulghaffar, A. R. (2003). Educational care for excellent students. Cairo: Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.
- Awad, Y. D. (2012). Characteristics of excellent students at Al-Quds Open University and their relationship to some personal variables from their perspective. Journal of Arab Universities Association, issue: September, Jordan.
- Bashewa, H. A. (2009). Prospecting the elements of activating the management of the future of higher education institutions. Journal of Human Sciences, (43), seventh year.
- Al-Dhamen, R. A. (2012). Entrepreneurship characteristics of small industrial business entrepreneurs and their impact on performance: An applied study on small industrial business in Jordan. Egyptian Journal of Business Studies, 36 (4), Egypt.
- Ismail, O. A. (2010). Entrepreneur characteristics in industrial organizations and their impact on technological creativity. Al-Qadisiyah Journal for Administrative and Economic Sciences, 12 (4), Iraq.
- Ismail, O. A. (2010). Entrepreneur characteristics in industrial organizations and their impact on technological creativity. Al-Qadisiyah Journal for Administrative and Economic Sciences, 12 (4), Iraq.
- Al-Jassem, F. A. (1997). Feature lists for excellent and gifted students. Educational Information, September, Bahrain.
- Jawad, S. N. (2000). Business administration from a strategic perspective. Amman: Dar Al-Hamed for Publishing.

Availability of Entrepreneurship Characteristics among Students of the Department of Art Education at King Saud University and its Relationship to Some Variables

Dr. Khloud H. Al-Obaikan
Department of Art Education, College of Education, King Saud University

Abstract:

The aim of the study is to identify the availability of entrepreneurship characteristics among Students of the Department of Art Education at King Saud University and its relationship to some variables. The study applied the descriptive approach, and the data were interpreted and analyzed in order to obtain related results to the research objectives.

To achieve the objective of the study, a questionnaire was conducted on a sample of (215) male as well as female students studying in Art Education Department at King Saud University in BA, MA and PhD programs. The questionnaire was divided into two sections; the first provides basic information about the study sample, whereas the second elaborates on the availability of entrepreneurship characteristics. These characteristics were built on a tripartite system for the availability degree: large, medium and small.

The main findings included the following: The majority of the sample members had characteristics of an entrepreneur on a large scale and they were aware of the meaning of entrepreneurship. The results indicated the significant differences in favor of postgraduate students regarding the level of characteristics of entrepreneurship they had. The results also showed that total score of characteristics indicated that there were significant differences within the responses of the study sample among postgraduate students.

Based on the discussion of the results, the current study ended with a number of recommendations that include: Enhancing the quality of training courses that discuss the concept of entrepreneurship for male and female students of the Department of Art Education.

Key words: Art Education, entrepreneurship characteristics, entrepreneur.

أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين مفهومي الذات الاجتماعي والأكاديمي لذوات صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة المتوسطة

د . أمل عبد المحسن الزغبي

قسم علم النفس التربوي والتربية الخاصة - كلية التربية

جامعتا بنها وطيبة

أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين مفهومي الذات الاجتماعي والأكاديمي لذوات صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة المتوسطة

د. أمل عبد المحسن الزغبي
قسم علم النفس التربوي والتربية الخاصة - كلية التربية
جامعتنا بنها وطيبة

تاريخ تقديم البحث: ١١ / ٦ / ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ٩ / ٨ /١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

استهدف البحث الحالي التعرف على أثر برنامج قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين كل من مفهومي الذات الاجتماعي والأكاديمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ذوات صعوبات التعلم في القراءة، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار (٣٨) طالبة بالمرحلة المتوسطة، تم تشخيصهن كذوات صعوبات تعلم في القراءة وفق معايير التشخيص المحددة لهذه الفئة ، قسمت إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة بلغ عدد الطالبات في كلتيهما (١٩) تلميذة، طبق عليهن مقياسي مفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي تطبيقا قبليا؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وطبق البرنامج المعد في البحث الحالي على المجموعة التجريبية، ثم أعيد تطبيق المقياسين تطبيقاً بعدياً؛ للكشف عن فعالية البرنامج، واستخدم اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتوصل البحث إلى النتائج الأتية:

وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعتين (التجريبية/الضابطة) في مفهوم الذات الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعتين (التجريبية/الضابطة) في مفهوم الذات الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: تقرير المصير، مفهوم الذات الأكاديمي، مفهوم الذات الاجتماعي، ذوو صعوبات التعلم في القراءة.

المقدمة:

ما زالت الذات الفاعلة الإيجابية تشكل المحور الرئيس لفهم جميع جوانب الشخصية، بل وتعد مفتاح النجاح لأغلب التدخلات التربوية مع ذوى صعوبات التعلم، فالوعى بالذات النشطة الفاعلة، يدفع بصاحبها للمشاركة في القرارات، وتحمل المسؤولية، وتخطى حاجز الصعوبة، والتقدم الاجتماعي و الأكاديمي، كما يعد مفهوم الذات Self-Concept هو حجر الزاوية وجوهر الشخصية الذى بناء على الوعى بكونه إيجابيا أو سلبيا ينظم الفرد سلوكه، ويبنى أفكاره، ويطور معتقداته حول نفسه وحول عالمه الخارجي، وقد اتفقت العديد من الأدبيات (Zhang,2016;Baum,2016;Matovu,2012) على تدنى مفهوم الذات بشكل عام ومفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم بشكل خاص، الأمر الذى يترتب عليه سوء التوافق النفسي والدراسي والاجتماعي، والذى يعبر عن نفسه من خلال الإحساس بعدم السعادة وعدم الرضا، وعدم القدرة على التفاعل مع الآخرين، وصعوبة تحقيق الرضا الجماعي، وعدم تقبل التغيير الاجتماعي، كما يظهر تأثير تدنى مفهوم الذات الأكاديمي في التخبط في اختيار التخصص المناسب، وعدم القدرة على اختيار الاستراتيجية المناسبة للتعلم، وتدنى المهارات الأكاديمية، فضلا عن فقدان الدافع للإنجاز الأكاديمي (Donoghue,2005) ويواجه الأفراد ذوو صعوبات التعلم الذين لديهم مفهوم ذات اجتماعي وأكاديمي سلبى عقبات عديدة في اتخاذ القرارات المستقبلية ضمن المراحل الانتقالية، والتي تؤثر على مصائرهم الحياتية والتعليمية والاجتماعية، حيث تتشكل ذواتهم في صورة عاجزة عن الانتباه، والفهم، والتذكر.

(Orehovec,2015;Hall,2015)

وفي هذا الإطار أشار القمش (٢٠٠٦) إلي أن مشكلات السلوك التكيفي التي تظهر لدى ذوي صعوبات التعلم تتمثل في ضعف تقدير الذات وعدم القدرة على تفسير المواقف الاجتماعية، والمثيرات البيئية، واتفق مع ما سبق المشايخ (٢٠١٢) حيث أوضح أن ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى إدراك أنفسهم بطريقة سلبية ويعزون إخفاقهم الأكاديمي إلى متغيرات خارجة عن إرادتهم.

وتتأكد الصورة السلبية للذات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم عندما يخبرون نوعا من الفشل المتكرر في التواصل الاجتماعي مع معلميهم أو أقرانهم أو أسرهم، وعندما يعجزون عن التكيف مع المواقف الحياتية المتنوعة، يضاف إلى ما سبق فشلهم في تكوين الصداقات أو حتى الاحتفاظ بها، الأمر الذى ينعكس على كافة نشاطاتهم الحياتية ابتداء من توافقهم النفسي ومروراً بعجزهم عن التوافق الاجتماعي وانتهاء بسوء التوافق الدراسي وتدنى المستوى الأكاديمي

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الآثار السلبية الناجمة عن تدنى مفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي تزداد حدتها وتتشعب آثارها بازدياد المرحلة التعليمية ؛ فتأثيرها على التلاميذ في المرحلة الابتدائية لا يكاد يتجاوز بعض الآثار السلبية النفسية، والتفاعلات الاجتماعية ومستوى التحصيل الدراسي، أما في المرحلة المتوسطة كمرحلة استعداد وتهيئة لمرحلة انتقالية وهى مرحلة التعليم الثانوي الذى يتضمن قرارات مصيرية فيما يتعلق بالالتحاق بمهنة أو استكمال الدراسة، فتظهر الآثار السلبية لانخفاض مفهوم

الـذات الاجتمـاعي والأكـاديمي في تـدني القـدرة علـى اتخـاذ القـرار، وتحمـل المسؤولية، والعجز عن إدارة شؤون حياتهم باستقلالية والتعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة لديهم؛ مما يجعلهم عاجزين عن تحديد وتقرير مصائرهم التعليمية والمهنية.

إن انخفاض قدرة ذوي صعوبات التعلم على وضع أهداف محددة وضعف مهارات التنظيم الذاتي لديهم وإخفاقهم في معالجة المعلومات بطريقة موجهة ذاتياً لاختيار الاستراتيجيات المناسبة لإنجاز المهام، يعكس ضعف السلوك الخاص بتقرير المصير[١] Self – Determination لديهم والذي ينعكس في شعورهم بعدم الثقة ومفهومهم السلبي عن ذواتهم وبالتالي مفهومهم السلبي عن أدائهم الأكاديمي والاجتماعي.

ومن هنا تبرز أهمية الفكرة القائلة بأنه يجب أن يتصرف ذوو صعوبات التعلم حسب قراراتهم، والخبرات التي يمرون بها، كما يجب أن يطوروا مفهوما إيجابياً عن ذواتهم الاجتماعية والأكاديمية، وهي من الخصائص الأساسية لنظرية تقرير المصير، حيث يُعد تقييم الفرد لذاته واختيار السلوكيات المناسبة وفقاً لتقييمه المسبق، وتنظيم الذات متطلبات أساسية لدعم مفهوم الذات الإيجابي لذوي صعوبات التعلم، وهي في نفس الوقت

١- مصطلح Self – Determination ترجم في بعض الدراسات العربية " تقرير الذات " بينما تناولته بعض الدراسات الأخرى " تقرير المصير " وقد اعتمدت الباحثة على المصطلح المترجم " تقرير المصير " وفقا لمحدداته وتعريفاته المختلفة التي تعكس هذا المفهوم، وكذلك تفريقا بينه وبين مفهوم التقرير الذاتى " Self – Report"

من دعائم تقرير المصير، وهو ما أكده Deci & Ryan (2008) في إشارتهما إلى ارتباط تقرير المصير بالمستويات المرتفعة من الدافعية الداخلية، ومفهوم الذات وتقدير الذات.

وبذلك أصبحت نقطة التحول في النظر إلى نجاح التدخل العلاجي لذوى صعوبات التعلم من الاعتراف بالتقدم الأكاديمي إلى تقرير إلى أي درجة أصبح هؤلاء الأفراد مدركين لذواتهم كفاعلة ونشطة وإيجابية، ولديهم من القوة والوعي والقدرة بحيث يستطيعون تقرير مصيرهم وإدارة شئون حياتهم باستقلالية، كما يظهر انعكاس نظرية تقرير المصير على مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال إحساسهم بجودة الحياة في أثناء تعلمهم، وذلك بسبب قدرتهم على تلبية احتياجاتهم النفسية من خلال إجراءات تقرير المصير في الفصول الدراسية، حيث يستمر هؤلاء الطلاب في تحقيق نجاحات أكاديمية عندما يتعلمون ويشجعون قدراتهم من خلال تحقيق الذات فى الفصول الدراسية، ولا سيما أن تقرير المصير يسمح لهم بالعمل وفقاً لقدراتهم في صنع القرار واختيار المهام وتحديد الأهداف واختيار أنسب السبل لتحقيق هذه الأهداف مما ينعكس إيجاباً على مفهومهم لذواتهم الأكاديمية والاجتماعية، وترتبط إجراءات تقرير المصير بمفهوم الذات الأكاديمي من خلال ما توفره هذه الإجراءات من إتاحة الفرصة للطلاب للاستقلالية في اختيار المهام وكيفية إكمالها، والمسئولية الذاتية عن تلك المهام وبناء الأهداف الذاتية، وإدارة الذات مما يجعلهم أكثر إنجازاً ويوفر قدراً كبيراً من فرص النجاح مما يعزز لديهم مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي، وهو ما أقره Eisemman&Tascione (2002) فى إشارتهما إلى أن الطلاب

االذين يمارسون إجراءات تقرير المصير لديهم تصور إيجابي عن كفاءتهم الأكاديمية يحفزهم لإكمال دراستهم.

ويبدو سلوك تقرير المصير مدخلًا وقائياً علاجيًا لتدني مفهوم الذات لدى ذوى صعوبات التعلم والمهددة بالخطر نتيجة الفشل والإحباطات المتكررة من خلال تفاعل العديد من الأبعاد النفسية المتضمنة في إجراءاته داخل الفرد نفسه كالتفاعل بين التقدير والتنظيم وتحقيق الذات، والفهم والقبول مما يكون لديهم صورة جيدة عن إمكانية إنجازهم وتحقيق نجاحات، حيث تقودهم هذه الصورة إلى تكوين تصور إيجابي عن ذواتهم يزيد من احتمالية زيادة قدرتهم على تحقيق ذواتهم وضبط بيئتهم والسيطرة على ما يواجهونه من صعوبات ومصاحباتها مما يجعلهم أكثر قبولاً لذواتهم وأكثر تقبلاً من مجتمعاتهم المحيطة.

وفي مقابل ما يعانيه ذوو صعوبات التعلم من ضعف المهارات الاجتماعية والذي يقودهم إلى تكوين مفهوم ذات اجتماعي سلبي يتضمن مفهوم تقرير المصير بعد التمكين الذاتي self- Empowerment والذي عادةً ما يرتبط بالحركة الاجتماعية أو بالسلوكيات التي تحسن من قدرة الأفراد للسيطرة على حياتهم الاجتماعية وعلاقاتهم بالآخرين.

وتتواتر الأدبيات التي تفسر أسباب تدنى سلوك تقرير المصير لدى ذوى صعوبات التعلم على الرغم من أهميته بالنسبة لهم، حيث يذكر (2005) Soenens & vanstenkiste أن تقرير المصير يعد ذا أهمية كبيرة لذوي صعوبات التعلم؛ لأن العديد من خبرات التعلم لديهم فاشلة، فالعجز المتعلم لديهم يحدث عندما يكون ذوو صعوبات التعلم غير ناجحين في بيئتهم المنزلية أو المدرسية، فقد يخلق العجز اعتقاداً متأصلاً بأنهم ليس لديهم القدرة

على توجيه حياتهم الخاصة، ويرى Field (1996) أنه إذا كان من الممكن غرس الثقة ومفهوم الذات الإيجابي لذوى صعوبات التعلم، فإن العجز المكتسب سيقل تأثيره على النمو الأكاديمي والاجتماعي لديهم، ويستطرد Wehmeyer &Palmer (2003)أن ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يتعرضون لخيارات أقل ويضعون قيوداً أكبر على أفعالهم، واتفق Ortiz (2009) مع ما سبق، حيث أشار إلى أن الافتقار إلى الفرص المبكرة ومع تكرار خبرات الفشل لا يستطيع ذوو صعوبات التعلم تطوير المهارات التي تؤدي إلى سلوكيات فاعلة ذاتياً، ولذلك فمن الأهمية بمكان أن توجه الجهود الرامية إلى تعزيز تقرير المصير نحو الأطفال والشباب ذوي صعوبات التعلم، ويشير Mclellan (2008) أنه بسبب حقيقة أن الفشل الأكاديمي هو مشكلة أكيدة لدى ذوي صعوبات التعلم فإن ذلك يؤدي إلى عدم الرغبة في اتخاذ المخاطر اللازمة لتطوير تقرير المصير، فبدون الفرصة المتاحة، ومع التجارب المبكرة غير الناجحة لا يستطيع ذوو صعوبات التعلم تطوير المهارات التي تؤدي إلى سلوكيات تقرير المصير، وهو ما أكده Carter et al (2006) بإشارتهم إلى أن ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى الوعي اللازم بمعارفهم ومعتقداتهم ومهاراتهم، كما يفتقرون إلى مهارات تقرير المصير؛ مما يجعل رفع مستويات تقرير المصير لديهم ضرورة مُلحة ومطلباً أساسياً على المستويات البحثية والتربوية.

باستقراء ما سبق تبدو الذات - وما ينبثق عنها من مفهومي الذات الاجتماعي والأكاديمي - ذلك العنصر الخفي داخل الفرد والذى يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه، قائدًة عمليات التأثير والتأثر، مفسرةً إقدام

وإحجام ذوى صعوبات التعلم نحو سلوكيات أكاديمية واجتماعية، كاشفةً لأسباب سوء توافقهم النفسي والاجتماعي والدراسي، باعتبارها الباعث الأساسي لأى سلوك يصدر عنهم، كما يتضح افتقارهم الى مهارات تقرير المصير التي تعد مفتاح النجاح في رسم الصورة الإيجابية لهذه الفئة من خلال ما تنطوي عليه من التقدم التدريجي من الاعتماد على الآخرين للرعاية والتوجيه إلى الرعاية والتوجيه الذاتي وصولا إلى مرحلة السلوك المستقل، وذلك من خلال آليات تقرير المصير التي تتضمن تمكينهم من التعرف على بيئاتهم، واتخاذ قرارات بشأن تصرفاتهم في مواجهة هذه البيئات، وتقييم نتائج سلوكهم، وإدارة ذواتهم وتحديد أهدافهم، ومراقبة أدائهم في سبيل الوصول لهذه الأهداف، وإدراك قدرتهم على السيطرة على جوانبهم المعرفية والشخصية والدافعية، وامتلاكهم المهارات اللازمة لتحقيق النتائج التي وضعوها لنفسهم لتصبح حقيقة واقعية، وأخيراً تتحقق ذواتهم بمعرفة الفرد لنقاط قوته ونقاط ضعفه، والمساعدة في الوصول إلى المصادر للتغلب على العقبات، مما ينعكس إيجابا في تكوين صورة عن ذواتهم كفاعلة ونشطة وإيجابية.

كما تتضح خطورة تدنى مفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي بصورة واضحة لدى فئة ذوى صعوبات التعلم لانعكاسها سلباً على كافة جوانب الشخصية في واقعها ومستقبلها ؛ مما يجعل بحث كيفية تكوين صورة إيجابية عن ذواتهم الاجتماعية والأكاديمية في ضوء آليات تقرير المصير من أهم الملامح البحثية الجديرة بالملاحظة والدراسات التجريبية وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث:

تُعد قضية الأضداد السيكولوجية من القضايا الشائكة المحيرة والتي تحتاج إلى تضافر الجهود لاكتشافها وتحديد التدخلات العلاجية الملائمة لها، ولنا أن نتساءل: كيف يمكن لذوي صعوبات التعلم تطوير تصور إيجابي عن ذواتهم الاجتماعية والأكاديمية وهم يخبرون بعضاً من الفشل الأكاديمي وما يترتب عليه من مصاحبات قد تبدو أنها حائلاً دون القدرة على تقرير مصائرهم، وفي معرض البحث عن إجابة هذا التساؤل أشار Bremer et al (2003) أنه يمكن الإفادة من الصعوبات وتحويلها من نقطة ضعف لتمكين ذوي الصعوبة من الوصول لأهدافهم واتخاذ قراراتهم، فهم يتعلمون من الفشل عندما تتاح لهم فرصة الاختيار ما بين تجديد المحاولة مرة أخرى باستراتيجية جديدة قد تصل بهم إلى تحقيق ما وضعوه بأنفسهم من أهداف وما بين الانسحاب من الموقف الأكاديمي أو الاجتماعي، ووفقا لـ Mclellan (2008)، فالعديد من خبرات العجز المكتسبة تؤدي إلى تدني مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم لاعتقادهم بأن ليس لديهم القدرة على توجيه حياتهم الخاصة والأكاديمية والاجتماعية، فعدم وجود سيطرة على حياة الشخص تنبع من الطبيعة الخفية لصعوبات التعلم.

ويعد تدنى مفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي من السمات المتواترة الأساسية لدى ذوى صعوبات التعلم، فقد خلص Reiter (2001) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى القدرة على الانخراط في التفاعلات اللفظية مع أقرانهم، وضعف القدرة على التفكير الذاتي، وأقل قدرة على إظهار الحساسية للآخرين، حيث لا تتاح لهم الفرصة لتجربة

المواقف الاجتماعية المبكرة، وعلاوة على ذلك يشير Bryan (2005) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من وضع اجتماعي منخفض نتيجة افتقارهم إلى المهارات الاجتماعية الإيجابية، والتي تؤثر سلباً على مراحل حياتهم المستقبلية، وأكد Ortiz (2009) على ارتباط الضعف في المهارات الاجتماعية بضعف الأداء الأكاديمي، كما وجد أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تكوين صداقات لأنهم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، وكذلك أكد Whitehouse et al (2001) على ارتباط المهارات الاجتماعية الإيجابية بالتكيف في الجوانب الحياتية المختلفة، كما أشار Ortiz (2009) إلى أن تنمية المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم يساعد على توفير بيئات تعليمية أفضل لهم كما يزيد من مستويات الرضا عن حياتهم، وهو ما ذهب إليه Reiter (2001) حيث خلص إلى ارتباط تنمية المهارات الاجتماعية بإحساس ذوي صعوبات التعلم بالسيطرة على حياتهم وزيادة العلاقات الاجتماعية مما ينعكس إيجاباً على مفهوم الذات الاجتماعي لديهم.

كما استعرض Swanson & Malone's (1992) ٣٩ دراسة لذوي صعوبات التعلم وأشاروا إلى تأكيد الباحثين على أن (٧٠٪) من ذوي صعوبات التعلم لديهم فقر في مهارات حل المشكلات الاجتماعية، وأن (٨٠٪) لديهم تدنٍ في أداء المهام؛ لأن (٧٨٪) منهم لديهم مشكلات سلوكية، وأكدت نتائج دراسة Kavale & Fornes (1996) والتي قامت باستقصاء (١٢٥) دراسة وانتهت إلى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم تدنٍ في مستوى المهارات الاجتماعية بنسبة ٧٥٪ عن أقرانهم العاديين.

وفي إطار مفهوم الذات الأكاديمي أشار Elbaum & Vaughn (2001) أن ذوى صعوبات التعلم لديهم مفهوم ذات أكاديمي أقل من أقرانهم العاديين بالإضافة إلى أن لديهم تصورات عن تحصيلهم الأكاديمي أقل بكثير مقارنةً بالعاديين، وكذلك انخفاض التصورات الذاتية في عديد من المجالات منها المظهر البدني والكفاءة الذاتية ومفهوم الذات الاجتماعي، كما أكد Grella (2014) على أن ذوي صعوبات التعلم لديهم كفاءة ذاتية أقل، وتجارب ناجحة أقل وانخفاض فرص الوصول إلى نماذج الأقران الناجحة، وقلة الدعم من المعلمين، وتعزيز إيجابي أقل من العاديين، كل ما سبق يؤكد عدم توافر ما يكفي من الفرص والموارد المناسبة الإيجابية لتكوين مفهوم الذات الإيجابي الأكاديمي، ويظهر مفهوم الذات الأكاديمي السلبي لدى ذوي صعوبات التعلم، من خلال نظرتهم إلى أنفسهم كأفراد عاجزين عن إحراز فرص الوصول إلى نماذج الأقران الناجحة (Hampton & Mason, 2003).

واستكمالاً لما سبق أكد Zheng et al (2014) على العلاقة بين تقرير المصير ومفهوم الذات الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي، حيث كان مستوى تقرير المصير مؤشراً جيداً للتحصيل الدراسي ومفهوم الذات الإيجابي، ويرتبط تقرير المصير بمفهوم الذات الاجتماعي، فالطلاب ذوو مستويات تقرير المصير المرتفع يكتسبون مزيداً من المهارات الاجتماعية التي تساعد على توجيههم لدراستهم، حيث أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من مناصرة الذات لديهم دوافع مرتفعة لكل من الحصول على الصداقات والنجاح الأكاديمي، وأكد Campbell - Whatley (2008) على إمكانية الاستفادة من مهارات تقرير المصير مثل: زيادة الوعي بالذات، تحديد الهدف، التقييم

الذاتي، لعب الأدوار، التعميم لزيادة مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم، كما أكد على أن كيفية استجابة الطلاب ذوي صعوبات التعلم للتدريس، وكيفية تفاعلهم مع النجاح والفشل تنعكس في معتقداتهم عن أنفسهم"، وقد أكد Wehmeyer & Abery (2013)على أن تنمية تقرير المصير يرتبط بالنجاح في مجالات الحياة الرئيسية مثل المدرسة والمنزل، والأسرة والعمل والترفيه، والقيادة، حيث يعزز تقرير المصير فرص النجاح المستقبلية، والخيارات المهنية وجودة الحياة الاجتماعية، وإعادة تقييم فرص النجاح لذوي صعوبات التعلم، كما أشار Herbert et al (2014) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لم يطوروا مهارات تقرير المصير بشكل كاف هم أقل احتمالاً لتحقيق النجاح الأكاديمي، لذلك من المهم دعم استراتيجيات التعلم التي تؤدي إلى مستويات أعلى من تقرير المصير، كما تشير الدراسات المختلفة إلى وجود علاقة قوية بين مهارات تقرير المصير والأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

(Zheng et al; 2014, Bomar, 2017; Madaus & Shaw, 2006).

وفي إطار تنمية مهارات تقرير المصير لذوي صعوبات التعلم أكدت الدراسات على فاعلية التدريب على مهارات التعلم والدراسة، التنظيم الذاتي، والاستراتيجيات والمعتقدات الضرورية للتغلب على الصعوبات التي تعترض عمل الوظائف التنفيذية، ومساعدة الطلاب على تحديد الأهداف، ووضع خطة ملموسة، خطوة بخطوة نحو الوصول إلى الهدف، وبناء الدافع، والمساعدة في الوصول إلى المصادر للتغلب على العقبات. (Farmer et al, 2015; Field et al, 2013; Parker & Boutelles, 2009، كما يحتاج ذوو

صعوبات التعلم إلى مهارات مناصرة الذات Self- advocacy ، حيث وجد أن الطلاب ذوى المستويات المرتفعة في مهارات مناصرة الذات أكثر قدرة على الانخراط في الإجراءات وأكثر استقلالية ، ويؤدي انخفاض تقرير المصير لذوي صعوبات التعلم إلى انخفاض فرص التصرف بطريقة مستقلة (Carter et al, 2011).

ويشير Field et al (2013) إلى أن تقرير المصير له قوة تنبؤية كدالة للنجاح الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم ، ويتفق معه Eisenman & Tascione (2002) في أن تقرير المصير مهم بالنسبة لذوي صعوبات التعلم لارتباطه بالنجاح الأكاديمي ، وحل المشكلات والدفاع عن النفس ، للحصول على خدمات الدعم التي يحتاجونها والتي تُعد مهمة في مرحلتى الدراسة المتوسطة والثانوية ، ويشيران إلى أنه يمكن إشراك الطلاب في سلوك تقرير المصير خلال المدرسة المتوسطة والثانوية من خلال إشراكهم في الخطة التربوية الفردية Individual Education Plan (IEP)[1] لأنها تتضمن معلومات الفرد الدقيقة عن نقاط قوته ونقاط ضعفه واحتياجاته من حيث التعليم والتفاعل

١- (IEP) هو بيان مكتوب لكل طفل يتضمن : ١- بيان مستويات الطفل الحالية من التحصيل والأداء الوظيفي ، ٢- بيان بالأهداف الأكاديمية والوظيفية التي تهدف الى تلبية احتياجات الفرد المعاق لتمكينه من المشاركة في المناهج التعليمية العامة واحتياجاته الأخرى التي تنتج عن الاعاقة ، ٣- وصف كيفية قياس تقدم الفرد نحو تحقيق الأهداف طويلة المدى ، ٤- بيان بالخدمات الاستشارية والمساعدة المقدمة للفرد (Rosenblatt,2009) .

الاجتماعي وأيضاً من خلال مشاركتهم في فرص التعلم داخل الفصول الدراسية.

ومن هنا لم يعد التخفيف من الصعوبات الأكاديمية هو المطلب الوحيد لهذه الفئة فهم في حاجة إلى تدخلات تدعم مفهومهم لذواتهم سواء الأكاديمي أو الاجتماعي، ولذا تعد مهارات تقرير المصير ضرورة ملحة لمواجهة التحديات التي تقف عائقاً أمام هذه الفئة لتحقيق مستقبلها، وتفعيل دورها في اتخاذ القرارات بطريقة مستقلة؛ مما يساعدهم في تحقيق السيطرة على حياتهم ومصيرهم سواء الشخصي أو التعليمي أو الاجتماعي، ومن ثم المهني، مما ينمى لديهم صورة إيجابية عن ذواتهم فى مجال التعلم وفى العلاقات الاجتماعية.

وفى هذا الإطار يشير Garrett (2010) إلى أن ضعف تقرير المصير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم إنما يرجع إلى حرمانهم من المشاركة في خيارات المهارات الحياتية في المنزل أو في المدرسة، ووفقاً لـBrown (2000) يجب تقديم البرامج والخدمات لذوى صعوبات التعلم لتنمية مهارات تقرير المصير، وذلك في ضوء ما واجهوه من عدم السماح لهم بالمشاركة في أنشطة الخطط التربوية الانتقالية في المراحل السابقة سواء على المستوى الأسري أو المدرسي.

وعلى الرغم من إمكانية اكتساب الأفراد العاديين لمهارات تقرير المصير من خلال التعرض للتجارب اليومية إلا أن Trainor (2005) أكد علي أن ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى التعليم المباشر لمهارات تقرير المصير من خلال التدريب على العمليات الفرعية له، حيث وجدت الدراسات التي أجريت على الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن المهارات الأساسية للعناصر

المحددة لتقرير المصير يمكن أن تدرس بشكل مباشر وأن التعليمات المباشرة لها أدت إلى زيادة سلوك تقرير المصير. وبشكل أكثر تحديداً فإن القدرة على تطوير العناصر الأربعة المميزة لتقرير المصير (الاستقلال الذاتي- التنظيم الذاتي- التمكين النفسي- وتحقيق الذات) ترتبط بالمستوى المرتفع من المهارات الاجتماعية، ومن ثم بمفهوم الذات الاجتماعي الإيجابي.

وفى مقابل الدراسات التي أكدت على تدنى مفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي لذوى صعوبات التعلم كما سبق ذكرها، وجدت دراسات عديدة علاقة إيجابية بشكل ملحوظ بين مخرجات التعلم المعرفية والاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والمستويات المرتفعة من تقرير المصير Humphrey, 2010 Sarver, 2000; Zhang 2016)، فعندما قام Browning & Nave (1993) بتدريس (١٠٤) من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم لمهارات حل المشكلات الاجتماعية، واتخاذ القرارات من خلال سيناريوهات الفيديو، ومجموعة التعليمات، وبروفة صنع القرار وجدوا زيادات كبيرة وتحسناً في مهارات المشكلات واستراتيجيات اتخاذ القرار بالإضافة إلى ذلك زادت مشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مهارات الاستقلالية في الأنشطة المجتمعية، كما أسفرت دراسة Mclellan (2008) عن أنه عندما تتاح لذوي صعوبات التعلم فرصة ومنهج دراسي ينمي مهارات تقرير المصير، فإنهم يتصرفون بطريقة أكثر استقلالية، حيث ظهرت علاقة موجبة بين البيئة التعليمية الشاملة والمستويات العليا من التحكم الذاتي والتعبير الشخصي، وتوصلت دراسة Bomar (2017) إلى أن التدخل كان له تأثير إيجابي عام

على تصور الطلاب لمهاراتهم في الدراسة والتعلم، ومن ثم ارتفاع مستوى تقرير المصير.

مما سبق يتضح أهمية متغيري مفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي بالنسبة لذوى صعوبات التعلم، وارتباطهما بالعديد من المتغيرات المعرفية والاجتماعية والمهنية، ومدى افتقار ذوى صعوبات التعلم إلى الصورة الإيجابية لذواتهم نتيجة الاحباطات المتكررة الناجمة عن تواتر خبرات الفشل، كما يتضح افتقار هذه الفئة إلى مهارات تقرير المصير والتي تتضمن أهم مقومات نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي والمهني في مراحل عمرهم الانتقالية لتحديد مصائرهم والاستقلالية في وضع خططهم المستقبلية وزيادة وعيهم بذواتهم، وبناء جسور التواصل والتفاعل البناء مع المحيطين بهم، وزيادة قدرتهم على تحديد مصادر الدعم اللازمة التي يحتاجونها، وبذا تعد مهارات تقرير المصير مفتاح النجاح لتشكيل الصورة الإيجابية عن ذواتهم وقدرتها على إدارة شؤون حياتهم باستقلالية، باعتبارها مدخلا علاجيا ارتبط إيجاباً بمفهوم الذات الإيجابي، حيث اتفقت الأدبيات على العلاقة القوية بين تقرير المصير كأحد الأهداف الأساسية المستهدف تنميتها لدى ذوى صعوبات التعلم، والنجاح الاجتماعي والأكاديمي والوعى الذاتي، والاستقلالية، والقدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار، والقدرة على التفاعل الاجتماعي، والتعبير عن الذات، حيث تشكل هذه المتغيرات في مجملها عناصر نمو نواة الشخصية المتمثلة في مفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي، ومع ذلك تبين الآتي:

على الرغم من الحساسية الشديدة لهذا المتغير بالنسبة لهذه الفئة في المراحل الانتقالية من العمر، إلا أنه لا توجد أية دراسة عربية في حدود اطلاع الباحثة تناولت مدخل تقرير المصير كمتغير يمكن من خلاله تنمية النظرة الإيجابية للذات في المجالين الاجتماعي والأكاديمي لذوى صعوبات التعلم، ومن هنا تنبع أهمية القيام بالبحث الحالي لسد هذه الفجوة.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤل عما إذا كان التدريب على برنامج قائم على نظرية تقرير المصير ذا أثر في تحسين مفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة ذوات صعوبات التعلم ؟

استناداً لما سبق تمت صياغة المشكلة في السؤالين الآتيين :

١- ما أثر استخدام برنامج قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين مفهوم الذات الاجتماعي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة ذوات صعوبات التعلم ؟

٢- ما أثر استخدام برنامج قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة طالبات المرحلة المتوسطة ذوات صعوبات التعلم ؟

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على نظرية تقرير المصير في :

١- تحسين مفهوم الذات الاجتماعي لدى طالبات المجموعة التجريبية ذوات صعوبات التعلم.

٢- تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية ذوات صعوبات التعلم.

الأهمية النظرية للبحث : تتمثل الأهمية النظرية للبحث في :

١- إن البحث الحالي يتطرق إلى فحص متغير بالغ الأهمية وفقاً لما أقرته التشريعات والقوانين الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة على وجه العموم وذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص، وهو متغير تقرير المصير الذي يعبر عن حق ذوي صعوبات التعلم في رسم خارطة مستقبلهم باستقلالية في ضوء وعيهم بنقاط قوتهم ونقاط ضعفهم والقيود والقوانين المحيطة بهم وأهدافهم وخططهم المستقبلية لتحقيقها، وقد اعتبره العلماء النتيجة التي يسعى التربويون إلى تحقيقها باعتباره مفتاحاً لكافة النتائج والسلوكيات المراد تحقيقها لدى ذوي الصعوبة.

٢- أن البحث الحالي يهتم بنواة الشخصية وهي مكون "مفهوم الذات" حيث يُعد هذا المكون هو المحرك الأساسي لسلوك ذوي صعوبات التعلم ومن خلاله يفسر إقدامهم وإحجامهم عن مهام التعلم والمواقف الاجتماعية، وعلى الرغم من أن هذا المتغير قد درست بعض جوانبه لدى هذه الفئة إلا أن البحث الحالي يقدم مفهوماً ندر دراسته في البيئة العربية لدى ذوي صعوبات التعلم وهو "مفهوم الذات الاجتماعي"، فلم تجد الباحثة أية دراسة عربية أو أجنبية في حدود اطلاعها تناولت هذا المفهوم لدى هذه الفئة، وحاول البحث الحالي كشف النقاب عن أبعاد هذا المفهوم وقياسه وتشخيصه لدى فئة ذوي صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية للبحث : تنبع الأهمية التطبيقية للبحث الحالي مما يمكن أن تسهم به في :

١- دعوة القائمين على إعداد البرنامج التربوي الفردي لذوي صعوبات التعلم بضرورة إشراك هذه الفئة في أثناء تضمين الخطط الانتقالية لبرنامجهم الفردي، وإتاحة الفرصة لهم لتقرير مصائرهم وإبداء وجهة نظرهم وتحديد مستقبلهم وتزويدهم بالخيارات في مختلف المجالات تمهيداً لاستقلالهم في إدارة شئون حياتهم.

٢- مساعدة ذوي صعوبات التعلم في الوصول إلى المستوى الإيجابي لقصورهم عن ذواتهم في ضوء نتائج تطبيق البرنامج الحالي اعتماداً على حقهم في تقرير مصيرهم وفقاً لآليات تقرير المصير المتبعة في البرنامج.

٣- الإفادة من المقاييس والبرنامج المُعد في البحث الحالي في دراسات أخرى تتناول فئة ذوي صعوبات التعلم.

٤- يقدم البحث الحالي إجراءات للتدريب على مهارات تقرير المصير في ضوء محددات هذا المفهوم (الاستقلالية- تنظيم الذات- تحقيق الذات- تمكين الذات)، لذوي صعوبات التعلم والتي تُعد مرمى التربويين والمشرعين طالما أكدت التشريعات الفيدرالية على أهميتة، وعلى الرغم من ذلك لم يأخذ حظة من الدراسات العربية التجريبية، ولعل ذلك يعد لفتاً لأنظار الباحثين حول أهمية التدريب على مهارات تقرير المصير في تنمية عديد من الجوانب المعرفية، والاجتماعية والمهنية والشخصية لذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

تقرير المصير Self- Determination **يقصد به** : القدرة على تحديد الهدف ثم تنظيم الذات وتوجيه السلوك نحو تحقيق هذا الهدف والاعتقاد في الكفاءة الشخصية والعمل باستقلالية لتحديد طرق النجاح.

مفهوم الذات الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم Social Self- Concept : يقصد به الفكرة التي يكونها الشخص ذى الصعوبة عن علاقاته بالآخرين سواء كانوا أخوة أو زملاء أو أصدقاء أو كل من يتفاعل معهم بعلاقات اجتماعية في الحياة، وقد تكون هذه الفكرة إيجابية أو سلبية، وهذا المفهوم يلعب دورا كبيرا في سلوك الشخص ويعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها عينة البحث في المقياس المُعد في البحث الحالي.

مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم Academic Self- Concept : ويشير إلى ثقة ذوي صعوبات التعلم في أدائهم الأكاديمي والتحصيل الدراسي وأسلوب الاستذكار والاستعداد للامتحان ووعيهم بأهمية بذل مزيد من الجهد والمثابرة وتصورهم عن قدرتهم على الاستمرار في الدراسة حتى في مواجهة الصعوبات، كما يتضمن الوعي بنقاط الضعف ونقاط القوة لديهم والوعي بالصعوبات وتأثيرها عليهم، وثقتهم في إمكانية خفض حدتها والتخلص من آثارها، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها عينة البحث في المقياس المُعد في البحث الحالي.

حدود البحث : اقتصرت حدود البحث الحالي على مجموعة من طالبات الصف الثالث بالمرحلة المتوسطة من ذوات صعوبات تعلم القراءة للعام الدراسى ٢٠١٧/ ٢٠١٨.

أدبيات البحث :

أولاً : نظرية تقرير المصير : Self- Determination Theory

ترى نظرية تقرير المصير أن سلوك الفرد مدفوع بثلاث حاجات رئيسة هي الاستقلالية Autonomy ، والكفاءة Competence ، والعلاقة مع الآخرين Relatedness

وقد تواترت الأدبيات التي قدمت تعريفاً لتقرير المصير فقد ذكر(Field & Hoffman, 2013) بأنه القدرة على تحديد وتحقيق الأهداف التي تقوم على أساس معرفة وتقدير الذات ، ويعرف Wehmeyer (1996) حق تقرير المصير باعتباره مسئولاً عن حياة الفرد ويشمل القدرات والدعم اللازم والفرص المتاحة لاتخاذ القرارات بشكل فردي إلى أقصى حد ممكن ، وقد تكون هذه القرارات ذات صلة بالمكان الذي يعيش فيه ، أو قضاء أوقات الفراغ ، ويمكن أن تكون بشكل فردي أو داخل الأسرة أو من خلال نظام لتقديم الخدمات ، وهو مزيج من المهارات والمعرفة والمعتقدات التي تمكن الشخص من الانخراط في سلوك موجه نحو الهدف ذاتي التنظيم وبشكل مستقل (Bomar, 2017) ، كما عرض Kemb (2017) تقرير المصير باعتباره مزيجاً من المهارات والمعارف والمعتقدات التي تمكن الفرد من الانخراط في السلوك الموجه نحو الهدف ، والتنظيم الذاتي ، والسلوك المستقل ؛ وفهم جوانب قوته مع اعتقاده في امتلاكه الكفاءة والقدرة ، ويشير Dukes & Shaw (2008) إلى أن تقرير المصير هو مجموعة حاسمة من المهارات التي يشير الخبراء أن لها تأثيراً على النجاح الأكاديمي ، ويؤكد Madaus et al (2011) علي أن مكوني فاعلية الذات self- efficacy ، ومناصرة الذات self- advocacy يعدان من مكونات

تقرير المصير الأساسية. ويضيف Ward (2005) أن مهارات تقرير المصير تتضمن صنع القرار، والقدرة على الاختيار بين البدائل، وفاعلية الذات، وإدارة الذات، والوعي الذاتي، الاستقلالية.

أبعاد سلوك تقرير المصير: يتضمن سلوك تقرير المصير الأبعاد التالية :

١- **الاستقلالية** Autonomy: وصف Wehmeyer & Schalock(2001)السلوك المستقل بأنه: عمل الشخص وفقاً لتفضيلاته واهتماماته، أو قدراته الخاصة، و بشكل مستقل خال من التأثير الخارجي أو التدخل غير المبرر.

٢- **التنظيم الذاتي** Self- Regulation: ويصفه Wehmeyr & Abery (2013) بأنه نظام استجابة معقد يمكن الأفراد من دراسة بيئاتهم وذخيرتهم من الاستجابات للتعامل مع تلك البيئات لاتخاذ قرارات حول كيفية التصرف، والعمل لتقييم من مناسبة نتائج الأداء لما تم وضعه من أهداف، ودراسة الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها عند الضرورة، وهو عند Wehmyer et al (2012) مزيج من القدرات السلوكية والمعرفية التي تسمح للفرد أن يكون عاملاً سببياً في حياتهم، حيث تعتبر قدرة الفرد على تحديد الهدف وحل المشكلات مؤشراً جيداً للتنظيم الذاتي. ٤- **تمكين الذات** Self-Empowerment: يرى Kemb(1017) إلى أن التمكين النفسي يعني السيطرة المتصورة التي يمتلكها الفرد على المجالات المعرفية والشخصية والدافعية، حيث تتمثل المجالات المعرفية في المهارات والسلوكيات التي تشكل الكفاءة الذاتية، والتقييم الذاتي لتحقيق الأهداف الذاتية، وأما المجالات الشخصية فتتضمن عمليات المراقبة الذاتية، وربط نتائج الأداء بقدراتهم بدلاً من

إسنادها للحظ أو التأثيرات الخارجية، وأما المجال النهائي: المهارات الدافعية فتتضمن المهارات التحفيزية والتي تشكل قدرة الفرد على تحديد النتائج التي يتوقعون تحقيقها وتحديد الأهداف.

٤- **تحقيق الذات** Self- Realization: ويتم الوصول إلى تحقيق الذات من خلال الملاحظة الذاتية والفهم المكتسب من الخبرة، وكذلك من خلال قدرة الفرد على تحليل العالم والناس من حولهم لزيادة بصيرتهم الذاتية، وتتحقق هذه المهارة من خلال معرفة الفرد عن نفسه من حيث نقاط قوته ونقاط ضعفه ومعرفته بالقيود المحيطة به والقوانين والاستفادة من هذه المعرفة (Bomar, 2017).

ويذكر Coxhead (2008)أن لكل عنصر من العناصر الأربعة دورة تنموية فريدة يتم الحصول عليها من خلال فرص التعلم المحددة، وتكتسب هذه العناصر مدى الحياة، وهي عمليات تبدأ خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

ويعد النموذج الدوري Circular Model of Self- Determination لـ Field& Hoffman(1994)من أشهر نماذج تقرير المصير التي قدمت وصفا لأهم محدداته، والذي يؤكدان من خلاله أن تقرير المصير يستند أساساً إلى الوعي الذاتي واحترام أو تقدير الذات، ويوضح النموذج كيفية الوصول إلى هدف من خلال التخطيط واتخاذ الإجراءات والتعلم من خلال مراقبة نتائج السلوك. ويحتوي النموذج على خمسة مكونات رئيسية هي: ١- أعرف نفسك، ٢- قيم نفسك، ٣- خطط لعملك، ٤- اتخذ الإجراءات، ٥- قيم نتيجة عملك.

ويُعد المكونان الأول والثاني "اعرف نفسك- قيم نفسك" هما الأساس للعمل في إطار تقرير المصير، حيث يجب على الفرد أن يمتلك مهارات الوعي الذاتي وتقدير الذات فقبل أن يتمكن الشخص من تحقيق أهداف تعكس رغباته الحقيقية، بحيث أن يكون لدى الشخص إحساس قوي بمعرفة نفسه، ومعرفة نقاط القوة لديه، ويتضمن قبول وتقدير الذات القدرة والدافع لرعاية النفس والتي تقود مستقبلاً إلى القوة الشخصية أى قدرة الشخص على الدفاع عن نفسه (Field & Hoffman, 1994)، ثم على الفرد أن يضع أهدافاً بعيدة الأمد تتألف من عدة أهداف قصيرة الأمد مناسبة تشمل سلسلة من الخطوات العملية التي توجه الإجراءات، فوجود الخطة دون اتخاذ الإجراءات لن تحقق الأهداف المرجوة، ويُعد ناتج الخبرة والتعلم هو العنصر النهائي في تقرير المصير (Field & Hoffman, 2013)،

نظريات تقرير المصير: يوجد خمس نظريات مصغرة تشكل في مجملها نظرية تقرير المصير بصورة أكثر اكتمالاً، وتسهم في فهم آليات تقرير المصير ومحدداته :

١- **نظرية التقييم المعرفي** (Cognitive Evaluation Theory (CET، وتُعد هذه النظرية هي الفكرة الأساسية لبنية تقرير المصير وتنص على أن الأفراد يؤدون المهام بشكل أفضل عندما يكون لديهم استقلالية، وحرية في اتخاذ القرارات (Vansteenkiste et al., 2005)، وتفسر هذه النظرية لماذا تُعد الاحتياجات النفسية الأساسية للاستقلالية والكفاءة مهمة في تحفيز الأفراد (Naughton, 2016)، وذلك اعتماداً على المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه النظرية وهو أن الأفراد يؤدون سلوكاً من أجل الدافع الذاتي، وليس

للمكافآت الخارجية فكل فرد لديه دوافع جوهرية تساعده على تطوير وجهات نظر جديدة ومحاولة القيام بمهام جديدة، ومع تحقيق الكفاءة والاستقلالية يتطور الدافع الذاتي من أجل المكافآت الداخلية، وعلى ذلك أكدت نظرية التقييم المعرفي على فكرة أن المكافآت الخارجية في كثير من الأحيان قد تكون عائقاً لتحفيز السلوك في مقابل الدافع الذاتي (Vansteankiste et al., 2005).

٢- **نظرية التكامل العضوي** Organismic Integration Theory وتشير هذه النظرية إلى أهمية الدوافع الخارجية، والتي قد تجعل الأفراد أكثر استقلالية، فالدافع الخارجي المحفز لسلوك الفرد يعد بمثابة حافز جوهري يشعر الفرد بمزيد من القدرة على الاستقلالية، بالإضافة إلى أن الدافع الخارجي يتوافق مع ميل الفرد وحاجته بالشعور بأنه جزء من المجموعة (المجتمع الخارجي) (Naughton, 2016).

٣- **نظرية التوجهات السببية** Causality Orientation Theory، وتنص على أن الشخصية هي العامل الأكثر أهمية في اختيار نوع الدافع، حيث حاولت النظرية الإجابة عن تساؤلات: لماذا ينجذب الأفراد نحو أنواع مختلفة من الدافعية، مثل: الاستقلالية autonomous، التحكم الذاتي، الضبط الموجه Control oriented أو القلق من الكفاءة anxiety of competence وتقرر النظرية أنه عندما يكون الفرد مدفوعاً للسلوك بشكل مستقل يكون لديه اهتماماً واقعياً وصادقاً (Baard et al., 2004).

٤ - **نظرية الحاجات النفسية الأساسية** basic psychological needs theory تقرر هذه النظرية أن الفرد يقوم بالأداء الأمثل إذا امتلك الاستقلالية

والكفاءة والابتهاج (السعادة)، فالدافع يتحدد في ضوء الأسس النفسية والتي تحدد مستوى الإنجاز على أساس الدافع اعتماداً على الدافعية، وتوضح النظرية أهمية نظرية تقرير المصير بالنسبة لنجاح الطلاب في كونها من النظريات التي تتكامل من خلالها الاحتياجات النفسية الثلاثة (الاستقلالية- والكفاءة- والسعادة) حيث تؤكد نظرية الحاجات النفسية الأساسية على أهمية بقاء الأفراد مبتهجين بدافعيتهم بسبب رضاهم عن أدائهم (Deci & Ryan, 2000).

٥- **النظرية الخامسة** : نظرية محتويات الهدف goal contents Theory، وتركز على مزيد من التمييز بين الدوافع الخارجية والدوافع الداخلية، حيث أشارت إلى أن الأفراد الذين يولون قيمة أكبر للدوافع الخارجية فإن تحقيقهم الذاتي لأهدافهم يكون أقل مقارنةً بالأفراد الذين يولون اهتماماً أكبر بالدوافع الداخلية. (Naughton, 2016).

يتضح من خلال عرض النظريات السابقة تأكيدها على كل ما يحفز ويزيد من دافعية الطلاب، كما أن هذه النظريات لا تنفي وجود الدوافع الخارجية ودورها في تحفيز الأفراد للأداء، ومع ذلك فإن الاتفاق بين هذه النظريات على أن الدوافع الداخلية توفر أداء أفضل على الأمد البعيد، كما يتضح أن نظرية تقرير المصير تؤكد على أن المكونات: الاستقلالية والكفاءة وتحقيق الذات، التنظيم الذاتي قابلة للتطور والنمو والتحسن.

تقرير المصير لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم:

تؤكد التشريعات على أهمية تقرير المصير للطلاب ذوى صعوبات التعلم، حيث يطالب قانون تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلم لعام ٢٠٠٤ The

Individuals with Disabilities Education Act (IDEIA)، أن يكون التخطيط الانتقالي Transition Planning جزء من برنامج التعليم الفردي لذوي صعوبات التعلم.(Bomar, 2017).

وقد وضع البند (٥٠٤) من قانون إعادة التأهيل لعام ١٩٧٣ الأساس لبرامج ذوي صعوبات التعلم ؛ لتنمية كفاءات تقرير المصير التي سيحتاجونها في الخيارات التعليمية في مرحلة ما بعد المدرسة الثانوية (Garrett, 2010)، واستكمالاً للفكرة السابقة أشار Eisemman & Tascion (2002) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبة في تطوير تقرير المصير دون تعليم مباشر، وأشارت دراسة Fowler et al (2007) إلى أن هناك مجموعة من التدخلات كانت فعالة لتنمية تقرير المصير لنفس الفئة، حيث تنوعت هذه الاستراتيجيات بين تعليم مهارات محددة، وتحسين قاعدة معارف ذوي الصعوبة حول صعوباتهم واحتياجاتهم، والتعليم الفردي، والتعليم الجماعي، ودفع الطلاب بشكل منهجي لرصد تقدمهم.

ويعد تقرير المصير ذا أهمية كبيرة لذوي صعوبات التعلم لأن العديد من خبرات التعلم لديهم غير ناجحة، فقد يخلق العجز اعتقاداً متأصلاً لديهم بأنهم ليس لديهم القدرة على توجيه حياتهم الخاصة Soenens & vanstenkiste (2005)، وإذا كان من الممكن غرس الثقة داخل الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، فإن العجز المكتسب سيقل تأثيره على النمو الأكاديمي والاجتماعي لذوي الصعوبات (Field, 1996)، كما أن ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يتعرضون لخيارات أقل ويضعون قيوداً أكبر على أفعالهم (Wehmeyer, 1996).

وفي هذا الإطار يشير Carter et al (2006) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى الوعي اللازم بمعارفهم ومعتقداتهم ومهاراتهم، كما يفتقرون إلى مهارات تقرير المصير، مما يجعل رفع مستويات تقرير المصير لديهم ضرورة مُلحة، ومطلباً أساسياً على المستويات البحثية والتربوية، كما أكد Lan et al (2006) علي انخفاض مهارات تقرير المصير لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بنظرائهم من العاديين، ولكي يتمكن ذوو صعوبات التعلم من تقرير مصيرهم، فهم يحتاجون إلى استراتيجيات متعمدة لمعالجة مهارات تقرير المصير، ويشير Garrett (2010) إلى أن ضعف تقرير المصير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم إنما يرجع إلى حرمانهم من المشاركة في خيارات المهارات الحياتية في المنزل أو في المدرسة، ووفقاً لـ Brown (2000) يجب تقديم البرامج والخدمات لذوى صعوبات التعلم؛ لتنمية مهارات تقرير المصير، وذلك في ضوء ما واجهوه من عدم السماح لهم بالمشاركة في أنشطة الخطط التربوية الانتقالية في المراحل السابقة سواء على المستوى الأسري أو المدرسي، وفي هذا الإطار يشير Carter et al (2006) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى الوعي اللازم بمعارفهم ومعتقداتهم ومهاراتهم، كما يفتقرون إلى مهارات تقرير المصير مما يجعل رفع مستويات تقرير المصير لديهم ضرورة مُلحة ومطلباً أساسياً على المستويات البحثية والتربوية.

ونظراً لتعقد ظاهرة صعوبات التعلم، فغالباً ما يفشل الطلاب ذوو الصعوبة في فهم طبيعة صعوباتهم (Field, 1996)، في حين أن إدراك وفهم الصعوبات له أهمية رئيسية في تحقيق الذات وهو أحد الجوانب الأساسية لتقرير المصير، فإذا كان الطالب يفهم تأثير الصعوبة على تعلمه وأدائه فقد

يتمكن من اكتساب الوعي الذاتي، وتحقيق الذات الذي يُعد شرطاً أساسياً لتقرير المصير (Wehmeyr & schalock, 2001).

ويكتسب تقرير المصير أهمية خاصة لذوي صعوبات التعلم عندما يمرون بمرحلة انتقالية في حياتهم مثل الانتقال من التعليم المتوسط للثانوي أو الانتقال من التعليم الثانوي إلى العمل أو التعليم ما بعد الثانوي (Wehmyere and schalock , 2001)، كما اقترح Eisemman & Tascione (2002) تضمين ممارسات التدخل لمهارات مناصرة الذات self advocacy كجزء لا يتجزأ من المناهج النوعية، كطريقة مباشرة في التدريس، مع الممارسة المتكررة لهذه المهارات، ويشير Garrett (2010) أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى المراحل الانتقالية الذين لم يشاركوا في اتخاذ القرارات الخاصة بخططهم التربوية الفردية أو الانتقالية في المراحل السابقة أظهروا ضعفاً في مهارات التكيف والتواصل، ويشير Carter et al (2006) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى الوعي اللازم بمعارفهم ومعتقداتهم ومهاراتهم، كما يفتقرون إلى مهارات تقرير المصير مما يجعل رفع مستويات تقرير المصير لديهم ضرورة مُلحة ومطلباً أساسياً على المستويات البحثية والتربوية.

وبالنسبة لذوى صعوبات التعلم يشير Ortiz (2009) إلى أن الافتقار إلى الفرص المبكرة ومع تكرار خبرات الفشل لا يستطيع ذوو صعوبات التعلم تطوير المهارات التي تؤدي إلى سلوكيات فاعلة ذاتياً، ولذلك فمن الأهمية بمكان أن توجه الجهود الرامية إلى تعزيز تقرير المصير نحو الأطفال والشباب ذوي صعوبات التعلم، وعندما قام Browning & Nave (1993) بتدريس (١٠٤) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمهارات حل المشكلات

الاجتماعية، واتخاذ القرارات من خلال سيناريوهات الفيديو، ومجموعة التعليمات، وبروفة صنع القرار، وجدوا زيادات كبيرة وتحسناً في مهارات حل المشكلات، واستراتيجيات اتخاذ القرار، بالإضافة إلى ذلك زادت مشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مهارات الاستقلالية في الأنشطة المجتمعية.

ويذكر (2009) (Ortizأن النتيجة السابقة تؤكد أنه من الممكن تعلم مهارات تقرير المصير لذوي صعوبات التعلم والتي تنعكس على الجوانب الأكاديمية والاجتماعية لديهم، كما توصل Field et al (2003) إلى أن برامج التدخل لتطوير تقرير المصير لذوي صعوبات التعلم اعتمدت على إعادة توجيه الاتجاهات، ونماذج التدريس التعاوني، ونماذج التعلم التجريبي، كما ركزت هذه البرامج على: منهج تقرير المصير، ووضع نماذج واستراتيجيات لعب الأدوار، وتجريب تقنيات التعلم، ومشاركة الطلاب النشطة في أثناء التخطيط الانتقالي.

وفى هذا الاطار أجريت عدة دراسات، فقد توصل **الجنيدل (٢٠٠٠)** إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في سلوك التقرير الذاتي المتمثل في (الاستقلالية- تنظيم الذات- التمكين النفسي- تحفيز الذات) لصالح العاديين، وذلك من خلال دراسته التي استهدفت معرفة الخصائص الأساسية لسلوك التقرير الذاتى لدى عينات من العاديين وذوي صعوبات التعلم، أما دراسة carter et al (2006) فقد أسفرت عن وجود ارتباط إيجابي بين قدرة ذوي صعوبات التعلم ممن كانت أعمارهم تتراوح بين

(٦ ، ١٢) عاماً على المشاركة في سلوكيات تقرير المصير وتوافر الفرص المتاحة لهم في بيئى المدرسة والبيت.

وقامت Lackaye & Margalit (2008) بدراسة لفحص بعض العوامل الاجتماعية والانفعالية لدى طلاب المدارس المتوسطة والثانوية ذوي صعوبات التعلم، حيث قارنت بين ١٢٠ طالباً من ذوي صعوبات التعلم بـ١٦٠ طالباً عادياً في متغيرات الشعور بالوحدة، والجهد والأمل وأشارت نتائج الدراسة إلى ظهور مستويات أقل في متغيرات الأمل، وتحديد الأهداف ووسائل تحقيقها، بينما أظهر ذوو صعوبات التعلم مستويات أعلى في الشعور بالوحدة مقارنةً بالعاديين، وقد استهدفت دراسة Dunsmore (2008) تقييم مستوى تقرير المصير لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ومدى قدرتهم على تعلم المهارات اللازمة للمساهمة في إجراءات برنامج التعليم الفردي الذي طبق على المجموعة التجريبية individualized Educational Program، وعلى وجه الخصوص في مجال تخطيط الأهداف الانتقالية Transition goal planning من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات: التنظيم الذاتي- تخطيط الأهداف- اتخاذ القراءات، التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التي درست البرنامج، كما أجرى Mclellan (2008) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين بيئة التعلم ومستويات تقرير المصير لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت الدراسة وجود علاقة موجبة بين البيئة التعليمية الشاملة والمستويات العليا من التحكم الذاتي والتعبير الشخصي، كما أشارت

إلى أنه عندما تتاح لذوي صعوبات التعلم فرصة ومنهجا دراسيا ينمي مهارات تقرير المصير، فإنهم يتصرفون بطريقة أكثر استقلالية.

واستكمالا لما سبق قام Campbell- Whatley (2008) بتدريب عينة من ذوي صعوبات التعلم (بالمرحلتين المتوسطة والثانوية) على مهارات (الوعي الذاتي- حل المشكلات- فهم الذات- تقبل الذات)، في دراسته التي استهدفت تحسين مهارات تقرير المصير ومفهوم الذات لديهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مفهوم الطلاب لتقرير المصير قبل وبعد التدريب كما أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى مفهوم الذات لدى عينة الدراسة، حيث زاد التدريب على مهارات تقرير المصير من احترام الذات والوعي الذاتي لديهم، وتقصت دراسة Zito (2009) أثر تدريب عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم على برنامج معرفي سلوكي في تنمية مهارات تقرير المصير (اتخاذ القرار والاستقلالية- التمكين النفسي – تحقيق الذات- التنظيم الذاتي- وضع الأهداف)، وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن مستوى مهارات تقرير المصير لدى ذوي صعوبات التعلم الذين تلقوا التدريب، كما قام Rosenblatt (2009) بدراسة استهدفت بحث فعالية استخدام بيئة التعلم الافتراضية لتنمية مهارات تقرير المصير لدى (٧١) من طلاب المدارس المتوسطة ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية بيئة التعلم الافتراضية في تعزيز مهارات تقرير المصير وكذلك في القدرة على تعميمها على كل من المنزل والمدرسة، وقدمت توصيات للدراسات المقبلة تستخدم بيئات التعلم الافتراضية لتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم مهارات تقرير المصير.

واستهدفت دراسة Garrett (2010) التعرف على علاقة كل من العوامل الاجتماعية- الثقافية بالدرجة الكلية لتقرير المصير (الاستقلال الذاتي- التنظيم الذاتي- التمكين النفسي- تحقيق الذات) لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات الثقافية في بُعد الحكم الذاتي (القدرة على التعبير عن التفضيلات أو المعتقدات الشخصية)، وكذلك فروق في تقرير المصير، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس في تقرير المصير الكلي، أما **الشريفات (٢٠١١)** فقد قدمت برنامجاً مستنداً للنظرية المعرفية السلوكية واستقصت فاعليته في تحسين مهارات التقرير الذاتي لذوي صعوبات التعلم وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التقرير الذاتي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة **المشايخ (٢٠١٢)** التى استهدفت التعرف على العلاقة بين مركز الضبط والتقدير الذاتي لعينة من ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين مركز الضبط والتقدير الذاتي لذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي الصفوف (السابع- الثامن- التاسع)، أما دراسة Grella (2014) فقد استهدفت دراسة تقرير المصير لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم وكيف يخبرون مفهوم مناصرة الذات self- advocacy، وكيف يوظفونه في البيئات التعليمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط المستويات المرتفعة من مفهوم تقرير المصير بالإنجاز الأكاديمي المرتفع

نستنتج مما سبق أن لمهارات تقرير المصير دور في تحسين سلوكيات وانفعالات ذوى صعوبات التعلم، والتي تقود بدورها إلى تحسين أدائهم التحصيلي وتكيفهم الاجتماعي، وإذا كانت دعائم التخطيط لأهداف المستقبل كالاستقلالية والتنظيم الذاتي- التمكين النفسي- تحقيق الذات هي حجر الأساس للفرد العادي فذوو صعوبات التعلم أشد احتياجاً لها، كما يتضح فاعلية التدريب المباشر على مهارات تقرير المصير في تنميتها، ولذلك سيعتمد البحث الحالي على مبدأ التدريب المباشر على الأبعاد الأساسية لتقرير المصير ضمن البرنامج المعد وهى: (الاستقلالية – تنظيم الذات – التمكين النفسي – تحقيق الذات)، حيث تشكل الأبعاد الأساسية لتقرير المصير المراحل الأربع للبرنامج التدريبي المعد فى البحث الحالي.

معوقات تطوير تقرير المصير لدى ذوي صعوبات التعلم: باستقراء ما سبق يمكن تحديد بعض معوقات تنمية تقرير المصير لدى ذوى صعوبات التعلم كالتالي:

١- عدم وعي معلمي هذه الفئة بمفهوم وأهمية تقرير المصير.

٢- تضمين بعض مهارات تقرير المصير بطريقة عشوائية في البرامج التدريسية.

٣- عدم تضمين تقرير المصير ضمن الخطة التربوية الفردية والخطط الانتقالية لهذه الفئة.

٤- تقديم بعض مهارات تقرير المصير في سن متأخر قد يبدأ في نهاية المرحلة الثانوية.

٥- عدم توفير الأسر للفرص المبكرة لنمو مهارات تقرير المصير في سن مبكر.

تقرير المصير ومفهوم الذات الاجتماعي لذوى صعوبات التعلم :

يخبر العديد من ذوى صعوبات التعلم مفهوما سلبياً عن قدرتهم على التواصل الاجتماعي، وضبط الذات، والتعاون، ومهاراتهم الاجتماعية، فيرون أنفسهم عاجزين عن التواصل البصرى والاستماع للآخرين، وأقل قدرة على إظهار الحساسية لهم، والتعبير عن مشاعرهم بثقة، وهو ما يعكس تدنياً في مفهوم الذات الاجتماعي لديهم، ووعيهم بأنفسهم كأفراد سلبيين غير مقبولين من المجتمع المحيط بهم، والذى يزيد من انطوائهم وانسحابهم الاجتماعي، كما ينعكس على أدائهم الأكاديمي ومفهومهم لذواتهم بشكل عام؛ ولذا فهم في أشد الحاجة لتنمية إحساسهم بمفهوم الذات الاجتماعي، وعلاوة على ذلك يذكر Bryan (2005) أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من وضع اجتماعي منخفض نتيجة افتقارهم إلى المهارات الاجتماعية الإيجابية، والتي تؤثر سلباً على مراحل حياتهم المستقبلية، وقد لخصت Hayes (1994) بعض أسباب ضعف المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم في:

١- ضعف إدراك تلميحات الوجه والصوت Poor perception of facial expression and vocal cues.

٢- صعوبة المحادثات اللغوية والاجتماعية difficulty with language and social conversation.

٣- صعوبة المراقبة الصوتية difficulty with vocal monitoring.

٤- ضعف مهارات الوعي بالجسم poor body awareness skills.

٥- ضعف الوعى بالمسافة الشخصية Poor personal space awareness.

٦- تقلب المزاج ورد الفعل المفرط والاكتئاب Mood swings, overreaction, and depression.

ويستطرد Ortiz (2009) مشيراً إلى أن تنمية المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم يساعد على توفير بيئات تعليمية أفضل لهم، كما يزيد من مستويات الرضا عن حياتهم، وهو ما أكده Reiter (2001) حيث ارتبطت تنمية المهارات الاجتماعية في إحساس ذوي صعوبات التعلم بالسيطرة على حياتهم وزيادة العلاقات الاجتماعية، وهى من مقومات سلوك تقرير المصير ويؤكد Baum et al (2001) على أن مشكلات المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم مهمة لتطوير علاقات الصداقة الهادفة، كما أن العجز في المهارات الاجتماعية له آثار سلبية على قدرة الطلاب ورغبتهم في التعلم والنجاح الأكاديمي، وقد استعرض Swanson & Malone's (1992) ٣٩ دراسة لذوي صعوبات التعلم وأشار إلى تأكيد الباحثين على أن (٧٠٪) من ذوي صعوبات التعلم لديهم فقر في مهارات حل المشكلات الاجتماعية، وأن (٨٠٪) لديهم تدنٍ في أداء المهام؛ كما ان (٧٨٪) منهم لديهم مشكلات سلوكية، وأكدت نتائج دراسة Kavale & Fornes (1996) والتي قامت باستقصاء (١٢٥) دراسة وانتهت إلى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم تدنٍ في مستوى المهارات الاجتماعية بنسبة ٧٥٪ من أقرانهم العاديين، ومن هنا يأتي دور وأهمية تقرير المصير كبناء يمكن هؤلاء الأفراد من أداء أدوارهم الاجتماعية باستقلالية وإيجابية (Wehmyere & Schalock, 2001).

وجدير بالذكر أن الإحصاءات السابقة مثيرة للقلق، حيث إن الوظيفة الاجتماعية السيئة ترتبط بعدة نتائج سلبية منها ضعف التكيف النفسي

والوحـدة والعـدوان، والإنـسحابيه، وانخفـاض مـستويات قبـول الأقـران، وتنعكس سلباً أيضاً على الأداء الأكاديمي.

ويتضح ارتباط تقرير المصير بمفهوم الذات الاجتماعي بشكل وثيق، حيث تؤكد نظرية تقرير المصير على بُعد العلاقات مع الآخرين باعتباره مفتاحاً من مفاتيح سلوك تقرير المصير وهو نفسه مفتاح تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث يشير Hill (2014) أن ذوي صعوبات التعلم المراهقين بحاجة إلى تحديد إحساسهم بمفهوم الذات، فمن خلال التواصل مع الآخرين، قد تتغير أفكارهم ومفاهيمهم، ومع التغيرات في مخططاتهم أو عمليات التفكير قد يتغير مفهوم الذات لديهم أيضاً، كما أكد العديد من الباحثين (Wehmeyer & Palmer, 2003; Kemb, 2017) على أن تنمية تقرير المصير يرتبط بالنجاح في مجالات الحياة الرئيسية مثل المدرسة والمنزل، والأسرة والعمل والترفيه، والقيادة، حيث يعزز تقرير المصير فرص النجاح المستقبلية، والخيارات المهنية وجودة الحياة الاجتماعية، وإعادة تقييم فرص النجاح لذوي صعوبات التعلم، لأن "تقرير المصير هو وظيفة من التفاعل بين مهارات الفرد والفرص التي توفرها بيئاتهم(Hill ,2014)، ومن هنا يأتي دور وأهمية تقرير المصير كبناء يمكن هؤلاء الأفراد من أداء أدوارهم الاجتماعية باستقلالية وإيجابية (Wehmyere & Schalock, 2001).

وتُعد العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقرير المصير ثنائية الاتجاه، فمن ناحية لكي يتحقق تقرير المصير لابد أن يمتلك الأفراد مهارات اجتماعية فاعلة ومؤثرة، ومن ناحية أخرى لكي يمتلك الفرد المهارات الاجتماعية الفعالة لابد من توظيف عناصر تقرير المصير الأساسية، فمناصرة الذات self- advocacy

يتضمن فهم الحقوق والمسئوليات، ومن زاوية أخرى لكي يتحقق مناصرة الذات يحتاج المرء إلى مهارات اجتماعية قوية مثل القدرة على التواصل البصري والاستماع إلى الآخرين بكفاءة، وبشكل أكثر تحديداً فإن القدرة على تطوير العناصر الأربعة المميزة لتقرير المصير (الاستقلال الذاتي- التنظيم الذاتي- التمكين النفسي- وتحقيق الذات) ترتبط بمستوى المهارات الاجتماعية كالتالي: (Ortiz, 2009)

أولاً: فلكي يصبح الأفراد أكثر استقلالاً واكتفاءً ذاتياً لتكوين صداقات مثلاً يحتاجون إلى امتلاك مهارات اجتماعية فعالة مثل: التعاون والتعاطف وضبط الذات، وفي المقابل لاكتساب هذه المهارات الاجتماعية يحتاج الأفراد إلى أن يكونوا مستقلين وقادرين على اتخاذ القرارات.

ثانيا: ينطوي التنظيم الذاتي على قدرة الفرد على تحديد الأهداف وتحقيقها ومن أجل ذلك يحتاج الأفراد إلى المراقبة الذاتية self- monitor وهى مهارة من مهارات تقرير المصير، ومن أجل المراقبة الذاتية يحتاج الأفراد إلى مهارات اجتماعية محددة مثل: ضبط الذات Self- Control وعلاوةً على ذلك من أجل تحقيق ضبط الذات يحتاج الأفراد إلى امتلاك القدرة على المراقبة الذاتية.

ثالثاً: يشير التمكين الذاتي إلى مستوى الفرد المدرك للسيطرة على الأحداث في حياته (أي أن الفرد يعتقد أنه قادر على الحصول على هدف مرغوب فيه)، ولتحقيق هذا الهدف يحتاج الفرد إلى امتلاك اعتقاد داخلي بأن هذه الوظيفة يمكن تحقيقها وامتلاك المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق

النجاح في هذه العملية، فكلا العنصرين ضروريان لتحقيق الهدف، وكل منهما يؤثر على الآخر.

رابعًا : تحقيق الذات هو الاعتراف بدقة نقاط القوة، ويسمح للفرد أن لا يشعر بالخجل من مشاعره، وفي هذه الحالة يحتاج الفرد إلى قدر معين من فهم الذات والتي تُعد شرطاً لتقرير المصير، والقدرة على التعبير عن المشاعر بثقة، وهكذا من أجل أن يكون الفرد محدداً ذاتياً يحتاج إلى امتلاك قدر معين من المهارات الاجتماعية وعلى العكس من ذلك فمن أجل تطوير المهارات الاجتماعية يحتاج الفرد إلى قدر معين من تقرير المصير.

ونظراً لأن صعوبات التعلم تؤثر على كيانات المجتمع بأسره يصبح من الأهمية بمكان تأكيد البحوث على دراسة تقرير المصير لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم من أجل إعدادهم لحضور اجتماعات البرنامج التربوي الفردي (IEP) التي تناقش خطط انتقالهم الفردية، وتمكين الطلاب من اتخاذ القرارات بشأن تعليمهم ومستقبلهم والذي ينعكس على إحساسهم بالقدرة على السيطرة على حياتهم، حيث إن تزويد الطلاب بالمعرفة من أجل التمكين الذاتي والدفاع عن الذات سوف يعزز استقلالهم ودعم تقرير المصير لديهم.

ووفقاً لـ Wei & Marder (2012) ركزت دراسات قليلة نسبياً على تطوير مفهوم الذات من خلال مدخل تقرير المصير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وعادةً ما يقارن فقط الطلاب ذوي صعوبات التعلم بأقرانهم العاديين ومن هذه الدراسات : دراسة Ortiz (2009) والتي استهدفت التعرف على العلاقة بين تقرير المصير والمهارات الاجتماعية لدى

البالغين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وكشفت النتائج عن أن ارتباط المستويات المرتفعة من تقرير المصير بالمهارات الاجتماعية، ودراسة Farmer (2011)، التي استهدفت تطوير بعض جوانب القوة في الشخصية اعتماداً على علم النفس الإيجابي والنظريات المعرفية، لمعرفة مدى تأثير ذلك على مستويات تقرير المصير والأداء الاجتماعي والانفعالي للطلاب ما بعد التعليم الثانوي ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة في مستويات تقرير المصير والمستويات الاجتماعية والانفعالية لدى عينة الدراسة، وقد ركزت دراسة Carter et al (2006) على استكشاف العوامل التي تؤثر على تقرير المصير لطلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم، كما طلب من معلمي التعليم الخاص تقييم قدرات هؤلاء الطلاب وفرصهم للانخراط في سلوك تقرير المصير فضلاً عن مهاراتهم الاجتماعية، وأشارت نتائج الدراسة أن المهارات الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم كانت مؤشراً كبيراً لتصنيف المعلمين لقدرة طلابهم على تقرير المصير، كما صنف المعلمون الطلاب الذين أظهروا مهارات اجتماعية أعلى بأنهم يتمتعون بقدر أكبر من القدرة على تقرير المصير

تقرير المصير ومفهوم الذات الأكاديمي لذوى صعوبات التعلم : بالنظر إلى مفهوم الذات باعتباره نظاماً معقداً ومنتظماً وديناميا للمعتقدات والمواقف والآراء المستخلصة التي يراها كل شخص عن وجوده الشخصي Hill (,2014)، ومروراً بإشارة (Kemb,2017) إلى أن وعي المتعلمين بذواتهم وصورتهم الإيجابية عنها وتوافقهم النفسي يُعد مؤشراً لقدرتهم على تحديد أهدافهم بأنفسهم، وتكيفهم مع بيئاتهم وضبط استجاباتهم للمثيرات بطريقة

مستقلة ويمكنهم من تحقيق ذواتهم بالطريقة التي يحددونها ويقررونها بأنفسهم، يتضح مفهوم الذات كصورة الفرد المدركة عن ذاته، مع حكم الفرد على قيمته الذاتية، التي تصف كيف ينظر الفرد بشكل إيجابي أو سلبي إلى نفسه (Grella, 2014).

ويوصف ذوو صعوبات التعلم بأن لديهم مفهوم ذات أكاديمي أقل من أقرانهم العاديين، بالإضافة إلى أن لديهم تصورات عن تحصيلهم الأكاديمي أقل بكثير مقارنةً بالعاديين، وكذلك انخفاض التصورات الذاتية في عديد من المجالات منها المظهر البدني والكفاءة الذاتية والقبول الاجتماعي (Elbaum & Vaughn, 2001)، ويتفق مع ماسبق Grella (2014) حيث ذكر أن ذوي صعوبات التعلم لديهم كفاءة ذاتية مدرسية أقل، وتجارب ناجحة أقل وانخفاض فرص الوصول إلى نماذج الأقران الناجحة، وقلة الدعم من المعلمين، وتعزيز إيجاد أقل من العاديين كل ما سبق يؤكد عدم توافر ما يكفي من الفرص والموارد المناسبة الإيجابية لتكوين مفهوم الذات الإيجابي الأكاديمي.

ويظهر تأثير إجراءات تقرير المصير على مفهوم الذات الأكاديمي من خلال ما توفره هذه الإجراءات من إتاحة الفرصة للطلاب للاستقلالية في اختيار المهام وكيفية إكمالها، والمسئولية الذاتية عن تلك المهام وبناء الأهداف الذاتية، وإدارة الذات مما يجعلهم أكثر إنجازاً ويوفر قدراً كبيراً من فرص النجاح مما يعزز لديهم مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي.

ويشير Eisenman & Tascione (2002) أن تقرير المصير مهم بالنسبة لذوي صعوبات التعلم لارتباطه بالنجاح الأكاديمي، وحل المشكلات والدفاع عن الذات، للحصول على خدمات الدعم التي يحتاجونها والتي تُعد مهمة في

مرحلة الدراسة المتوسطة والثانوية، ، ويمكن إشراك الطلاب في سلوك تقرير المصير خلال المدرسة المتوسطة والثانوية من خلال إشراكهم في تخطيط البرنامج التربوي الفردي (IEP) لأنها تتضمن معلومات الفرد الدقيقة عن نقاط قوته و نقاط ضعفه واحتياجاته من حيث التعليم والتفاعل الاجتماعي، وأيضاً من خلال مشاركتهم في فرص التعلم داخل الفصول الدراسية (Price & Shaw, 2000)، وفي هذا الإطار يشير Eisenman & Tascione (2002) إلى أن الطلاب التي تمارس إجراءات تقرير المصير لديها تصور عن كفاءتهم الأكاديمية يحفزهم لإكمال دراستهم، كما يؤكد Darner (2012) أن توفير المزيد من التحكم الذاتي للطلاب وفرص الاختيار الذاتي، يسهم في زيادة إمكانات التعلم لديهم وتحديد أهدافهم الشخصية نتيجة إحساسهم بالاستقلالية الذي يفي بالاحتياجات النفسية الأساسية من خلال السماح للطالب بالبحث عن تحديات لأنفسهم بناءً على ما يرغبون في تعلمه أكثر، وفي ذات الإطار يشير Filak & Pritchard (2007) إلي أن الدافع الذاتي هو مؤشر على الاستمتاع والارتياح فعندما يكون لدى الطلاب استقلالية لتحديد بعض جوانب تعلمهم يؤدي ذلك إلى تحسن وتجويد الأداء الأكاديمي.

ويقرر Davis (2016) أن الطلاب الذين لديهم القدرة على تقرير المصير لديهم فرصة أقوى للنجاح في الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى، ويشمل ذلك النجاح في التوظيف والاستقلال؛ إذ أن تقرير المصير يرتبط بنتائج التحول الإيجابي، و يشير Deci & Ryan (2000) إلى أن المتعلمين الذين لديهم مزيد من الاستقلالية في الفصول الدراسية هم أكثر دافعية للمشاركة في الفصل، كما أن الدافع البشري يأتي من رغبات الشخص الداخلية في القيام

بعمل جيد على أساس من احتياجاتهم النفسية للكفاءة والتواصل والاستقلالية سواء البالغين أو الأطفال، والوفاء بالاحتياجات النفسية الأساسية الثلاثة(الاستقلالية – الكفاءة –العلاقات) يُعد أمراً حتمياً لنجاح المتعلمين في الفصول الدراسية، ويشيرDunsmore (2008) إلى أن تقرير المصير دالة للنجاح الأكاديمي المستقبلي لدى ذوي صعوبات التعلم، وأن تقرير المصير من المهارات التي ينبغي أن تركز عليها المناهج الدراسية لإعداد الطلاب وتحسين تخطيط وتطوير المناهج التي تركز على تحقيق أهداف الانتقال الناجحة من المرحلة المتوسطة للمرحلة الثانوية.

وتنعكس نظرية تقرير المصير على مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال إحساسهم بجودة الحياة في أثناء تعلمهم، وذلك بسبب قدرتهم على تلبية احتياجاتهم النفسية من خلال إجراءات تقرير المصير في الفصول الدراسية، حيث يستمر هؤلاء الطلاب في تحقيق نجاحات أكاديمية عندما يتعلمون ويشجعون قدراتهم من خلال تحقيق الذات في الفصول الدراسية، ولا سيما أن تقرير المصير يسمح لهم بالعمل وفقاً لقدراتهم في صنع القرار واختيار المهام وتحديد الأهداف واختيار أنسب السبل لتحقيق هذه الأهداف مما ينعكس إيجاباً على مفهومهم لذواتهم الأكاديمية والاجتماعية.

وباعتبار مهارة الوعي الذاتي عنصراً أساسياً في تقرير المصير، يشير Hill (2014) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عندما يستطيعون شرح ما يستطيعون وما لا يستطيعون القيام به بشكل مستقل، يظهرون بذلك جانباً من جوانب تقرير المصير والوعي الذاتي، حيث يبدأ ذوو صعوبات التعلم في

تطوير مفهوم الذات عندما يظهرون وعيهم بقدراتهم واحتياجاتهم (Sebag, 2010)،

واستكمالا للعلاقة بين تقرير المصير ومفهوم الذات الأكاديمي لذوى صعوبات التعلم يشير Soenens & Vansteenkiste (2005) إلى أنه ينبغي تركيز الجهود التعليمية لتعزيز تقرير المصير، وأشار إلى أن عمل الطالب في مجال معين يرتبط بمستوى تقرير المصير في هذا المجال، حيث يتم تحديد النجاح في المدرسة والعلاقات الاجتماعية من خلال درجة امتلاك الفرد لمهارات تقرير المصير داخل كل مجال، وعلى ذلك عرف Algozzine et al (2001) تقرير المصير بأنه مزيج من المهارات والمعرفة والإيمان بقدرة الفرد على الانخراط في سلوكيات مستقلة، والإدارة الذاتية، والتنظيم الذاتي، وسلوكيات التمكين النفسي، والتي يمكن التعامل بها جميعاً في مختلف مجالات الحياة اليومية.

وتنعكس إجراءات تقرير المصير على مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال تفاعل العديد من الأبعاد النفسية المتضمنة في تلك الإجراءات داخل الفرد نفسه كالتفاعل بين التقدير والتنظيم وتحقيق الذات، والفهم والقبول مما يكون لديهم صورة جيدة عن إمكانية إنجازهم وتحقيق نجاحات، حيث تقودهم هذه الصورة إلى تكوين تصور إيجابي عن ذواتهم يزيد من احتمالية زيادة قدرتهم على تحقيق ذواتهم وضبط بيئتهم والسيطرة على ما يواجهون من صعوبات ومصاحباتها مما يجعلهم أكثر قبولاً لذواتهم وأكثر تقبلاً من مجتمعاتهم المحيطة، وبالرغم من أن تقرير المصير هو النتيجة التي يسعى المعلمون إلى تحقيقها، فإن فرص إظهار تقرير المصير لدى صعوبات التعلم تبدو ضعيفة، فباعتبار القدرة على الاختيار من أهم جوانب

تقرير المصير، إلا أن ذوي صعوبات التعلم غالباً ما تواجه خيارات أقل وقيود أكثر على الإجراءات التي يمكن أن يتخذها هؤلاء الطلاب.

وهناك عديد من الدراسات (Sarver, 2000; Field et al, 2003; Thoma & Getzel, 2005; Jameson, 2007; Anctil, et al, 2008; Zheng et al., 2014) بحثت العلاقة بين تقرير المصير والإنجاز الأكاديمي، وأظهرت نتائجها وجود ارتباطات إيجابية قوية بين مستوى الطلاب في تقرير المصير والإنجاز الأكاديمي، حيث خلصت دراسة Field et al (2003) إلى أن تقرير المصير له قوة تنبؤية كدالة للنجاح الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما أكدت دراسة Hart & Brehm (2013) على أن ذوى صعوبات التعلم يستفيدون من الخبرات والفرص التي تعزز مهارات تقرير المصير كمهارات حيوية وفاعلة لمستقبلهم. وفي بحث العلاقة بين تدريب ذوي صعوبات التعلم على مهارات تقرير المصير وتعزيز فرص النجاح الأكاديمي والقدرة على تحقيق الأهداف، واتفقت دراسة Zheng et al (2014) مع ما سبق، حيث أشارت نتائج الدراسة الى العلاقة الايجابية بين تقرير المصير ومفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي، حيث كان مستوى تقرير المصير مؤشراً جيداً للتحصيل الدراسي ومفهوم الذات الإيجابي، وتتمة لما سبق، أظهرت نتائج عديد من الدراسات وجود علاقة قوية بين مهارات تقرير المصير والأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم. (Madaus & Shaw, 2006; Zheng et al, 2014; Bomar, 2017)

وفي إطار تنمية مهارات تقرير المصير لذوي صعوبات التعلم أكدت عديد من الدراسات على فاعلية التدريب على مهارات التعلم والدراسة، التنظيم الذاتي، والاستراتيجيات والمعتقدات الضرورية للتغلب على الصعوبات التي

تعترض عمل الوظائف التنفيذية، ومساعدة الطلاب على تحديد الأهداف، ووضع خطة ملموسة، خطوة بخطوة نحو الوصول إلى الهدف، وبناء الدافع، والمساعدة في الوصول إلى المصادر للتغلب على العقبات.

(Parker & Boutelles, 2009; Field etal,2013; Farmer etal,2015)

وقد هدفت دراسة Zwart & Kallemeyn (2001) إلى بحث أثر برنامج للتدريب القائم على الأقران لمساعدة طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم المصحوب بفرط النشاط على زيادة فاعلية الذات ومهارات الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى التأثير الإيجابي على فاعلية الذات، واستراتيجيات التعلم ومهارة الدراسة، وتوصلت نتائج دراسة Lee et al (2012) إلى أثر تعزيز تقرير المصير كاستراتيجية تعليمية على كل من الأداء الأكاديمي والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية الفاعلة، كما أكدت الدراسة على فاعلية التدريب على تقرير المصير في نجاح الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تحقيق أهدافهم الذاتية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ذوي صعوبات التعلم يمكنهم تحقيق أهدافهم الأكاديمية والاجتماعية عند توفير التعليم لتعزيز مهارات تقرير المصير والتعلم الموجه ذاتياً، وأوضحت دراسة (2014) Herbent et al أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لم يطوروا مهارات تقرير المصير بشكل كاف هم أقل احتمالاً للنجاح الأكاديمي، لذلك من المهم دعم استراتيجيات التعلم التي تؤدي إلى مستويات أعلى من تقرير المصير.

يتضح مما سبق :

١- إمكانية استخدام مهارات تقرير المصير مثل: زيادة الوعي بالذات، تحديد الهدف، التقييم الذاتي، لعب الأدوار، التعميم لزيادة مستوى مفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي لذوي صعوبات التعلم.

٢- أكدت الدراسات على أن الكيفية التي يستجيب بها الطلاب ذوو صعوبات التعلم للتدريس وكيفية تفاعلهم مع النجاح والفشل تنعكس على تحصيلهم، ومعتقداتهم الذاتية عن أنفسهم

٣- تتعدى مهارات تقرير المصير حدود الزمان والمكان لذوي صعوبات التعلم، حيث تعد عنصراً ملحاً وبارزاً لحاجة هؤلاء الطلاب لممارسة حقهم في تقرير المصير لضمان حماية حقوقهم، وتحقيق أهدافهم المرجوة.

٤- يظهر مفهوم الذات الأكاديمي السلبي لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث ينظرون إلى أنفسهم كأفراد عاجزين عن إحراز فرص الوصول إلى نماذج الأقران الناجحة.

٥- أكدت العديد من الدراسات على أهمية تقرير المصير بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم ومنها Layton & Lock, 2003; Lock & (Layton, 2001; Sarver, 2000)

٦- أكدت الدراسات على اهمية تقرير المصير كمهارة مهمة لذوي صعوبات التعلم وخصوصاً عند انتقالهم لبيئات تعليمية أكثر تعقيداً، حيث يطلب منهم اتخاذ قرارات مستقلة، من خلال معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم وتخطيط الإجراءات وتقييم الخيارات واتخاذ القرارات بشأنها وتعديلها حسب الضرورة .

٧- أكدت الدراسات على على وجود علاقة سالبة بين تقرير المصير ومعدل غياب الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن دراستهم، وكذلك علاقة موجبة بين تقرير المصير والنجاح الأكاديمي((Sarver ,2000

٨- أكدت بعض الدراسات على أن ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى مهارات تقرير المصير، وتأثير هذه المهارات على نوعية الحياة والنجاح الشامل لذوي صعوبات التعلم ليس فقط على المستوى الأكاديمي بل من خلال التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم (Adams,2007; Bomar,2017)

فرضيتا البحث: في ضوء أدبيات البحث تمت صياغة الفرضيتين التاليتين:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية/ الضابطة) في مفهوم الذات الاجتماعي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية/ الضابطة) في مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي والذي يهدف إلى دراسة أثر متغير مستقل (البرنامج المعد في البحث الحالي) على المتغيرين التابعين (مفهوم الذات الاجتماعي – مفهوم الذات الأكاديمي) من خلال مجموعتين متجانستين (تجريبية – ضابطة) يطبق عليهما قبلياً مقياسي (مفهوم الذات الأكاديمي – مفهوم الذات الاجتماعي)، ثم يدخل المتغير المستقل (البرنامج المعد) على المجموعة التجريبية فقط، ويتم قياس المتغيرين التابعين لدى المجموعتين

التجريبية والضابطة قياساً بعدياً (بعد انتهاء البرنامج) وتم مقارنة متوسطات الدرجات بين المجموعتين.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث النهائية من ٣٨ طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدارس (المتوسطة التاسعة والعشرون بالمدينة – المتوسطة الثالثة والستون بالمدينة – المتوسطة الأولى بالمدينة – المتوسطة التاسعة والخمسون بالمدينة المنورة - المتوسطة الثالثة والأربعون بالمدينة) بالمدينة المنورة، تم تحديدهن في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٧ /٢٠١٨، بمتوسط عمرى (١٤,٢٣) عاماً، وانحراف معياري (٢,٣)، واختيرت العينة فى هذه المرحلة تجاوباً من مناداة العديد من الدراسات كما سبق ذكره في الاطار النظري؛ لأهمية وضرورة تنمية مهارات تقرير المصير في المراحل الانتقالية المتوسطة والثانوية؛ إذ اعتبرت الأدبيات أن سبب التدني في هذه المهارات وما يتبع ذلك من آثار سلبية على مفهوم الذات لذوى صعوبات التعلم هو عدم التدريب عليها في عمر مبكر، بالإضافة إلى أن المرحلة المتوسطة من المراحل الفاصلة في وضع الخطة الانتقالية ضمن خطة البرنامج الفردي لذوى صعوبات التعلم، ويتضح ذلك في إشارة Martin et al (2006) أن من التحديات التي تواجه تطوير تقرير المصير لذوي الاحتياجات الخاصة هي التدريب في عمر متأخر حيث لا يتلقى الطلاب التدريب على مهارات تقرير المصير إلا في المرحلة الثانوية مما يشكل عائقاً لنمو هذه المهارات بسهولة.

واختيرت عينة البحث في ضوء محكات تشخيص ذوى صعوبات التعلم كالتالي:

محك التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي : والذى تضمن الخطوات التالية :

١- طبق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن للأطفال والكبار لـ **(حسن، ٢٠١٦)**، على عينة من(٤٠٠) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، وتم اختيار الطالبات اللاتي حصلن على نسبة ذكاء متوسطة وأعلى من المتوسطة.

٢- تم الحصول على درجة التحصيل الدراسي لكل طالبة في الفصل الدراسي السابق لاستخدامها كمؤشر أولى لانخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

حولت درجات الذكاء والتحصيل الدراسي للطالبات الى درجات معيارية ثم الى درجات معيارية معدلة " الدرجة التائية "(متوسطها ٥٠، وانحرافها المعياري ١٠).

٣- تم حصر الطالبات اللاتي لديهن نسبة ذكاء متوسطة وأعلى من المتوسطة ويوجد لديهن انحراف معياري واحد على الأقل بين درجاتهن في الذكاء والتحصيل لصالح درجات الذكاء لتمثل العينة الأولية للبحث والتي بلغت (٥٠) طالبة.

٤- لتحديد ذوات صعوبات التعلم في القراءة تم اتباع اسلوب التشخيص غير الرسمي عن طريق ملاحظات وتقديرات المعلمات للخصائص السلوكية للقراءة للعينة الأولية للبحث، حيث طلب من معلمات اللغة العربية إعطاء الطالبات (العينة الأولية للبحث) درجة من ١٠ في ضوء درجاتهن على اختبارات المعلمات في القراءة، ومستوى القراءة الصفية لديهن

وفقا لتقديرات معلماتهن، وفى ضوء هذه الخطوة استبعدت ست طالبات حصلن على درجة أعلى من ٥ ليصبح عدد الطالبات (٤٤) طالبة.

محك الاستبعاد والذى تضمن الخطوات التالية:

١- تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجى السريع لاستبعاد الطالبات اللاتي تعانين من اضطرابات انفعالية شديدة، وفى ضوء هذا الاجراء تم استبعاد طالبتين.

٢- استبعدت الحالات التي تعانى من مشكلات سمعية، أو بصرية، أو إعاقات بدنية، أو مشكلات أسرية، وذلك من خلال مرشدات الطالبات بالمدارس، وقد تم استبعاد أربع طالبات في ضوء هذا الإجراء.

٣- طبق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لـ **(كامل، ٢٠٠٧)**، وذلك من خلال حساب تقديرات اثنتين من المعلمات اللاتي تدرسن للطالبات على مفردات المقياس؛ للتأكد من صدق التشخيص السابق.

فى ضوء ما سبق وصل عدد أفراد العينة النهائية إلى (٣٨)، وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة تتضمن كل منهما (١٩) طالبة، والجدول (١) يوضح مجتمع العينة الأساسية وتصنيف العينة النهائية ضمن المدارس المحددة.

جدول (١) العينة النهائية للبحث

المجموعة	اسم المدرسة	مكتب التربية	العينة النهائية المختارة
المجموعة الضابطة	المتوسطة الثالثة والأربعون بالمدينة المنورة	مكتب التعليم شرق المدينة	٥
	المتوسطة التاسعة والخمسون بالمدينة المنورة	مكتب التعليم شمال المدينة	٦
	المتوسطة الأولى بالمدينة المنورة	مكتب التعليم شمال المدينة	٨
المجموعة التجريبية	المتوسطة التاسعة والعشرون بالمدينة المنورة	مكتب التعليم غرب المدينة	١٠
	المتوسطة الثالثة والستون بالمدينة المنورة	مكتب التعليم غرب المدينة	٩

أدوات البحث:

أولاً: **مقياس** مفهوم الذات الاجتماعي (❖): إعداد الباحثة

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس مفهوم الذات الاجتماعي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة ذوات صعوبات التعلم، وبعد الرجوع إلى الأدبيات التي تناولت مفهوم الذات، والتوافق الاجتماعي، والسلوك التكيفي كما سبق ذكرها في الإطار النظري، لم تجد الباحثة أية أداة سابقة لقياس هذا المتغير للطلاب ذوى صعوبات التعلم، ولذلك تم إعداد هذا المقياس وفقاً لتعريف مفهوم الذات الاجتماعي، وخصائص الطلاب ذوى صعوبات التعلم، ويتكون المقياس المعد من ثلاثة أبعاد: (العلاقات الاجتماعية- القبول الاجتماعي – المسئولية الاجتماعية).

(❖) ملحق رقم (٢) مقياس مفهوم الذات الاجتماعي لذوى صعوبات التعلم.

حساب ثبات وصدق مقياس مفهوم الذات الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

عينة التقنين : لحساب ثبات وصدق المقاييس المعدة تم اختيار عينة التقنين والتي تكونت من (٥٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة تم اختيارهن من مدرسة (المتوسطة الأربعون بالمدينة) روعي في اختيارهن ترشيحات المعلمات لهن باعتبارهن ممن يتمتعن بمستوى متوسط او اعلى من المتوسط في الذكاء وتعانين من انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، ولا تعانى أية طالبة منهن من مشكلات صحية او انفعالية او أسرية ؛ وفقا لمراجعة المرشدات الأكاديميات في المدرسة، واتخذ هذا الإجراء في اختيار عينة التقنين لتكون أقرب إلى الطالبات ذوات صعوبات التعلم (عينة البحث).

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس المعد في البحث الحالي بعد تطبيقه على عينة التقنين، وذلك بحساب ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل على التوالي (٠,٨٥٣- ٠,٨٧٥ - ٠,٧٤٩ - ٠,٩١٩)، وهى قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والمفردات التي تنتمي لكل بعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٥٢ – ٠,٥٨١)، حيث كان معظمها دال عند مستوى ٠,٠٥ على الأقل، كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية له، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على التوالي (٠,٨٥٤- ٠,٨٧٢- ٠,٨٣٨) وهى قيم دالة عند مستوى ٠٠,٠١ مما يدل على ثبات المقياس.

صدق للمقياس.

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين(❖❖) لتحديد مدى ملاءمة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه ومعرفة مدى وضوح كل عبارة من حيث الصياغة، وعدد المفردات في البعد الواحد، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض العبارات في ضوء آراء بعض السادة المحكمين، كما تم حذف بعض العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٥٪، حيث وصلت عدد عبارات المقياس بعد هذا الإجراء إلى (٥٢) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة للمقياس.

وحسب صدق المقياس الحالي باستخدام الصدق التلازمي حيث تم تطبيق المقياس المعد في البحث الحالى على عينة التقنين متزامناً مع مقياس الكفاءة الاجتماعية لـ العتيبي (٢٠١٢)، والمعد لذوى صعوبات التعلم بمدينة الرياض، وحسب معامل الارتباط بين درجات العينة في المقياسين في الدرجة الكلية، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجات في المقياسين (٠,٨٢٥) مما يشير إلى صدق المقياس المعد.

وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٥٢) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة على التوالي كالتالي: البعد الأول : العلاقات الاجتماعية وتمثله ثماني عشرة عبارة هى (١- ٤- ٧- ١٠- ١٣- ١٦- ١٩- ٢٢- ٢٥- ٢٨- ٣١- ٣٤- ٣٧- ٤٠- ٤٣- ٤٦- ٤٩- ٥١،)،

والبعد الثاني: القبول الاجتماعي وتمثله ست عشرة عبارة هي (٢- ٥- ٨- ١١- ١٤- ١٧- ٢٠- ٢٣- ٢٦- ٢٩- ٣٢- ٣٥- ٣٨-

(❖❖) ملحق رقم (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث.

٤١- ٤٤- ٤٧)، والبعد الثالث : المسئولية الاجتماعية، وتمثله ثماني عشرة عبارة هي (٣- ٦- ٩- ١٢- ١٥- ١٨- ٢١- ٢٤- ٢٧- ٣٠- ٣٣- ٣٦- ٣٩- ٤٢- ٤٥- ٤٨- ٥٠- ٥٢)، ويصحح المقياس في ضوء تدريج خماسي يتضمن مستوى موافقة الفرد على كل عبارة، ويطلب من المفحوص اختيار الرقم الذي يتناسب مع استجابته الشخصية لكل عبارة كالتالي: (١) غير موافق تماماً، (٢) = أوافق بدرجة قليلة، (٣) أوافق بدرجة متوسطة، (٤) أوافق بدرجة كبيرة، (٥) أوافق بدرجة كبيرة جداً، وقد صيغت بعض العبارات في الاتجاه الموجب، تقابلها الدرجات (١- ٢- ٣- ٤- ٥) وبعضها فى الاتجاه السالب وتقابلها الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) وتتمثل أعلى قيمة للمقياس ككل (٢٦٠) درجة بينما تمثل أدنى قيمة للمقياس ككل (٥٢) درجة، وتشير الدرجات المرتفعة إلى مفهوم الذات الاجتماعي الإيجابي.

ثانياً: مقياس مفهوم الذات الأكاديمي(*) (إعداد الباحثة).

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوى صعوبات التعلم، وبعد الرجوع إلى الأدبيات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي، وجدت الباحثة أن أغلب الأدوات المعدة لقياس هذا المتغير للطلاب ذوى صعوبات التعلم شملت مجموعة من عبارات التقرير الذاتي تقيس عامل عام واحد يسمى مفهوم الذات الأكاديمي، ولذلك تم إعداد هذا المقياس وفقاً لتعريف مفهوم الذات

(*) ملحق رقم (٣) مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوى صعوبات التعلم.

الأكاديمي الذى يتضمن أكثر من عامل تشكل فى مجملها النظرة الإيجابية أو السلبية للذات في المجال الأكاديمي، ويتكون المقياس المعد من ثلاثة أبعاد : (الثقة الأكاديمية- الجهد الأكاديمي – الوعى الأكاديمي).

حساب صدق وثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس المعد في البحث الحالي بعد تطبيقه على عينة التقنين، وذلك بحساب ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل على التوالي (٠,٨٨٧- ٠,٧٨٠ - ٠,٧٧٢)، وهى قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والمفردات التي تنتمي لكل بعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٥٥ – ٠,٥٤٣)، حيث كان معظمها دال عند مستوى ٠,٠٥ على الأقل، كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية له، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على التوالي (٠,٨٩٦- ٠,٩١٥- ٠,٨٢٢ - ٠,٩٣٧)، وهى قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين(❖❖) المتخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة لتحديد مدى ملاءمة كل موقف للبعد الذي تنتمي إليه ومعرفة مدى وضوح كل موقف من حيث الصياغة، وعدد

(❖❖) ملحق رقم (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث.

المفردات في البعد الواحد، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض العبارات في ضوء آراء بعض السادة المحكمين، كما تم حذف بعض العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٥٪، حيث وصل عدد عبارات المقياس بعد هذا الإجراء إلى (٥٨) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة للمقياس.

تم حساب صدق المقياس الحالي باستخدام الصدق التلازمي حيث تم تطبيق المقياس المعد في البحث الحالي على عينة التقنين متزامناً مع مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لـ الكلثي (٢٠١٣)، والذى أعد لطالبات المرحلة المتوسطة ذوات صعوبات التعلم بمدينة الطائف، فضلا عن أنه يتمتع بمستوى مرتفع من الصدق والثبات، وقد حسب معامل الارتباط بين درجات عينة الصدق والثبات في المقياسين في الدرجة الكلية، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجات في المقياسين (٠,٨٢٣) مما يشير إلى صدق المقياس المعد، وفى ضوء ما سبق تكون المقياس في صورته النهائية من (٥٨) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة على التوالي كالتالي: البعد الأول : الثقة الأكاديمية وتمثله ثنتان وعشرون عبارة هى (١- ٤- ٧- ١٠- ١٣- ١٦- ١٩- ٢٢- ٢٥- ٢٨- ٣١- ٣٤- ٣٧- ٤٠- ٤٣- ٤٦- ٤٨- ٥٠- ٥٢- ٥٤- ٥٦- ٥٨)، والبعد الثاني: الجهد الأكاديمي وتمثله إحدى وعشرون عبارة هى (٢- ٥- ٨- ١١- ١٤- ١٧- ٢٠- ٢٣- ٢٦- ٢٩- ٣٢- ٣٥- ٣٨- ٤١- ٤٤- ٤٧ - ٤٩- ٥١- ٥٣- ٥٥- ٥٧)، والبعد الثالث : الوعى الأكاديمي، وتمثله خمس عشرة عبارة هي (٣- ٦- ٩- ١٢- ١٥- ١٨- ٢١- ٢٤- ٢٧- ٣٠- ٣٣- ٣٦- ٣٩- ٤٢- ٤٥)، ويصحح المقياس في ضوء تدريج

خماسي يتضمن مستوى موافقة الفرد على كل عبارة ويطلب من المفحوص اختيار الرقم الذي يتناسب مع استجابته الشخصية لكل عبارة كالتالي: (١) غير موافق تماماً، (٢) = أوافق بدرجة قليلة، (٣) أوافق بدرجة متوسطة، (٤) أوافقق بدرجة كبيرة، (٥) أوافق بدرجة كبيرة جداً، وقد صيغت بعض العبارات في الاتجاه الموجب، تقابلها الدرجات (١- ٢- ٣- ٤- ٥) وبعضها فى الاتجاه السالب وتقابلها الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) وتمثل أعلى قيمة للمقياس ككل (٢٩٠) درجة، بينما تمثل أدنى قيمة للمقياس ككل (٥٨) درجة، وتشير الدرجات المرتفعة إلى المستوى المرتفع من مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي.

ثالثا: برنامج البحث:

الهدف العام من البرنامج: يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مفهوم الذات الاجتماعي و مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم من خلال التدريب على بعض مهارات تقرير المصير.

الأهداف الفرعية للبرنامج: من الهدف العام وبعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغير تقرير المصير، ومفهوم الذات الاجتماعي و مفهوم الذات الأكاديمي لذوى صعوبات التعلم؛ توصلت الباحثة إلى الأبعاد الأساسية لنظرية تقرير المصير وهى (الاستقلالية – التنظيم الذاتي- التمكين النفسي – تحقيق الذات)، والتي تشكل الدعائم الأساسية لتكوين مفهوم الذات الاجتماعي و مفهوم الذات الأكاديمي الايجابي للطلاب ذوى صعوبات التعلم، وبالتالي تتحدد الأهداف الفرعية للبرنامج في الجوانب التالية:

١- تنمية مهارات الاستقلالية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

٢- تنمية مهارات التنظيم الذاتي للطالبات ذوات صعوبات التعلُّم.

٣- تنمية مهارات التمكين النفسي للطالبات ذوات صعوبات التعلُّم.

٤- تنمية مهارات تحقيق الذات للطالبات ذوات صعوبات التعلُّم.

المُسلَّمات التي يستند إليها البرنامج: هناك بعض المُسلَّمات التي تحدد الإطار العام للبرنامج وهي:

١- أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم تعانين من انخفاض مفهوم الذات الاجتماعي.

٢- أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم لديهن مفهوم ذات سالب عن أدائهن الأكاديمي

٣- أن الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم لديهن تدنٍ في مستوى مهارات تقرير المصير.

٤- أن ضعف مهارات تقرير المصير لذوى صعوبات التعلم من الأسباب المؤدية إلى تدني مفهوم الذات الاجتماعي و مفهوم الذات الأكاديمي.

٥- أن تقرير المصير يؤثر إيجاباً على مفهوم الذات الأكاديمي.

٦- يوجد ارتباط دال موجب بين تقرير المصير ومفهوم الذات الاجتماعي.

٧- أن تقرير المصير هو متغير قابل للنمو والتطوير باستخدام الفنيات الملائمة لذلك.

٨- أن التدريب المباشر على مهارات تقرير المصير يعد أساسياً ومهماً لنموها وتعزيزها.

٩- أن تنمية مفهوم الذات الاجتماعي و مفهوم الذات الأكاديمي للطالبات ذوات صعوبات التعلم يستند إلى امتلاكهن لمهارات تقرير المصير.

١٠- تمثل مهارات تقرير المصير جانباً وقائيا لذوى صعوبات التعلم من النظرة السلبية لذواتهن على المستويين الاجتماعي والأكاديمي.

١١- أن الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم تتأثر كفاءاتهن الاجتماعية وأداءاتهن الأكاديمية نتيجة مفهومهن السلبى عن ذواتهن

١٢- توجد علاقة موجبة بين التدريب على تقرير المصير في سن مبكر وسرعة الاستجابة لمهاراته.

مصادر اشتقاق البرنامج: تتحدد مصادر اشتقاق البرنامج في الدراسات السابقة، والتصورات النظرية في مجال ذوى صعوبات التعلُّم، وكذلك الأطر النظرية لنظرية تقرير المصير، ومفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي.

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج الحالي من مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تحسين مفهوم الذات الإيجابي الأكاديمي والاجتماعي للطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، وقد اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة المتنوعة لتحقيق هذا الهدف، حيث كان التدريب يتم وفقاً لأربع مراحل من شأنها في النهاية تعزيز سلوك تقرير المصير للطالبات ذوات صعوبات التعلم، ومن ثم تدعيم الصورة الإيجابية للذات.

المرحلة الأولى: تنمية مهارات الاستقلالية من خلال التدريب على (مهارة تحديد الأهداف ـــ تنمية الدافعية الذاتية)

المرحلة الثانية: تنمية مهارات التنظيم الذاتي من خلال التدريب على (مهارة مراقبة الذات ـــ مهارة تقييم الذات – مهارة مكافأة الذات)

المرحلة الثالثة : تنمية مهارات التمكين النفسي من خلال التدريب على (التفكير الإيجابي- التكيف الاجتماعي- حل المشكلات)

المرحلة الرابعة : تنمية مهارات تحقيق الذات من خلال التدريب على (الوعى الذاتي – تقدير الذات- المثابرة والإصرار)

وتتكون كل مرحلة من مجموعة من الأنشطة، وفي كل نشاط يتم استخدام بعض الفنيات التي من شأنها التأثير في مستوى الكفاءة الذاتية مثل: فنيات (الإقناع اللفظي- العصف الذهني- المناقشات- النمذجة بأنواعها الحية والرمزية).

ويتم عرض كل نشاط على النحو التالي: - الهدف من النشاط- الوسائل التعليمية - الطريقة والإجراءات – التقويم)، والجدول (٢) يوضح خطة موجزة لأنشطة البرنامج التدريبي.

جدول(٢) خطة أنشطة البرنامج التدريبي

المرحلة	رقم النشاط	الهدف من النشاط	الفنيات المستخدمة	الزمن
	١	نشاط تمهيدي للتعارف بين الطالبات	التعارف – القصص - الأحجيات	٣٠ د
المرحلة الأولى الاستقلالية	٢	التدريب على مهارة تحديد الأهداف	العصف الذهني - المناقشات	٥٠ د
	٣	تنمية الدافعية الداخلية	الحوار والمناقشة	٥٠د
	٤	تقييم أنشطة المرحلة الأولى	من خلال عرض بعض المواقف	٣٠د
المرحلة الثانية	٥	التدريب على مهارتى مراقبة الذات و تقييم الذات	المناقشات – الاكتشاف والتخمين- العصف الذهني	٥٠د

المرحلة	رقم النشاط	الهدف من النشاط	الفنيات المستخدمة	الزمن
التنظيم الذاتي	٦	التدريب على مهارتى مراقبة الذات و تقييم الذات	الإقناع اللفظي- النمذجة الإقناع اللفظي- النمذجة –القصص- الحوار والمناقشة	٥٠د
	٧	التدريب على مهارة مكافأة الذات	الاكتشاف والتخمين - الألعاب التعليمية- المناقشات	٤٥د
	٨	تقييم أنشطة المرحلة الثانية	من خلال التقرير الذاتي	٣٠د
المرحلة الثالثة التمكين الذاتي	٩	التدريب على التفكير الإيجابي	النمذجة – المناقشات – العصف الذهنى – القصص – المناقشات	٥٠د
	١٠	التدريب على التكيف الاجتماعي	النمذجة الرمزية - الاكتشاف والتخمين	٤٥د
	١١	تقييم أنشطة المرحلة الثالثة	من خلال مجموعة من المهام	٣٠د
المرحلة الرابعة تحقيق الذات	١٢	التدريب على الوعى الذاتي وتقدير الذات	- العصف الذهني والنمذجة الحية	٥٠د
	١٣	التدريب على المثابرة والإصرار	الألعاب التعليمية- العصف الذهني	٤٠د
	١٤	تقييم أنشطة المرحلة الرابعة	من خلال محادثات بين الطالبات	٣٠د
استمارة تقييم جلسات البرنامج : ضمن ملاحق البحث				

عرض البرنامج على السادة المحكمين : حيث تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين ؛ لإبداء الرأي حول مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لعينة البحث ، ومدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منه ، وكذلك مدى كفاية تدريبات كل نشاط لتحقيق

الهدف المراد منه، وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين تم التعديل والوصول إلى الصورة النهائية للبرنامج.

تقويم البرنامج: تم تقويم البرنامج في ضوء الأسس والأهداف التي ينشدها البرنامج ويستند إليها وتتضمن إجراءات تقويم البرنامج عدداً من الخطوات:

أ- **إجراء قياس قبلي**: والمتمثل في تطبيق مقياسي مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي تطبيقاً قبلياً على عينة البحث لتحديد مستواها قبل التدريب على أنشطة البرنامج.

ب- **التقويم البنائي (في أثناء التطبيق)**: وهنا يتم قياس أداء عينة البحث (المجموعة التجريبية) بعد الانتهاء من كل مرحلة وكل نشاط، ولتعدد وتنوع السلوكيات الخاصة بكل مرحلة من مراحل البرنامج المُعَد في البحث الحالي أوجب ذلك أن يكون هناك تقويما بنائيا متنوعاً بحيث يتناسب كل أسلوب تقويم لكل مرحلة مع طبيعة المرحلة وذلك كالتالي:

١- **التقويم البنائي للمرحلة الأولي**، والتي تتضمن التدريب على مهارات الاستقلال للطالبات ذوات صعوبات التعلم، ويتم من خلال عرض بعض المواقف التي تتطلب القيام بها بشكل مستقل، وفحص استجابة الطالبات ضمن بدائل ثلاثة تتدرج من حيث الاعتماد على الاخر الى الاستقلالية في اتخاذ هذا القرار بشأن هذه المواقف

٢- **التقويم البنائي للمرحلة الثانية** والخاصة بالتنظيم الذاتي، ويتم من خلال (التقرير الذاتي) حيث تعرض مجموعة من العبارات تعكس استجابات الطالبات عليها مدى امتلاكهن لمهارات التنظيم الذاتي ووعيهن بأهميتها

٣- **التقويم البنائي للمرحلة الثالثة** والتي تتضمن التدريب على مهارات تمكين الذات وتتضمن مجموعة من المهام تتضمن صورا لسلوكيات متنوعة ويطلب من الطالبات التعليق عليها بالموافقة أوالرفض مع ذكر سبب الرفض وبديل التصرف والسلوك من وجهة نظرهن.

٤- **التقويم البنائي للمرحلة الرابعة** والخاصة بتعزيز مهارات تحقيق الذات، ويتضمن محادثات بين كل طالبتين وفقا لبعض العناصر المحددة لهن مسبقاً تتضمن بعض الأسئلة مثل: السؤال عن : كيف كنت ترين نفسك من قبل وكيف ترينها الان ؟

ج- **التقويم النهائي للبرنامج**: والمتمثل في تطبيق مقياسي مفهوم الذات الاجتماعي و مفهوم الذات الأكاديمي المعدين تطبيقا بعدياً على عينة البحث الحالي.

التطبيق القبلي لأدوات البحث :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين تم حساب تحليل التباين في اتجاه واحد لمتغيرات الدراسة (مقياس مفهوم الذات الاجتماعي ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي) والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) نتائج اختبار كروسكال والاس Kruskal-Wallis Test لتحليل التباين الأحادي للمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي على بعض المتغيرات

المتغير	المجموعات	ن	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
العلاقات الاجتماعية	تجريبية	١٩	٢٠,٢٦	١	٠,٦٣٧	غير دالة
	ضابطة	١٩	١٨,٧٤			
القبول الاجتماعي	تجريبية	١٩	١٨,٧٩	١	٠,٦٨٩	غير دالة

المتغير	المجموعات	ن	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	ضابطة	١٩	٢٠,٢١			
المسئولية الاجتماعية	تجريبية	١٩	٢٠,٥٥	١	٠,٥٤٠	غير دالة
	ضابطة	١٩	١٨,٤٥			
مقياس مفهوم الذات الاجتماعي ككل	تجريبية	١٩	٢٠,٤٧	١	٠,٥٨٦	غير دالة
	ضابطة	١٩	١٨,٥٣			
الثقة الأكاديمية	تجريبية	١٩	١٨,٣٤	١	٠,٤٦٥	غير دالة
	ضابطة	١٩	٢٠,٦٦			
الجهد الأكاديمي	تجريبية	١٩	١٨,٦٦	١	٠,٦٣٥	غير دالة
	ضابطة	١٩	٢٠,٣٤			
الوعى الأكاديمي	تجريبية	١٩	٢٠,١٨	١	٠,٦٧٢	غير دالة
	ضابطة	١٩	١٨,٨٢			
مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ككل	تجريبية	١٩	١٩,٢٩	١	٠,٩٠٧	غير دالة
	ضابطة	١٩	١٩,٧١			

من الجدول (٣) يتضح تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة الدلالة أكبر من ٠,٠٥ في جميع المتغيرات.

جدول (٤) الإحصاء الوصفي لدرجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياسي مفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي.

م	البعد	المجموعة	ن	م	ع
١	العلاقات الاجتماعية	تجريبية	١٩	٣٩,٢٦	٤,٨٢
٢		ضابطة	١٩	٣٩,٢١	٤,٢٥
٣	القبول الاجتماعي	تجريبية	١٩	٣٦,١٠	٣,٩٢
٤		ضابطة	١٩	٣٦,٤٢	٤,٠٤
٥	المسئولية الاجتماعية	تجريبية	١٩	٣٨,١٠	٤,٧٨
٦		ضابطة	١٩	٣٧,٤٧	٤,٦١
٧	مقياس مفهوم الذات الاجتماعي ككل	تجريبية	١٩	١١٧,٥٢	٦,٤٢
٨		ضابطة	١٩	١١٦,٦٣	٦,٥٦

م	البعد	المجموعة	ن	م	ع
	الثقة الأكاديمية	تجريبية	١٩	٥٨,٨٩	٣,٣٦
		ضابطة	١٩	٥٩,٣١	٣,٦٠
	الجهد الأكاديمي	تجريبية	١٩	٥٦,٥٧	٥,١٢
		ضابطة	١٩	٥٧,٣١	٥,٠٣
	الوعى الأكاديمي	تجريبية	١٩	٣٦,٦٣	٣,٥٦
		ضابطة	١٩	٣٦,٤٧	٣,٥٤
	مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ككل	تجريبية	١٩	١٥٢,١٠	٨,٤٢
		ضابطة	١٩	١٥٣,١٠	٧,٢٢

إجراءات البحث: سارت إجراءات البحث الحالي على النحو التالي:

١- إعداد أدوات البحث وحساب صدقها وثباتها وهي:

أ- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي للطالبات ذوات صعوبات التعلم في القراءة.

ب- مقياس مفهوم الذات الاجتماعى للطالبات ذوات صعوبات التعلم في القراءة.

ج- برنامج البحث المُعد والقائم على مهارات تقرير المصير للطالبات ذوات صعوبات التعلم في القراءة.

٢- تقسيم الطالبات عينة البحث الحالي إلى مجموعتين إحداهن تجريبية وعددها (١٩) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (١٩) طالبة.

٣- حساب تحليل التباين بعد تطبيق أدوات البحث (مقياسي مفهوم الذات الاجتماعي و مفهوم الذات الأكاديمي) تطبيقاً قبلياً للتأكد من تكافؤ العينتين.

٤- تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج المعد.

٥- تطبيق مقياسي مفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي على المجموعتين تطبيقاً بعدياً، وذلك للكشف عن فعالية التدريب على مهارات

تقرير المصير في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الاجتماعي لدى عينة االبحث من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في القراءة.

معالجة البيانات إحصائياً من خلال مقارنة متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، باستخدام اختبار" ت" لعينتين مستقلتين.

٦- التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها.

التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

جدول (٥) الإحصاء الوصفي لدرجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياسي مفهوم الذات الاجتماعي و مفهوم الذات الأكاديمي.

م	البعد	المجموعة	ن	م	ع
١	العلاقات الاجتماعية	تجريبية	١٩	٧١,٧٨	٢,٨٧
٢		ضابطة	١٩	٤٢,٦٨	٨,٣٧
٣	القبول الاجتماعي	تجريبية	١٩	٦٩,٢١	٦,٥١
٤		ضابطة	١٩	٣٨,٢١	٢,٦٣
٥	المسئولية الاجتماعية	تجريبية	١٩	٧٣,٨٤	٢,٧١
٦		ضابطة	١٩	٣٧,٢٦	٤,٥٩
٧	مقياس مفهوم الذات الاجتماعي ككل	تجريبية	١٩	٢١٤,٨٤	٧,٨١
٨		ضابطة	١٩	١١٨,١٥	١٠,٧٤
	الثقة الأكاديمية	تجريبية	١٩	٧٢,٤٧	٣,٤٠
		ضابطة	١٩	٥٨,٨٩	٤,١٨
	الجهد الأكاديمي	تجريبية	١٩	٧١,٠٥	٥,٩٢
		ضابطة	١٩	٥٧,٨٤	٥,٢٩
	الوعى الأكاديمي	تجريبية	١٩	٧٤,٣٦	٣,٣٣
		ضابطة	١٩	٣٧,٦٣	٦,٤٦
	مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ككل	تجريبية	١٩	٢١٧,٨٩	٨,٦٥
		ضابطة	١٩	١٥٤,٣٦	١٠,٧٦

نتائج البحث وتفسيرها : للتحقق من الفرضية الأولى والتي تنص على أنه :

"توجد فروق داله إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس مفهوم الذات الاجتماعي، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية" تم استخدام اختبار "مان ويتنى" Mann- Whitney Test لمجموعتين مستقلتين ويوضح جدول (٦) نتائج هذه الفرضية :

جدول (٦)

نتائج اختبار "مان ويتنى" للقياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس مفهوم الذات الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"z"	الدلالة
العلاقات الاجتماعية	تجريبية	١٩	٢٨,٧١	٥٤٥,٥	٥,٢٠	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٠,٢٩	١٩٥,٥٠		
القبول الاجتماعي	تجريبية	١٩	٢٩,٠٠	٥٥١,٠٠	٥,٢٨	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٠,٠٠	١٩٠,٠٠		
المسئولية الاجتماعية	تجريبية	١٩	٢٩,٠٠	٥٥١,٠٠	٥,٣٨	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٠,٠٠	١٩٠,٠٠		
مقياس مفهوم الذات الإجتماعي"الدرجة الكلية "	تجريبية	١٩	٢٩,٠٠	٥٥١,٠٠	٥,٢٧	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٠,٠٠	١٩٠,٠٠		

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس مفهوم الذات الاجتماعي، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية ، ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء معرفة أن من المحددات الأساسية

لتقرير المصير شعور الفرد بالقدرة والكفاءة فى ضوء قيامه بالسلوكيات المرغوبة، وكذلك الاستقلالية، والتى تتضمن اختيار الفرد لسلوك ما بمعزل عن التأثيرات الخارجية، كما يتضمن إحساس الفرد بإشباع الحاجات الاجتماعية نتيجة القيام بسلوك ما، وهو ما أكدت عليه أنشطة البرنامج الحالي، حيث تضمنت تزويد الطالبات بالمعرفة من أجل التمكين الذاتي والدفاع عن الذات مما دعم استقلالهن، و إحساسهن بالقدرة على السيطرة على جوانب حياتهن الاجتماعية، كما يمكن تفسير النتيجة السابقة فى ضوء تأكيد نظرية تقرير المصير على بعد العلاقات الاجتماعية مع الاخرين باعتباره وظيفة من التفاعل بين مهارات الفرد والفرص الاجتماعية التي توفرها بيئاتهم، ويعد توفير البرنامج المعد لفرص الانخراط فى الأعمال المنظمة ذاتياً، وفرص الاختيار الذاتي بين البدائل، والاستقلالية في اختيار نشاط محدد، والمشاركة فيه حسب رغبة الطالبات من أسباب زيادة إيجابيتهن، وشعورهن بقدرتهن على التفاعل والتواصل البناء والفاعل مما زاد من مفهومهن الذاتى الايجابى عن كفاءتهن الاجتماعية.

كما تفسر النتيجة السابقة فى ضوء ما تتيحه مهارات تقرير المصير المتضمنة فى البرنامج المعد من تمكين الطالبات من دراسة بيئاتهن وذخيرتهن من الاستجابات للتعامل مع تلك البيئات لاتخاذ قرارات حول كيفية التصرف الاجتماعي، والعمل لتقييم مدى مناسبة نتائج أدائهن لما تم وضعه من أهداف، ودراسة السلوكيات المناسبة وتعديلها عند الضرورة، وهى مهارات تزيد من ثقة الطالبات في أنفسهن وفى قدرتهن على التفاعل الاجتماعي.

إن العمل في برنامج البحث في إطار تقرير المصير، وإكساب الطالبات مهارات الوعي الذاتي، وتقدير الذات ساعدهن على محاولة تحقيق أهداف تعكس رغباتهن الحقيقية، بحيث يكون لديهن إحساس قوي بمعرفة نقاط ضعفهن وقوتهن، مما أسهم في زيادة قبول وتقدير الذات القدرة، والدافع لرعاية النفس والتي تقود تباعاً إلى القوة الشخصية والقدرة الشخصية على الدفاع عن النفس والتعبير عن المشاعر والآراء والأفكار والمعتقدات الخاصة بهن وهى من دعائم مفهوم الذات الاجتماعي، كما ان اعتماد البرنامج الحالي على إعادة توجيه الاتجاهات، ونماذج العمل التعاوني، ونماذج التعلم التجريبي، وتركيزه على استراتيجيات لعب الأدوار، ومشاركة الطالبات فى الأنشطة وفق تفضيلاتهن، والتخطيط الذاتى لهذه الانشطة؛ زاد من تصوراتهن الإيجابية عن ذواتهن وقدرتهن على التواصل الناجح.

وفى مقابل إشارة Reiter (2001) إلى أن ذوات صعوبات التعلم يفتقرن إلى القدرة على الانخراط في التفاعلات اللفظية مع أقرانهن، وضعف القدرة على التفكير الذاتي، وأقل قدرة على إظهار الحساسية للآخرين، حيث لا تتاح لهن الفرصة لتجربة المواقف الاجتماعية المبكرة، وتأكيد Bryan (2005) على أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من وضع اجتماعي منخفض نتيجة افتقارهن إلى المهارات الاجتماعية الإيجابية، والتي تؤثر سلباً على مراحل حياتهم المستقبلية، تأتى انشطة البرنامج الحالي والتي اعتمدت في كثير من مراحله على إجراء محادثات بين الطالبات للحديث عن صورة كل طالبة عن نفسها ونواحي ضعفها ونواحى قوتها، وعرض آرائها أمام زميلاتها، الأمر

الذى دعم لديهن فكرة إمكانية تغيير الصورة السلبية التي خبرتها كل منهن المرتبطة بتاريخهن مع صعوبات التعلم لديهن.

وتفسر نتيجة البحث الحالي في ضوء ما أكد عليه العديد من الباحثين (Wehmeyer &Palmer, 2003;) من أن تنمية تقرير المصير يرتبط بالنجاح في مجالات الحياة الرئيسية مثل المدرسة والمنزل، والأسرة والعمل والترفيه، والقيادة، حيث يعزز تقرير المصير فرص النجاح المستقبلية، والخيارات المهنية وجودة الحياة الاجتماعية، وإعادة تقييم فرص النجاح لذوي صعوبات التعلم، ومن هنا ظهر دور البرنامج المعد كبناء مكن هؤلاء الطالبات من أداء أدوارهن الاجتماعية باستقلالية وإيجابية.

وقد تكون خصائص ذوي المستوى المرتفع من تقرير المصير جانبا من جوانب تفسير نتيجة البحث الحالي، حيث تتمثل هذه الخصائص في القدرة على تحقيق الأهداف بعد تحديدها ذاتياً، ، والقدرة على حل المشكلات، وامتلاك مهارات تنظيم الذات المثابرة والمبادأة والإصرار والقدرة على توقع نتائج سلوك اتخاذ القرار، والقدرة على تحقيق الذات في الوسط الاجتماعي، الوعي بنقاط القوة ونقاط الضعف، والقدرة على الاختيار بين البدائل، والاستقلالية في اتخاذ القرارات، وامتلاك مهارات التكيف الاجتماعي، وتعد الخصائص السابقة النواة التي تتشكل من خلالها صورة الفرد عن ذاته بطريقة إيجابية، فالطالبات ذوات صعوبات التعلم اللاتي يتمتعن بمستويات عالية من تقرير المصير لديهن المزيد من نظم الدعم والفرص التي تمكنهن من اتخاذ القرارات وحل المشكلات وتحديد الأهداف، كما يتمتعن بفرص أكبر لتحقيق نجاحات اجتماعية مقارنة بقريناتهن اللاتي لديهن مستويات منخفضة من

تقرير المصير وهى من الخصائص التي اعتمد البرنامج المعد على تنميتها في مراحله الأربع مما انعكس ايجابا على تكوين صورة ايجابية لدى الطالبات عن ذواتهن الاجتماعية، واتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج عديد من الدراسات والتي اكدت على العلاقة الايجابية بين مهارات تقرير المصير والمستويات المرتفعة من المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات الايجابي، مثل : (Ortiz,2009; Farmer,2011; Hill, 2014)

إن العلاقة الثنائية التبادلية بين مهارات تقرير المصير والمهارات الاجتماعية تكشف النقاب عن النتيجة التي توصل لها البحث الحالي، فمن ناحية لكي يتحقق تقرير المصير لابد أن يمتلك الأفراد مهارات اجتماعية فاعلة ومؤثرة، ومن ناحية أخرى لكي يمتلك الفرد المهارات الاجتماعية الفاعلة لابد من توظيف عناصر تقرير المصير الأساسية، ولذلك فاعتماد البرنامج المعد على تطوير العناصر الأربعة المميزة لتقرير المصير (الاستقلال الذاتي- التنظيم الذاتي- التمكين النفسي- وتحقيق الذات) تشمل ضمنياً المهارات الاجتماعية التي تساعد في تطويرها، الأمر الذى يساعد في تنمية مفهوم ذات اجتماعي إيجابي للطالبات.

وللتحقق من الفرضية الثانية والتي تنص على أنه "توجد فروق داله إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية "تم استخدام اختبار "مان ويتنى" Mann- Whitney Test لمجموعتين مستقلتين ويوضح جدول (٧) نتائج هذه الفرضية:

جدول (٧) نتائج اختبار "مان ويتنى" للقياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"z"	الدلالة
الثقة الأكاديمية	تجريبية	١٩	٢٨,٨٩	٥٤٩,٠٠	٥,٣٠٣	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٠,١١	١٩٢,٠٠		
الجهد الأكاديمي	تجريبية	١٩	٢٨,٢٩	٥٣٧,٥٠	٤,٨٩	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٠,٧١	٢٠٣,٥٠		
الوعى الأكاديمي	تجريبية	١٩	٢٩,٠٠	٥٥١,٠٠	٥,٣٨	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٠,٠٠	١٩٠,٠٠		
مقياس مفهوم الذات الأكاديمي"الدرجة الكلية"	تجريبية	١٩	٢٩,٠٠	٥٥١,٠٠	٥,٢٧	٠,٠١
	ضابطة	١٩	١٠,٠٠	١٩٠,٠٠		

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء عرض Bomar (2017) لتعريف تقرير المصير باعتباره مزيجاً من المهارات والمعارف والمعتقدات التي تمكن الفرد من الانخراط في السلوك الموجه نحو الهدف، والتنظيم الذاتي، والسلوك المستقل؛ وفهم جوانب قوته مع اعتقاده في امتلاكه الكفاءة والقدرة، وعلى ذلك تنعكس إجراءات تقرير المصير المتبعة فى البرنامج التدريبي المعد على مفهوم الذات الأكاديمي من خلال تنشيط بعض العمليات النفسية المتضمنة في تلك الإجراءات، كالتفاعل بين التقدير والتنظيم وتحقيق الذات، والفهم والقبول مما يكون لديهن صورة جيدة عن إمكانية إنجاز الطالبات، وتحقيق نجاحات، حيث تقودهن هذه الصورة إلى تكوين تصور إيجابي عن ذواتهن مرتبط بقدرتهن على تحقيق ذواتهن وضبط بيئتهن والسيطرة على ما تواجهنه من

صعوبات ومصاحباتها مما يجعلهن أكثر قبولاً لذواتهن وأكثر تقبلاً من مجتمعاتهن المحيطة.

وتفسر النتيجة السابقة فى ضوء تأكيد Campbell - Whatley (2008) على إمكانية استخدام مهارات تقرير المصير مثل: زيادة الوعي بالذات، تحديد الهدف، التقييم الذاتي، لعب الأدوار، التعميم لزيادة مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم، حيث أكد على أن "كيفية استجابة الطلاب ذوي صعوبات التعلم للتدريس وكيفية تفاعلهم مع النجاح والفشل تتحدد في مواقعهن ومعتقداتهن عن أنفسهم.

إن انعكاس نظرية تقرير المصير على مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم قد يساعد فى تفسير نتيجة البحث الحالي، فقد ساعد البرنامج المعد الطالبات فى إحساسهن بجودة الحياة في أثناء تعلمهن، وذلك بسبب قدرتهن على تلبية احتياجاتهن النفسية، من خلال إجراءات تقرير المصير المتضمنة فى أنشطة البرنامج، حيث استمرت الطالبات في تحقيق نجاحات أكاديمية عندما تعلمن وحفزن قدراتهن أثناء تطبيق أنشطة البرنامج، التى ساعدتهن على العمل وفقاً لقدراتهن في صنع القرار واختيار المهام وتحديد الأهداف واختيار أنسب السبل لتحقيق هذه الأهداف مما انعكس إيجاباً على مفهومهن لذواتهن الأكاديمية، كما ظهر تأثير إجراءات تقرير المصير المتضمنة في البرنامج المعد في البحث الحالي على مفهوم الذات الأكاديمي من خلال ما توفره هذه الإجراءات من إتاحة الفرصة للطالبات المشاركات فى البرنامج للاستقلالية في اختيار المهام وكيفية إكمالها، والمسئولية الذاتية عن تلك المهام وبناء الأهداف الذاتية، وإدارة الذات مما يجعلهن أكثر إنجازاً ويوفر قدراً كبيراً من فرص النجاح مما عزز لديهن مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي.

وتتأكد النتيجة الحالية فى ضوء إشارة Dunsmore (2008) إلى أن تقرير المصير دالة للنجاح الأكاديمي المستقبلي لدى ذوي صعوبات التعلم، وأن تقرير المصير من المهارات التي ينبغي أن تركز عليها المناهج الدراسية لإعداد الطلاب وتحسين تخطيط وتطوير المناهج التي تركز على تحقيق أهداف الانتقال الناجحة من المرحلة المتوسطة للمرحلة الثانوية.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج عديد من الدراسات (Sarver, 2000; Field et al, 2003; Thoma & Getzel, 2005; Jameson, 2007; Anctil, et al, 2008; Zheng et al., 2014) والتى بحثت العلاقة بين تقرير المصير والإنجاز الأكاديمي، وأظهرت نتائجها وجود ارتباطات إيجابية قوية بين مستوى الطلاب في تقرير المصير والإنجاز الأكاديمي، كما اتفقت مع نتيجة دراسة Zheng et al (2014) التي خلصت الى وجود علاقة بين تقرير المصير ومفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي، حيث كان مستوى تقرير المصير مؤشراً جيداً للتحصيل الدراسي ومفهوم الذات الإيجابي.

وتفسر النتيجة الحالية في ضوء القوة التنبؤية لتقرير المصير للنجاح الأكاديمي للطالبات ذوات صعوبات التعلم، حيث أسهم البرنامج التدريبى فى تعزيز فرص النجاح الأكاديمي والقدرة على تحقيق الأهداف من خلال المشاركة في الأنشطة الفاعلة التى تعزز التعلم الموجه ذاتياً، واتفقت مع النتيجة الحالية دراسات كل من (Farmer et al, 2015; Field et al, 2013; Parker & Boutelles, 2009).

* * *

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها البحث يمكن التوصية بما يلي:

١- تقديم دورات تعليمية للمعلمين لتوضيح مفهوم وأهمية تقرير المصير لذوي صعوبات التعلم.

٢- تفعيل دور مراكز الإرشاد في تنمية مهارات تقرير المصير لذوي صعوبات التعلم.

٣- تضمين المناهج الدراسية منذ السنوات الأولى للمهارات التي تنمي تقرير المصير لدى الطلاب.

٤- تدريب المعلمين على الاستراتيجيات التدريسية التي من شأنها تنمية تقرير المصير لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم.

٥- عمل ندوات توعوية لآباء وأمهات ذوي صعوبات التعلم لإبراز دورهم في تشكيل تقرير المصير لدى أبنائهم.

٦- يحتاج الطلاب ذوو صعوبات التعلم الى دعمهم من قبل فريق برنامج التعلم الفردى Individualized Education Program(IEP) من أجل تطوير تقرير المصير.

٧- تضمين ممارسات التدخل مهارات مناصرة الذات self-advocacy كجزء لا يتجزأ من المناهج النوعية، كطريقة مباشرة في التدريس مع الممارسة المتكررة لهذه المهارات.

٨- مواصلة البحث لتحسين التعليم الانتقالي، والتخطيط للانتقال، والتنفيذ الفعال للخدمات والبرامج الانتقالية عن طريق تقديم نهج جديد لدراسة الخطة الانتقالية لذوي صعوبات التعلم يُعد أمراً حتمياً، ويجب تمكين

ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة المتوسطة من مهارات تقرير المصير وتطبيقها في حياتهم اليومية.

٩- تعزيز مهارات تقرير المصير الذاتي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

١٠- زيادة تمويل برامج الانتقال والدعم وإجراء المزيد من البحوث بشأن التدخلات الفعالة لزيادة مستوى تقرير المصير لذوى صعوبات التعلم.

١١- تطبيق مهارات تقرير المصير في المناهج الدراسية مع وضع تدابير فعلية مع التركيز في المقام الأول على المدارس المتوسطة والثانوية كمراحل انتقالية.

دراسات وبحوث مقترحة: في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح الدراسات التالية:

١- مدى وعى المعلمين بأهمية تقرير المصير لذوى الاحتياجات الخاصة وأثر ذلك على مخرجات التعلم لطلابهم.

٢- دراسة أثر تنمية تقرير المصير فى تحسين فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي للفئات المختلفة من ذوى الاحتياجات الخاصة.

٣- دراسة أثر تنمية مهارات تقرير المصير فى تنمية الدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي لذوى صعوبات تعلم القراءة.

٤- دراسة العلاقة بين تقرير المصير ودافعية الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ ذوى نقص الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد.

٥- دراسة البيئة الصفية وعلاقتها باكتساب مهارات تقرير المصير لفئات ذوى الاحتياجات الخاصة.

٦- دراسة أسلوب المعاملة الوالدية وعلاقته باكتساب مهارات تقرير المصير لأبنائهم.

٧- دراسة بيئات التعلم الافتراضية والمباشرة وعلاقتها بمهارات تقرير المصير" دراسة مقارنة ".

* * *

المراجع العربية :

- الجنيدل، عبد الله (٢٠٠٠). الخصائص الأساسية لسلوك التقرير الذاتي لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وأقرانهم العاديين : دراسة مقارنة. رسالة ماجيستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- حسن، عماد (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة للأطفال والكبار (٥,٥- ٦٨,٤ سنة). كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشريفات، عواطف (٢٠١١). تطور برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية واستقصاء فاعليتة في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
- العتيبي، عبد الله (٢٠١٢). مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي في منطقة الرياض، رسالة ماجستير، غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.
- القمش، مصطفى (٢٠٠٦). الفروق في مركز الضبط وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من الطلبة بالمرحلة الابتدائية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية *وعلم النفس*، ١(٣)، ١٢- ٥٣.
- كامل، عبد الوهاب (٢٠٠٧). اختبار المسح النيورولوجي السريع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كامل، مصطفى (٢٠٠٨). مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، ط٨، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الكلثي، منى (٢٠١٣). الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى ذوات صعوبات تعلم القراءة والعاديات بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف.

- المشايخ، أنس (٢٠١٢). مركز الضبط وعلاقته بالتقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

المراجع الاجنبية:

- Adams, K. (2007). Visibility of disability, attributional style, psychosocial adjustment to disability, and self-advocacy skill in relation to student adaptation to college. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D., & Wood, W. (2001). Interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. Review of Educational Research, 71 (2), 219-277.
- Anctil, T., Ishikawa, M.,., & Tao Scott, A., (2008). Academic identity development through self-determination. Career Development for Exceptional Individuals, 31(3),164-174.
- Baard, P., Deci, E., & Ryan, R. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. Journal of Applied Social Psychology, 34 (10), 2045-2068
- Baum, N. (2016). Learning Disabilities and self- concept A phenomenological study. Doctor of psychology. Clark university.
- Baum, D., Duffelmeyer, F., & Greenlan, M. (2001). Resource teacher perceptions of the prevalence of social dysfunction among students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 21, 380-381
- Bomar ,B.(2017). The role of online academic coaching on levels of self-determination of college students with learning disabilities. Doctor of philosophy, Texas woman's university.
- Bremer, C., Kachgal, M., & Schoeller, K. (2003). Self-determination: Supporting successful transition. available in: http://www.ncset.org/publications/researchtopractice/NCSETResearchBrief_2.1.pdf
- Brown, H. (2000). An assessment of a self-advocacy skills training program for secondary students with disabilities. Dissertation Abstracts International-A, 61 (02),943.
- Browning, P., & Nave, G. (1993). Teaching social problem solving to learners with mild disabilities. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 28, 309-317.
- Bryan, T. (2005). Science-based advances in the social domain of learning disabilities. Learning Disabilities Quarterly, 28, 119-121.
- Campbell-Whatley, G. (2008). Teaching students about their disabilities: Increasing self- determinations Skills and self-concept. International Journal of Special Education, 23(2),137-144

- Carter, E., Lane, K., Pierson, M. & Glaeser, B. (2006). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. Council for Exceptional Children, 72, 333-346.
- Carter, E., Sisco, L., & Lane, K. (2011). Paraprofessional perspectives on promoting self-determination among elementary and secondary students with severe disabilities. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 23(1-2), 1-10.
- Coxhead, (2008). The relationship between self- determination and social skills in youth with learning disabilities. Master of science, university of Calgary.
- Darner, R. (2012). An empirical test of self-determination theory as a guide to fostering environmental motivation. Environmental Education Research, 18(4), 463-472.doi:10.1080/13504622.2011.638739
- Davis, S. (2016). Tennessee's elementary special Education's perceptions of self- determination in student with significant cognitive disabilities: Implications for promoting self- determination. Doctor of Education., Middle Tennessee state university.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R.M. (2008). Self-Determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology, 49(3), 182-185.
- Donoghues, A. (2005). Academic self- concept formation in students with learning disabilities. Doctor of psychology, widener university.
- Dukes, L., & Shaw, S. (2008). Using the AHEAD program standards and performance indicators to promote self-determination in the daily practice of office of disability services. Journal of Postsecondary Education and Disability, 21, 105-108
- Dunsmore, M. (2008). The effect of self-determination instruction on students with learning disabilities in the IEP transition process. Doctor of Education, Duquesne university.
- Eisenman, L., & Tascione, L. (2002). “How come nobody told me?” Fostering self-realization through a high school english curriculum. Learning Disabilities Research and Practice, 17 (1), 35-46.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self -concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. The Elementary School Journal, 101(3), 303-329.
- Farmer, J. (2011). The development of the personal strengths intervention (PSI) To improve self- determination and social- Emotional levels in posts secondary student with learning Disabilities and (or ADHD). A multiple Basetine study. Doctor of philosophy, University of south Florida.
- Farmer, J., Allsopp, D., & Ferron, J. (2015). Impact of the personal strengths program on self-determination levels of college student with LD and/or ADHD. Learning Disability Quarterly. 38(3) 145-159.

- Field, S. & Hoffman, A. (2013). An Action Model for Self-Determination. Revised from “Development of a Model for Self-Determination,” by S. Field and A. Hoffman, 1994, Career Development for Exceptional Individuals,17(2). p. 165.
- Field, S. (1996). Self-determination Instructional Strategies for Youth with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 29, 40-52.
- Field, S., & Hoffman, A. (1994) Development of a model of self-determination. Career Development for Exceptional Individuals, 17(2)159-169.
- Field, S., Parker, D., Sawilowsky, S., & Rolands, L. L. (2013). Assessing the Impact of ADHD Coaching Services on University Students' Learning Skills, Self-Regulation ,and Well-Being. Journal of Postsecondary Education & Disability, 26(1), 67-81.
- Field, S., Sarver, M. & Shaw, S. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. Remedial and Special Education, 24(6), 339-349.
- Filak, V., & Pritchard, R. (2007). The effects of self-determined motivation and autonomy support on advisers and members of a journalism student organization. Journalism &Mass Communication Educator, 62(1), 62-76.
- Fowler, C., Konrad, M., Walker, A., Test, D., & Wood, W. (2007). Self - determination interventions’ effects on the academic performance of students with developmental disabilities. Education and Training in Developmental Disabilities, 42(3), 270-285.
- Garrett, B. (2010). Improving transition domains by examining self-determination proficiency among gender and Race of secondary adolescents with special learning Disabilities. Doctor of philosophy., Kansas state university.
- Grella, K. (2014). "You missed the Exam"!: A Discourse with college students with learning Disabilities on their Experiences with self-determination, self-Advocacy, and stigma in secondary and post- secondary education Doctor of philosophy, Syracuse university.
- Hall, J. (2015). Effect of child- centered play therapy on social skills. Academic achievement, and self- concept of children with learning disabilities: A single- case design- doctor of philosophy, the university of North Carolina.
- Hampton, N., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. Journal of School Psychology, 41, 101-112.
- Hart, J., & Brehm, J. (2013). Promoting self-determination: A model for training elementary students to self-advocate for IEP accommodations. Teaching Exceptional Children, 45(5), 40-48.
- Hayes, M. (1994). Social skills: The bottom line for adult learning disorders success. Available inhttp://www.ldonline.org/article/6176

- Herbert, J., Hong, B., Byun, S., Welsh, W., Kurz, C., & Atkinson, H. (2014). Persistence and Graduation of College Students Seeking Disability Support Services. Journal of Rehabilitation, 80(1), 22-32..
- Hill, A. (2014). Perceptions of the Teachers Regarding the Promoting of self- determination skills in students with specific learning Disabilities. Doctor of Education, Indiana University of Pennsylvania.
- Humphrey, M. (2010). The relationship of self- determination skills, use of Accommodation, and use of services to academic success in undergraduate Juniors and seniors with learning disabilities, Doctor of philosophy, University of Maryland.
- Jameson, D. (2007). Self-Determination and Success Outcomes of Two-Year College Students with Disabilities. Journal of College Reading & Learning, 37(2), 26-46.
- Kavale, K., & Forness, S. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A metaanalysis. Journal of Learning Disabilities, 29, 226-237.
- Kemb,P.(2017). Fostering Self-Determination in Students with Intellectual Disabilities: Secondary Special Education Teachers' Self-Reported Approaches, Barriers, and Support Needs. Doctor of Education, Northcentral University.
- Lackaye, T., & Margalit, M. (2008). Self-efficacy, loneliness, effort, and hope: Developmental differences in the experiences of students with learning disabilities and their non-learning disabled peers at two age groups. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6(2), 1-20.
- Lane, K. L., Carter, E. W., Pierson, M. R., & Glaeser, B. C. (2006). Academic, social, and behavioural characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. Journal of Emotional or Behavioural Disorders, 14, 108-117.
- Layton, C., & Lock, R. (2003). Reasoning and self-advocacy for postsecondary students with learning disabilities. Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 12(2), 49-55
- Lee, Y., Wehmeyer, M., Palmer, S., Williams-Diehm, K., Davies, D., Stock, S (2012). Examining individual and instructional-related predictors of the self-determination of students with disabilities: Multiple regressions analyses. Remedial and Special Education 33(3), 150-161.
- Lock, R., & Layton, C. (2001). Succeeding in postsecondary Ed through self-advocacy. Teaching Exceptional Children, 34(2), 66-71.
- Madaus, J., & Shaw, S. (2006). The impact of the IDEA 2004 on transition to college for students with learning disabilities. Learning Disabilities Research &Practice, 21, 273-281.
- Madaus, J., Faggella -Luby, M., & Dukes, L. (2011). The Role of Non-Academic Factors in the Academic Success of College Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 17(2), 77-82.
- Martin, J., Van Dycke, J., Greene, B., Gardner, J., & Lovett, D. (2006),Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the

self-directed IEPas an evidenced-based practice. Exceptional Children, 72(3), 299-316.
- Matovu, M. (2012). Academic self-concept and Academic Achievement among university students- international online, journal of educational science, 4(1), 107-116.
- Mclellan, J. (2008). An Inquiry into self- determination in students with learning Disabilities: the effect of environment on the development of self-determination. Master of science, university of Calgary.
- Naughton, R. (2016). Self-determination Theory and AT-Risk learner. Doctor of philosophy. Capella university.
- Orehovec, E. (2015). The influence of academic social self- concept on college student withdrawal. Master of Education, university of Miami.
- Ortiz, L. (2009). A study of self-determination and social skills in Adolescents with and without Learning Disabilities. Master of science, university of Calgary.
- Parker, D., & Boutelle, K. (2009). Executive function coaching for college students with learning disabilities and ADHD: A new approach for fostering self-determination. Learning Disabilities Research & Practice, 24(4), 204-215.
- Price, L., & Shaw, S. (2000). Adult education and learning disabilities. Career Development for Exceptional Individuals, 23,187-204.
- Reiter, S. (2001). Autonomy and social skills: a group-based programme with adolescents with learning difficulties for the enhancement of personal autonomy and social skills. Journal of Research in Special Educational Needs, 1(2) DOI: 10.1111/j.1471-3802.2001.00143.x
- Rosenblatt, K.(2009). U CanFnsh: A virtual learning environment created to engage and inspire self-determination in middle school students with learning disabilities. Doctor of philosophy, University of Central Florida.
- Sarver, M. (2000). A study of the relationship between personal and environmental factors bearing on self-determination and the academic success of university students with learning disabilities. Doctor of Education, University of Florida, Gainesville.
- Sebag, R. (2010). Behavior management through self-advocacy: A strategy for secondary students with learning disabilities. Teaching Exceptional Children, 42(6), 22-29
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. Journal of Youth and Adolescents, 34, 589-604.
- Swanson, H., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A metaanalysis of literature. School Psychology review, 21, 427-443.
- Thoma, C., & Getzel, E. (2005). "Self-determination is what it's all about:" What postsecondary students with disabilities tell us are important considerations for success. Education and Training in Developmental Disabilities, 40(3), 234-242.

- Trainor, A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with ld during the transition planning process. Journal of Learning Disabilities, 38 (3), 233-249
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy supportive versus controlling communication style on early adolescents' academic achievement. Child Development, 76, 483–501
- Ward, M. (2005). An historical perspective of self-determination in special education: Accomplishments and challenges. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD), 30(3), 108-112.
- Wehmeyer, M. & Schalock R. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. Focus on Exceptional Children ,33(8),1-16
- Wehmeyer, M. (1996). Student self-report measure of self-determination for students with cognitive disabilities. Educational and Training in Mental Retardation, 31, 282-293.
- Wehmeyer, M. L., & Abery, B. H. (2013). Self-determination and choice. Intellectual & Developmental Disabilities, 51(5), 399-411.
- Wehmeyer, M., & Palmer, S. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. Education and Training in Developmental Disabilities, 38, 131-141.
- Wei, X., & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: Disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. Remedial & Special Education, 33(4), 247-257.
- Whitehouse, R., Chamberlain, P., & O'Brien, A. (2001). Increasing social interactions for people with more severe learning disabilities who have different developing personal skills. Journal of Learning Disabilities, 5, 209-220.
- Zhang, G. (2016). The relationship between Academic self- concept and Math achievement among students without and with learning disabilities in Early and late Adolescence. Doctor of philosophy, university of Miami.
- Zheng, C. Erikson, A., Kingston, N., & Noonan, P. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities,47 (5), 462-474.
- Zwart, L., & Kallemeyn, L. (2001). Peer-based coaching for college students with ADHD and learning disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability 15(1), 1-15.
- Zito ,S.,(2009). Examining the Effects of Teaching Self-Determination Skills to High School Youth with Disabilities. Doctor of Philosophy, Auburn University.

* * *

List of References:

- Al-Junaidil, Abdullah (2000). Basic Characteristics of the Self-Report Behavior of Students with and without Reading Disabilities and Their Ordinary Professions: A Comparative Study, unpublished MA Thesis, School of Graduate Studies, Arabian Gulf University.
- Al-Kalithi, Mona (2013). Self-efficacy and self-regulation of learning among students with and without reading learning disabilities in the intermediate stage, unpublished MA thesis, Faculty of Education, Taif University.
- Al-Qamsh, Mustafa (2006). Differences in the Control Center and Self Esteem among Students with and without Reading Disabilities in the Primary Stage, Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, 1 (3), 12-53.
- Hassan, Emad (2016). Color sequence matrices for children and adults (5.5-68.4 years). Cairo, The Anglo-Egyptian Library
- Kamel, Abdel Wahab (2007). Rapid neurological survey. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.
- Kamel, Mustafa (2008). Student Behavior Assessment Scale for Learning Disabilities Cases, Vol. 8, Cairo: The Anglo - Egyptian Library.
- MAShaikh, Anas (2012). Control center and its relation to the self-report of students with learning Disabilities. Unpublished MA Thesis, Faculty of Educational and Psychological Sciences, Amman Arab University.
- Otaibi, Abdullah (2012). The level of extension services provided to students with learning Disabilities and their relation to social efficiency and academic achievement in Riyadh region, unpublished MA Thesis, Deanship of Graduate Studies, Mutah University.
- Sharifat, Awatif (2011). Developing a training program based on cognitive behavioral theory and investigating its effectiveness to improve the self-report skills of students with learning disabilities. Unpublished PhD, Faculty of Educational and Psychological Sciences, Amman Arab University.

❊ ❊ ❊

Impact of a program based on self- determination theory on improving social / academic Self- concepts for Students with Reading Learning Disabilities at the Intermediate stage

Dr. Amal A. Alzoghby
Department of Educational Psychology
College Of Education Benha University, Egypt
Taibah University, Saudi Arabia

Abstract:

The present study aimed at measuring the effect of a program based on the self- determination theory on improving social / academic Self- concept for Students with Reading Learning Disabilities at the Intermediate stage. To achieve this aim, a sample of 38 Middle school students in Al-Medinah who were diagnosed as learning disabilities was selected. They were divided into two groups (an experimental of 19 and a control of 19). They sat for the social and academic self–concept scales (developed by the researcher). After the intervention, both tools were administered again, and t-test was used to identify the significance of the difference among the groups. Results showed the following:

1. There are statistically significant mean differences in the social self – concept between the mean scores of the control and those of the experimental group favoring those of the experimental group.
2. There are statistically significant mean differences in the academic self – concept between the mean scores of the control and those of the experimental group favoring those of the experimental group.

Keywords: self- determination, social / academic self–concept, reading Learning Disabilities.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Dr. Al-Jawharah Ibrahim Mohammad Bubsheit,**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

- **Prof. Dr. Hassan Abdulmalek Mahmoud**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Al-Azhar University

- **Prof. Dr. Seham Mohammad Saleh Ka'aki**
  Professor of Educational Planning and Administration, Princess Nourah Bint Abdulrahman University

- **Prof. Abdulaziz Mohammed Alabd Aljabbar**
  Professor of Special Education, Faculty of Education King Saud University,

- **Prof. Dr. Nadia Hayel Al-Sroor**
  Professor of Special Education, Jordan University

- **Dr. Saleh Ibn Mohammad Al-Oreini**
  Associate Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Abdulaziz Ibn Ali Al-Khalifah**
  Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Education Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
Rector of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sumih
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Education

Managing editor
Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan
Dean of the Facalty of Education