بجلتر المجلت والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تصنح بنشر الأبداث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادى عشر - العدد الرابع

ذو الدجة 1431 هـ - ديسمبر 2010 م_ع

تصدر عن

كلية التربية – جامعة البحرين

للهر اسلات

كليـة التربيـة – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب: 32038

هاتف: 17437147 (+973)

فاكس: 973) 17449089

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

الموقع الإلكتروني: http://www.jeps.uob.edu.bh

مملكة البحرين

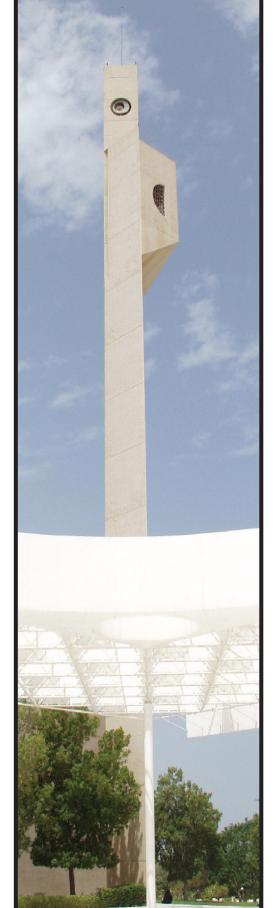
رقم التصريح بالنشر من قبل وزارة الإعلام **MEC 284**

ثمن العدد

- البحسرين دينسار السعودية 15 ريبالاً
- الكويت دينار وربع 🕒 الإمسارات 15 درهماً
- عـمـــان 1.5 ريــالاً قطـــر 15 درهمـــاً
- اليمن 500 ريالات تسونسس دينارين
- الجنزائس 250 دينار المغسرب 30 درهمساً
- ليبيا 2 دينار مصر 10 جنيهات
- سـوريــا 100 ليـرة لبنــان 6000 ليـرة
- الأردن دينار ونصف السودان 700 جنيه



مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع هاتف: 17617733، فاكس : 17617744 (973+) - مملكة البحرين alayam@batelco.com.bh : البريد الإلكتروني



2010

هيئة التحرير رئيس التحرير أ. د. منى صالح الأنصاري القائم باعمال عميد كلية التربية/جامعة البحرين

مدير التحرير د. فيصل حميد الملاعبدالله أعضاء هيئة التحرير

أ. د. خليـل إبراهيـم شبـــر

أ. د. معين حلمي الجمــــــلان

د. جيهان بوراشد العمران

د. راشــد حمـــاد الــدوســري

المدقق اللغوير د. السيد عيسى جواد الوداعي

الإخراج والتنفيذ الفني فاطمة السيد باقر محمد

الطباعــة



ص. ب: 32038، الصخير – مملكة البحرين تلفون: 17438806 (973+) فاكس: 17449632 (973+) المهيئة الاستشارية رئيس المهيئة الاستشارية أ. د. منى صالح الأنصاري القائم باعمال عميد كلية التربية/جامعة البحرين

أعضاء الميئة الاستشارية

أ. د. داود عبدالملك الحدابي حامعة صنعاء

أ. د. سام عبدالكريم عمار جامعة دمشق

أ. د. صالح عبدالله جاسم جامعة الكويت

أ. د. عامر بن عبدالله الشهراني جامعة الملك خالد

أ. د. عبدالله خضر مدني جامعة الخرطوم

أ. د. عبدالسلام الوزاني جامعة محمد الخامس

أ. د. عبدالعزيز عبدالرحمن كمال جامعة قطر

أ. د. عبداللطيف حيدر الحكيمي جامعة صنعاء

أ. د. عـدنـان الأميـن الجامعة اللبنانية

أ. د. محمد سعيد الصباريني جامعة اليرموك

أ. د. ممدوح عبدالمنعم الكناني جامعة المنصورة

أ. د. هدى حسن الضاجة جامعة البحرين

Prof. Gary M. IngersollUnited Arab Emirates University

Prof. Rozhan M. Idrus Universiti Sains Malaysia

قواعد النشر بالمجلة

- (۱) تنشر الجُلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً. وتكون مكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية ولم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابى من رئيس التحرير.
- (۱) تنشر الجلة الترجمات. والقراءات. ومراجعات الكتب والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكادمية المتصلة بحقول اختصاصها.
- (٣) ترحب الجُلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالجُلة شريطة أن يتم خَكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من الحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالجُلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.
 - (٤) أن يكون البحث مصوعاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :
- أولاً: البحوث الميدانية: يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية خَليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.
- ثانياً: البحوث النظرية التحليلية: يورد الباحث مقدمة بمهد فيها لمشكلة البحث. مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها. بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً بثبت قائمة المراجع.
 - (٥) أن يتم توثيــق المراجـع والمصـادر وفقاً لنظام جمعيـة علـم النفـس الأمريكيـــــــــــة American Psychological Association (APA) سـواءً أكانت إنجليزية أم عربية. مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :
- الخليلي، خليل يوسف وبله. فكتور يعقوب (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦(٣) ١٩-٣٤.

مثال لتوثيق كتاب:

- الدوسيري، راشد حماد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي: مبادىء وتطبيقات وقضايا معاصرة**. عمان : دار الفك.
- (1) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى الجلة لفحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.
 - (٧) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمى قبل نشرها في الجلة.
 - (٨) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.
 - (٩) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من الجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث

- (أ) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد. ومسافتين "ما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواش واسعة (١٠٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.
- (١) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره. ولم يقدم للنشر إلى جهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر لجهة أخرى في الوقت نفسه إلى حين انتهاء إجراءات التحكيم.
 - (٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم بشأنه.
- (٤) يجب أن خَتوى الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم. يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ومكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى الحكمين، أو غيرهم من ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.
- (٥) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوى ذلك عنوان البحث وبدون ذكر اسم الباحث أو الباحثين.
- (1) يراعي ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.
- (V) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.
- (٨) يتعهد الباحث بإرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في الجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى: مدير التحرير د. فيصل حميد الملاعبدالله

على العنوان الأتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية _ جامعة البحرين

الصخيرص. ب: ٣٢٠٣٨

ملكة البحرين

هاتف : ۱۷٤۳۷۱٤۷ (۹۷۳)

فاكس : ۱۷٤٤٩٠٨٩ (۹۷۳)

jeps@edu.uob.bh. : البريد الإلكتروني

تؤول كافة حقوق النشر إلى الجلة تعبر جميع الأفكار الواردة في الجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر الجلة



قسيمت الاشتراك ضح المجلت

مجلة المجا التربويــــة والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية تصدر عن كلية التربية - جامعة البحرين

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتى:

ثلاث سنوات 18 د.ب 18 د.ب 70 دولاراً أمريكياً	سنتان 12د.ب 12 د.ب 50 دولاراً أمريكياً	سنة 6 د.ب 6 د.ب 30 دولاراً أمريكياً	* الأفراد: دول مجلس التعاون الدول العربية البلاد الأخرى
ثلاث سنوات 30 د.ب 120 دولاراً أمريكي	سنتان 20 د.ب 80 دولاراً أمريكياً	سنة 10 د.ب 40 دولاراً أمريكياً البريدي	* المؤسسات : دول مجلس التعاون البلاد الأخرى * يضاف إليها أجرة النقل
	الفاكس:	سنة سنتان	الاســـم:
-	تراك إلى العنوان الأتي: بة التربية – الصخير – ص. ب فاكس: ١٧٤٤٩٠٨٥ (٩٧٢) jeps@edu.uol	ة البحرين) بالدينار البحريني ويرسل مع قسيمة الاشن حرين – جامعة البحرين – كل هاتف: ١٧٤٢٧١٤٧ ((٩٧٢) – البريد الإلكتروني: d.bh الموقع الإلكتروني: b.edu.bh	

غمرسة المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية JEPS مفهرسة ومصنفة في قواعد البيانات العالمية والفهارس العلمية الدولية الآتية:

- قاعدة البيانات الدولية اله (Ulrichs).
- قاعدة البيانات التربوية الأسترالية الـ (Edna).
- قاعدة بيانات رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).
 - الفهرس المغاربي للعلوم الاجتماعية والإنسانية.
- قاعدة المعلومات التربوية لدار المنظومة السعودية (EduSearch).
 - قاعدة بيانات المجلات العلمية المفتوحة الإطلاع (DOAJ).

للإطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني: http://www.jeps.uob.edu.bh





المحتويات

لصفحا	الموضوع	
٩	• افتتاحية العدد	
11	أولاً ● البحوث العلمية باللغة العربية	
١٣	الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية	*
٤٥	واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن د. محمد محمد، أ. سعيد القشبري	*
٧٥	دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان	*
1.4	نمط القيادة التربوية لدى مديري المدارس في المدينة المنورة كما يتصوره المعلّمون د. علي الغامدي	*
144	واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس واقتراح نموذج تطويري	*
177	واقع استخدام الإنترنت في الأنشطة المدرسية بمدارس مديرية تربية إربد الأولى . د. لطفي الخطيب، أ. معاذ الرماضنة	*
197	القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال الحكومية في الأردن	*
777	اتجاهات مديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو التخطيط الاستراتيجيد. فتحي أبوناصر	*
Y 0 Y	السيطرة الدماغية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين	*

الموضوع

***	أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في التحصيل في كل من مستويات المعرفة و الاستيعاب و التطبيق لدى الطالبات الموهو بات و العاديات	*
	د. أحمد الزق	
٩	ثانياً . البحوث العلمية باللغة الإنجليزية	
	أثر المدخل التكاملي في تدريس مهار ات اللغة الإنجليزية والدر اسات الاجتماعية في	*
11	أثر المدخل التكاملي في تدريس مهار ات اللغة الإنجليزية والدر اسات الاجتماعية في التحصيل في إحدى المدارس الابتدائية الخاصة بالمملكة العربية السعودية	
	د. ابتسام الجفري	



10

اغتتاحية العدد

يطل علينا هذا العدد الجديد من مجلة العلوم التربوية والنفسية وهو يحمل بين طياته باقة من الأبحاث التربوية والنفسية لعدد من الباحثين من مختلف الجامعات العربية وهي بمجملها تعد رافداً جديداً للبحوث المنشورة في أعداد المجلة التي تزداد تألقاً في بحوثها الميدانية وعمقاً في موضوعاتها التربوية ورصانةً في منهجيتها البحثية، مما أكسبها ثقة القائمين على تطوير العملية التربوية وتحديثها على امتداد الوطن العربي، وهذا يعد -بحد ذاته - حافزاً للمزيد من تطوير المجلة شكلاً ومضموناً كي تظل في المستوى اللائق بين المجلات العلمية التربوية علياً.

إن التزامنا في مجلة العلوم التربوية والنفسية بالأبحاث ذات الجودة العلمية والعالمية لم يكن ليصبح واقعاً يراه الجميع إلا من خلال سياسة النشر الرصينة، وعملية التحكيم المقننة، والمراجعة الدقيقة وهي المنظومة التي ساهمت في المحافظة على قيمة هذا المجلة العلمية. وعلى الرغم من أن ذلك أدى إلى رفض العديد من البحوث المقدمة، إلا أنه ساهم في رفع مستوى جودة البحوث المقبولة للنشر بطريقة أسهمت في نشر المعرفة التربوية والنفسية الرصينة.

يحمل هذا العدد من المجلة بين دفتيه بابين؛ حيث يشمل الباب الأول والخاص بالبحوث باللغة العربية عشرة أبحاث، جاء البحث الأول بعنوان الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين في المدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، ويتناول البحث الثاني واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية بمحافظة عدن، في حين يتناول البحث الثالث دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان، ويدور البحث الرابع حول نمط القيادة التربوية لدى مديري المدارس في المدينة المنورة كما يتصوره المعملين. أما البحث الخامس فهو عن واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التليا في جامعة القدس واقتراح نموذج تطويري، التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس واقتراح نموذج تطويري، تبينا ول البحث السابع القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات تربية إربد الأولى، في حين يتناول البحث السابع القيم الإسلامية المتضمنة في الأردن، التربوية الواردة بالمنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال الحكومية في الأردن، ويدور البحث الثامن حول اتجاهات مديري المدارس بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية نحو التخطيط الاستراتيجي، أما البحث التاسع فيتناول السيطرة الدماغية لدى السعودية نحو التخطيط الاستراتيجي، أما البحث التاسع فيتناول السيطرة الدماغية لدى

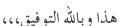
10

لاعبى كرة القدم في فلسطين، في حين يتناول البحث العاشر أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في التحصيل في كل من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق لدى الطالبات الموهوبات و العاديات.

أما الباب الثاني من هذا العدد والخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية، فيحتوي على بحث واحد حول أثر المدخل التكاملي في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية على التحصيل في إحدى المدارس الابتدائية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

وأسرة التحرير، وهي تقدم عددها الجديد، تتطلع إلى المزيد من الأبحاث الرصينة التي تحافظ على المستوى العلمي الرفيع الذي وصلت إليه مجلتنا التربوية والنفسية لتظل ملبية لمتطلبات هيئة التحرير، وطموح الباحثين والعلماء والأكاديميين على المستويين العربي والدولي، ومواكبة التغيرات السريعة في عصر المعلومات والتقانة.

ختاماً، لا يفوتنا أن نسجل خالص الشكر والتقدير للسادة الأفاضل أعضاء هيئة التحرير والمحكمين والباحثين والقراء وإلى كل من يسهم، من قريب أو بعيد، في الرقى والنهوض بالمستوى العلمي للمجلة لتبقى منبراً علمياً عربياً أصيلاً.



أ.د. منى صالح الأنصاري ر ئيس هيئة التحرير القائم بأعمال عميد كلية التربية



الباب الأول البحوث العلمية باللغة العربية



الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

د. جمال عبد الله أبو زيتون قسم الإدارة التربوية كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

د. جمال عبد الله أبو زيتون
 قسم الإدارة التربوية
 كلية العلوم التربوية – جامعة آل البيت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وإلى التعرف إلى أثر متغيرات جنس الطالب، والصف، والتفاعل بينهما، وعمل الوالدين فيه. وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ طالبا موهوبا ومتفوقا. وأشارت النتائج إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين كانت مرتفعة، كما انهم حصلوا على أعلى الدرجات في بعد الدافعية الذاتية، في حين أن اقلها كان في بعد إدارة العواطف. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في الأداء الكلي على متغير الذكاء الانفعالي، وعلى بعدي إدارة العواطف، وإدارة العلاقات. كذلك أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير عمل الأم في بعد إدارة العلاقات فقط. في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير عمل الأم في بعد إدارة العلاقات فقط. في حين أشارت والنائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيرات الصف والجنس، وعمل الآباء

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، الموهوبين والمتفوقين.



Emotional Intelligence Among Gifted and Talented Students in Special Schools in the Light of Some Demographic Variables

Dr. Jamal A. Abuzaitoun

Faculty of Educational Sciences
Alal-Bayt University

Abstract

The aim of this Study was to identify the level of emotional intelligence and the effect of grade, gender, the interaction of gender & grade, and parents' work on students' emotional intelligence. The sample of the study consisted of (350) gifted and talented students at King Abdullah II schools for gifted and talented students. The results revealed that students scored high degrees on the level of emotional intelligence as a whole. While they scored the highest degrees on self-motivation dimension, the students scored the lowest degrees on emotional management dimension. Also, the results revealed that there were significant differences that were attributed to the interaction between gender & grade on the whole degree of emotional intelligence as well as the emotional management and relationship management dimensions. Finally, the results revealed that there were significant differences due to mothers' work only on the relationship management. However, no significant effect to grade, gender and father's' work on emotional intelligence or its dimensions was found.

Key words: emotional intelligence, gifted and talented students.

الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

د. جمال عبد الله أبو زيتون قسم الإدارة التربوية كلية العلوم التربوية – جامعة آل البيت

المقدمة

حظي البحث في موضوع الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في السنوات القليلة الماضية، وما زال، بالمزيد من الاهتمام من قبل العديد من الباحثين من أمثال تشان (Chan, 2008) وزيندر ،وشاني—زينوفيتش وماثيوس وروبيرتز-(Chan, 2008)، وتيري (Zinovich; Matthews & Roberts, 2005)، وتيري ونوكيلينين (Bar-On, 2007)، ولي واولزيوسيكي (Tirri & Nokelainen, 2007)، ونوكيلينين (Kubilius, 2006) ويعود هذا الاهتمام المتزايد من قبل الباحثين في الذكاء الانفعالي لكونه من المفاهيم الحديثة في علم النفس، التي هي بحاجة للمزيد من البحث المتعمق لإزالة الغموض المرتبط بها، وبشكل خاص بالنسبة للطلبة الموهوبين والمتفوقين، وذلك للتباين في نتائج الدراسات التي أجريت على الخصائص والحياة الانفعالية لهذه الفئة.

وقد تناولت الدراسات المتعلقة بالذكاء الانفعالي لدى هذه الفئة بعض المتغيرات مثل علاقته بالذكاء السيكومتري (Nettelbeck & Wilson, 2005)، وعلاقته بالإدراك الذاتي للإبداع والمشكلات الأسرية لديهم (Chan, 2005)، وعلاقته بالموهبة (Chan, 2005)، وعلاقته بمهارات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي والضغوط النفسية لديهم (Chan, 2005)، وعلاقته بمهارات القيادة (Chan, 2007)، وعلاقته بالأحكام الأخلاقية (Kirk Schutte & Hine, 2008)، وعلاقته بالمتغيرات (Wirk Schutte & Hine, 2008)، وقد ولد مصطلح الديموغرافية المختلفة (Harrood, 2005; Tapia & Marsh, 2001). وقد ولد مصطلح الذكاء الانفعالي وتبلور ولقي الشهرة بشكل واضح، وصريح على يد جولمان (Goleman,

أما من حيث التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الانفعالي فيجد المتتبع لهذا المفهوم أن هناك العديد من الجهود الجادة التي بذلت في مجال الانفعالات، والعواطف قبل جولمان فعلى



سبيل المثال ترجع أصول الذكاء الانفعالي إلى أكثر من ألفي عام حيث تحدث أرسطو عن الانفعالات، وحصرها في المحتوى الاجتماعي، والميل للقيام بالسلوك، وتمييز الاستثارة الجسمية (Solomon, 2000). أما في القرن الثامن عشر فكان العلماء يعتقدون أن العقل الإنساني ينقسم إلى ثلاثة أقسام هي: المعرفة، والعاطفة، والدافعية (عثمان ورزق، ٢٠٠١، Mayer & Salovey, 1997). ومع استمرار الجهود في هذا المجال ظهرت نظرية الذكاء المتعدد لجار دنر (Gardener, 1983) الذي تحدث عن سبعة أنواع من الذكاء من بينها الذكاء البين الذاتي (الذكاء الانفعالي). كما أن ماير وسالو في (Salovey & Mayer, 1990) في عام ٩٩٠ عرضا ورقة عمل تناولت الدراسات التي قاموا بها حول الذكاء الانفعالي ومكوناته. وتبرز أهمية الذكاء الانفعالي لدي الموهوبين والمتفوقين بشكل واضح، من خلال مساهمته في النجاح في الحياة الاجتماعية والأكاديمية (Woitaszewski & Aalsma, 2004)؛ فقد أعتقد جولًان (Goleman, 1995) أن الذكاء الانفعالي في بعض الأحيان يمكن أن يكون أكثر قوة، وتأثيرا في حياة الإنسان من الذكاء العام، حيث يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي، و خفض السلوك العدو اني، و القدرة الأفضل على الأداء. كما أفاد بأن الذكاء العام يتنبأ فقط بما يقارب (٢٠٪) من عوامل نجاح الإنسان في الحياة، في حين يعود ٨٠٪ من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الانفعالي. كذلك تنبع أهمية فهم الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والمتفوقين بسبب الفجوة الكبيرة بين النمو المعرفي، والنمو الانفعالي لديهم (عكاشة، ٢٠٠٥)، مما قد يؤدي إلى العديد من المشكلات الانفعالية وأهمها: الحساسية الزائدة، والحدة الانفعالية، والسعى للكمال أو البحث عن المثالية، والضغط النفسي، وسوء التواصل الاجتماعي مع الآخرين، والاكتئاب (,Rice; Leever, Christopher & Porter 2006; Hebert & Kent, 2000; Garland & Zigler, 1999). التي قد تؤثر في مجالات النمو المختلفة، وفي نجاحهم المهني والأكاديمي وفي الحياة الاجتماعية.

أما من حيث المصطلحات فقد ترجم مصطلح Emotional Intelligence إلى اللغة العربية بالإضافة إلى الذكاء الانفعالي إلى الذكاء العاطفي (جولمان، ٢٠٠٠) العيتي، ٢٠٠٤) وإلى الذكاء الوجداني (حسونة، ٢٠٠٦) السمادوني، ٢٠٠٧). أما من حيث التعريفات فيعد جولمان (Goleman, 1995) أول من عرفه بشكل صريح حيث أشار إليه بأنه": اتحاد مجموعة من العوامل التي تسمح للفرد بأن يشعر ، ويقوم بالأشياء بدافعية ، وينظم مزاجه، ويسيطر على اندفاعه ، ويواجه الإحباط بإصرار ، مما يسمح له بالنجاح في الحياة اليومية". كذلك عرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) الذكاء الانفعالي بأنه: قدرة الفرد



على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ليساعده على التفكير وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو العقلي المتعلق بتلك الانفعالات. ومن التعريفات التي تتناولها المراجع العربية تعريف العيتي (٢٠٠٣) الذي يشير إلى أن الذكاء الانفعالى: "هو قدرة الإنسان على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين". كما يعرفه حسين (٢٠٠٣) بأنه: "مجموعة من الصفات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، و الو جدانية التي تمكن الفرد من تفهم مشاعره، ومشاعر و انفعالات الآخرين، وتعطيه القدرة على التعامل الإيجابي معها محققا بذلك السعادة لنفسه، ولمن حوله". أما بالنسبة لأبعاد الذكاء الانفعالي فقد اختلف المنظرون في الذكاء الانفعالي حول هذا الجانب فعلى سبيل المثال أشار بيترايدز وفرنهام (Petrides & Furnham, 2001) نتيجة لدراسة اعتمدت على التحليل العاملي إلى أن أهم أبعاد الذكاء الانفعالي تتمثل في: القدرة على التكيف، وتوكيد الذات، وإدراك الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، والتعبير عن الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والاندفاعية، والعلاقات الشخصية، وتقدير الذات، والدافعية الذاتية، والوعى الاجتماعي، وإدارة الضغوط، والتعاطف، والشعور بالسعادة، والتفاول. أما بالنسبة لجولمان (Goleman, 1995) فقد حدد هذه الأبعاد بخمسة أبعاد هي الوعي بالذات وعرفه: بالقدرة على معرفة الفرد لمشاعره، ومعتقداته، واتجاهاته. أما البعد الثاني: فهو تنظيم الذات وعرفه: بقدرة الفرد على التحكم في الانفعالات السلبية، وكسب الوقت في التحكم بها، وتحويلها إلى انفعالات إيجابية. أما البعد الثالث: فهو الدافعية ويقصد بها حالة من الاستثارة والتوتر الداخلي، تدفعه إلى تحقيق هدف معين، أما البعد الرابع: فيتكون من التعاطف ويعني القدرة على فهم مشاعر الآخرين، والتعايش معهم. ويتكون البعد الخامس من المهارات الاجتماعية وتعنى: القدرة على التأثير الإيجابي القوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم، والتصرف معهم بطريقة مناسبة.

أما بالنسبة لماير وسالوفي وكارزو (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) فقد أشاروا إلى أربعة أبعاد للذكاء للانفعالي هي البعد الأول: ويتضمن إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتقييمها. أما البعد الثاني فيتكون: من الانفعالات كوسيلة تيسر التفكير ويقصد بذلك القدرة على توليد واستخدام الانفعالات والإحساس بها. أما البعد الثالث: فيتضمن فهم الانفعالات، وتحليلها، وتوظيفها. ويتكون البعد الأخير من التنظيم التأملي للانفعالات وتعزيزها. كذلك ميز بارون Bar-On خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي هي البعد الأول: ويتضمن البعد الشخصي، ويتكون من الوعي الذاتي بالانفعالات، والتوكيد، واعتبار الذات

وتحقيقها، والاستقلالية. ويتضمن البعد الثاني: العلاقة بين الفرد والآخرين، ويتكون من التعاطف، والمسؤولية الاجتماعية، والقدرة على بناء العلاقات الشخصية. أما البعد الثالث: فيتضمن التكيف ويتكون من القدرة على التحقق من صدق الانفعالات، والمرونة، والقدرة على حل المشكلات. ويتكون البعد الرابع: من القدرة على إدارة الضغوط، ويعني القدرة على تحمل الضغوط، والسيطرة على الاندفاع، ومقاومته. أما البعد الخامس فهو المزاج: ويتكون من القدرة على التفاول، والشعور بالرضا، والسعادة (El Hassan & El Sader,).

أما في ما يخص الدراسات والأبحاث التي حاولت التعرف إلى طبيعة الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومدى تأثره بالمتغيرات الديموغرافية فقد أجري القليل منها مثل دراسة ساترسو (Sutarso, 1996) التي هدفت إلى التعرف إلى أثر الجنس والمعدل التراكمي في الذكاء الانفعالي. وتكونت عينة الدراسة من ١٣٨ مفحوصا من طلبة الكليات. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر للجنس في الأداء العام على استبانة الذكاء الانفعالي. فقد كانت نتائج الإناث أعلى من الذكور في أبعاد التعاطف والوعي بالذات، و لم يوجد أثر دال للمعدل التراكمي في الذكاء الانفعالي.

كذلك أجرت تابيا ومارش (Tapia & Marsh, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر الجنس والمعدل التراكمي في الذكاء الانفعالي، وتكونت العينة من ٣١٩ (٣٢ ١ طالبا، و٧٥ الالبة) في إحدى الكليات في مدينة مكسيكو واستخدم نموذج تحليل التباين العاملي المتعدد المتغيرات التابعة لتحليل الذكاء الانفعالي الذي تضمن أربعة أبعاد هي: التعاطف، واستخدام المتفيرات التابعة لتحليل الذكاء الانفعالي الذي تضمن أربعة أبعاد هي التعاطف، واستخدام للجنس في الذكاء الانفعالي، بينما وجد اثر للتفاعل بين الجنس والمعدل التراكمي في الذكاء الانفعالي في متغيرات إدارة العلاقات، والسيطرة على الذات. أما في ما يخص اثر المعدل التراكمي في الذكاء الانفعالي فقد كان أداء الطلبة الذكور الذين يقعون ضمن فئة المعدلات من ٣ إلى ٩ ٤,٣ أقل من جميع فئات المعدلات الأخرى، أما في ما يخص الإناث فقد كان أداء الطالبات اللواتي يقعن ضمن فئة المعدلات من ٥,٣ إلى ٤ أعلى من الطالبات اللواتي معدلهن أقل من ٣. كما أجرى هارود وسير (٢٠٥٥ و ٢٠٠ إلى ٤ أعلى من الطالبات اللواتي التعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي بالمتغيرات الديموغرافية التالية: العمر، والجنس، ومستوى الدخل، ومستوى تعليم الوالدين ومكان الإقامة. وتكونت العينة من ٢٠٠ طالب من الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٢١ ١ - ١٩ سنة. وأشارت النتائج إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي تتراوح أعمارهم ما بين ٢١ ١ - ١٩ سنة. وأشارت النتائج إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي تتراوح أعمارهم ما بين ٢١ ا - ١٩ سنة. وأشارت النتائج إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي

كانت لدى الإناث أفضل من الذكور، كما كان هناك أثر لمتغيرات مستوى تعليم الوالدين، ومستوى الدخل في الذكاء الانفعالي. في حين لم توجد علاقات دالة بين الذكاء الانفعالي والعمر ومكان الإقامة.

كذلك أجرى السامرائي (٥٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة اليوبيل للمتفوقين في الأردن، كما هدفت التعرف إلى أثر الجنس، والعمر، والتفاعل بينهما في الذكاء الانفعالي لديهم. وتكونت العينة من ٨٨ مفحوصا من طلبة الصف التاسع والعاشر والحادي عشر. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة من الذكاء الانفعالي على الأداء الكلي، وكانت درجة الذكاء الانفعالي في بعد الوعي بالذات أعلى من الأبعاد الأخرى، في حين كانت الدرجة في بعد إدارة العواطف منخفضة وأقل من الأبعاد الأخرى. كذلك أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير العمر على بعد الدافعية الذاتية، وإدارة العلاقات، في حين لم تظهر لمتغيري الجنس، والتفاعل بين العمر والجنس في متغير الذكاء الانفعالي العام وأبعاده الفرعية.

ومن الدراسات الأخرى ضمن هذا المجال دراسة جولدنبيرغ وماتسون ومانتلير (Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006) التي هدفت إلى التعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي مع بعض المتغيرات الديموغرافية. وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٣ مفحوصا. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والعمر ومستوى التعليم. ومن الدراسات العربية التي أجريت على الذكاء الانفعالي دراسة الأحمدي (Al-Hmadi, 2007) التي كان من أهدافها التعرف إلى أثر متغيرات الجنس والعمر والتخصص، والمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة في الذكاء الانفعالي. وتكونت العينة من ١٢٦ مفحوصا من طلبة جامعة طيبة في المدينة المنورة. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس، والعمر، والمستوى الاجتماعي والثقافي في الذكاء الانفعالي، بينما لم يوجد أثر ذو دلالة لمتغير التخصص فيه. كذلك أجرى تشان (Chan, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الذكاء المدرك ذاتيا (ويقصد به في هذه الدراسة الذكاء المتعدد، والذكاء الانفعالي، والذكاء الناجح). وتكونت العينة من ٩٩٨ طالبا صينيا تم تصنيفهم في أربع مجموعات هي: الطلبة الأذكياء جدا، والطلبة الموهوبون والمتفوقون انفعاليا واجتماعيا، والطلبة الموهوبون و المتفوقون فنيا، والطلبة الموهوبون والمتفوقون بدرجة متوسطة. وأشارت النتائج إلى اهتمام الطلبة الأذكياء جدا في مجالات القيادة والإبداع بشكل أعلى من المجموعات الأخرى. كذلك قوم المعلمون الطلبة الأذكياء جدا بأنهم أقل نضجا في المجال الانفعالي من الطلبة





الموهوبين والمتفوقين انفعاليا واجتماعيا. كذلك أجرى العمران وبانامايكي (& Alumran Punmaki, 2008) دراسة كان من أهدافها التعرف إلى أثر الجنس والعمر في الذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين في مملكة البحرين، وتكونت العينة من ٣١٢ مراهقا ومراهقة. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الذكاء الانفعالي حيث تفوقت الإناث على الذكور في الذكاء الانفعالي، في حين لم يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير العمر فيه. ومن خلال تحليل واستعراض الدراسات السابقة، يتبين أن دراسة ساترسو (Sutarso, 1996)، و دراسة تابيا و مارش (Tapia & Marsh, 2001) هدفت إلى التعرف إلى أثر الجنس والمعدل التراكمي في الذكاء الانفعالي. أما دراسة هارود وسير (& Harrod المحدل التراكمي في الذكاء الانفعالي. Scheer, 2005) فهدفت إلى التعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات العمر، والجنس، ومستوى الدخل، ومستوى تعليم الوالدين ومكان الإقامة. في حين هدفت دراسة السامرائي (٢٠٠٥) ودراسة العمران وبانامايكي (Alumran & Punmaki, 2008) إلى التعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات الجنس، والعمر. أما دراسة جولدنبيرغ وماتسون ومانتلير (Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006) فهدفت إلى التعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات الجنس والعمر والتخصص، والمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة. أما الدراسة الحالية فهدفت إلى التعرف إلى درجة الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والمتفوقين، ومدى اختلافه باختلاف متغيرات الصف، والجنس، والتفاعل بينهما، وعمل الوالدين.

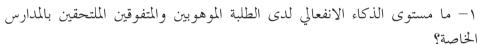
مشكلة الدراسة

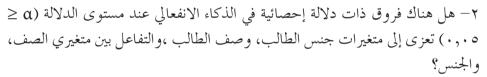
يعد الذكاء الانفعالي مكونا مهماً من مكونات السلوك الإنساني، وهو وثيق الصلة بحياة الإنسان وشخصيته، لذا فهو ضروري لحياته اليومية، إذ قد يقوده، ويوجه قدراته، ويتحكم بقراراته، لذلك فإنه من المهم جداً توافر هذا النوع من الذكاء لديه. لذلك يفترض البعض أنه في حال فشل الإنسان في الحياة، فإن ذلك قد يعود إلى ضعف مهارات هذا الذكاء لديه. ومن ثم يمكن القول إنّ الناجحين في حياتهم ليسوا دائما من الموهوبين والمتفوقين. فهناك أمثلة حية لطلبة موهوبين متفوقين فشلوا في حياتهم المهنية. وأمثلة أخرى لأشخاص يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة لكنهم حققوا نجاحاً كبيرا في حياتهم العملية، ولعل الفارق بينهم مدى تمتعهم بمهارات الذكاء الانفعالي. ونظرا الأهمية الموهوبين والمتفوقين، في حياة الأمم والشعوب ازدادت الدراسات، والمؤتمرات الدولية التي تناقش موضوع الذكاء الانفعالي لديهم الأهميته في نجاحهم وتقدمهم.

ولعل هذه الدراسة تأتي ضمن هذا السياق، حيث تهدف إلى التعرف إلى مستوى الذكاء

الانفعالي لدى الموهوبين والمتفوقين، كذلك تكوين قاعدة بيانات حول المتغيرات التي توثر في الذكاء الانفعالي مثل متغيرات الجنس، والصف، والتفاعل بينهما، وعمل الوالدين، وغيرها من المتغيرات المهمة. وخصوصا في البيئات العربية التي تفتقر لمثل هذا النوع من الدراسات. ومما يزيد أهمية الدراسة الحالية أن الواقع الحالي لاستخدام تطبيقات الذكاء الانفعالي مع هذه الفئة غير مرض، حيث وجدت الدراسات السابقة أن القليل من البرامج صممت للموهوبين والمتفوقين ضمن هذا الإطار، وهذا الواقع يجعل من المهم دراسة الذكاء الانفعالي لديهم في ظل عدم توفر قاعدة معرفية متكاملة عنه لديهم. هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة





lpha هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي عند مستوى الدلالة (lpha > \cdot , \cdot ٥ تعزى إلى متغير عمل الوالدين؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

١ – الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

٢- التعرف إلى العلاقة بين متغيرات جنس الطالب، والصف، والتفاعل بينهما وعمل
 الوالدين على الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

أهمية الدراسة

ساهمت العديد من العوامل في زيادة الاهتمام بالذكاء الانفعالي، وكان من أهمها: الحياة المعاصرة والتحديات الانفعالية التي تقدمها، وذلك نتيجة للضغوط الانفعالية الناجمة عن تخديات العصر، ومشكلاته لذلك يتضمن التعبير عن الانفعالات بشكل أساسي تنظيم



الاستجابات للوصول للتكيف الذي يركز بدوره على النشاطات المعرفية، والأفعال، لذلك ازداد الاهتمام بمهارات الذكاء الانفعالي لأنها مهمة لجميع الطلبة بدون استثناء، حيث إنها تساعدهم على التكيف، والتغلب على المشكلات، وتطوير فعاليتهم الذاتية، وتحسين أدائهم في مجالات التعلم والتعليم، والوظيفة، ومن ثم تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، وتمكينهم من مواجهة المشكلات الانفعالية والاجتماعية. وعلى وجه التحديد تظهر أهمية الدراسة من خلال ما يلى:

أولا: على مستوى الدراسات، والأبحاث العربية والأردنية، يوجد القليل من الدراسات التي تناولت دراسة مستويات وطبيعة الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وبشكل خاص في المدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين. لذلك يوجد القليل من المعلومات التي قد تكون مهمة في التخطيط المستقبلي للتطبيقات، والبرامج التي يمكن استخدامها في هذا المجال.

ثانيا: حاولت الدراسة الحالية الحصول على بعض المعلومات المهمة المتعلقة بالذكاء الانفعالي، ولا سيما تلك المعلومات المتعلقة بعلاقته وتأثره ببعض المتغيرات مثل الجنس، والصف، والتفاعل بينهما، وعمل الوالدين.

مصطلحات الدراسة

الطلبة الموهوبون والمتفوقون: في الدراسة الحالية هم الطلبة الملتحقون بمدراس الملك عبد الله الثاني للتميز التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن. الذين يتم اختيارهم وفق الأسس التي تستخدمها الوزارة للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين. التي تتمثل في ترشيح ما نسبته ٥٪ من الطلبة الحاصلين على أعلى المعدلات في الصف السادس الأساسي للقبول في هذه المدارس، بالإضافة إلى اعتماد معيار ترشيح المعلمين والأهل، وترشيح الطلبة على أساس الخصائص السلوكية. ثم بعد ذلك يخضع الطلبة الذين انطبقت عليهم معايير الترشيح السابقة إلى اختبار القدرات العقلية الذي تجريه الوزارة وتشرف عليه. فيتم قبول الطلبة الذين حققوا أعلى العلامات في ضوء الطاقة الاستيعابية لهذه المدارس.

الذكاء الانفعالي: مجموعة من المهارات الانفعالية، والاجتماعية تشمل: الوعي بالذات، وإدارة العواطف، والدافعية الذاتية، وإدارة العلاقات، وتدريب العواطف (,Chapman) وإدارة العواطف، (2001; Weisinger, 1998). ويقاس إجرائيا في هذه الدراسة باستبانة الذكاء الانفعالي.

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة تبعاً لنوعية الخصائص الديموغرافية، والاجتماعية، والنفسية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بتلك المدارس. وتبعاً لنوعية، وخصائص أداة الدراسة المستخدمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم في هذا البحث أسلوب البحث الوصفي.

عينة الدراسة

(الذكور، الإناث).

تم توزيع ٠٠٠ نسخة من استبانة الذكاء الانفعالي على طلبة مدرستي الملك عبد الثاني للتميز في مدينتي إربد والزرقاء بالتساوي بعد الحصول على الموافقة المبدئية من إدارتي المدرستين على اشتراك طلبتهما في الدراسة، إذ تم توضيح تعليمات التطبيق للطلبة، وأجاب فقط على المقاييس ٥٠٠ طالبا موهوبا ومتفوقا حيث بلغت نسبة المقاييس المسترجعة ٥٠٨٪. لذلك اعتبر المفحوصون الذين أجابوا عن المقاييس عينة للدراسة. وتم جمع البيانات في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٦ ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة حسب المدرسة (مدرسة الملك عبدا لله الثاني للتميز فرع اربد، ومدرسة الملك عبدا لله الثاني للتميز فرع اربد، والصف التاسع) والجنس للتميز فرع الزرقاء) والصفوف (الصف السابع، والصف الثامن، والصف التاسع) والجنس



النسبة	العدد	الصف التاسع		الصف الثامن		الصف السابع		الصف والجنس	
المئوية	الغدد	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الذكور	الذكور	المدرسة	
7.£ A	179	٣٤	Y 9	Y0	70	40	٣١	مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز فرع اربد	
%0Y	١٨١	٣٢	Y0	٤١	70	71	٣٧	مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز فرع الزرقاء	
٪۱۰۰	٣٥٠	٦٦	٥٤	٦٦	٥٠	٤٦	٦٨	المجموع	



10

أداة الدراسة

استبانة الذكاء الانفعالي

استخدم الباحث لقياس الذكاء الانفعالي استبانة الذكاء الانفعالي الستبانة الذكاء الانفعالي (Weisinger, التي تم بناؤها بالاعتماد على أعمال وزينجر Intelligence Questionnaire) في كتابه لقياس الذكاء (Chapman, 2001) في كتابه لقياس الذكاء الانفعالي، الذي قام بترجمتها وتكييفها للبيئة للعربية السامرائي (٢٠٠٥). وتهدف هذه الاستبانة إلى قياس الذكاء الانفعالي. حيث تتكون من ٢٥ فقرة موزعة على خمسة أبعاد كالآتي:

۱ – الوعى بالذات self-awareness: ويتضمن الفقرات ۱، ۲، ۳، ٤، ٥.

۲ – إدارة العواطف emotional management: ويتضمن الفقرات ۲ ، ۷ ، ۸ ، ۹ ، ۱ ۰ .

٣-الدافعية الذاتية self-motivation: ويتضمن الفقرات ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ٥١.

٤ –إدارة العلاقات relationship management: ويتضمن الفقرات ١٦، ١٧، ١٨،

ه – تدريب العواطف emotional coaching: ويتضمن الفقرات ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۶، ۲۰.

يجيب المشاركون في الدراسة عk الفقرات وفق مدرج ليكرت رباعي كآلاتي» دائما،أحيانا، ونادرا، وأبدا وبالقيم التالية على التوالي: ٤، ٣، ٢، ١. وتضمنت الصفحة الأولى من الاستبانة تعليمات الإجابة، بالإضافة إلى متغيرات الجنس، والصف، والمدرسة، وعمل الوالدين. وتتراوح الاستجابات على هذه الاستبانة من ٢-٠٠، وفي هذه الدراسة اعتمد الباحث المتوسطات الحسابية من ٣-٤ درجات لاعتماد الفقرة دالةً على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة جدا، والمتوسطات من ٢-٩٩، لاعتماد الفقرة دالةً على وجود وجود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة، والمتوسطات الحسابية من ١-٩٩، لاعتماد الفقرة دالةً على وجود دالةً على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة متوسطة، ولمتوسطات الحسابية من صفر- ٩٩، لاعتماد الفقرة دالةً على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة متوسطة، ولمتوسطات الحسابية من صفر- ٩٩،

صدق الاستبانة

استخرج السامرائي (٢٠٠٥) دلالات صدق الاستبانة بطريقة صدق المحكمين بعد ترجمتها للغة العربية، حيث عرض فقرات الاستبانة على لجنة من المحكمين المتخصصين في كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الذكاء الانفعالي

لدى الطلبة ضمن الفئة العمرية (٤ ١ – ١٨). الذين أظهروا اتفاقا عاليا على الفقرات. وبناء على ذلك يمكننا القول إنّ رأي الخبراء والمتخصصين وذوي الخبرة مؤشرٌ على صدق ما يراد قياسه في الأداة.

أما في هذه الدراسة، فقد قام الباحث أيضا باستخراج دلالات صدق الاستبانة بطريقتين هما:

أ- صدق المحتوى

وتم ذلك من خلال عرض فقرات الاستبانة على لجنة من المحكمين المتخصصين في القياس التربوي، وعلم النفس التربوي، والإرشاد والصحة النفسية في جامعة آل البيت. وذلك للحكم على مدى ملاءمتها لمستوى الطلبة الموهوبين في صفوف السابع، والثامن والتاسع الأساسية ومدى وضوح لغتها، ومدى تمثيلها لأبعاد الاستبانة التي وضعت لقياسها، وقد كانت ملاحظات المحكمين طفيفة جدا، لذا تم إجراء تعديلات لغوية طفيفة على بعض فقرات الاستبانة.



ب- صدق البناء

قام الباحث بحساب صدق البناء من خلال استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأداء عينة الدراسة على الاستبانة، وبين الأداء على أبعادها، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأداء عينة الدراسة على الاستبانة، وبين الأداء على أبعادها

		•		•		
تدريب العواطف	إدارة العلاقات	الدافعية الذاتية	إدارة العواطف	الوع <i>ي</i> بالذات	الأداء الكلي	
*•,٧٣٩	*.,٧٥٣	* • , 091	* • , 0 7 0	*•,7٤9	١	الأداء الكلي
*•,٣١٣	*.,٣٦٩	*•, ٢٧٦	*•,116	١	*•,7٤9	الوعي بالذات
*•,١٧١	* • , ۱۷ •	*.,٢١٩	١	*•,116	* • , 0 7 0	إدارة العواطف
*•,٣١٣	*•,٣١٨	١	*•, ٢١٩	*•,٢٧٦	*.,091	الدافعية الذاتية
*•,009	١	*•,٣١٨	* • , ۱۷ •	*•,٣٦٩	*.,٧٥٣	إدارة العلاقات
١	*.,009	*.,٣١٣	*•,1٧1	*•,٣١٣	*•,٧٣٩	تدريب العواطف

 $^{^*}$ دالة عند مستوى $lpha \leq lpha$. ٠ , • ١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأداء عينة الدراسة على الاستبانة وبين الأداء على أبعادها \times دالة عند مستوى 0 + 1 وهذا يعني توافر صدق البناء لأداة الدراسة.

لبيان ثبات الاستبانة قام السامرائي (٢٠٠٥) بحساب معاملات ارتباط بيرسون لجميع الفقرات الـ (٢٥) ضمن مجالاتها الخمس، ومعاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية حيث كانت الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٢٠,٠ ما عدا الفقرة (١٥) وهذا يعكس ارتباط الفقرات بمجالاتها، وارتباطها بالدرجة الكلية، وهذا يشير إلى نوع من الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، ويعكس انتماء الفقرات إلى مجالاتها، وحسب معادلة كرونباخ ألفا يعني ثبات المقياس. والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط فقرات الاختبار ضمن مجالاتها في الاختبار (تمايز الفقرات)

· • • • • • • • • • • • • • • • • • • •		<u> </u>	• • •
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	الفقرة	المجال
*•,٣٢٦	٠,٥٣٥	1	
* • , ٤ ٢ •	٠,٣٢٧	٢	
*•, ٢٧٥	٠,٥١٧	٣	الوعي بالذات
* - , ٣ - ٣	٠,٧١٦	٤	-
* • , ٤١٣	٠,٦٦٢	٥	
*•,٦•٤	٠,٦٢٩	٦	
*•,٢٦٥	٠,٤١٩	٧	
*•, ٢٣٨	٠,٤١٣	٨	الدافعية الذاتية
*•,٣٣٦	٠,٦٢٤	٩	
*.,٣٩٣	٠,٦٥٠	1.	
* • , ٤ • 0	٠,٤٨٣	11	
* • , ٤١٥	٠,٤٥١	١٢	
*•,190	٠,٦٥٣	17	إدارة العواطف
*•, ٣٣١	٠,٤٩٢	١٤	•
٠,٠٥١	٠,٢١٨	10	
*•,٤٦١	٠,٥٥٠	١٦	
*•, ٤٨٤	٠,٥٥٥	١٧	إدارة العلاقات
* • , ٤ • ٤	٠,٦٣٥	١٨	إدارة الغارقات
*• , ١٦٤	٠,٣٦٦	19	
*•,٣٣•	٠,٦٥٩	۲٠	
* • , 0 7 0	٠,٣٦٥	71	
*•, ٢٨٥	٠,٥٩٨	77	
*.,٣١٩	٠,٦٠٣	77	تدريب العواطف
*•,٤٥٧	٠,٦٦٨	75	-
*•,077	٠,٦٣٢	Y0	

^{*} دالة عند مستوى $\alpha \leq 0$. \cdot . دالة

أما في الدراسة الحالية فقد استخرج الباحث ثبات الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي (٢٠,٧٥). (كرونباخ ألفا) للاستبانة حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للاستبانة ككل



وبلغت معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد: الوعي بالذات، وإدارة العواطف، والدافعية الذاتية، وإدارة العلاقات، وتدريب العواطف، على التوالي كما يلي: ٤، ٧٧، ٢، ٢، ٩،٧٠، ٥، ٥٨، ٢٨، ٧١. وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة، وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

إجراءات التنفيذ

- الحصول على موافقة مديري مدرستي الملك عبدا لله الثاني للتميز فرع إربد وفرع الزرقاء، وجمع المعلومات عن أعداد الطلبة والصفوف الموجودة في المدرستين، وطريقة الكشف المتبعة في المكشف عن الموهوبين.
- وبعد ذلك تم تحديد أعداد الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتمكنون من الاشتراك في الدراسة.
- ثم تم توزيع المقاييس على الطلبة بطريقة طبقية عشوائية، وتم طلب الإجابة منهم عن فقرات الاستبانة.
- وأخيرا تم تجميع المقاييس المسترجعة وتفريغها باستخدام برنامج SSPS تمهيدا لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن السؤالين الثاني، والثالث، والرابع تم استخدام تحليل التباين الثنائي. وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار «ت» (Test-T).

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستويات الذكاء الانفعالي لدى الأطفال المتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين، وإلى التعرف إلى أثر المتغيرات التالية (جنس الطالب، الصف، والتفاعل بين الصف والجنس، وعمل الوالدين) على هذا الذكاء الانفعالي.

عرض نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين



الملتحقين بالمدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المتفوقين على فقرات استبانة الذكاء الانفعالي، وترتيبها تنازليا حسب المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة، والجدول رقم (٤) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المتفوقين على فقرات استبانة الذكاء الانفعالي مرتبة تنازليا

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	مضمون الفقرات	
٠,٥٠	٣,٧٦	أحاول جهد إمكاني أن أفي بوعدي	٧
٠,٥٤	۲,۷۱	أستطيع أن ادفع بنفسي للقيام بالعمل بنجاح عند الضرورة	٨
٠,٦٤	٣,٥٧	أستطيع أن أعرف متى أصبح مدافعا عن نفسي	۲
٠,٧٠	٣,٤٩	أشعر أن لدي القدرة على رفع مستوى طاقتي	١٠
٠,٧٣	٣,٤٧	أشعر بأني أتعاطف مع الآخرين	۱۹
٠,٦٨	٠,٤٣	أستطيع معرفة مدى تغير مزاجي	١
٠,٧٨	٣,٣٦	أعمل على عرض المساعدة على الآخرين بحرية	77
٠,٧٤	٣,٣٤	أحاول تغيير الطريقة التي أقوم بها بعملي إذا لم تجد	٩
٠,٧٥	۲,۲۲	يمكن أن أعرف متى تؤثر مشاعري فے أدائي	٣
٠,٧٤	٣,٢٨	أشعر بأن الآخرين يثقون بي وأني موضع أسرارهم	۲٠
٠,٨٤	٣,٢٥	أبحث بنشاط عن طرق لحل مشكلاتي	١٦
٠,٧٥	٣,٢٣	لدي القدرة على رفع معنويات الآخرين	71
٠,٨٥	٣,١٣	عندي القدرة على توصيل مشاعري للآخرين	72
٠,٨٨	٠,٠٣	أفقد تركيزي حالما اشعر بالقلق	10
٠,٩٠	٠,٠١	أدرك متى تتحول أفكاري لتصبح سلبية	٥
٠,٩٨	٣,٠٠	أرغب في القيام بدور المتحدث الرسمي عن الآخرين	١٨
٠,٩٣	۲,۹۸	أستطيع أن أدرك بأني أفقد صوابي	٤
٠,٩٤	۲,۹۸	لدي القدرة على أن أعود لوضعي الطبيعي بسرعة بعد أي انتكاسه	٦
٠,٨٣	۲,90	لدي القدرة على التأثير في طريقة قيام الآخرين بأعمالهم	١٧
٠,٩٠	۲,۸۳	أشعر بالقلق والغضب عندما يشعر الآخرون به وأتصرف إزاءه بشكل مناسب	77
١,٢٠	۲,۷۱	الجأ إلى الكلام مع نفسي لأصرف شعوري عندما اغضب أو اقلق	18
١,٠٢	۲,٦٨	أساهم في إدارة النزاع في مجال العمل والعائلة	۲٥
٠,٩٧	۲,0٧	أبقى هادئا فخ وجه غضب وعدوانية الآخرين	١٤
٠,٩٧	۲,0٤	استمر بالقيام بأعمالي حتى عندما أكون غاضبا	١٢
١,٠٨	۲,۳۳	أستطيع الاسترخاء وأنا تحت الضغط	11

و بعد تطبيق المعيار الذي استخدمه الباحث، الذي اعتمد المتوسطات الحسابية من ٣-٤ در جات لاعتماد الفقرة دالةً على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة جدا ، والمتوسطات

من ٢-٩٩٦ لاعتماد الفقرة دالةً على و جود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة، والمتوسطات الحسابية من ١-٩٩٩ لاعتماد الفقرة كدالة على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة متوسطة، ولمتوسطات الحسابية من صفر - ٩٩٠٠ لاعتماد الفقرة دالةً على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة منخفضة. يتضح من الجدول رقم (٤) وجود ١٦ فقرة دالة على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة جدا، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات من ٣٦٧٦ إلى ٣,٠٠. وهذه المتوسطات موزعة على جميع أبعاد استبانة الذكاء الانفعالي. كذلك يتضح وجود ٩ فقرات دالة على وجود الذكاء الانفعالي بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات من ٢,٩٨ إلى ٢,٣٣، وهذا يعني أن الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين مرتفع بشكل ملحوظ.

وللتعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي مرتبا حسب المجالات أو الأبعاد، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات الطلبة المتفوقين على استبانة الذكاء الانفعالي. والجدول رقم (٥) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المتفوقين على أبعاد استبانة الذكاء الانفعالي مرتبة تنازليا.

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	أبعاد الذكاء الانفعالي
١,٨٣٧٠	١٧,٢٧٤٢	الدافعية الذاتية
٢,٢٦٤٦	17,7171	الوعي بالذات
۲,٤٢٥٠	10,9011	إدارة العلاقات
۲,٤٢٥٠	10,9071	تدريب العواطف
۲,۳۸٤١	١٣,١٧١٤	إدارة العواطف

يلاحظ من الجدول السابق أن متوسطات الدرجات على أبعاد الذكاء الانفعالي، تراوحت ما بين ١٧,٢٧٤٣ و ١٣,١٧١٤. إذ يلاحظ أن الدافعية الذاتية أعلى أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، في حين أن أقلها إدارة العواطف.

عرض نتائج السؤال الثاني

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي عند مستوى الدلالة ($0, 0 \le \alpha$) تعزى إلى متغيرات جنس الطالب، وصف الطالب، والتفاعل بين متغيري الصف، والجنس؟". فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على استبانة الذكاء الانفعالي حسب متغيرات (الجنس، والصف، والتفاعل بينهما). والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة المتفوقين على الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده حسب متغيري الصف والجنس

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الجنس	الصف	المتغير	
۷,٦٧٨٨	٧٨,٠٧٣٥	الذكور	1 11		
۸,٥٧٩٨	۷٥,۸۲٦١	الإناث	السابع		
۸,۲۱۹٥	٧٨,٠٧٣٥	الذكور	. 121	7 (61)	
V,0797	۷۷,۰۷٥٨	الإناث	الثامن	الدرجة الكلية	
٦,١٠٥١	٧٦,٥٣٧٠	الذكور	111		
٦,٨٩٩٨	۸۰,۱۹۷۰	الإناث	التاسع		
۲,٤٢٧٩	١٦,٤٧٠٦	الذكور	1 +1		
۲,٦٨١١	١٥,٤٧٨٣	الإناث	السابع		
Υ, Έ Ι Υ Υ	17,02	الذكور	. 15+1	()	
۲,1٤١٠	17,808	الإناث	الثامن	الوعي بالذات	
1,9177	17,7777	الذكور	Intl		
1,9790	17,0001	الإناث	التاسع		
1, ٧٠١٩	۱۷,۳۸۲٤	الذكور	1 +1		
۲,۱۰۰۰	١٧,١٠٨٧	الإناث	السابع		
7,1971	۱۷,٤٤٠٠	الذكور	12.41	الدافعية الذاتية	
۲,٠٤٥٦	17,	الإناث	الثامن		
١,٢٨٣٧	17,7777	الذكور	lest		
1,7079	17,5797	الإناث	التاسع		
۲,۲۰۱٦	17,70	الذكور	1 +1	إدارة العواطف	
۲,۳۳٤٩	۱۳,۲۸۲٦	الإناث	السابع		
۲,۳٤٦٠	17,97	الذكور	12.41		
۲,۳۰۸۰	17,2892	الإناث	الثامن		
۲,٦٩٣٦	17,9.72	الذكور	1.46		
7,1797	17,9.91	الإناث	التاسع		
1,9277	17,70	الذكور	1 4		
۲,٦٧٨٣	18,9881	الإناث	السابع		
۲,۳۱٦٠	17,.7	الذكور	12.44	(, , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	
۲,۷۱۱٦	10,9797	الإناث	الثامن	إدارة العلاقات	
Y,0V0·	10,077.	الدكور	1		
Υ, 11٧٨	17,7717	الإناث	التاسع		
۲,٥٨٤٩	10,77.7	الذكور			
۲,٦٣٧٢	10,.717	الإناث	السابع		
۲,۸۲۲۹	10,07	الذكور			
٢,٤٨٤٦	10,777	الإناث	الثامن	تدريب العواطف	
Y, 191	18,074.	الذكور			
Y, EV9Y	10,7717	الإناث	التاسع		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية على الانفعالي الكلي

وعلى أبعاده حسب متغيرات الجنس والصف، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة الفحص (٣x٢) لفحص نتائج تحليل التباين الثنائي (٠,٠٥ = α) لفحص إحصائية عند مستوى أثر متغيري الصف والجنس والتفاعل بينهما في الأداء الكلي على متغير الذكاء الانفعالي وأبعاده، والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الثنائي (٣x٢) لفحص أثر متغيري الصف والجنس يَّ الذَّكَاءِ الانفعالي الكلِّي وأبعاده

	**						
المصدر	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	الأداء الكلى	121,107	۲	121,107	٧٠,٥٧	1,70	٠,٢٨٠
	الوعي بالذات	17,110	۲	17,110	۸,۰٥٨	1,000	٠,٢٠٦
الصف	الدافعية الذاتية	١,٠٣٤	۲	١,٠٣٤	٠,٥١٧	٠,١٥٢	٠,٨٥٩
	إدارة العواطف	۸,۸۸۸	۲	۸,۸۸۸	٤,٤٤٤	٠,٨١٨	٠,٥٢١
	إدارة العلاقات	10,797	۲	10,797	٧,٨٩٤	١,٣٧٨	٠,٢٥٣
	تدريب العواطف	9,.18	۲	٩,٠١٣	٤,٥٠٦	٠,٦٥٢	٠,٥٢١
	الأداء الكلي	9,722	١	٩,٣٤٤	9,722	٠,١٦٦	٠,٦٨٤
	الوعي بالذات	9,707	١	9,707	9,707	١,٨٢٠	٠,١٧٨
	الدافعية الذاتية	۲,٠٦٥	١	۲,۰٦٥	۲,٠٦٥	٠,٦٠٩	٠,٤٣٦
الجنس	إدارة العواطف	۲,۷۳۸	١	۲,۷۳۸	۲,۷۳۸	٠,٠٠٥	٠,٩٤٣
	إدارة العلاقات	٠,٩٨١	١	٠,٩٨١	٠,٩٨١	٠,١٧٢	٠,٦٧٨
	تدريب العواطف	٥,٠٤٨	١	٥,٠٤٨	٥,٠٤٨	٠,٧٣٢	٠,٣٩٣
	الأداء الكلي	790,08	۲	790,08	۲٤٧,٧٦	٦,١٨٦	* • , • • ٢
	الوعي بالذات	۲۱,۹۸	۲	۲۱,۹۸	۲,17۳	١,١٧٠	٤,٣٢
* *(*(الدافعية الذاتية	٧,٥٠	۲	٧,٥٠	٣,٧٥٢	١,١٠٦	٠,٣٣٢
الصف×الجنس	إدارة العواطف	99,11	۲	۹۹,۸۸	٤٩,٩٤٤	9,197	* . ,
	إدارة العلاقات	۸۲,۱۱	۲	۸۲,۱۱	٤١,٠٥٩	٧,٢٠	* • , • • ١
	تدريب العواطف	۲۰,۸۸	۲	٣٠,٨٨	10,221	۲,۲۳۸	٠,١٠٨
	الأداء الكلي	19777,70	455	1988, 40	07,71		
	الوعي بالذات	۱۷٤٨,٩٠	722	۱۷٤٨,٩٠	٥,٠٨		
1	الدافعية الذاتية	1177,70	722	1177,70	٣,٣٩		
الخطأ	إدارة العواطف	١٨٦٨,٠٠	455	١٨٦٨,٠٠	0,28		
	إدارة العلاقات	1909,77	455	1909,77	0,79		
	تدريب العواطف	7777,77	455	7777,77	٦,٨٩		
	الأداء الكلي	7.100,77	459				
	الوعي بالذات	۱۷۸۹,۷۹	459				
6. 11	الدافعية الذاتية	۲۲,۷۷۱	459				
المجموع	إدارة العواطف	19,77,71	459				
	إدارة العلاقات	7.07,70	459				
	تدريب العواطف	7517,71	459				

^{*} دالة عند مستوى $\alpha \leq \alpha$

لتغير صف الطالب في الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده حيث بلغت قيم ف للدرجة الكلية (١,٢٥)، ولبعد الوعي بالذات (١,٥٨٥)، ولبعد الدافعية الذاتية (١,٥٨٠)، ولبعد إدارة العواطف(١,٣٧٨)، ولبعد تدريب العواطف(٢,٥١٥)، ولبعد تدريب العواطف (٢٥٣٠)، وهي جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0.0.0$). كما يتضح من نفس الجدول عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.0.0$) لتغير جنس الطالب في الذكاء الانفعالي وأبعاده حيث بلغت قيم ف للدرجة الكلية (٢٦١، ولبعد الوعي بالذات (١,٨٢٠)، ولبعد الدافعية الذاتية (٤٠٠، ولبعد إدارة العواطف (٥٠٠، ولبعد إدارة العواطف (٥٠٠، ولبعد إدارة العلاقات (٢,١٧٢)، ولبعد تدريب العواطف (٠,٠٠٥)، وهي جميعها غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0.0.0$).

 $(\cdot\,,\cdot\,\circ\leq\alpha)$ يتضح من الجدول رقم (٧) عدم و جو د أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى

كذلك أشارت النتائج إلى وجود أثر لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في بعد إدارة العلاقات، حيث بلغت قيمة ف (ν, ν, ν) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (α) ≥ ν, ν, ν ويتبين بالرجوع إلى الجدول رقم (ν, ν) أن هذا التفاعل ناتج عن أن أداء الطلاب على بعد إدارة العلاقات في الصفين السابع والثامن أعلى لدى الذكور بينما في الصف التاسع أعلى لدى الإناث. أما بالنسبة لأبعاد الذكاء الانفعالي الأخرى فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين الصف و الجنس في أبعاد الوعي بالذات، والدافعية الذاتية، و تدريب العواطف حيث بلغت قيم ف على التوالي: (ν, ν, ν, ν)،



عرض نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0$,) تعزى إلى متغير عمل الوالدين؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار «ت» (test-t) لعينتين مستقلتين لدر جات عينة الدراسة على متغير الذكاء الانفعالي وأبعاده حسب متغير عمل الأمهات. والجدول رقم (α) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨) نتائج اختبار "ت" (t-test) لعينتين مستقلتين لدرجات عينة الدراسة على الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده حسب متغير عمل الأمهات

الدلالة الإحصائية	قیمة «ت»	درجات الحرية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	العدد	الأمهات	المتغير
	\ \/or	W()	٧,١٨٠	٧٨,٧٨٤	١٤٨	تعمل	1611 1.511
٠,٠٨	1,707	٣٤٨	٧,٨٥٥	٧٧,٣٤٧	7.7	لا تعمل	الأداء الكلي
		٣٤٨	۲,۳۰۸	17,000	١٤٨	تعمل	(5.1) 11
٠,١٨٠	1,828	12/	۲,۲۲۸	١٦,١٧٨	7.7	لا تعمل	الوعي بالذات
۸ 🕶 /		۱, ب	١,٧٣٤	۱۷,۲۸٤	١٤٨	تعمل	الدافعية الذاتية
٠,٩٣٤	٠,٠٨٣	٣٤٨	1,917	17,777	7.7	لا تعمل	
0/1	.,,	۱, ب	۲,٤٢٧	17,17	١٤٨	تعمل	إدارة العواطف
٠,٩٤١	٠,٠٧٤	٣٤٨	۲,۳٥٨	17,177	7.7	لا تعمل	
Ψ	J J.A		1,197	17,797	١٤٨	تعمل	122 1 1 2 1 1
* • , • ٢٤	7,709	٣٤٨	Y,00V	۱٥,٧٠٨	7.7	لا تعمل	إدارة العلاقات
			۲,٤٣٧	10,012	١٤٨	تعمل	
٠,٠٩٨	١,٧٠٤	٣٤٨	۲,۷٥٣	10,.79	7.7	لا تعمل	تدريب العواطف

 $^{(\}cdot, \cdot \circ \geq \alpha)$ دالة إحصائيا عند مستوى *

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية على الذكاء الانفعالي الكلي وعلى أبعاده حسب متغير عمل الأمهات، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,0) تم حساب اختبار "ت" (t-test) لعينتين مستقلتين لدرجات عينة الدراسة على متغير الذكاء الانفعالي ،حيث أشارت النتائج إلى

أن قيمة "ت" في الأداء الكلي ، وأبعاد الوعي بالذات ، والدافعية الذاتية ، وإدارة العواطف، وإدارة العلاقات، وتدريب العواطف كانت على التوالي: (١,٧٥٣)، (١,٧٥٤)، (٢,٠٧٤)، إذ يلاحظ وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير عمل الآباء على الذكاء الانفعالي فقط في بعد إدارة العلاقات.

وللتعرف على أثر عمل الآباء في الذكاء الانفعالي، تم حساب المتوسطات الحسابية



والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار «ت» (test-t) لعينتين مستقلتين لدرجات عينة الدراسة على متغير الذكاء الانفعالي وأبعاده حسب متغير عمل الآباء. والجدول رقم (٩) يوضح ذاك

الجدول رقم (٩) نتائج اختبار "ت" (t-test) لعينتين مستقلتين لدرجات عينة الدراسة على متغير الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده حسب متغير عمل الأباء

الدلالة الإحصائية	قیمة «ت»	درجات الحرية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	العدد	الآباء الذكور	المتغير
. 107		٣٤٨	٧,٦٣٥	۷۷,۸۰٥	۲۲۸	يعمل	1611 1.511
٠,١٥٦	1,877-	127	٦,٨٢٩	۸۰,۱۸۱	77	لا يعمل	الأداء الكلي
٠,٠٩٨	. 44.	٣٤٨	7,709	17,770	۲۲۸	يعمل	(> t) t(
,,,,,	١,٦٦٠-	127	٢,٢٦٦	17,.9.	77	لا يعمل	الوعي بالذات
.,,,		w/ 1	١,٨٣٦	۱۷,۲۸٤	777	يعمل	" "! " " ! !!
٠,٧١٧	• ,٣٦٣	٣٤٨	١,٨٨٥	17,177	77	لا يعمل	الدافعية الذاتية
		٣٤٨	٢,٣٩٤	17,170	۲۲۸	يعمل	** * * .
٠,٩٨٣	٠,٠٢١=	127	۲,۲۸۱	18,111	77	لا يعمل	إدارة العواطف
. 🗸 .	/3	~ ()	٢,٤٥٩	10,911	۲۲۸	يعمل	
٠,٢٤٠	۱,۷٦-	٣٤٨	1,797	17,027	77	لا يعمل	إدارة العلاقات
			۲,٦٥٣	10,171	۲۲۸	يعمل	* t 1 tl
٠,٠٦٧	١,٨٣٤-	٣٤٨	۲,٠٩١	17,777	77	لا يعمل	تدريب العواطف

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية على الذكاء الانفعالي الكلي وعلى أبعاده حسب متغير عمل الآباء، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0$, 0, $\alpha = 0$) ثم إجراء اختبار "ت" (test-t) لعينتين مستقلتين لم لدر جات عينة الدراسة على متغير الذكاء الانفعالي وأبعاده. فقد أشارت النتائج إلى أن قيمة "ت" في الأداء الكلي، وأبعاد الوعي بالذات، والدافعية الذاتية، وإدارة العواطف، وإدارة العلاقات، وتدريب العواطف كانت على التوالي: ($\alpha = 0$, $\alpha = 0$)، ($\alpha = 0$)، الذكاء على عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير عمل الآباء على الأداء الكلي في الذكاء الكلي في الذكاء وكذلك على أبعاده.

مناقشة النتائج

سعت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستويات الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين والمتفوقين، وكذلك التعرف إلى علاقته



بمتغيرات (جنس الطالب، الصف، التفاعل بين الصف والجنس، وعمل الوالدين). وتاليا تفسير وشرح النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

فيما يتعلق بالسوال الأول، الذي نصه: "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهو بين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين". فقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والمتفوقين مرتفع بشكل عام على مستوى الفقرات والأبعاد، ولكن كانت متوسطات بعد الدافعية الذاتية أعلاها، في حين كانت متوسطات إدارة العواطف أقلها، ويمكن تفسير ذلك بأنه على الرغم من التباين بين القدرات المعرفية والانفعالية يكون النضج الانفعالي لديهم أعلى من أقرانهم العاديين، وهذا مؤشر واضح على أنهم يتمتعون بالصحة النفسية والقدرة على التكيف. أما بالنسبة لحصولهم على أعلى الدرجات في بعد الدافعية الذاتية فيمكن تفسيره بأهمية عنصر الدافعية لدى الموهوبين والمتفوقين، حيث إنها تمثل أحد العناصر الرئيسة والحيوية في الذكاء الانفعالي بحيث يكون لدى الفرد هدف موجه يسعى نحوه بقوة، ولديه الحماس له والمثابرة عليه والسعى المستمر لتحقيقه، وبذلك تجعل الدافعية الانفعالات قوة دافعة لتحقيق الأهداف، وضبط الانفعالات الشديدة أو السلبية، والقدرة على تأجيل، أو إرجاء إشباع الاندفاعات، لذلك فإنها تعد من أهم خصائص هؤلاء الطلبة. ويمكن تفسير حصول الطلبة الموهوبين والمتفوقين على أقل الدرجات في بعد إدارة العواطف بأن الطلبة الموهوبين والمتفوقين في بعض الأحيان لا يدركون ما وراء انفعالاتهم، ومن ثمّ لا يستطيعون تطويعها بشكل إيجابي، مما يؤدي إلى إدارتها بشكل غير مناسب. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السامرائي (٢٠٠٥) التي أشارت إلى وجود درجة مرتفعة من الذكاء الانفعالي على الأداء الكلي، كما اتفقت الدراستين على أن درجات المفحوصين في الدراستين في بعد إدارة العواطف أقل من الأبعاد الأخرى. كذلك اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة السامرائي (٢٠٠٥) من حيث درجة الذكاء الانفعالي على الأبعاد إذ كانت درجة الذكاء الانفعالي في بعد الوعي بالذات أعلى من الأبعاد الأخرى. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة تشان (Chan, 2008) التي أشارت إلى أن المعلمين قوّموا الطلبة الأذكياء جدا بأنهم اقل نضجا انفعاليا لأنهم أقل اهتماما بالآخرين.

ويمكننا الاستنتاج مما سبق أن الموهوبين والمتفوقين يتمتعون بذكاء انفعالي مرتفع على الرغم من التباين في سرعة معدل النمو المعرفي والانفعالي. ومع ذلك يمكن القول إن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والمتفوقين ما زال موضع جدل ونقاش، ويحتاج للمزيد من



الدراسة والبحث.

فيما يتعلق بالسؤال الثاني. الذي نصه "هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\cdot, \cdot \circ \geq \alpha$) لمتغير جنس الطالب على الذكاء الانفعالي؟". فقد أشار ت النتائج إلى عدم و جو د أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى α (α) لتغير جنس الطالب على الذكاء الانفعالي وأبعاده. وهذا يعني أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى المتفوقات من الإناث لا يختلف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين الذكور. ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة سواء كانوا ذكورا أم إناثا في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز يتعرضون لنفس الظروف البيئية والخبرات التربوية، مما يجعل نوعا من التشابه في الجوانب الانفعالية لديهم. وتدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة تابيا ومارش (Tapia & Marsh, 2001) التي أشارت إلى عدم وجود أثر للجنس في الذكاء الانفعالي. وكذلك تدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة السامرائي (٢٠٠٥) التي أشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الأداء الكلي أو في أي بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي. ولكنها لا تدعم نتائج دراسة هارود وسير (Harrod & Scheer, 2005) التي أشارت إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي ارتبطت بشكل إيجابي بالإناث، كذلك لا تدعم نتائج دراسة ساترسو (Sutarso, 1996) التي أشارت إلى وجود أثر للجنس في الأداء العام على استبانة الذكاء الانفعالي. كذلك لا تدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة العمران وبانامايكي (Alumran. & Punmaki, 2008) التي أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الذكاء الانفعالي إذ تفوقت الإناث على الذكور في الذكاء الانفعالي. وكذلك لا تدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة الأحمدي (Al-Hmadi, 2007) التي أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الذكاء الانفعالي. ويجعلنا هذا التباين في نتائج الدراسات حول أثر الجنس في الذكاء الانفعالي غير متأكدين بشكل قاطع حول مدى التأثير الذي يمكن أن يتركه متغير الجنس في الحياة الانفعالية للموهوبين والمتفوقين.

أما فيما يتعلق بمتغير صف الطالب، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \ge 0$, •) لهذا المتغير في الدرجة الكلية لمتغير الذكاء الانفعالي في أي بعد من أبعاده. وهذا يعني عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة حسب الصف، ويمكن تفسير ذلك بمشاركة الطلبة في جميع النشاطات الإثرائية المشتركة، والنشاطات الاجتماعية المشتركة، مما يجعلهم يتبادلون الخبرات في الجانب الاجتماعي والانفعالي. وتتراوح أعمار الطلبة في هذه الدراسة من ١٣ سنة إلى ١٥ سنة وهي تقابل الصف السابع والثامن والتاسع.

ويلاحظ أن الأعمار متقاربة وتمر في العادة في نفس مراحل النمو الانفعالي والاجتماعي، وهذا قد يفسر كذلك غياب الاختلافات في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الملتحقين في هذه الصفوف، لأنهم يمرون بخبرات انفعالية متشابهة.

وتدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة جولدنبيرغ وماتسون ومانتلير Matheson, 2006 في التي أشارت إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والعمر. كذلك تدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة الأحمدي (Al-Hmadi, 2007) التي أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير العمر في الذكاء الانفعالي. كذلك فإن نتائج الدراسة الحالية لم تدعم نتائج دراسة هارود وسير (Harrod & Scheer, 2005) التي كان من نتائجها عدم وجود علاقات دالة بين الذكاء الانفعالي والعمر. كذلك لم تدعم نتائج دراسة العمران وبانامايكي (Alumran & Punmaki, 2008) التي أشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير العمر في الذكاء الانفعالي. وهكذا في ظل التباين الواضح في نتائج الدراسات لا يمكن الحسم أو البت في مدى تأثير العمر في الذكاء الانفعالي خصوصا في الأعمار المتقاربة.

أما فيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري الصف والجنس على الذكاء الانفعالي، فقد أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \ge 0$, 0, 0) لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في الأداء الكلي على استبانة الذكاء الانفعالي، كذلك أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في بعدي إدارة العواطف، وإدارة العلاقات من أبعاد استبانة الذكاء الانفعالي، في حين لم تشر النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين الصف والجنس على بقية أبعاد استبانة الذكاء الانفعالي. وهذا يعني أن متغير التفاعل بين الصف والجنس له تأثير كبير في الحياة الانفعالية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين. أما في ما يخص تأثير التفاعل بين الصف والجنس في بعدي إدارة العواطف، وإدارة العلاقات أما في ما يندأ تدريجيا بالتبلور في هذه المراحل، وهذا يتطلب من فالتعبير الانفعالية والذاتية، وعلاقاته مع الآخرين، ولعل للخبرات الانفعالية التي يوفرها هذا المتغير دورا فعالا في ذلك. ولم تدعم نتيجة الدراسة الحالية نتائج دراسة السامرائي والجنس على الأداء الكلي على الاستبانة، أما من حيث النتائج على مستوى الأبعاد فلم تدعم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين العمر والجنس على الأداء الكلي على الاستبانة، أما من حيث النتائج على مستوى الأبعاد فلم تدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة السامرائي (ه ٢٠٠٠) التي أشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في جميع أبعاد استبانة الذكاء الانفعالي. دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في جميع أبعاد استبانة الذكاء الانفعالي.



و نلاحظ قلة الدراسات التي تناولت هذا المتغير بالبحث مما يتيح المجال للباحثين الآخرين بتناوله بمزيد من الدراسة والبحث.

فيما يتعلق بالسؤال الثالث، الذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي عند مستوى الدلالة ($\alpha \ge 0$, 0,) تعزى إلى متغير عمل الوالدين؟". فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \ge 0$, 0,) لمتغير عمل الأمهات في الأداء الكلي متغير الذكاء الانفعالي. وهذا يعني أنه لا يوجد اختلاف في الذكاء الانفعالي بين أفراد العينة يعزى لمتغير عمل الأمهات ويمكن تفسير ذلك بأنّ هناك تشابهاً في النمو الانفعالي أو الخبرات الانفعالية التي يمر بها أبناء العاملات وغير العاملات. أما بالنسبة للأبعاد فلم يوجد أثر ذي دلالة إحصائية إلا لبعد إدارة العلاقات ولصالح أبناء الأمهات العاملات. ويمكن تفسير ذلك بأن عمل الأمهات يتيح لأبنائهن الفرص للاعتماد على النفس في التفاعل مع الآخرين مما يزيد من قدر تهم على إدارة العلاقات بشكل ناجح، أما أبناء غير العاملات فأمهاتهم يقمن بإدارة جزء أكبر من المواقف الحياتية وهنا يحدث الفارق.

أما في ما يخص عمل الآباء فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0$,) لمتغير عمل الآباء في الأداء الكلي على استبانة الذكاء الانفعالي وكذلك في أبعاده. ويمكن تفسير ذلك بنفس الطريقة التي فسرت النتائج لدى الأمهات فإنّ هناك تشابها في النمو الانفعالي أو الخبرات الانفعالية التي يمر بها أبناء الآباء العاملين وغير العاملين. ويجدر الإشارة هنا إلى أن الباحث لم يجد أي دراسة تناولت متغير عمل الوالدين على الذكاء الانفعالي.

التوصيات

يمكن تقديم توصيات الباحث الخاصة في هذه الدراسة كما يلي:

1- التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين بحيث تتناول متغيرات جديدة لم يتم تناولها في الدراسة الحالية مثل متغيرات مستوى الدخل، والوعي الثقافي، والطبقة الاجتماعية، والفقر والحرمان، وغيرها.

٢- تأهيل المعلمين و تدريبهم على تعليم مهارات الذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والمتفوقين
 من خلال إعداد برامج ودورات أو ورش عمل متخصصة تتضمن التدريب على مهارات
 الذكاء الانفعالي وكيفية تعليمها للطلبة الموهوبين والمتفوقين. كذلك جعل تدريب الطلبة على

مهارات الذكاء الانفعالي جزءا من البرامج التعليمية بحيث يتم اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لضمان تحقيق ذلك.

٣- تصميم برامج تدريبية في الذكاء الانفعالي في مرحلة مبكرة من المرحلة الأساسية
 والتدريب عليها وتدريسها من خلال المنهاج.

المراجع

جولمان، دانيال (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون.

حسونة، أمل محمد (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني. القاهرة: الدار العالمية.

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). تربويات المخ البشري (ط ١). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عثمان، فاروق السيد ورزق، محمد عبد السميع (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي وقياسه. مجلة علم النفس التربوي، ٨٥ (١٥)، ٣٢-٥.

عكاشة، محمود فتحي (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين. مجلة الدراسات الاجتماعية، ٢، ١٣ - ٤٥.

العيتي، ياسر (٢٠٠٣). الذكاء العاطفي: نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة (ط١). دمشق: دار الفكر.

العيتي، ياسر (٢٠٠٤). الذكاء العاطفي في الاسرة (ط١). دمشق: دار الفكر.

السمادوني، السيد إبراهيم (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني:أسسه تطبيقاته، تنميته. عمان: دار الفكر.

السامرائي، عبد الجبار ناصر (٢٠٠٥). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة اليوبيل الأردنية. ورقة مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، المنعقد في الفترة الواقعة ما بين ٢١-٧٠/ ٢٠٠٥، الجامعة الأردنية، عمان.

السامرائي، عبد الجبار ناصر (٢٠٠٥). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في مدرسة اليوبيل الأردنية. مجلة كلية التربية بالفيوم، (٣)، ٣٤٠-٣٤٠.

Al-Hmadi, M.A. (2007). Emotional intelligence and its relation with cognitive intelligence & academic achievement to a sample of Taibh University students in Al-Madinha. **Journal of Social Sciences**, **35**(4), 57-105.

Alumran, J.I. & Punmaki, R. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement. emotional intelligence, and coping styles in Bahraini adolescents. **Individual Differences Research**, **6**(2), 104-119.



- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicothema, 18,** 13-25.
- Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable ei model. **Organizations & People, 14,** 27-34.
- Bar-On. R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. **Gifted Education International**, **23**(2), 122-137.
- Chan, D.W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. **Journal of Secondary Gifted Education**, **16**(2/3), 47-56.
- Chan, D.W. (2007). Leadership and intelligence. **Roeper Review, 29**(3), 183-189.
- Chan, D.W. (2008). Giftedness of Chinese students in Hong Kong: Perspectives from different conceptions of intelligences preview. **Gifted Child Quarterly**, **52**(1), 40-54.
- Chapman, M. (2001). **The emotional intelligence management.** Hampshire, UK: Pocket Books LTD.
- El Hassan, K. & El Sader, M. (2005). Adapting and validating the Bar-On EQi:YV in the Lebanese Context. **International Journal of Testing, 5**(3), 301-317.
- Gardener, H. (1983) .**Frames of mind: The theory of multiple intelligences.**New York: Basic Books.
- Garland, A.F. & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. **Roeper Review**, **22**(1), 41-44.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. **Journal of Personality Assessment, 86**(1), 33-45.
- Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence.** New York. Bantam Books.
- Harrod, R. & Scheer, D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. **Adolescence**, **40**(159), 503-512.
- Hebert, P. & Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. **Roeper Review**, **22**(3), 167-171.



- Kirk, A., Schutte, S., & Hine, D.W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. **Personality & Individual Differences**, **45**(5), 432-436.
- Lee. S. & Olszewski-Kubilius. P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents preview. **Journal for The Education of The Gifted, 30**(1), 29-67.
- Maree. J. G.. & Finestone, M. (2007). The impact of emotional intelligence on human modeling therapy given to a youth with bipolar disorder. **International Journal of Adolescence & Youth, 13**(3), 175-194.
- Mayer, D, Salovey, P. & Catuso, R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist. as personality, as mental ability. Chapter In: R. Bar-On. R. & J. D. A. (Eds.). **The handbook of emotional intelligence** (pp. 92-117). New York: Basic Books.
- Mayer, D., Salovey, P. & Caruso, R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). **Handbook of human intelligence,** (2nd Ed) (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J.D., & Salovey. P. (1997). What is emotional intelligence? In Mayer. J. D. & Salovey. P. (Eds.). **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications** (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Nettelbeck, T. & Wilson, C. (2005). Intelligence and IQ: What teachers should know preview. **Educational Psychology**, **25**(6), 609-630.
- Petrides. K.V. & Furnham. A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. **European Journal of Personality**, **15.** 425-448.
- Rice, K.G., Leever, B.A., Christopher, J. & Porter, D. (2006). Perfectionism, stress, and social (dis) connection: A short-term study of hopelessness. depression, and academic adjustment among honors students. **Journal of Counseling Psychology**, **53**(4), 524-534.
- Salovey, P. & Mayer. D. (1990). Emotional intelligence, imagination, and cognition. **Personality**, **9**, 185-211
- Solomon, R.C. (2000). The philosophy of emotions. In M. Lewis. & J. M. Haviland-Jones (Eds.). **Handbook of emotions** (pp. 3-15). New York. NY: The Guilford Press.
- Sutarso, T. (1996). **Effect of gender and gpa on emotional intelligence.** paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association. Tuscaloosa. 1-16. (ERIC_NO: ED406410).



- Tapia, M., & Marsh, E. (2001). **Emotional intelligence: The effect of gender, GPA, and ethnicity.** Paper presented at the annual meeting of the Mid-South educational research association, 30th. Little Rock, AR, 1-15.
- Tirri, K. & Nokelainen, P. (2007). Comparison of academically average and gifted students' self-rated ethical sensitivity preview. **Educational Research and Evaluation**, **13**(6), 587-601.
- Weisinger, H. (1998). Emotional intelligence at work. New York: Jossey-Bass.
- Woitaszewski. A. & Aalsma, C. (2004). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the multifactor emotional intelligence scale adolescent version. **Roeper Review, 27**(1), 25-30.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. & Roberts, D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. **Preview Intelligence**, **33**(4), 369-391.





واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في المنافقة عدن في محافظة عدن

i. سعيد محمد القشبري قسم التربية وعلم النفس كلية التربية – جامعة عدن د. محمد عوض محمد قسم التربية وعلم النفس كلية التربية – جامعة عدن

واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن

i. سعيد محمد القشبري قسم التربية وعلم النفس كلية التربية – جامعة عدن

د. محمد عوض محمد قسم التربية وعلم النفس كلية التربية – جامعة عدن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن، من حيث التوافر ومستوى الرضا عنها. وقد تكونت عينة الدراسة من عشر مدارس ثانوية اختيرت بطريقة عشوائية، وتم اختيار (١١) فردًا بأسلوب العينة القصدية (مدير وعشرة طلاب) من كل مدرسة. واستخدم الباحثان أداتين: الأولى لمعرفة الأنشطة اللاصفية المتوافرة في المدارس والثانية لقياس مستوى الرضا عن هذه الأنشطة. وتم التحقق من صدقهما وثباتهما باستخدام صدق المحكمين ومعامل ألفا لكرونباخ.

وكان أبرز النتائج هي: أن نسبة توافر الأنشطة اللاصفية بلغت حوالي (٢٩,٧١). وأن حوالي (٢٥,٢٩)) منها غير متوافرة. كما أن أكثر الأنشطة اللاصفية توافراً في المدارس الثانوية هي الأنشطة الثقافية وأقلها توافراً هي الأنشطة الفنية والمهنية. كما يوجد أثر لمتغير المديرية في تقديرات المديرين والطلبة للأنشطة المتوافرة. كما يوجد رضا لدى الطلبة للجوانب المعنوية في ممارسة الأنشطة والتحفيز لها فيما لم يبد الطلبة رضاهم من عدمه للجوانب المادية ومدى توافرها في المدرسة ومناسبة الوقت المخصص لها.

الكلمات المفتاحية: : الأنشطة اللاصفية، المدارس الثانوية، الرضا.



Actuality of Out Classrooms Activities in the Secondary Schools in Aden Government

Dr. Mohammed A. MohammedCollege of Education
Aden University

Saeed M. Al-Qashbri College of Education Aden University

Abstract

This study aims to know the out classrooms activities in the secondary schools in Aden governorate according to the level of satisfaction. Sample of study consists from ten secondary schools chose randomly. Choosing (11) person for Sample that we meant from every school (a headmaster and ten students). Researchers used two methods: firstly, to know the out classrooms activities which available the schools; and Secondly, to measure satisfying levels for this activities.

The main results are: the amount of out classrooms activities was (34.71%) and (65.29%) was not available from it. The most availability of out classrooms activities in the secondary schools are the culture activities while the less activities are technical and practical. There is an effect for the variable of directorate from the evaluation of headmaster and students for the available activities. Students have enough satisfaction in the morale side for practicing and stimulating the activities. On the other hand students don't appear there satisfaction in the material side and it availability in the school and the suitable time for it.

Key words: out classroom activities, secondary schools, satisfaction.



واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن

أ. سعيد محمد القشبري
 قسم التربية وعلم النفس
 كلية التربية – جامعة عدن

د. محمد عوض محمد قسم التربية وعلم النفس كلية التربية – جامعة عدن

المقدمة

لم يقتصر الدور الفاعل للتربية الحديثة على حجرة الصف الدراسي في تزويد الطالب بالمعلومات الأساسية والثقافة العامة، وتنمية القيم والاتجاهات والميول والمهارات وأساليب التفكير المرغوبة وتغيير السلوكيات فيها فحسب، بل اتجهت إلى الاهتمام به من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والروحية والنفسية والثقافية والاجتماعية، على اعتبار أن الطالب شخصية متكاملة وعضو فعّال في المجتمع.

والطلاب هم الشباب الذين يمثلون الحلقة الأقوى في المجتمعات، حيث ينسب إليها عادة مسؤولية نجاح واستمرار تناقل الأعراف والقيم الاجتماعية أو فشلها وتوقفها أو تباطئها، لذلك لا بد من انتباه المجتمع إلى خطورة هذا الدور للشباب، والعمل على تهيئتهم وإعدادهم منذ البداية إعداداً مناسباً لهذه المهمات الحيوية المنوطة بهم، لما يترتب على هذا الإعداد والتهيئة من إمكانية تكيفهم مع مجتمعهم والتفاعل معه بإيجابية أو عدم التكيف وتحولهم إلى قوى هادمه لقواعده التي تعارف عليها (مراشدة، ٢٠٠٤).

والبحوث النفسية والتربوية كشفت أن التلميذ هو محور مهم في عملية التعليم، ومن ثم تجب مراعاة خصائص نموه وكيفية تعلمه وإكسابه الخبرات. كما كشفت أن عملية التربية يجب أن تكون شاملة، لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية التلميذ، بل تتناوله ككل لا يتجزأ، له ميوله ورغباته، واستعداداته وسماته العقلية والجسمية والخلقية والاجتماعية (قمبر، ١٩٩٥، ص٢٨٢).

وقد أشارت منظمة التربية والعلوم والثقافة التابعة للأمم المتحدة (المشار إليه في: مراشدة، ٤٠٠٤) أنه في ضوء التغيرات السريعة والمستمرة التي تشهدها المجتمعات الحالية، يمارس الشباب أدوارهم في المؤسسات المختلفة بهدف تأكيد الذات، معتمدين على معطيات ثقافتهم الشبابية الخاصة التي تسيطر في كثير من الحالات، خصوصا في المؤسسات التربوية مقتنعين بضرورة إظهار دورهم في التغيير.



وأتى الاهتمام بالأنشطة اللاصفية حين تغيرت النظرية التربوية من مرحلة الاهتمام بالمعلومات إلى مرحلة الاهتمام بنمو القدرات الشخصية والاجتماعية، التي تتضمن اتجاهات سلوكية سليمة تؤدي إلى حياة سعيدة في مجتمعات ديمقراطية، واعتبرت القيم التربوية أمراً مهماً، وأدمجت في المناهج الدراسية، وأصبحت المدارس تؤمن بالتعليم عن الخبرة، وأن الأنشطة تمد الطالب بخبرات ذات قيمة (محسن، ١٩٩٥، ص٢٠).

ذكر النحلاوي (١٩٧٩) أن من أهم المعاني التي يعنيها النشاط المدرسي اليوم، صرف طاقات الناشئين أو تشجيعها أو بعثها، في أعمال وألعاب يقبلون عليها من تلقاء أنفسهم، إذ أنها تستهويهم، وتحقق ميولهم وذاتيتهم، وتناسب استعدادهم، وتبعث فيهم المرح والحيوية والتفاؤل، وتحبب المدرسة إلى نفوسهم، وتشعرهم بكيانهم الاجتماعي، وبعضويتهم في المجتمع، وتشبع بعض حاجاتهم النفسية.

ولتحقيق الاهتمام بالشخصية المتكاملة للطالب جسدياً وعقلياً وروحياً واجتماعياً، تتعدد الأنشطة الرياضية، والثقافية، والفنية، والاجتماعية، والعلمية، وتتنوع أنشطة المدرسة لتتفق مع رغبات وقدرات واهتمامات الطلاب بحسب الإمكانات المتاحة (البلوشي، ٢٠٠٥، ص٣).

ويعد النشاط الطلابي اللاصفي جزءًا مهماً من العملية التعليمية باعتباره يمد الطالب بخبرات خارجية ذات قيمة في حياته العلمية، ويعطيه فرصاً كبيرة لإثراء أسلوبه في التفكير والعمل المثمر (العيدروس، ٢٠٠٧، ص٢٢).

وما يقصد بمصطلح النشاط اللاصفي، هو النشاط الطلابي أو النشاط المدرسي أو النشاط المصاحب للمنهج، فكما ذكر البلوشي، (٢٠٠٥، ص٨) أن الأدبيات التربوية أوضحت العديد من الأسماء التي أطلقت على الأنشطة الطلابية، ومن هذه الأسماء: الأنشطة المضافة للمنهج (Extra Curricular Activities)، والأنشطة اللاصفية (Co-Curricular Activities)، والأنشطة المصاحبة للمنهج (of Class Activities)، والأنشطة الطلابية (Student Activities).

ويشير عميرة، (١٩٩٨، ص ٥٥-٥٥) إلى أن بعض هذه الأسماء يستند إلى مفهوم للمنهج لم يعد التربويون يؤمنون به، وهو المنهج القائم على أنه مجموعة من المقررات الدراسية، ومن هذه المسميات (Extra Curricular Activities) و(Extra Curricular Activities) وهي الأنشطة خارج المنهج، أو المصاحبة للمنهج، أو المضافة إلى المنهج، ومع ذلك فما زالت تستعمل وبكثرة في الكتابات التربوية. وأما بالنسبة للاسمين (Activities Non Class) و (Out of Class Activities)

فالنشاط المدرسي من المفاهيم الحديثة الاستخدام في التربية، حيث إنَّ عملية التعلم والتعليم في المدرسة التقليدية أو القديمة، كانت تركز على الجانب الأكاديمي والنظري، وتُهمِل الجوانب العملية والتطبيقية والحياتية (حجازي، ٢٠٠٤).

إن الأنشطة الطلابية قديمة قدم النظام التعليمي نفسه، وكثير من هذه الأنشطة قد و جدت في المدارس القديمة، فمثلاً يحدثنا التاريخ عن "اهتمام إسبرطة وأثينا بالرياضة والموسيقي، ومسابقات الخطابة، واشتراك الطلاب في الحكم الذاتي، والنوادي والمناظرات والتمثيليات والجماعات ذات النشاط الاجتماعي...الخ" (فتحي، ١٩٨٠).

إن ترجمة الأهداف في صورة أنشطة الحياة ومسؤولياتها، أصبح من الأمور المهمة لدى التربية وأهدافها السامية، وقد قسمت أنشطة الحياة إلى أقسام مختلفة، فأصبحت مهمة التربية أن تنمى الفرد كي يستطيع الاشتراك في تلك الأنشطة بنجاح (العيدروس، ٢٠٠٧).

والأنشطة اللاصفية تشمل أشياء كثيرة ومتنوعة في حياة الطلاب، فمنها: الندوات العلمية، والبحوث والتقارير، والمقالات، والمناظرات، والإذاعة المدرسية، والصحافة المدرسية، والجمعيات الخيرية داخل المدرسة، والمسابقات الثقافية، والمسرحيات، والزيارات الميدانية، وعمل المعارض. بالإضافة إلى المشاركة المجتمعية والعمل التطوعي أو مدفوع الأجر في مؤسسات المجتمع المحلي مثل المتاجر، والمصانع، والمطاعم، والمزارع.

ويرى عميرة، (١٩٩٨) أن هذه الأنشطة يشارك فيها الطالب عن اختيار وبدافع وتوجيه ذاتي، وهذا لا يعني سلبية المعلم، بل هو تنظيم لدور المعلم من حيث استثارته للمتعلم وتوجيهه وإرشاده حيث تتضمن الأنشطة جميع جوانب النمو لدى المتعلم فتنقله من حالة التلقي فقط إلى حالة التفاعل و الايجابية.

لقد بدأ النشاط في بدايات القرن العشرين بالعناية بالأجسام، وتحقيق اللياقة البدنية، وكان يغلب على هذا النشاط الجانب الحركي، ثم اتسع مجال النشاط بعد ذلك، وأصبح يضم مناشط مختلفة، كالجمعيات والنوادي والجماعات، وصارت له أهداف ثقافية واجتماعية ونفسية وروحية، بالإضافة إلى الأهداف المتعلقة بتدريب الجسم واكتساب المهارات الحركية (بدر، ١٩٨٥، ص٠٥-٥).

وتبرز أهمية الأنشطة اللاصفية عند تنوعها في المدرسة حتى تكسب الطلاب مهارات مختلفة ومتعددة وتراعي الفروق الفردية والميول لديهم.

وقد أكد جوب وجوب (Chaube & Chaube, 1996, p. 205) أن كافة الأنشطة التي تقدمها المدرسة للطالب يجب أن تعمل على تطويره من كافة الجوانب.



وفيما يتعلق ببرامج الأنشطة اللاصفية فغالبا ما تضم نسبة عالية لها علاقة مباشرة بالبرنامج الدراسي بالنسبة لصغار المتعلمين أكثر من تلك التي يشتغل بها المتعلمون الأكبر سنا، فالآفاق أمام هؤلاء أكثر اتساعا، واحتياجاتهم أوسع وأشمل من الأصغر سنا، وأدنى مرحلة تعليمية.

وصنّف عبد الوهاب، (١٩٨٧) النشاط اللاصفي إلى:

- النشاط المصاحب للمنهج: وهو يمثل الجانب التطبيقي للمواد الدراسية، ويتفق معها بطريقة مباشرة.

- النشاط الحر: وهو يعالج ما قد يكون في المنهج من قصور في نواحي إكساب الطلاب الهوايات، واحترام العمل اليدوي، وحل مشكلات وقت الفراغ، وتوجيه السلوك، وبناء الشخصية. ويتصل بالمقررات الدراسية اتصالاً غير مباشر.

ومن الواضح أن هناك اتفاقاً على الكثير من الأنشطة التي يمكن أن تمارس داخل وخارج المدرسة، وبإشراف المدرسة وتوجيهها. كما يبدو أن الكثير من التقسيمات المذكورة تختلف في تصنيف مجموعة الأنشطة المتاحة إلى مجالات محددة، إلا أن من الواضح أن تلك الأنشطة يمكن أن تمارس تحت أي تصنيف وفق اهتمامات الطلاب، والثقافة السائدة في المجتمع، والإمكانات المتاحة. ومن هنا يمكن ذكر التصنيف الأكثر شيوعاً في الأدبيات التربوية على النحو: (أنشطة رياضية – أنشطة ثقافية – أنشطة فنية – أنشطة اجتماعية – أنشطة دينية – أنشطة علمية) (البلوشي، ٢٠٠٥).

وذكر مصطفى، (١٩٨٧: ص٨١-٩٢) أشكال هذه الأنشطة في الآتي: النشاط الرياضي والنشاط الثقافي والنشاط العلمي والنشاط الفني.

و لم تكن الدراسات والأبحاث التربوية بمنأى عما حدث من تطورات واهتمامات متزايدة بربط المدرسة بمؤسسات المجتمع المدني، فقد أكدت معظمها على الدور الفاعل للنشاط اللاصفي في تطوير وتحسين المواقف التعليمية والتربوية لدى الطلبة، وتنمية الاتجاهات نحو المعرفة والعمل، وتعزيز دور المجتمع في ظل المفهوم الحالي للمدرسة، وقد تناول الباحثان ست دراسات عربية وأخرى أجنبية تم ترتيبها حسب أقدميتها.

فالدراسة التي قام بها كراب (Grabe, 1981) تتعلق بدور مديري المدارس في تفعيل الأنشطة المدرسية في المدارس الثانوية الصغيرة والكبيرة وتألفت عينة الدراسة من (٥٦٢) طالباً وطالبة. وخلصت الدراسة إلى أن لمدير المدرسة دورًا كبيرًا في تفعيل الأنشطة في المدارس الثانوية ذات الحجم الصغير أكثر من دوره في المدارس الثانوية ذات الحجم الكبير.

وقام هلان واندور (Halland & Andre, 1987) بدراسة النتائج التي توصلت لها ثلاثون دراسة أجريت حول المشاركة في الأنشطة المدرسية الطلابية، وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية وفاعلية المدرسة والتفوق والإنجاز التعليمي للطالب والالتحاق بالتعليم الجامعي والإنجاز في العمل والتطور الشخصي والاجتماعي.

وسعت دراسة يونج وويتلي (Young & Whitely, 1997) إلى معرفة أثر الأنشطة المدرسية في الطلبة، كالأنشطة الرياضية، والموسيقي، والكشافة، والنوادي، وجمعيات الإخوة والأخوات، ومجموعات الحي، وأنشطة الكنيسة. وأظهرت الدراسة في نتائجها أن لهذه الأنشطة أثراً إيجابياً واضحاً على النشاط الأكاديمي والنمو العاطفي والاجتماعي للطلبة المراهقين، وأن الآباء يشعرون بالغربة عن المدارس الثانوية، وأنهم غير قادرين على فهم العمل الأكاديمي، وأنهم لا يستطيعون تقديم مساعدات لأبنائهم في أدائهم واجباتهم المنزلية.

وتناول كيرك (Kirk, 2001) دراسة الأنشطة اللاصفية في ولاية مونتانا الأمريكية للصفوف (٥، ٦، ٧) وفي إحدى وعشرين منطقة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠٠) طالب وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن الشباب الذين يشاركون في الأنشطة اللاصفية يقل ارتكابهم للتصرفات السلبية: مثل: شرب الخمور، وسرقة المحال التجارية، وإتلاف أملاك الآخرين، والتدخين، وإدمان المخدرات، والتسرب من المدرسة، كما أظهرت أنه قد تحسنت لديهم التصرفات الجيدة مثل: إنفاق الأموال في الصدقات والأعمال الخيرية، ومساعدة الفقراء، وتحسنت لديهم الخصائص القيادية.

وقام جعنيني، (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة تحقق الأنشطة اللاصفية الموجهة لأهدافها التربوية في المدارس الثانوية الرسمية من وجهة نظر معلميها في ضوء بعض المتغيرات، وقد أظهرت النتائج أن درجة تحقيق النشاطات مجتمعة (الكشفية، والرياضية، والاجتماعية، والتطوعية، والرحلات المدرسية، والفنية، والثقافية) قد بلغت (٧٧،٧٧٪) كما أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات.

وسعى أبو عاشور وعليمات، (٢٠٠٢) في دراستهما إلى كشف وجهة نظر المعلمين والمعلمات لدور مدير المدرسة في إنجاح الأنشطة المدرسية في محافظة المفرق ومعرفة أثر كل من الجنس والخبرة والتخصص. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن دور مدير المدرسة الثانوية في إنجاح النشاطات المدرسية كان مقبولاً وعلى المجالات كافة، والمستوى عند الإناث أعلى من الذكور، وذوي التخصص الأدبي أعلى من ذوي التخصصات العلمية، وبالنسبة للخبرة كانت لصالح ذوي الخبرة من ست إلى عشر سنوات.



وأجرى حجازي، (٤٠٠٤) دراسة حول دور مديري المدارس الثانوية في تفعيل الأنشطة المدرسية في محافظتي معان والعقبة في الأردن، وبعد تطبيق الأداة على أفراد العينة تم التوصل إلى النتائج التالية: إن دور مديري المدارس في تفعيل الأنشطة المدرسية كان بصورة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمحافظة تتعلق بدور مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، ووجود فروق دالة إحصائيا لصالح المدرسين ذوي الخبرة الطويلة (٨ سنوات فأكثر) وفروق دالة إحصائيا لصالح حملة الدبلوم في المجال الخاص بالفقرة العامة.

كما تناولت دراسة الخراشي، (٢٠٠٤) دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الاجتماعية. وتوصلت إلى أهمية عملية المشاركة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب، وأن هناك مؤشرات تخطيطية تساعد على إقبال الطلاب على المشاركة في الأنشطة الجامعية كالجوائز المادية، والمعنوية وزيادة الدرجات للمشاركين، ووجود مقر مخصص للنشاط في الكلية، وتوفير الوقت المناسب لممارسة الأنشطة والاهتمام بالتوعية والإعلام عن الأنشطة الطلابية والبرامج المنفذة بالكلية والجامعة وإصدار دليل تعريفي للطلاب عن أهمية وفائدة تلك الأنشطة والبرامج.

وهدفت دراسة عباينة، (٢٠٠٤) إلى التعرف على واقع ممارسة المديرين لإدارة برامج النشاط المدرسي في المدارس الحكومية من وجهة نظر المديرين في محافظة إربد. وكشفت الدراسة أن المديرين يرون أنهم يمارسون إدارة برنامج النشاط المدرسي والمتابعة والتخطيط بدرجة كبيرة، وأنهم يمارسون التقويم بدرجة متوسطة.

كما هدفت دراسة حمادنة والقضاة، (٢٠٠٧) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في تربية قصبة المفرق الإدارة برامج الأنشطة المدرسية، وفي ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي للمدير، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال التنظيم احتل المرتبة الأولى، في حين احتل مجال التنفيذ والمتابعة المرتبة الثانية، واحتل مجال التخطيط المرتبة الثالثة، في حين احتل مجال التقويم المرتبة الأخيرة.

مشكلة الدراسة

ما من شك أن أزمة النتاج التعليمي وصلت إلى المدرسة والإدارة المدرسية خاصة، وأن صلة المخرجات التعليمية رغم كل الجهود المبذولة والمساعي الإدارية من قبل القيادات التربوية، مازالت متواضعة، تعاني الشعَّ والافتقار في البرامج التعليمية والتربوية المستندة على النشاط اللاصفي وتحتاج إلى العديد من الدراسات والبحوث التي تسعى إلى تطوير أهداف الإدارة

المدرسية بطريقة عملية ورفع مستوى الإنتاجية وتحقيق التوافق بين المدرسة والمجتمع من خلال تفعيل النشاط اللاصفي في المدرسة.

ونحن في الجمهورية اليمنية نلتمس في واقعنا التربوي والتعليمي الضعف في المستوى التعليمي التعليمي التعليمي العملي فيما بعد للطلبة الخريجين بسبب انعزال المدرسة عن المجتمع، وتقوقع طلابها في النشاط التعليمي القائم على الحفظ والاستذكار فقط، مما أدى إلى ضعف مخرجات التعليم في اليمن. ولهذا السبب ثار لدى الباحثين الرغبة في البحث عن النشاط المدرسي اللاصفي من حيث توافره في مدارسنا الثانوية ومدى رضا الطلاب عنه، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية أكثر في (واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن).



أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى كشف واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن و ذلك عن طريق الآتي:

١ - معرفة الأنشطة الطلابية اللاصفية المتوافرة في المدارس الثانوية في محافظة عدن.

٢- التعرف على مدى رضا طلاب المدارس الثانوية في محافظة عدن عن الأنشطة اللاصفية المتوافرة التي يمارسونها.

٣- التعرف على الفروق بين آراء المديرين والطلبة في المدارس الثانوية حول واقع الأنشطة اللاصفية حسب متغيرات: الجنس، والمديرية، والفترة الدراسية (صباحي-مسائي).

٤- التعرف على الفروق بين مستويات رضا الطلبة في المدارس الثانوية عن الأنشطة اللاصفية حسب متغيرات: الجنس، والمديرية، والفترة الدراسية (صباحي - مسائي)، والمرحلة الدراسية (أول- ثاني) ثانوي.

أسئلة الدراسة

تتكون أسئلة الدراسة من أربعة أسئلة تمثلت في الآتي:

١ - ما الأنشطة اللاصفية المتوافرة في المدارس الثانوية في محافظة عدن؟

 ٢ هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين آراء المديرين والطلاب حول توافر الأنشطة اللاصفية تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمديرية، والفترة الدراسية (صباحي – مسائي)؟

٣- ما مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن الأنشطة اللاصفية التي يمارسونها؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين مدى رضا الطلبة في المدارس الثانوية للأنشطة

اللاصفية تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمديرية، والفترة الدراسية (صباحي – مسائي)، والمرحلة الدراسية (أول- ثاني) ثانوي؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع النشاط اللاصفي أولاً ودوره في تطوير مهارات الطلاب المهنية، ومن أهمية التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية ثانياً، وفي أنها تكشف عن مدى التعاون المشترك بين المدرسة والمجتمع المحلي وما يقدمه هذا التعاون من تنمية بشرية واقتصادية وحضارة وتقدم المجتمع اليمني. وعلى المستوى البحثي تتبلور أهمية الدراسة في الآتي:

١- دراسة النشاط اللاصفي في المدارس الثانوية يعتبر خطوة أولى للتعرف على مشكلة قصور مخرجات التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية.

٢- أن نتائجها ستقدم المعلومات الميدانية عن واقع النشاط اللاصفي في المدارس الثانوية
 لأصحاب القرار في الإدارات التربوية لاتخاذ الإجراءات اللازمة حيال ذلك.

مصطلحات الدراسة

النشاط اللاصفي: يعرفه (خلف، ١٩٨٦، ص١٠١) بأنه الجهد العقلي والبدني الذي يبذله المتعلّم في سبيل تحقيق هدف أو بعض أهداف العملية التعليمية.

ويرى (مصطفى، ١٩٨٧، ص٨٤) أن النشاط المدرسي هو عبارة عن «مجموعة من الممارسات العملية التي يمارسها الطلاب خارج الفصل المدرسي، ويهدف إلى تحقيق بعض الأهداف التربوية، ويكمل الخبرات التي يحصل عليها الطالب داخل الفصل الدراسي.

والتعريف الإجرائي للنشاط اللاصفي: هو النشاط الترويحي الذي يمارس من قبل طلاب المرحلة الثانوية في محافظة عدن.

الرضا: الرضا في اللغة هو القبول والقناعة ويقال رضيت به صاحباً وربما قالوا: رضيت عليه، رضيت به، ورضيت عنه. (الجوهري، ١٩٧٨، ص٢٥٧)، ويعرفه (الخطاب، ١٩٧٦، ص٩)، ويعرفه (الخطاب، ١٩٧٦، ص٩) بأنه الشعور الذي يصاحب الطالب عند تحقيقه أهدافه المتعلقة بوجوده في المدرسة. والتعريف الإجرائي للرضا: هو مدى قبول طلاب المرحلة الثانوية عن ممارستهم للأنشطة اللاصفية في محافظة عدن.

المدرسة الثانوية: المدرسة الثانوية هي المدارس التي يتلقى فيه التلاميذ التعليم الثانوي العام الذي يتيح للتلاميذ الذين حصلوا على شهادة المرحلة الأساسية متابعة تنمية معارفهم ومهاراتهم العلمية والأدبية، وتستغرق مرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي ثلاث



سنوات. (القانون العام للتربية والتعليم، ١٩٩٢، ص١٩).

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة في الحدود الآتية:

حدود مكانية: جميع مدارس المرحلة الثانوية الموجودة في محافظة عدن.

حدود زمانية: العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٧م.

حدود بشرية: جميع مديري وطلاب المرحلة الثانوية في محافظة عدن.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي في تنفيذ الدراسة الحالية.



مجتمع الدراسة وعينتها

شمل مجتمع الدراسة جميع المدارس الثانوية في محافظة عدن وعددها ثلاثون مدرسة موزعة على ثماني مديريات. وتم اختيار عينة الدراسة المكونة من عشر مدارس ثانوية بحيث تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً، ولأجل ذلك استخدم الباحثان أسلوب العينة العشوائية البسيطة لعدد (١٠) من أصل (٣٠) مدرسة ثانوية، ثم اختيار (١٠) طلاب ومدير باستخدام العينة القصدية من كل مدرسة وقع عليها الاختيار، وتم اختيارهم بهذا الأسلوب لكي تكون العينة من كل مدرسة وقع عليها الاختيار، وتم اختيارهم بهذا الأسلوب لكي تكون العينة مدرسة، ويشكلون إجمالاً (١١) أفراد (طالب ومدير) من عشر مدارس. وتبين الجداول مدرسة، ويع المديرين والطلبة على متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (١) يبين توزيع عينة المديرين بحسب متغيرات الدراسة

النسبة ٪	العدد	المجموعة	المتغير	م
٥٥,٦	٥	ذکر		
٤٤,٤	٤	أنثى	الجنس	,
77.7	۲	صيرة		
77,7	۲	خورمكسر		
77.7	۲	المنصورة	المديرية	۲
77,7	۲	الشيخ عثمان		
11,1	١	دار سعد		

تابع الجدول رقم (١)	(1)	رقم	ءو ل	الحد	تابع
---------------------	-----	-----	------	------	------

النسبة ٪	اثعدد	المجموعة	المتغير	م
۸۸,۹	٨	صباحية	" (.t(" " " t)	
11,1	١	مسائية	الفترة الدراسية	,
11,1	١	دبلوم بعد الثانوية	1 +1 1 5 + 1	,
۸۸,۹	٨	بكالوريوس	المؤهل العلمي	2

يشير الجدول رقم (١) إلى توزيع المديرين عينة الدراسة حسب الجنس والمديرية والفترة الدراسية والمؤهل العلمي، وكما جاء في الجدول، فإنّ نسبة الذكور تكاد تقترب من نسبة الإناث، كما أن نسبة المديرين توزعت بالتساوي على خمس مديريات عدا مديرية دار سعد، أما بالنسبة للفترة الدراسية فقد بلغت نسبة الفترة الصباحية (٩,٨٨٨)، وبنفس النسبة بلغت عينة المديرين ممن يحملون مؤهل البكالوريوس مقابل نسبة بلغت (١١,١٪) من حملة الدبلوم بعد الثانوية.

الجدول رقم (٢) يبين توزيع عينة الطلبة بحسب متغيرات الدراسة

اثعدد	المجموعة	المتغير	م
٥٢	ذکر	• •	
٣٨	أنثى	الجنس	, ,
77	صيرة		
۱۹	خورمكسر	المديرية	۲
71	المنصورة		
١٨	الشيخ عثمان	7 11	۲
١٠	دار سعد	المديرية	1
٧٧	صباحية	" the most	٣
17	مسائية	الفترة الدراسية	,
٤٠	أول ثانوي	" (+(") +(
٥٠	ثاني ثانوي	المرحلة الدراسية	٤
	0Y TA YY 19 Y1 1A 1. VV 1Y £.	نذی أنثی ۸۳ أنثی ۸۳ صیرة ۲۲ خورمکسر ۱۹ المنصورة ۱۱ الشیخ عثمان ۸۱ دار سعد ۱۰ صباحیة ۷۷ أول ثانوي ۱٤	الجنس ذكر ٢٥ الجنس أنثى ٨٣ النش ١٩ الديرية خورمكسر ١٩ النصورة ١٩ النصورة ١٩ النصورة ١٩ الشيخ عثمان ١٨ المديرية الديرية حامان ١٨ الفترة الدراسية صباحية ١٠ الفترة الدراسية أول ثانوي ٤٠ الديرية أول ثانوي ٤٠ الديرية الدراسية أول ثانوي ٤٠ الديرية أول ثانوي ١٢ الديرية أول ثانوي ١٨ الديرية أول ثانوي

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢) نجد أن توزيع عينة الطلبة قد تمَّحسب الجنس والمديرية والفترة الدراسية والمرحلة الدراسية، ونلاحظ أن نسبة الذكور تكاد تقترب من نسبة الإناث، كما أن نسبة الطلبة توزعت على خمس مديريات تكاد تكون متساوية في النسبة، أما بالنسبة للفترة الدراسية فقد بلغت نسبة الفترة الصباحية (٢,٥٨٪)، مقابل (٤,٤ ١٪) للفترة المسائية، كما يتضح أن نسبة الطلبة تكاد تقترب في المرحلتين الأول ثانوي والثاني ثانوي، والغالبية كانت لمرحلة الثاني ثانوي وبنسبة (٥,٥٥٪).

أدوات الدراسة

استخدم الباحثان الاستبانة لجمع المعلومات المتعلقة بأسئلة الدراسة بما يتناسب مع عينة الدراسة وأهدافها، وفيما يلي توضيح لهذه الأدوات:

١- استبانة خاصة بالطلاب

وهي مكونة من ثلاثة أقسام: القسم الأول خاص بالمعلومات الأولية (الجنس، والمديرية، المدرسة، والفترة الدراسية، والمرحلة الدراسية)، والقسم الثاني عبارة عن مجموعة من الأنشطة اللاصفية التي اندر جت تحت تسعة محاور بحيث يضع الطالب علامة ($\sqrt{}$) أمام ما يراه متوافرًا في مدرسته، والقسم الثالث عبارة عن مقياس الرضا لدى الطلبة عن الأنشطة اللاصفية في المدرسة بصورة عامة وو فقاً لمقياس ليكرت الخماسي.

٢- استبانة خاصة بالمديرين

وهي مكونة من قسمين، القسم الأول خاص بالمعلومات الأولية (الجنس، والمديرية، والمدرسة، والفترة الدراسية، والمؤهل العلمي)، والقسم الثاني عبارة عن مجموعة من الأنشطة اللاصفية التي اندر جت تحت تسعة محاور بحيث يضع المدير علامة ($\sqrt{}$) أمام ما يراه متوافرًا في مدرسته، وهي نفس الأنشطة في استبانة الطلبة.

صدق الأداة وثباتها

قام الباحثان بالتأكد من صدق الأدوات من خلال الصدق الظاهري والصدق المنطقي، وذلك بالاستعانة بالمحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المجال التربوي، إذ تم عرضها في صورتها الأولية على لجنة مكونة من أربعة محكمين، وفي ضوء الملاحظات تم اعتماد جميع الأنشطة اللاصفية التي حوتها الاستبانة، مع إضافة وتعديل فقرات خاصة باستبانة الرضا الخاصة بالطلبة.

أما ثبات الأدوات الخاصة بالأنشطة اللاصفية وبمقياس الرضا، فقد تم استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، وبلغت معاملات الثبات كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (٣) يبين معاملات الثبات باستخدام ثبات الاتساق الداخلي

معامل ألفا	أداة القياس	م
٠,٨٥	مقياس الأنشطة	١
٠,٨٣	مقياس الرضا للطلبة	۲



يتبين من الجدول رقم (٣) أن معاملات الثبات عالية تزيد عن (٠,٨٠) ومعنى ذلك أن أداتي الدراسة تتمتعان بثبات عال.

إجراءات التنفيذ

تم تنفيذ الدراسة بعد الاطلاع على الأدبيات في الكتب المتعلقة بالأنشطة اللاصفية. وتصميم استبانة خاصة بالطلاب، واستبانة خاصة بالمديرين.

كما تم تطبيق الاستبانة على العينة بعد التأكد من صدقها من خلال عرضها على خبراء محكمين في كليات التربية (صبر – عدن)، ثم التأكد من ثباتها باستخدام الثبات الداخلي (ثبات الاتساق).

وقد تم تصحيح بنود الاستبانة وفقاً لمفاتيح التصحيح، إذ أُعطي النشاط المتوافر في المدرسة الدرجة واحد، وغير المتوافر أُعطي صفرًا، كما تم إعطاء الدرجة خمسة للخيار راض جداً في مقياس الرضا والدرجة واحد للخيار غير راضٍ إطلاقاً (راضٍ جداً ٥، راض ٤، محايد ٣، غير راض إطلاقاً ١).

وتم استرجاع أداة الدراسة من تسع مدارس ما يشكل نسبة (٩٠٪) من عينة الدراسة، أي أن هناك مدرسة لم يستطع الباحثان من الأداة. ثم تحليل البيانات باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS).

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لمعالجة بيانات الدراسة: معامل ألفا كرونباخ، والتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (Test-T)، واختبار كاي تربيع (كا٢)، وتحليل التباين وفق التصميم العاملي (٢×٥×٢×٢).

عرض نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن وذلك من خلال معرفة الأنشطة اللاصفية المتوافرة في المدارس ونسبة توافرها والتعرف على أثر (الجنس والمديرية والمراسية والفترة الدراسية) في أراء العينة، وقد تم تصنيف نتائج الدراسة كالآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما الأنشطة اللاصفية المتوافرة في المدارس الثانوية في محافظة عدن؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات للأنشطة التي احتوتها أداة الدراسة، والتي أشارت إليها العينة بتوافرها، والتكرارات التي لم تشير إليها العينة بتوافرها واستخراج النسبة المئوية لكل نشاط متوفر ونشاط غير متوفر. ومن ثم حساب الفروق بين التكرارات المتوفرة و التكرارات غير المتوفرة، و الجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٤) يبين التكرارات والنسبة المئوية للأنشطة اللاصفية المتوفرة وغير المتوفرة في محافظة عدن

مستوى		الترتيب	ئيات	الإحصا				-
الدلالة	715	من حيث التوافر	متوافر	غير متوافر		الأنشطة الفرعية	م	النشاط
.,	4 	,	٨٩	١٠	ت	n t(n .t(n (181)	,	
.,	٦٣,٠٤	١	۸٩,٩	١٠,١	%	الإذاعة المدرسية اليومية	,	
.,	YA, TV	۲	٧٦	77	ت	المكتبة المدرسية	۲	
.,	17,17	,	۷٦,٨	77,7	%	المحتبة المدرسية	,	
٠,٠٠٤	۸,٤٩٥	٣	٦٤	70	ت	المسابقات الأدبية	٣	
.,2	7,240	,	78,7	۲0,٤	%	والثقافية	,	الشايخ
.,	۲۲,۸۱	٦	۲۱	٧٨	ت	الصحيفة المدرسية	٤	
_ ','''	11,71	,	۲۱,۲	۷۸,۸	%	الأسبوعية	2	
٠,٣٦٦	.,414	٤	٤٥	٥٤	ت	المطويات والنشرات	٥	
غير دالة	,,,,,,	2	٤٥,٥	0£,0	%	الثقافية	Ŭ	
	۲۰.٤٥	٥	۲۷	٧٢	ت	التعبير والحوار	٦	
,	1 , 20	Ŭ	۲۷,۳	٧٢,٧	%	والمناقشة	`	
.,	٤,٤٥٥	,	٦٠	44	ت	تلاوة وتجويد القرآن	١,	
.,.,0	2,200	,	٦٠,٦	۲۹,٤	%	الكريم	'	
.,	٤٨,٠٩	٥	10	٨٤	ت	الاحتفال بالمناسبات	۲	
, , , , , ,	27, 14	0	10,7	۸٤,٨	%	الدينية	,	
.,	TO.17	٤	۲٠	٧٩	ت	الأبحاث الدينية	٣	
,	10,11	٤	۲۰,۲	۷۹,۸	%	الابحاث الدينية	,	
	٥٩.٨٩	٦	11	٨٨	ت	3 31 311 - 1 11	٤	الدينو
,	04,74	,	11,1	۸۸,۹	%	المعارض الإسلامية	2] '\$'
٠,٢٦٩	1,777	۲	٤٤	00	ت	إصدار المجلات	٥	
غير دالة	1,111	١	٤٤,٤	٥٥,٦	%	والمطويات	٥	
٠,٠٠٠	77,71	٣	77	٧٣	ت	الندوات التوعوية	٦	
	11,11	,	77,7	٧٣,٧	%	الدينية	<u>'</u>]
٠,٩٢٠	77,77	٣	٤٩	٥٠	ت		,	
غير دالة	(1,17	,	٤٩,٥	٥٠,٥	%	كرة القدم		



تابع الجدول رقم (٤)

		الترتيب	ئىات	الإحصا	<u>·</u>			=
مستوى الدلالة	715	من حيث التوافر	متوافر	غير متوافر		الأنشطة الفرعية	م	المنشاط
٠,٠٨٨			٤١	٥٨	ت			الديني
غير دُالة	٠,٠١٠	٤	٤١,٤	٥٨,٦	7/.	كرة السلة	۲	٠٩.
		.,	٦٥	٣٤	ت	na 14 at n		
٠,٠٠٢	7,919	۲	٦٥,٧	٣٤,٣	%	كرة الطاولة	٣	
	^ V V		79	٣٠	ت	611 11	,	1
• ,•••	٩,٧٠٧	١	٦٩,٧	٣٠,٣	%	كرة الطائرة	٤	الرياضي
	14 27		72	٧٥	ت	met 1 el		·d'
• , • • •	10,57	٥	۲٤,٢	٧٥,٨	7.	ألعاب القوى	٥	
	04 00	ч	٩	٩٠	ت	" l ti	4]
• ,•••	Y7, YV	٦	۹,۱	٩٠,٩	%	السباحة	٦	
	~~ AA	4	71	٧٨	ت	7 1 -tl - l - tl	_	
• , • • •	٣٢,٨٩	٤	۲۱,۲	۷۸,۸	%	الجمعيات التعاونية		
.,	۸۷,۳٦	٦	٣	٩٦	ت	الخدمة العامة	_	
_ ,,,,	/ // , / ((٣,٠	٩٧,٠	%	والمعسكرات		~
٠,٠٠٤	٨,٤٩٥	۲	٦٤	٣٥	ت	naltern literal ter	3-	_
, , , , ,	7,240	,	٦٤,٦	۲0,٤	%	حفظ النظام والنظافة	٢] ¸á·
.,	۱۳,۸۳	,	٦٨	71	ت		w	الاجتماعو
,,,,,	11,71	,	٦٨,٧	٣١,٣	%	الزيارات والرحلات] ,
٠,٠٨٨	7,919	٣	٥٨	٤١	ت	حماية البيئة	0	
غير دالة	1,414	,	٥٨,٦	٤١,٤	%	حمایه البیته	Ĭ]
٠,٠٠٠	٧٢,٩٨٠	٥	٧	٩٢	ت	حفلات التعارف	,-	
,,,,,	V1,4X	0	٧,١	97,9	%	حفارت التغارف		
•V177	7,777	۲	٥٧	٤٢	ت	تدريبات الإسعافات	١,	
غير دالة	1,111	,	٥٧,٦	٤٢,٤	%	الأولية	,	
٠,٧٦٣	.,.91	٣	٤٨	٥١	ت	التوعية بالصحة	۲	
غير دالة	, , , , ,	,	٤٨,٥	01,0	%	المدرسية	<u>'</u>	الصحي
.,	١٦,٩٨	٤	79	٧٠	ت	التوعية بالصحة	٣	\ \f{\}.
,	1 (, (/(,	79,8	٧٠,٧	%	الإنجابية		
.,	۲۸,۳۷	,	٧٦	77	ت	التوعية بأمراض الايدز	٤	
,	177,17	'	٧٦,٨	77,7	%	التوعية بامراض الايدر	۲	
.,	TV,09	۲	19	۸٠	ت	الزيارات الاستكشافية	,	
,	,,,,,,	'	19,7	۸۰,۸	%		<u> </u>	
.,	٤٥,٣٤	٣	١٦	۸٣	ت	الاجتماعات	۲	
,	,	,	17,7	۸۳,۸	%	ر مجمد عد	Ľ	الكشفي
.,	09,19	٦	11	٨٨	ت	المسابقات الكشفية	٣	. g"
,		,	11,1	۸۸,۹	%	المسابد المسيد	Ľ	
٠,٠٥٦	٣,٦٤٦	١	٤٠	٥٩	ت	المخيمات	٤	
غير دالة	,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,	'	٤٠,٤	٥٩,٦	%	المتحدر	'	

تابع الجدول رقم (٤)

الإحصاديات الإحصاديات الإحصاديات الترقيب Britania Amieston									
	مستوى			ئيات	الإحصاة	-	الأنشطة الفرعية		-77
		715		متوافر	غير متوافر		الانشطة الفرعية	م	ناط
		۸۳ ۸۳	4	17	٨٦	ت	الرحلات وحفلات		
1, 1, 1	.,	01,/1	ζ	17,1	۸٦,٩	%		٥	3
ر كتابة النصوص ب		A7 47	_	١٢	۸٧	ت	3 1 11 5 1 11	٦	ું નું,
		01,71	Ů	17,1	۸٧,٩	%	الحدمات العامه	`	
والرسوم		,,,,,	,	٦٦	77	ت	كتابة النصوص	,	
الحاسوبية		,,,	'	٦٦,٧	44,4	%	والرسوم	'	
الحاسوبية	٠,٠٥٦	* 747	Į Į	٥٩	٤٠	ت	تصميم البرامج	Ų	
	غير دالة	1,121	'	٥٩,٦	٤٠,٤	%	الحأسوبية	,	
المسابقات والبرامج المسابقات المسابقات الملمية المسلبة الملمية المسل		VY 9.1	٦	٧	٩٢	ت	7	۳	_
السابقات والبرامج ۲ ۷0 77 9 70		V 1 , \/\	,	٧,١	97,9	%	المراسلة الالكترونية	,	3
السابقات والبرامج ۲ ۷0 77 9 70		77 77	<u> </u>	7 £	٧٥	ت	7 7611 . 711	4	\$\frac{1}{3};
المسابقات المدرسية المردونية المردونية المسابقات المدرسية المسابقات المدرسية المسابقات المدرسية المسابقات المدرونية		1 (, 1)	,	75,7	٧٥,٨	%	تصميم مواقع إلكترونية	۲	۽ ک
الترفيهية الترفية التديات المدرسية المرفيهية المرفية		۳. ۸۶		77	VV	ت	المسابقات والبرامج	_	
السلام الله الله الله الله الله الله الله ا		1,,,,,	ζ	77,7	٧٧,٨	%		Ů	
الكتروبية العلمية الع		05.15	_	17	٨٦	ت	المنتديات المدرسية	۹.	
المسابقات العلمية المسابقات المسابقات العلمية المسابقات الم		01,71		17,1	۸٦,٩	%	إلكترونية	`	
المعارض العلمية المعارض العلمية <th< td=""><td></td><td>۲۰.٤٦</td><td></td><td>٧٢</td><td>**</td><td>ت</td><td>7 1 11 - 1 - 1 11</td><td>١,</td><td></td></th<>		۲۰.٤٦		٧٢	**	ت	7 1 11 - 1 - 1 11	١,	
المعارض العلمية X 7,777 غير دالة ١٠,٠٠٠ ١٥٠٠ ٢٠٠٠ ١٠٠٠		1,21	'	٧٢,٧	۲۷,۳	%	السنابقات العلمية		
	٠,٠١٣٢	V 7//		٤٢	٥٧	ت	7 1 11 2 1 11	Ļ	
الكتبة العلمية الكتبة العلمية الإيرادات الإير	غير دالة	1,111	,	٤٢,٤	٥٧,٦	%	المعارض العلمية	,	=
الزيارات العلمية الزيارات العلمية الزيارات العلمية الزيارات العلمية الإيارات الإيارات الإيارات الله الإيارات ال	۰,۷٦٣		Į Į	٥١	٤٨	ت	3. 1.113.7611	<u>پ</u>	<i>f</i> .
١ ١٠٠٠ ١٥,٣٦ ١ ١٠٠٠ ١٩,٧ ١ ١٠٠٠ ١٩,٧ ١٠٠٠ ١٠٠٠ ١٠٠٠ ١٠٠٠ ١٠٠٠ ١٠٠٠ ١٠٠٠ ١٠٠	غير دالة	, , , , ,	,	01,0	٤٨,٥	%	المحتبة العلمية	,	
۱ ورش النجارة والديكور ا ٩٠٠٩ ١ ٩٠٠٩ ١ ٩٠٠٩ ١ ٩٠٠٩ ١ ٩٠٠٩ ١ ١٠٠٠٠ ١ ١٠٠٠٠ ١ ١٠٠٠٠ ١ ١٠٠٠٠ ١ ١٠٠٠٠ ١ ١٠٠٠٠ ١ ١٠٠٠٠ ١ ١٠٠٠٠ ١ ١٠٠٠٠ ١ ١٠٠٠٠ ١ ١٠٠٠٠ ١ ١٠٠٠٠ ١ ١١٠٠ ١ ١١٠٠		10 87	4	٣٠	٦٩	ت	النبارات المارية	4	
۱ ورش النجارة والديكور ا ٩٠,٩ ١ ٩٠,٩ ١ ٩٠,٩ ١ ١٠٠,٠ ١ ١٠٠,٠ ١ ١٠٠,٠ ١ ١٠٠,٠ ١ ١٠٠,٠ ١ ١٠٠,٠ ١ ١٠٠,٠ ١ ١١٠,٠ ١١٠,٠ ١ ١١٠,٠ ١ ١١٠,٠ ١١٠,٠ ١١٠,٠ ١١٠,٠ ١١٠٠,٠ ١١٠٠,٠ ١١٠٠,٠	,	10,11	,	٣٠,٣	79,7	%	الريارات العلمية	<u> </u>	
۲ ورش الكهرباء ۳ ۹۲, ۹ ۲ ۲ ۱۰۰,۰۰ ۲ <td></td> <td>77 707</td> <td>~</td> <td>٩</td> <td>٩٠</td> <td>ت</td> <td>من النجابة بالنبكيي</td> <td>١,</td> <td></td>		77 707	~	٩	٩٠	ت	من النجابة بالنبكيي	١,	
۲ ورس اسهوروء والميكانيكا % - - <td>,</td> <td>((,))</td> <td>,</td> <td>٩,١</td> <td>9.,9</td> <td>%</td> <td>ورس التجارة والديدور</td> <td></td> <td></td>	,	((,))	,	٩,١	9.,9	%	ورس التجارة والديدور		
البنگانيكا البنگان كانگلاف البنگان كانگلا		VY 9.A	_	٧	٩٢	ت	ورش الكهرباء	Ų	
ر البنت المعادن	,	* 1 , 00	Ŭ	٧,١	97,9	%	والميكانيكا		
ر زيارة معاهد ومراكز ت ١٩ ٨٠ ٢ ٢٧,٥٩ ٢ التدريب ٪ ٢٧,٥٩ ٢ التدريب ٪ ٢٧,٠٠٠ ١٩,٢ ١٩,٢ ١٠٠٠ ٢٠٠٠ ١٩,٢ ١٩,٢ ١٠٠٠ ٢٠٠٠ ١٩	_	_	_	-	99	ت		۳	- 5
ر زيارة معاهد ومراكز ت ١٩ ٨٠ ٢ ٢٧,٥٩ ٢ التدريب ٪ ٢٧,٥٩ ٢ التدريب ٪ ٢٧,٠٠٠ ١٩,٢ ١٩,٢ ١٠٠٠ ٢٠٠٠ ١٩,٢ ١٩,٢ ١٠٠٠ ٢٠٠٠ ١٩				-	1,.	%	ستخين المعادن		.بي. ا بې
ر زيارة معاهد ومراكز ت ١٩ ٨٠ ٢ ٢٧,٥٩ ٢ التدريب ٪ ٢٧,٥٩ ٢ التدريب ٪ ٢٧,٠٠٠ ١٩,٢ ١٩,٢ ١٠٠٠ ٢٠٠٠ ١٩,٢ ١٩,٢ ١٠٠٠ ٢٠٠٠ ١٩		,,	,	77	٦٦	ت	المثال التقال	4	7
۰,۰۰۰ ۲۷,۰۹ ۲ ۱۹,۲ ۸۰,۸ ۱۹,۲ ۲۷,۰۹ ۲ ۱۹,۲ ۱۹,۲ ۲۷,۰۰۰ ۲۷,۰۰ ۲۷,۰۰۰ ۲۷		,,,,	'	77,7	٦٦,٧	%	المستن الزراعي	٠	2,
التدريب ٪ ۸۰٫۸ المريب ٪ ۱۹٫۲ المريب ٪ ۱۹٫۲ المريب ۲٫۰۰۰ المريب ٪ ۱۹٫۲۷ المريب ۲۲٫۲۲ المريب ۲۲٫۲۲ المريب ۲۲٫۲۲ المريب ۱۸٫۲۷۲ المريب ۲۲٫۲۲ المريب ۲۲٫۲۲ المريب ۲۰۰۰ المريب ۱۸٫۲۷۲ المريب ۲۰۰۰ المريب ۱۸٫۲۷۲ المریب ۱۸٫۲۷۲ المریب ۱۸٫۲۷۲ المریب ۱۸٫۲۷۲ المریب ۱۸٫۲۷۲ المریب ۱۸٫۲۷ المریب ۱۸٫۲۷۲ المریب ۱۸٫۲۷ المریب ۱۸٫۲ المریب ۱۸٫۲۷ المریب ۱۸٫۲۷ المریب ۱۸٫۲۷ المریب ۱۸٫۲ ا		TV ^4	· ·	19	۸٠	ت	زيارة معاهد ومراكز	_	
٦ صيانة الأحينة المنالية المنا		, , , , ,	,	19,7	۸۰,۸	%	1		
ا صیانه الا جهره المترتیه ٪ ۹۰٫۹ ۹۰٫۹ ۲		77 704	4	٩	٩٠	ت	autori an a Milani.	4	
		,,,,,,,	,	۹,۱	٩٠,٩	%	صیانه الاجهره اسرنیه	<u> </u>	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن للنشاط الثقافي ثلاثة أنشطة متوافرة وبنسب عالية وهي

الأنشطة الآتية (المسابقات الأدبية والثقافية، والمكتبة المدرسية، والإذاعة المدرسية اليومية)، وأشار اختبار مربع كاي إلى وجود فروق بين تكرارات العينة التي أشارت إلى توافرها وتكرارات العينة التي أشارت إلى توافرها، أما نشاط (المطويات والنشرات الثقافية) فقد كانت الفروق في النسب ضئيلة و لم يكشف اختبار مربع كاي عن دلالة هذه الفروق، أما الأنشطة (الصحيفة المدرسية الأسبوعية، والتعبير والحوار والمناقشة) فقد ظهرت في الجدول بوصفها غير متوافرة بنسب عالية، وكانت الفروق دالة لصالح العينة التي أشارت إلى عدم توافرها.

وفيما يتعلق بالنشاط الديني فقد كشف الجدول أن هناك نشاطًا واحدًا فقط متوافر وبنسبة عالية وهو نشاط (تلاوة وتجويد القرآن الكريم)، وأشار اختبار مربع كاي إلى وجود فروق بين تكرارات العينة التي أشارت إلى توافر هذا النشاط وتكرارات العينة التي أشارت إلى عدم توافره ولصالح العينة التي أشارت إلى توافره، أما نشاط (إصدار المجلات والمطويات) فقد كانت الفروق في النسب ضئيلة ولم يكشف اختبار مربع كاي عن دلالة هذه الفروق، أما الأنشطة (الاحتفال بالمناسبات الدينية، والأبحاث الدينية، والمعارض الإسلامية، والندوات التوعوية الدينية) فقد ظهرت في الجدول بوصفها غير متوافرة بنسب عالية، وكانت الفروق دالة لصالح العينة التي أشارت إلى عدم توافرها.

أما بالنسبة للنشاط الرياضي فقد اتضح من الجدول أن هناك نشاطين هما (كرة الطائرة، وكرة الطاولة) متوافرين وبنسبة عالية، وأشار اختبار مربع كاي إلى وجود فروق بين تكرارات العينة التي أشارت إلى توافر هذا النشاط و وتكرارات العينة التي أشارت إلى توافر ها، أما النشاطان (كرة القدم، وكرة السلة) فقد توافرها ولصالح العينة التي أشارت إلى توافرها، أما النشاطان (كرة القدم، وكرة السلة) فقد كانت الفروق في النسب ضئيلة و لم يكشف اختبار مربع كاي عن دلالة هذه الفروق، أما الأنشطة (ألعاب القوى، والسباحة) فقد ظهرت في الجدول بوصفها غير متوافرة بنسب عاليه، وكانت الفروق دالة لصالح العينة التي أشارت إلى عدم توافرها.

وبالنسبة للنشاط الاجتماعي فقد أتضح من الجدول أن هناك نشاطين هما (حفظ النظام والنظافة، والزيارات والرحلات) متوافرين وبنسبة عالية، وأشار اختبار مربع كاي إلى وجود فروق بين تكرارات العينة ولصالح العينة التي أشارت إلى توافرها، أما النشاط (حماية البيئة) فقد كانت الفروق في النسب ضئيلة ولم يكشف اختبار مربع كاي عن دلالة هذه الفروق، أما الأنشطة (الجمعيات التعاونية، والخدمة العامة والمعسكرات، وحفلات التعارف) فقد ظهرت في الجدول بوصفها غير متوافرة بنسب عاليه، وكانت الفروق دالة لصالح العينة التي أشارت إلى عدم توافرها.



وبالنسبة للنشاط الصحي فقد اتضح من الجدول أن هناك نشاطًا واحدًا فقط متوافر وهو (التوعية بأمراض الأيدز) وبنسبة عالية، وأشار اختبار مربع كاي إلى وجود فروق بين تكرارات العينة ولصالح العينة التي أشارت إلى توافره، أما النشاطان (تدريبات الإسعافات الأولية، والتوعية بالصحة المدرسية) فقد كانت الفروق في النسب ضئيلة و لم يكشف اختبار مربع كاي عن دلالة هذه الفروق، وهناك نشاط واحد فقط وهو (التوعية بالصحة الإنجابية) فقد ظهر في الجدول بوصفه غير متوافرة بنسب عاليه، وكانت الفروق دالة لصالح العينة التي أشارت إلى عدم توافره. وفيما يتعلق بالنشاط الكشفي فقد اتضح من الجدول أن جميع الأنشطة غير متوافرة وبنسب عاليه، وكانت الفروق دالة لصالح العينة التي أشارت إلى عدم توافرة وبنسب عاليه، وكانت الفروق دالة لصالح العينة التي أشارت إلى عدم توافره احدًا وهو (المخيمات) فقد كانت الفروق في النسب ضئيلة و لم يكشف اختبار مربع عن كاي دلالة هذه الفروق.

وأما النشاط الحاسوبي فيبين الجدول أن هناك نشاطًا واحدًا فقط متوافر وهو (كتابة النصوص والرسوم) وبنسبة عالية، وأشار اختبار مربع كاي إلى وجود فروق بين تكرارات العينة ولصالح العينة التي أشارت إلى توافره، أما النشاط (تصميم البرامج الحاسوبية) فقد كانت الفروق في النسب ضئيلة و لم يكشف اختبار مربع كاي عن دلالة هذه الفروق، وهناك أربعة أنشطة وهي (المراسلة الإلكترونية، وتصميم مواقع إلكترونية، والمسابقات والبرامج الترفيهية، والمنتديات المدرسية إلكترونية) فقد ظهرت في الجدول بأنها غير متوافرة وبنسب عاليه، وكانت الفروق دالة لصالح العينة التي أشارت إلى عدم توافره.

وأما النشاط العلمي فيتضح من الجدول أن هناك نشاطًا واحدًا فقط متوافر وهو (المسابقات العلمية) وبنسبة (المسابقات العلمية) وبنسبة عالية، ونشاط واحد غير متوافر وهو (الزيارات العلمية) وبنسبة عالية وأشار اختبار مربع كاي إلى وجود فروق بين تكرارات العينة في هذين النشاطين، وهناك نشاطان وهما (المعارض العلمية، والمكتبة العلمية) كانت الفروق في النسب ضئيلة ولم يكشف اختبار مربع كاي عن دلالة هذه الفروق.

وأخيراً النشاط الفني والمهني، حيث اتضح من الجدول أن جميع الأنشطة غير متوافرة بنسب عاليه، وكانت الفروق دالة لصالح العينة التي أشارت إلى عدم توافر هذه الأنشطة.

ولمعرفة مدى ونسب توافر هذه الأنشطة في محافظة عدن تم ترتيبها في الجدول رقم (٥). يتضح من الجدول (٥) أن أكثر الأنشطة توافراً هو النشاط الثقافي وبنسبة بلغت (٥٠,٠٥٪)، ثم ويليه مباشرة النشاط الصحي في المرتبة الثانية وبنسبة بلغت (٥٠,٠٥٪)، ثم يأتي بعده في المرتبة الثالثة النشاط العلمي وبنسبة بلغت (٤٩,٢٢٪)، ويليه النشاط الرياضي

في المرتبة الرابعة وبنسبة بلغت (٤٣,٢٦٪).

وأن أقل الأنشطة توافراً هما النشاط الفني والمهني والنشاط الكشفي بنسب بلغت (١٥,٥٦٪) و(١٨,٦٨٪) على التوالي، وهما لم يتعديا (٢٠٪) في نسبة توافرهما في محافظة عدن. وإجمالاً يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة توافر الأنشطة اللاصفية في محافظة عدن بلغت (٣٤,٧١٪) وهي بذلك لم تصل حتى إلى المستوى المتوسط (٥٠٪).

الجدول رقم (٥) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأنشطة اللاصفية المتوافرة في محافظة عدن

الترتيب من	ا ما ما	مائيات	الإحص	الأنشطة اللاصفية	
حيث التوافر	نسبة توافرها	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانسطة اللاصفية	م
١	%0٤,٢١	۲۷,۲۲	٥٣,٦٦	النشاط الثقافي	١
٧	%Υ٤,٠٨	۱۸,٦٢	۲۳,۸۳	النشاط الديني	۲
٤	% ٤٣, ٢٦	77,71	٤٢,٨٣	النشاط الرياضي	٣
٥	%٣٧,٢٠	79,10	77,17	النشاط الاجتماعي	٤
٢	%07,00	19,08	٥٢,٥٠	النشاط الصحي	٥
٨	۸۲, ۱۸٪	1.,94	١٨,٥٠	النشاط الكشفي	٦
٦	%77,10	75,74	۲۱,۸۳	نشاط الحاسب الآلي	٧
٢	% ٤٩, ٢٢	17,77	٤٨,٧٥	النشاط العلمي	٨
٩	%10,07	۱۰,۸۹	10,5.	النشاط الفني والمهني	٩
	٧, ٣٤ , ٧١	٤ ,٨٨٩	70,17	الكلي	

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين آراء المديرين والطلاب حول توافر الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمديرية، والفترة الدراسية (صباحي – مسائي) والتفاعل فيما بينها؟

للإجابة عن هذا السوال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي (٢ × ٢ × ٥)، والجدول التالي يبين نتائج التحليل.

الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين على مقياس الأنشطة اللاصفية المتوافرة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمديرية، والفترة الدراسية) والتفاعل بينها

'η	مستوى sig الدلالة	المحسوبة F	مجموع MS المتوسطات	df	مجموع SS المربعات	مصدرالتباين
٠,٠٣١	٠,١٤١	۲,۲۲۲	۸٦,٧٨٥	١	۸٦,٧٨٥	الجنس

· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·									
'n	مستوى sig الدلالة	المحسوبة F	مجموع MS المتوسطات	df	مجموع SS المربعات	مصدر التباين			
٠,١٩٦	٠٠٠٤ دالة	٤,٢٠٤	178,170	٤	٦٥٦,٧٠١	المديرية			
٠,٠٠٦	٠,٥٢٢	٠,٤١٤	17,102	١	17,102	الفترة الدراسية			
٠,٢٢٥	۰,۰۰۱ دالة	٦,٦٧٣	77.,770	٣	۲۸۱,۸۷٦	الجنس×المديرية×الفترة الدراسية			
			T9,.07	٦٩	7792,101	الخطأ			
				٧٩	77071,	الإجمالي			

تابع الجدول رقم (٦)

لم تظهر نتائج التحليل في الجدول رقم (٦) فروقاً ذات دلالة معنوية بين تقديرات أفراد العينة على مقياس الأنشطة المتوافرة تعزى لمتغيري الجنس والفترة الدراسية.

بينما أظهرت عملية تحليل التباين أن هناك فروقاً ذات دلالة معنوية بين تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير المديرية، وتبين قيمة إيتا تربيع أن هذا الأثر مرتفع. ولتحديد هذه الفروق بين المديريات تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدول التالى:



الجدول رقم (٧) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية للمديريات التي ينتمون إليها أفراد العينة (مديرين وطلاب)

دار سعد	الشيخ عثمان	المنصورة	المجموعات
٦,٧٨	۸,٥٧	_	المنصورة
	_	۸,٥٧	الشيخ عثمان
_		٦,٧٨	دار سعد

يتبين من الجدول رقم (٧) أن الفروق تركزت بين ثلاث مديريات هي (مديرية المنصورة ومديرية الشيخ ومديرية الشيخ عثمان ومديرية دار سعد)، حيث كانت بين مديرية المنصورة ومديرية الشيخ عثمان، ويتبين أيضاً أن الفروق كانت بين مديرية المنصورة ومديرية دار سعد.

كما أظهر الجدول رقم (٦) فروقاً ذات دلالة معنوية تعزى لأثر التفاعل بين متغيرات الدراسة (الجنس، والمديرية، والفترة الدراسية). وتبين قيمة إيتا تربيع أن هذا الأثر مرتفع.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: ما مدى رضا الطلاب عن الأنشطة اللاصفية التي يمارسونها في المدارس الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية إضافة إلى المتوسطات

الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لفقرات المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨) يبين التكرارات والنسب المنوية والوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري لمقياس الرضا عن الأنشطة اللاصفية

8	المرقبة	الانحراف المياري	الوسط الحسابي المرجح	درجة الرضا							
مستوى الرضا				راضِ جداً	راض	محايد	غير راضٍ	غير راض إطلاًقاً		المفقرة	م
راضٍ	4	1,10	٣,٦٧	72	٣٢	19	١٠	٥	ت	مستوى معاملة مشريخ الأنشطة اللاصفية للطلاب	١
	٤			۲٦,٧	۲0,٦	۲۱,۱	11,1	٥,٦	%		
محايد	٨	1,11	٣,٤٠	١٣	۳۷	١٧	19	٤	ت	مدى توافر الأنشطة اللاصفية وتنوعها في المدرسة	۲
				15,5	٤١,١	١٨,٩	۲۱,۱	٤,٤	%		
محايد	١٢	1,17	۲,۹۲	٨	۲٠	49	77	١٠	ت	مدى توافر الأدوات والأجهزة المعينة على إتمام النشاط اللاصفي	٣
				۸,۹	77,7	۲۲,۲	۲٥,٦	11,1	%		
راضٍ	۲	١,١٠	٣,٧٦	72	79	11	17	٣	ت	مستوى تضاعل المشرف وإدارة المدرسة مع إبداعات الطلاب	٤
	,			۲٦,٧	٤٣,٣	17,7	15,5	٣,٣	%		
محايد	15	١,١٨	۲,۸۲	٦	۲۷	١٤	٣٢	11	ت	مستوى ملائمة الوقت المخصص للأنشطة داخل المدرسة	٥
				٦,٧	۲۰,۰	١٥,٦	۲٥,٦	17,7	%		
محايد	11	1,77	٣,٠٦	١٣	77	۱۸	۲۸	٨	ت	توقيت الأنشيطة مع الحصص الدراسية	٦
	''			18,8	۲٥,٦	۲٠,٠	٣١,١	۸,۹	%		
محايد	1.	١,٢٦	۲,۲۸	10	٣١	19	١٤	11	ت	مدى توافر النشياط اللاصفي الذي أمارسه في الدرسة	٧
				۱٦,٧	٣٤,٤	۲۱,۱	١٥,٦	17,7	%		
راضِ	٥	١,١٨	۲,0۱	72	77	77	١٨	٣	ت	مستوى حث مشرفخ الأنشطة لمساهمة وإشراك المعلمين مع الطلاب فخ الأنشطة	٨
				۲٦,٧	۲٤,٤	۲٥,٦	۲٠,٠	٣,٣	%		
۷ راضٍ	٧	١,٢٠	٣,٤٧	۲۱	72	49	٨	٨	ت	مستوى العلاقة بين مشرفي الأنشطة اللاصفية وأولياء الأمور	٩
				۲۳,۳	۲٦,٧	۲۲,۲	۸,۹	۸,۹	%		
راضٍ	٣	٠,٩٨	٣,٦٧	١٨	۲۸	۲۱	۱۲	١	ت	مستوى ممارسة الإرشاد والتوجيه من قبل مشريخ الأنشطة بما يتناسب وقدرات الطالب	1.
				۲٠,٠	٤٢,٢	77,7	17,7	١,١	%		
محايد	٩	١,٤٤	۲,۳۲	71	۲۸	٤	77	١٢	ت	مدى توافر القاعات اللازمة للأنشطة اللاصنفية في المدرسة	11
				۲٦,٧	۲۱,۱	٤,٤	۲٤,٤	17,7	%		
راضٍ	٦	1,17	۲,0٠	۲۱	۲۸	۲٠	۱۷	٤	ت	مستوى ممارسة عامل التحفيز من قبل مشر <u>ة</u> النشاط	١٢
				77,7	۲۱,۱	77,7	١٨,٩	٤,٤	%		
راضٍ	١	٠,٩٧	۲,۸۲	72	٣٥	71	٥	۲	ت	مستوی کفاءة وتأهیل مشر <u>ی</u> النشاط	17
				۲٦,٧	٣٨,٩	۲٦,٧	٥,٦	۲,۲	%		
حايد	A	٠,٦٧	٣,٤٠	الكلي							

يتبن من الجدول (٨) أن لدى الطلبة مستويين من الرضا في النشاط اللاصفي وهذان

المستويان هما (راض ومحايد) بمتوسطات حسابية تراوحت مابين (٣,٨٢ - ٢,٨٣)، حيث كان الرضا لدى الطَّلبة في الآتي ومرتبة تنازلياً حسب الأكثر رضا.

- ١ مستوى كفاءة وتأهيل مشرفي النشاط.
- ٢- مستوى تفاعل المشرف وإدارة المدرسة مع إبداعات الطلاب.
- ٣- مستوى ممارسة الإرشاد والتوجيه من قبل مشرفي الأنشطة . ما يتناسب وقدرات الطالب.
 - ٤ مستوى معاملة مشرفي الأنشطة اللاصفية للطلاب.
 - ٥ مستوى حث مشرفي الأنشطة لمساهمة وإشراك المعلمين مع الطلاب في الأنشطة.
 - ٦- مستوى ممارسة عامل التحفيز من قبل مشرفي النشاط.
 - ٧- مستوى العلاقة بين مشرفي الأنشطة اللاصفية وأولياء الأمور.

ويتبين من هذا أن الرضا لدى الطلبة تمثل في الجانب المعنوي في المدرسة من حيث التعامل والتحفيز والتفاعل والممارسة والكفاءة.

في حين لم يبين الطلاب مدى رضاهم (محايدين) في الجانب المادي والإمكانات والتوقيت، وتتمثل في الآتي:

- ١- مدى توافر الأنشطة اللاصفية وتنوعها في المدرسة.
- ٢- مدى توافر الأدوات والأجهزة المعينة على إتمام النشاط اللاصفي.
 - ٣- مستوى ملائمة الوقت المخصص للأنشطة داخل المدرسة.
 - ٤- توقيت الأنشطة مع الحصص الدراسية.
 - ٥- مدى توافر النشاط اللاصفى الذي أمارسه في المدرسة.
 - -7 مدى تو افر القاعات اللازمة للأنشطة اللاصفية في المدرسة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال على: هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين مدى رضا الطلبة في المدارس الثانوية للأنشطة اللاصفية حسب المتغيرات التالية (الجنس - المديرية - الفترة الدراسية)؟ المرحلة الدراسية)؟



الحدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين على مقياس الرضا لدى الطلبة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والفترة الدراسية، والمديرية، والمرحلة الدراسية) والتفاعل بينها

'n	مستوى sig الدلالة	F المحسوبة	مجموع MS المتوسطات	df	مجموع SS المربعات	مصدر التباين
٠,٠٢٦	٠,٦٨٨	٠,٤٩٣	٠,١٦٤	٣	٠,٤٩١	المديرية
٠,٠١٧	٠,٣٣٩	٠,٩٣١	٠,٣٠٩	١	٠,٣٠٩	الجنس
٠,٠٠٣	٠,٦٧٢	٠,١٨١	٠,٠٥٩	١	٠,٠٥٩	الفترة الدراسية
٠,٠٢١	٠,٢٧٧	1,7.0	٠,٣٩٩	١	٠,٣٩٩	المرحلة الدراسية
٠,٢٩٤	۰،۰۱۰ دالة	۲,۸٦٠	٠,٩٤٨	٨	٧,٥٨٣	الجنس×المديرية×الفترة× المرحلة
			٠,٣٣١	٥٥	۱۸,۲۲٦	الخطأ
				٧٠	٧٩٩,٢٣١	الإجمالي

لم تظهر نتائج التحليل في الجدول رقم (٦) فروقاً ذات دلالة معنوية بين مستوى الرضا لدى الطلبة عن الأنشطة اللاصفية في مدارسهم تعزى لمتغيري المديرية.

كما أظهر ت عملية تحليل التباين أنه لا تو جد فروقٌ ذات دلالة معنوية بين مستوى الرضا لدى الطلبة عن الأنشطة اللاصفية في مدارسهم تعزى لمتغير الجنس.

كما أظهر ت عملية تحليل التباين أنه لا تو جد فروقٌ ذات دلالة معنوية بين مستوى الرضا لدى الطلبة عن الأنشطة اللاصفية في مدارسهم تعزى لمتغير الفترة الدراسية.

كما أظهر ت عملية تحليل التباين أنه لا تو جد فرو قّ ذات دلالة معنوية بين تقدير ات أفر اد العينة تعزى لمتغير الفترة الدراسية.

في حين أظهر الجدول رقم (٦) فروقاً ذات دلالة معنوية تعزى لأثر التفاعل بين متغيرات الدراسة (الجنس، والمديرية، والفترة الدراسية). وتبين قيمة إيتا تربيع أن هذا الأثر مرتفع.

مناقشة نتائج الدراسة

تبين من نتائج الدراسة أن أغلب الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن مهملة بسبب التركيز على الجانب النظري والتعليم داخل الفصل، وعند مقارنة توافر هذه الأنشطة مع أهداف التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية كما ورد في (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٢) والمتمثلة باكتساب التلاميذ القدرات الآتية:

١- فهم العقيدة الإسلامية وأحكامها وقيمها والتعامل والسلوك بموجبها، فإنه اتضح من نتائج الدراسة أن النشاط الديني لم يكن متوافراً بدرجة كبيرة لترسيخ هذا الهدف على الواقع العملي للطلاب.

٢- إجادة اللغة العربية كتابة ونطقا واستخدامها في توسيع ثقافته الأدبية والعلمية والتعبير



عن أفكاره بوضوح، وهذا ما تم تأكيده في نتائج الدراسة إذ إنّ الأنشطة الثقافية حازت على النصيب الأكبر في المدارس الثانوية وفعالياته وعن بقية الأنشطة، إلا أنها لم تتعد المستوى المتوسط في توافرها.

٣- والوعي بقضايا شعبه ووطنه اليمني وأمته العربية والإسلامية وضرورة العمل من أجل التقدم السياسي والاجتماعي والثقافي في الوطن اليمني وأداء واجباته والتمسك بحقوقه والدفاع عن حقوق الآخرين والعمل بروح التعاون والفريق الواحد الواعي بأسس الديمقراطية وممارستها، ويدعم ترسيخ هذا الهدف بالإضافة إلى المنهج الدراسي الأنشطة الاجتماعية والكشفية، وتبين النتائج أن توافر هذه الأنشطة ضعيف في المدارس الثانوية.

3- اكتساب المهارات العقلية واليدوية الأساسية للمهن الفنية الحديثة واستقصاء مصادر المعلومات ومعرفة عمليات جمعها والاستفادة منها واستيعاب الحقائق العلمية المتجددة مع تطبيقاتها وفهم استخدام العلاقات والمفاهيم الرياضية وتنمية وتطوير نفسه بالتعليم الذاتي المستمر. وتبين النتائج أن الأنشطة العلمية ونشاط الحاسب الآلي لم تصل إلى المستوى المطلوب لهذا الهدف، كما أن الأنشطة المهنية والفنية كانت ضعيفة ويصعب ترسيخ دعائم هذا الهدف في الواقع العملي لدى المتعلمين إذا استمرت على هذا الوضع.

٥ - فهم وتطبيق القواعد الصحية والحرص على نظافة البيئة وحمايتها وحسن استثمار الوقت وممارسة الهوايات المفيدة المختلفة وتطويرها. ويلاحظ من نتائج الدراسة أن الأنشطة الصحية والرياضية لم ترق إلى مستوى تحقيق هذا الهدف والحرص على ممارستها في حياتهم اليومية.

7 - تبين و جود رضا لدى الطلبة للجوانب المعنوية في ممارسة الأنشطة والتحفيز لها، كما أن أعلى رضا لدى الطلبة كان لمستوى كفاءة و تأهيل مشرفي النشاط، و لم يبد الطلبة رضاهم من عدمه للجوانب المادية ومدى توفيرها في المدرسة ومناسبة الوقت المخصص لها. وقد تباينت آراء العينة تبعاً للمديرية و خاصة مديريات المنصورة والشيخ عثمان ودار سعد، ولصالح مديريتي الشيخ عثمان ودار سعد.

التوصيات

بعد أن توصلت الدراسة إلى هذه النتائج يوصى الباحثان بما يلي:

١- ضرورة تكثيف برامج الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن بما يتناسب
 مع المناخ الصيفي والشتوي والطبيعة الجغرافية لمناطق المحافظة.





٢- زيادة اهتمام القيادات المدرسية بالأنشطة الفنية والمهنية في المدارس الثانوية كونها تساعدهم في كشف مواهبهم الفنية والمهنية، وتؤهلهم للانخراط في التعليم الجامعي التخصصي.

٣- ضرورة توفير المواد والتجهيزات اللازمة والمعينة للأنشطة اللاصفية سواء في المدرسة أو خارجها.

خرورة تخصيص وقت كافٍ للأنشطة اللاصفية بحيث يستطيع الطلاب ممارستها بإتقان ومن دون تقصير.

والمنافية فرص الالتحاق بالبرامج والأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية بحيث يلتحق بها جميع الطلبة.

٦- تكملةً للدراسة الحالية يوصي الباحثان القيام بدراسة العلاقة بين ممارسة الأنشطة اللاصفية ومستوى النمو لدى الطلبة في الجوانب الفكرية والمهنية والجسدية والانفعالية، ودراسة أخرى لمدى ارتباط الأنشطة اللاصفية بالمنهج الدراسي في المدارس.

المراجع

أبو عاشور، خليفة مصطفى وعليمات، صالح ناصر (٢٠٠٢). دور مدير المدرسة الثانوية في المجاهدة آل البيت، ٩(١)، في المجاهدة في محافظة المفرق. مجلة المنارة، جامعة آل البيت، ٩(١)، ٢٣ - ١٤٨٠.

بدر، عبلة (١٩٨٥). خطة مدرسية للنشاطات التربوية. رسالة المعلم، (٢)، ٢٨-٢٩.

البلوشي، يوسف بن عبد الله (٢٠٠٥). الأنشطة الطلابية في الفكر التربوي. ورقة عمل مقدمة للقاء التربوي الخامس، مسقط، سلطنة عمان.

جعنيني، نعيم حبيب (٢٠٠١). در جة تحقيق النشاطات اللاصفية الموجهة لأهدافها التربوية في المدارس الثانوية الرسمية في الأردن من وجهة نظر معلميها. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، ٧١(١)، ٧١-٧٠.

الجوهري، إسماعيل بن حماد (١٩٧٨). الصحاح تاج اللغة والصحاح العربية، (ط٢)، (ج٦). بيروت: دار العلم للملايين.

حجازي، عبد الحكيم (٢٠٠٤). دور مديري المدارس الثانوية في تفعيل الأنشطة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في محافظتي معان والعقبة. مجلة الدراسات الاجتماعية، صنعاء، ١٩٨٩) ١٤١-١٤.

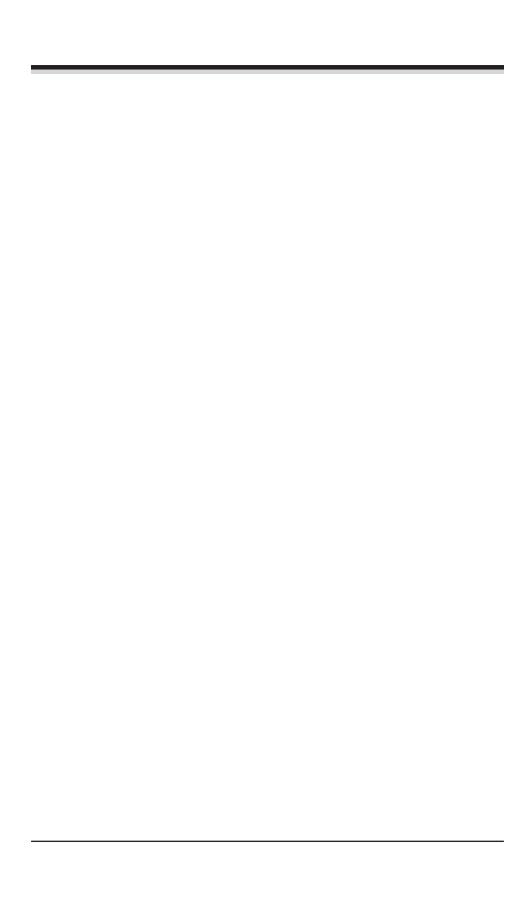
حمادنة، أديب ذياب والقضاة، خالد يوسف (٢٠٠٧) درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية قصبة المفرق لإدارة برامج الأنشطة المدرسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٨(٣) ٣٥-٦١.

- الخراشي، وليد عبد العزيز سعد (٢٠٠٤). دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الخطاب، سهام أحمد (١٩٧٦). بعض المتغيرات التي ترتبط بالرضاعن المدرسة عند طلبة وطالبات المدارس الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات الإسلامية، جامعة القاهرة، القاهرة.
- خلف، يحيى عطية سليمان (١٩٨٦). النشاط المدرسي. تقرير عن الندوات واللقاءات بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى التعليم العام المقام بكلية المعلمين بأبها، في الفترة ٧/٢ حتى ٥ / / ١٩٨٦ م.
- عبابنة، قاسم محمد محمود (٢٠٠٤). دراسة لواقع إدارة برنامج النشاط المدرسي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة أربد في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاشر، السودان.
 - عبد الوهاب، جلال (١٩٨٧). النشاط المدرسي (ط٢)، الكويت: مكتبة الفلاح.
- عميرة، إبراهيم بسيوني (١٩٩٨). الأنشطة العلمية غير الصفية وأندية العلوم دراسة ميدانية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- العيدروس، عزيزة عبد الرحمن (٢٠٠٧). تفعيل برامج الأنشطة الطلابية بجامعة أم القرى (فرع الطالبات) تصور مقترح. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٩٤٥) ١٩٤- ٢٩٤.
- فتحي، شاكر محمد (١٩٨٠). دراسة مقارنة لمشكلات النشاط المدرسي بالمرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية، والولايات المتحدة الأمريكية، وانجلترا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
 - قمبر، محمود وآخرون (٩٩٥). دراسات في أصول التربية. الدوحة: دار الثقافة.
- محسن، سمير عبد اللطيف لطفي (٩٩٥). اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو ممارسة الأنشطة الطلابية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة النجاح. نابلس.
- مراشدة، حسين أحمد (٢٠٠٤). دور الأنشطة الجامعية في الحد من اغتراب طلبة الجامعات في الأردن، (د.ن).
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (١٩٨٧). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، (ط١). الرياض: دار المريخ.
- النحلاوي، عبد الرحمن (١٩٧٩). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع (ط١). دمشق: دار الفكر.
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٢). القانون العام للتربية والتعليم. الجمهورية اليمنية. رقم (٤٥) مادة (١٩)، مادة (٢١). صنعاء: وزارة التربية والتعليم.



- Chaube, S. & Chaube, F. (1996). **School organization.** Vitas Publishing House PUT LTD. Encyclopedia of American Education 201-225.
- Grabe, M. (1981). School size and the importance of school activities. (Eric No: EJ 247548).
- Halland, A., & Andre, T., (1987), Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what need to be known?, **Review of Educational Research**, **57**(4), 87-99.
- Kirk A. (2001). MSU research shows importance of quality of out-of door activities. **Dissertation Abstract International**, **A**, **23/05**, 1248.
- Young, B., Holton, C. & Whitely, M. (1997). The effect of school activities on students. (ERIC No: 414533).





دور مدير المدرسة في تضعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان

> د. محمد علي عاشور قسم الإدارة والأصول التربوية كلية التربية- جامعة اليرموك

c₁ 2010

دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان

د. محمد على عاشور

قسم الإدارة والأصول التربوية كلية التربية- جامعة اليرموك

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة و المجتمع المحلي من وجهة نظر العاملين في المدارس وأفراد المجتمع المحلي، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة و المجتمع المحلي من وجهة نظر العاملين في المدارس وأفراد المجتمع المحلى تعزى إلى متغيري اسم الوظيفة والمنطقة التعليمية.

تكونت عينة الدراسة من (017) من العاملين في المدارس و(01) من أفراد المجتمع المحلي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة اشتملت على (13) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي جاء بدرجة متوسطة.
- جاء ترتيب مجالات الدراسة في دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة و المجتمع المحلي وفق الترتيب الآتي: الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية، يليه الشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة، ثم الشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة، ثم الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة، وجاء في المرتبة الأخيرة الشراكة في التخطيط المدرسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لجميع مجالات الدراسة فيما عدا الشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير اسم الوظيفة لجميع مجالات الدراسة، فيما
 عدا الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة ولصالح المديرين.

الكلمات المفتاحية: المدرسة الأساسية، الشراكة المدرسية، المجتمع المحلي، سلطنة عمان.

The Role of School Principal in Enhancing the Partnership between School and Community in the Sultanate of Oman

Dr. Mohammed A. Ashour

College of Education Yarmouk University

Abstract

This study aimed at identifying the role of school principal in enhancing the partnership between school and community in Oman from school employees and community members' perspectives. It also aimed at finding out the statistical significant differences due to the job title, and educational district in the role of school principal in enhancing the partnership between school and community.

The study sample consisted of (513) persons, and (80) community members.

To achieve the aims of this study a questionnaire was developed included (41) items distributed into five domains.

The study showed the following results:

- The role of school principal in enhancing the partnership between school and community in Oman showed an average degree.
- The domains of the role of school principal came into order as follows: vision and general educational process objectives, partnership in providing consultant to school, and partnership in providing financial support to school, partnership in school administrative affairs, and came last his role in partnership in school planning.
- There were significant statistical differences in the responses of the study sample due to the educational district variable at all domains except in partnership in school administrative affairs domain.
- There were no significant statistical differences in the responses of the study sample due to the job title variable at all domains, except in partnership in providing consultant to school domain, in favor of principals.

Key words: basic schools, school partnership, sommunity, Sultanate of Oman.

دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلى في سلطنة عمان

د. محمد على عاشور قسم الإدارة والأصول التربوية

كلية التربية- جامعة اليرموك

مقدمة

إن نجاح العملية التعليمية بكل أبعادها، يتم من خلال التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلى المختلفة مما يساعد على إكساب الطلاب المهارات الحياتية اللازمة لنموهم وتطورهم، والاطلاع على ما يدور حولهم، وإكسابهم الخبرات العملية، ولن يتم ذلك إلا من خلال توثيق العلاقات والتعاون والشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلى المختلفة، حيث إنَّ المدرسة وجدت من أجل المجتمع ولخدمته، ويعد تطوير العلاقة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي أحد العوامل المهمة لتفعيل دور المدرسة وزيادة كفاءاتها في المجال التربوي والتعليمي (قادي، ۲۰۰۷، ص ۲۷).

ولقد بدأت المجتمعات الحديثة تنظر إلى المدرسة على أنها مؤسسة تعليمية ذات وظيفة اجتماعية، تعمل على خدمة المجتمع المحلى والتعرف على موارده واحتياجاته، وانتقل التعليم من كو نه قضية تقتصر على التربويين داخل جدر ان المدارس، إلى قضية مجتمعية يشارك فيها جميع الأطراف: البيت والمدرسة ومؤسسات المجتمع المحلى المختلفة (المجالس القومية المخصصة، ٢٠٠٣، ص ٢٣).

وفي ظل هذا التغير فإن الإدارة المدرسية سوف يكون لها أدوارها المتغيرة والمتجددة باستمرار، وسوف يتطلب منها إيجاد وسائل وأساليب مختلفة للشراكة والعلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة (Manasse, 2003:122). وحتى تسهم المدرسة في مواجهة التحديات والمتغيرات في مجالات التكنولوجيا، والاقتصاد المعرفي، والعولمة، والانفتاح الثقافي والاقتصادي، فإنها تحتاج إلى إيجاد طرق للتعاون والمشاركة مع مؤسسات المجتمع، من خلال التعاون مع الأسرة وأولياء أمور الطلبة و إشراكهم في تربية وتعليم أبنائهم (الأغبري، ٠٠٠، ص ٣٨). كما أن المدرسة في المستقبل تتطلب قيادة مدرسية فاعلة مفتوحة تعتمد على المشاركة الفعلية لجميع العاملين في المدرسة والقدرة على التعامل مع قضايا المجتمع



المحلى (المنيف، ٢٠٠٢م).

تشير صلاح الدين (٢٠٠٠) و ١٢٥ إلى أن المدرسة هي المحور الأساسي في عمليات التنشئة الاجتماعية، فمن المهم جدا وجود علاقة وشراكة قوية بين أولياء الأمور والمدرسة، بحيث تقوم المدرسة بفتح أبوابها للمجتمع وإقامة علاقات جيدة وشراكة مع إفراد المجتمع المحلي في المشاريع التربوية والتعليمية (ساسي، ١٩٩٥، ص ٨٧). ولقد تضافرت العديد من الجهود في ظهور الشراكة التربوية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي في العديد من دول العالم من خلال الشراكة في عمليات التطوير والتجديد التربوي في الأنظمة التربوية، وارتبطت هذه الشراكة بالتحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وبدأت الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق سياسة الإصلاح التربوي من خلال الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، لحل كثير من مشكلات الطلبة (Zay,1994, p 45).

وقد أكد صائغ و متولي (٢٠٠٥ ص ٢٢١) أن المدارس في الدول العربية بدأت بفتح قنوات الاتصال و تشجيع أفراد المجتمع المحلي للشراكة في بعض جوانب العملية التعليمية، شراكة تتلاءم مع روح ومتطلبات العصر والظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية التي تمر بها هذه الدول، حيث إنّ مشاركة أفراد المجتمع المحلي في تنفيذ بعض البرامج والمشاريع التربوية يسهم في تماسك المجتمع، كما يساعد في تضييق الفجوة بين ما يتعلمه الطلبة في مدرستهم وما يمارسونه في مجتمعهم الذي يعيشون فيه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢ ب). كما أنّ نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها يعتمد أساساً على مدى ارتباطها بالمجتمع المحيط بها، ويعتبر موضوع الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي من مفاهيم التربية المجتمعية الحديثة، القائم على مبدأ المصالح المتبادلة والمشتركة.

إن وزارة التربية والتعليم العمانية تسعى إلى تفعيل عملية التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال عقد اجتماعات منتظمة بين المختصين في وزارة التربية والتعليم وممثلين عن الجامعات، كما تنظم المؤتمرات والندوات وورش العمل المحلية في موضوع الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤). وبناء على ما سبق يمكن استنتاج أن التحديات والمستجدات التي طرأت على المجتمعات في كافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، واستجابة للمستجدات التي حدثت في مجال تكنولوجيا المعلومات، والمعرفة، والعولمة، والشراكة بين المؤسسات التربوية ومؤسسات المجتمع المحلي، واستجابة لما تسعى إليه وزارة التربية والتعليم في تفعيل الشراكة وتقوية العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي المختلفة، تأتي هذه الدراسة لتبين دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة و المجتمع المحلي المختلفة، تأتي هذه الدراسة لتبين دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة و المجتمع المحلي المختلفة، تأتي هذه الدراسة لتبين دور

4 دیسمبر 2010

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الشراكة بين المدرسة والمجتمع نستعرض بعضا منها:

أجرى نولز (Knowles, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مدير المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، واشتملت عينة الدراسة على (٨٥) مدرسة في ولاية ميزوري الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن دور مدير المدرسة في التعامل مع المجتمع المحلي جاء إيجابيا فهو يتعامل بشكل إيجابي مع المعلمين والعاملين في المدرسة ويهتم بقضايا المجتمع المحلى.

وأجرى صالح (٢٠٠١) دراسة في محافظة إربد في الأردن، هدفت إلى التعرف على دور مدير المدرسة الثانوية في مواجهة الاحتياجات التدريبية لمدير مدرسة المستقبل، واستخدم الباحث الاستبانه التي وزعت على (٥٠١) مدير مدرسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن دور مدير المدرسة جاء بدرجة متوسطة، وهو يحتاج إلى تدريب في مواجهة متطلبات المجتمع المحلى في مواضيع تتعلق بالبيئة والبرامج التعليمية.

وأجرى جانتنر (Gantner, 1999) دراسة في عدة مدارس أمريكية هدفت إلى بيان دور المدير في تشجيع أفراد المجتمع المحلي على المساهمة في تحسين مستوى تحصيل الطلاب، واستخدمت الدراسة أسلوب الملاحظة والاستبانات وطبقت على عينة شملت أولياء الأمور، وطلبة الصف الرابع، وممثلين عن مؤسسات المجتمع المحلي، وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم عوامل تدني مستوى تحصيل الطلاب العوامل الشخصية والنفسية، وعوامل تتعلق بالأسرة و المجتمع.

وأجرى إبراهيم (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التأكيد على أهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وإبراز أهمية مجالس الآباء والمعلمين ومكانتها في العملية التعليمية، كما هدفت إلى رصد الواقع الفعلي لهذه المجالس والكشف عن العوائق التي تواجهها. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) مدرسة ابتدائية بمحافظة القاهرة في مصر، واستخدمت الدراسة الاستبانة لمعرفة آراء الآباء والمعلمين والمقابلة المفتوحة مع المختصين التربويين، وتوصلت الدراسة إلى أن مجالس الآباء والمعلمين تحقق بعضًا من أهدافها، وتتمكن من ممارسة بعض اختصاصاتها، كما توصلت الدراسة إلى وجود الكثير من العوائق التي تحول دون قيام هذه المجالس بدورها لعدم وعيها بالأهداف والاختصاصات، وضعف إقبال أولياء الأمور على المشاركة في أعمال هذه المجالس، ووجود فجوة عميقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

أما دراسة كارنيل (Carneal, 2004) فقد هدفت إلى محاولة التوفيق بين واقع التعليم في

المدارس و بين ما تتضمنه الخطط التعليمية في المناطق التعليمية في "مالي"، ومعرفة العقبات التي تواجه المدارس في تطبيق هذه الخطط، وتكونت عينة الدراسة من أولياء أمور الطلاب و أكاديميين وإدارات المدارس ومسؤولين بوزارة التربية والتعليم ومانحين من الجمعيات غير الحكومية، واستخدمت الدراسة الملاحظة والمقابلة، وتوصلت الدراسة إلى وجود صعوبة في تواصل أفراد المجتمع المحلي مع المدارس، وأن هناك اختلافا في الآراء حول قدرة المدرسة على تقديم بعض الخدمات للمجتمع المحلي، كما أن المدرسة عاجزة عن المساهمة في تطوير المناطق الريفية.

وأجرى كويل و وتشر (Coyle & Wicher, 2004) دراسة في عدة مناطق تعليمية في الولايات المتحدة هدفت إلى معرفة دور أولياء الأمور في تعزيز الشراكة بين البيت والمدرسة والمجتمع المحلي، واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة والملاحظة والأسلوب المسحي وتحليل البيانات والوثائق. وتوصلت الدراسة إلى أن أولياء الأمور لهم دور واضح في دعم المدرسة ماليا، وتقديم الدعم اللازم للمعلمين، وتقديم الاستشارات لتطوير البرامج المدرسية.

كما أجرت ريكس (Rex, 2005) دراسة هدفت إلى بيان دور مدراء المدارس في تطوير مؤسسات المجتمع المحلي، وشملت عينة الدراسة (١٢٠) مدير مدرسة متوسطة وثانوية في منطقة لوس أنجلوس الأمريكية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن لمدراء المدارس دورا كبيرا في تطوير المشروعات التي تساهم في تطوير المجتمع المحلي، ولهم دور في توجيه الطلاب لمشروعات تهتم بقضايا ومشكلات المجتمع المحلي.

وأجرت الهدهود (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع المشاركة والممارسة الديمقراطية في النظام التعليمي في دولة الكويت والكشف عن العوائق التي تواجه هذه الممارسات، واستخدمت بطاقة مقابلة للعاملين بالمؤسسات المجتمعية، واستبانة لكل من الطلبة وأولياء الأمور. وتوصلت الدراسة إلى أن إسهامات الطلبة وأولياء الأمور في الممارسات الديمقراطية كانت دون المستوى المطلوب في جميع مجالات الدراسة ما عدا التحصيل الدراسي، في حين كانت إسهامات أفراد المؤسسات المجتمعية بدرجة مناسبة، وتبين أن هناك قصورا في دور الإدارة المدرسية في إتاحة المجال للطلبة وأولياء الأمور والمؤسسات المجتمعية للمشاركة في النظام التعليمي.

وأجرى بترسون (Peterson, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين والعاملين في المدرسة مهنيا للتعامل مع حاجات المجتمع المحلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) مدرسة أساسية في ولاية لويزيانا الأمريكية، وخلصت الدراسة إلى أن أهم

مجال يحتاج إلى تنمية مهنية للعاملين والمعلمين هو الدور المستقبلي للمدرسة في التعامل مع المجتمع المحلي، كما أن أولياء الأمور لهم دور ايجابي في التعامل مع المدرسة مما يسهم في تعزيز التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلى.

وقد أجرى الحمدان والأنصاري (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على المشاركات المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية بدولة الكويت بجميع أنواعها،، واستطلعت الدراسة آراء مديري مدارس المرحلة الثانوية بجميع المناطق التعليمية، وحددت الدراسة واقع المشاركات المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية، وأنواع هذه المشاركات، ومدى الاستفادة منها، كما اقترحت الدراسة التسهيلات والضوابط التي يمكن أن تقوم بها وزارة التربية لتفعيل هذه المشاركات.

10

مشكلة الدراسة

يلاحظ أن المؤسسات التعليمية في سلطنة عمان لا ترقى في علاقاتها مع مؤسسات المجتمع المحلي إلى المستوى الذي يسهم في تحقيق الفائدة المرجوة للمدرسة أو لمؤسسات المجتمع المحلي مقارنة مع ما تقوم به المؤسسات التربوية في الدول المتقدمة من علاقة ومشاركة مع مؤسسات المجتمع المحلي المختلفة، كما أن هناك غموضًا يشوب العلاقة أو الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة، إضافة إلى قلة وعي أو عدم اهتمام أفراد ومؤسسات المجتمع المختلفة، إضافة إلى قلة وعي أو عدم اهتمام أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي بهذه الشراكة وبالدور المطلوب منهم في هذا المجال (وزارة التربية والتعليم، المجتمع المحلي بهذه الشراكة وبالدور المطلوب منهم في تفعيل المراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان، والتعرف على دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان، والتعرف على العقبات التي تحول دون تفعيل هذه الشراكة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، والتعرف على المجالات التي يمكن أن تتم فيها الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وهي أو لا في الرؤية والأهداف للعملية التعليمية، وثانيا في مجال الشؤون الإدارية للمدرسة، وثالثا في مجال التخطيط المدرسي، ورابعا في مجال تقديم الدعم المالي للمدرسة، وخامسا في مجال تقديم الاستشارات للمدرسة.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة و مؤسسات المجتمع المحلي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المديرين والمساعدين والمعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة في مجال الرؤية والأهداف التعليمية؟

٢- ما دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة في مجال الشؤون الإدارية للمدرسة؟

٣- ما دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة في مجال التخطيط المدرسي؟

٤ - ما دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة في مجال تقديم الدعم المالي للمدرسة؟

٥- ما دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة في مجال تقديم الاستشارات للمدرسة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = α) في دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان تعزى إلى المتغيرات الآتية: المنطقة التعليمية واسم الوظيفة؟ السؤال الثالث: ما الأساليب المقترحة لتفعيل الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟ السؤال الرابع: ما أهم العوائق المتعلقة بالشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد العينة؟

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

- الكشف عن طبيعة الشراكة والتعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي . مما يخدم العملية التعليمية والخدمات التي يمكن أن تقدمها المدرسة للمجتمع المحلي أو الخدمات التي يمكن أن يقدمها المجتمع المحلي لدعم المدرسة.

- تسليط الضوء على أهمية التعاون والشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي واثر ذلك في الفائدة المشتركة التي تنتج عن هذه الشراكة في العملية التعليمية والخدمات المحددة التي يمكن أن يستفيد منها المجتمع المحلى.

- الكشف عن العوائق التي يمكن أن تكون عقبة في تفعيل الشراكة بين المدرسة و مؤسسات المجتمع المحلي وتقديم بعض الاقتراحات التي يمكن أن تسهم في تقوية هذه الشراكة.

4 czmart

حدود الدراسة

تقتصر عينة هذه الدراسة على مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين والعاملين في مدارس التعليم الأساسي، في سلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠١، وكذلك أولياء الأمور و بعض أفراد المجتمع المحلي.

- تقتصر هذه الدراسة على دور مدير المدرسة الأساسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلى في سلطنة عمان في المجالات المحددة في الدراسة.

مصطلحات الدراسة

التعليم الأساسى: تم تحديد صيغة مفهوم التعليم الأساسي في سلطنة عمان على أنه تعليم موحد توفره الدولة لجميع أطفال السلطنة ممن هم في سن المدرسة مدته عشر سنوات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

الشراكة: التعاون ما بين المدرسة والمجتمع المحلى بمؤسساته المختلفة من خلال تبادل الخبرات والزيارات وتقديم الدعم الذي تحتاجه المدرسة لتحقيق رسالتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلى في سلطنة عمان، معتمداً أداة الدراسة (الاستبانة) للتعرف على آراء عينة الدراسة، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة. كما تمّ توجيه سؤال مفتوح تضمنته أداة الدراسة يتعلق بتقديم مقترحات لبيان دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس والمعلمين والعاملين في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠٠٦- ٢٠٠٧ والبالغ عددهم (٩٨٧٧)، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (٥١٣)، منهم (٢١) مدير مدرسة، و(٢١) مساعد مدير، و(١٧) أخصائي اجتماعي، و(٤٤٧) معلماً، أي ما نسبته (٥,٢)، بالإضافة إلى اختيار (٨٠) فردا من أفراد المجتمع المحلي بالطريقة العشوائية، منهم (٢٠) ولي أمر، و(٦٠) من أفراد المجتمع المحلي، كما هو مبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة

المجموع	أخصائي اجتماعي	معلمون	مساعد مدیر	مديري	العينة
٩٨٧٧	171	٩٤٨٤	171	171	المجتمع الأصلي
٥١٣	١٧	٤٤V	71	۲١	عينة الدراسة
%o, Y	%1°	%£ ,V	%17	%17	النسبة المئوية

أداة الدراسة

تم بناء أداة الدراسة اعتمادا على الأدب النظري والدراسات السابقة في موضوع الشراكة بين المدارس الحكومية الأساسية ومؤسسات المجتمع المحلي مثل دراسة: (إبراهيم، ٢٠٠٤؛ صالح، ۲۰۰۱؛ Knowles, 2001; Coyle & Wicher, 2004)، بعد التأكد من صدقها وثباتها وبعد عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في جامعة السلطان قابوس وجامعة اليرموك، وتم الأخذ بملاحظاتهم من حيث التعديل أو الحذف أو الإضافة لبعض الفقرات، وكذلك مدى انتماء الفقرات للمجالات المحددة. وقد التقي الباحث مع بعض المحكمين للاستفسار منهم حول بعض الفقرات وقدتم حذف أو تعديل الفقرات التي أجمع المحكمون على حذفها أو تعديلها و بنسبة (٨٥٪)، وقد تم توزيع فقرات الأداة على خمسة مجالات هي: الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية ويضم (١٢) فقرة، ومجال تقديم الدعم المالي للمدرسة ويضم (٧) فقرات، ومجال الشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة ويضم (٩) فقرات، ومجال الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة ويضم (٧) فقرات، ومجال الشراكة في التخطيط المدرسي ويضم (٦) فقرات. وقد اعتمد الباحث مقياسا ثلاثيا وفقا لتدرج ليكرت وهو: (بدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة)، وأعطيت الأوزان التالية: (٣، ٢، ١) على التوالي، عن تبني مقياس قراءة النتائج بالنسبة للمتوسطات من اجل الحكم على و جو د الشراكة. وللتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيقها على عدد من المديرين والمعلمين وأفراد المجتمع المحلى بلغ (٢٥) فردًا من خارج عينة الدراسة، وتمت إعادة التطبيق بعد أسبوعين وتم استخراج معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات الأداة وتم احتساب معامل كرونباخ ألفا الذي بلغ (٨٥٪) ككل وبلغ الكلى (٠,٩٣) وهو مقبول لغايات إجراء الدراسة.



الأساليب الإحصائية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، كما تم استخدام اختبار عينة مستقلة واحدة، وكرونباخ الفا، واستخدام تحليل التباين، و اختبار شيفية.

عرض النتائج ومناقشتها

في ما يلى عرض للنتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: "ما دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلى في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد العينة ككل؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، على كل مجال من مجالات الدراسة وذلك كما في الجدول رقم (٢):

الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي على كل مجال من مجالات الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة ككل والأداة ككل مرتبة تنازليا

مستوى الدور	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	الرقم	الرتبة
متوسط	٠,٤١	۲,۲۸	الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية	١	١
متوسط	٠,٦٣	۲,۲۷	الشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة	٤	۲
متوسط	٠,٥٥	۲,۱۷	الشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة	۲	٣
متوسط	٠,٥٣	۲,۱۰	الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة	٥	٤
متوسط	٠,٦١	١,٧٤	الشراكة في التخطيط المدرسي	٣	٥
متوسط	٠,٢٨	۲,۳۲	ىط الكل <i>ي</i> للأداة	المتوس	

يتضح من الجدول رقم (٢) جاءت المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة ما بين (٢,٢٨-١٠٧٤)، وتعكس جميعها دورا متوسطا للمدير في مستوى الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلى. وقد جاء في المرتبة الأولى مجال "الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية" بمتوسط حسابي (٢,٢٨)، ثم جاء بعده مجال "الشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة" بمتوسط حسابي(٢,٢٧)، يليه مجال "الشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة" بمتوسط حسابي (٢,١٧)، ثم جاء مجال "الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة" بمتوسط حسابي (٢,١٠)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال "الشراكة في التخطيط المدرسي" بمتوسط

حسابي (١،٧٤). وبعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي الكلي على أداة الدراسة وجاء بدرجة (متوسطة)، حيث حصلت (٨) فقرات من فقرات أداة الدراسة على درجة (كبيرة)، وقد مثلت (١٩,٥ ٪) من عدد الفقرات الكلية لأداة الدراسة، وحصلت (٣٣) فقرة على متوسطات حسابية بدرجة (متوسطة) ومثلت (٥,٠ ٨٪). ويتضح من المتوسطات الحسابية أن غالبية أفراد عينة الدراسة يشيرون إلى أنّ دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلى جاء بدرجة (متوسطة).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجالات الأداة على النحو التالى: ويتضمن الجدول رقم (٣) التفصيلات المتعلقة بذلك.

الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المجالات مرتبة تنازليا

على سرب بين د ت مرتب									
مستوى الشراكة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة				
	جال الأول: الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية								
متوسط	٠,٦١	۲,٦٠	تحث المدرسة أفراد المجتمع المحلي على المشاركة في العملية التعليمية.	٦	١				
متوسط	٠,٦٧	٢,٤٦	تحرص المدرسة على دعوة المختصين من أفراد المجتمع لتحديد الاحتياجات التربوية للعملية التعليمية.	٩	۲				
متوسط	٠,٧١	٢,٣٩	تعقد المدرسة الندوات والاجتماعات لإفساح المجال لتلقي الاقتراحات والاستشارات المتعلقة في عمليات التعليم والتعلم.	٧	٣				
متوسط	١,٠٧	۲,۳۷	تنسق المدرسة مع مجالس الآباء والمعلمين و مؤسسات المجتمع المحلي في مناقشة العقبات التي تواجه العملية التعليمية.	١	٤				
متوسط	٠,٧٢	٢,٣٦	تتعاون المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي لوضع إستراتيجية مستقبلية للعملية التعليمية في ضوء المستجدات العالمية والإقليمية.	٨	٥				
متوسط	٠,٧٣	٢,٢٦	تعقد المدرسة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي المؤتمرات والندوات لوضع الحلول لمشكلات الطلاب التعليمية والاجتماعية.	١٢	٦				
متوسط	٠,٧٥	۲,۲۲	تتعاون المدرسة مع مؤسسات المجتمع المحلي في نشر الوعي بالقضايا التعليمية التي تهم المجتمع المحلي.	11	٧				
متوسط	٠,٧٤	۲,۲۲	تشجع المدرسة أولياء الأمور على حضور الاجتماعات والندوات المتعلقة بتقويم مستوى تحصيل الطلاب التعليمي.	1.	٨				
متوسط	۰٫۸۳	۲,۱۸	تتشاور المدرسة مع ممثلين عن مؤسسات المجتمع المحلي لتحسين العملية التعليمية باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.	٥	٩				
متوسط	٠,٧٩	۲,1٤	تشارك المدرسة بعض مؤسسات المجتمع المحلي في ربط ما يتعلمه الطلاب في المدارس مع الواقع العملي النطبيقي للعمل في مؤسسات المجتمع المحلي.	٣	١٠				
متوسط	٠,٧٦	۲,۱۱	تجتمع المدرسة مع ممثلين عن المؤسسات والشركات لتقديم آراء ومقترحات تتعلق بالأنشطة التعليمية المدرسية المختلفة.	۲	11				
متوسط	٠,٧٧	۲,٠٩	تسهم المدرسة في إجراء البحوث والدراسات العلمية المتعلقة بمؤسسات المجتمع المختلفة.	٤	١٢				
متوسط	٠,٤١	۲,۲۸	المتوسط الحسابي الكلي لفقرات المجال						

تابع الجدول رقم (٣)

مستوى الشراكة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
	، ۔۔۔۔ ری	<u></u>	ا راكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة	ا ثانی: الشا	المحال ال
متوسط	٠,٧٥	۲,٤٤	تقديم مساعدات مالية من قبل أفراد المجتمع المحلي للطلاب المحتاجين.	٣	1
متوسط	٠,٧٩	۲,۳۸	المشاركة في توفير وجبات غذائية مجانية للطلاب في المدرسة.	٥	۲
متوسط	۰,۷۸	٢,٣٤	المشاركة في تقديم الدعم المالي للعمليات التربوية والتعليمية في المدرسة.	٤	٣
متوسط	٠,٧٨	٢,٢٦	تقديم الدعم المالي للأنشطة والفعاليات الثقافية والاجتماعية التي تقيمها المدرسة.	٧	٤
متوسط	۰ ,۸۲	٢,٢٦	تقديم الدعم المالي للبرامج الإبداعية و الإثرائية للطلاب في المدرسة.	١	٥
متوسط	٠,٨٤	۲,۱٤	مساعدة المدرسة لتوفير البنية التحتية والتجهيزات اللازمة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	۲	٦
متوسط	۰ ,۸۱	۲,۰۷	المشاركة في تقديم برامج توعية إعلامية لتثقيف أفراد المجتمع المحلي في إيجاد أفضل السبل لتقديم الدعم المائي للمدرسة.	٦	٧
متوسط	٠,٦٣	۲,۲۷	المتوسط الحسابي الكلي لفقرات المجال		
			راكة في الشؤون الإدارية للمدرسة	ثالث: الشـ	المجال ال
متوسط	٠,٧٤	۲,۲۹	مشاركة المدرسة في بعض العمليات التنظيمية المتعلقة بسير عملية التعليم والتعلم.		١
متوسط	٠,٧٥	۲,۲۳	مشاركة إدارة المدرسة في تنفيذ البرامج التعليمية للطلاب.	٥	۲
متوسط	٠,٧٤	۲,۲۱	المشاركة في متابعة تحصيل الطلاب ألتعليمي وتنمية قدراتهم.	۲	٣
متوسط	۰ ,۸۱	۲,19	التنسيق في بعض الجوانب الإدارية للمدرسة وخاصة ما يتعلق بالطلاب.	٣	٤
متوسط	٠,٧٩	۲,۱۷	مشاركة المدرسة في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية الإدارية والتعليمية.	٧	٥
متوسط	٠,٧٧	٢,١٦	التخطيط المشترك بين المدرسة والمجتمع المحلي للبرامج والفعاليات المدرسية.	١	٦
متوسط	٠,٧٤	۲,10	المتابعة والتنسيق للبرامج المدرسية والبرامج الموجهة للمجتمع المحلى.	٩	٧
متوسط	٠,٧٨	۲,۱۱	تبادل الأراء والمقترحات ذات العلاقة بتنفيذ البرامج والخطط التعليمية.	٤	٨
متوسط	۰ ,۸۱	۲,۰٤	التعاون في توفير مناخ تربوي تعليمي داخل المدرسة.	٨	٩
متوسط	٠,٥٥	۲,۱۷	المتوسط الحسابي الكلي لفقرات المجال		
			راكة في تقديم الاستشارات للمدرسة	رابع: الشر	المجال ال
متوسط	٠,٧١	۲,٦٢	المشاركة في حضور الاجتماعات الدورية لمجالس الآباء والمعلمين.	٣	١
متوسط	٠,٧٨	۲,۱۱	تبادل الزيارات والخبرات بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي المختلفة.	٥	۲
متوسط	٠,٧٨	۲,۱۰	تقديم الاستشارات للمجتمع المحلي مثل برامج التوعية البيئية و الصحية والزراعية وغيرها.	٦	٣
متوسط	٠,٧٧	۲,٠٥	تبادل الأراء والمقترحات المتعلقة بالمشكلات التعليمية والاجتماعية للطلاب وإيجاد الحلول المناسبة لها.	١	٤

تابع الجدول رقم (٣)

			,		
مستوى الشراكة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
متوسط	٠,٧٩	۲,۱۷	عقد اللقاءات والندوات لمناقشة البرامج والأنشطة التربوية المدرسية.	٤	٥
متوسط	۰,۷۸	1,98	إشراك ذوي الخبرات من أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي في بعض اللجان المحلية.	۲	٦
متوسط	۰٫۸۱	١,٨٣	مشاركة ذوي الاختصاص من أفراد المجتمع المحلي بتقديم المشورة التربوية والتعليمية للمدرسة.	٥	٧
متوسط	٠,٥٣	۲,۱۰	المتوسط الحسابي لفقرات المجال		
			المجال الخامس: الشراكة في التخطيط الدراسي		
متوسط	٠,٧٥	1,90	المشاركة في التخطيط للخطط والبرامج المدرسية.	٦	١
متوسط	۰٫۸۱	١,٨٣	المشاركة في توفير التجهيزات والتسهيلات المتعلقة بالعملية التعليمية.	٥	۲
متوسط	٠,٨٠	١,٧٦	المشاركة في توفير الكوادر البشرية اللازمة من إداريين ومعلمين.	١	٣
متوسط	٠,٧٧	١,٧٠	المشاركة في وضع الخطط المدرسية بتنفيذ برامج موجهه لخدمة المجتمع المحلى.	۲	٤
متوسط	٠,٧٤	١,٦٠	المشاركة في وضع رؤية وتصور مستقبلي للعملية التربوية والتعليمية في المدرسة.	٤	٥
متوسط	٠,٧٤	١,٦٠	المشاركة في وضع برامج وخطط علاجية وتطويرية للعملية التعليمية.	٣	٦
متوسط			المتوسط الحسابي الكلي لفقرات المجال		

يتضح من الجدول رقم (٣) ما يلي:

١. المجال الأول: الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية

أشارت النتائج إلى أنّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي على فقرات المجال الأول تراوحت بين (7,7-7,-7)، وانحراف معياري تراوح بين (7,7,0-7,0). حيث حصل هذا المجال على أعلى متوسط حسابي (7,7,0) بدرجة (متوسطة)، وقد حصلت (0) فقرات من فقرات هذا المجال على درجة (كبيرة)، وحصلت (0) فقرات على درجة (متوسطة). ويتضح أن جميع الفقرات تعكس مستوى علاقة بدرجة (متوسطة) بين المدرسة والمجتمع المحلى.

وجاءت الفقرة "تحث المدرسة أفراد المجتمع المحلي على المشاركة في العملية التعليمية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٦٠) بدرجة (متوسطه)، ويعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة يشجع ويحث أفراد المجتمع المحلي على المشاركة في العملية التعليمية المدرسية ويحثهم على تحمل مسؤولياتهم تجاه ما يتعلمه أبناؤهم داخل المدرسة، وجاءت الفقرة "تسهم المدرسة في إجراء البحوث والدراسات العلمية المتعلقة بمؤسسات المجتمع المحلي المختلفة" في

mari 2010 🚉

المرتبة الأخيرة، وحصلت على متوسط حسابي (٢,٠٩) بدرجة (متوسطة)، ويعزى ذلك إلى قصور دور مدير المدرسة في تشجيع عملية إجراء البحوث والدراسات العلمية التي تعالج الموضوعات المتعلقة بمؤسسات المجتمع المحلي، وهويحتاج إلى زيادة هذه الجهود وتشجيع المعلمين والطلاب على الاهتمام بمجال البحث العلمي الموجه للقضايا والمشكلات المجتمعية.

٢. المجال الثاني: مشاركة المجتمع المحلي في تقديم الدعم المالي للمدرسة

٣. المجال الثالث: الشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة

أشارت النتائج إلى أنّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشاركة المجتمع المحلي في شؤون المدرسة الإدارية على فقرات المجال الثالث تراوحت بين (7,7-7,7)، وانحراف معياري تراوح بين (7,10,0). حيث حصل هذا المجال على متوسط حسابي (7,17) بدرجة (متوسطة)، وقد حصلت جميع فقرات هذا المجال التسعة على متوسطات بدرجة (متوسطة)، وجاءت الفقرة "مشاركة المدرسة في بعض العمليات التنظيمية المتعلقة بسير عملية التعليم والتعلم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (7,79)

بدرجة (متوسطه)، ويعزى ذلك إلى أن أفراد المجتمع المحلي يفسح لهم المجال من قبل مدير المدرسة في المشاركة في بعض العمليات المتعلقة بسير العملية التعليمية حسب قدراتهم وخبراتهم، وأن مدير المدرسة يشجع أفراد المجتمع المحلي على المشاركة في هذا المجال على الرغم من أن هذا الدور يحتاج إلى تفعيل بدرجة أفضل. وجاءت الفقرة "التعاون في توفير مناخ تربوي تعليمي داخل المدرسة" في المرتبة الأخيرة وحصلت على متوسط حسابي (٢,٠٤) بدرجة (متوسطة)، ويعزى ذلك إلى أن دور مدير المدرسة جاء ضعيفا في توفير مناخ تربوي تعليمي للعاملين والطلاب داخل المدرسة مما يوحي بانعكاس ذلك بشكل سلبي على العملية التربوية والتعليمية، ويؤثر كذلك في أداء المعلمين والعاملين في المدرسة.

٤. المجال الرابع: الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة

أشارت النتائج إلى أنّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشاركة المجتمع المحلي في تقديم الاستشارات للمدرسة على فقرات المجال الرابع تراوحت بين (٢,٦١-,٨٣-)، وانحراف معياري تراوح بين (٢,١٠-,٨١-)، حيث حصل هذا المجال على متوسط حسابي (٢,١٠) بدرجة (متوسطة)، وقد حصلت فقرات هذا المجال السبع على متوسطات بدرجة (متوسطة)، وجاءت الفقرة "المشاركة في حضور الاجتماعات الدورية لمجالس الآباء والمعلمين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٦٢) بدرجة (متوسطه)، ويعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة يشجع أولياء الأمور على حضور اجتماعات مجالس أولياء الأمور والمعلمين، ويوحي كذلك بأن أولياء الأمور لديهم الرغبة في المشاركة في هذه المجالس التي لها علاقة مباشرة في بتعليم أبنائهم. وجاءت الفقرة "مشاركة ذوي الاختصاص من أفراد المجتمع المحلي بتقديم المشورة التربوية والتعليمية للمدرسة" في المرتبة الأخيرة وحصلت على متوسط حسابي (١,٨٣) بدرجة (متوسطة)، ويعزى ذلك إلى أن دور مدير المدرسة في دعوة ذوي الاختصاص من أفراد المجتمع المحلي لتقديم المشورة في بعض المجالات التربوية أو التعليمية على تقديم بعض المخارعة في المشاركة في الأمور على تقديم بعض الخدمات في هذا المجال أوانه لا تتوافر لديهم الرغبة في المشاركة في الأمور على تقديم بعض المخدمات في هذا المجال أوانه لا تتوافر لديهم الرغبة في المشاركة في الأمور

٥. المجال الخامس: الشراكة في التخطيط المدرسي

أشارت النتائج إلى أنّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشراكة في التخطيط المدرسي على فقرات المجال الخامس تراوحت بين (١,٩٥)، وانحراف معياري تراوح بين (١,٧٥)، ويث حصل هذا المجال على متوسط حسابي (١,٧٤) بدرجة

(متوسطة)، وقد حصلت (٤) فقرات على متوسطات بدرجة (متوسطة)، وحصلت فقرتان على متوسطات بدرجة (قليلة). وجاءت الفقرة "المشاركة في التخطيط للخطط والبرامج المدرسية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٩٥) بدرجة (متوسطه)، ويعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة يحاول إشراك أفراد المجتمع المحلي في التخطيط لبعض البرامج المدرسية على الرغم من أن هذه الشراكة جاءت بدرجة (متوسطة)، مما يعني أن الشراكة في هذا المجال تحتاج إلى تفعيل من طرف المدير الذي يحتاج إلى بذل مزيد من الجهود لدعوة أفراد المجتمع المحلي للمشاركة في التخطيط للبرامج المدرسية لمصلحة الطلاب. ويتضح أن الفقر تين اللتين حصلتا على أدني متوسط حسابي في هذا المجال وعلى الأداة ككل كانتا الفقرة (٣) التي تنص على "المشاركة في وضع برامج وخطط علاجية وتطويرية للعملية التعليمية" والفقرة رقم (٤) التي تنص على "المشاركة في وضع براءج وضع رؤية وتصور مستقبلي" وجاءتا في المرتبة الأخيرة وحصلتا على متوسط حسابي (٢٠,١) بدرجة (متوسطة)، ويعزى ذلك إلى أن دور المدير في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في وضع برامج علاجية أو تطويرية للعملية التعليمية جاء بدرجة (قليلة)، كون هذا الموضوع من المواضيع الحساسة والمهمة التي تعض أفراد المجتمع المحلي في ذلك.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٥,٠٠) في دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان تعزى لمتغيرات: المنطقة التعليمية واسم الوظيفة".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية و تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، لكل من متغير المنطقة التعليمية واسم الوظيفة، ويبين الجدول رقم (٣) تحليل التباين الأحادي لمتغير المنطقة التعليمية.

1. متغير المنطقة التعليمية: للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية و تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، لمتغير المنطقة التعليمية، ويبين الجدول رقم (٤) تحليل التباين الأحادي لمجالات الدراسة تبعا لمتغير المنطقة التعليمية.

الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لمجالات الدراسة تبعا لمتغير المنطقة التعليمية

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجالات
٠,٠٠	٦,٨	۲,٠٢	٤	۲۰,۲۲	بين المجموعات	الشراكة في الرؤية
		٠,٣٠	٥٠٣	127,79	داخل المجموعات	والأهداف العامة للعملية
			٥٠٧	177,91	المجموع	التعليمية
	۲,۳۷	١,٢١	٤	۱۲,۰۸	بين المجموعات	الشراكة في الشؤون
		٠,٥١	٥٠٣	404,99	داخل المجموعات	
			٥٠٧	۲٦٦,٠٧	المجموع	الإدارية للمدرسة
٠,٠٠	٦,١٨	٣,٧٧	٤	٣٧,٧٢	بين المجموعات	الشراكة في التخطيط
		٠,٦١	٥٠٣	٣٠٣,٤٠	داخل المجموعات	
			٥٠٧	751,17	المجموع	المدرسي
٠,٠٠	٦,٦٢	٦,٠٤	٤	٦٠,٤٠	بين المجموعات	
		٠,٤٩	٥٠٣	٣١٢,٠٠	داخل المجموعات	الشراكة في تقديم الدعم
			٥٠٧	۳۷۲,٤٠	المجموع	المالي للمدرسة
٠,٠٠	11,22	٤,٦٦	٤	٤٦,٦٠	بين المجموعات	, `a 7Cl atl
		٠,٤١	٥٠٣	۲۰۲,٤٦	داخل المجموعات	الشراكة في تقديم
			٥٠٧	759,07	المجموع	الاستشارات للمدرسة
٠,٠٠	٣,٤٤	٠,٦٦	٤	٦,٦١	بين المجموعات	جميع المجالات
		٠,١٩	٥٠٣	٤٣,٩٥	داخل المجموعات	
			٥٠٧	٥٠,٥٦	المجموع	(للمقياس ككل)

الجدول رقم (٥) نتائج اختبار (شيفيه) لمتوسطات استجابات أفراد العينة على المجال الأول، والثالث، والرابع، والخامس تبعا لمتغير المنطقة التعليمية

ظفار	الظاهرة	البريمي	الشرقية شمال	الشرقية جنوب	الداخلية	الباطنة جنوب	الباطنة شمال	مسقط		
۲,۲٦	۲,۲٦	۲,٠١	۲,۳۰	۲,۲۹	Υ,0Λ	۲,۲۱	۲,۲۸	۲,۱۲		
۰,۸۲	٠,٩٩	١,٠٠٠	٠,٦١	٠,٩٢	٠,٠٠	٠,٩٧	٠,٤٨	=	مسقط	
١,٠٠	١,٠٠	٠,٨٧	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٣	١,٠٠	-	-	الباطنة شمال	
١,٠٠	١,٠٠	٠,٩٩	٠,٩٩	١,٠٠	٠,٠٠٤	-	-	-	الباطنة جنوب	
٠,٠١٠	٠,٠٢٤	٠,٠٠١	۰,٤٧	٠,٠٣٦	-	-	-	-	الداخلية	المجاز
١,٠٠	١,٠٠	٠,٩٦	١,٠٠	=	=	-	-	-	الشرقية جنوب	المجال الأول
١,٠٠	١,٠٠	٠,٨٤	-	-	-	-	-	-	الشرقية شمال	
٠,٩٣	٠,٩٥	-	-	-	-	-	-	-	البريمي	
١,٠٠	-	-	-	-	-	-	-	-	الظاهرة	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	ظفار	
١,٩٦	1,97	۱,٦١	1,90	۱,۸۲	1,99	1,70	۱,۸۸	١,٦٧		
۰,۸۰	٠,٤٩	١,٠٠	٠,٥١	٠,٩٣	٠,٠٣٢	٠,٩٩	٠,٥٠	-	مسقط	
١,٠٠	١,٠٠	٠,٩٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٩	-	-	الباطنة شمال	
٠,٩٩	٠,٩٥	٠,٩٩	٠,٩٥	١,٠٠	٠,٠٠٧	-	-	-	الباطنة جنوب	
٠,٠٠	٠,٠٠٢	١,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٣	-	-	-	-	الداخلية	لجال
١,٠٠	١,٠٠	۰,۹۸	١,٠٠	-	-	-	-	-	الشرقية جنوب	المجال الثاني
١,٠٠	١,٠٠	٠,٩٢	-	_	_	-	_	-	الشرقية شمال	
٠,٩٤	۰ ٫۸۱	-	-	-	-	-	-	-	البريمي	
١,٠٠	-	-	-	-	-	-	-	-	الظاهرة	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	ظفار	
١,٦٤	۲,۰۱	۱,۸۲	1,97	1,97	۲,۱۳	١,٨٥	۲,۱۱	۲,۲۲		
٠,٩٠	٠,٥٦	١,٠٠	٠,٥٤	٠,٩٥	٠,٣٤	٠,٩٧	٠,٤٢	-	مسقط	
١,٠٠	١,٠٠	٠,٩٧	١,٠٠	٠,٩٩	٠,٠٠	٠,٩٧	-	-	الباطنة شمال	
١,٠٠	٠,٩٦	٠,١٠٠	٠,٩٨	٠,٩٩	٠,٠٠٩	-	-	-	الباطنة جنوب	_
٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٩	٠,٠٠	٠,٠٥	-	-	-	-	الداخلية	المجال الثالث
٠,٩٨	۰,۹۸	١,٠٠	٠,٩٨	-	-	-	-	-	الشرقية جنوب	الثالث
٠,٩٧	۰,۹۸	٠,٩٥	_	_	_	-	-	-	الشرقية شمال	,
٠,٩٦	٠,٩٤	-	-	-	-	-	-	-	البريمي	
٠,٩٩	-	-	-	-	-	-	-	-	الظاهرة	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	ظفار	
٢,٢٦	۲,۰۱	1,95	۲,٠٨	۲,0۲	۲,۸٥	Y,19	۲,٠٥	۲,10		
١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠	٠,٣٧	٠,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	-	مسقط	لجال
٠,٩٩	١,٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠	٠,١٤	٠,٠٠	٠,٩٩	-	-	الباطنة شمال	المجال الرابع
١,٠٠	٠,٩٩	٠,٩٩	١,٠٠	٠,٧٢	٠,٠٠	-	-	-	الباطنة جنوب	



تابع الجدول رقم (٥)

ظفار	الظاهرة	البريمي	الشرقية شمال	الشرقية جنوب	الداخلية	الباطنة جنوب	الباطنة شمال	مسقط		
٠,٠٠٨	٠,٠٠	٠,٠١٢	٠,٠١	٠,٧٤	-	-	-	-	الداخلية	
٠,٩٥	٠,٢١	۰ ,٦٢	٠,٧١	-	-	-	-	-	الشرقية جنوب	
١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	-	-	-	-	-	-	الشرقية شمال	المجال الرابع
٠,٩٩	١,٠٠	-	-	-	-	-	-	-	البريمي	ائراب
٠,٩٨	-	_	-	-	-	-	-	-	الظاهرة	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	ظفار	
۲,۳٤	٢,٢٦	1,90	۲,۲۷	١,٦٥	۲,۲٥	۲,۲٦	۲,۱۷	١,٩٦		
٠,٠٣	٠,٢١	١,٠٠٠	٠,٢٥	٠,٠٩	٠,٠٢١	٠,٣٥	٠,٥٦	-	مسقط	
٠,٩٤	٠,٩٩	٠,٩٩	٠,٩٩	٠,٩٩	٠,٠٠	١,٠٠	-	-	الباطنة شمال	
٠,٩٩	١,٠٠	٠,٩٥	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠	-	-	-	الباطنة جنوب	=
٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٩٢	٠,٠٠	٠,٠٠	-	-	-	-	الداخلية	جال ا
١,٠٠	١,٠٠	٠,٧٧	١,٠٠	-	-	-	-	-	الشرقيةجنوب	المجال الخامسر
١,٠٠	١,٠٠	۰,۸۷	-	-	-	-	-	-	الشرقية شمال	2
٠,٦٥	٠,٩٠	-	-	-	-	-	-	-	البريمي	
١,٠٠	-	-	-	-	-	-	-	-	الظاهرة	
-	-	_	-	-	-	-	-	-	ظفار	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,00) من وجهة نظر أفراد العينة بالنسبة للمجال الأول: "الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية" تبعا لمتغير المنطقة التعليمية بين المنطقة الداخلية من ناحية وبين المناطق الآتية من ناحية أخرى (مسقط باطنة شمال باطنة جنوب شرقية جنوب البريمي الظاهرة - ظفار) ولصالح المنطقة الداخلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (α , α) في حين بلغت المتوسطات الحسابية لتلك المناطق على التوالي (α , α , α) (α , α) ألى حين بلغت المتوسطات الحسابية لتلك المناطق على التوالي (α , α) (α , α) (α , α)

ويعود السبب وراء هذه النتيجة إلى الوعي الذي يتميز به أهالي منطقة الداخلية حيث تتصدر منطقة الداخلية قائمة الشرف سنويا في التفوق العلمي وفي مسابقة النظافة والصحة في البيئة المدرسية التي تعنى بشكل كبير بوعي الطالب والعلاقة بين المدرسة والبيئة والمجتمع. كما أن أفراد عينة الدراسة من مديري ومعلمين وعاملين وأفراد مجتمع محلي ينظرون إلى أن لمدير المدرسة دور أكبر في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في مجال الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية، ومجال الشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة. ومجال الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة.

10 p.121 2.5010 2.5010 2.5010

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير المنطقة التعليمية في مجال: "الشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة".

وفيما يتعلق بالمجال الثاني وهو مجال "الشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة" تم استخراج المتوسطات الحسابية و تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، لمتغير المنطقة التعليمية، وتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.000, بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الثاني المتعلق بالشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

وفيما يتعلق بالمجال الثالث وهو مجال "الشراكة في التخطيط المدرسي" تم استخراج المتوسطات الحسابية و تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، لمتغير المنطقة التعليمية. أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لفقرات هذا المجال تعزى لمتغير المنطقة التعليمية حيث بلغت قيمة (ف) على هذا المجال ((7,1)) وبدر جات حرية ((7,0)) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ((7,0))، ولمعرفة مصادر الفروق بالنسبة لهذا المجال تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد العينة على هذا المجال.

اشارت نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.00 الشارت نتائج التحليل الثالث الخاص 0.00 المين متوسطات تقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الثالث الخاص بالشراكة في التخطيط المدرسي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، بين المنطقة الداخلية من ناحية وبين المناطق الآتية من ناحية أخرى (مسقط- باطنة شمال- باطنة جنوب – شرقية جنوب شرقية شمال الظاهرة – ظفار) وهي لصالح الداخلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه المناطق على التوالي 0.00 (0.00) (0.00) المناطق على التوالي 0.00 (0.00) (0.00) المناطق على التوالي المنطقة الداخلية (0.00) (0.00) المناطق على المتوسط الحسابي لمنطقة الداخلية (0.00)

وفيما يتعلق بالمجال الرابع وهو مجال "الشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة" تم استخراج المتوسطات الحسابية و تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، لمتغير المنطقة التعليمية. أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لفقرات هذا المجال تعزى لمتغير المنطقة التعليمية حيث بلغت قيمة (ف) على هذا المجال (٦,٦٢) وبدرجات حرية (٥٠٣) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.0).

لمعرفة مصادر الفروق بالنسبة لهذا المجال تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد العينة على هذا المجال، أشارت النتائج إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) من وجهة نظر أفراد العينة بالنسبة للمجال الرابع وهو مجال "الشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة" وفقا لمتغير المنطقة التعليمية بين المنطقة الداخلية من ناحية وبين المناطق الآتية من ناحية أخرى (مسقط— باطنة شمال— باطنة منوب— شرقية شمال— البريمي— الظاهرة— ظفار) وهي لصالح المنطقة الداخلية حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (α , α) في حين بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المناطق على التوالي المتوسط الحسابي لها (α , α) (α) (α , α) (α) (α , α) (α)

وفيما يتعلق بالمجال الخامس وهو مجال "الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة" تم استخراج المتوسطات الحسابية و تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، لمتغير المنطقة التعليمية واسم الوظيفة، أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لفقرات هذا المحور تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية حيث بلغت قيمة (ف) على هذا المجال (١١,٤٤) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α).

لمعرفة مصادر الفروق بالنسبة لهذا المجال تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد العينة على هذا المجال، أشارت النتائج إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0$, ,) من وجهة نظر أفراد العينة بالنسبة للمجال الخامس: "الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة" وفقا لمتغير المنطقة التعليمية بين محافظة مسقط من ناحية ومحافظة ظفار من ناحية أخرى وهي لصالح محافظة ظفار، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها ($\alpha=0$,) في حين بلغ المتوسط الحسابي لمحافظة مسقط ($\alpha=0$,) عن المنطقة الداخلية من ناحية وبين المناطق الآتية من ناحية أخرى (مسقط – باطنة شمال – باطنة جنوب شرقية جنوب شرقية من ناحية أخرى (مسقط – باطنة شمال – باطنة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمنطقة الداخلية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمنطقة الداخلية ($\alpha=0$,) في حين بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المناطق على التوالى ($\alpha=0$,) ($\alpha=0$,) بين المنطقة الداخلية ($\alpha=0$,) في حين بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المناطق على التوالى ($\alpha=0$,) ($\alpha=0$,) بين المنطقة الداخلية ($\alpha=0$,) في حين بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المناطق على التوالى ($\alpha=0$,) بين المنطقة الداخلية ($\alpha=0$,) بين المنطقة الداخلية ($\alpha=0$,) بين بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المناطق على التوالى ($\alpha=0$,) بين المنطقة الداخلية ($\alpha=0$,) بين بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المناطق على التوالى ($\alpha=0$,) بين المنطقة الداخلية ($\alpha=0$,) بين بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المناطق على التوالى المناطقة الداخلية ($\alpha=0$,) بين بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المناطق على المناطقة الداخلية ($\alpha=0$,) بين بلغت المتوسطات الحسابية لهذه المناطق على المناطقة الداخلية ($\alpha=0$,) بين بلغت المتوسطة المناطقة الداخلية ($\alpha=0$,) بين بلغت المتوسطة المناطقة الداخلية ($\alpha=0$,) بين بلغت المتوسطة المناطقة الداخلية ($\alpha=0$,) بين المناطقة المناطقة الداخلية ($\alpha=0$,) بين بلغت المتوسطة المناطقة المن

٧. متغير اسم الوظيفة: تم استخراج المتوسطات الحسابية و تحليل التباين الأحادي

(ANOVA) واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، لهذا المتغير، ويبين الجدول رقم (٦) تحليل التباين الأحادي لمتغير اسم الوظيفة.

الجدول رقم (٦) تحليل التباين الأحادي لمتغير مسمى الوظيفة

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجالات
٠,٠٠	۲,۲۲	٠,١٧	٤	١,٨٨	بين المجموعات	
		٧,٧٤	٥٠٣	100,17	داخل المجموعات	جميع
			٥٠٧	١٠٢,٠٤	المجموع	المجالات

ولمعرفة النتائج المتعلقة بكل مجال على متغير الاسم الوظيفي تم إجراء تحليل التباين الأحادي لكل مجال وعلى النحو التالى:

- المجال الأول: "الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للمدرسة"، أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لفقرات هذا المجال تعزى لمتغير اسم الوظيفة.
- المجال الثاني: "الشراكة في الشوون الإدارية للمدرسة"، أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على فقرات المجال الثاني تعزى لمتغير السم الوظيفة.
- المجال الثالث: "الشراكة في التخطيط المدرسي"، أشارت النتائج إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال تعزى لمتغير اسم الوظيفة.
- المجال الرابع: "الشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة"، أشارت نتائج التحليل إلى عدم



- المجال الخامس: "الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة" مقارنة مع فئة المعلمين، ويعود ذلك إلى أن فئة المساعدين والأخصائيين والمعلمين الأوائل يمارسون الأدوار القيادية التي يمارسها مدير المدرسة فإنه يتوقع أن تتشابه لديهم طريقة تقديرهم وذلك بخلاف المعلمين الذين ينقص بعضهم الخبرات إما لكونهم حديثي التعيين في العمل أو لانشغالهم بعملية التدريس وبعض الأعمال الإدارية المدرسية. والجدول رقم (٧) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات أفراد العينة على المجال الخامس: الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة وفقا لمتغير الوظيفة

	**			J		
مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
٠,٠٠١	٤ ,٨٦	1,40	٤	۸,٥٦	بين المجموعات	m '0 "
		٠,٢٧	٥٠٣	72.,01	داخل المجموعات	الشراكة في تقديم
			٥٠٧	759,00	المجموع	الاستشارات للمدرسة

أشارت نتائج التحليل الواردة في الجدول رقم (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لفقرات هذا المجال تعزى لمتغير الوظيفة، حيث بلغت قيمة (ف) على هذا المجال (٤,٨٦) وبدرجات حرية (٥٠٣)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0، ٠)، وأيضا لمعرفة مصادر الفروق بالنسبة لهذا المجال فقد تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد العينة على هذا المجال، كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨) نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد العينة على المجال الخامس تبعا لمتغير الوظيفة

معلم	معلم أول	أخصائي اجتماعي	مساعد مدیر	مدير	الوظيفة
۲,٠٦	٢,٣٤	۲,۱۸	۲,۲۱	۲,٤٨	
٠,٠١١	٠,٩٩	٠,٩٨	٠,٧٤	-	مدير
٠,٨٥	٠,٨٨	١,٠٠	-	-	مساعد مدیر
٠,٨٤	٠,٩٩	_	-	-	أخصائي اجتماعي
٠,١٣	-	_	-	-	معلم أول
_	-	-	_	1	معلم



يلاحظ من الجدول رقم (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠,٠٥) بين مديري المدارس من ناحية والمعلمين من ناحية أخرى في متوسطات استجاباتهم على فقرات المجال الخامس: "الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة" وذلك لصالح فئة المديرين حيث بلغ المتوسط الحسابي للمديرين (٢,٤٨) في حين بلغ المتوسط الحسابي للفئة المعلمين (٢,٠٦). وهذا يشير إلى أن مديري المدارس أكثر رضيً عن دور المدير في تفعيل الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي في مجال "الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة".

ويعود ذلك إلى أن تقدير المديرين لدور المدير في تقديم الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي جاء بدرجة (كبيرة)، كونهم يدركون دور المدرسة في المساهمة في خدمة المجتمع والتعامل معه، مما يوحي بأنّ مركزهم الوظيفي يتطلب منهم التعامل مع أفراد المجتمع المحلي وخاصة أولياء أمور الطلبة.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السوال على: "ما الأساليب المقترحة لتفعيل الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟"

أظهرت نتائج السؤال المفتوح الذي تضمنته أداة الدراسة الخاص بالمقترحات حول الأساليب المقترحة في دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، اتفاقا كبيرا جدا في استجابات أفراد عينة الدراسة، وهناك تشابه كبير بين هذه النتيجة ونتائج السؤال المفتوح مع أفراد المجتمع المحلي. وفيما يلي عرض لهذه المقترحات مرتبة حسب تكراراتها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وقد تم اعتماد النسب التالية ودرجاتها في عرض النتائج ومناقشتها على النحو الآتى:

درجة كبيرة من -7 - 1.1، درجة متوسطة من -8 - 90.1، درجة قليلة من -7 - 70.1.

والجدول رقم (٩) يبين المقترحات لتفعيل الشراكة والعوائق التي تواجه تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

الجدول رقم (٩) التكرارات والنسب المنوية لمقترحات أفراد المجتمع المحلي على الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي مرتبة تنازليا

النسبة المئوية	العدد	المقترح	الرقم
%٦٦,٣	٥٣	مناسبة الأنشطة المدرسية لحاجات المجتمع المحلي.	١
		تكريم المدرسة لأولياء الأمور المتعاونين مع المدرسة.	۲
%00	٤٤	تفعيل دور أولياء الأمور الأعضاء في مجالس الآباء والمعلمين.	٣
%01,Y	٤١	مشاركة العاملين في المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي في تقديم خدمات متبادلة للمدرسة والمجتمع.	٤
%o•	٤٠	بناء شراكة مبنية على الثقة والصراحة بين المدرسة والمجتمع.	٥
%٤٦,٣	۳۷	إفساح المجال لأفراد المجتمع المحلي للمشاركة في الإعلام التربوي المدرسي.	٦
7.5 •	77	توعية وتثقيف أفراد المجتمع المحلي بما يدور داخل المدرسة من برامج وأنشطة تعليمية.	٧
%40	۲۸	ية إفساح المجال أمام أفراد المجتمع المحلي للمساهمة في وضع الرؤية والأهداف العامة للمدرسة.	٨
%47,9	77	إظهار المرونة والابتعاد عن المركزية المدرسية في التعامل مع المجتمع المحلي.	٩
%٢٦,٣	71	تزويد أفراد المجتمع المحلي بمعلومات مسبقة عن خطط وبرامج المدرسة.	١٠
7.72	19	عقد الندوات واللقاءات بين المدرسة وأفراد المجتمع المحلي في أوقات وتواريخ مناسبة للطرفين.	11
7.77	١٨	الإعلان المسبق وبوقت كاف عن المشروعات المدرسية لزيادة مشاركة أفراد المجتمع المحلى.	١٢
% ٢ ٣	١٨	" تشكيل لجان وفرق عمل مشتركة تضم مختلف فئات المجتمع.	17
% ٢٠	١٦	عقد الورش التدريبية لتأهيل أفراد المجتمع للمشاركة المطلوبة مع المدرسة.	١٤

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي:

أشارت نتائج المقابلات مع أفراد المجتمع المحلي وأولياء الأمور إلى أن النسبة المئوية للاقتراحات تراوحت ما بين 77.% 77.% أي بين درجة (كبيرة) و(قليلة). وقد حصلت الاقتراحات على النسب والدرجات التالية:

حصل اقتراح واحد وهو "أن تكون الأنشطة المدرسية مناسبة لحاجات المجتمع المحلي على نسبة (٥٣٪) بدرجة (كبيرة)، مما يشير إلى أن أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي ينظرون إلى أن الشراكة الحقيقية التي يجب أن تكون بين المدرسة والمجتمع المحلي يجب أن تركز على الأنشطة والبرامج ذات الصلة بحاجات واهتمامات المجتمع المحلي، ويأتي هذا الاقتراح من خلال تعامل أفراد المجتمع المحلي مع المدرسة وخاصة أولياء الأمور من اشتراكهم في مجالس الآباء والمعلمين، مما يعني أن مدير المدرسة يحتاج إلى تفعيل دوره في هذا المجال، والتركيز على ذلك في وضع الخطط والبرامج المدرسية في المستقبل. وحصلت (٦) اقتراحات على نسب مئوية تراوحت ما بين (٤٠-٥٥٪) بدرجة (متوسطة)، وحصلت اقتراحات على نسب مئوية تراوحت ما بين (٤٠-٥٥٪) بدرجة (متوسطة)، وحصلت

(٧) اقتراحات على نسب مئوية تراوحت ما بين (٢٠-٣٥٪) بدرجة (قليلة). مما يبين أن موضوع الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي يحتل درجات متوسطة وقليلة، وهذا يؤكد أن بإمكان مدير المدرسة أن يزيد من دوره في موضوع الشراكة المدرسية المجتمعية، وخاصة ما يتعلق بتقديم خدمات متبادلة بين الطرفين، وبناء شراكة مبنية على الثقة والصراحة، وإفساح المجال أمام أفراد المجتمع المحلي للمشاركة في الفعاليات والأنشطة المدرسية، وتوعية وتثقيف الطرفين في موضوع الشراكة وتشكيل لجان عمل مشتركة للعمل وزيادة التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.

ويتضح أن الاقتراح "أن تكون الأنشطة المدرسية مناسبة لحاجات المجتمع المحلي" احتل المرتبة الأولى بنسبة (٥٣٪) بدرجة (كبيرة)، وجاء في المرتبة الأخيرة اقتراح "عقد الورش التدريبية لتأهيل أفراد المجتمع للمشاركة المطلوبة مع المدرسة" بنسبة (٢٠٪) بدرجة (قليلة).

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال على: "ما الصعوبات والعوائق المتعلقة بالشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟"

لقد تم تصنيف الصعوبات والعوائق المتعلقة بالشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حسب التكرارات والنسب المئوية، كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المنوية للصعوبات والعوائق المتعلقة بالشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

		· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
النسبة المئوية	التكرار	المعيقات	الرقم
%A0	٦٨	عدم توافر ثقافة الشراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع.	١
%AY,0	٦٦	قلة توافر المعلومات اللازمة لبناء شراكة فعاله.	۲
% .\.	٦٤	ضعف دور الإعلام في تسليط الضوء على أهمية مشاركة المجتمع المحلي.	٣
%V0,0	٦٠	ضعف ثقة المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة بما فيها المدرسة.	٤
%٧٥	٦٠	عدم وضوح أهداف المدرسة للمجتمع المحلي.	٥
%VT , A	٥٩	عدم وجود قنوات اتصال فعالة في المدرسة للتواصل مع المجتمع المحلي والاستفادة من إمكاناته المتاحة.	٦

تابع الحدول رقم (١٠)

٧٢٪	٥٨	اقتصار مشاركة أفراد المجتمع المحلي في العملية التعليمية على المشاركة في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين.	٧
%,77,4	٥٦	عدم وضوح أهداف مؤسسات المجتمع المحلي في التعامل مع المدرسة.	٨
%77,0	٥٠	عدم تشكيل لجان مشتركة من العاملين في المدرسة وأفراد المجتمع المحلي.	٩
%0٢	٤٢	عدم الأخذ بآراء ومقترحات أولياء الأمور في الاجتماعات المدرسية.	١٠
%.0.	٤٠	غياب الشفافية المدرسية في التعامل مع المجتمع المحلي.	11
%TV,0	٣٠	عدم اختيار الوقت المناسب لعقد الاجتماعات المدرسية بما يتناسب مع أفراد المجتمع المحلي.	١٢

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

أشارت النتائج إلى أن النسب المئوية للصعوبات والعوائق التي تواجه الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر أفراد المجتمع المحلي وأولياء الأمور، تراوحت ما بين $^{\wedge}$ ما بين درجة (كبيرة) و(قليلة)، حيث احتلت والعوائق النسب المئوية والدرجات التالية:

حصلت (۹) عوائق في دور المدير في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي على نسب مئوية تراوحت ما بين (.7-0.) بدرجة (كبيرة)، وحصل عائق واحد على نسبة مئوية (.0.) بدرجة (متوسطة)، حصلت (.0.) عوائق على نسب مئوية تراوحت ما بين (.0.) بدرجة (قليلة).

ويتضح من ذلك أن من أهم الصعوبات التي يذكرها أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي في موضوع الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي هي: عدم توافر ثقافة شراكة حقيقية، وقلة توافر المعلومات عن البرامج والفعاليات والأنشطة والبرامج المدرسية، وضعف الإعلام التربوي المدرسي عن البرامج والأنشطة المدرسية، وضعف ثقة المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة بما فيها المدرسة، وغياب الأهداف المدرسية المتعلقة ببرامجها وأنشطتها عن المجتمع المحلي، وكذلك قلة الاتصال والتواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي. ويعني ذلك أن دور مديري المدارس في سلطنة عمان في مختلف المناطق لا يؤدون دورهم بالشكل المطلوب إما لكثرة أشغالهم أو لعدم توافر الصلاحيات الممنوحة لهم مع وجود المركزية الإدارية وقلة المرونة في العمل الإداري المدرسي.

ويتضح أيضا أن المقترح "عدم توافر ثقافة الشراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع" احتل المرتبة الأولى بنسبة مئوية (٨٥٪) بدرجة (كبيرة)، واحتل المقترح "ضيق إدارة المدرسة والمعلمين بانتقادات أولياء الأمور" على المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (٢٥٪) بدرجة (قليلة)،

في حين لم يحصل أي اقتراح على درجة (متوسطة). ويمكن تفسير ذلك بأنَّ عامل الثقة هو أهم عائق يقف أمام الشراكة والتواصل بين المدرسة والعاملين بها وأفراد المجتمع المحلى، كما أن عمليات الاتصال والتفاهم بين الطرفين قليلة نتيجة لقلة عقد الندوات والاجتماعات واللقاءات المشتركة التي يمكن أن تساهم في تفعيل الشراكة والاتصال.

الاستنتاج والتوصيات

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصى بالاتي:

- عقد دورات وبرامج تدريبية لمدراء المدارس لتوعيتهم باهمية الشراكة بين المدرسة ومؤسسات وأفراد المجتمع المحلي.
- زيادة وعي المعلمين والعاملين بالمدرسة وكذلك أفراد المجتمع المحلى بمجالات الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلى في مجالات: تحديد الرؤية والأهداف للعملية التعليمية، والشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة، والشراكة في التخطيط المدرسي مما يسهم في تفعيل الأداء المدرسي والشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- التركيز على الشراكة المدرسية مع المجتمع المحلى في كافة المناطق التعليمية في سلطنة عمان وخاصة ما يتعلق بالشراكة في تقديم الاستشارات المتعلقة بالبرامج والخطط التعليمية المقدمة للطلبة وأفراد المجتمع المحلي.
- التركيز على تنفيذ الأنشطة المدرسية التي تهتم بحاجات المجتمع المحلي، مع ضرورة تكريم أفراد المجتمع المحلي وخاصة أولياء أمور الطلبة الذين يتعاونون ويقدمون الدعم للبرامج والأنشطة المدرسية.
- زيادة الدور الإعلامي التربوي المدرسي لتثقيف العاملين في المدرسة وأفراد المجتمع المحلى بأهمية الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي وتشجيعهم على تفعيل أدوارهم في هذه الشراكة المدرسية المجتمعية.
- تزويد أفراد المجتمع المحلي بنشرة إعلامية دورية أو شبه دورية لتعريفهم بالبرامج والأنشطة التعليمية والتدريبية المشتركة التي يمكن تنفيذها من قبل الطرفين المدرسة والمجتمع المحلي.
- إجراء الدراسة الحالية نفسها في سلطنة عمان ولكن في مدة زمنية أخرى والمقارنة بين النتائج للوصول لفهم أعمق لدور المدير في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
 - إجراء الدراسة الحالية نفسها ولكن في دولة عربية أخرى غير سلطنة عمان.
- إجراء الدراسة الحالية نفسها ولكن بعد إضافة بعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لمدير

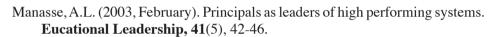
المدرسة.

- إجراء الدراسة الحالية نفسها ولكن بعد إضافة بعض المتغيرات الخاصة بالمدرسة والمنطقة التعليمية.

المراجع

- إبراهيم، سماح رشاد (٢٠٠٤). دور مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- الاغبري، عبد الصمد (٢٠٠٠). الادارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي. بيروت، لبنان: دار النهظة العربية.
- الحمدان، جاسم محمد والأنصاري، أمل إسماعيل (٢٠٠٧). المشاركات المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية للمدارس الثانوي بدولة الكويت: بين الواقع والمأمول. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، ٣٣ (١٢٥)، ٢٤-٨٥.
- ساسي، محمد (١٩٩٥). مشروع المدرسة: مقتضيات منهجية. مجلة الانفتاح التربوي، الرباط، (١)، ٢٦-٤٣.
- صائغ، عبد الرحمن احمد و متولي، مصطفى محمد (٢٠٠٥). الإطار المرجعي لتفعيل التعاون والتنسيق والتكامل بين مؤسسات التعليم العالي والعام ومؤسسات الأعمال والإنتاج في الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج.
- صالح، امجد موسى (٢٠٠١). أهمية دور مدير المدرسة الثانوية في مواجهة الاحتياجات التربوية للمدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- صلاح الدين، عريفه موسى صالح (٢٠٠٠). فاعلية مجالس أولياء الأمور من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة رام الله. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
 - قادي، خديجة (٢٠٠٧). مناهجنا الدراسية في القرن الجديد. بيروت، لبنان: عالم الكتب.
- المجالس القومية المخصصة (٢٠٠٣). الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي. مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم.
 - المنيف، إبراهيم (٢٠٠٢). نموذج عربي للإدارة. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الهدهود، دلال عبد الواحد (٢٠٠٦). المشاركة الجماعية والممارسات الديمقراطية في النظام التعليمي في دولة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٣٣(١٢٤)، ٣٣–٥٠.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٢). المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم العالي. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٤). التقرير الوطني حول جودة التعليم في سلطنة عمان. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). التقرير الوطني حول جودة التعليم في سلطنة عمان. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.
- Carneal, C .(2004). **Community school in mali: A multi analysis study.** Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Florida, USA.
- Coyle, L. M. & Witcher, A. E. (2004). Transforming the idea into actions: Policies and practices to enhance school effectiveness. **Urban Education**, **26**(4), 390-400.
- Gantner, M. W. (1999). Effective school leadership from the field. **The Elementary School Journal, 69**(2), 179-194.
- Knowles, B. (2001). The relationship between communication behavior and school effectiveness. **Dissertation Abstract International**, **46**(4), 859-860-A.



- Peterson, R. (2006). **Planning procedures and leadership role of the principal in professional development school.** Unpublished doctoral dissertation, Ball State Univerity, DAI, 60107.p.2315.
- Rex, H. (2005). Reform of principal certification program focus on urban elementary principals. **Pro-Quest Dessertation Abstract**, **52**(7), 210-230.
- Zay, D. (1994). **Partnership between school and community.** New York: McGraw Hill.



نمط القيادة التربوية لدى مديري المدارس في المدينة المنورة كما يتصوره المعلّمون

د. علي بن محمد الغامدي

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية جامعة طيبة – المدينة المنورة

نمط القيادة التربوية لدى مديري المدارس في المدينة المنورة كما يتصوره المعلّمون

د. على بن محمد الغامدي

قسم الإدارة التربوية — كلية التربية جامعة طيبة— المدينة المنورة

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، وكذا التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء المعلمين تجاه النمط السائد عند مديري المدارس تبعا للمرحلة التعليمية.

وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٥) معلَمًا، منهم (١٥٢) معلَمًا في المرحلة الابتدائية و(٢٣٢) معلّمًا في المرحلة المتوسطة و(١٦١) معلّمًا في المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (٢٩) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها.

كشفت النتائج عن تقدير (أحياناً) لاستجابات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس على محاور الدراسة الثلاثة مجتمعة، وحل محور واحد من المحاور الثلاثة على تقدير (غالباً) هو محور (النمط الديمقراطي) الذي جاء في الرتبة الأولى، في حين جاء في الممارسة بتقدير (أحياناً) النمط الترسلي يليه النمط التسلطي، ولم تسجل استجابات المعلمين لفقرات الأنماط الثلاثة التسلطي والديمقراطي والترسلي أي تقدير يشمل دائماً أو نادراً أو أبداً.

وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية على النمط التسلطي، والنمط الترسلي؛ للدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على النمط الديمقراطي تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: : تصور المعلمين، أنماط القيادة التربوية، مديري المدارس.



10 p_121 a_p_101 a_p_101 a_p_101

Educational Leadership Style of School Principals in Medina as Perceived by Teachers

D. Ali M. Al-Ghamdi

Dept. of Educational Administration Faculty of Education- Taibah University

Abstract

This study aimed to identify the prevailing leading patterns of the managers of public schools for boys in Madinah, as well as to identify statistically of the significant differences between the views of teachers toward the prevailing pattern for school administrators according to the phase of education.

The sample consisted of (545) teachers among them (152) elementary stage teachers, and (232) intermediate stage teachers, and (161) secondary stage teachers. To achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire consisted of (29) items divided into three types, which has been confirmed sincerity and persistence.

Results revealed a sometimes estimation for the response of teachers, to the point where the school administrators practice with all the three axes of studying, one of the three axes which came in first order is (the democratic pattern) became with often estimation. While in practice, chaotic style became with sometimes estimation followed by authoritarian style. Recorded responses of teachers to paragraphs of the three patterns of authoritarian, democratic and Chaotic did not record any assessment including always or rarely or never.

The results showed no statistically significant differences between the averages of the responses of teachers due to a variable level of education on authoritarian style, and chaotic style of the study, and the presence of statistical significance between the averages of the responses of teachers to the democratic style due to the variable educational level.

Key words: teacher perception, leadership style, school principals.

نمط القيادة التربوية لدى مديري المدارس في المدينة المنورة كما يتصوره المعلّمون

د. على بن محمد الغامدي

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية جامعة طيبة – المدينة المنورة

مقدمة

تزايد الاهتمام بالأنماط القيادية نتيجة لتزايد طموحات إدارات التعليم في النمو والتقدم، فعملية الأنماط القيادية وممارستها تربط ارتباطاً وثيقاً بالعملية التعليمية وحتى يتحقق المرجو من العملية التعليمية التي تهدف إلى التحسين والتطوير لا بد من الكشف عن الأنماط القيادية السائدة ومدى ممارستها في الميدان التربوي وتحديداً في إدارات المدارس بصفتها الإدارة الإجرائية للهرم التعليمي؛ وتعد الإدارة في المنظور الحديث وظيفة إنسانية يعتمد نجاحها إلى حد كبير على روح التعاون والمشاركة بين العاملين في المؤسسة وعلى قدرة الإداريين في توظيف طاقاتهم وقدراتهم بشكل يضمن الحصول على أكبر قدر من الإنتاج في أقصر وقت ممكن وأقل جهد وتكلفة ومن هنا تكمن أهمية الإداري في كل قطاع من قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية وغيرها (الحسن، ٢٠٠٦م)، وتعتبر الإدارة الطرق، وتنير السبيل أمام العاملين في الميدان، للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد، الطرق، وتنير السبيل أمام العاملين في الميدان، للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد، وهي التي ترسم الوسائل الكفيلة بمراجعة الأعمال ومتابعة النتائج متابعة هادفة، مما يساعد على إعادة النظر في التنظيمات والأنشطة والتشريعات وتعديلها أو إعادة النظر في أساليب على إعادة النظر في التنظيمات والأنشطة والتشريعات وتعديلها أو إعادة النظر في أساليب النفيذ التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (أحمد، ١٩٧٧).

والعملية التعليمية تتعرض لكثير من العوامل والظروف والمواقف المختلفة، لذا فإن هناك غطا تسير عليه الإدارة المدرسية، وذلك النمط يتوقف على شخصية مدير المدرسة وما يقوم به تجاه العاملين في المدرسة (عبدالحميد، ٢٢٢هـ)، ولذا فإن القيادة التربوية تقوم بتوجيه العاملين في المدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية بأسلوب علمي شوري ـ ديمقراطي ـ مما يدفعهم للانقياد والتعاون في سبيل تحقيق الأهداف التربوية.

والقيادة تختلف من وقت لآخر، ومن زمن لآخر، ومن شخص لأخر، ومن جهة لأخرى، ولا والقيادة تختلف من وقت لآخر، ومن زمن لآخر، ومن شخصية القائد وتصرفه ويكون أساسها المهارة وتصقلها



الخبرة (الطيب، ٩٩٩م).

وتختلف القيادة باختلاف الرؤية التي ينظر إليها من خلالها؛ حيث يرى أوردوييتد (Ordweyeted) القيادة بأنها "النشاط الذي يمارسه شخص للتأثير في الناس، وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه" (ياغي، ٢٠٤هه)، أما هاشم زكي (١٩٨٥) فيرى أنها "توجيه لسلوك الآخرين نحو غرض معين" (مصطفى والنابة، ١٩٨٦)، ويرى ملائكة (٩٠٤هه) بأنها "القدرة على التأثير في تصرفات الآخرين، يما في ذلك القدرة على توظيف الأفراد النافعين وإعطاء الزيادة والعلاوات والمكافآت والإلمام اللازم بمهارات العاملين كالمهارات الآلية والإدارية والتخطيط، والقدرة على التأثير في التنظيم".

وتتضمن عملية القيادة قدرة التأثير في الآخرين للعمل على تحقيق أهداف معينة وهذا يعني أن القيادة تتطلب دائما وجود شخص في موقع قيادي يستطيع من خلاله التأثير في مجموعة من الأفراد في أي موقف معين، وحتى يتمكن الشخص من القيام بعملية التأثير في الآخرين يجب أن يتمتع بقوة أو سلطة معينة تميزه عن غيره من الأفراد (سالم ورمضان، والدهان، مكامرة، ١٩٩٢).

ويختلف مفهوم القيادة عن مفهوم الرئاسة؛ لأن كلاً منهما له خصائصه التي تميزه عن الآخر على الرغم من اتفاقهما في بعض الصفات العامة المشتركة بينهما، ويختلط الأمر في كثير من الأحيان فلا يفرق بين القيادة والرئاسة على الرغم من تباينهما وتميز كل منهما عن الأخر، ومرد ذلك الخلط إلى أن المناصب القيادية والرئاسية تشترك في بعض الخواص المهمة، فكلاهما يتطلب مركزا أعلى من مجرد عضوية الجماعة، وهما يعنيان بالنسبة للأشخاص الذين يشغلون مناصب القيادة أو الرئاسة سلطة أبعد من سلطة باقي أعضاء الجماعة، باعتبار أنهما يقترنان عادة بدخل مادي أكبر (درويش وتكلا، ١٩٨٠م).

ويمكن إيضاح الفرق بين القيادة والرئاسة كما أشار لذلك (النمر وخاشقي، ومحمود، وحمزاوي، ١٤١٤هـ) في أن الرئاسة عادة ما تعتمد في ممارستها لوظائفها على ما تملكه من سلطة منحها إياها القانون في حين تعتمد القيادة عادة على اقتناع أفراد التنظيم بالقائد و ثقتهم الكبيرة به، كما أنّ الرئاسة لا ترتكز على قدرات واستعدادات طبيعية كامنة في الفرد توهله لإحداث التأثير في أفراد الجماعة أما القيادة فترتكز عادة على قدرات واستعدادات طبيعية وفطرية كامنة لدى الفرد توهله لإحداث تأثير و تغيير في أفراد الجماعة، وكذا الرئاسة يعتمد الرئيس من خلالها على تنفيذ أوامره من وفقا للوائح والقوانين وعلى سلطة الأمر والنهي والجزاء والعقاب وفي القيادة يعتمد القائد خلالها على طريق الإقناع والتفاهم والمشاركة، والتقبّل للآخرين.

ويتضح من ذلك أن كل قائد رئيس وليس كل رئيس قائد، ومن ثمَّ فالقيادة أشمل في مفهومها من الرئاسة، ويمكن للشخص الجمع بين القيادة والرئاسة، حيث يستمد سلطته من القدرة على التأثير في الآخرين والاعتماد كذلك على اللوائح والقوانين والأنظمة التي تخول له السلطة عليهم.

وقد لخص درويش وتكلا (١٩٨٠م) الفرق بين الرئاسة والقيادة في أنه يتم تقلد موضع الرئاسة من خلال نسق منظم وليس من خلال الاعتراف التلقائي من أفراد الجماعة، أو إسهامات الفرد في أنشطتها كما في حالة القيادة، كما نجد أهداف الجماعة في موقف الرئاسة يحددها الرئيس تبعا لاهتماماته، وليس لأفراد الجماعة دور في تلك العملية، وأنه لا يوجد في حالة الرئاسة مشاعر مشتركه أو إحساس بالتضامن بين أفراد الجماعة، ويوجد فجوة اجتماعية واسعة في حالة الرئاسة بين أعضاء الجماعة والرئيس الذي يسعى للاحتفاظ بتلك الفجوة لتساعده على إحكام السيطرة عليهم، وكذا اختلاف مصدر السلطة حيث إن سلطة القائد تنبع من أفراد الجماعة، أما سلطة الرئيس فتستمد من قوى خارج الجماعة تتمثل في لوائح و نظم المؤسسة التي يعمل في إطارها الرئيس ومرؤوسيه، وكذا درجة الاستبداد التي يمارسها الرئيس مقابل القائد، حيث أن الرئيس لديه حرية اكبر في ممارسة الاستبداد بحكم السلطات الموكلة إليه في حين أن القائد مقيد داخل تعاقده الاجتماعي مع الجماعة.

وتتضمن القيادة قيام القادة بحفز وتحميس العاملين لإنجاز أعمالهم بصورة جيدة مهما كانت المهام الموكلة إليهم. وحتى يمكن أداء ذلك بكفاءة، يجب أن يكون القائد مدركا لجميع العوامل المؤثرة في الموقف، ومن ثم اختيار نمط القيادة المناسب لذلك الموقف. ويمكن القول إنّ هناك عددًا من الأنماط القيادية، التي تختلف من شخص إلى آخر ومن قائد إلى قائد آخر، و تختلف باختلاف وجهات النظر حول مفهوم القيادة.

وتصنف الأنماط القيادية كما يشير أحمد وحافظ، (٢٠٠٣)، إلى ثلاثة أنواع رئيسية، هي النمط التقليدي والقيادة فيه تقدس وتحترم كبر السن، وفصاحة القول، والحكمة التي يتحلى بها القائد، وهي بالتالي تجعل الأفراد يدينون بالطاعة للقائد والولاء الشخصي له، غير أن هذا النوع من القيادة عادة ما نجده في المجتمعات القبلية والريفية. والنمط الجذاب وتتمتع القيادة فيه بصفات شخصية تجعله محبوبا، ويملك قوة جذب للآخرين، ولذلك فإن العامل المشخصي يكون الأساس في هذه القيادة، مما يجعل المرؤوسين ينظرون إليه على أنه الشخص المثالي، وأنه منزه عن الخطأ، وبذلك فإن علاقتهم معه يكون أساسها الولاء الكامل، بحيث أن أي إشارة منه لهم يعتبرونها أو امر يجب أن تنفذ، وهذا النمط يصلح للمنظمات الرسمية، والحركات الاجتماعية. والنمط العقلاني الذي يعتمد على سلطة القانون



والمركز، وما يكتسبه القائد من مركزه من سلطات وصلاحيات، واختصاصات، وبذلك فإن أساسه فإنه يمكن للقائد توقيع عقوبة على أي شخص، يخالف اللوائح والقوانين، وبذلك فإن أساسه ينطلق من السلطة والمسؤولية، وبذلك فهو نمط غير شخصي، حيث تكون الطاعة فيه نابعة من القوانين والأصول والمبادئ واللوائح، ولا دخل للاعتبارات الشخصية؛ ويمكن توضيح مفهوم كل نوع من أنواع الأنماط القيادية السابقة كما يلي:

النمط السلطوي (التسلطي): يتبع هذا النمط أسلوب الاستبداد بالرأي والتعصب وإصدار الأوامر والتعليمات والتدخل في تفاصيل أعمال المروئوسين وفرض السيطرة عليهم؛ ويشير مصطفى والنابه (١٩٨٦م) إلى أن هذا النمط القيادي يركز كافة السلطات والصلاحيات في يد القائد، بحيث تنتهي عنده كافة العمليات الإدارية، ويحجم عند تفويض سلطة اتخاذ القرار لمرؤوسيه، ويفرض عليهم ما يكلفون به من أعمال، ويتدخل في أعمالهم ويتوقع منهم الطاعة التامة وتنفيذ الأوامر والتعليمات التي يصدرها، كما يقوم بتحديد العلاقات السائدة بين الأفراد، وتقوم هذه القيادة على الاستبداد بالرأي والتعصب الأعمى والغموض في التعليمات والأوامر وتستخدم أساليب الفرض والإرغام والإرهاب والتخويف، ويشغل القائد نفسه بكل كبيرة وصغيرة في المنظمة، ومن البدهي أن وقته لا يتيح له ذلك فيتسبب في تعطيل العمل. وفي ظل هذا النمط من القيادة يسعى أفراد الجماعة إلى التقرب من القائد والتمسك به أكثر مما يسعون للتقارب مع بعضهم؛ ولذلك تنعدم الروح المعنوية في هذا النمط وينحصر دور الأفراد في اتباع الأوامر والتوجيهات الصادرة من القائد دون وجود التعاون والتشاور بينهم.

النمط الترسلي (التسيبي): تترك القيادة الترسلية الدور القيادي المطلوب منها، وتجعل مسار العمل يسير حسب رغبات وتوجهات وأهواء العاملين دون التدخل في ضبط العمل؛ ويرى دهيش والشلاش، ورضوان (٢٤٢هه)، أن القيادة الترسلية هي قيادة متحررة من سلطة القائد، وقد تكون فوضوية لكونها تقوم على ترك الفرد يعمل ما يشاء حيث تبدو وكأنها غير موجودة، كما يترك المسؤوليات كاملة لمروؤوسيه، ويعتمد عليهم اعتمادًا كليًّا في تحقيق تلك المسؤوليات، ويقوم القائد الترسلي عادة بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته ويترك لهم مطلق الحرية في التصرف دون تدخل منه، وينفرد هذا النوع بعدم وجود تخطيط أو تنظيم للأعمال، إلى جانب اللامبالاة في العمل من قبل المرؤوسين ومن ثمَّ تقل إنتاجيتهم، نتيجة لانعدام روح العمل الجماعي المشترك.

النمط الديمقراطي (الشوري): يقوم هذا النمط على أساس الاحترام المتبادل بين القائد



ومجموعته، واعتبار أنهما عنصران مهمان يكمل كل منهما الآخر، ومن ثمَّ تتاح الفرص للجميع للإبداع والابتكار واتخاذ القرارات وتنفيذ التعليمات والأوامر؛ ويشير أحمد (٢٠٠٣م)، إلى أن القائد الديمقراطي يلجأ بصفة دائمة إلى مشاورة مرؤوسيه وإشراكهم معه، ليس في دراسة المشكلات فحسب، وإنما في اتخاذ القرارات أيضا، وهو بالإضافة إلى ذلك يفوض جزءا من سلطاته ويهدم جدران المركزية المطلقة، وبذلك يعين مرؤوسيه على حسن التصرف وسرعته وعلى حل المشاكل اليومية وعدم تعطيل عجلة الإنتاج، ويعمد كذلك إلى تدريبهم على تحمل المسؤولية ويأخذ بأيديهم في طريق النمو الإداري؛ فالقائد الديمقراطي يركز على العلاقات الإنسانية بينه وبين العاملين معه، وتكوين مناخ إيجابي في المنظمة، ورفع الروح المعنوية فيها؛ وهناك أنماط أخرى للسلوك القيادي، توضح من خلال المنظمة، ورفع الروح المعنوية فيها؛ وهناك أنماط أخرى للسلوك القيادي، توضح من خلال المنظمة، ورفع الروح بدائل السلوك وأنماطه التي يمكن أن يسير عليها القائد.

وعلى الرغم من تعدد تلك الأنماط إلا أنه يجب أن يتحلى القائد بصفات تجعله يقود الجماعة من حسن إلى أحسن (الطيب، ٩٩٩م). لأنه ذلك الشخص الذي يعرف كيف يخلق جوا من العمل ويوفر فيه الانسجام والمناخ الصحي للعاملين، ولأنه ينبغي أن يتحلى ويتصف بعدة صفات جسمية وشخصية واجتماعية تميزه عن غيره، فالقائد لابد أن يكون على علم ودراية بشبكة العلاقات التي تربط بالعاملين، وتربطه العاملين بعضهم ببعض، كما أن نجاحه في علاج مشكلات العمل يتوقف على تفهمه لما ينبغي أن يعامل به الآخرين، سواء كانوا أفرادًا أم مجموعات، كذلك يجب أن يفهم ويعي أن مرؤوسيه دائما يهمهم توجيه طاقاتهم وتحقيق رضاهم عن العمل، وتوفير مجالات الترقية والتقدم (مرسي، ١٩٩٨م).

ويتميز القائد عن غيره بعدد من الصفات والخصائص من الأفراد، وهذه الخصائص تلعب دورا كبيرا في تكوين شخصيته والتأثير في الآخرين، والقائد الناجح هو الذي يحقق أهدافه بطريقة اقتصادية، في جو نفسي يرضى عنه الله سبحانه وتعالى، ويحقق له رضا التابعين له، ولقد قال النبي صلى الله عليه وسلم: "من ولي من أمر المسلمين شيئاً فولي رجلاً وهو أصلح للمسلمين منه، فقد خان الله ورسوله والمؤمنين". وقد ذكر كل من حجي (٩٩٩) بعضا منصفات القائد كالخلق الحسن، والطاقة الجسمية، والرغبة في القيادة، والذكاء، والثقة، والمواظبة، والتعليم والمهارة، والشخصية، والمبادرة وروح الابتكار، والموضوعية والتوازن. ويضيف شوقي، (د.ت) وسالم وآخرون، (١٩٩٦) أن القائد لابد أن يمتلك مهارات فنية لكي يقدم المساعدة الفنية عندما يحتاج الموقف منه ذلك، وكلما ارتفع المستوى الإشرافي صارت المهارات الفنية المطلوبة أقل أهمية. ومن هنا تأتي أهمية معرفة نمط القيادة التربوية

لدى مديري المدارس بالمدينة المنورة.

وقد اهتم عدد من الباحثين بالموضوعات التي تناولت أنماط القيادة التربوية بكافة الجوانب ومن تلك الدراسات، دراسة القدومي (۲۰۰۰) التي هدفت إلى معرفة علاقة السمات الشخصية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في الأردن بكل من دافعية معلميهم ومستوى الضبط المدرسي في مدارسهم، وتكونت عينة الدراسة من (۸۵) مديرا ومديرة و(۲٤٣) معلماً ومعلمة تمّ اختيارهم عشوائيا من المدارس الحكومية والخاصّة في منطقة عمان الأولى، وتوصلت الدراسة إلى أن السمات الغالبة عند مديري المدارس مرتبة حسب درجة وجودها، وهي سمة المسؤولية، والسيطرة، والاتزان الانفعالي، والاجتماعية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدافعية لدى المعلمين (ذكور) تعزى لسمات المدير الشخصية، وأظهرت وجود تفاعل دال بين متوسطات الجنس والخبرة والدافعية لدى المعلمين.

وأجرى ماسارو وأوقستس (Massaro & Augustus, 2000) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدرستهم وأثر ذلك في المناخ التنظيمي السائد في المدرسة في بريطانيا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٠) معلماً تم اختيارهم من (٢٠) مدرسة وأظهرت النتائج عدم وجود أثر لمدير المدرسة في المناخ التنظيمي للمدرسة، كما أكدت على ضرورة العمل بشكل تعاوني بين المعلمين والمديرين لتحسين الاتصال بينهم.

وقامت عبد الرحمن (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية (النجاح، وبيرزيت، والخليل، وبيت لحم) من وجهة نظر الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية، إضافة إلى معرفة متغيرات (الجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة والجامعة والراتب الشهري) على هذه الأنماط ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٥) إداريا و (٢٦٩) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي الديمقراطي والدكتاتوري كانا من الأنماط القيادية السائدة لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية، في حين لم يكن النمط التسيبي من هذه الأنماط، وذلك من وجهة نظر كل من الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النمطين الديكتاتوري والتسيبي تعزي لمتغير الجنس، في حين كانت الفروق دالة على النمط الديمقراطي لصالح الإناث، كما أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية تعزى لمتغير الخبرة.

10 p.l.f.l i.p.yii i.p.yiii gundin

أما حريم (٢٠٠١) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كليات المجتمع الخاصة في الأردن، وتحديد جوانب العمل التي تحقق أدنى درجة رضا وظيفي، والجوانب التي تحقق درجة رضا وظيفي أعلى، وتحديد ما إذا كانت الفروق في مستويات الرضا الوظيفي تعزى لعوامل ديموغرافية (الجنس والعمر وسنوات الخبرة). وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) معلما ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تفاوتا في مستويات الرضا الوظيفي فيما يتعلق بجوانب العمل المختلفة، وكذلك وجود فروق في الرضا الوظيفي تعزى للعوامل الديموغرافية.

وقامت ريمونديني (Remondini, 2001) بدراسة مسحية هدفت إلى معرفة النمط لمديرات مدارس جنوب نيو مكسيكو ومعرفة المناخ التنظيمي في المدارس من وجهة نظر المعلمين والمديرين وشمل المسح المعلمين والمديرين في (١٨) مدرسة ثانوية وأساسية، وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين النمط القيادي والمناخ التنظيمي في مدارس عينة الدراسة كما أظهرت التشابه في تحديد النمط القيادي لمديرات المدارس من وجهة نظر المعلمات والمديرات أنفسهن.

وأجرى قرقش (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة في المدارس الحكومية في محافظة عمان حسب نظرية هيرسي وبلانشار دو درجة الفاعلية القيادية لديهم وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس والخبرة وأثرها على الرضا الوظيفي للمعلمين وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) مدير ومديرة للمدارس الثانوية الحكومية في عمان، وكان من أبرز النتائج، أنّ هناك أربعة أنماط اتبعها مدير و ومديرات مجتمع الدراسة وهي: نمط المشاركة ونمط الإبلاغ ثمّ نمط الإقناع ثمّ نمط التفويض كما أظهرت أن المديرين والمديرات الذين لديهم خبرات أقل.

كما قام هاوكنز (Hawkinz, 2002) بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة كما يدركه المعلمون وبين المناخ المدرسي في المدارس الثانوية العامة في نيوجرسي وشملت عينة الدراسة (٩) مديري مدارس ومعلميهم البالغ عددهم (١٣٣) معلماً وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ السلوك القيادي لمدير المدرسة له أثر مهم في المناخ العام في المدرسة وكلما كان النمط القيادي لمدير المدرسة يميل إلى النمط الديمقراطي كان المخ أكثر الفتاحاً.

وأجرى كرستين (Christine, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط القيادة لمديري المدارس والتوتر لدى المعلمين في المدارس الأساسية ذات الدخل المنخفض

كما يراها المعلمون في ولاية فرجينيا وقد بينت نتائج الدراسة أن (١٣٪) من المعلمين اعتبروا أنفسهم ضمن المتوترين بشكل كبير مع القائد الذي يركز على الإنتاج، و(٦٥٪) من المعلمين اعتبروا أنّ توترهم بشكل معتدل، و(٢٢٪).

أما القاسم (٢٠٠٣م) فأجرى دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس. وأثر هذه الأنماط في الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية تربية نابلس، كما هدفت إلى بيان أثر متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة) في الأنماط القيادية والرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات الكلية كانت كبيرة حيث وصل متوسط الاستجابة إلى (٣,٨٨) درجة من أصل (٥) درجات، كما بينت أن النمط الديمقراطي أكثر الأنماط القيادية التي يفضلها المعلمون والمعلمات لمديري المدارس، وتبين أنه يوجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات كما يوجد فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الخبرة لصالح المعلمات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي.

كما قام العياصرة (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين في المدارس الثانوية، ومعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ودافعية المعلمين نحو مهنتهم وتكونت عينة الدراسة من (١١٤١) معلما ومعلمة و(٧٦) مديراً ومديرة وأظهرت النتائج أنّ النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديمقراطي يليه الأوتوقراطي يليه التسيبي، وأظهرت وجود فرق ذات دلالة إحصائية على نمط القيادة تعزى للمؤهل العلمي لصالح المعلمين الذكور وعلى النمط الأوتوقراطي والديمقراطي تعزى للخبرة لصالح الخبرة مسنوات فأقل.

وقام ستوموف (Stumpf, 2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لدى المديرين في ولاية نورث كارولينا، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى الموظفين في المؤسسات وأثر متغير الخدمة، والتخصص، ومستوى التعليم، والجنس، والعمر كمتغيرات مستقلة على الرضا الوظيفي، وتكون مجتمع الدراسة من المؤسسات الموجودة في ولاية نورث كارولينا وتم اختيار (٢٣٢) فرداً حيث تم إرسال استبانة لكل شخص عن طريق البريد الإلكتروني، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين النمط القيادي والرضا الوظيفي كما أظهرت وجود علاقة

بين مستوى المؤهل للموظف ومستوى الرضا الوظيفي.

وقام العظمات (٤٠٠٤) بدراسة هدفت إلى التعرّف على درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم في مديريات التربية والتعليم في الأردن. وتكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن حيث بلغ عددهم (٢٨٥) رئيس قسم للعام الدراسي 7.0 م وأظهرت النتائج أن مديري التربية والتعليم في الأردن يمارسون السلوك القيادي المنوط بهم بدرجة عالية وأنّ مستوى الرضا الوظيفي لرؤساء الأقسام كان عالياً، كما أظهرت أنّ درجة ممارسة السلوك لمديري التربية والتعليم قد ارتبطت إيجابياً بدلالة إحصائية ($0 \le 1.0$) بالالتزام التنظيمي الكلي وأظهرت أنّ نمط الرضا الوظيفي قد ارتبط إيجابيا بدلالة إحصائية بدلالة إحصائية الملائة إحصائية الملائة إحصائية الملائق الملكلي وأظهرت أنّ نمط الرضا الوظيفي قد ارتبط إيجابيا بدلالة إحصائية الملكلي وأظهرت أنّ نمط الرضا الوظيفي قد ارتبط إيجابيا بدلالة إحصائية ($0 \le 1.0$) بالالتزام التنظيمي الكلي.



مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحث في مجال التعليم العام وتعامله مع العديد من مديري المدارس، لاحظ أن هناك اختلافًا في أنماط القيادة التي يمارسها مديرو المدارس. والإدارة المدرسية في حقيقتها جهاز متكامل من العاملين في المدرسة، وفريق متعاون يسهم كل من فيه بدوره وتجمعهم وحدة عضوية رابطة العمل وتحمل المسؤولية (عبد الحميد، ٢٢٢هـ، ٤٤)؛ ولذلك فإن القائد التربوي يسهم بدور كبير في تشكيل الجو التعاوني المثمر، الذي من خلاله تحقق المدرسة أهدافها التربوية وما تطمح الوصول إليه. وليس لمدير المدرسة الحق في التخلي عن مسؤولياته وترك المدرسة تسير بشكل عشوائي ومتخبط، بل لا بد أن يدرك أن العملية التعليمية تتضمن منهجا سليما يشترك فيه أعضاء هيئة المدرسة من مديرين ومعلمين وإداريين وكتاب وغيرهم لضمان سير العمل على مبدأ متوازن من التعاون والشوري والديمقراطية الحسنة والعلاقات الإنسانية السليمة بين أعضائه (البرادعي، ١٤٠٨هـ، ١٢)، ولا يخفي اثر النمط القيادي الذي ينتهجه مدير المدرسة في تسيير أمور المدرسة وتشكيل العلاقات الإنسانية وتكوين جو مترابط من التآخي والتعاون والتماسك بين أعضاء مجموعته ومجتمعه الذي يكون فيه. وتشير كثير من البحوث إلى أن فاعلية القيادة تزداد إذا قامت بتغيير نمطها القيادي حسب الظروف التي تواجهها؛ ومن ثمَّ فإن التعرف على الأنماط القيادية في التعليم هو أمر مهم لتحسين فاعلية الإدارة المدرسية والرقى بمستواها؛ ولذا تعتبر قيادة مدير المدرسة من الأمور الضرورية لضمان سير مدرسته على المنهج السليم، ولذا وجب عليه كقائد تربوي أن يحدث تغييرات في البناء والتنظيم، ذلك أن القيادة ليست عملية جامدة، بل هي عمليه ديناميكية يمكن من خلالها القيام بأدوار مختلفة، وفقا لمتطلبات الموقف، وما يمكن أن يتوقع من القائد نفسه، الذي عليه أن يعرف ويدرك ارتباط الوسائل بالغايات، وأن يقوم برسم السياسة وتنفيذ هذه السياسة، كما أنه يجب أن يدفع العمل إلى الأمام، وأن يطور أساليبه وطرائقه بصورة لها قوة تأثير تساعده على القيادة الواعية المنظمة (هوانه وتقي، ١٩٩٤م). ولذا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية للبنين بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين في مراحل التعليم المختلفة (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، وإيجاد طبيعة تلك الأنماط، وأكثرها سيادة في مدارس التعليم العام، مع إيجاد الفروق بين آراء هؤلاء المعلمين حسب مرحلهم التعليمية تجاه النمط السائد لدى مديري المدارس في المدينة المنورة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

١ – التعرف على طبيعة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية للبنين بالمدينة المنورة.

٢- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء المعلمين تجاه النمط السائد لمديري
 المدارس تبعا للمرحلة التعليمية.

أسئلة الدراسة

١ ما طبيعة الأنماط القيادية لمديري المدارس في التعليم العام في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين؟

٢ - هل تو جد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين تجاه النمط السائد لمديري المدارس
 تبعا للمرحلة التعليمية؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في عدد من الأمور التالية:

١- أهمية دراسة الأنماط القيادية لمديري المدارس في مجال الإدارة المدرسية، ذلك أن الأنماط القيادية تعتبر محددا مهما من محددات فعالية الإدارة المدرسية وترابط عناصرها.

٧- أهمية تقييم الواقع الحالي بعد معرفة طبيعة أنماط القيادات المدرسية في مدارس التعليم العام.

٣- قد تسهم الدراسة الحالية ببعض المقترحات والتوصيات من خلال الاطلاع على طبيعة الأنماط القيادية لمديري المدارس بالمدينة المنورة، وتطوير كفاية مديري المدارس وتحسين مستواهم.

مصطلحات الدراسة

النمط القيادي: هو الأسلوب الذي يقوم به القائد في ضبط وتنفيذ المهام الموكلة إليه من خلال موقعه بحيث يمكن اتخاذه أساسا للقيام بتوقعات وتحليلات تنبؤية تتعلق بسلوك الشخص والاحتمالات التي يمكن أن يتجه فيها ذلك السلوك (رزق، ١٩٧٧م)، ويعرف إجرائياً بأنه المنهجية والطريقة التي يتصرف بها المدير في تنفيذ المهام الموكلة إليه في موقعه.

الإدارة المدرسية: هي كل نشاط منظم مقصود وهادف، تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة في المدرسة، أي أنها ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية (أحمد، ١٩٧٧م)، وتعرف إجرائياً بأنها عملية تنظيم ومتابعة لجميع الأعمال في المدرسة وتوجيهها بما يتوافق مع الأهداف التربوية المنشودة.

مدير المدرسة: هو القائد التربوي في المدارس الذي يمارس الدور التربوي لتحقيق تربية نوعية تضمن تحقيق الأفراد لذواتهم ضمن مناخات من الشورى والديمقراطية والانفتاح الذي يسهم في ازدهار واستمرارية الإبداع (الطويل، ١٩٩٧م)، ويعرف إجرائيا بأنه الإداري المسؤول عن التنظيم والإشراف على النشاطات والأعمال التي تجري في المدرسة ورفع التقارير عن سير الأمور في المدرسة وعملها إلى الجهات المسؤولة عن تلك المدارس وهي إدارة التربية والتعليم بالمنطقة التعليمية التابعة لها المدرسة.

المعلمون: هم العاملون الذين يتحملون أمانة تدريس المنهج الدراسي، وتقع على عاتقهم مسؤولية الطلاب والنصح والتوجيه لهم (الدويش، ٢١٤١هـ)، ويمكن تعريفهم إجرائيا بأنهم الأشخاص الذين يزاولون مهنة التدريس في المدرسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

يعتمد منهج الدراسة الحالية على المنهج الوصفي باعتبار أن هذا المنهج يدرس الظاهرة و ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً. وهو نوع من أساليب البحث « يعمد إلى وصف الظاهرة أو موضوع الدراسة، وجمع المعلومات والبيانات عنها، وتنظيمها والتعبير عنها كميا وكيفيا، للوصول إلى النتائج ومن ثم تحليلها واستخلاص الاستنتاجات منها (عبيدات وعدس،



وعبدالحق، ١٩٩٨م). ويهدف المنهج الوصفي إلى تحديد الوضع الحالي للأشياء موضوع الدراسة ومن ثم العمل على وصفها، وبعبارة أخرى يسعى إلى جمع البيانات إما لاختبار صحة الفرضيات التي تصف الوضع الحالي للفرد موضوع الدراسة أو للإجابة عن الأسئلة المتصلة بذلك (عدس، ١٩٩٧م).

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمنطقة المدينة المنورة، ولأن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على النمط القيادي المستخدم من قبل مديري المدارس، فإن مجتمع الدراسة يتألف من المعلمين القائمين على رأس العمل خلال تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني ٢٤٨هـ ١٤٢٨هـ.

الجدول رقم (١) يوضح مجتمع الدراسة بإدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة

33 " " " 3 " " 3	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·		
العدد الأصلي	المرحلة الدراسية		
£0£Y	الابتدائية		
YOYA	المتوسطة		
Y19V	الثانوية		
9777	المجموع		

عينة الدراسة

حيث إن مجتمع الدراسة محدد ومعروف، ونظراً لكثرة أعداد المعلمين في المراحل الثلاث، واشتمال مجتمع الدراسة الأصلي على المعلمين الذين يعملون في القرى والهجر حول المدينة، فقد تم استخدام معادلة تحديد حجم العينة للأنشطة البحثية لكل من كريسي ومورجان حسب المعادلة التالية:

$$S = X^2 NP (1-P)/(d^2 (N-1) + X^2 P (1-P))$$

لتوضيح اختيار العينة. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم في مدارس التعليم حيث بلغ عدد المعلمين في المرحلة الابتدائية (١٧٦) معلمًا، و(٢٤٥) معلمًا في المرحلة الابتدائية (١٧٦) معلمًا، و(١٧٥) معلمًا في المرحلة الثانوية. وبعد جمع الاستبانات تبين أن هناك (٤٠) استبانة لم تعد من المستجيبين وتم استبعاد (١٥) استبانة غير صالحة، وأصبح عدد أفراد عينة الدراسة المستجيبة (٢٥١) معلماً في المرحلة الابتدائية، و(٢٣٢) معلماً في المرحلة الابتدائية، و(٢٣٢) معلماً في المرحلة الثانوية، ويصبح مجموع عدد العينة (٥٤٥) معلماً، ويوضح الجدول رقم (٢) عدد



أفراد عينة الدراسة بعد استبعاد عدد الاستبانات المفقودة والاستبانات غير الصالحة.

الجدول (٢)
يوضح عينة الدراسة بإدارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة

المستبعد	الفاقد	النسبة المئوية	عدد العينة	المرحلة الدراسية
٥	19	%77,9	107	الابتدائية
٧	11	%£ Y ,٦	777	المتوسطة
٣	1.	%79,0	171	الثانوية
10	٤٠	%1	٥٤٥ معلم	المجموع

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في معرفة النمط القيادي الممارس من قبل مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، قام الباحث بالاطلاع على بعض الاستبانات التي أعدت في مجال الأنماط القيادية والإدارية المدرسية للاستفادة منها، ومنها دراسة عبدالرحمن (٢٠٠١م) ودراسة العسيلي (١٩٨٨م) إلا أنه ولتماثل مجتمع الدراسة فقد استخدم الباحث استبانة الهدهود والجبر (١٩٨٩م) بعد حذف السؤال (١٨) الذي يتضمن عبارة (يترك للأعضاء العمل دون قيود) لأنها تتشابه مع الفقرة رقم (٢)، وقد تضمنت الاستبانة (٢٩) عبارة.

وقد استخدمت الاستبانة مقياس ليكرت (Likert Scale) ذا الأبعاد الخمسة، وجاءت بدرجات تنازلية من (٥) إلى (١) كنهايات للقيم العظمى والصغرى المعبرة عن استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة.

وأعد تقدير الفقرات، بناء على توصيات محكمين في القياس والتقويم، كما يأتي: يكون تقدير استجابة المعلم على المقياس (دائما) إذا كان متوسطه الحسابي من $(0,\xi-0)$ ، $(3|\xi)$ إذا كان متوسطة الحسابي مابين $(0,\xi-0,\xi-0)$ ، $(3|\xi)$ إذا كان متوسطة الحسابي مابين $(3,\xi-0,\xi)$ ، $(3,\xi-0)$ ، $(3,\xi-0)$ ، $(3,\xi-0)$ ، $(3,\xi-0)$ ، $(3,\xi-0)$.

صدق الاستبانة

للتأكد من صدق الأداة تم اعتماد طريقة صدق المحتوى حيث عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة طيبة وجامعة أم القرى وجامعة الملك سعود وكان عددهم ١٠ محكمين، استجاب منهم



ثمانية محكمين، وبعد أن جمعت آراء المحكمين تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون كإعادة صياغة بعض العبارات. وقد تم التعامل مع عبارات الاستبانة في ثلاثة محاور، وكل محور من تلك المحاور الثلاثة يتناول نمطا معينا من أنماط القيادة السائد لدي مديري المدارس في التعليم العام بالمدينة المنورة.

وانتهت الاستبانة في صورتها النهائية إلى (٢٩) فقرة منظمة تحت ثلاثة محاور كما يأتي: المحور الأول: النمط التسلطي، وتكون من (٤) فقرات،

المحور الثاني: النمط الديمقراطي (الشورى)، وتكون من (١٧) فقره، المحور الثالث: النمط الترسلي، وتكون من (٨) فقرات.

ثبات الاستبانة

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاستبانة، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من المعلمين خارج عينة الدراسة تألفت من ((0,0)) معلماً وتمّ احتساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، إذ بلغ معامل الثبات ((0,0)) وهي قيمة مقبولة لتطبيق الاختبار.

المعالجة الإحصائية

بعد أن أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق، قام الباحث بتوزيعها شخصيا على عينة الدراسة من المعلمين بحسب مراحلهم الدراسية وبعد جمع البيانات، تم تفريغها وتحليلها باستخدام الخزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في الدراسة:

١- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة وتحديد عدد الاستجابات.

٢- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد ترتيب استجابات أفراد العينة حسب متغير المرحلة التعليمية.

٣- تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعات عينة الدراسة (الابتدائية والمتوسطة والثانوية).

٤- اختبار شيفية البعدي لمعرفة الفروق البعدية بعد إظهار نتائج اختبار التباين الأحادي.

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم عرض النتائج ومناقشتها طبقاً لتسلسل تساؤلات الدراسة، وذلك على النحو التالي:



عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على "ما طبيعة الأنماط القيادية لمديري المدارس في التعليم العام في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين عن طبيعة الأنماط القيادية لمديري المدارس، وقد جاءت نتائج تحليل الاستبانة كما في الجدول رقم (٦):

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وترتيبها تنازلياً وفقاً للمحور الذي تندرج تحته.

ويبين الجدول رقم (7) تقدير استجابات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس على كل محور من محاور الدراسة الثلاثة والمحاور مجتمعة مرتبة تنازلياً، وكما يتضح من الجدول فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة ما بين (7 , 7)، في حين جاء تقدير استجابات المعلمين للمحاور مجتمعة متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي للمحاور مجتمعة 7 .



الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على محاور الدراسة مرتبة تنازليا

المتوسط الحسابي	الرتبة	المحور	رقم المحور
٣,٦٢٥	١	النمط الديمقراطي	١
۲,۳۸۱	۲	النمط الترسلي	۲
٣,٢٧١	٣	النمط التسلطي	٣
٣,٤٢٦		المحاور مجتمعة	

ويلاحظ من الجدول رقم (٣) حصول محور واحد من المحاور الثلاثة على تقدير غالباً هو المحور الأول (النمط الديمقراطي) الذي جاء في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٢٥)، أما المحوران الآخران فقد جاءا في الممارسة بتقدير أحياناً بمتوسط متقارب بلغ (٣,٣٨١) للنمط التسلطي، ولم تسجل تقديرات دائماً أو نادراً أو أبداً.

وهذا يدل على أن تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة أنماط القيادة جاءت بتقدير متوسط يقدر بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٢٦)، وهي نتيجة غير مرضية تحتاج إلى إعادة نظر من المدير في أهمية استشارة المعلمين، وتبرير تصرفاته، وإعطاء المعلمين حرية في عملهم للأفضل، والابتعاد عن المصالح الشخصية، والتنبه إلى عدم تراخي الجميع في عملهم، وهي الفقرات التي سجلت متوسطات حسابية بدرجة أحياناً.

ولكي تتضح الصورة الكاملة لاستجابات المعلمين على فقرات الاستبانة؛ نعرض فيما يأتي النتائج التفصيلية لكل محور من محاور الدراسة الثلاثة موضحين ما حصلت عليه كل فقرة من متوسط حسابي وانحراف معياري، وسيكون عرض نتائج محاور الدراسة على النحه التالى:

أ- النتائج المتعلقة بالمحور الأول (النمط التسلطي)

يبين الجدول رقم (٤) تقدير استجابات المعلمين لفقرات المحور الأول المتعلق بالنمط التسلطي، ويتضح منه أن استجابات المعلمين تراوحت في تقديراتها بين أحياناً وغالباً، حيث جاءت الفقرة (٢٦) في الرتبة الأولى للنمط بتقدير غالباً، والفقرات (٢٦، ٢٤، ١٩) بتقدير أحياناً، ولم تسجل أي تقدير دائماً أو نادراً أو أبداً، وقد جاء المحور ككل بتقدير أحيانا وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٧١)، وهذا يشير إلى ظهور ممارسة النمط التسلطي عند مديري المدارس مما جعل المعلمين يلحظونها ويشعرون بها، ويعطونها تقدير أحيانا.

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على فقرات المحور الأول (النمط التسلطي) مرتبة تنازليا

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	الفقرات	رقم الفقرة
١,٢٧٠٤٦	7,7197	١	يطلب من أعضاء المجموعة اتباع القوانين والنظم المعمول بها.	77
1,77771	٣,٣٤٨٦	۲	يتصرف بدون استشارة المجموعة.	۲۷
1,70777	٣,١٨١٧	٣	يرفض أن يبرر تصرفاته.	72
1,779	۲,۸۳٤٩	٤	يمانع في إعطاء حرية العمل.	19
٠,٧١٤٧	٣,٢٧١		المحاور مجتمعة	

ويلاحظ من الجدول السابق أن استجابات المعلمين أعطت تقدير غالباً لممارسة مديري المدارس الطلب من المعلمين أن يتبعوا القوانين والأنظمة المعمول بها إذ احتلت الفقرة (٢٦) الرتبة الأولى، أما الفقرات (٢٦، ٢٤، ١٩) المتعلقة بالاستشارة، وتبرير التصرفات، وإعطاء الحرية فقد حلّت في الرتب الثانية والثالثة والرابعة على التوالي وبتقدير أحياناً، وهي نتيجة متوقعة لما تتميز به هذه الفقرات من توجه واضح في ممارسة الأداء التسلطي عند مديري المدارس.

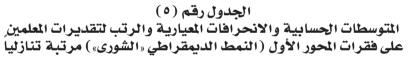
مما يشير إلى أن مديري المدارس بحاجة إلى المشاركة في اتخاذ القرار وتوضيح ما يقومون به من تصرفات وإعطاء مزيد من الحرية والشفافية في العمل في حدود الأهداف التربوية، لأنه وفي ظل هذا النمط من القيادة يسعى أفراد الجماعة إلى التقرب من القائد والتمسك به أكثر

مما يسعون للتقارب مع بعضهم؛ ولذلك تنعدم الروح المعنوية في هذا النمط وينحصر دور الأفراد في اتباع الأوامر والتوجيهات الصادرة من القائد دون وجود التعاون والتشاور بينهم (مصطفى والنابه، ١٩٨٦م).

ب- النتائج المتعلقة بالمحور الثاني (النمط الديمقراطي "الشورى")

يُعد هذا المحور من أهم المحاور الفاعلة والمؤثرة في نجاح مديري المدارس، وقد تضمن ممارسات مختلفة تتفاوت في أهميتها وخصوصيتها للنمط الديمقراطي "الشورى"، فهو يشمل الجوانب الأساسية والتي تتسلسل كما يأتي: المحافظة على روح الفريق، وتماسك عمل المجموعة، والتفاهم، وروح المبادرة، وإبراز العاملين للمسؤولين، وإصلاح الخلافات بينهم.

ويوضح الجدول رقم (٥) تقديرات المعلمين لفقرات المحور الثاني المتعلق بالنمط الديمقراطي "الشورى"، التي تراوحت في تقديراتها بين (٣,٩٠٠٩-٣,٣٤٦٨)، في حين حصل المجال ككل على متوسط حسابي بلغ (٣,٦٢٥) وهذا يعني أن تقدير المعلمين كان بتقدير غالباً لممارسة مديري المدارس للنمط الديمقراطي، وقد تعود النتيجة إلى ما يتسم به هذا النمط من روح للفريق، وتماسك في العمل، وتفاهم، ومبادرة، وإصلاح للخلافات، وإتاحة الفرص، والعدل، وإعطاء الثقة.



الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	الفقرات	رقم الفقرة
١,٠٦٨١٣	٣,٩٠٠٩	١	يحافظ على روح العمل الموحد في المجموعة	٦
1,.٧٣٣٠	٣,٨٦٢٤	۲	يعمل على تماسك العمل في المجموعة متناسقا	79
1,11207	٣,٨٢٢٠	٣	ودود ومن السهل التفاهم معه	٣
1,17771	٣,٧٨٧٢	٤	يشجع على روح المبادرة عند أعضاء المجموعة	٧
1,18971	T, VATO	٥	يحافظ على تماسك المجموعة	۲۸
1,779,1	٣,٦٥٥٠	٦	يظهر المجموعة بمستوى جيد أمام المسؤولين	17
1,19278	٣,٦٤٧٧	٧	يسوي الخلافات عند حدوثها فخ المجموعة	١٢
1,.9197	٣,09,٨٢	٨	يطلع أعضاء المجموعة على ما هو متوقع منهم	١
1,.9007	T,0VA.	٩	ينبه الأعضاء للتغيرات مسبقا	١٦
1,.٧٩.٣	٣,٥٧٢٥	١.	يعلق على نشاطات المجموعة	٤
١,٢٨٦٥٥	T,00VA	11	يحث المجموعة على إحراز تقدم أكثر مما حققه سابقا	70
١,١٤١٨٨	٣,0٤١٣	17	يسمح للآخرين بأخذ دورهم القيادي في المجموعة	٨
1,11107	٣,٥٣٧٦	17	يعدل في تعامله مع أعضاء المجموعة	11



10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

تابع الجدول رقم (٥)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	الفقرات	رقم الفقرة
1,1.770	٣,٥٠٠٩	١٤	يعين لأعضاء المجموعة مهمات محددة	١٧
1,11071	٣,٤٨٨١	10	يعطي الثقة للأعضاء لمارسة الاجتهادات الجيدة	77
١,٢٢٠٨٨	٣,٤٤٩٥	١٦	يقنع رؤساءه بعمل ما فيه مصلحة أعضاء المجموعة	١٨
١,٢٣٧٧٨	٣,٣٤٦٨	١٧	يعطي المجموعة فرصة كبيرة للمبادرة	77
٠,٥٩٨٨	٣,٦٢٥		المحاور مجتمعة	

وتشير النتائج إلى حصول أربع عشرة فقرة على تقدير غالباً، وثلاث فقرات على تقدير أحياناً، ولا يخفى أن هذه النتائج تعكس ثقة المعلمين بمديري المدارس الذين يمارسون هذا النمط من أنماط القيادة.

ومما يلفت النظر أن الفقرات الثلاث الأول ركزت على المحافظة على روح العمل الموحد وتماسك العمل في المجموعة والود والتفاهم بين مديري المدارس والمعلمين، ثم تأخذ الرتبة في التنازل حتى تصل إلى الفقرة (١٧) الخاصة بتعيينه الأعضاء في مهام محددة في الرتبة الأولى، والفقرة (٢٣) في الرتبة الخامسة عشرة وهي تتعلق بإعطاء الثقة للأعضاء في ممارسة اجتهاداتهم، أما الرتبة الأخيرة رقم (١٧) فحلت فيها الفقرة (٢٢) الخاصة بإعطاء المجموعة في صعة كبيرة للمبادرة.

ويستخلص من هذا العرض قضيتان رئيسيتان تؤكد أولها على أهمية ممارسة مدير المدرسة في هذا النمط على روح الفريق الواحد والتناسق في عمل المجموعات لتماسك العمل وحسن الود والتفاهم والتشجيع على روح المبادرة وإبراز من يعمل وردم الفجوة بين المعلمين والتنبيه على التغييرات وحث الجميع على التقدم وإعطاء الفرص للعمل القيادي والعدل بين المعلمين وتحديد مهامهم، وهذا يوجه النظر إلى ضرورة تأهيل مديري المدارس للعمل على هذه الجوانب بشكل فاعل.

أما القضية الثانية فترتكز على ما يفرزه مثل هذا النمط القيادي من دلالات على أهمية استخدامه وزيادة فاعليته لتحسين نتائج الأداء المدرسي، حيث أشارت الدراسات إلى أن القائد الديمقراطي يلجأ بصفة دائمة إلى مشاورة مرؤوسيه وإشراكهم معه، ليس في دراسة المشكلات فحسب، وإنما في اتخاذ القرارات أيضا، وهو بالإضافة إلى ذلك يفوض جزءا من سلطاته ويهدم جدران المركزية المطلقة، وبذلك يعين مرؤوسيه على حسن التصرف وسرعته، وعلى حل المشاكل اليومية، وعدم تعطيل عجلة الإنتاج، ويعمد كذلك إلى تدريبهم على تحمل المسؤولية ويأخذ بأيديهم في طريق النمو الإداري؛ فالقائد الديمقراطي يركز على

العلاقات الإنسانية بينه وبين العاملين معه، وتكوين مناخ إيجابي في المنظمة، ورفع الروح المعنوية فيها (أحمد ٢٠٠٣م).

وأنّ السلوك القيادي لمدير المدرسة له أثر مهم في المناخ العام في المدرسة وكلما كان النمط القيادي لمدير المدرسة يميل إلى النمط الديمقراطي كان المخ أكثر انفتاحاً (Hawkinz, 2002).

ج- النتائج المتعلقة بالمحور الثالث (النمط الترسلي)

توضح النتائج المعروضة في الجدول رقم (٦) حصول محور النمط الترسلي على تقدير متوسط بلغ متوسطه الحسابي (٣,٣٨١)، وجاءت الفقرات (٥، ٢، ١، ٩) الخاصة بأن مدير المدرسة يسمح للأعضاء باستخدام اجتهاداتهم الخاصة بحل مشكلاتهم، ويعطي للأعضاء مطلق الحرية في عملهم، ويدع الأعضاء يؤدون عملهم كما يرونه مناسبا، وينفذ اقتراحات المجموعة بتقدير غالباً.

وتدل هذه النتائج على أنها حصلت على درجة غالبا في ممارسة مديري المدارس للمهارات السابقة، ويفترض أن تكون درجة الممارسة أقل من التقدير الذي حصلت عليه تلك الفقرات لما يتطلبه الموقف من حل المشكلات بطريقة موضوعية، وتقدير طموح واجتهاد المعلمين في حدود تحقيق الأهداف، والابتعاد عن العشوائية، وطلب الرضا من الأشخاص لغايات فردية.

الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على فقرات المحور الأول (النمط الترسلي) مرتبة تنازليا

		• • •	# 3	
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	الفقرات	رقم الفقرة
1,.٣٠٦٧	٣,٧٨٥٣	١	يسمح للأعضاء باستخدام اجتهاداتهم الخاصة بحل مشكلاتهم	٥
1,17279	٣,٧٤٣١	۲	يعطي للأعضاء مطلق الحرية في عملهم	۲
١,١٧٤٦٤	۲,٦٣٢٠	٣	يدع الأعضاء يؤدون عملهم كما يرونه مناسبا	١٠
1,.7.09	٣,0٢٤٨	٤	ينفذ اقتراحات المجموعة	٩
١,١٨٧٣٠	٣,٤٤٩٥	٥	يحدد المهمة ويترك للأعضاء أمر تنفيذها	10
1,70.77	٣,10٤١	٦	يهتم بالمصلحة الشخصية لأعضاء المجموعة	71
1, 45497	7,91.1	٧	يسمح للأعضاء بالتراخي في عملهم	١٤
1,77799	۲,۸٤٧٧	٨	يسمح لبعض الأعضاء باستغلال صلاحياته	۲٠
٠,٥٨٦٢	۲,۳۸۱		المحاور مجتمعة	

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن الأربع فقرات الأخرى (١٥، ٢١، ٢١، ٢٠) حازت على تقدير أحياناً، وهي نتائج مقبولة كونها تتناول جوانب قد تمس وتظهر سلبيتها أمام



الجميع كترك تنفيذ المهام للأعضاء بعد تحديدها، والاهتمام بالمصلحة الشخصية لأعضاء المجموعة، والسماح لبعض الأعضاء بالتراخي في عملهم واستغلال صلاحياتهم.

ومن خلال ذلك يتبين أن القيادة الترسلية قيادة متحررة من سلطة القائد، وقد تكون فوضوية لكونها تقوم على ترك الفرد يعمل ما يشاء حيث تبدو وكأنها غير موجودة، كما يترك المسؤوليات كاملة لمرؤوسيه، ويعتمد عليهم اعتمادًا كليًّا في تحقيق تلك المسؤوليات، و عادة ما يقوم القائد الترسلي بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته ويترك لهم مطلق الحرية في التصرف دون تدخل منه، وينفرد هذا النوع بعدم وجود تخطيط أو تنظيم للأعمال، إلى جانب اللامبالاة في العمل من قبل المرؤوسين ومن ثمَّ تقل إنتاجيتهم، نتيجة لانعدام روح العمل المحمال المحمل المحمل المرؤوسين ومن ثمَّ تقل التاجيتهم، نتيجة لانعدام روح العمل المحمل المحمل

وعند مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة، نجد أنها اتفقت مع غالبية الدراسات السابقة التي أكدت شيوع النمط الديمقراطي (الشوري) لدى مديري المدارس وأنه النمط الأكثر وجودا، يليه النمط الترسلي والنمط التسلطي مثل دراسة عبد الرحمن (٢٠٠١) ودراسة قرقش (٢٠٠٢) ودراسة القاسم (٣٠٠٢) أما النمط التسلطي فهو أقل تلك الأنماط ممارسة في المدارس، كما أنّ حصول النمط الديمقراطي الشوري القائم على العلاقات الإنسانية على أعلى المراتب في التطبيق والممارسة من جهة مديري المدارس في التعليم العام بالمدينة المنورة على أخلاقيات المديرين وكيفية تعاملهم مع معلميهم.

وتتفق هذه الدراسة مع ستوموف (Stumpf, 2003) التي أكدت أن السلوك الإداري الإنساني للمديرة يتمثل في الأبعاد التالية: التعاون، والمساندة، والتوجيه البناء، ومراعاة المشاعر، والاتصالية الموجبة، والإصغاء لوجهات النظر، والتشجيع والعدل، والوضوح.

كما اتفقت هذه الدراسة مع كرستين (Christine, 2002) التي أظهرت أن نمط القيادة الذي يوازن في الاهتمام بين الإنتاج والعلاقة الإنسانية يعتبر أفضل الأنماط.

عرض نتائج السؤال الثاني

نص السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين تجاه النمط السائد لمديري المدارس تبعا للمرحلة التعليمية؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على كل نمط من أنماط الدراسة، وعلى الأنماط مجتمعة، تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين على كل محور من محاور أنماط الدراسة، وعلى الأنماط مجتمعة

مستوى الدلالة a	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	النمط	م
٠,٤٤	٠,٨٠٩	·,٤١٤ ·,٥١١	7 0£7 0££	· ,	بين المجموعات في المجموعات مجموع	تسلطي	١
٠,٧٣٧	٠,٣٠٦	·,1·0 ·,٣٤0	7 0£7 0££	• , ۲۱۱ ۱۸٦ , ۷۷ ۱۸٦ , ۹۸	بين المجموعات في المجموعات مجموع	ترسلي	۲
**.,	78,097	۷,9٦٥ ٠,٣٣	7 0£7 0££	10,979 179,18 190,•7	بين المجموعات في المجموعات مجموع	ديمقراطي	٣
**.,	۱۲,۹۸	Y, AAV •, YYY	7 0£7 0££	0, VV £ 1 Y · , £ A £ 1 Y 7 , Y 0 A	بين المجموعات في المجموعات مجموع	الأنماط مجتمعة	

تبين نتائج تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية على أنماط الدراسة الآتية: النمط التسلطي، والنمط الترسلي، مما يعني عدم تأثر استجابات المعلمين على الأنماط السابقة، وقد يعزى هذا إلى توافق ما يلاحظه المعلمون، على اختلاف تقديراتهم، لما يقوم به مديرو المدارس من ممارسات لم تتأثر بتقديراتهم.

كما تبين النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على النمط الديمقر اطي تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية، وللكشف عن مصدر هذه الفروق ولاحتساب المقارنات البعدية بالنسبة للنمط الديمقراطي والأنماط مجتمعة فقد تم استخدام اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية كما في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨) نتائج اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على النمط الديمقراطي وعلى الأنماط مجتمعة

وسط حسابي	الثانوية	المتوسطة	الابتدائية	المرحلة	المتغير
٣,٤٢٨		* • , ٣٩ • -		ابتدائي	
٣,٨١٨٥	* ., ٢٨٥			متوسط	ديمقراطي
٣,٥٣٢٧				ثانوي	
٣,٣٨		* • , ٢٤١-		ابتدائي	
٣,٦٢	* . , 100			متوسط	الأنماط مجتمعة
٣,٤٦٧				ثانوي	



وقد أظهرت النتائج المتعلقة بمحور النمط الديمقراطي وجود فروق بين مجموعات الدراسة تعود إلى تقدير المعلمين المرتفع، حيث يشير الجدول أعلاه إلى وجود فروق بين المرحلة المتوسطة وكل من المرحلة الابتدائية و الثانوية و تميل الفروق لصالح معلمي المرحلة المتوسطة . وبينت النتائج كذلك وجود فروق بين مجموعات الدراسة على المجموعات مجتمعة بمتغير المرحلة التعليمية وتبين وجود فروق بين المرحلة المتوسطة وكل من المرحلة الابتدائية و الثانوية وتميل الفروق لصالح معلمي المرحلة المتوسطة، ويمكن أن يعلل ذلك بقدرة المعلمين على تقدير المراسة مديري المدارس بدرجة أكبر من غيرهم من المعلمين نظراً لما للنمط الديمقراطي من أثر عملهم بالمدارس.

الاستنتاجات

كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها:

- حازت استجابات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس على محاور الدراسة الثلاثة مجتمعة على تقدير أحياناً.
- حصول محور واحد من المحاور الثلاثة على تقدير غالباً هو محور (النمط الديمقراطي) الذي جاء في الرتبة الأولى، في حين جاء في الممارسة بتقدير أحياناً النمط الترسلي يليه النمط التسلطي.
- حصلت أربع عشرة فقرة على تقدير غالباً تضمنت ممارسات مختلفة تتفاوت في أهميتها وخصوصيتها للنمط الديمقراطي "الشورى" وهي: يحافظ على روح العمل الموحد في المجموعة، يعمل على تماسك العمل في المجموعة متناسقا، ودود ومن السهل التفاهم معه، يشجع على روح المبادرة عند أعضاء المجموعة، يحافظ على تماسك المجموعة، يظهر المجموعة بمستوى جيد أمام المسئولين، يسوي الخلافات عند حدوثها في المجموعة، يطلع أعضاء المجموعة على ما هو متوقع منهم، ينبه الأعضاء للتغيرات مسبقا، يعلق على نشاطات المجموعة، يحث المجموعة على إحراز تقدم أكثر مما حققه سابقا، يسمح للآخرين بأخذ دورهم القيادي في المجموعة، يعدل في تعامله مع أعضاء المجموعة، يعين لأعضاء المجموعة مهمات محددة.
- لم تسجل استجابات المعلمين لفقرات المحاور الثلاثة المتعلقة بالنمط التسلطي والنمط الديمقراطي والنمط الترسلي أي تقدير يشمل دائماً أو نادراً أو أبداً.
- عدم و جو د فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين تعزى

إلى متغير المرحلة التعليمية على النمط التسلطي، والنمط الترسلي؛ للدراسة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على النمط الديمقر اطى تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية.

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- عقد دورات أو ورش عمل متخصصة لتدريب مديري المدارس لرفع من قدراتهم في أنماط الإدارة التي اهتمت بها الدراسة بوجه عام، وفي المحور المتعلق بالنمط التسلطي والتسييى بوجه خاص.

Y-الاهتمام بالجوانب التي أعطيت تقدير أحيانا والحرص على تخلص مديري المدارس من ممارستها، وتتمثل أهمها في الجوانب المتعلقة: باستشارة المجموعة، وتبرير التصرفات، وإعطاء الحرية في العمل، وإعطاء الثقة للأعضاء لممارسة الاجتهادات الجيدة، وإقناع الرؤساء بعمل ما فيه مصلحة أعضاء المجموعة، وإعطاء المجموعة فرصة كبيرة للمبادرة، وتحديد المهام وترك أمر تنفيذها للأعضاء، والاهتمام بالمصلحة الشخصية لأعضاء المجموعة، وعدم السماح للأعضاء بالتراخي في عملهم، أو باستغلال صلاحياتهم.

٣-إجراء دراسات تجريبية ووصفية تهتم بملاحظة درجة ممارسة مديري المدارس لأنماط
 الإدارة وارتباط ذلك برضا المعلمين عن تلك الممارسات وأثرها في العملية التعليمية.

المراجع

أحمد، احمد إبر اهيم (١٩٧٧م). نحو تطوير الإدارة المدرسية: دراسات نظرية وميدانية. القاهرة: مكتبة المعارف الحديثة.

أحمد، احمد إبراهيم (٢٠٢ هـ/٣٠٠ م). الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد، حافظ فرج وحافظ، محمد صبري (٢٠٠٣م). إدارة المؤسسات التربوية. القاهرة: عالم الكتب.

البرادعي، عرفان (١٤٠٨هـ). مدير المدرسة الثانوية: صفاته-مهامه-أساليب اختياره. دمشق: دار الفكر.

حجي، احمد إسماعيل (١٩٩٨). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.



- حريم، حسين (٢٠٠١) الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كليات المجتمع الخاصة في الأردن (دراسة ميدانية). المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية العلوم الإنسانية، ٤٤٥)، ٩٩-٤٤١.
- الحسن، حسن عبد الرحمن (٢٢٧هـ/٢٠٩م). معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر الحسن، التربوية في الإدارة المدرسية. ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام، السودان، رابطة العالم الإسلامي.
- درويش، عبد الكريم وتكلا، ليلي (١٩٨٠م). أصول الإدارة العامة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- دهيش، خالد عبدالله، والشلاش، عبدا لرحمن ورضوان، سامي (٢٢٧هـ). الإدارة والتخطيط التربوي: أسس نظرية وتطبيقات عملية (ط٢). الرياض: مكتبة الرشد.
- الدويش، محمد عبدالله (٢١٤١هـ). المدرس ومهارات التوجيه (ط٢). الرياض، دار الوطن للنشر.
- رزق، اسعد (١٩٧٧م). موسوعة علم النفس. عدد خاص. لبنان، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- سالم، فؤادالشيخ ورمضان، زياد والدهان، أميمة ومكامرة، محسن (١٩٩٣م). المفاهيم الإدارية الحديثة (ط٤). الأردن: مركز الكتب الأردني.
 - شوقي، طريف (د، ت). السلوك القيادي وفعالية الإدارة. القاهرة: دار غريب للطباعة.
- الطويل، هاني عبد الرحمن (١٤١٨هـ/١٩٩٧م). ا**لإدارة التربوية والسلوك المنظمي** (ط٢). عمان: دار وائل للنشر.
- الطيب، احمد محمد (٩٩٩م). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة. الإسكندرية: المكتب الجامعي للحديث.
- عبد الرحمن، ميساء نجيب (٢٠٠١)، الأنماط القيادية السائدة لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.
- عبدالحميد، صلاح مصطفى (٢٢٢هـ). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الرياض: دار المريخ.
- عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبدالحق، كايد (١٩٩٨). البحث العلمي، مفهومة، أدواتة، أساليبة (ط٤). عمان: دار الفكر.
 - عدس، عبدالرحمن (١٩٩٧م). أساسيات البحث التربوي (ط٢). عمان: دار الفرقان.
- العسيلي، رجاء (١٩٨٨م). النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعة الخليج وبولتيك فلسطين: كما يراها أعضاء هيئة التدريس وعلاقته برضاهم الوظيفي (دراسة حالة). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس، القدس، فلسطين.

العظمات، خلف دهر محمد (٢٠٠٤م)، درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

العياصرة، على أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٣م)، الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

القاسم، عبدالكريم محمود (٢٠٠٣). اثر الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم من وجهة نظر المعلمين و المعلمات. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٤٥)، ٧٦-١١٨.

القدومي، شيرين معاوية (٢٠٠٠م)، العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وكل من دافعية معلميهم والضبط المدرسي فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

قرقش، عبد الكريم نظام عبد الكريم (٢٠٠٢م)، فاعلية القيادة الإدارية التربوية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المديرين والمديرات وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

مرسي، محمد منير (٩٩٨). الإدارة المدرسية الحديثة. القاهرة: عالم الكتب.

مصطفى، صلاح عبد الحميد؛ والنابه، نجاة عبدالله (٢٠٦هـ/١٩٨٦م).الإدارة التربوية مفهومها، نظرياتها وانعكاساته على الإدارة التربوية. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

ملائكة، عبدالعزيز محمد (٩٠٤ هـ). تنمية مهارات القيادة الإدارية. المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة العبيكان.

النمر، سعود محمد وخاشقجي، هاني يوسف ومحمود، محمد فتحي وحمزاوي، محمد سيد (١٤١٤هـ). الإدارة العامة للأسس والوظائف (ط٢). الرياض: مطابع الفرزدق.

هاشم، زكي محمود (١٩٨٥م). الإدارة العلمية (ط٤). الكويت: وكالة المطبوعات.

الهدهود، دلال عبد الواحد والجبر، زينب علي (١٩٨٩م). النمط القيادي لنظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت كما يتصوره المعلمون والمعلمات. رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، (٢٨)، ٧٨-٢٦.

هوانه، وليد؛ وتقي، علي (١٤١٤هه/٩٩٤م). مدخل إلى الإدارة التربوية. بيروت: مكتبة الفلاح للنشر.

ياغي، محمد عبدالفتاح (٧٠٤ هـ). مبادئ الإدارة العامة (ط٢). الرياض: (د، ن).

Christine A. H. (2002). The relationship between principal leadership styles and teacher stress in low socioeconomic urban elementary schools as perceived by teacher. The Center for Leadership Studies Dissertation Abstract: Regent University.



- Hawkins. T. L. (2002). Principal leadership and organization climate: A study of perception of leadership behavior on school climate in international school. **Dissertation Abstract International, A62**\lambda11, p3639.
- Massaro. E. D. & Augustus J. (2000). **Teacher perception school climate and principals self- reported styles based on three empirical measures of perceived leadership.** The Center for Education. Winder University. One University Place. Chester. PA 19013.
- Remondini. B. J. (2001). Leadership styles and school climate: A comparison between Hispanic and non- Hispanic women principals in southern new Mexico. **Dissertation Abstract International**, **A62**\03, p869.
- Stumpf, Mitzi Nichole (2003), The relationship of perceived leadership styles of North Carolina extension directors to job satisfaction of county extension professionals. **Dissertation Abstract International** [online abstract], North Carolina University, USA.



واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليافي جامعة القدس واقتراح نموذج تطويري

دائرة التربية الابتدائية ورياض الأطفال كلية العلوم التربوية- جامعة القدس د. سهير سليمان الصباح دائرة التربية وعلم النفس كلية العلوم التربوية- جامعة القدس

واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليافي جامعة القدس واقتراح نموذج تطويري

د. بهاء طه السرطاوي

دائرة التربية الابتدائية ورياض الأطفال كلية العلوم ا لتربوية- جامعة القدس

د. سهيرسليمان الصباح

دائرة التربية وعلم النفس كلية العلوم التربوية- جامعة القدس

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا بجامعة القدس، والعوامل المؤثرة في تلك الكفاءة وفعاليتها من خلال وجهة نظر الطلبة والمدرسين، والتوصل إلى اقتراح نموذج تطويري، لذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفى لمناسبته لطبيعة الدراسة، حيث تكون مجتمع الدراسة من (١٧٤) طالبا، و (١٨) عضو هيئة تدريس، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) عضوا من أعضاء هيئة تدريس وطلبة جامعة القدس تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وقد أظهرت النتائج أن واقع فعالية الكفاءة الداخلية من وجهة نظر الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس على الدرجة الكلية للأداة كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج أن أهم أبعاد فعالية الكفاءة الداخلية «تلبيتها لحاجات الطلاب والمجتمع» وأقلها شيوعا «الخدمات المكتبية والبحثية» وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تبعا للجنس، والحالة الأكاديمية، في متوسط درجة رؤية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة لفعالية الكفاءة الداخلية، في حين ظهرت فروق في المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير التخصص، كما تبين أن أهم العوامل المؤثرة في الكفاءة الداخلية هي: عامل «عدم انتظام الدراسة إلا بعد عدة أسابيع من بدئها»، في حين كان أقل الأبعاد شيوعا «عدم توافر منح لأبحاث الدراسات التربوية والنفسية»، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحثان مجموعة من التوصيات أهمها: مراجعة أهداف برامج الدراسات التربوية والنفسية العليا بحامعة القدس مراجعة جذرية وقدما نموذحا تطويريا لذلك.

الكلمات المفتاحية: : فعالية الكفاءة الداخلية، برامج الدراسات التربوية والنفسية العليا، نموذج تطويري.



The Efficiency of Internal Quality of the Psychological and Educational Graduate Program at Al Quds University and Proposing a Developmental Model

Dr. Suheir S. Al-SabbahCollege of Educational Sciences
Al Quds University

Dr. Baha T. Al- SartawiCollege of Educational Sciences
Al Quds University

Abstract



This study aimed at understanding the efficiency of internal quality of the psychological and educational graduate program at Al Ouds University and its influencing factors from the view point of students and teachers in order to suggest a developmental model. The researchers used the descriptive approach which fits this type of study. The population of the study consisted of 174 students and 18 faculty of which a sample of 86 students and faculty were selected by using a stratified random technique. The results revealed that the total degree of the efficiency of the internal quality, from the students and faculty perspective, was moderate. The results also revealed that the most important dimensions of the efficiency of internal quality was "its fulfillment of the needs of both students and society". The least popular dimensions was "research and library services" The results indicated that no significant differences regarding sex and the academic status were found from the view point of students and faculty concerning the efficiency of the internal quality while a significant difference was found regarding the mean of the variable of specialty. The most influencing factors of the internal quality was: the delays of regular class meetings whereas, the least popular dimensions was the lack of funding for the educational.

As a result of this study, the researchers recommended to have a critical review of the goals of educational and psychological graduate program at Al Quds University and presented a developmental model for this program.

Key words: efficiency of internal quality, educational and psychological graduate programs, developmental model.

واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليافي جامعة القدس واقتراح نموذج تطويري

د. سهيرسليمان الصباح

دائرة التربية الابتدائية ورياض الأطفال كلية العلوم التربوية - جامعة القدس

د. بهاء طه السرطاوي

دائرة التربية وعلم النفس كلية العلوم ا لتربوية – جامعة القدس

المقدمة



ونظام التعليم العالي الفلسطيني شهد تحولات كبيرة في أعقاب حرب حزيران (١٩٦٧)، تمثل في افتتاح كليات المجتمع وتأسيس الجامعات منذ عام (١٩٧١). بمبادرات خاصة غير ربحية وغير حكومية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠٠٦). ويتكون قطاع التعليم العالي الفلسطيني حالياً من (٢٤) مؤسسة تعليمية ما بعد الثانوية تمنح شهادات تتراوح



بين الدبلوم المتوسط والدكتوراه، وتشمل هذه المؤسسات (۱۱) جامعة، منها (۸) جامعات تمنح در جة الماجستير في حقول وبرامج مختلفة و(۱۲) كلية جامعية و(۱۹) كلية متوسطة (وزارة التربية والتعليم العالي، ۲۰۰۲، ۲۰۰۷).

كما تعتبر الدراسات العليا الأساس في بناء مجتمعات المعرفة على اعتبار أنها أحد أبرز المرتكزات التي تعتمدها الجامعات للاستجابة إلى احتياجات المجتمع، ومتطلبات التنمية فيه من حيث الجودة، والكفاءة، والتنوع، وذلك من خلال القدرة الفكرية التي تستند إليها عملية إنتاج المعرفة، التي أصبحت في نهاية القرن العشرين ومطلع الألفية الثالثة عاملا رئيسا من عوامل النمو الاقتصادي، والتقدم الاجتماعي، لأي مجتمع كان، وأساسا للميزة التنافسية المقارنة لبلد ما (البنك الدولي، ٢٠٠٣).

إن التطورات والتغيرات المتسارعة التي يشهدها المجتمع الفلسطيني اليوم تلقي بظلالها على التعليم العالي بشكل عام، والدراسات العليا بشكل خاص، وتفرض عليها تحديات كبيرة لتحقيق التنمية الشاملة، والوصول إلى المستوى الحضاري الذي تنشده المجتمعات، وفي ضوء هذه التحديات بدأ المجتمع الفلسطيني يشهد سلسلة من النشاطات الفكرية، والمؤتمرات لاستشراف المستقبل، وحظيت الدراسات العليا بحيز كبير من المناقشات في محاولة رسم الصورة المستقبلية لها، ولمؤسسات التعليم العالي لمواجهة تلك التحديات، ولتحقيق متطلبات التنمية المعاصرة.

ويرى المسفر (٢٠٠٢)، وزاهر (١٩٩٨)، وسنقر (١٩٨٨)، والمنيع (١٩٩٦) أن من أهم مظاهر الارتقاء بالتعليم العالي هو العمل على تحسين وتجويد نوعيته من خلال ربطه بآفاق التنمية العربية المستقبلية، وضرورة التنسيق والتكامل بين متطلبات التنمية المعاصرة ونوعية التعليم المقدمة في مؤسسات التعليم العالي، حيث اعتبروا الدراسات العليا قمة التعليم العالي وعقله الواعي، لما تقوم به من دور فعال في تحقيق أهداف سوق العمل، أي أنها تؤدي دورا اقتصاديا واجتماعيا مهمًا.

فالنهوض بالدراسات العليا أصبح ضروريا في جميع الاختصاصات لضمان تلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمؤسسات المختلفة لأي مجتمع، والنظام التعليمي يصبح كفءًا إذا كانت مخرجاته في أعلى معدل لها وبأقل تكلفة ممكنة، أو إذا تم الحصول على نتائج كثيرة من نوعية جيدة بأقل قدر ممكن من الإنفاق، وتتمثل أهداف الدراسات العليا في جامعة القدس بإعداد وتأهيل الطلبة في التخصصات المختلفة التي تخدم المؤسسات الفلسطينية، وتدريب الطلبة على عمليات البحث العلمي، وتطوير قدرات كل من له علاقة



بالتربية والتعليم (جامعة القدس، ۲۰۰۰). ويشترط فيمن يلتحق بأحد برامج الدراسات العليا في الجامعة أن يكون حاصلا على الشهادة الجامعية الأولى من إحدى الجامعات المحلية، أو العربية، أو الأجنبية المعتمدة، وتتحدد شروط فرعية فيما يتعلق بقبول الطلبة، وأعدادهم وخلفياتهم، ومتطلبات الدراسة لكل برنامج أو تخصص، بحسب طبيعته وخطته الدراسية، والدراسة في برامج الدراسات العليا في الجامعة تسير وفقا لنظام الساعات المعتمدة، وهي على مستويين: المستوى الأول هو الدبلوم العالي، حيث يدرس الطالب عددا من المساقات بحد أدنى (۲۷) ساعة معتمدة دون الحاجة لتقديم رسالة، أما المستوى الثاني فهو مستوى الماجستير، وهو بمسارين: مسار الامتحان الشامل حيث يدرس الطالب (۳۰) ساعة معتمدة على الأقل، ويتقدم بعدها لامتحان شامل، ومسار الرسالة حيث يدرس الطالب (۳۰) ساعة معتمدة على الأقل إضافة إلى إعداد رسالة بواقع (۲) ساعات معتمدة . (جامعة القدس، دليل معتمدة على الأقل إضافة إلى إعداد رسالة بواقع (۲) ساعات معتمدة . (جامعة القدس، دليل الدراسات العليا، ۲۰۰۷).

ونظرا إلى حداثة الدراسات العليا في جامعة القدس فقد واجهتها مشكلات عديدة تمثلت في قصور الكفاءة الخارجية والداخلية، وعدم تلاؤم مخرجاتها مع الحاجات التنموية والاقتصادية والعلمية والثقافية، وفي هذا السياق أشار عابدين (٢٠٠٣)، إلى بعد برامج الدراسات العليا في جامعة القدس عن مشكلات التنمية.

ويرى العتيبي (٩٩٩) أن مفاهيم الكفاءة الداخلية تتكون من عدة أبعاد مثل: الكفاءة الداخلية وتعني قدرة النظام التعليمي داخليا على القيام بالأدوار المتوقعة منه، والكفاءة الداخلية وتعني فاعلية نظام التعليم في الاحتفاظ بمدخراته من الطلبة والانتقال بهم من عام دراسي إلى آخر في ضوء مدى إكمالهم للمتطلبات الخاصة بالمرحلة.

وتعد الكفاءة الداخلية النوعية للنظام الجامعي محصلة لتفاعل عوامل عديدة مترابطة منها ما هو مادي ومنها ما هو بشري وكلما تفاعلت العوامل المادية مع العوامل البشرية في ضوء جودتها حققت الأهداف التربوية للنظام التعليمي، وحققت أعلى مستوى كفاءة داخلية له.

ويرى (عبد الدايم، ٩٩٦) أن الكفاءة الداخلية النوعية للنظام التعليمي ومنها الدراسات المعليا تتحدد في مدى كفاءة العناصر التي يحتويها النظام ومطابقته للمواصفات المطلوبة، ويظهر ذلك في ضوء دلائل نتائج الامتحانات، والاستفادة من هذا التحليل في معالجة وتصحيح جودة المنتج في العمليات التعليمية المستقبلية، وكذلك من خلال تقويم عناصر العملية التعليمية كأهداف ومحتوى وعمليات ووسائل وإدارة تعليم.

كما أشارت بقشان (٩٩٣) إلى ثلاثة أبعاد رئيسية للحكم على الكفاءة النوعية لبرامج الدراسات العليا هي: ١) تقويم طلاب الدراسات العليا من حيث مهاراتهم، وقدراتهم البحثية ومدى قدرتهم على تحمل مسؤولية التعلم المستقل، ٢) تقويم أعضاء هيئة التدريس من حيث القدرة على تخطيط برامج الدراسات العليا ومقرراتها ومدى القدرة على تحقيق الأهداف واستخدام الوسائل والتقنيات التكنولوجية في التعليم، ٣) مدى ملاءمة نظام الدراسات العليا لحاجات المجتمع المستقبلية، ومدى التعاون بين برامج الدراسات العليا ومراكز البحث الأخرى ذات العلاقة.

ويشير مرسي (١٩٩٢) إلى أن هناك العديد من المشكلات العامة في الدراسات العليا التي توثر على كفاءتها الداخلية. أهمها: ضعف الطالب في تخطيط البحث والقيام به، ونقص المهارات الأساسية في كتابة البحث، وقلة اهتمام المشرف بالطالب وخبرته -أحيانا- بالبحث العلمي، بالإضافة إلى نقص الإمكانات المادية ووسائل الحصول على المعلومات، مع ضعف حلقات البحث العلمي واقتصارها على النواحي الشكلية.

وهذا ما أظهرته كثير من البحوث والدراسات موضوع كفاءة النظام التعليمي من منظور معايير الجودة الشاملة (Total Quality) والبعض تناولها من منظور الكفاءة النوعية الداخلية والخارجية لبرامج الدراسات العليا في الجامعات والكليات. وهناك من أجرى تقويمًا للدراسات العليا من عدة مجالات.

فقد هدفت دراسة دمينكو (Dominko, 1987) إلى دراسة التغيرات في الدراسات العليا ومدى كفاءتها، ومعرفة أيها أكثر ارتباطا بسوق العمل، وقد أوضحت الدراسة ارتفاع المدة الزمنية للحصول على الدرجة العلمية بسبب عدم تفرغ الطلاب، وعدم وجود حوافز مشجعة للدراسات العليا، بالإضافة إلى تدني مستوى الإشراف الأكاديمي من قبل الجامعة محل الدراسة، مع ضعف التدريب على مهارات البحث العلمي.

أما علي (١٩٩٥) فقامت بإجراء دراسة حول الكفاءة الداخلية والخارجية للدراسات العليا بكليات البنات بالرياض وكانت أهم نتائج الدراسة ارتفاع كفاءة الأهداف، والقبول، والتسجيل، وبرامج الدراسة، والتقويم ببرنامج الدراسات العليا. في حين تبين انخفاض كفاءة الإدارة، والخدمات البحثية في البرنامج، كما أشارت النتائج إلى ارتفاع وكفاءة الأداء الوظيفي للخريجين.

وهدفت دراسة صانع وعبدالجواد ومتولي والحاجي (١٩٩٦) إجراء تقييم شامل للعملية الأكاديمية بجامعة الملك سعود، والتعرف على أهم الصعوبات، والمشكلات التي تواجه

10 m lil

العملية الأكاديمية في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وقد أشارت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها كفاية الساعات المتطلبة لإنجاز قدرات الجامعة، وكفاءة التجهيزات اللازمة للتدريس الجيد، وفعالية لجان الأساتذة في تخطيط مقررات الدراسة. مع وجود تعاون علمي فعال على مستوى الأقسام الأكاديمية بالجامعة، وأوضحت وجود سياسة واضحة ومعايير محددة في اختيار أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مع وجود قصور في علاقة الجامعة بالمجتمع ومهارات الإرشاد الأكاديمي، إضافة إلى قصور طرق التدريس التي تشجع على الحوار والتفكير العلمي.

أما لويس وسميث (Lewes & Smith, 1997) فقد أجريا دراسة حول الغرض من تحسين الجودة في التعليم العالي، وأهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية مراعاة الارتباط بين النظام التعليمي، وحاجات الطلاب، والمجتمع، ووضع الخطط، والأساليب التي تساهم في التغلب على مشكلات النظام التعليمي العالي ومعالجة العزلة بين أقسام الكليات، والجامعة داخل التعليم الجامعي، وأن معايير الجودة الشاملة تقوم على الالتزام بالتحسين المستمر، وإرضاء الطلاب، والمعالجة الواقعية للبيانات، مع الاحترام الكامل للأفراد، وبث الثقة فيهم، وتشجيعهم على التعاون.

وأجرى زاهر (٠٠٠) دراسة لواقع الجامعات العربية والمصرية في مطلع الألفية الثالثة—
تحديات وخيارات، لتقديم منظور تحليلي نقدي في ضوء مجموعة من التحديات، وقد أشارت
نتائج دراسته إلى: انخفاض إنتاجية الدراسات العليا من الطلاب وارتفاع متوسط بقاء
الطالب في الدراسات العليا عنها بالنسبة للمقيدين بالمرحلة الجامعية الأولى، والعجز المتزايد
في أعداد أعضاء هيئة التدريس. مع وجود كثير من النقص في الإمكانات المادية في المعامل
والمكتبات مع وجود انفصال شديد بين الأقسام المختلفة والمتناظرة داخل الجامعة، مما عاق
حركة التزاوج العلمي بين التخصصات.

وهدفت دراسة البستان (۲۰۰۰) التعرف إلى واقع برامج الدراسات العليا في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث قام الباحث بمقابلة عمداء جامعة الكويت ورؤساء الأقسام والمدرسين فيها للتعرف على آرائهم بخصوص برامج الدراسات العليا فيها. أظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة رأوا أن أهداف الدراسات العليا، وهياكلها التنظيمية وسياسات القبول فيها بحاجة إلى مراجعة وإعادة النظر فيها، وأظهرت أن نسبة موافقة متدنية من أفراد العينة على محتوى المقررات المطروحة ومستوى الإشراف على أبحاث الطلبة وفائدتها العملية، وتنوع أساليب التقويم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تبعا للجنس، أو الدرجة العلمية، أو التخصص، أو سنوات الخبرة.

وقام عابدين (٢٠٠٣) بدراسة هدفت التعرف إلى واقع الدراسات العليا بجامعة القدس، والمشكلات التي تعترضها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة فيها. وكانت أهم نتائج الدراسة أن تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا جاء بدرجة عالية في مجالات: الأهداف، والمحتوى، وطرائق التعليم والتعلم، وبدرجة متوسطة في مجالات: التقويم، والمدرسين، والسياسات مع وجود تباين في ترتيب بعض المجالات. واتفاق أعضاء هيئة التدريس والطلبة في أن التسهيلات في برامج الدراسات العليا متحققة بدرجة قليلة. وارتبطت مشكلات الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشكل رئيسي بغياب التسهيلات المادية والبحثية، ثم ضعف ارتباطها بحاجات المجتمع للتنمية، في حين ارتبطت من وجهة نظر الطلبة بارتفاع رسوم الدراسة، وغياب التسهيلات المادية والبحثية، وعدم الأخذ بآرائهم في تقييم البرامج والمقررات. كما أشارت النتائج إلى انخفاض متوسطات تقديرات الطلبة لبرامج الدراسات العليا، واختلفت من حيث ترتيبها عن ترتيب متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس.

وهدفت دراسة محمود (٢٠٠٤) إلى دراسة واقع جودة وكفاءة برنامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حلوان، ومعرفة العوامل المؤثرة في مستوى تلك الكفاءة. وقام بتطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس، والطلبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود اختلافات دالة بين آراء عينة الدراسة بشأن العوامل المؤثرة في انخفاض كفاءة الدراسات العليا، وخبرة أفراد العينة وتمرسهم في مهام البحث العلمي ووجود اتفاق بشأن بعض العوامل المسؤولة عن انخفاض مستوى كفاءة الدراسات العليا، وهناك فروق في الآراء تعزى لاختلاف الشعبة التي يدرس فيها الطالب، ومستوى سنوات الدراسة، وكشفت عن أبرز العوامل التي تؤدي إلى انخفاض الكفاءة الداخلية التي كان أعلاها مشكلات النظام الإداري، واختلاف معايير التقويم باختلاف خبرة أعضاء هيئة التدريس، وعدم انتظام الدراسة في بداية البرنامج.

وأجرى خليفة وأبو قمر (٢٠٠٤) دراسة حول تقويم برامج ماجستير التربية في تخصص المناهج وطرق التدريس في الجامعات الفلسطينية، واقتصرت عملية التقويم على جامعة الأزهر، والجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن خريجي برنامج الماجستير في جامعة الأقصى راضون عن توافر المعايير المطلوبة الخاصة بالكفايات التي يكسبها البرنامج للطلبة بدرجة تميزه عن برامج جامعتي الأزهر والجامعة الإسلامية، وأن

البرنامج قد حقق الكفايات المطلوبة. كما أشارت النتائج إلى أن الجامعة الإسلامية تراعي عند قبولها الطلبة الملتحقين ببرنامج الماجستير البنود المتضمنة في معيار التقويم بدرجة تميزها عن كل من جامعتي الأزهر والأقصى، وأن المحاضرين الذين يدرسون في برنامج الماجستير في الجامعة الإسلامية أكثر مراعاة لبنود المعايير الخاصة بالتقويم.

وأجرت القسيس (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف إلى عوائق توظيف البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، وكان مجال العوائق المتعلقة بصانعي القرارات التربوية هو الأعلى، في حين كان مجال العوائق المتعلقة بالبحوث التربوية هو الأدنى، كما أشارت النتائج إلى أن تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لعوائق البحوث التربوية كان بدرجة مرتفعة بشكل عام. كما أظهرت النتائج فروق في عوائق توظيف البحوث التربوية وكانت تقديرات جامعة الخليل هي الأعلى، في حين كانت تقديرات جامعة القدس هي الأدنى. وكانت تقديرات الذكور أعلى من تقديرات الإناث. وحملة الدكتوراه أعلى من تقديرات حملة الماجستير. أما تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي الرتب الأكاديمية أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد و مدرس فكانت أعلى من تقديرات المحاضر.

وأجرى زيدان (٢٠٠٧) دراسة حول واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في التربية بجامعة القدس، هدفت التعرف إلى واقع جودة التعليم في هذه البرامج من وجهة نظر الطلبة، والتعرف إلى الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي). وأظهرت النتائج أن واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في التربية بجامعة القدس كانت بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس والتخصص. في حين هناك فروق بين متوسطات واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في التربية بجامعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

من مراجعة الدراسات السابقة تبين أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في اقتصارها على دراسة الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية العليا بجامعة القدس، في حين هدفت بعض الدراسات السابقة لدراسة الكفاءة بأسلوب المقارنة بين الجامعات العربية والأجنبية. وأخرى اقتصرت على نمو أعضاء هيئة التدريس مهنيا والعوامل المساهمة في ذلك و دراسة جوانب القوة، وجوانب الضعف، دون اهتمام بالعوامل المؤثرة في الدراسات العليا، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التوصل إلى أبعاد ومكونات الكفاءة الدراسات العليا، وفي تحديد البنود التي توضح العوائق التي تؤثر في كفاءة الدراسات العليا، وفي تحديد مشكلة الدراسة، والأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.



مشكلة الدراسة

في ظل الظروف الحالية التي يمر بها المجتمع الفلسطيني، وما يواجهه من تحديات على مختلف الأصعدة محليا وإقليميا ودوليا، برز تطوير الجامعات الفلسطينية منذ قيام السلطة الوطنية الفلسطينية على الأراضي الفلسطينية إلى قمة اهتمامات القيادة السياسية والتربوية باعتبار هذا التطور نقطة البدء السليمة لإعداد المجتمع ومؤسساته لمواجهة هذه الظروف والتحديات، والدخول في منظومة القرن الحادي والعشرين ومتغيراته العالمية المعاصرة.

ونظرا إلى دور الجامعة كمؤسسة بحثية، بالإضافة لدورها كمؤسسة تعليمية تعلمية، وإلى دورها في إيجاد الحلول للكثير من مشكلات المجتمع، والتصدي للتحديات القائمة، فإن الدراسات العليا تعتبر واحدة من الطرائق الرئيسة للبحث العلمي التي تساهم في إعداد المختصين وحل المشكلات التنموية في الجامعات الفلسطينية بشكل عام.

وفي ضوء ما تواجهه الدراسات التربوية والنفسية العليا في جامعة القدس من أزمة تجعلها بصورتها الراهنة، غير مؤهلة لممارسة دورها في مواجهة الضغوط والتحديات المستقبلية مما يتطلب البحث عن واقعها من حيث فعالية كفاءتها الداخلية، جاء هذا البحث لدراسة واقع فعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية واقتراح نموذج تطويري لفعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية في جامعة القدس.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

 ١ - تشخيص واقع فعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية بجامعة القدس ..

٢- تحديد أهم أبعاد فعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية بجامعة القدس.

٣- التعرف إلى رؤية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة لفعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج
 الدراسات العليا التربوية والنفسية تبعا للجنس، والحالة الأكاديمية، والتخصص.

إلقاء الضوء على العوامل المؤثرة في مستوى تلك الكفاءة وفعاليتها، من خلال وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وطلبة الدراسات العليا.

٥ - التوصل إلى نموذج تطويري مقترح لذلك.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ما أهم أبعاد الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية بجامعة القدس
 من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس؟

٢ - هل تختلف رؤية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة لفعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج
 الدراسات العليا التربوية والنفسية باختلاف الجنس، والحالة الأكاديمية، والتخصص؟

٣- ما العوامل المؤثرة في الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية بجامعة القدس من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ؟

٤ – ما النموذج التطويري المقترح لفعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية بجامعة القدس في ضوء نتائج الدراسة الميدانية؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

أن عملية تطوير وتحسين كفاءة الدراسات التربوية والنفسية العليا تعد مدخلا أساسيا في تطوير التعليم الجامعي ككل، لذا فإنه توجد حاجة ماسة لتطوير فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية، ،من ثم فإن أهمية هذه الدراسة تتلخص في دراسة أهم أبعاد فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا بجامعة القدس، وتوجيه القائمين على الدراسات التربوية والنفسية العليا بجامعة القدس للعوامل المؤثرة في مستوى الكفاءة الداخلية للبرنامج. كما أن أهمية هذه الدراسة تتلخص في الكشف عن بعض جوانب القصور في الأداء الجامعي على مستوى الدراسات التربوية والنفسية العليا، بعامعة الدراسة في الارتقاء بمستوى برنامج الدراسات التربوية والنفسية العليا، برنامج الدراسات التربوية العليا، أيضا قد تساهم هذه الدراسة في الارتقاء بمستوى برنامج الدراسات التربوية العليا بجامعة القدس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة. حيث تم استقصاء آراء وطلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في دائرة التربية وعلم النفس في جامعة القدس.



مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والطلبة في برامج الدراسات التربوية والنفسية في الدراسات العليا في جامعة القدس والذين يقدر عددهم ب (١٨) عضو هيئة تدريس، (١٧٤) طالب دراسات عليا وذلك حسب قائمة الطلبة المسجلين على الفصل الدراسي الثاني (٢٠٠٨/٢٠٠٧) لتخصصات إدارة تربوية، وأساليب تدريس، وإرشاد تربوي ونفسى، وصحة نفسية ومجتمعية.

عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من (١٢) عضو هيئة تدريس و(٧٤) طالبا من طلبة الدراسات العليا في دائرة التربية وعلم النفس في جامعة القدس تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والحالة الأكاديمية والتخصص.

الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والحالة الأكاديمية والتخصص.

المجموع	النسبة المئوية	العدد	التغير	,1
	٤٧,٧	٤١	ذکر	
۸٦	٥٢,٣	٤٥	أنثى	الجنس
14	۸٦,٠	٧٤	طالب	الحالة الأكاديمية
۸٦	١٤,٠	١٢	عضو هيئة تدريس	الحالة الاكاديمية
	70,7	77	إدارة تربوية	
19	٣٦,٠	71	أساليب تدريس	
٨٦	۲٤,٤	71	إرشاد تربوي ونفسي	التخصص
	١٤,٠	١٢	صحة نفسية ومجتمعية	

أداة الدراسة

قام الباحثان بتصميم استبانة وذلك من خلال الاطلاع على الأدب النظري المتصل بموضوع الدراسة من خلال المصادر والمراجع المتيسرة والدراسات السابقة التي استفادت منها الدراسة الحالية في بعض جوانبها خاصة دراسة (محمود، ٢٠٠٤) ودراسة (عابدين، ٢٠٠٣)، ودراسة (خليفة، وأبو قمر، ٢٠٠٤)، ودراسة (زيدان، ٢٠٠٧)، وتتكون الأداة من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: البيانات الشخصية المتعلقة بطلاب الدراسات التربوية والنفسية العليا وأعضاء

هيئة التدريس، بجامعة القدس.

القسم الثاني: استقصاء آراء طلاب الدراسات العليا و أعضاء هيئة التدريس في فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية و النفسية العليا بجامعة القدس.

القسم الثالث: استقصاء آراء طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في العوامل المؤثرة في فعالية كفاءة برنامج الدراسات التربوية والنفسية العليا بجامعة القدس.

صدق أداة الدراسة وثباتها

اعتمد الباحثان على صدق المحكمين للتأكد من صدق أداة الدراسة، حيث عرضت الأداة على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة. وكانت استجابات المحكمين تشير إلى أن الفقرات صالحة وتقيس فعلا ما أعدت من أجل قياسه. أما فيما يتعلق بثبات الاستبانة فقد تم التحقق من ثبات الأداتين بفحص الاتساق الداخلي لفقرات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على عينة الدراسة الكلية حيث بلغت قيمة الثبات (٩٢٪) لمقياس واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في حين بلغت (٩٤٪) لمقياس العوامل المؤثرة في الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية. وبذلك تتمتع الأداتان بدرجة عالية من الثبات.



المتغيرات المستقلة: الجنس، والحالة الأكاديمية، والتخصص.

المتغير التابع: واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية والعوامل المؤثرة في الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية.

المعالجة الإحصائية

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها المختلفة، استخدم الباحثان برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للوصول إلى النتائج حيث تم استخدام المعالجات التالية:

۱ - المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختبار (T- test) لمجموعتين مستقلتين.

٢- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

٣- معادلة ألفا- كرونباخ لحساب الثبات.

وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وفق قيمة المتوسط الحسابي تم اعتماد المقياس التالي:



درجة عالية: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية تتراوح من (0,0,-0). درجة متوسطة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي محصورة بين (0,0,-1,0). درجة منخفضة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين (1-0,1).

عرض النتائج ومناقشتها عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما أهم أبعاد فعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية بجامعة القدس؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم أبعاد فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا بجامعة القدس من حيث: تلبيتها لحاجات الطلاب والمجتمع والخدمات المكتبية والبحثية، وطرق التدريس والتقنيات الحديثة، وتقويم الطلاب والبرنامج، والدرجة الكلية، من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢) الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأهم أبعاد فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا بجامعة القدس والدرجة الكلية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	اثبعد
متوسطة	٠,٦١	٣,٣٤	٨٦	تلبيتها لحاجات الطلاب والمجتمع
متوسطة	٠,٦٤	٣,٣٤	٨٦	طرق التدريس والتقنيات الحديثة
متوسطة	٠,0٩	٣,٢٧	٨٦	تقويم الطلبة والبرنامج
متوسطة	٠,٦٤	٣,٠٠	٨٦	الخدمات المكتبية والبحثية
متوسطة	٠,٥٤	٣,٢٥	۸٦	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول رقم (٢) أن أهم أبعاد فعالية الكفاءة الداخلية للدر اسات التربوية و النفسية في برنامج الدراسات العليا بجامعة القدس من وجهة نظر الطلبة و أعضاء هيئة التدريس، هو بعد "تلبيتها لحاجات الطلاب و المجتمع" بمتوسط حسابي (٤٣,٣)، و بعد "طرق التدريس و التقنيات الحديثة" بمتوسط حسابي (٤٣,٣)، في حين كان أقل الأبعاد شيوعا "الخدمات المكتبية و البحثية" بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٧) و (تقويم الطلبة و البرنامج" بمتوسط حسابي المكتبية لواقع فعالية الكفاءة الداخلية كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للأداة (٥,٢٢) مع انحراف معياري بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للأداة (٣,٢٥) مع انحراف معياري



(٤٥,٠)، وهذا يتفق مع ما كشفت عنه نتائج دراسة صانع وآخرون (١٩٩٦) ولويس وسميث (Lewes & Smith, 1997)، في حين اختلفت مع دراسة علي وسميث (١٩٩٥) وعابدين (٢٠٠٧). ويفسر الباحثان ذلك بعودته إلى أن الكفاءة الداخلية النوعية للنظام الجامعي إيجابية وتعد محصلة لتفاعل عوامل عديدة مترابطة منها ما هو مادي ومنها ما هو بشري فتلبيتها لحاجات الطلبة والمجتمع تعتبر من ضمن أولويات جامعة القدس، التي تسعى دائما للبحث عما هو مناسب للطلبة ليتلاءم مع حاجة المجتمع، ولتحقيق ذلك لابد من توفير طرق التدريس والتقنيات الحديثة، حيث تسعى جامعة القدس لفتح علاقات شراكة مع العديد من الجامعات المتطورة، كما تهتم عما هو جديد، إلا أنه وعلى الرغم من كل ذلك فإن هناك تقصيرًا في طريقة التقييم للطلبة والبرنامج، رغم محاولة الجامعة استقدام أفضل أساليب التقويم المعمول بها، وكما ذكر الباحثان فإنه كلما تفاعلت العوامل المادية مع العوامل البشرية في ضوء جودتها حققت الأهداف التربوية للنظام التعليمي، وحققت أعلى مستوى كفاءة داخلية له. إلا أن جامعة القدس وحسب ما تظهر النتائج تعاني من ضعف في الخدمات المكتبية والبحثية، وهذا يعود إلى عدم قدرة الجامعة على توفير مكتبة علمية متقدمة، بسبب طعف الإمكانات المادية للجامعة.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على: هل تختلف رؤية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة لفعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا باختلاف الجنس، والحالة الأكاديمية، والتخصص؟

وقد انبثق عن هذا السوال الأسئلة الفرعية الثلاثة التالية:

١. هل تختلف رؤية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة لفعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا باختلاف الجنس؟

للتحقق من صحة هذا السؤال استخدم اختبار ت (test-t)، كما هو واضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبارت (test-t) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لواقع
فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية
في برنامج الدراسات العليا تبعًا لمتغير الجنس

			•				
الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	الأبعاد
٦.,	1.0	217	٠,٦٤	۲,۲۸	٤١	ذكر	تلبيتها لحاجات
٠,٦٠٧	٨٤	٠,٥١٦	٠,٥٩	۲,۲۱	٤٥	أنثى	الطلاب والمجتمع
			٠,٦١	٢,٩٦	٤١	ذكر	الخدمات المكتبية
٠,٦٠٦	٨٤	۰,٥١٨-	٠,٦٧	٣,٠٣	٤٥	أنثى	والبحثية
٠,٥٤٠	Λ£	۰.٦١٥-	٠,٥٦	۲,۲۰	٤١	ذكر	طرق التدريس
.,02.	Λ2	1,(10-	٠,٧١	۲,۳۸	٤٥	أنثى	والتقنيات الحديثة
• . 779	1.0	, =	٠,٦٠	٣,٢٤	٤١	ذكر	1. +1 2 11 +1
٠, ١١٩	٨٤	٠,٤٣٠-	٠,٥٩	٣,٢٩	٤٥	أنثى	تقويم الطلبة والبرنامج
., ~	1.0		٠,٥١	٣,٢٣	٤١	ذكر	" 1/1" 11
٠,٧٠٣	٨٤	۰,۳۸۲–	٠,٥٧	٣,٢٨	٤٥	أنثى	الدرجة الكلية

تظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (٣) أنه لا يوجد اختلاف في روئية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة لفعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا باختلاف الجنس، فقد بلغ المتوسط الحسابي على درجة فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا من وجهة نظر الذكور (٣,٢٣) في حين بلغ المتوسط الحسابي على درجة فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا من وجهة نظر الإناث (٣,٢٨). واتفقت مع دراسة البستان في برنامج الدراسات العليا من وجهة نظر الإناث (٢٠٠٨). ويرى الباحثان أن عدم وجود اختلاف في روئية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة لفعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا تبعا لمتغير الجنس قد يعود إلى أن كلا الجنسين ينتمي واحد، وأيضا لا يوجد اختلاف في جامعة القدس، ومن ثمَّ فإن الجميع خاضع لنظام تعليمي واحد، وأيضا لا يوجد اختلاف في المناهج والأساليب المتبعة بين جنس وآخر، فالجميع يتعرض لنفس المناهج ونفس الأساليب في التعليم والتدريس.

٢ - هل تختلف رؤية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة لفعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا باختلاف الحالة الأكاديمية

للتحقق من صحة هذا السؤال استخدم اختبار ت (test-t)، كما هو واضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤) نتائج اختبارت (test-t) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لواقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا تبعًا لمتغير الحالة الأكاديمية

الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الحالة الأكاديمية	الأبعاد
			٠,٦٢	٣,٣١	٧٤	طانب	تلبيتها لحاجات
٠,٢٣٢	٨٤	1,70%-	٠,٥٣	٣,٥٤	۱۲	عضو هيئة تدريس	الطلاب والمجتمع
4 440			٠,٦٤	٣,٠١	٧٤	طالب	الخدمات المكتبية
٠,٦٣٢	٨٤	٠,٤٨٠	٠,٦٤	۲,۹۱	١٢	عضو هيئة تدريس	والبحثية
A / F	4.4	7,	٠,٦٧	٣,٣٤	٧٤	طانب	طرق التدريس
• ,957	٨٤	٠,٠٦٨	٠,٤٢	٣,٣٢	١٢	عضو هيئة تدريس	طرق التدريس والتقنيات الحديثة
54.,			٠,٥٩	٣,٢٤	٧٤	طالب	تقويم الطلبة
• , ٢٦٧	٨٤	١,١١٨-	٠,٥٧	٣,٤٤	١٢	عضو هيئة تدريس	والبرنامج
7.0	1.0	/ 47	٠,٥٥	٣,٢٤	٧٤	طانب	3 1/11 3 11
٠,٦٥٠	٨٤	٠,٤٥٦-	٠,٤٧	٣,٣٢	١٢	عضو هيئة تدريس	الدرجة الكلية



تظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) أنه لا يو جد اختلاف في رؤية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة لفعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا تبعًا لمتغير الحالة الأكاديمية، فقد بلغ المتوسط الحسابي على درجة فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة (٤٢، ٣) في حين بلغ المتوسط الحسابي على درجة فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (٣,٣٢). ويفسر الباحثان أن عدم وجود اختلاف قد يعود إلى طبيعة التداخل بين عضو التدريس والطالب، حيث إنّ الطالب يتلقى تعليمه داخل حرم الجامعة ويتم تزويده بالأفكار والمعلومات التي يحملها عضو هيئة التدريس الذي يفرض في بعض الأحيان على طلابه السير ضمن خطة معينه، ومن عضو هيئة التدريس الذي يفرض في بعض الأحيان على طلابه السير ضمن دوئيتهم نحو الكفاءة الداخلية.

٣- هل تختلف رؤية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة لفعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا باختلاف الجنس، والحالة الأكاديمية، والتخصص؟

للتحقق من صحة هذا السؤال استخرج الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (٥).



الجدول رقم (٥) الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية تبعا لمتغير التخصص

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان السكن	الأبعاد
٠,٧٨	٣,٤١	77	إدارة تربوية	
٠,٤٦	٣,٦١	71	أساليب تدريس	تلبيتها لحاجات الطلاب
٠,٥٥	۲,۹۸	71	إرشاد تربوي ونفسي	والمجتمع
٠,٣٣	٣,١٧	١٢	صحة نفسية ومجتمعية	
٠,٦٨	۲,۹۳	77	إدارة تربوية	
٠,٥٥	۲,۳۷	٣١	أساليب تدريس	7 * tl 7 * <tl td="" tl<=""></tl>
٠,٥٣	۲,۷۱	۲۱	إرشاد تربوي ونفسي	الخدمات المكتبية والبحثية
٠,٤٥	۲,٦٢	١٢	صحة نفسية ومجتمعية	
٠,٧٣	٣,٣٦	77	إدارة تربوية	
٠,٦٤	٣,٦٥	٣١	أساليب تدريس	طرق التدريس والتقنيات
٠,٤٢	٢,٩٦	۲۱	إرشاد تربوي ونفسي	الحديثة
٠,٣٦	٣,١٧	١٢	صحة نفسية ومجتمعية	
٠,٥٨	٣,٣١	77	صحة نفسية ومجتمعية	
٠,٥٢	٣,٦٣	٣١	إدارة تربوية	1' tl "; (t tl ""
٠,٤٢	۲,۷۷	۲۱	أساليب تدريس	تقويم الطلبة والبرنامج
٠,٤٠	٣,١٢	١٢	إرشاد تربوي ونفسي	
٠,٦٠	٣,٢٧	77	صحة نفسية ومجتمعية	
٠,٤٧	٣,٥٨	71	إدارة تربوية	3 1511 3
٠,٢٧	۲,۸٦	71	أساليب تدريس	الدرجة الكلية
٠,٢٩	٣,٠٥	١٢	إرشاد تربوي ونفسي	

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لواقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية تبعا لمتغير التخصص. ولفحصها تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجات واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية تبعا لمتغير التخصص

				• •		
الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدرالتباين	الأبعاد
		١,٨٢٢	٣	٥,٤٦٧	بين المجموعات	*11 tl t
**.,	0,7.0	٠,٣٢٥	٨٢	77,771	داخل المجموعات	تلبيتها لحاجات الطلاب
			٨٥	47,177	المجموع	والمجتمع

تابع الجدول رقم (٦)

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الأبعاد
**.,	٧,٩٠٤	۲,٦٤٥	٢	٧,٩٣٦	بين المجموعات	3 7/11 11 11
****,***	۷,۹۰۶	٠,٣٣٥	۸۲	۲۷,٤٤٦	داخل المجموعات	الخدمات المكتبية
			۸٥	40,474	المجموع	والبحثية
**.,1	٦,١٨٢	٢,١٦٦	٣	٦,٤٩٧	بين المجموعات	tl = t
, ,	(, 1/1)	٠,٣٥٠	۸۲	۲۸,۷۲۷	داخل المجموعات	طرق التدريس
			٨٥	40,475	المجموع	والتقنيات الحديثة
		٣,١٦٨	٢	9,000	بين المجموعات	
**.,	17,707	٠,٢٥٠	٨٢	7.,077	داخل المجموعات	تقويم الطلبة والبرنامج
			۸٥	۲۰,۰۲۲	المجموع	
		۲,۳۷۰	٢	٧,١٠٩	بين المجموعات	
**.,	10,777	٠,٢٢٢	٨٢	11,719	داخل المجموعات	الدرجة الكلية
			۸٥	70,779	المجموع	

من القراءة المتأنية للجدول رقم (٦) تبين للباحثين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \geq \alpha$) في متوسطات واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية تبعا لمتغير التخصص، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية لواقع فعالية الكفاءة الداخلية للدر اسات التربوية والنفسية، وكذلك و جود فروق في مختلف الأبعاد، حيث بلغت قيمة (ف=٢٠,٦٦٦) عند مستوى الدلالة (٠٠٠٠) على الدرجة الكلية لواقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة قام الباحثان باستخدام اختبار (Scheffe) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧) نتائج اختبار (Scheffe) لعرفة اتجاه الدلالة في الدرجة لواقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية تبعا لمتغير التخصص، وكذلك في مختلف الأبعاد تبعا لمتغير التخصص

صحة نفسية	إرشاد تربوي	أساليب تدريس	إدارة تربوية	التخصص	الأبعاد
٠,٢٣٨٢	٠,٤٣٠٠	٠,٢٠٢٣-		إدارة تربوية	
٠,٤٤٠٦	*.,7٣٢٤			أساليب تدريس	تلبيتها لحاجات الطلاب
٠,١٩١٨-				إرشاد تربوي ونفسي	والمجتمع
				صحة نفسية	
٠,٣١٩٠	٠,٢١٩٨	٠,٤٤٠٥-		إدارة تربوية	" * • • " " " • • • • • • • • • • • • •
*.,٧٥٩٦	* • , 77 • ٤			أساليب تدريس	الخدمات المكتبية والبحثية



تابع الجدول رقم (٧)

صحة نفسية	إرشاد تربوي	أساليب تدريس	إدارة تربوية	التخصص	الأبعاد
٠,٠٩٩٢				إرشاد تربوي ونفسي	الخدمات المكتبية والبحثية
				صحة نفسية	الحدمات المصبية والبحلية
٠,١٨٣٧	٠,٣٩٩٥	٠,٢٩٨٥-		إدارة تربوية	
٠,٤٨٢٢	* , , , , , , , , ,			أساليب تدريس	طرق التدريس والتقنيات
٠,٢١٥٨-				إرشاد تربوي ونفسي	الحديثة
				صحة نفسية	
٠,١٩٠٠	*.,0207	٠,٣١٢١=		إدارة تربوية	
*.,0.71	*.,٨٥٧٤			أساليب تدريس	1. 11. 2. 11. 11
٠,٣٥٥٣-				إرشاد تربوي ونفسي	تقويم الطلبة والبرنامج
				صحة نفسية	
٠,٢٢١٨	* . , ٤١١٢	٠,٣١١٠=		إدارة تربوية	
*.,0771	*.,٧٢٢٢			أساليب تدريس	3 1611 3 .11
٠,١٨٩٥-				إرشاد تربوي ونفسي	الدرجة الكلية
				صحة نفسية	

تشير المعطيات الثنائية البعدية في الجدول رقم (٧) أن الفروق في واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية تبعا لمتغير التخصص، على بعد تابيتها لحاجات الطلاب والمجتمع وبعد الخدمات المكتبية والبحثية وبعد طرق التدريس والتقنيات الحديثة كانت بين المتخصصين في (أساليب تدريس) وبين المتخصصين في (إرشاد نفسي و تربوي). ولصالح المتخصصين في (أساليب تدريس)، في حين كانت في بعد تقويم الطلبة والبرنامج والدرجة الكلية بين المتخصصين في (إدارة تربوية وأساليب تدريس) وبين المتخصصين في (إرشاد نفسي و تربوي) ولصالح المتخصصين في (إدارة تربوية). وبين المتخصصين في (إساليب تدريس) وبين المتخصصين في (صحة نفسية) والمتخصصين في (صحة نفسية). واختلفت مع دراسة البستان (٠٠٠٢) واتفقت مع دراسة محمود (٤٠٠٢). ويرى الباحثان أن المتخصصين في (أساليب تدريس) يتم تزويدهم بمساقات تعليمية مختلفة عما هو الحال في باقي التخصصات الأخرى حيث تركز خطة هذا التخصص على تدريب الطلبة على أساليب متنوعة من التدريس، وتعطي فرصة أكبر للاهتمام بمجال البحث العلمي، كما أن غالبية طلبة أساليب التدريس ينحدرون في العادة من تخصصات علمية، سواء رياضيات أو علوم أو غير ذلك، وفي الوقت نفسه نجد أن المتخصصين في إدارة تربوية هم أكثر قدرة على تقييم الطلبة ذلك، وفي الوقت نفسه نجد أن المتخصصين في إدارة تربوية هم أكثر قدرة على تقييم الطلبة والبرنامج، وذلك أيضا يعود لطبيعة تخصصهم حيث يهتم بدرجة كبيرة بأساليب التقييم والبرنامج، وذلك أيضا يعود لطبيعة تخصصهم حيث يهتم بدرجة كبيرة بأساليب التقييم

للأفراد، لكون غالبية الدارسين في مثل هذا التخصص توكل إليهم مهمة إدارة الأفراد.

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما العوامل المؤثرة في الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا بجامعة القدس؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم العوامل المؤثرة في الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا بجامعة القدس من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٨).





			··· · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المفقرة	م
١,٢٤	٣,٣١	٨٦	عدم انتظام الدراسة إلا بعد عدة أسابيع من بدئها.	١
1,17	٣,٢٦	۸٦	تخفيف أعضاء هيئة التدريس من موضوعات المقررات مقابل عدم الانتظام في التدريس.	۲
١,٠٩	٣,١١	٨٦	قلة المساعدة العلمية التي يقدمها المشرف للطالب.	٣
١,٠٦	۲,۹۸	٨٦	يفتقر أعضاء هيئة التدريس للتجديد في مقرراتهم وأساليب تدريسهم.	٤
١,٠١	Υ,ΛΛ	۸٦	تفتقر الدراسات العليا إلى خطة واضحة بشأن برنامج الدراسات التربوية والنفسية العليا.	٥
١,٠٢	Υ,Λέ	٨٦	اختيار طلاب الدراسات التربوية والنفسية العليا لا يتم وفق معايير علمية محددة.	٦
١,٠٩	۲,۸۳	٨٦	يفتقر أعضاء هيئة التدريس إلى مهارات استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.	٧
1,17	۲,۷۷	٨٦	لجوء أعضاء هيئة التدريس إلى أسلوب الإلقاء فقط.	٨
١,١١	۲,۷۷	۸٦	لا توجد خطط واضحة لدى الدوائر التربوية والنفسية العليا لتحديد موضوعات بحوث الماجستير.	٩
١,٠٩	۲,٧٦	۸٦	عملية الاختبارات لقبول طلاب الدراسات التربوية والنفسية العليا شكلية وغير فعالة.	١٠
٠,٩٤	۲,٧٤	۸٦	توزيع الطلاب على التخصصات التربوية والنفسية العليا لا يتناسب مع قدراتهم.	11
١,١٦	۲,٦٧	٨٦	عدم توافر أعضاء هيئة تدريس مؤهلين في كافة التخصصات .	١٢
١,٠٤	۲,٦٦	٨٦	عدم مسح حاجات المجتمع قبل قبول خطط أبحاث الطلاب.	15
١,١٦	۲,٦٠	۸٦	عدم توافر وسائل تعليمية حديثة تستخدم في المحاضرات.	١٤
1,18	۲,0٩	٨٦	يعاني طلاب الدراسات التربوية والنفسية من سطحية التوجيهات التي يقدمها المشرفون على بحوثهم.	10

تابع الجدول رقم (٨)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المفقرة	۴
٠,٩٩	۲,09	٨٦	تحديد متطلبات برنامج الدراسات التربوية والنفسية العليا لا يتم وفق نتائج الدراسات والبحوث.	١٦
١,١٨	۲,0۱	٨٦	عدم توافر عدد كاف من المدرسين المؤهلين للإشراف على الطلاب.	١٧
١,٠٩	۲,0۰	۸٦	يعاني طلاب الدراسات التربوية والنفسية العليا من قلة الاطلاع على المرجع الحديثة في تخصصاتهم.	١٨
١,٠٥	۲,٤٧	٨٦	عدم توافر رتب علمية كافية من أستاذ وأستاذ مشارك.	19
٠,٩٢	٢,٣٩	٨٦	يعاني بعض أعضاء هيئة التدريس من قصور في التعامل مع المصادر الأجنبية.	۲٠
١,٠٢	٢,٣٤	۸٦	يعاني طلاب الدراسات التربوية والنفسية العليا من مشكلات النظام الإداري ببرنامج الدراسات العليا فيما يتعلق بالتسجيل والقبول.	71
١,٠٤	۲,۳۰	۸٦	يعاني طلاب الدراسات التربوية والنفسية العليا من قلة وندرة الكتب والمراجع العلمية والدوريات المتخصصة.	77
٠,٩٣	٢,٢٦	۸٦	تختلف معايير تقويم طلاب الدراسات التربوية والنفسية العليا باختلاف خبرة أعضاء هيئة التدريس.	77
٠,٩٨	۲,10	٨٦	عدم توافر منح لأبحاث الدراسات التربوية والنفسية العليا.	7 £

يتضح من الجدول رقم (٨) أن أهم العوامل المؤثرة في الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا بجامعة القدس هو (عدم انتظام الدراسة إلا بعد عدة أسابيع من بدئها) بمتوسط حسابي (٣,٣١)، ثم عامل (تخفيف أعضاء هيئة التدريس من موضوعات المقررات مقابل عدم الانتظام في التدريس) بمتوسط حسابي (٣,٢٦)، في حين كان أقل الأبعاد شيوعا (عدم توافر منح لأبحاث الدراسات التربوية والنفسية العليا) بمتوسط حسابي قدره (٥,١٠١) و(تختلف معايير تقويم طلاب الدراسات التربوية والنفسية العليا باختلاف خبرة أعضاء هيئة التدريس) بمتوسط حسابي (٢,٢٦). ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم توفير الموارد المالية الكافية لسير العملية التعليمية دون تعثر، وعدم توفير الدعم المالي الكافي لإجراء وتنفيذ البحوث، وعدم توفير أجهزة كمبيوتر كافية للطلبة في مختبرات الحاسوب، وعدم قدرة شبكة الإنترنت بالجامعة على تقديم خدماتها بفاعلية، وعدم قدرة مكتبات الجامعة على تلبية احتياجات الطلبة والأكاديميين بفاعلية، وهذا بدوره يتسبب في اثار سلبية على الكفاءة الداخلية.

عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما النموذج التطويري المقترح لفعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية بجامعة القدس في ضوء نتائج الدراسة الميدانية ؟

- النموذج التطويري المقترح:

حددت الدراسة الحالية هدفها الرئيس في التعرف على واقع فعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية في جامعة القدس، بهدف الارتقاء بمستواها من خلال التوصل لاقتراح نموذج تطويري لأبعاد فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات العليا التربوية والنفسية في جامعة القدس من حيث: تلبيتها لحاجات الطلاب والمجتمع، والخدمات المكتبية والبحثية، وطرق التدريس والتقنيات الحديثة، وتقويم الطلبة والبرنامج، ومن حيث العوامل المؤثرة في فعالية الكفاءة الداخلية.

وسعيا لتحقيق هذا الهدف تناولت الدراسة ما يلي:

١- أهم مؤشرات الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية في جامعة القدس.

٢- رؤية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالنسبة لفعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية في جامعة القدس باختلاف الجنس، والحالة الأكاديمية، والتخصص.
 ٣- العوامل المؤثرة في الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

ثم قام الباحثان بتحليل وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها من الدراسة الميدانية التي جسدت الواقع الحقيقي لفعالية الكفاءة الداخلية، ومنها تم الكشف عن العوائق الموجودة في البرنامج، التي اتسقت بعض نتائجها مع ما جاءت به بعض الدراسات السابقة.

وعلى ضوء ذلك كان من الضروري التوصل إلى نموذج تطويري مقترح قابل للتطبيق، في حدود ما يمكن أن يكون متاحا، قادر على مواجهة تلك العوائق، سعيا للارتقاء بمستوى فعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية في جامعة القدس، حتى تحقق أهدافها التربوية المنشودة بصورة أكثر فاعلية. بمعنى أن نتائج الدراسة الميدانية كانت بمثابة السبيل الذي اهتدى به الباحثان في وضع النموذج التطويري المقترح للدراسة، وفي تحديد مسارات الحركة نحو تنفيذه وإنجازه بشكل أفضل لزيادة فاعليته .

ويمكن تحديد آليات وضع النموذج التطويري المقترح في الخطوات التالية: أولا: تحديد الهدف الاستراتيجي من وضع النموذج التطويري المقترح.

ثانيا: تحديد الإطار العام الذي ينطلق منه النموذج التطويري المقترح، الذي يوضح المؤشرات العامة والأسس والركائز التي يبنى عليها النموذج المقترح، وهي تستخلص من الإطار النظري للدراسة.



ثالثا: تحديد مؤشرات الواقع، وهي تستخلص من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية. فالهدف الاستراتيجي من النموذج التطويري المقترح هو جعل برنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية في جامعة القدس أكثر فاعلية من خلال الأبعاد التي تم قياسها، والعوامل المؤثرة في فعالية تلك الكفاءة الداخلية. بمعنى توافر الخصائص اللازمة من عناصر مادية وغير مادية حتى يصبح برنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية في جامعة القدس مناخا مناسبا لتدعيم العملية التربوية والنفسية التي من شأنها تكوين نخبة من الكفاءات قادرة على التميز والإبداع.

ويمكن تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من خلال مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: وتنطلق من الماضي إلى الحاضر، بمعنى أنها تركز على عناصر ومشكلات الواقع، وفيها يتم استخلاص أهم المشكلات من نتائج الدراسة الميدانية.

المرحلة الثانية: تتجه نحو المستقبل، بمعنى أنها تركز على عناصر وتوجهات يمكن تحقيقها في المستقبل .

أما الأسس التي يبنى عليها النموذج التطويري المقترح فقد انطلقت من الأدبيات التربوية التي استرشدت بها الدراسة الحالية وأهمها:

١- تعتبر الدراسات العليا الأساس في بناء مجتمعات المعرفة على اعتبار أنها أحد أبرز المرتكزات التي تعتمدها الجامعات للاستجابة إلى احتياجات المجتمع، ومتطلبات التنمية فيه من حيث الجودة، والكفاءة، والتنوع.

٢- تكمن قيمة الجامعة وتفوقها على مستوى الجامعات المناظرة لها في قوة برامج الدراسات العليا فيها.

٣- إن التطورات والتغيرات المتصارعة التي يشهدها المجتمع الفلسطيني اليوم تلقي بظلالها على التعليم العالي بشكل عام، والدراسات العليا بشكل خاص، وتفرض عليها تحديات كبيرة لتحقيق التنمية الشاملة .

٤- تتمثل أهداف الدراسات العليا في جامعة القدس بإعداد وتأهيل الطلبة في التخصصات المختلفة التي تخدم المؤسسات الفلسطينية، وتدريب الطلبة على عمليات البحث العلمي، وتطوير قدرات كل من له علاقة بالتربية والتعليم.

وجود مشكلات عديدة واجهت برامج الدراسات العليا في جامعة القدس تمثلت في قصور الكفاءة الخارجية والداخلية، وعدم تلاؤم مخرجاتها مع الحاجات التنموية، والاقتصادية، والعلمية، والثقافية.

- ٦- الحكم على الكفاءة النوعية لبرامج الدراسات العليا من خلال:
- تقويم طلاب الدراسات من حيث مهاراتهم، وقدراتهم البحثية، ومدى قدرتهم على تحمل مسئولية التعلم المستقل.
- تقويم أعضاء هيئة التدريس من حيث القدرة على تخطيط برامج الدراسات العليا ومقرراتها ومدى القدرة على تحقيق الأهداف واستخدام الوسائل والتقنيات التكنولوجية في التعليم.
- مدى ملاءمة نظام الدراسات العليا لحاجات المجتمع المستقبلية، ومدى التعاون بين برامج الدراسات العليا ومراكز البحث الأخرى ذات العلاقة.

أما بالنسبة لمؤشرات الواقع فهي تستخلص من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية من تحليل الواقع القائم، وذلك طبقا لأداة الدراسة الخاصة بالأبعاد، وأداة الدراسة الخاصة بالعوامل المؤثرة في فعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا التربوية والنفسية في جامعة القدس.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية تمكن الباحثان من اقتراح نموذج تطويري قد يؤدي لتطوير وتحسين مستوى الكفاءة الداخلية لبرامج الدراسات التربوية والنفسية العليا بجامعة القدس وهو:

- مراجعة أهداف برامج الدراسات التربوية والنفسية العليا بجامعة القدس مراجعة جذرية.
- التركيز على ربط برامج الدراسات التربوية والنفسية العليا بجامعة القدس بأهداف وتوجهات المجتمع الفلسطيني وقضاياه.
- تطوير مكتبة الجامعة المركزية وتزويدها بأحدث المصادر والدوريات اللازمة لطلاب البحث العلمي في التخصصات التربوية والنفسية.
- إنشاء مكتبة متخصصة للدراسات التربوية والنفسية العليا بجامعة القدس، في الإدارة التربوية، والأساليب وطرق التدريس، والإرشاد التربوي، والصحة النفسية.
- توفير الخدمات البحثية الضرورية للباحثين بما فيها إجراء العمليات البحثية الإحصائية
 داخل أقسام الدراسات التربوية والنفسية العليا بالجامعة.
 - تحديد معايير متقدمة لاختيار طلاب الدراسات التربوية والنفسية العليا بالجامعة.
 - وضع معايير للإشراف العلمي على طلاب الدراسات التربوية والنفسية العليا بالجامعة.
- عقد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتنمية مهاراتهم في استخدام تقنيات حديثة في تدريس مقررات برامج الدراسات التربوية والنفسية العليا.



- وضع برامج محددة لتقييم مستوى طلاب الدراسات التربوية والنفسية العليا.
- إشراك أعضاء هيئة التدريس والطلاب في تقييم كفاءة برامج الدراسات التربوية والنفسية العلما.
- تصميم خريطة بحثية لكل تخصص توجه طلاب الدراسات التربوية والنفسية العليا نحو موضوعات البحث العلمي المهمة والضرورية

التوصيات

ووصولا إلى تحسين الكفاءة الداخلية لبرامج الدراسات التربوية والنفسية العليا، يرى الباحثان ضرورة أن يجرى التطوير ضمن اتجاهات ثلاثة هي:

أولا: تشكيل لجنة دائمة لتقييم فعالية الكفاءة الداخلية لبرامج الدراسات التربوية والنفسية العليا بجامعة القدس، وفق الشروط التالية:

- ١- تتبع هذه اللجنة مباشرة عميد الدراسات العليا، مع منحها صلاحيات كاملة في مجال التقييم، واقتراح التجديدات المناسبة.
- ٢- تتكون اللجنة من مجموعة من الأكاديميين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة،
 وتتشكل من داخل أقسام الدراسات التربوية والنفسية، ومن أقسام أخرى بالجامعة.
- ٣- تتولى اللجنة مهام مراقبة وضبط مدى قيام أعضاء هيئة التدريس بتنفيذ العمليات والبرامج التعليمية، ونشر ثقافة الكفاءة الداخلية والترويج لها بمختلف الوسائل في الأقسام التربوية والنفسية بالجامعة، وتحدد المشكلات وتقترح الحلول، وتتابع عمليات التحسينات المستمرة للكفاءة الداخلية، وتنفيذ إجراءات التقييم الذاتي فصليا وسنويا.
 - ٤- ويمكن تحديد مجموعة أخرى من المهام تناط بلجنة الكفاءة الداخلية منها:
- رسم السياسة العامة للكفاءة الداخلية في الدراسات التربوية والنفسية العليا بالجامعة والإشراف على تنفيذها.
- دعم ومساندة أية جهود تبذل لتطبيق الكفاءة الداخلية من خلال تبني برامج تدريبية لتطبيق الكفاءة الداخلية في مراحلها المختلفة.
- التوصية بإقرار برامج لتحفيز ومكافأة أعضاء هيئة التدريس المتميزين في تطبيق الكفاءة الداخلية في برامج الدراسات التربوية والنفسية العليا .
- تنسيق إعداد البرامج الأكاديمية (التربوية والنفسية) الجديدة ، وتخطيط المناهج الدراسية على أسس تربوية حديثة.

- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات التدريس، والتقويم، والتقنيات التعليمية في برامج الدراسات التربوية والنفسية العليا حسب الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠) مقترح دورات تدريبية في مهارات التدريس في برامج الدراسات التربوية والنفسية العليا بجامعة القدس

المضردات	عدد الساعات	الموضوع
أهمية التخطيط، خطة المساق، عناصر طريقة التدريس، الشروط الواجب مراعاتها عند القيام بالتدريس، أنواع طرق التدريس، مميزات وعيوب:طريقة المحاضرة، طريقة المناقشة، طريقة الحوار، طريقة حل المشكلات، طريقة الاستقصاء، الاتجاهات العالمية في التدريس، مهارات طرح الأسئلة	١٢	طرق وأساليب التدريس
مفهوم التقويم ومجالاته ووظائفه، أدوات التقويم (الاختبارات، الملاحظة، المقابلة)مفهوم الاختبارات وأنواعها وأعدادها ومميزاتها، وعيوبها، وطرق تحسينها، وتحليلها.	17	التقويم
مفهومها أهميتها، أنواعها، تدريب عملي على استخدامها مثل: جهاز عرض الشفافيات، جهاز عرض الشرائح، جهاز عرض الأفلام الثابتة، التلفزيون التعليمي،والفيديو،والحاسوب	٦	التقنيات التعليمية



ثانيا: باتجاه تعزيز البحث العلمي، يقترح الباحثان ما يلي:

- تخصيص موازنة للبحث العلمي في المجال التربوي والنفسي بالجامعة.
- تركيز الأبحاث لخدمة أهداف التنمية الفلسطينية والمساعدة في حل مشكلاتها، والمشكلات التربوية والاجتماعية الأخرى.

ثالثا: باتجاه التعاون والتنسيق، يقترح الباحثان ما يلي:

- التنسيق بين برامج الدراسات التربوية والنفسية العليا بجامعة القدس، ومثيلاتها في الجامعات الفلسطينية الأخرى، ووزارتي التربية والتعليم العالي، والتخطيط، في المقررات، والبرامج، والأبحاث.
- تعريف سوق العمل بالأقسام التربوية وبراجحها الدراسية وشهاداتها ومؤهلات وخريجيها وخبراتهم، من أجل إيجاد فرص عمل جديدة واستيعاب الخريجين الجدد.
- العمل على إشراك سوق العمل الفلسطيني في تحديد مخرجات العملية التعليمية في المجال التربوي والنفسي.

المراجع

- أبو سمرة، محمد (٢٠٠٧). استقراء واقع الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية والارتقاء بها إلى ما يلبي حاجات تحقيق التنمية الشاملة. بحوث المؤتمر الثالث لاتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية: الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي، جامعة القدس، المجلد الأول، 3-0 أبريل ٢٠٠٧م.
- البستان، أحمد (٢٠٠٠). واقع برامج الدراسات العليا في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ١٨(٧٠)، ٣٧-٢٥.
- بقشان، فاطمة (٩٩٣). قياس فاعلية برامج الدراسات العليا التربوية بالجامعات السعو دية باستخدام منهج تحليل المنفعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- البنك الدولي (٢٠٠٣). بناء مجتمعات المعرفة: التحديات الجديدة التي تواجه التعليم العالي. القاهرة: ميريك.
- جامعة القدس (٢٠٠٠). أنظمة وتعليمات الدراسات العليا في جامعة القدس، دليل الأنظمة الأكاديمية. القدس: جامعة القدس.
 - جامعة القدس (٢٠٠٧). **دليل الدراسات العليا**. القدس: جامعة القدس.
- خليفة، على وأبو قمر، باسم (٢٠٠٤). تقويم برامج ماجستير التربية: تخصص المناهج وطرق التدريس في الجامعات الفلسطينية. المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، القاهرة: جامعة عين شمس، (٢)، ٩٤٠-٩٨١.
- زاهر، ضياء الدين (١٩٩٨). الدراسات العليا العربية، الواقع وسيناريوهات المستقبل. مجلة مستقبل التربية العربية، ١١(١)، ١١-٤٠.
- زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٠). جامعاتنا العربية في مطلع الألفية الثالثة تحديات وخيارات. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- زيدان، عفيف (٢٠٠٧). واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في التربية بجامعة القدس، جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي. المؤتمر العلمي الرابع (الدولي الأول)، ٤-٥ أبريل، جزء(١).
- سنقر، صالحة (١٩٨٨). الدراسات العليا في الجامعات العربية حتى عام ٢٠٠٠. مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد متخصص عن التعليم العالي في الوطن العربي، ذو القعدة ١٤٠٨ تموز ١٩٨٨، ص٢٠٣.
- صانع، عبد الرحمن أحمد، وعبدالجواد، نور الدين، ومتولي، مصطفى، والحاجي، على (١٩٩٦). تقويم العملية الأكاديمية بجامعة الملك سعود. دراسة غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.
- عابدين، محمد عبد القادر (٢٠٠٣). تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا في جامعة القدس. مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، ١(١٧)، ١٧٣- ٢٢٠



عبد الدايم، عبد الله (٩٩٦). التخطيط التربوي. بيروت: دار العلم للملايين.

العتيبي، خالد (٩٩٩). تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

عثمان، سليم (٢٠٠٠). مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

علي، هيا عبد العزيز (١٩٩٥). الكفاءة الداخلية والخارجية للدراسات العليا بكليات البنات بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

القسيس، منال (٢٠٠٧). معوقات توظيف البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في الصفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، القدس، فلسطين.

محمود، صلاح الدين (٢٠٠٤). فعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا بكلية التربية جمود، صلاح الدين ومعوقاتها في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب، دراسة تقويمية. المؤتمر السنوي الثاني عشر، التعليم للجميع، كلية التربية، جامعة حلوان، طنطا.

مرسي، محمد (١٩٩٢). التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه. القاهرة: دار النهضة العربية.

المسفر، محمد (٢٠٠٢). الارتقاء بالتعليم العالي من خلال تحسين وتجويد نوعيته. ورقة مقدمة في ندوة المائدة المستديرة للأساتذة العرب من داخل الوطن العربي وخارجه، المنعقدة بجامعة ناصر بطرابلس، ليبيا، ٢٣-٢٧ يوليو.

المنيع، محمد (١٩٩٦). تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل السجلات الطلابية. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية، ١-٢(٣)، ٢٢١ - ٢٦١.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٧). الدليل الإحصائي السنوي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ لمؤسسات التعليم العالي الفلسطيني. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٦). واقع التعليم العالي في فلسطين. أرقام وإحصاءات. فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.

Dominko, J. (1987). **The changing shop of postgraduate education.** OECO observer, No.146,

Lewes, R. G. & Smith, D. H. (1997). Why quality improvement in higher **Education International Journal, 2**(1), 259-260.



واقع استخدام الإنترنت في الأنشطة المدرسية بمدارس مديرية تربية إربد الأولى

أ. معاذ خالد الرماضنة
 قسم المناهج- كلية التربية
 جامعة اليرموك

د. لطفي محمد الخطيب
 قسم المناهج- كلية التربية
 جامعة اليرموك

واقع استخدام الإنترنت في الأنشطة المدرسية بمدارس مديرية تريية إريد الأولى

أ. معاذ خالد الرماضنة
 قسم المناهج - كلية التربية
 جامعة اليرموك

د. لطفي محمد الخطيب قسم المناهج- كلية التربية جامعة اليرموك

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى معرفة درجة استخدام المعلمين والطلبة للإنترنت في الأنشطة المدرسية في المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى، ولتحقيق ذلك اختار الباحثان عينتين، الأولى للمعلمين والمعلمات تكونت من (١١٧) معلما ومعلمة بتخصصي اللغة العربية والتربية الإسلامية، في حين تكونت عينة الطلبة من (١٩٥) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي والأدبي من المدارس الثانوية في مديرية تربية إربد الأولى، وقد قام الباحثان بجمع البيانات من خلال استبانتين الأولى للمعلمين والثانية للطلبة.

وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين والمعلمات يستخدمون الإنترنت في الأنشطة المدرسية من أجل الإطلاع على المواضيع الثقافية المختلفة، بالإضافة إلى إرشاد الطلبة إلى بعض المواقع الإلكترونية المفيدة والمتعلقة بانشطتهم المدرسية. وقد بلغت نسبة الطلبة الذين يستخدمون الإنترنت في الأنشطة المدرسية (٦٢,٥٪)، وقد تركزت استخدامات الطلبة في الاطلاع على المواضيع المختلفة، بالإضافة إلى الاحتفاظ بعناوين بعض المواقع المفيدة، والقيام بالواجبات المدرسية من خلال الإنترنت. إن بطء شبكة الإنترنت، والكلفة الزائدة لإستخدام الانترنت خارج المدرسة، كانت من اهم العوائق التي تحول دون استخدام المعلمين والطلبة الإنترنت في الأنشطة المدرسية.

وقد أوصى الباحثان بضرورة العمل على توفير خدمات الإنترنت للمعلمين والمعلمات والطلبة على حد سواء في كافة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى، والعمل على صيانة شبكات الإنترنت بشكل دوري لضمان جودة الخدمة.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة المدرسية، واقع استخدام الانترنت، عوائق استخدام الإنترنت، خدمات الإنترنت.



The Status of Internet Use in the Activities of Schools in First Irbid Educational Directorate

Dr. Lutfi M. Elkhatib

Faculty of Education Yarmouk University- Jordon

Moath K. Alramadneh

Faculty of Education Yarmouk University- Jordon

Abstract



The purpose of this study was to investigate internet use in activities by teachers and students in secondary schools. The sample consisted of (117) teachers in the area of Islamic education and Arabic language teachers and (519) first grade secondary students. The researcher collected data using two questionnaires, one for teachers and the other for students. The results indicated that:

Teachers using internet in school activities for getting information about various cultural topics, and to advice students in regard of some useful electronic sites that dealing with their school activities. Students' use of the internet focused on getting information about some web sites given by their teachers. The slowness of the internet and its great cost outside the school were the most important obstacles that students and teachers face in using the internet in schools activities.

The researcherers recommended to provide the internet services for both teachers and students in all secondary schools. Periodical maintenance for the internet and computers must done, in order to have a good quality of the services provided.

Key words: school activities, obstacles in using the internet, reality in using the internet, internet services

واقع استخدام الإنترنت في الأنشطة المدرسية بمدارس مديرية تربية إربد الأولى

أ. معاذ خالد الرماضنة
 قسم المناهج - كلية التربية
 جامعة اليرموك

د. لطفي محمد الخطيب قسم المناهج- كلية التربية جامعة اليرموك

المقدمة

شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطورات واسعة طالت مختلف المجالات العلمية والتكنولوجية والتربوية، ولعل من أبرز هذه التطورات ما كان متعلقاً بوسائل الاتصالات، وما أحدثته من أثر كبير في مختلف نواحي الحياة، ولقد أصبح هذا العصر بحق عصر التطور المتسارع في الاتصالات السلكية واللاسلكية، فمنذ ظهور هذه الوسيلة والعالم اليوم يختلف عن عالم الأمس وذلك لدخول الإنترنت شتى مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والإعلامية والتعليمية وغيرها، كيف لا وهي الشبكة التي تربط العالم كله كأنه قرية صغيرة، وتؤمن الاتصال بين الأفراد والجماعات لتبادل الخبرات المهنية والتقنية في مختلف مجالات الحياة، وتساعد على نشر البحوث والتقارير والملخصات في أماكن كثيرة ومتنوعة على هذه الشبكة.

وتمثل الإنترنت إحدى التقنيات العلمية الحديثة، حيث بدأت هذه الشبكة في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٦٩م، وذلك عندما تبنت وزارة الدفاع الأمريكية بناء شبكة حواسيب خاصة بها تقوم بدعم الأبحاث العسكرية، وتم استحداث قسم مسؤول عن تلك الشبكة أطلق عليه اسم وكالة مشروعات البحوث المتقدمة (Advanced Research) وباختصار شبكة أربا (ARPAnet)، وتم ذلك بالتعاون مع أربع جامعات أمريكية مزودة بأحدث التقنيات، وأصبحت شبكة أربا (ARPAnet) تشكل هيكلاً أساسياً للانترنت (الهرش وغزاوي، ويامن، ٢٠٠٣).

وقد تطورت الانترنت تطوراً كبيراً وانتقلت من حيز الشبكة المحلية التي تختص بأمريكا وحدها إلى الشبكة التي تربط أكثر من دولة، ففي السبعينات من القرن العشرين تم اول ربط لشبكة أربا بالأقمار الصناعية بين أمريكا وأوروبا وظهور البريد الإلكتروني: وهو خدمة كتابة الرسائل وتبادلها بين المشتركين بشبكة الإنترنت وزاد عدد الأجهزة المرتبطة بشبكة



أربا (ARPAnet) بزيادة عدد الجامعات ومراكز الأبحاث المشتركة فيها حتى وصل إلى (٢٥٤) جهاز حاسوب في (٧٢) جامعة ومركز بحث، وفي الثمانينات تم فصل شبكة أربا ARPAnet عن الاتصالات العسكرية وأصبحت تستخدم بكثرة في الجامعات ومراكز الأبحاث وبقيت متصلة مع الشبكات العسكرية من خلال برنامج يسمى «أي بي» (IP) Transmission Control (TCP)، ومن خلال البرنامج «تي سي بي» (Protocol World وفي أو اخر الثمانينات تم إنشاء الشبكة العالمية العنكبوتية (WWW) - With و Web في سويسرا كبداية متواضعة، وكانت مسخرة لخدمة الأبحاث العلمية ولتبادل المعلومات والملفات بين الباحثين والعلماء بسرعة فائقة (الهرش و آخر و ن، ٢٠٠٣).

ومنذ التسعينات حتى الآن وشبكة الإنترنت في تطور كبير ومستمر؛ فقد دخلت الإنترنت شتى مجالات الحياة الاقتصادية والعلمية والتربوية والإعلامية وصارت ضرورة من ضرورات التقدم العلمي والتكنولوجي وذلك لاحتوائها ملايين المعلومات المخزنة بالصوت والصورة والكلمات المكتوبة، فقد ذكر سعادة والسرطاوي (٢٠٠٣) أن عدد مستخدمي الإنترنت بلغ عام ٢٠٠٠م حوالي (٢٠٤) مليون مستخدم، ويتوقع أن يصل العدد إلى مليارين في عام ٢٠٠٠م.

مع بداية القرن الحادي والعشرين كانت الإنترنت من أكثر وسائل الاتصال التعليمية الحديثة استعمالاً وانتشاراً، وكانت هذه الكلمة من أكثر الكلمات العلمية تردّدًا في مختلف مجتمعات العالم وطبقاته، بعد أن أصبح للإنترنت الدور الأكبر في توفير الكم الهائل من المعلومات والمعارف بالصوت والصور والكلمات المكتوبة التي يمكن أن تساعد المعلمين والمعلمات على إثراء المنهاج الدراسي، كما يمكن لها أن تساعد على صقل شخصية الطلبة من خلال ما يقومون به من أنشطة مدرسية عن طريق الإنترنت.

ومن ناحية أخرى فإن التربية الحديثة تنظر إلى الأنشطة المدرسية على أنها تمثل جانباً من المكونات الأساسية للمنهج المدرسي، فالمنهج المدرسي يتكون من جميع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للطلبة داخل المدرسة وخارجها، وفي الوقت الذي يهتم فيه المنهج المدرسي بتنمية الجانب المعرفي والعملي للطلبة، تهتم الأنشطة المدرسية بتنمية باقي الجوانب المشخصية للمتعلم، فهي تعدُّ مهمة لطلبة المرحلة الثانوية، لأنها تسهم في استثمار طاقات طلبة هذه المرحلة، وتسعى نحو إشباع حاجاتهم الضرورية من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة، وهذا ما يجعل النشاط المدرسي هو السعادة الحقيقية لطلبة هذه المرحلة (المعشني، ٢٠٠٢).

وعلى الرغم من الإمكانات الكبيرة التي تمتلكها الإنترنت والتي يمكن توظيفها في خدمة العملية التعليمية إلا أن عدداً غير يسير من العوائق تواجه المعلمين والطلبة أثناء استخدامهم هذه التكنولوجيا في التعليم والتعلم ذكرها سعادة والسرطاوي (٢٠٠٣) وهي:

١- التحدي التقني المتمثل بصعوبة مواكبة التطورات السريعة المتعلقة بهذه التكنولوجيا
 بالإضافة إلى ضعف البنية التحتية في بعض الدول.

Y – إتجاهات المعلمين نحو الإنترنت كأداة تعليمية تعلمية: فإذا كانت اتجاهات المعلمين نحو الإنترنت سلبية فهذا يعني أنها تعد عائقاً من عوائق توظيف الإنترنت في التعليم، وقد يعزى ذلك لعدم الوعي بأهمية الإنترنت في التعليم أو لعدم قدرة المعلم على استخدام الحاسوب والإنترنت.

٣- خلو الإنترنت من الرقابة التي نجدها في باقي وسائل الاتصال وهذا ما يجعل الإنترنت من سلاحاً ذا حدين لأنه قد يعرض الطلبة إلى مفسدة تطغى على ما نرجوه من الإنترنت من فائدة.

٤ - قلة استخدام الإنترنت في المنهاج المدرسي: لاعتقاد بعض التربويين أن الكتاب هو محور العملية التعليمية وأن استخدام الإنترنت قد يكون على حساب تغطية الكتاب المقرر.

٥ - غياب رقابة المعلمين للطلبة أحيانا فلا يعرف المعلم ما إذا كان المتعلم قد أنجز واجبه من خلال الإنترنت بنفسه أم لا.

٦- ظهور الفيروسات على شبكة الإنترنت وسهولة انتشارها على مستوى العالم وقد تعمل
 على إتلاف بعض الملفات المهمة.

ويوضح السالمي والسالمي (٢٠٠٥) بعض الأمور التي يمكن أن تعوق من انتشار استخدام الإنترنت في الوطن العربي التي تتمثل بما يلي:

1- ضعف البنية التحتية للشبكات المحلية وأنظمة الاتصالات الناتج عن قدم أنظمة الاتصالات المستخدمة وعدم وجود خادمات قوية مناسبة، إضافة إلى عدم وجود صيانة أو تحديث للشكة.

٢- تباين أنظمة الكمبيوتر في المجتمع العربي مما يصعب عملية تبادل الرسائل والملفات.

٣- ندرة و جود مراكز بحوث عربية موثوقة يمكن اعتمادها مصدرًا متجددًا للمعلومات على المستوى الإقليمي.

٤ - عدم مواكبة تطورات صناعة الحاسوب من صناع القرار في القطاعات المختلفة.

٥- القلق الذي تبديه بعض الدول من انتشار الإباحية نظرا لسهولة وضعها على الشبكة



وتداولها مما يسبب رد فعل عكسي لدى بعض الجماعات في الضغط على المؤسسات الحكومية لإلغاء هذه الخدمة.

٦- الخوف من أي اختراق لشبكة معلومات تحوي أسرارا خاصة لما قد يتم من نشر هذه الأسرار علنا على الشبكة أو استفادة الغير منها لأغراض التجسس.

وعلى الرغم من هذه العوائق التي قد يواجهها المعلمون والطلبة إلا أنه يمكن للمعلمين والمعلمات والطلبة الاستفادة من الخدمات الكثيرة التي تقدمها الإنترنت في العملية التعليمية والتعلمية إلى درجة كبيرة.

وعند مراجعة الأدب التربوي السابق، وجد عدد من الدراسات ذات العلاقة بهذه الدراسة، وقد تم عرضها من الأقدم الى الأحدث.

فقد قام البجادي (Albejadi, 2000) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي المدارس في ولاية أوهايو للإنترنت في النشاطات الصفية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٤) معلماً تمّ اختيارهم عشوائياً، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام الإنترنت يتأثر بعدة أمور أهمها: توافر التجهيزات الفنية للإنترنت، والتكالبف المتعلقة بالاستخدام، واتجاهات المعلمين نحو الإنترنت، وأهمية الإنترنت في النشاطات الصفية، وقدرة المعلمين على استخدام الإنترنت، وأشارت النتائج أيضاً أن هناك إتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الستخدام الإنترنت.

أما دراسة بوعزة (٢٠٠١) فقد هدفت إلى معرفة واقع إستخدام الانترنت من قبل طلبة جامعة السلطان قابوس، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) طالب وطالبة من طلبة السنة الثانية فما فوق من كليات الهندسة والعلوم والتجارة والزراعة، وأشارت النتائج إلى أن الأنشطة المتعلقة بالبحث العلمي والاتصال بالبريد الإلكتروني احتلت المرتبة الأولى، واحتلت خدمة المقررات الدراسية والبحث عن المعلومات المرتبة الثانية، وجاءت في المرتبة الثالثة المحادثة وقراءة الصحف، وفي المرتبة الرابعة جاء التعليم المستمر والترفيه والتسلية، في حين احتلت ممارسة الألعاب والتسوق المرتبة الخامسة والأخيرة، وقد أظهرت النتائج أيضا أن محركات البحث الأكثر إستخداماً كانت أنفوسيك (Ivfoseek)، وياهو (Yahoo)، وياهو وليكوس (Lycos)، وواجهت الطلبة العديد من المشكلات في استخدام الإنترنت تمثلت في بطء الاتصال أو انقطاعه والازدحام في مختبرات الحاسوب وعدم القدرة على تحديد المواقع المناسبة، ومشكلات تتعلق بعدم إتقان اللغة الإنجليزية.

أما دراسة شن-شونق (Chin-Chung, 2001) فقد هدفت إلى معرفة إتجاهات معلمي



العلوم نحو تطوير الأنشطة التعليمية من خلال الإنترنت، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلماً في تايوان تمّ اختيارهم من (١٣) مدرسة مختلفة وهم من أصحاب الخبرات إذ تراوحت خبراتهم بين (٢-١٨) سنة، وقد تمّ جمع البيانات من المعلمين باستخدام المقابلة الفردية، وبعد تحليل البيانات تبين أن المعلمين انقسموا إلى ثلاث مجموعات: (المعلمون الذين قبلوا بفكرة استخدام الإنترنت في الأنشطة التعليمية في مادة العلوم وكان عددهم (٩)، وقد ذكروا أن استخدام الإنترنت في الأنشطة يحفز المعلمين على إيجاد أفكار جديدة، بالإضافة إلى إمكانية الاتصال ببعض المعلمين في مجال التخصص ومن أصحاب الخبرة، وهم يشجعون على استخدام الإنترنت في الأنشطة التي يمكن الاستفادة منها، في حين أشار (٧) معلمين إلى أهمية الإنترنت في الأنشطة التعليمية، لكنهم لم يستخدموها معللين ذلك بقلة الوقت لدى المعلم، وأن الأنشطة تحتاج إلى مدارس متقدمة بالإضافة إلى معلمين آخرين ليتقنوا استخدامها، وقد رفض الفكرة كلياً (٤) معلمين وذلك لأنهم لا يتقنون استخدام الإنترنت وهم بحاجة إلى بعض الوقت ليتعلموا ذلك وهم يعتقدون أن العلمة يمكن أن يتعلموا بشكل أفضل دون استخدام الإنترنت، وهم غير متلهفين لإستخدام الإنترنت لأنهم يعتقدون أن الإنترنت لا يساعد المعلم في التدريس.

وقام صبحي (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس لشبكة الإنترنت واتجاهاتهم نحوها. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦٢) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة يستخدمون الإنترنت، وأن (٥٠٪) منهم لديهم اشتراك منزلي، وأن هناك أثرًا إيجابيًا للإنترنت في التعليم في سلطنة عمان وبخاصة في الحصول على المعلومات وإجراء البحوث والتقارير. ووجد أن معظم الطلبة يستخدمون شبكة الإنترنت يوم الخميس، وأنهم راضون عن نتائج استخدام الشبكة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ اللغة الإنجليزية هي أحد العوائق المتعلقة باستخدام الإنترنت، وكذلك عدم مجانية استخدام الإنترنت كانت من ابرز هذه العوائق.

أما نداف (٢٠٠٢) فقد قام بدراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع الحاسوب التعليمي والانترنت في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من حيث درجة توافر أجهزة الحاسوب وملحقاتها والبرمجيات التعليمية وشبكة الإنترنت، وأثر متغيرات الجنس والموهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس في درجة استخدامها، كما هدفت إلى تحديد أهم العوائق التي تواجه معلمي الحاسوب، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨١) معلماً ومعلمة يُدرّسون مادة

الحاسوب للصفين الأول والثاني الثانويين في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم في عمان والزرقاء وإربد للعام الدراسي (٢٠٠٢/٢٠٠١). وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة المدارس الخاصة المرتبطة بشبكة الإنترنت بلغت (٥٠٪) من مدارس عينة الدراسة، وان درجة استخدام الانترنت في الانشطة المدرسية كانت بدرجة متوسطة.

وأما الدراسة أجراها توماس وآخرون (Thomas, al et., 2002) فقد هدفت لمعرفة واقع الانترنت في المدارس الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢٢) معلماً، و(١٩) مديراً، و(٢١٩) موظفاً، موزعين على أربع مناطق تعليمية هي (وسط المدينة، والضواحي، والمناطق الحضرية، وسكان الريف) في أمريكا، وقد و جد المعلمون في كل المواقع أن الإنترنت مفيدة في التعليم في كل المواضيع، وقد عمل توفير الانترنت في المدارس على توسيع الفرص للمعلمين والطلبة، فقد أشارت النتائج أن الانترنت قد غيرت من فرص التعليم لدى الطلبة، كما غيرت بعض سمات التعليم المتعلقة بالمنهاج وطريقة التعليم والعلامات والتخطيط والإدارة.

أما دراسة عبابنة (٢٠٠٣) فقد هدفت لمعرفة مدى استخدام طلبة الدراسات العليا في جامعتي اليرموك والأردنية لشبكة الانترنت وجوانب استفادتهم منها، والتعرف إلى العوائق التي يواجهها الطلبة في استخدامهم للإنترنت، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٣٨) طالبا وطالبة في جامعتي اليرموك والأردنية، وقد أشارت النتائج الى أن (٤٦,٤٪) من طلبة الدراسات العليا يستخدمون الإنترنت يومياً وأن أبرز جوانب الاستفادة هي قضاء وقت الفراغ والبحث عن الجامعات التي تمنح البعثات العلمية وسبل الهجرة للخارج، وأشارت النتائج إلى أن من أهم العوائق التي تواجه الطلبة أثناء استخدامهم للانترنت هي عدم توجيه المدرسين لهم لاستخدام الانترنت.

وأما الدراسة التي قام بها مشروع بيو (PEW) الأمريكي المتخصص في الشؤون الاجتماعية، وقد أوردها سعادة والسرطاوي ((1.0.8)) فقد طبقت على طلبة المدارس المتوسطة والثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين ((1.0.8)) سنة الذين يبلغ عددهم ((1.0)) مليوناً، وقد بلغت عينة الدراسة ((1.0)) طالباً وطالبة، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى استخدام للإنترنت في إكمال البحوث والواجبات المنزلية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ((1.0)) من الطلبة اعتمدوا على الإنترنت في إكمال واجباتهم المنزلية، في حين اعتمد ((1.0)) من الطلبة على زيارة المكتبات، وأن ((0.0)) من الطلبة لهم اتصال بشبكة الإنترنت، وأن ((0.0)) من الطلبة قد استفادوا من الإنترنت في إعداد واجباتهم المدرسية، وأن ((0.0)) من أولياء أمور الطلبة يعتقدون أن شبكة الإنترنت تساعد أبناءهم على تعلم أشياء جديدة، وأن ((0.0)) من أولياء



أمور الطلبة يعتقدون أن شبكة الإنترنت تساعد أبناءهم على أداء واجباتهم المدرسية، وقد ذكر (٩٦٪) من المعلمين أن شبكة الإنترنت تعد أمرا ضروريا في عصر الاتصالات. كما ذكرت الدراسة بعض الجوانب السلبية في استخدام شبكة الإنترنت المتمثلة بسهولة الغش من خلال قيام الطلبة بقص النصوص الجاهزة من مواقع الإنترنت ولصقها في بحوثهم دون أن يبذل الطالب أي جهد يذكر، بالإضافة إلى نسخ أو شراء التقارير الجاهزة.

كما أجرى البطران (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع استخدام الإنترنت في الجامعات الأردنية الخاصة في منطقة الشمال من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (٢٥٢) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة الجامعات الأردنية الخاصة في منطقة الشمال وهي (جامعة إربد الأهلية، جامعة جرش، جامعة فيلادلفيا). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة عالية من الطلبة يستخدمون الإنترنت في الأمور الثقافية والترفيهية، وأن (٣٧,٣٪) من الطلبة يستفيدون من خدمات الإنترنت التعليمية. وكان البريد الإلكتروني من أكثر تطبيقات الإنترنت استخداما من قبل الطلبة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن عوائق استخدام الإنترنت كانت عالية ومن أكثر العوائق تكراراً وجود مواقع غير أخلاقية على الشبكة. كما أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإنترنت إيجابية وعالية.

اما المناعي (٢٠٠٤) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة جوانب الاستفادة من الخدمات التي تقدمها الإنترنت في العملية التعليمية التعلمية، وفي مجال البحث العلمي كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس العاملون في جامعة قطر، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٧٨) من أعضاء هيئة التدريس العاملين من كلا الجنسين موزعين على جميع كليات الجامعة الست، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس لديهم تصورات إيجابية مرتفعة عن أهمية توظيف الإنترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي، وأن تصوراتهم في مجال البحث العملي أكثر إيجابية من تصوراتهم في مجال العملية التعليمية.

وفي دراسة قام بها الخطيب (مقبول للنشر) هدفت الى التعرف على استعمال الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية من قبل طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وأهم الصعوبات التي تواجه هؤلاء الطلبة عند استخدامهم للإنترنت. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٣٨ طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع الدراسة. وقد استخدم الباحثان استبانة كأداة للدراسة اشتملت على ثلاثين بنداً. وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية كانت عالية، فقد حاز البند الأول (يسهّل عليّ دراستي ويمكنني من عمل

أشياء لم يكن باستطاعتي عملها من قبل) على المرتبة الأولى. أمّا بالنسبة للصعوبات التي تواجه الطلبة عند استخدامهم للإنترنت فقد كانت بدرجة متوسطة، وقد اعتبر الطلبة أنّ بُطء الإنترنت هو أعلى هذه الصعوبات.

ومن خلال ما تمّ عرضه من دراسات سابقة يمكن الخروج بالملاحظات التالية:

1. يمكن استخدام الإنترنت من قبل الطلبة في إنجاز واجباتهم الدراسية، والاتصال بالمعلمين وبزملائهم الطلبة، وهذاما أشارت إليه دراسات كل من الخطيب، مقبول للنشر؛ المناعي، ٢٠٠٤؛ سعادة والسرطاوي، ٣٠٠٠؛ توماس وآخرون (Thomas, et al., 2002)؛ نداف، ٢٠٠٢؛ بوعزة، ٢٠٠١؛ شن- شونق (Albejadi, 2000)؛ البجادي (Albejadi, 2000).

٢. هناك بعض العوائق التي تواجه الطلبة والمعلمين أثناء استخدامهم للإنترنت مثل: سهولة الغش من خلال قص النصوص الجاهزة من الإنترنت ولصقها في بحث ما دون أن يبذل الطالب أي جهد يذكر، أو حتى بشراء التقارير الجاهزة، بالإضافة إلى إمكانية دخول الطلبة إلى بعض المواقع الإلكترونية غير المرغوب فيها، وهذا ما ذكره سعادة والسرطاوي، (٣٠٠٣).

مشكلة الدراسة

نظراً لدخول الإنترنت في مدارسنا وجعلها مصدراً من مصادر التعليم والتعلم خاصة في المرحلة الثانوية، ولأهمية الأنشطة المدرسية في العملية التعليمية التعلمية، كان لابد للمدرس الاستفادة من الإنترنت وتوظيفها في الأنشطة المدرسية التي يقوم بها المعلمون والطلبة. ونظراً لأن هذا الاستعمال لا يزال في بدايته ولا يستعمل على نطاق واسع، بالإضافة إلى قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع على مستوى الوطن العربي بشكل عام وعلى مستوى الأردن بشكل خاص. جاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة استخدام المعلمين والطلبة للإنترنت في الأنشطة المدرسية والعوائق الإدارية والفنية والشخصية التي تواجه هؤلاء الناس أثناء استخدامهم للإنترنت في الأنشطة المدرسية.

أهدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع استخدام الإنترنت من قبل المعلمين والطلبة في الأنشطة المدرسية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى، من حيث الاستخدامات المختلفة للإنترنت في الأنشطة المدرسية، والمستوى الذي يحدده أفراد العينة والمتعلق بهذا الاستخدام. وكذلك فإن من أهداف هذه الدراسة الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه أفراد العينة عند استخدامهم للإنترنت.

أسئلة الدراسة

إن هذه الدراسة سوف تجيب عن الأسئلة التالية:

 ١-ما واقع استخدام المعلمين والمعلمات للانترنت في الأنشطة المدرسية في مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية الثانوية في مديرية تربية إربد الأولى؟

٢-ما واقع استخدام الطلبة للإنترنت في الأنشطة المدرسية في مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية في مديرية تربية إربد الأولى؟

٣-ما العوائق التي تواجه المعلمين والمعلمات في أثناء استخدامهم للإنترنت في الأنشطة المدرسية في مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية في مديرية تربية إربد الأولى؟.

٤-ما العوائق التي تواجه الطلبة في أثناء استخدامهم للإنترنت في الأنشطة المدرسية في مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية في مديرية تربية إربد الأولى؟

أهمية الدراسة

جاءت أهمية هذه الدراسة من أهمية الأنشطة المدرسية في العملية التعليمية التعلمية، ومن أهمية الانترنت نفسها في تحقيق الأنشطة المدرسية من قبل المعلمين والطلبة، حيث إنّ الانترنت تشكل مصدرا مهما من مصادر التعلم، وبالتالي فإن الباحثين يتوقعان أن يكون لنتائج هذه الدراسة أثر في لفت انتباه القائمين على برامج التطوير التربوي وتصميم المناهج في وزارة التربية والتعليم الى درجة إستخدام الانترنت في الأنشطة المدرسية، وكذلك وضع هؤلاء المسؤولين في الصورة فيما يتعلق بالعوائق التي تواجه المعلمين والطلبة في مدارسنا في أثناء استخدامهم للإنترنت في الأنشطة المدرسية من أجل التغلب على مثل هذه العوائق وايجاد الحلول لها، والعمل على مضاعفة إستخدامهم الانترنت في الأنشطة المدرسية، وبالتالي تعزيز دور الانترنت في العملية التعليمية والتعلمية.

مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة عدداً من المصطلحات يعرفها الباحثان كما يلي:

واقع الإستخدام: ويقصد به مدى استخدام المعلمين والطلبة للإنترنت في الانشطة المدرسية من حيث المستوى الذي يحدده المعلمون والمعلمات والطلبة لإساخدام الإنترنت في الأنشطة المدرسية، ويقاس مدى الاستخدام من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة إلى بنود الاستبانة المعدة لذلك (تعريف إجرائي).



عوائق الاستخدام: مجموعة من العوامل التي تحول دون استخدام المعلمين والمعلمات والطلبة للانترنت في الأنشطة المدرسية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى، وتقاس من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة إلى بنود الاستبانة المعدة لقياس عوائق استخدام الانترنت في الأنشطة المدرسية.

الأنشطة المدرسية: مجموعة الأنشطة المصاحبة والأنشطة المتممة لمنهاجي اللغة العربية والتربية الإسلامية التي يقوم بها المعلمون والمعلمات والطلبة من خلال الانترنت، وذلك بما يعزز دور هذين المنهاجين الدراسيين.

محددات الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

- اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة العربية والتربية الإسلامية في المرحلة الثانوية العاملين في مديرية تربية إربد الأولى.
- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف الأول ثانوي العلمي والأدبي في مديرية تربية إربد الأولى للفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٠٧/٢٠٠٦م.
 - اعتمد الباحثان في جمع البيانات على استبانتين الأولى للمعلمين والثانية للطلبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

في محاولة للفت انتباه الباحثين والمسؤولين تجاه المناهج الأدبية في المدارس الثانوية، تمّ اختيار مادتين الأولى مادة اللغة العربية وقد حظيت بشيء من الاهتمام من خلال ربطها بالإنترنت، في حين ما زالت مادة التربية الإسلامية بحاجة إلى مزيد من الاهتمام لذلك فقد تكوّن مجتمع الدراسة من فتتين: الأولى تضم مجتمع معلمي ومعلمات اللغة العربية والتربية الإسلامية، والثانية تضم مجتمع الطلبة، وفيما يلي وصف لمجتمع الدراسة لهاتين الفئتين:

أولا: مجتمع المعلمين والمعلمات:



ذكور، و(٢٨) مدرسة إناث، والجدول رقم (١) يبين توزيع مجتمع المعلمين والمعلمات حسب متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع المعلمين والمعلمات حسب متغيرات الدراسة

المجموع	التربية الإسلامية	اللغة العربية	الجنس
٧٩	77	٤٧	ذکر
۲٨	70	٥١	أنثى
170	٦٧	٩٨	المجموع

ثانيا: مجتمع الطلبة

أما الفئة الثانية فتمثل مجتمع الطلبة وتشمل: جميع طلبة الصف الأول الثانوي العلمي والأدبي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى والبالغ عددهم (٢١٧٥) طالباً و(٢٧٢١) طالبة موزعين على فرعي التعليم العلمي والأدبي، وبهذا يكون العدد الكلي للطلبة (٢٨٩) موزعين على (٥٥) مدرسة ثانوية تضم (٧٧) شعبة للذكور و(٧٧) شعبة للإناث (التقرير الإحصائي السنوي التربوي لعام ٢٠٠٧/٢٠٠٦)، والجدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد مجتمع الطلبة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الطلبة حسب متغيرات الدراسة

المجموع	الأدبي	العلمي	الجنس
Y1V0	991	1177	ذکر
7771	1017	1179	أنثى
٤٨٩٦	Y0A+	7717	المجموع

عينة الدراسة

تم اختيار عينتين من مجتمع الدراسة: الأولى تمثل عينة المعلمين، والثانية تمثل عينة الطلبة، وبالنسبة لعينة المعلمين، فقد تم اعتبار مجتمع المعلمين كعينة للدراسة، وقد كانت عينة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية (٦٧) معلماً ومعلمة، وعينة معلمي ومعلمات اللغة العربية (٩٨) معلماً ومعلمة من كلا معلماً ومعلمة، وقد بلغ العدد الكلي لعينة المعلمين والمعلمات (١٦٥) معلماً ومعلمة لا يستخدمون التخصصين، وقد تبين بعد توزيع الاستبانات وتجميعها أن (٤٨) معلماً ومعلمة لا يستخدمون الإنترنت في الأنشطة المدرسية، لذا فقد تم استبعاد هذا العدد من المعلمين، والمعلمات وأصبح



الجدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

العدد النهائي لعينة المعلمين والمعلمات (١١٧) معلماً ومعلمة، ويبين الجدول (٣) توزيع

المجموع	التربية الإسلامية	اللغة العربية	الجنس
٥٢	۲.	77	ذکر
٦٥	۲٤	٤١	أنثى
117	٤٤	٧٣	المجموع

أما بالنسبة لعينة الطلبة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم اختيار (٣) مدارس للذكور و (٣) مدارس للإناث من بين المدارس الثانوية التي تحتوي على الفرعين الأكاديميين العلمي والأدبي في المديرية اختياراً عشوائياً، وقد احتوت مدارس الذكور على (٢٣) شعبة، في حين احتوت مدارس الإناث على (٢١) شعبة، كما اختير من كل مدرسة شعبتان في الفرع العلمي وشعبتان في الفرع الأدبي اختياراً عشوائياً، أي ما مجموعه (١٢) شعبة للإناث، وقد بلغ إجمالي عدد الطلاب الذكور في العينة (٣٨٦) طالباً، وقد بلغ عدد الطالبات (٤٤٤) طالباً، وقد بلغ إجمالي عدد الطلبة في العينة (٨٣٨) طالباً وطالبة، أي ما نسبته (١٧٪) من مجتمع الطلبة، وتعدّ هذه النسبة كافية لأغراض الدراسة، وقد تبيّن بعد توزيع الاستبانات وتجميعها أن (٢١٣) طالبا وطالبة من أفراد العينة لا يستخدمون الإنترنت في الأنشطة المدرسية، لذا تمّ استبعاد هؤلاء الطلبة وصار العدد النهائي لعينة الطلبة الطلبة الطلبة والمدراسة بالنسبة للطلبة العينة الدراسة بالنسبة للطلبة العينة الدراسة بالنسبة للطلبة العينة الدراسة بالنسبة للطلبة العينة المدراسة.

الجدول رقم (٤) يبين توزيع أفراد عينة الطلبة حسب متغيرات الدراسة

المجموع	الأدبي	العلمي	الجنس
YAŁ	170	129	ذکر
770	111	١٢٤	أنثى
019	727	777	المجموع

أداة الدراسة

تمّ جمع البيانات في هذه الدراسة من خلال استبانتين (الأولى للمعلمين والمعلمات والثانية



للطلبة). قام الباحثان بإعدادهما وتطويرهما بالاستناد إلى دراسات (البطران، ٢٠٠٣؛ عبابنة، ٢٠٠٣؛ الغميض، ٢٠٠٣)، وبالاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص. وقد تكونت الاستبانتان من الأجزاء التالية:

أولاً: إستبانة المعلمين والمعلمات

تكونت استبانة المعلمين والمعلمات من ثلاثة أقسام رئيسة:

القسم الأول: المعلومات العامة: ويتضمن معلومات شخصية.

القسم الثاني: درجة استخدام المعلمين والمعلمات للانترنت في الأنشطة المدرسية:

وتكوّن هذا الجزء من (٩) بنود.

القسم الثالث: ويتكون من مجالين:

المجال الأول: العوائق الإدارية والفنية التي يواجهها المعلمون في أثناء إستخدامهم للانترنت في الانشطة المدرسية، وتكون هذا الجزء من (١١) بنداً.

المُجال الثاني: العوائق الشخصية التي يواجهها المعلمون والمعلمات في أثناء إستخدامهم للانترنت في الانشطة المدرسية: وتكوّن من (٩) بنود.

ثانياً: إستبانة الطلبة

تكونت إستبانة الطلبة من ثلاثة أقسام رئيسة تشمل:

القسم الأول: المعلومات العامة: ويتضمن معلومات شخصية.

القسم الثاني: درجة إستخدام الطلبة للانترنت في الأنشطة المدرسية: وتكون هذا الجزء من (٩) بنود.

القسم الثالث: وتكون من مجالين هما:

المجال الأول: العوائق الإدارية والفنية التي يواجهها الطلبة في أثناء إستخدامهم للانترنت في الأنشطة المدرسية: وتكون من (١٣) بنداً.

المجال الثاني: العوائق الشخصية التي يواجهها الطلبة عند إستخدامهم للانترنت في الأنشطة المدرسية: وتكون من (٩) بنود.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم بناء الاستبانتين وفق سلم ليكرت الخماسي إذ أعطيت الدرجات كالتالي: بدرجة كبيرة جداً (٥)، بدرجة كبيرة (٤)، بدرجة قليلة (٢)، بدرجة قليلة (٢)، بدرجة قليلة جداً (١).

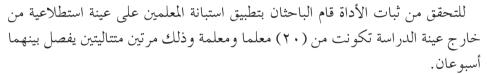
وقد اعتبر المتوسط الحسابي أقل من أو يساوي (١,٤٩) بدرجة قليلة جداً، و(٥٠,٠٥ بدرجة (7,59-7,50) بدرجة متوسطة، و(٣,٠٥ بدرجة كبيرة، و(٥٠,٠٥ بدرجة كبيرة جداً.



صدق الأداة

للتأكد من صدق أداتي الدراسة تم عرضهما على (٨) محكمين من أصحاب تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وطلب إبداء آرائهم حول مدى انتماء كل بند للمجال الذي تندرج تحته، ومدى وضوح البند، وأية تعديلات أخرى يرونها مناسبة، وقد قام الباحثان ببعض التعديلات، كحذف بعض البنود، وإضافة بنود أخرى، وإعادة صياغة بعضها، وذلك في ضوء اقتراحات وآراء المحكمين. وبذلك أصبح عدد بنود الاستبانة الأولى والخاصة بالمعلمين والمعلمات (٢٩) بنداً من أصل (٣٣) بنداً.

ثبات الأداة



كما قام الباحثان بتطبيق استبانة الطلبة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٤٠) طالباً وطالبة وذلك مرتين متتاليتين يفصل بينهما أسبوعان.

وقد تم حساب معامل ثبات الاستقرار ممثلاً بمعامل ارتباط بيرسون لكلا الاستبانتين، ثم تم حساب معامل ثبات التجانس (الاتساق الداخلي) ممثلاً بمعادلة كرونباخ ألفا لمجالات أداتي الدراسة وذلك كما هو ممثل في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥) معامل الثبات لجالات الأداة

ثبات الاستقرار (معامل بيرسون)	ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	عدد البنود	المجال	نوع الإستبانة
٠,٧٩	٠,٨٠	٩	درجة الإستخدام	
۰,۸۰	٠,٧٠	11	عوائق إدارية وفنية	إستبانة المعلمين
٠,٧٧	٠,٧٨	٩	عوائق شخصية	
٠,٨٢	٠,٨	٩	درجة الإستخدام	
٠,٧٩	٠,٧٨	14	عوائق إدارية وفنية	إستبانة الطلبة
۰,۸۰	٠,٧٥	٩	عوائق شخصية	

وتعدُّ قيم هذه المعاملات مناسبة لأغراض الدراسة



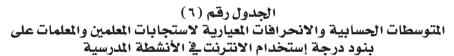
المعالجة الإحصائية

تم استخدام رزمة التحليلات الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، إصدار (١٥)، في معالجة البيانات، التي تم تفريغها من الاستبانات، وقد تم استخراج نسب وأعداد المعلمين والطلبة الذين يستخدمون الانترنت في الأنشطة المدرسية، ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والطلبة على بنود درجة الاستخدام، وبنود عوائق الاستخدام.

عرض النتائج

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السوال على: ما واقع استخدام المعلمين و المعلمات للانترنت في الأنشطة المدرسية في مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية في مديرية تربية إربد الأولى؟ للإجابة عن هذا السوال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على بنود درجة استخدام الانترنت في الأنشطة المدرسية، كما تمّ حساب رتب البنود بناء على استجابات المعلمين والمعلمات على بنود درجة استخدام الانترنت في الأنشطة المدرسية، ويين الجدول رقم (٦) نتائج الاستجابة على هذه البنود من قبل المعلمين والمعلمات مرتبة كل بند.



الرتبة	درجة الإستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نص البند	الرقم
١	كبيرة	1,.19	٣,٥٠	أستخدم الانترنت في الإطلاع على المواضيع الثقافية المختلفة	٤
۲	متوسطة	١,٠٧	٣,٣١	أتابع الطلبة بما كلفتهم به من القيام ببعض الأنشطة من خلال الانترنت	٨
٣	متوسطة	1,17	٣,٣١	أحتفظ ببعض المواقع الإلكترونية المفضلة ذات العلاقة بتخصصي	٢
٤	متوسطة	1,10	٣,٢٩	ارشد الطلبة إلى بعض المواقع الالكترونية المفيدة	٩
٥	متوسطة	١,٠٢	٣,٢٢	أكلف الطلبة بالقيام ببعض الأنشطة المدرسية من خلال الانترنت	٧
٦	متوسطة	1,17	٣,٢٠	أستخدم الانترنت في الإطلاع على آخر الدراسات والأبحاث المتعلقة بتخصصي	۲
٧	متوسطة	١,٢٢	۲,90	أستخدم البريد الإلكتروني في الاتصال بالطلبة وبمن هم في مجال تخصصي	٦



تابع الجدول رقم (٦)

الرتبة	درجة الإستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نص البند	الرقم
٨	متوسطة	١,٠٩	۲,9٤	أستخدم الانترنت في تحضير الدروس اليومية	١
٩	قليلة	٠,٩٩	Υ, ٤Λ	أستفيد من قواعد البيانات المتعلقة بتخصصي	٥
	متوسطة	1,10	٣,١٣	الكلي	

يبين الجدول رقم (٦) أن درجة استخدام المعلمين والمعلمات للانترنت في الأنشطة المدرسية متوسطة بشكل عام، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٣)، وأن البند رقم (٤) في الأداة التي نصت على «إستخدام الانترنت في الإطلاع على المواضيع الثقافية المختلفة» قد احتلت الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٥٠، ٣)، وبدرجة استخدام كبيرة، في حين احتلت البنود ذوات الأرقام (٨، ٣، ٩، ٧، ٢، ٦) الرتب (٢، ٣، ٤، ٥، ٢، ٧) على التوالي وبدرجة استخدام متوسطة، في حين كان البند رقم (٥) والذي نص على «أستفيد من قواعد البيانات المتعلقة بتخصصي» في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٨, ٢,٤٨)، وبدرجة استخدام قليلة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: ما واقع استخدام الطلبة للانترنت في الأنشطة المدرسية في مادتي اللغة العربية التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في مديرية تربية إربد الأولى؟

للإجابة عن هذا السوال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على بنود درجة إستخدام الانترنت في الأنشطة المدرسية، كما تم حساب رتب البنود بناء على استجابات الطلبة على بنود درجة استخدام الانترنت في الأنشطة المدرسية، ويبين الجدول رقم (٧) نتائج الاستجابة على هذه البنود من قبل الطلبة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية ورتبة كل بند.

الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على بنود درجة إستخدام الانترنت في الأنشطة المدرسية

الرتبة	درجة الإستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نص البند	الرقم
١	متوسط	١,٣٦	۲,۳۳	أستخدم الانترنت للإطلاع على المواضيع الثقافية المختلفة	٦
۲	متوسطة	١,٤١	۲,۸۱	أحتفظ ببعض المواقع الالكترونية المفيدة التي يرشدني إليها المعلم	٨

تابع الجدول رقم (٧)

الرتبة	درجة الإستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نص البند	الرقم
٣	متوسطة	١,٤٢	۲,٦٨	أقوم بواجباتي المدرسية عبر الانترنت بكفاءة	٤
٤	متوسطة	1,49	٢,٦٦	أجد متابعة من قبل المعلم للأنشطة التي أقوم بها من خلال الانترنت	٥
٥	قليلة	١,١٦	٢,٤٣	يكلفنا المعلم ببعض الأنشطة المدرسية من خلال الانترنت	١
٦	قليلة	١,٤١	۲,٤٠	أقوم بواجباتي المدرسية عبر الانترنت بنفسي	٣
٧	قليلة	١,٥	7,79	أستخدم البريد الالكتروني في الاتصال بالمعلم وبزملائي الطلبة	٩
٨	قليلة	1,77	Υ,•Λ	أستخدم الانترنت في إنجاز واجباتي المدرسية	۲
٩	قليلة	1,77	1,98	أستخدم الانترنت في تحضير دروسي اليومية	٧
	متوسطة	١,٤١	۲,0۲	الكلي	

يبيّن الجدول رقم (٧) درجة إستخدام الطلبة للانترنت في الأنشطة المدرسية وهي بدرحة متوسطة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٢)، وأن البنود ذوات الأرقام (٦، ٨، ٤، ٥) قد احتلت الرتب (١، ٢، ٣، ٤) على التوالي وبدرجة إستخدام متوسطة، وأن البنود ذوات الأرقام (١، ٣، ٩، ٢، ٧) قد احتلت الرتب (٥، ٦، ٧، ٨، ٩) على التوالي وبدرجة استخدام قليلة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السوال على: ما العوائق التي تواجه المعلمين والمعلمات أثناء إستخدامهم للانترنت في الأنشطة المدرسية في مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية في مديرية تربية إربد الأولى؟

للإجابة عن هذا السوال تمّ حساب المتوسطات الحسابية و الانحر افات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على بنود العوائق الإدارية والفنية، وهي ممثلة في الجدول رقم (٨).

الحدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على بنود العوائق الإدارية والفنية

الرتبة	درجة الإستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نصالبند	الرقم
١	كبيرة	١,٠٨	٣,0٢	بطء شبكة الانترنت	٦



تابع الجدول رقم (٨)

الرتبة	درجة الإستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نصالبند	الرقم
۲	متوسطة	١,٠٢	٣,٤٧	انشغال مختبرات الانترنت بالحصص الأخرى	٣
٣	متوسطة	١,١٠	٣,٤٠	عدم انتظام الاتصال بشبكة الانترنت أثناء العمل	٧
٤	متوسطة	1,17	٣,٣٧	عدم وجود الوقت الكافي لزيارة مختبر الانترنت داخل المدرسة	11
٥	متوسطة	٠,٦٩	٣,٢٨	قلة عدد أجهزة الحاسوب في مختبرات المدرسة	۲
٦	متوسطة	1,17	٣,٠٥	تغيير عناوين المواقع بشكل متكرر	٥
٧	متوسطة	1,17	۲,۸۲	عدم وجود مواقع ذات صلة بالمادة التعليمية التي أدرسها	٤
٨	متوسطة	١,١٦	۲,۸۱	صعوبة أساليب البحث عن المعلومات عبر الانترنت	٨
٩	متوسطة	١,٠٥	۲,۷۷	عدم تشجيع إدارة المدرسة على إستخدام الانترنت	١
١٠	متوسطة	١,٠١	٢,٦٦	عدم توجيه دليل المعلم، لإستخدام الانترنت في الأنشطة المدرسية	٩
11	متوسطة	١,١١	۲,٦٢	ما تفرضه بعض المواقع من رسوم للدخول إليها	١٠
	متوسطة	١,٠٧	٣,٠٤	الكلي	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن الدرجة الكلية المتعلقة بالعوائق الإدارية والفنية التي يواجهها المعلمون والمعلمات في أثناء إستخدامهم للانترنت في الأنشطة المدرسية هي بدرجة متوسطة، وذلك بمتوسط حسابي مقداره (٤ ، ,٣)، وأن أبرز هذه العوائق هي بطء شبكة الانترنت والمتمثلة في البند رقم (٦)، وكان بمتوسط حسابي (٢٥,٣)، وبدرجة صعوبة كبيرة، في حين كانت البنود ذوات الأرقام (٣، ٧، ١١، ٢، ٥، ٤، ١، ٩، ١٠) بدرجة صعوبة متوسطة. وقد كان أقل العوائق التي يواجهها المعلمون والمعلمات ممثلة في البند رقم (١٠) والذي نصه «ما تفرضه بعض المواقع من رسوم للدخول إليها يعد عقبة أمام إستخدامي للانترنت»، واحتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢, ٦٢)، وبدرجة صعوبة متوسطة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على بنود مجال العوائق الشخصية، وهي موضحة في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على بنود العوائق الشخصية

الرتبة	درجة الإستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نصالبند	الرقم
١	متوسطة	١,٠٣	٣,٣٠	الكلفة الزائدة لاستخدام الانترنت خارج المدرسة	١٧
۲	متوسطة	١,٠٨	٣,٠٨	عدم الثقة بصحة المعلومات المنشورة عبر شبكة الانترنت	۲٠
٣	متوسطة	1,17	۲,9٣	قلة المهارة البحثية لدي لاستخدام الانترنت	١٥
٤	متوسطة	٠,٩٨	۲,9۲	تعد اللغة الإنجليزية عقبة أمام استخدامي للانترنت	١٦
٥	متوسطة	١,٢١	۲,۹۱	عدم القدرة على تنظيم المعلومات التي يتمّ الحصول عليها من الانترنت	19
٦	متوسطة	1,17	۲,٧٦	عبوبة استخدام الانترنت في التحضير والإعداد للدروس	١٨
٧	متوسطة	١,٠٦	۲,٧٤	عدم الاقتناع بأهمية الانترنت في الأنشطة المدرسية	١٢
٨	متوسطة	١,١١	۲,۷۲	قلة المهارة الحاسوبية لدي في استخدام الانترنت من أجل القيام بالأنشطة المدرسية	١٤
٩	متوسطة	1,17	۲,09	عدم وجود دافعية لدي لاستخدام الانترنت	17
	متوسطة	1,17	۲,9٣	ائكلي	

يتضح من الجدول رقم (٩) أن جميع بنود العوائق الشخصية التي يواجهها المعلمون والمعلمات في أثناء إستخدامهم للانترنت في الأنشطة المدرسية كانت بدرجة متوسطة، حيث ان المتوسط الحسابي الكلي (٢,٩٣). وقد كانت أبرز هذه العوائق متمثلة في البند رقم (١٧) والذي نصه "الكلفة الزائدة لاستخدام الانترنت خارج المدرسة"، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٠)، وأن أقل العوائق تمثل في البند رقم (١٣) والذي نصه "عدم وجود دافعية لدي لاستخدام الانترنت"، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٠).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال على: "ما العوائق التي تواجه الطلبة أثناء إستخدامهم للانترنت في الأنشطة المدرسية في مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية في مديرية تربية إربد الأولى؟"

للإجابة عن هذا السوال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على بنود العوائق الإدارية والفنية، وهي ممثلة في الجدول رقم (١٠).



الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على بنود العوائق الإدارية والفنية التي يواجهها الطلبة أثناء استخدامهم للانترنت في الأنشطة المدرسية

الرتبة	درجة الإستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نص البند	الرقم
١	كبيرة	1,27	٣,00	بطء شبكة الانترنت	٦
۲	متوسطة	١,٤٢	٣,٤٣	عدم وجود الوقت الكافي لدي لزيارة مختبر الانترنت في المدرسة	٤
۲	متوسطة	1,07	٣,٣٨	عدم السماح للطلبة باستخدام مختبرات الانترنت في المدرسة لأغراض البحث	٥
٤	متوسطة	١,٤٣	٣,٣٤	عدم انتظام الاتصال بشبكة الانترنت أثناء العمل	٧
٥	متوسطة	١,٤١	٣,٢٨	انشغال مختبرات الانترنت بالحصص الأخرى	٣
٦	متوسطة	١,٤٨	٣,٢٥	تعطل معظم أجهزة الحاسوب في المدرسة	٨
٧	متوسطة	1,77	٣,٠٦	قلة المواقع التعليمية المتعلقة بالمادة الدراسية	١٢
٨	متوسطة	1,01	٣,٠٣	عدم تشجيع إدارة المدرسة على استخدام الطلبة للانترنت	١
٩	متوسطة	١,٣٨	٣,٠١	قلة الأنشطة الموجودة في الكتاب المدرسي	11
١.	متوسطة	١,٤١	۲,۹۹	تغيير عناوين المواقع بشكل متكرر	٩
11	متوسطة	١,٤٠	۲,۸۹	ما تفرضه بعض المواقع من رسوم للدخول إليها	١٠
١٢	متوسطة	١,٤٦	۲,۸۷	قلة عدد أجهزة الحاسوب في مختبرات المدرسة	۲
17	متوسطة	1,70	۲,٤٢	صعوبة أساليب البحث عن المعلومات عبر الانترنت	17
	متوسطة	١,٤٥	٣,٢٦	ائكلي	

يتضع من الجدول رقم (١٠) أن جميع بنود العوائق الإدارية والفنية التي يواجهها الطلبة في أثناء إستخدامهم للانترنت في الأنشطة المدرسية كانت بدرجة متوسطة، حيث إن المتوسط الحسابي الكلي (٣,٢٦). ويلاحظ أيضاً من خلال هذا الجدول أن أبرز العوائق الإدارية والفنية التي يواجهها الطلبة في أثناء استخدامهم للانترنت في الأنشطة المدرسية هي البند رقم (٢) والذي نصه "بطء شبكة الانترنت" واحتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٥٥,٥)، وبدرجة صعوبة كبيرة، في حين كانت باقي البنود بدرجة متوسطة، وقد جاء أقل العوائق في البند رقم (١٣) والذي نصه "صعوبة أساليب البحث عن المعلومات عبر الانترنت"، حيث المتل المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,٤٢)، وبدرجة صعوبة متوسطة.

كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على بنود العوائق الشخصية، وهي موضحة في الجدول رقم (١١) مرتبة تنازليا حسب الأوساط الحسابية ورتبة كل منها.

الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على بنود العوائق الشخصية

الرتبة	درجة الاستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نص البند	الرقم
١	متوسطة	١,٣١	٣,١٧	الكلفة المادية الزائدة في استخدام الانترنت خارج المدرسة	۲٠
۲	متوسطة	1,77	۲,۸٤	قلة المهارة الحاسوبية لديَّ لاستخدام الانترنت	۱۹
٢	متوسطة	١,٣٦	۲,۸۱	عدم الثقة بصحة المعلومات المنشورة على الانترنت	77
٤	متوسطة	١,٣٤	۲,۷۹	عدم القدرة على تنظيم المعلومات التي يتمّ الحصول عليها من الانترنت	71
٥	متوسطة	١,٣٦	۲,۷۸	عدم تكليف المعلم لي بالقيام بالأنشطة المدرسية من خلال الانترنت	١٤
٦	متوسطة	1,27	۲,٦٢	عدم تشجيع الأهل على استخدام الانترنت	١٦
٧	متوسطة	1,28	۲,٦١	عدم الاقتناع بأهمية الانترنت في الأنشطة المدرسية	١٧
٨	متوسطة	١,٤٠	٢,٤٢	عدم تشجيع المعلم للطلبة على استخدام الانترنت لأغراض النعلم الذاتي	10
٩	متوسطة	١,٤١	۲,۳۸	عدم وجود دافعية لديَّ لاستخدام الانترنت	١٨
	متوسطة	١,٤٠	۲,۷۱	الكلي	

يتضح من الجدول رقم (١١) أن الدرجة الكلية المتعلقة بالعوائق الشخصية التي يواجهها الطلبة في أثناء استخدامهم للانترنت في الأنشطة المدرسية هي بدرجة متوسطة، وذلك متوسط حسابي قدره (٤٠,٣). وأن أبرز هذه العوائق تمّثلت في البند رقم (٢٠) والذي نصّ على، "الكلفة المادية الزائدة في استخدام الانترنت خارج المدرسة، وقد احتلت المرتبة الأولى ممتوسط حسابي (٣,١٧) وبدرجة صعوبة متوسطة، في حين كان البند رقم (١٨) والذي نصّ على، «عدم وجود دافعية لديّ لاستخدام الإنترنت"، من أقل العوائق المتعلقة باستخدام الطلبة للانترنت في الأنشطة المدرسية، واحتلت المرتبة الأخيرة، ممتوسط حسابي باستخدام الطلبة عموبة متوسطة.

مناقشة النتائج

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أشارت النتائج الى أن بند "استخدام الإنترنت في الاطلاع على المواضيع الثقافية المختلفة" إذ حصل هذا البند على أعلى متوسط حسابي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شن-شونق (Chin-Chung, 2001)، وكذلك دراسة المناعى (٢٠٠٤)، ويمكن أن يعزو الباحثان



ذلك إلى تنوع المعلومات التي تقدمها المواقع الثقافية وغزارتها. كما أن هذه المواقع تقدم معلومات ممتعة وشائقة تجذب الانتباه ويمكن أن يستخدمها المعلم. كما تركز اهتمام المعلمين والمعلمات للإنترنت على إرشاد الطلبة إلى بعض المواقع الإلكترونية المفيدة وتكليفهم ببعض الأنشطة المدرسية من خلال الإنترنت، ومتابعتهم. ويعزو الباحثان ذلك إلى رغبة المعلمين والمعلمات في تنويع مصادر المعلومات المقدمة للطلبة، إضافة إلى رغبة المعلمين والمعلمات في توزيع جزء من الجهود التي كانوا يبذلونها لتوفير معلومات إثرائية للطلبة غير المقررة في الكتاب المدرسي على الطلبة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أشارت النتائج إلى أن استخدام الطلبة للإنترنت في الأنشطة المدرسية تركز على إستخدام المواقع الثقافية المتنوعة حيث حصل هذه البند على أعلى متوسط حسابي. وتبدو هذه النتيجة متفقة مع دراسة عبابنة (٢٠٠٧)، وكذلك مع دراسة بوعزة (٢٠٠١)، ودراسة البطران (٢٠٠٧)، ولكنها تبدو مختلفة مع نتيجة دراسة الخطيب (٢٠٠٧) التي توصلت البطران (ستخدام الانترنت في الأنشطة الأكاديمية من قبل الطلبة كان بدرجة عالية. وقد عزا الباحثان ذلك إلى أن هذه المواقع يمكن أن تلبي حاجات الطلبة واهتماماتهم في تلك المرحلة العمرية، إضافة إلى أنها تتناسب مع ميولهم الشخصية، نظرا لما تقدمه هذه المواقع من تنوع في المعلومات الشائقة والممتعة مقارنة مع المواقع التعليمية التي لها علاقة بالمقرر المدرسي والواجبات المدرسية، أما بالنسبة للبنود التي يستخدمها الطلبة بشكل قليل، فقد كان البند والواجبات المدرسية، أما بالنسبة للبنود التي يستخدمها الطلبة بشكل قليل، فقد كان البند حسابي. وقد عزا الباحثان ذلك إلى ارتفاع تكلفة إستخدام هذه الوسيلة في المقاهي التي تقدم هذه الخدمة، ومن ثمّ صعوبة الحصول على هذه الوسيلة أثناء قيام الطالب بتحضير دوسه اليومية.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أظهرت النتائج أن أبرز العوائق الإدارية والفنية التي تواجه المعلمين والمعلمات في أثناء إستخداماتهم للإنترنت في الأنشطة المدرسية، تمثلت في بطء شبكة الانترنت، والكلفة الزائدة لاستخدام الانترنت. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (٢٠٠٧)، ودراسة البجادي (Albejadi, 2000). وقد عزا الباحثان ذلك إلى أن دخول الانترنت في مجال البجادي (Albejadi, 2000).





التعليم في الأردن كان حديثاً، وأن البنية التحتية اللازمة لإستخدام هذه الشبكة ما زالت قليلة مع تزايد أعداد المستخدمين لها كل يوم. كما تبين أن هناك بعض العوائق الإدارية والفنية الأخرى التي تواجه المعلمين والمعلمات مثل انشغال مختبرات الانترنت بالحصص الأخرى، وعدم انتظام الاتصال بالشبكة أثناء العمل. وقد عزا الباحثان ذلك إلى ضعف التجهيزات اللازمة لهذه الشبكة داخل المدارس، والى اكتظاظ البرنامج المدرسي اليومي للمعلمين والمعلمات، وعدم انتظامه وتناسقه، مع عدم تو افر الوقت أثناء الدوام المدرسي. أما أبرز العوائق الشخصية التي تحول دون إستخدام المعلمين والمعلمات للإنترنت في الأنشطة المدرسية، فقد تمثل في الكلفة الزائدة لإستخدام الانترنت خارج المدرسة. وقد يُعزى ذلك إلى أن إستخدام المعلمين والمعلمات للإنترنت خارج المدرسة يضيف على عاتقهم أعباء مالية كبيرة مما يجعل أمر إستخدام الانترنت خارج المدرسة مكلفاً من الناحية المادية. وقد جاء البند «عدم وجود الدافعية لدى المعلمين والمعلمات الإستخدام الانترنت» في المرتبة الأخيرة، وحصل على أقل متوسط حسابي، بمعنى أن المعلمين والمعلمات لا يعانون من تدني دافعيتهم لإستخدام الانترنت. وقد عزا الباحثان ذلك إلى رغبة المعلمين والمعلمات في تطوير أساليب التدريس التقليدية، والى حداثة الانترنت في العملية التعليمية التعلمية، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى الدورات التي عقدتها وزارة التربية والتعليم مؤخراً التي أدت الى رفع سوية المعلمين والمعلمات في مجال الاتصالات في التعليم. حيث إنها بدأت مؤخرا بإعطاء المعلمين والمعلمات دبلوم الاتصالات في التعليم إلى جانب دبلوم التربية.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

أظهرت النتائج أن أبرز العوائق الإدارية الفنية التي تواجه الطلبة في أثناء إستخدامهم للإنترنت في الأنشطة المدرسية تمثلت في بطء شبكة الانترنت، وقد حصلت على متوسط حسابي مقداره (٣,٢٦). وتبدو هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة بوعزة (٢٠٠١)، ودراسة الخطيب (٢٠٠٧)، وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها البطران (٢٠٠٣). حيث توصل إلى أن أبرز العوائق التي تواجه الطلبة أثناء إستخدامهم للإنترنت متعلق بوجود مواقع غير أخلاقية على الشبكة. وقد عزا الباحثان بطء شبكة الانترنت إلى أن دخول الانترنت في مجال التعليم في الأردن كان حديثا، وأن البنية التحتية اللازمة لإستخدام هذه الشبكة ما زالت قليلة مع تزايد أعداد المستخدمين لها كل يوم. كما تبيَّن أن هناك بعض العوائق الإدارية والفنية الأخرى التي تواجه الطلبة مثل انشغال مختبرات الإنترنت بعض العوائق الإدارية والفنية الأخرى التي تواجه الطلبة مثل انشغال مختبرات الإنترنت

بالحصص الأخرى، وعدم انتظام الاتصال بالشبكة أثناء العمل. وقد عزا الباحثان ذلك إلى ضعف التجهيزات اللازمة لهذه الشبكة داخل المدارس. أما أبرز العوائق الشخصية التي تحول دون إستخدام الطلبة للإنترنت في الأنشطة المدرسية، فقد تمثلت في الكلفة الزائدة لإستخدام الانترنت خارج المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البجادي (,Albejadi) وكذالك دراسة صبحي (٢٠٠١). ويُعزى ذلك إلى أن إستخدام المعلمين للإنترنت خارج المدرسة يضيف على عاتق الأهل أعباء مالية كبيرة، مما يجعل إستخدام الانترنت خارج المدرسة مكلفاً من الناحية المادية.

التوصيات

 العمل على توفير شبكة من الانترنت ذات سرعة عالية في كافة المدارس الثانوية بالمملكة الاردنية.

توفير صيانة دورية لشبكة الانترنت وأجهزة الحاسوب بشكل متواصل من أجل ضمان جودة خدمة الانترنت المقدمة للمدارس.

٣. تنظيم الجدول الدراسي في المدرسة بحيث يتمكن غالبية المعلمين والمعلمات والطلبة من إستخدام مختبرات الحاسوب للحصول على خدمة الانترنت من أجل استخدامها في انشطتهم المدرسية.

٤. التأكيد على دور الانترنت المتعلق بالأنشطة المدرسية في المدارس الثانوية بالمملكة.

٥. زيادة عدد مختبرات الحاسوب المرتبطة بالانترنت في المدارس الثانوية بالمملكة.

٦. العمل على نشر الانترنت بأقل التكاليف.

٦.عمل دراسات أخرى مشابهة من قبل باحثين آخرين على متغيرات أخرى ومراحل تعليمية مختلفة.

المراجع

البطران، موفق (٢٠٠٣). واقع إستخدام الانترنت في الجامعات الأردنية الخاصة في منطقة الشمال من وجهة نظر الطلبة واتجاههم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

بوعزة، عبد المجيد (٢٠٠١). واقع استخدام الانترنت من قبل طلبة جامعة السلطان قابوس. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية. ٦ (٢) ١٩١ - ٢١٤.

الخطيب، لطفي (مقبول للنشر). إستخدام الإنترنت في الأنشطة الأكاديمية من وجهة نظر طلبة كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية والصعوبات المتعلقة بهذا الإستخدام، مجلة كلية التربية، جامعة دمشق.

السالمي، علاء عبد الرزاق والسالمي، حسين علاء (٢٠٠٥). شبكات الإدارة الإلكترونية. دار وائل للنشر: الأردن.

سعادة، جودت والسرطاوي، عادل فايز (٢٠٠٣). إستخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم (ط١). دار الشروق، عمّان، الأردن.

الشعيبي، إبراهيم بن سليمان (٢٠٠٤). النشاط رافد مهم للتربية. مجلة الجزيرة. تمّ استرجاعه http://www.al- يتاريخ ٢٠٠٦/١٠/١٥ من الموقع التالي على شبكة الانترنت: -jazirah.com.sa\magazine\18052004\jas61.html

صبحي، عبد العزيز عباس (٢٠٠١). واقع استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس لشبكة الإنترنت واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد الأردن.

عبابنة، زياد (٢٠٠٣). إستخدام الانترنت كمصدر للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا وعوائق إستخداماتها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

الغميض، إبراهيم حسين (٣٠٠٣). استخدام الإنترنت كمصدر للتعليم من الطلبة المستخدمين له في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد الأردن.

المعشني، مسلم بن أحمد (٢٠٠٢). دور مدير المدرسة الثانوية في تطوير الأنشطة المدرسية في محافظة ظفار في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. رسالة الماجستير غير منشورة، جامعة البرموك، الاردن.

المناعي، عبد الله سالم (٢٠٠٤). مجالات الإفادة من خدمات الانترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر. مجلة العلوم التربوية، ٥٥)، ١٩ - ٦٣.

نداف، شادي (٢٠٠٢). واقع إستخدام الحاسوب التعليمي والانترنت في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

الهرش، عايد؛ وغزاوي، محمد؛ ويامن، حاتم (٢٠٠٣). تصميم البرمجيات التعليمية وانتاجاتها وتطبيقاتها التربوية (ط١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). التقرير الإحصائي السنوي التربوي لعام (٢٠٠٧/٢٠٠٦). عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

Albejadi, A. M. (2000). Factors related to internet adopting by Ohio public-school teacher. **DAI-A**, **61**(11). 4270.



Chin-Chung, T. (2001). Collaboratively developing instructional activities of conceptual change through the internet: Science teachers perspectives. **British Journal of Educational Technology**, **32**(5). 619-622.

Thomas, R., Adam, M., Meghani, N. & Smith, M. (2002). **Internet integration** in high schools: Patterns, opportunities, and barries. National Research Center for Career and Technical Education, St. Paul, MN, (BBB30052).





القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال الحكومية في الأردن

د. قاسم محمد خزعلي قسم العلوم التربوية- كلية إربد الجامعية جامعة البلقاء التطبيقية

القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال الحكومية في الأردن

د. قاسم محمد خزعلی

قسم العلوم التربوية- كلية إربد الجامعية جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال الحكومية في الأُردن من أجل الكشف عن القيم الإسلامية المتضمنة في نتاجاته التربوية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي قد تضمنت (٤٢) قيمة إسلامية.
 - كانت جميع تكرارات القيم الإسلامية أقل من المتوسط.
 - كانت تكرارات مجال «القيم الشخصية» أكبر من المتوسط.
 - جاءت تكرارات مجالات القيم «العقدية، والتعبدية، والاجتماعية، أقل من المتوسط.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات القيم الإسلامية.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات مجالات القيم الإسلامية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات القيم الإسلامية في وحدات منهاج الوطنى التفاعلي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد النتاجات التربوية وبين تكرارات القيم الإسلامية الواردة في النتاجات التربوية في وحدات منهاج الوطني التفاعلي.

الكلمات المفتاحية: : القيم الإسلامية، النتاجات التربوية، المنهاج الوطني التفاعلي، رياض الأطفال.

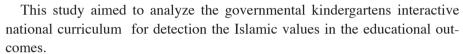


The Islamic Values Included in the Educational Outcomes in the Interactive National Curriculum for Governmental Kindergartens Grade in Jordan

Dr. Qasim M. Khazali

Irbid University College Balgaa Applied University

Abstract



The study found the following results:

- There were 42 Islamic value.
- The frequencies of Islamic values were below average.
- Frequencies of personal values domain was above average.
- The Islamic values frequencies domains of belief, worship and sociality were below average.
- No statistically significant differences were found between Islamic values frequencies.
- No statistically significant differences were found between the frequencies of Islamic values domains.
- No statistically significant differences were found between the frequencies of Islamic values in the units of National Interactive curriculum.
- No statistically significant differences were found between the number of educational outcomes & frequencies of Islamic values included in the educational outcomes that were contained in the units of interactive national curriculum.

Key words: Islamic values, educational outcomes, interactive national curriculum, kindergartens.



القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لرحلة رياض الأطفال الحكومية في الأردن

د. قاسم محمد محمود خزعلي

قسم العلوم التربوية – كلية إربد الجامعية جامعة البلقاء التطبيقية

المقدمة

تشكل القيم (Values) اللبنة الرئيسة التي يبنى عليها المنهاج التربوي ،فضلاً عن أنها ترتبط بالميدان التربوي ككل ،فالعملية التربوية موجهة بالأهداف وبالقيم ،حتى تتمكن من تشكيل شخصية المتعلم ،فهي عملية بث قيم في صور صريحة ،أو ضمنية لتنمية شخصية الطفل والوصول بها إلى أفضل المستويات عن طريق التهذيب والتثقيف المستمرين (الحايك، (Savolainen, 1992) ٩٩٠).

وتتحمل المؤسسات التربوية مسؤولية كبيرة في ترسيخ النظام القيمي لدى الأطفال؛ لذا ينبغي التأكيد على ضرورة وضوح الأحكام القيمية التي تسعى أي مؤسسة تعليمية لإكسابها لطلابها، وأن تكون هذه الأحكام جزءاً من رؤية المؤسسة ورسالتها المعلنة (دوفور وإيكر، ٢٠٠١).

وتعد العلاقة بين القيم والتربية وثيقة، فالقيم أهداف نسعى إلى تحقيقها، والتربية أداة منفذة لهذه الأهداف (نشواتي، ٢٠٠٣)؛ فالمناهج التربوية تشتمل على نتاجات تعليمية من قيم واتجاهات ومعارف وعمليات ومهارات؛ تسعى النظم التربوية إلى تنشئة الأجيال عليها، من خلال المنهاج التربوي لما لها من أهمية في تشكيل قيم واتجاهات وسلوكيات الأفراد والجماعات (علي، ١٩٥٥) عكور، ٢٠٠٢)، لذا ينبغي عند اختيار محتوى المنهاج التربوي تحديد الأحكام القيمية التي ينبغي إكسابها لدى الناشئة (1996) وهم يكتسبون القيم عن طريق الملاحظة والتقليد، كما أن العديد من الأطفال يقبلون بوجهات نظر آبائهم أو المهمين ممن هم في بيئتهم، وقد يكتسب الطفل بعض قيمه نتيجة مبادئ التعليم الثر عمليات الثواب والعقاب، والتعزيز يقوي السلوك القيمي المرغوب به (٢٠٠١) و1971 عبد الله، ٢٠٠١).

وتبدأ سلوكيات الطفل بالظهور عن طريق اللغة والاتجاهات والقيم، من خلال مناهج



تربوية تشكلها بصورتها النهائية لتستمر مدى حياة الطفل، بدءاً من السنوات الأربع أو الخمس الأولى من حياته (براكشا، ١٩٨٤)؛ إذ تتشكل (٥٠٪) من المكتسبات الذهنية المتوافرة لدى المراهقين في سن السابعة عشرة من عمره، تحصل في السنوات الأربع الأولى من عمره، ويظهر (٣٠٪) منها فيما بين الرابعة والثامنة، وأن (٢٠٪) المتبقية تكتمل فيما بين سن الثامنة والسابعة عشرة (عوض، ١٩٩٨).

وتأسيساً على ما تقدم، فإن غرس القيم في المراحل العمرية المبكرة - رياض الأطفالبات أمراً ضرورياً وملحاً، سيما أنها تشكل جانباً مهماً من ثقافة الطفل (العين، ٢٠٠٢).
لهذا تم إنشاء رياض الأطفال، لتتطور بذلك الاتجاهات التربوية من مجرد حضانة ورعاية، إلى
تربية شاملة تقوم بتنمية قدرات الأطفال المختلفة، إذ تيسر نموهم القيمي وتثريه، وتصبح القيم
لديهم قواعد سلوكية واجتماعية (عبد الله، ٢٠٠١؛ الناشف وجمال، ٢٠٠٣).

لذا ينبغي أن تكون القيم الإسلامية محل الاهتمام لدى المسؤولين في التربية ومتخذي القرار، ومخططي المناهج بما تتضمنه من عناصر كالأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التقويم. ولا شك أن الاهتمام بتضمين القيم الإسلامية في تلك المناهج من مراحل التعلم المبكرة، والعمل على إكسابها للأطفال في مرحلة الروضة من الأهمية بمكان؛ لأنها مرحلة يتشكل فيها سلوك هؤلاء الأطفال وما سيكونون عليه في سن الرشد (هارون والخوالدة، ٢٠٠٥).

ونظراً إلى أهمية القيم في حياة الأطفال، وضرورة تضمينها في مناهج رياض الأطفال، فقد لاقى هذا الجانب الاهتمام الوافر لدى المسؤولين ومخططي استراتجيات التربية في العالم وفي الوطن العربي على حد سواء (عطوة، ١٩٩٥)، فحرصت وزارة التربية والتعليم في الأردن على توفير جميع الوسائل وأسباب الراحة في رياض الأطفال، واضعة شروطاً ومواصفات لرياض الأطفال يتم الترخيص بموجبها (الكسواني والخطيب وأبو الرب، ٢٠٠٣). فالقارئ لفلسفة التربية والتعليم الأردنية يجد أن تنمية القيم لدى الأجيال الناشئة إحدى المضامين التربوية الحيوية التي تسعى المؤسسة التربوية لتحقيقها؛ بوصفها أهدافاً صادقة ومعبرة عن الواقع الاجتماعي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤؛ الخوالدة، ٢٠٠٣).

وفيما يخص الدراسات السابقة التي تناولت القيم في رياض الأطفال، فهناك العديد منها، ولكن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت القيم الإسلامية في مناهج رياض الأطفال وذلك حسب علم الباحث، فقد تناولت الدراسات السابقة تحليل المناهج والكتب والكشف عن القيم المتضمنة فيها بصورتها العامة. لذا فإن الباحث سيقوم بعرض الدراسات التي تناولت

مرحلة الطفولة بشكل عام، وأطفال ما قبل المدرسة، والحضانة، ورياض الأطفال بشكل خاص في موضوع القيم. فقد هدفت دراسة ميكا (Mecca,1989) إلى تحليل القيم الأخلاقية العالمية المتضمنة في محتوى أربع قصص من كتاب القراءة المقرر على المرحلة الثانية من رياض الأطفال في ولاية كارولينا. وبينت نتائج الدراسة أن قيمة الإيثار قد احتلت المرتبة الأولى، ثم قيمة احترام كرامة الإنسان؛ فالعدالة، وفي المرتبة الأخيرة قيمة الاجتهاد الأخلاقي.

وأجرت الحايك (٩٩٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن القيم الواردة في قصص الأطفال في الأردن. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم توزيع القيم بصورة منطقية على كافة المجالات الدينية، والاقتصادية، والوطنية والاجتماعية، والمعرفية، ولم تتسم قصص الأطفال بالفاعلية في معالجتها للقيم.

وقامت حرات (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى نجاح دور الحضانة ورياض الأطفال بجمهورية مصر العربية في تنمية القيم الأخلاقية لدى الأطفال. وأظهرت نتائج الدراسة أن قيمة النظافة احتلت المرتبة الأولى، ثم النظام، فقيمة الأمانة، ثم قيمة الصدق، وأخيراً قيمة التعاون.

وهدفت دراسة الدكروري (١٩٩٠) إلى تحديد القيم التربوية التي ينبغي أن تتضمنها برامج الأطفال من خلال المذياع والتلفاز. وخلصت الدراسة إلى نتائج منها: اشتمال برامج الأطفال على مجموعة من القيم التربوية الصريحة والضمنية، إذ حصلت قيم العلم، والنجاح، والجمال، والانتماء، والإيمان، والمحافظة على الصحة على أعلى التكرارات.

وقام محمد (١٩٩٢) بدراسة هدفت إلى تحديد المضامين القيمية في قصص أطفال ما قبل المدرسة، وبينت نتائج الدراسة أن القيم الأخلاقية قد ظهرت في القصص بنسبة متدنية (١٢,٣٨٪).

أما دراسة بدارنة (١٩٩٣)؛ فقد هدفت إلى التعرف على القيم العقدية لدى الطفل. وقد حددت نتائج الدراسة مفهوم القيم العقدية في الإسلام بقيم توحيد الربوبية، وتوحيد الإلوهية، وتوحيد الأسماء والصفات، والإيمان بالملائكة، والكتب السماوية، والرسل، واليوم الآخر.

وأجرى بيرسون (Beron, 1993) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير التلفاز على قيم أطفال ما قبل المدرسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التلفاز لا ينمي القيم العائلية ،ولكنه يعرض نماذج غير مرغوب فيها من السلوك الاجتماعي لصغار الأطفال.

وأجرت محمد (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن القيم التي تسعى الكتب إلى



غرسها لدى أطفال الروضة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كتاب التربية الدينية الإسلامية يقدم قيم حب الوالدين، والتضحية، والتعاون، والنظام، والنظافة، في حين يقدم كتاب اللغة العربية قيم النظام، والنظافة، والصبر، والعمل.

وأشارت سوان (Swan, 1995) في دراستها التي هدفت إلى الكشف عن آثار البرنامج الكرتوني "صباح السبت" على مدركات الأطفال للواقع الاجتماعي والقيمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج الكرتوني يؤكد على القيم السلبية والعنصرية مثل: الرجل الأبيض هو أهم وأقوى شخصيات المجتمع، وأن السيدات دون المستوى في كل مكان، والعالم مكان مرعب، وعلى الأطفال الانتماء لمجموعة ما، وأن لا يتصرفوا وفقاً لإرادتهم.

وهدفت دراسة دانيلز (Daniels, 1996) إلى الكشف عن مفهوم الغابة في كتب العلوم والدراسات الاجتماعية للأطفال في أمريكا خلال الفترة (١٩٥٠-١٩٩٥). وتوصلت الدراسة إلى أن للكتب المدرسية أهمية كبيرة في تنمية الجانب البيئي لدى الأطفال؛ فقد أسهمت في تشكيل دلالة رمزية خاصة لمفهوم الغابة لديهم.

وأكدت دراسة كامبوني (Campony, 1997) التي هدفت إلى بناء منهاج أخلاقي للأطفال على أهمية إكساب الأطفال القيم من خلال أدب الأطفال من خلال المعرفة فوق الحسية.

وأجرى منصور (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى تحديد القيم السائدة في قصص الأطفال المنشورة في الصحافة الأردنية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مجموعة القيم الذاتية هي أكثر المجموعات انتشاراً في الجريدتين، تلتها القيم الاجتماعية، فالقيم المعرفية، وأخيراً القيم الأخلاقية؛ والقيم الاقتصادية.

في حين هدفت دراسة هارون والخوالدة (٢٠٠٥) إلى تحديد القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن. وأفضت نتائج الدراسة إلى أن أناشيد الأطفال قد تضمنت قيمًا توزعت بصورة غير متوازنة على القيم الإسلامية. وقد حلت القيم العقدية في المرتبة الأولى، ثم التعبدية، فالشخصية، وأخيرا القيم الاجتماعية. وكانت قيمة الشعور بقدرة الخالق وعظمته الأكثر تكراراً، في حين كانت قيمة حب الصحابة أقلها تكراراً.

وقام الأنصاري (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على القيم الأخلاقية المتضمنة في مجلات الأطفال الكويتية. وأظهرت نتائج الدراسة احتواء مجلات الأطفال على مضامين تتناول القيم الأخلاقية، في حين لم تولِ المجلات الاهتمام المطلوب بالقيم الأخلاقية الإيجابية والسلبية منها، وقد ركزت كل مجلة على قيمة في صورة أكبر من الأخرى، وجاءت هذه القيمة بصورة عفوية غالباً.

لقد أو ضحت الدراسات السابقة أهمية القيم الإسلامية في بناء شخصية الطفل، وتعديل

سلوكه، وإشباع حاجاته. وقد أمدت الدراسات السابقة الباحث بروية واضحة عن القيم التربوية التي يكن التركيز عليها فضلاً عن الإفادة من أدوات البحث وإجراءاته.

وتختلف الدراسة الحالية عن سابقاتها، في تحليلها للقيم الإسلامية المتضمنة في المنهاج الوطني التفاعلي في رياض الأطفال في الأردن، وذلك لأهمية هذه القيم لأطفال هذه الم حلة العمرية.

مشكلة الدراسة

تنبع مشكلة الدراسة من أهمية دُوْر الروضة في إكساب أطفالها القيم الإسلامية، فرياض الأطفال عادة ما تتبنى مناهج وبرامج مصممة بطريقة تستند إلى الفكر التربوي الغربي نتيجة لغياب فلسفة تربوية واضحة وخاصة بمرحلة رياض الأطفال، لذا فإنه يتم تبني برامج تربوية غربية إذا ما أريد تصميم منهاج خاص برياض الأطفال؛ كبرنامج منتسوري، أو برنامج فروبل، أو برامج غربية أخرى، فتتشتت بذلك منظومة القيم التربوية المتضمنة في المناهج التربوية، والتي ينبغي إكسابها أطفال الروضة، أو أنها قد تعاني من عدم التوازن في درجة تضمينها في المناهج.

وعلى هذا الأساس، يعد الاهتمام بالمنظومة القيمية الإسلامية أحد الأهداف الرئيسة للتربية، فإكسابها الطفل يعد من أهم نتاجات العملية التربوية، وعدم التمكن من تحقيق هذه النتاجات يجعل المعارف والمهارات التي يكتسبها الأطفال جوفاء لا معنى لها لديهم.

وبما أن المناهج من الأدوات الرئيسة التي تحدد التوجهات القيمية لدى الأطفال، ونظراً لقلة الدراسات التي تتناول هذا الموضوع في الأردن حسب علم الباحث، فقد اقترحت العديد من الدراسات إجراء المزيد من البحوث حول القيم في رياض الأطفال بشكل عام، والقيم الإسلامية بشكل خاص؛ كدراسة الحايك (٩٩٠)، ودراسة الدكروري (٩٩٠)، ودراسة هارون والخوالدة (٩٠٠). إذ دعت إلى إجراء دراسة تتناول القيم الإسلامية بصورة ملحة لا سيما أن مناهج رياض الأطفال في الأردن تم بناؤها حديثاً، وهي تحتاج إلى دراسة علمية تقترح القيم الإسلامية التي ينبغي تضمينها في محتوياتها بشكل عام، وفي النتاجات التربوية بشكل خاص، والكشف عن المتوافر منها.

وتتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: «ما القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي في الأردن؟»



أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي في الأردن. واستقصاء هذه القيم في ضوء استمارة التحليل المعدة لهذا الغرض، ومعرفة كيفية توزيع هذه القيم على مجالات الدراسة، وعلى وحدات المنهاج الوطني التفاعلي.

أسئلة الدراسة

جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما القيم الإسلامية الأكثر شيوعاً في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي في الأردن وما نسبها المئوية ؟

السؤال الثاني: ما التكرارات والنسب المئوية للقيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي في الأردن حسب مجالات الدراسة الأربعة الشخصية، والاجتماعية، والعقدية، والتعبدية؟

السؤال الثالث: ما التكرارات والنسب المئوية للقيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية حسب وحدات المنهاج الوطني التفاعلي في الأردن؟

السوال الرابع: هل يوجد توافق بين عدد النتاجات التربوية وبين تكرارات القيم المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في الوحدات الدراسية للمنهاج الوطني التفاعلي في الأردن؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع القيم الإسلامية الذي تناولته، ومن أهمية مرحلة رياض الأطفال في الأردن، ومن أهمية المنهاج الوطني التفاعلي في غرس القيم الإسلامية الضرورية لأطفال هذه المرحلة، ويمكن إجمال أهمية الدراسة بالآتي:

- الإسهام في جانب مهم يتعلق بإكساب الأطفال السلوكيات القيمية؛ لما لهذه القيم من علاقة مباشرة بشخصية الأطفال وأفعالهم. والاهتمام بالكيفية التي تقدم بها القيم للأطفال، وبنوعية القيم المقدمة لهم.

- على الرغم من كثرة الدراسات حول موضوع القيم، إلا أنه لم يطرق من قبل الباحثين-حسب علم الباحث-وذلك في ثلاثة جوانب للدراسة؛ أولهما: النتاجات التربوية، وثانيهما: المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال، وثالثهما: الأردن مكان تطبيق الدراسة. - يمكن أن تقدم الدراسة الحالية إطاراً نظرياً واضحاً يتعلق بالقيم وتعليمها للأطفال في هذه المرحلة العمرية، مما يزود المعلمين والمشرفين وأصحاب القرار في بناء مناهج رياض الأطفال بوزارة التربية والتعليم بتصنيف للقيم المحللة يمكن استخدامه بوصفه أداة لتحليل محتوى منهاج رياض الأطفال، والكتب والمؤلفات الخاصة بالطفل، وبالمعلومات الضرورية عن القيم المتضمنة في هذا المنهاج، وذلك تماشياً مع توجهات وزارة التربية والتعليم الأردنية في مراجعة المناهج التعليمية وتطويرها.

- تلبي هذه الدراسة توصيات الدراسات التربوية السابقة، فدراسة بدارنة (١٩٩٣)، وهارون والخوالدة (٢٠٠٥) قد أوصت بضرورة إجراء هذا النوع من الدراسات؛ نظراً لأهمية تطوير المنظومة القيمية لدى أطفال الروضة.



محددات الدراسة

تتضمن الدراسة المحددات الآتية:

- الحد الموضوعي:
- * المنهاج الوطني التفاعلي المعتمد في رياض الأطفال الحكومية.
- * القيم الإسلامية للمنهاج الوطني التفاعلي في مرحلة رياض الأطفال.
 - * تحليل النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي.
- * استثنت الدراسة تحليل مضمون الصور، والرسومات الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي.
 - * دليل المعلمة، والكتاب الخاص بالطفل للمنهاج الوطني التفاعلي.
 - * لا يمكن تعميم نتائج الدراسة إلا على عينة الدراسة فقط.
- * تعتمد نتائج الدراسة على دلالات صدق وثبات أداة الدراسة، وعلى خبرة الباحث والمحللين في تحليل النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي.
- الحد الزماني والمكاني: أجريت الدراسة في منتصف الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠٠٨) في الأردن.

مصطلحات الدراسة

القيمة: مجموعة من المعايير التي يرتضيها المجتمع لأبنائه، وينبغي أن يكتسبها الأطفال في الروضة لتوجيه سلوكهم وممارساتهم الحياتية، من خلال تفاعلهم مع البيئة التعليمية.

القيم الإسلامية: مجموعة من القواعد الأخلاقية ونماذج السلوك المنبثقة من القرآن الكريم والسنة النبوية بما يحتويانه من أوامر سلوكية تحث على صالحها، وتنهى عن سيئها في مختلف مناحى الحياة.

وتم تقسيم القيم إلى الآتي:

- القيم العقدية: كل ما يتعلق منها بموضوعات العقيدة الإسلامية من الشهادتين، وأسماء الله الحسنى وصفاته، والشعور بقدرة الخالق وعظمته، والرسول -عليه الصلاة والسلام- والأنبياء والاقتداء بهم، وحب الصحابة، وحب الملائكة، ويوم القيامة.
- القيم التعبدية: كل ما يتعلق منها بالعبادات من دعاء، وصلاة، وصيام، وزكاة، وحج، والقرآن الكريم وتلاوته والإنصات له، والبسملة والحمد.
- القيم الشخصية: كل ما يتعلق بأخلاق الطفل الشخصية من النظافة والاهتمام بالصحة، وحب العلم وطلبه، والصدق والأمانة، والنظام والترتيب، والمحيط البيئي وصيانته، والرياضة وممارسة الأنشطة، والتأدب والتواضع، والحرية والعدالة، وتقدير الوقت، وتقدير المهن والعمل، والنعم وشكر الله عليها، وتحمل المسؤولية، والاعتدال وعدم الإسراف، والصبر.
- القيم الاجتماعية: كل ما يتعلق بعلاقة الطفل مع الآخرين من بر الوالدين، والإحسان للجار، واحترام الناس ومساعدتهم، وصلة الرحم، والعطف والرحمة، والتعاون والمشاركة، وحماية النفس وعدم إيذاء الآخرين، وأبناء الديانات الأخرى واحترامهم، وآداب الزيارة والاستئذان والتحية، وحضور المناسبات العامة والخاصة، والكرم، والاعتذار والصفح.

تحليل القيم: أحد أساليب البحث العلمي المنظم الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي الكمي للقيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال من خلال المعنى الظاهر والمستتر لمحتوى النتاجات التربوية.

رياض الأطفال: المرحلة التعليمية التي تسبق سن دخول المدرسة البالغة (٦) سنوات في (٣١) (١٢/٣١)، وهي مرحلة ما قبل الصف الأول الأساسي، والتي تغطي المدى العمري (٣-٥) سنوات.

النتاجات التربوية: ما ينبغي أن يتحقق لدى الطفل من معايير أخلاقية بعد تعلمه للمضامين التربوية الواردة في وحدات المنهاج الوطني التفاعلي؛ ليتمكن بعد ذلك من التمييز بين السلوكيات الحسنة والسيئة منها.

المنهاج الوطني التفاعلي: الطبعة المطورة من كتاب أنشطة الطفل العملية باللغة العربية، الذي وضعته وزارة التربية والتعليم الأردنية لمرحلة رياض الأطفال الحكومية، والذي تم اعتماده بدءاً من العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٧).

10

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

أولا: المنهج البنائي: اتبع الباحث المنهج البنائي للتوصل إلى قائمة القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال، إذ يعد هذا المنهج في رأي الأغا(٢٠٠١) خطوات منظمة لإيجاد هيكل معرفي تربوي جديد، أو لم يكن معروفا بالكيفية نفسها من قبل فيما يتعلق باستخدامات مستقبلية، ويتواءم مع الظروف المتوقعة والإمكانات الواقعية. ويستفيد الباحث من الرؤى التشاركية التي يبديها الخبراء أو المعين لتحقيق أهداف معينة.

ثانياً: أسلوب حلقة البحث؛ استخدم الباحث أسلوب حلقة البحث بدعوة مجموعة من المختصين والخبراء في المناهج وطرائق التدريس، وأصول التربية، وعلم النفس التربوي، ومعلم الصف، والتربية الابتدائية، وتربية الطفل، وتم توزيع قائمة القيم الإسلامية الأولية عليهم، والقيام بعمل عصف ذهني، وطلب منهم مناقشتها معا وإبداء الرأي حولها، مع ترك المجال للجميع للاستفسار من الباحث. وقد نتج عن حلقة البحث اختصار قائمة القيم الإسلامية من أربع وثلاثين قيمة إلى ثمانية وعشرين قيمة إسلامية، مع تعديل أسماء عدد من القيم الإسلامية؛ مثل: تعديل قيمة الإيمان بالأنبياء والرسل إلى الإيمان بالأنبياء وحبهم، وتعديل قيمة التزام العبادات وممارستها إلى حب العبادة، وتعديل الإيمان بكتاب الله تعالى إلى حب القرآن والحرص على تلاوته، وتعديل قيمة حب الجهاد إلى قيمة الجهاد.

ثالثا: منهج تحليل المضمون: اتبع الباحث منهج تحليل المضمون الذي يعد أحد أساليب البحث العلمي؛ وذلك لمناسبته في الكشف عن القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من المنهاج الوطني التفاعلي في الأردن والمعتمد للعام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠٠٨).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من المنهاج الوطني التفاعلي كتاب أنشطة الطفل، الطبعة المطورة، كتاب أنشطة الطفل العملية لمعلمة رياض الأطفال في الأردن (الزعبي وآخرون، ٢٠٠٧) وقد تم اختيار عينة الدراسة اختياراً مقصوداً (طريقة العينة العمدية)، والتي تكونت من

المنهاج الوطني التفاعلي المذكور أعلاه؛ إذ تم تناول جميع النتاجات التربوية الواردة فيه باستثناء الصور والرسومات وأسئلة تقويم الأداء في نهاية كل وحدة دراسية.

أداة الدراسة

بناء أداة الدراسة

قام الباحث ببناء أداة الدراسة الخاصة بتحليل مضامين النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال في الأردن من خلال طرح السؤال التالي: «ما هي القيم الإسلامية التي تعتقد ضرورة تضمينها في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال؟» الذي وجه إلى عدد من أصحاب الاختصاص من أجل بناء فقرات أداة تحليل المضمون على شكل قائمة للقيم الإسلامية لتحليل مضامين النتاجات التربوية؛ إذ بلغ عددهم (٢٦) مختصًا موزعين كما يلى:

- عدد (٥) من الخبراء والمحكمين بالمناهج في وزارة التربية والتعليم.
 - عدد (٤) من المتخصصين في مجال تربية الطفل.
 - عدد (A) من معلمات رياض الأطفال.
- عدد (٤) من المختصين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.
 - عدد (٥) من المشرفين التربويين لمرحلة رياض الأطفال.

و بعد تلقي إجابات أصحاب الاختصاص، تم بناء أداة تحليل المضمون بصورتها الأولية، إذ أعيد عرضها المختصين المذكورين مرة أخرى، من أجل إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم مرة أخرى حول فقرات أداة تحليل المضمون، وقد أخذت جميع ملاحظاتهم بعين الاعتبار.

صدق أداة الدراسة

تم عرض قائمة القيم الإسلامية – أداة تحليل المضمون – على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (٢٣) محكماً موزعين كما يلي: (٥) أعضاء هيئة تدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، و(٣) أعضاء هيئة تدريس في جامعة اليرموك، و(٤) مشرفين تربويين لمرحلة رياض الأطفال، و(٥) معلمين لمرحلة الصفوف الثلاثة الأولى بوزارة التربية والتعليم الأردنية.

وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم بقائمة تحليل المضمون من حيث شموليتها للقيم الإسلامية المتضمنة في أداة تحليل المضمون الخاصة بتحليل النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال، ومدى وضوح فقرات أداة تحليل المضمون،

وسلامة صياغاتها اللغوية، ومدى ملاءمتها لأطفال الروضة، فضلاً عن إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً.

وبناء على ردود المحكمين، تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين حول فقرات أداة تحليل المضمون بين ((0.7) - (0.7))؛ فضلاً عن تسجيل بعض الملاحظات حول فقرات أداة التحليل؛ منها على سبيل المثال: دمج قيمتي الشعور بعظمة الله تعالى، وتقدير قدرته تعالى في قيمة إسلامية واحدة لتصبح الشعور بقدرة الخالق وعظمته. كما تم تجزئة عدد من القيم الإسلامية إلى قيمتين؛ هما: قيمة حب الله، والإيمان بالله، فضلاً عن إضافة قيمة الاعتزاز بالإسلام.

وتكونت قائمة أداة تحليل المضمون في ضوء ما سبق وبصيغتها النهائية من أربعة مجالات؛ هي: القيم العقدية، والقيم التعبدية، والقيم الشخصية، والقيم الاجتماعية. وبعد إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، انخفضت قائمة القيم الإسلامية من (٣٥) قيمة إلى (٢٨) قيمة إسلامية تمثل فقرات أداة تحليل المضمون.



تحليل المحتوي

استخدم الباحث لتحليل النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال أداة تحليل المحتوى؛ التي اشتملت على قائمة القيم الإسلامية المقترحة، كما اشتملت على الهدف من عملية التحليل، وعينة التحليل، وفئات التحليل، ووحدة التحليل، وضوابط عملية التحليل، بالإضافة إلى استمارة رصد تكرارات القيم الإسلامية، وتوزيعها على المجالات بهدف تحقيق درجة عالية من الموضوعية والدقة، مستفيداً من الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال(الحايك، ٩٩١؛ بدارنة، ٩٩٣؛ هارون والخوالدة، ٢٠٠٥).

ومن واقع إعداد قائمة تحليل المضمون للقيم الإسلامية، وبصيغتها الآتية، تم تصنيف مجالات القيم الإسلامية في أداة تحليل المضمون إلى القيم الآتية:

- القيم العقدية: كل ما يتعلق منها بموضوعات العقيدة الإسلامية من الشهادتين، وأسماء الله الحسنى وصفاته، والشعور بقدرة الخالق وعظمته، والرسول -عليه الصلاة والسلام- والأنبياء والاقتداء بهم، وحب الصحابة، وحب الملائكة، ويوم القيامة.
- القيم التعبدية: كل ما يتعلق منها بالعبادات من دعاء، وصلاة، وصيام، وزكاة، وحج، والقرآن الكريم وتلاوته والإنصات له، والبسملة والحمد.

- القيم الشخصية: كل ما يتعلق بأخلاق الطفل الشخصية من النظافة والاهتمام بالصحة، وحب العلم وطلبه، والصدق والأمانة، والنظام والترتيب، والمحيط البيئي وصيانته، والرياضة وممارسة الأنشطة، والتأدب والتواضع، والحرية والعدالة، وتقدير الوقت، وتقدير المهن والعمل، والنعم وشكر الله عليها، وتحمل المسؤولية، والاعتدال وعدم الإسراف، والصبر. - القيم الاجتماعية: كل ما يتعلق بعلاقة الطفل مع الآخرين من بر الوالدين، والإحسان للجار، واحترام الناس ومساعدتهم، وصلة الرحم، والعطف والرحمة، والتعاون والمشاركة، وحماية النفس وعدم إيذاء الآخرين، وأبناء الديانات الأخرى واحترامهم، وآداب الزيارة والاستئذان والتحية، وحضور المناسبات العامة والخاصة، والكرم، والاعتذار والصفح.

وقد تم بناء أداة الدراسة باتباع الخطوات التالية:

اعتماد قائمة القيم الإسلامية الخاصة بتحليل مضامين النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال.

- * تحديد الهدف من التحليل: وتمثل بالاستدلال على القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال ، مع رصد تكرارات كل قيمة منها.
- * تحديد عينة التحليل: وقد شملت النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال.
- * تحديد فئات التحليل: الاعتمادعلي مجالات القيم الإسلامية الأربعة كونها الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.
- * تحديد وحدة التحليل: هي التي تدور حولها عبارة أو عدة عبارات (Theme)،إذ اختار الباحث الفكرة الرئيسة من محتوى النتاجات التربوية كوحدة للتحليل لمناسبتها هدف عملية التحليل.
- * تحديد تكرارات وحدة التحليل: وذلك بحساب تكرارات القيم الإسلامية لكل مجال من المجالات الأربعة المراد تحليل النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي في ضوئها.
- * تحديد ضوابط عملية التحليل: تم التحليل في إطار المضامين، والتعريف الإجرائي للقيم الإسلامية، وشمل التحليل مضامين النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال، وتم استبعاد أداة تقييم أداء الطفل الواردة في نهاية كل وحدة دراسية، واستبعاد الغلاف والصور والرسومات الموجودة في كل منهاج، واستخدام الاستمارة المعدة لرصد النتائج، وتكرارات كل وحدة وفئة تحليل.

- * تحديد خطوات عملية التحليل:
- تحديد النتاجات التربوية المخصصة لعملية التحليل في كل وحدة دراسية، وقراءتها جيداً.
 - تقسيم كل نتاج تربوي إلى عدة عبارات، لتشمل كل عبارة فكرة واحدة.
 - تحديد الأفكار التي تضمنتها القيم الإسلامية.
 - تصنيف كل فكرة إلى إحدى فئات التحليل المحددة بأداة تحليل المحتوى المذكورة.
 - حساب عدد القيم الإسلامية وتكراراتها في كل فئة من فئات التحليل.
 - * صدق التحليل وثباته:

تم التأكد من صدق التحليل بتحديد تفصيلات ما يقصد به في كل قيمة إسلامية. وتم عرض أمثلة من القيم الإسلامية.

وللتحقق من ثبات التحليل؛ تم تنفيذ الإجراءات الآتية:

-قام الباحث بتحليل النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي -عينة الدراسة ثم أعاد الباحث التحليل مرة أخرى بعد مرور ثلاثة أشهر على التحليل الأول، ومن أجل تحديد نسبة الاتفاق بين التحليل وإعادة التحليل استخدام الباحث معادلة سولزير - أزاروف وماير (Sulzer-Azaroff & Mayer, 1977) الآتية:

وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليل وإعادة التحليل للقيم الاسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي مجتمعة (٨٩,٢٨٪).

- وللتأكد من ثبات التحليل الذي أجراه الباحث، تم تكليف زميلين متخصصين في المناهج بإجراء عملية التحليل، بعد أن وضح لهما الباحث الإجراءات التي ينبغي أن يسيرا عليها. وتم حساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل الزميلين باستخدام المعادلة آنفة الذكر، إذ بلغت نسبة الاتفاق بين الزميلين(٧١,٥٨٧). وقد عدت هذه النسبة مقبولة لأغراض هذه الدراسة، سواء منها ما يتعلق بالثبات (أو الاتفاق) عبر الأشخاص، أو الثبات عبر الزمن (الاتساق الزمني).

المعالجة الإحصائية

استخدمت الدراسة معادلة سولزير – ازاروف وماير ,Sulzer-Azaroff & Mayer) لحساب نسبة الاتفاق بين المحللين، واستخدام الإحصاء الاستدلالي لحساب مجموع



تكرارات القيم، ونسبها المئوية، وترتيبها، واختبار مربع كاي (Chi-Square Test[2 χ]) لحسن المطابقة من أجل معرفة دلالة الفروق الإحصائية للتكرارات التي تكشف عنها قائمة التحليل.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها أولاً: نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما القيم الإسلامية الأكثر شيوعاً في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي في الأردن وما نسبها المئوية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستقصاء القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي وتسميتها، وتسجيلها، ثم ترتيبها حسب تكرار ورودها ونسبها المئوية، وتم حساب اختبار مربع كاي (Chi-Square Test [2 χ]) لحسن المطابقة للكشف عن الفروق الإحصائية بين تكرارات القيم الإسلامية، والجدول رقم (χ) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١) التكرارات والنسب المنوية والرتبة ونتائج اختبار مربع كاي (Chi-Square[χ2]) Test لحسن مطابقة القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال

		-3		•	J- <u>C</u>	<u> </u>			
المجال	رقم	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	قیمة (کا ²)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (sided-۲)	رتبة التكرار <u>ف</u> المجال	رتبة التكرار <u>ف</u> الأداة
	١	حب الوطن	٤٨	٦,٤٣	1,071	٣	٠,٦٦٦	١	٥
القيم العقدية	۲	الشعور بقدرة الخالق وعظمته	11	١,٤٧	٠,٨٥٧	٤	٠,٩٣١	۲	17
	٣	الرسول والأنبياء والاقتداء بهم	٩	١,٢٠	٣,٨٥٧	٣	٠,٢٧٧	٣	١١٤
	٤	أسماء الله تعالى وصفاته	٦	٠,٨٠	٣,٨٥٧	٣	٠,٢٧٧	٤	îıv
	٥	الشهادتان	٣	٠,٤٠	٣,٥٧١	١	٠,٠٥٩	Îo	î۲٠
	٦	حب الصحابة	٣	٠,٤٠	٠,١٤٣	١	٠,٧٠٥	ەب	۲۰ب
	٧	حب الملائكة	١	٠,١٣	٣,٥٧١	١	٠,٠٥٩	Î٦	ÎYY
	٨	يوم القيامة	١	٠,١٣	٣,٥٧١	١	٠,٠٥٩	٦ب	۲۲ب
القيم التعبدية	٩	الحديث النبوي الشريف وحفظه	41	٣,٤٨	٠,٤٢٩	٣	٠,٩٣٤	١	ÎΛ
	١٠	القرآن الكريم وتلاوته والإنصات له	77	۲,90	٠,٤٢٩	٣	٠,٩٣٤	۲	٩
	11	البسملة والحمد	٧	٠,٩٤	٣,٨٥٧	٣	٠,٢٧٧	٣	١١٦
	١٢	الصلاة	۲	٠,٢٧	٣,٥٧١	١	٠,٠٥٩	أ٤	۲۱ب
	17	الدعاء	۲	٠,٢٧	۱,۲۸٦	١	٠,٢٥٧	٤ب	١٢١

10 10 10 10

تابع الجدول رقم (١)

المجان	رقع	القيمة	التكرار	النسبة المئوية	قیمة (کا ²)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (sided-۲)	رتبة التكرار <u>ف</u> المجال	رتبة التكرار <u>ق</u> الأداة
اقا	١٤	الزكاة	١	٠,١٢	۱,۲۸٦	١	٠,٢٥٧	Îo	_ <u>~</u> ۲۲
القيم التعبدية	10	الحج	١	٠,١٢	۱,۲۸٦	١	٠,٢٥٧	ەب	۲۲د
	١٦	الصوم	١	٠,١٢	۱,۲۸٦	١	٠,٢٥٧	٥ج	۲۲ج
القيم الشخصية	۱۷	المحيط البيئي وصيانته	١٣٢	۱۷,٦٧	٠,٠٠٠	٦	١	١	١
	۱۸	الرياضة والأنشطة	90	17,77	٠,٧١٤	٥	٠,٩٨٢	۲	۲
	۱۹	النظافة والاهتمام بالصحة	٨٦	11,01	٠,٠٠٠	٦	١	٣	۲
	۲.	النظام والترتيب	7.5	٨,٤٣	٠,٨٥٧	٤	٠,٩٣١	٤	٤
	71	التأدب والتواضع	٣١	٤,١٥	۲,۲۸٦	٤	۰,٦٨٣	٥	٧
	77	الحرية والعدالة	١٦	۲,۱٤	1,011	٣	٠,٦٦٦	٦	11
	77	تقدير الوقت	١٤	١,٨٧	٤,٥٧١	۲	٠,١٠٢	٧	١٢
	72	حب العلم وطلبه	٩	١,١٠	٤,٥٧١	۲	٠,١٠٢	٨	۱٤ب
	۲٥	تقدير المهن والعمل	٨	١,٠٧	٣,٨٥٧	٣	٠,٢٧٧	٩	10
	77	النعم وشكر الله عليها	٧	٠٩٤.	۲	۲	٠,٣٦٨	١٠	١٦ب
	۲۷	الصدق والأمانة	٥	٠,٦٧	٤,٥٧١	۲	٠,١٠٢	in	ÍΙΛ
	۲۸	تحمل المسؤولية	٥	۰,٦٧	۲,	۲	٠,٣٦٨	۱۱ب	۱۸ب
	79	الاعتدال وعدم الإسراف	٤	٠,٥٤	۲,	۲	۰,۳٦۸	١٢	119
	٣٠	الصبر	۲	٠,٢٧	٣,٥٧١	1	٠,٠٥٩	17	۲۱ج
القيم الاجتماعية	71	التعاون والمشاركة	٤٦	٦,١٦	٠,٨٥٧	٤	٠,٩٣١	١	٦
	٣٢	حماية النفس وعدم إيذاء الآخرين	47	٣,٤٨	٠,٧١٤	٥	٠,٩٨٢	۲	۸ب
	٣٤	احترام الناس ومساعدتهم	۲٠	۲,٦٨	1,011	٣	٠,٦٦٦	٣	١٠
	٣٥	الإحسان للجار	٧	٠,٩٤	٤,٥٧١	۲	٠,١٠٢	١٤	۱٦ج
	47	أبناء الديانات الأخرى واحترامهم	٧	٠,٩٤	٣,٨٥٧	٣	٠,٢٧٧	٤ب	٦١٦
	٣٧	آداب الزيارة والاستئذان والتحية	٦	٠,٨٠	٤,٥٧١	۲	٠,١٠٢	٥	۱۷ب
	۳۸	بر الوالدين	٤	٠,٥٤	٣,٥٧١	١	٠,٠٥٩	أ٦	۱۹ب
	49	صلة الرحم	٤	٠,٥٤	٣,٥٧١	١	٠,٠٥٩	٦ب	۱۹ج
	٤٠	حضور المناسبات العامة والخاصة	٣	٠,٤٠	٤,٥٧١	۲	٠,١٠٢	٧	۶۲۰
	٤١	العطف والرحمة	١	٠,١٣	٣,٥٧١	١	٠,٠٥٩	١٨	۲۲و
	٤٢	الكرم	١	٠,١٣	٣,٥٧١	١	٠,٠٥٩	۸ب	۲۲ز
	٤٣	الاعتذار والصفح	١	٠,١٢	٣,٥٧١	١	٠,٠٥٩	₹۸	۲۲۲
	٤٤	القيم الإسلامية ككل	٧٤٧	%1	۲۹,۲۳۸	71	٠,١٠٨		

يتضح من الجدول رقم (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥=٥) بين تكرارات القيم الإسلامية لأداة تحليل المضمون ككل؛ إذ بلغت قيمة اختبار مربع كاي (٢٩,٢٣٨) وبدلالة إحصائية (٠,١٠٨)، كما كانت تكرارات جميع القيم الإسلامية

البالغ عددها (٤٢) قيمة متضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي الأردني غير دالة إحصائياً (0.0 = 0.0)، إذ تراوحت قيم مربع كاي بين جميع القيم الإسلامية (0.0 < 0.0).

وبالنظر في الجدول رقم (١) يتبين أن القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي في مرحلة رياض الأطفال قد اشتملت على (٤٢) قيمة إسلامية وردت في (٧٤٧) موقعاً مختلفاً، إذ كان متوسط تكرارات القيم الإسلامية (١٧,٧٩) تكراراً بانحراف معياري مقداره (٢٨,٥٢)؛ فكانت جميع تكرارات القيم الإسلامية أقل من المتوسط.

وتشير هذه النتيجة إلى أن النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي الأردني تعاني من قصور في تغطية جميع هذه القيم الإسلامية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إهمال الفريق الوطني المعني بتأليف المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال بتضمين القيم الإسلامية في النتاجات التربوية للمنهاج الوطني، وربما يعود هذا الإهمال والقصور إلى اعتقاد الفريق الوطني بعدم جدوى إكساب هذه القيم لأطفال الروضة لأن لها طابعًا معنويًا ومجردًا لاحسيًّا، مهملين إمكانية التعامل مع هذه القيم بطريقة حسية، مع التركيز على السلوكيات العملية، وعلى الأساليب التطبيقية بعيداً عن التنظير المجرد. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (الحايك، ٩٩٠ ١٩٩٣) (Beron, 1993؛ محمد، ١٩٩٣) (Swan, ١٩٩٣) التي أشارت إلى تدني القصور في تضمين القيم في البرامج الخاصة بأطفال ما قبل المدرسة (رياض الأطفال).

أما فيما يتعلق بالقيم الإسلامية التي نالت أعلى نسب توافر في التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال، فإنه يتضح من البيانات المدرجة في الجدول رقم (١) أعلاه أن القيم هي: المحيط البيئي وصيانته (١٧,٦٧٪)، والرياضة وممارسة الأنشطة الوطن (١٢,٧٢٪)، والنظافة والصحة (١١,٥١٪)، والنظام والترتيب (٣٤,٨٪)، وحب الوطن (٣٤,٢٪)، والتعاون والمشاركة (٦,١٦٪). ويشكل مجموع تكرارات هذه القيم الستة (٤٧٠) تكراراً ما نسبته (٢٩,٢٢٪) من مجموع تكرارات القيم الكلية المتضمنة في النتاجات التربوية، وبهذا فإنها تمثل ما يزيد نصف تكرارات القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي، ومن هنا فإنه يمكن القول بأنها تعد مرتكزاً أساسياً وقاعدة مهمة جداً للقيم الأخرى المتضمنة في هذه النتاجات التربوية، إذ تتماشي هذه النتيجة مع التوجهات العامة للتربية في الأردن.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود اعتقاد كبير لدى الفريق الوطني لتأليف المنهاج الوطني التفاعلي، بأهمية غرس هذه القيم في مرحلة رياض الأطفال، وذلك لما لهذه القيم من خاصية حسية وتطبيقية يمكن أن يدركها الطفل بسهولة ويسر تنعكس على سلوكه اليومي؛ لذا يدعو كامبوني (Campony, 1997) إلى إكساب الأطفال القيم من خلال المعرفة فوق الحسية. وفي ضوء هذه النسب المئوية المرتفعة يمكن إبداء الملاحظات الآتية:

- الاهتمام المحوري الذي حظيت به قيمة «المحيط البيئي وصيانته» التي احتلت المرتبة الأولى، وهذا ينطلق من أهمية إكساب أطفال الروضة المفاهيم البيئية، وذلك لما لهذه المرحلة العمرية من أهمية في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال منذ سن مبكرة، وهذا ما تدعو إليه التربية الحديثة، وتسعى لتحقيقه في الأنظمة التربوية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دانيلز (Daniels, 1996) التي بينت أن للكتب المدرسية أهمية كبيرة في تنمية الجانب البيئي لدى الأطفال.

- الاهتمام الكبير الذي حظيت به قيمة «الرياضة وممارسة الأنشطة» التي احتلت المرتبة الثانية. وتنسجم هذه المتيجة مع خصائص الأطفال النمائية في هذه المرحلة العمرية، فهم يملكون استعدادات عاليه نحو اللعب وممارسة الأنشطة، وأن الأطفال يتعلمون عن طريق اللعب ممارسة الأنشطة أكثر مما يتعلمون بطرق وأساليب أخرى.

- التركيز على تضمين قيمة «النظافة والاهتمام بالصحة» التي احتلت المرتبة الثالثة؛ لما لها من أثر كبير في شخصية الطفل وسلامة تنميتها، فطبيعة المرحلة العمرية لأطفال الروضة تفرض نوعاً معيناً من الاهتمام بغرس هذه القيمة الإسلامية لديهم، على الرغم من أن الأطفال قد لا يميزون السلوك الصحي الإيجابي والسليم من غيره السلبي. وتتفق هذه النتيجة مع كل من (حرات، ١٩٩٠؛ الدكروري، ١٩٩٠؛ محمد، ١٩٩٣) في تأكيدهم على قيم النظافة والاهتمام بالصحة اللتين احتلتا مراتب متقدمة.

- التركيز على تضمين قيمة «النظام والترتيب» التي احتلت المرتبة الرابعة، يبين أهمية إعداد الأطفال ليكونوا قادرين على الالتزام بالنظام والقواعد والتعليمات وعدم تجاوزها والتعدي عليها، فضلاً عن مراعاة الترتيب وعدم إشاعة الفوضى، لا سيما وأن سلوكهم في هذه المرحلة يتصف بعدم الانضباط والترتب، الأمر الذي ينعكس على سلوك الطفل الشخصي؛ فيراعيها في شؤون حياته المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (محمد، ١٩٩٣؛ حرات، ١٩٩٠) اللين أشارتا إلى أن قيمة النظام قد احتلت مراتب متقدمة.

- وجود اهتمام متميز من قبل موالفي المنهاج الوطني التفاعلي بتضمين قيمة «حب الوطن»



التي احتلت المرتبة الخامسة، إذ يكشف هذا الاهتمام عن الدور الكبير لهذه القيمة في تنمية اعتزاز الأطفال بوطنهم وأمتهم العربية، وينسجم هذا التركيز من قبل المناهج مع أهداف فلسفة التطوير التربوي الأردني، الذي يهدف إلى إعداد المواطن الأردني الصالح، والمنتمي لوطنه وأمته (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سوان (,Swan) التي أشارات إلى ضرورة انتماء الأطفال إلى مجموعة ما.

- التركيز على تضمين قيمة ((التعاون والمشاركة)) التي احتلت المرتبة السادسة لدى أطفال الروضة، يسهم بشكل كبير في جعلها سلوكاً حياتياً عندهم، لا سيما أنهم في مرحلة رياض الأطفال يتصفون بالذاتية. وهذا بدوره ينمي لديهم حب التفاعل الاجتماعي، الأمر الذي ينمي عندهم العلاقات الاجتماعية بعيداً عن الفردية والأنانية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (١٩٩٣) في توافر قيمة التعاون في كتب التربية الإسلامية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة حرات (١٩٩٠) التي أظهرت قلة الاهتمام بهذه القيمة التي حصلت لديه على المرتبة الأخم ة.

وعلى الرغم من أن جميع القيم الإسلامية الواردة أعلاه هي قيم ذات أهمية كبيرة في إعداد الأطفال، فإن هناك مجموعة من القيم أيضاً ذات الأهمية البارزة في تنمية شخصية الطفل، ولكن تراوحت نسب توافرها ما بين (3,7,1) - 0,7,1). وهذه القيم هي: التأدب والتواضع (0,1,2)، والحديث النبوي الشريف وحفظه (0,1,2)، وحماية النفس وعدم إيذاء الآخرين (0,1,2)، والقرآن الكريم وتلاوته والإنصات له (0,1,2)، واحترام الناس ومساعدتهم (0,1,2)، والحرية والعدالة (0,1,2).

وأما بالنسبة لبقية القيم الإسلامية فيظهر من الجدول رقم (١) أن تكراراتها تراوحت بين (٣ – 7) تكراراً ونسبة مئوية تراوحت بين (٠,٤٠٪ – 7) من المجموع الكلي لتكرارات القيم الإسلامية (أداة الدراسة). إذ جاءت تكرارات هذه القيم أقل من المتوسط البالغ (١٧,٧٩) تكراراً. ويرى الباحث أن هذه قيم أساسية ومهمة ينبغي تنميتها وتعزيزها لدى الأطفال في المراحل العمرية الأولى؛ فهي بمثابة صمام الأمان في مجتمعنا المعاصر، وهي قادرة على ضبط علاقات الفرد بربه وبنفسه وبأسرته وبمجتمعه الذي يعيش فيه. وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة الحايك (٩٩٠)، التي أشارت إلى أن قصص الأطفال في الأردن لم تتسم بالفاعلية المناسبة في معالجتها للقيم التربوية.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: ما التكرارات والنسب المئوية للقيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي في الأردن حسب مجالات الدراسة الأربعة الشخصية، والاجتماعية، والعقدية، والتعبدية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإيجاد التكرارات والنسب المئوية للقيم الإسلامية التي تضمنتها أو تدل عليها مضامين النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال حسب مجالات أداة تحليل المضمون، وحساب اختبار مربع كاي ([2] χ (Chi-Square Test [χ المحالات. إذ تبين المطابقة للكشف عن الفروق الإحصائية بين تكرارات القيم الإسلامية في المجالات. إذ تبين للباحث أن هذه القيم تندر ج في أربعة مجالات هي: القيم العقدية، والقيم التعبدية، والقيم الشخصية، والقيم الاجتماعية. والجدول رقم (χ) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (۲) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,0,0) بين تكرارات مجالات القيم الإسلامية ككل؛ إذ بلغت قيمة اختبار مربع كاي (0,0,0) وبدلالة إحصائية (0,0,0)، كما كانت تكرارات جميع مجالات القيم الإسلامية والبالغ عددها (٤) مجالات للقيم الإسلامية غير دالة إحصائياً (0,0,0)؛ إذ تراوحت قيم مربع كاي بين المجالات (0,0,0)، وبدلالة إحصائية تراوحت بين (0,0,0).

الجدول رقم (٢) مجالات القيم الإسلامية وتكراراتها ونسبها المنوية ورتبها واختبار مربع كاي (Chi-Square Test [χ2]) لحسن المطابقة

				F 30 30 #	C. 3		
رتبة تكرارات المجالات	الدلالة الإحصائية (sided-۲)	درجات الحرية	قيمة (كا ²)	النسبة المئوية	التكرار	مجالات القيم	رقع)
١	١,٠٠٠	١٢	٠,٨٥٧	٦٣,٨٦	٤٧٧	الشخصية	٣
۲	٠,٩١٤	٧	۲,٦٦٧	۱٦,٨٧	١٢٦	الاجتماعية	٤
٣	٠,٩٦٣	٥	١,٠٠٠	۱۰,۹۸	٨٢	العقدية	١
٤	٠,٧٣٦	٤	۲,۰۰۰	۸,۳۰	٦٢	التعبدية	۲
	1,	٣	٠,٠٠٠	%1	٧٤٧	المجالات ككل	

وبالنظر في الجدول رقم (٢)، يتبين أن متوسط تكرارات مجالات القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي قد بلغ (١٨٦,٧٥) تكراراً، وبانحراف معياري مقداره (١٩٥,٣٣). ويظهر أن مجالًا واحدًا فقط كانت تكراراته أكبر من هذا المتوسط؛ وهو مجال «القيم الشخصية» إذ حصل على مجموع (٤٧٧) تكراراً، في



حين كانت تكرارات ثلاثة مجالات أقل من هذا المتوسط؛ وهي: القيم «العقدية، والتعبدية، والاجتماعية» بمجموع (٨٢، ٦٢، ٦٢) على التوالي.

وتعكس هذه النتيجة قصوراً وعدم توازن في توزيع تكرارات مجالات القيم الإسلامية على النتاجات التربوية، مما يشير إلى أن الفريق الوطني لتأليف المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال ليس لديه وضوح بنوع وبطبيعة القيم التي ينبغي أن يوردها في المنهاج الوطني والنتاجات التربوية للمنهاج الوطني، فضلاً عن عدم امتلاكه نماذج خاصة يمكن من خلالها مراجعة كم ونوع القيم التي ضمنها؛ حتى يتمكن من القيام بتغذية راجعة مستمرة لها، ومن ثمَّ تحقيق التوازن في مجالات تضمينها. وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (الحايك، ١٩٩٠؛ هارون والخوالدة، ٥٠٠٠) اللتين أظهرتا عدم توزيع القيم الواردة في قصص وأناشيد الأطفال بصورة منطقية و متوازنة على كافة مجالات الدراسة.

وأما فيما يخص ترتيب مجالات القيم الإسلامية في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال، فإنه يتضح من الجدول رقم (٢) حصول «القيم الشخصية» على المرتبة الأولى بمجموع (٧٧٤) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (٢٠٠٠). ويرى الباحث أن هذه القيمة مهمة جداً، فهي تشكل الذات ومفهوم الذات لدى الطفل، وتكسبه العديد من المهارات الشخصية التي تجعله أكثر ثقة بقدراته الذاتية، مما ينعكس على بناء شخصيته بصورة سوية وسليمة، إذ تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل العمرية والنمائية التي يتم فيها تشكل وتبلور شخصية الفرد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة منصور (١٩٩٨) التي بينت أن القيم الذاتية حلت في المرتبة الأولى، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة هارون والخوالدة (٢٠٠٥) التي أظهرت أن القيم الشخصية قد احتلت المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة.

وحصل مجال «القيم الاجتماعية» على المرتبة الثانية بمجموع (٢٦١) تكراراً ونسبة مئوية مقدارها (١٢٦). وتبدو هذه النتيجة واقعية ومنطقية بحلولها في هذه المرتبة، فمن الطبيعي أن يتفاعل الطفل مع محيطه الاجتماعي، فضلا عن انسجام هذه القيمة مع المرحلة العمرية للأطفال، خاصة أن اهتمام المجتمع يتركز على الأطفال في هذه المرحلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة منصور (١٩٩٨) في أن القيم الاجتماعية قد حلت في المرتبة الثانية من بين مجموعات القيم، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بيرسون (١٩٩٥) في أن البرامج المقدمة للأطفال لا تنمى القيم العائلية، والسلوكيات الاجتماعية لصغار الأطفال.

و جاءت «القيم العقدية» في المرتبة الثالثة وقبل الأخيرة. بمجموع (٨٢) تكراراً ونسبة مئوية



مقداراها (١٠,٩٨٪). ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية، تنسجم مع طبيعة الأطفال الذين هم بحاجة إلى بناء اتجاهات إيجابية في العقيدة والإيمان تتناسب مع فطرتهم وشعورهم بوجود خالق لهذا الكون، وآثار قدرته المبثوثة في حياتهم؛ فهناك قيم عقدية تركز على معان عامة واضحة وظاهرة في العقيدة، يمكن للطفل أن يدركها مثل: الشعور بقدرة الخالق وعظمته، وحب الوطن. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (الدكروري، ٩٩٠؛ بدارنة، ١٩٩٣؛ هارون والخوالدة، ٢٠٠٥) بحصول القيم العقدية على أعلى التكرارات. وحلت "القيم التعبدية» في المرتبة الأخيرة بمجموع (٦٢) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (٠,٠٨). ويرى الباحث أن هذه النتيجة تنسجم مع المرحلة العمرية التي يعيشها الطفل، فهو يدرك العبادات بمعناها العام والتوجه إلى الله في ذلك؛ فهذه هي صورة العبادة في نظره، خاصة أن الأطفال حين يتمثلون هذه القيمة يقلدون الكبار فيها فيدركون معناها، فيرتادون المساجد، ويصومون، ويتصدقون، ولكن بالمقابل فإن قيماً أخرى مثل: الزكاة، والدعاء تعدّ من العبادات التي لا يستطيع أن يدركها الطفل إلا في مرحلة متأخرة عن هذه المرحلة العمرية، فهو لا يدرك معناها، ولا تهمه في حياته اليومية وهو مكلّف بها شرعاً. ويرى الباحث أن القيم التعبدية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي تناسب في معظمها أطفال الروضة، ومن ذلك قيم الصلاة، وحب العبادة، وحب القرآن وتلاوته، وحفظ الأحاديث النبوية الشريفة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة هارون والخوالدة (٢٠٠٥) إذ حلت لديهما القيم التعبدية في المرتبة الثانية.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

نص هذا السوال على: ما التكرارات والنسب المئوية للقيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية حسب وحدات المنهاج الوطني التفاعلي في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث برصد التكرارات والنسب المئوية للقيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال، ولكل وحدة على حدة، وتم حساب اختبار مربع كاي ([χ 2]) لحسن المطابقة للكشف عن الفروق الإحصائية بين تكرارات القيم الإسلامية في الوحدات الدراسية. وقد تبين للباحث أن هذه القيم تندرج في سبع وحدات، والجدول رقم (π) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية للقيم الإسلامية وتوزيعها على وحدات المنهاج الوطني التفاعلي واختبار مربع كاي (Chi-Square Test [χ2]) لحسن المطابقة

رقبة المتكرارات	الدلالة الإحصائية (sided-٢)	درجات الحرية	قيمة (كا ²)	النسبة المثوية	مجموع التكرارات	الاجتماعية	الشخصية	المتعبدية	العقدية	المجالات الوحدة	رقم الوحدة
١	١,٠٠٠	٣	٠,٠٠٠	70,00	191	٤٧	111	71	١٢	أنا وروضتي	الأولى
٤	٠,٧٧٩	۲	٠,٥٠٠	18,19	١٠٦	77	٦٠	١.	١.	أسرتي	الثانية
٧	٠,٧٧٩	۲	٠,٥٠٠	0,19	٤٤	٦	77	٦	١.	حيواناتي	الثالثة
٣	١,٠٠٠	٣	٠,٠٠٠	۱٤ ,۸٦	111	۱۷	٥٨	٤	77	وطني	الرابعة
٥	١,٠٠٠	٣	٠,٠٠٠	١٢,٨٥	97	٦	٧٥	0	١.	نباتاتي	الخامسة
٦	١,٠٠٠	٣	٠,٠٠٠	١٠,٥٨	٧٩	11	٥٦	١.	۲	مائي	السادسة
۲	٠,٧٧٩	۲	٠,٥٠٠	17,07	17.	17	90	٦	٦	أرضي	السابعة
	١,٠٠٠	٦	٠,٠٠٠	%1	٧٤٧	١٢٦	٤٧٧	٦٢	٨٢	لنهاج ككل	وحدات ا

يتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0, 0) بين تكرارات القيم الإسلامية في وحدات منهاج الوطني التفاعلي ككل؛ إذ بلغت قيمة اختبار مربع كاي (0, 0, 0) وبدلالة إحصائية (0, 0)، كما كانت تكرارات القيم الإسلامية الواردة في الوحدات الدراسية البالغ عددها (0) وحدات غير دالة إحصائياً (0, 0)؛ إذ تراوحت قيم مربع كاي لتكرارات القيم الإسلامية بين الوحدات الدراسية (0, 0, 0).

ويظهر من الجدول رقم (٣) أن متوسط تكرارات القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية بالنسبة لوحدات المنهاج الوطني التفاعلي جميعاً قد بلغ (١٠٦,٧١) تكراراً، وبانحراف معياري مقداره (٤٥,٣١). إذ يتبين أن تكرارات القيم الإسلامية في ثلاث وحدات دراسية كانت أكبر من هذا المتوسط؛ هي: الأولى، والرابعة، والسابعة بمجموع (١٠١، ١٩١) تكراراً على التوالي، في حين قل عدد تكرارات القيم الإسلامية عن هذا المتوسط في أربع وحدات؛ هي: الثانية، والثالثة، والخامسة، والسادسة بمجموع (١٠٠، ١٤) تكراراً على التوالى.

وتبين هذه النتيجة عدم وجود رؤية واضحة لدى الفريق الوطني لتأليف المنهاج الوطني التفاعلي بنوع وكم القيم الإسلامية الواجب تضمينها في النتاجات التربوية لكل وحدة دراسية من وحدات المنهاج الوطني التفاعلي، وعدم امتلاك الفريق الوطني معايير واضحة ومحددة في أداة توضح طبيعة ونوع وكم القيم الإسلامية في كل وحدة دراسية. خاصة أن

وحدات المنهاج الوطني التفاعلي تتسم بالاختلاف والتنوع في مضامينها ومحتواها، الأمر الذي أدى إلى ارتباك الفريق الوطني بتضمين النتاجات التربوية لكل وحدة دراسية بما يناسبها وينسجم مع طبيعة مضامينها من قيم إسلامية. وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (الحايك، ٩٩٠؛ هارون والخوالدة، ٢٠٠٥) اللتين أظهرتا عدم توزيع القيم الواردة في قصص وأناشيد الأطفال بصورة منطقية ومتوازنة على كافة مجالات الدراسة.

وفيما يتعلق برتب الوحدات الدراسية من حيث تضمين نتاجاتها التربوية بالقيم الإسلامية، فإنه يتبين من الجدول رقم (٣) أن الوحدة الأولى «أنا وروضتي» قد اشتملت على أعلى تكرار للقيم الإسلامية من بين جميع مجالات القيم بمجموع (١٩١) تكراراً، وبنسبة مئوية مقدارها للقيم الإسلامية من بين جميع في ذلك إلى طبيعة موضوع هذه الوحدة «أنا وروضتي» التي تتحدث عن الطفل نفسه وعن خصائصه الجسمية والشخصية، وعن مكان وجوده وتفاعله الحسي في رياض الأطفال، وتناولت الطفل في كل ما يتعلق به داخل رياض الأطفال من بيئة مادية ومعنوية. كما أن عدد النتاجات التربوية الواردة في هذه الوحدة بلغت (٢٧٩) نتاجًا تربويًا وهي تعد أكبر نسبة في النتاجات التربوية من بين باقي الوحدات الدراسية بنسبة مئوية مقدارها (٢٠٩)، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤) عدد النتاجات التربوية والتكرارات والنسب المئوية للقيم الإسلامية المتضمنة بالنتاجات التربوية وتوزيعها على وحدات المنهاج الوطني التفاعلي

**		_			-
النسبة المئوية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	عدد النتاجات التربوية	اسم الوحدة	رقم الوحدة
Y0,0V	191	79,17	479	أنا وروضتي	الأولى
18,19	١٠٦	۲۰,۳۸	190	أسرتي	الثانية
0,19	٤٤	9,49	٩٠	حيواناتي	الثالثة
۱٤,۸٦	111	10,97	1.0	وطني	الرابعة
۱۲,۸٥	٩٦	9,79	٩٠	نباتاتي	الخامسة
١٠,٥٨	٧٩	1.,44	99	مائي	السادسة
17,•7	17.	١٠,٤٤	١٠٠	أرضي	السابعة
7.1	٧٤٧	%1	٩٥٨	موع	المج

ويظهر من الجدول رقم (٤) أن عدد النتاجات التربوية الخاصة بالوحدة الأولى "أنا وروضتي" بلغت (٢٧٩) نتاجًا تربويًا؛ إذ حصلت القيم الشخصية في هذه الوحدة على أعلى تكرار بمجموع (١١١) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (٥٨,٧٣) والجدول رقم (٣) يوضح ذلك. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال العلاقة القوية بين القيم الشخصية وبين

موضوع الوحدة الدراسية "أنا وروضتي"؛ إذ تسعى هذه الوحدة الدراسية إلى إكساب الطفل عددًا من القيم الشخصية الخاصة به، وتحاول تنميتها لديه، وذلك ما يتعلق بالمحيط البيئي وصيانته، والرياضة والأنشطة وممارستها، والنظافة والاهتمام بالصحة، والنظام والترتيب، والتأدب والتواضع، والحرية والعدالة، وتقدير الوقت، وحب العلم وطلبه، وتقدير نعم الله وشكرها، والاعتدال وعدم الإسراف، والصبر.

ويظهر من الجدول رقم (٣) أن الوحدة السابعة "أرضي" قد حلت في المرتبة الثانية بمجموع (١٢٠) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (١٦٠٠٪). ويعود السبب في ذلك إلى الأهمية الكبيرة لموضوع الأرض في استمرار حياة الأمم وتنمية حبّها لدى الطفل، وضرورة إكسابه المفاهيم المرتبطة بالأرض من إنتاج، وقوة اقتصاد للوطن، ودور الأرض في تحقيق مفهوم الاكتفاء الذاتي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدت عليه نتيجة دراسة دانيلز (,Daniels) في أن للكتب المدرسية أهمية كبيرة في تنمية الجانب البيئي لدى الأطفال؛ وتشكيل دلالة رمزية ومفاهيمية خاصة لديهم.

وجاءت في المرتبة الثالثة الوحدة الرابعة (وطني) بمجموع (١١١) تكرارًا وبنسبة مئوية مقدارها (٢٠٨٤ / ٪). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الارتباط الكبير والعميق بين المفهوم السابق (أرضي) ومفهوم (وطني)، وإلى تنوع موضوع كل منهما، وارتباطهما الوثيق بحياة الإنسان، وما توفره من معرفة تساعده على التكيف مع متطلبات الحياة؛ إذ يكمل موضوع الوطن موضوع الأرض، فلا وجود للأوطان دون وجود للأرض. ومن هنا يرى الباحث أنه من الأولى أن يسبق مفهوم الأرض مفهوم الوطن؛ وهو أمر قد وفق فيه الفريق الوطني لتأليف المنهاج الوطني التفاعلي، فكان موضوع الأرض مدخلاً لمفهوم الوطن. فالطفل يدرك المحسوسات المستنبطة من محيطه البيئي المباشر أكثر من إدراكه للمعنويات، وتتعارض هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كامبوني (Campony, 1997) بضرورة اكتساب الأطفال القيم من خلال المعرفة فوق الحسية.

أما أقل الوحدات الدراسية نصيباً من تكرارات القيم الإسلامية؛ فهي الوحدة الثالثة «حيواناتي» التي حلت في المرتبة السابعة والأخيرة بمجموع (٤٤) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (٥,٨٩٪)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تركز غالبية القيم الإسلامية في هذه الوحدة في مجال «القيم الشخصية»، ويرى الباحث أنه وعلى الرغم من طبيعة هذه الوحدة الدراسية في أنها تتناول الحيوانات، إلا أنها لم تفلح في توظيف القيم الإسلامية الشخصية في مضامينها بطريقة مناسبة، حتى تكسب الأطفال القيم المناسبة نحو الحيوانات، فضلاً عن

أن مجتمعاتنا لم تعد تتجه نحو الحيوانات ورعايتها كما كان الأمر في السابق، عندما كان المجتمع يمتهن تربية الحيوانات والماشية.

كما وأن هذه الوحدة الدراسية «حيواناتي» قد تناولت في مضامينها المكونات الأساسية للذات «القيم الشخصية»، والمهارات الشخصية الذاتية المرتبطة بالتعامل مع الحيوان، والقيم المرتبطة بالمحيط البيئي وصيانته، وقيم الرياضة والأنشطة وممارستها، وقيم النظافة والاهتمام بالصحة، وقيم النظام والترتيب، وقيم التأدب والتواضع، وقيم تقدير المهنة والعمل.

وبالنسبة لبقية وحدات المنهاج الوطني التفاعلي البالغة ثلاث وحدات دراسية، فقد تفاوتت عدد تكرارات القيم الإسلامية المتضمنة في نتاجاتها التربوية، إذ حصلت الوحدة الثانية «أسرتي» في الجدول رقم (٣) على الرتبة الرابعة بمجموع (١٠١) تكرارت ونسبة مئوية مقدارها (١٠٤/١٪)، على الرغم من أن عدد النتاجات التربوية الواردة في الوحدة الثانية (٥٩١) نتاجًا تربويًا وهي بهذا العدد تقع في الرتبة الثانية، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى سوء توزيع القيم الإسلامية على النتاجات التربوية بسبب عدم وجود صورة واضحة لدى مصممي المنهاج الوطني التفاعلي، وعدم السير وفق معاير علمية تضمن تحقيق التوازن في المنهاج بين القيم الإسلامية وبين عدد النتاجات التربوية، وتنفق هذه النتيجة مع دراستي (الحايك، ٩٩٠؛ هارون والخوالدة، ٢٠٠٥) اللتين أظهرتا عدم توزيع القيم الواردة في قصص وأناشيد الأطفال بصورة منطقية ومتوازنة على مجالات الدراسة كافة.

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن الوحدة الخامسة «نباتاتي» قد حصلت على الرتبة الخامسة بمجموع (٩٦) تكراراً ونسبة مئوية مقداراها (٩٦، ١٢٪)، كما كان هناك اتفاق وانسجام بين تكرارات القيم الإسلامية في هذه الوحدة «نباتاتي» وبين عدد نتاجاتها التربوية التي بلغت (٩٠) نتاجًا تربويًا، وذلك كما يوضحه الجدول رقم (٤). في حين حلت الوحدة السادسة «مائي» في الرتبة السادسة بمجموع (٧٩) تكراراً ونسبة مئوية مقدارها الوحدة السادسة «مائي» بين تكرارات القيم الإسلامية الواردة فيها، وبين عدد نتاجاتها التربوية التي بلغت (٩٩) ننتاجًا تربويًا، كما يوضحها الجدول رقم (٤).

ويعزو الباحث هذا الاتفاق والانسجام بين تكرارات القيم الإسلامية المتضمنة في الوحدتين الخامسة والسادسة وبين عدد نتاجاتها التربوية إلى عامل الصدفة لا إلى عامل حسن التخطيط والمراجعة؛ إذ يبين الجدول رقم (٤) عدد النتاجات التربوية للوحدات السبع التي



ديسمبر 2010

رابعاً: نتائج السؤال الرابع

نص هذا السؤال على: هل يوجد توافق بين عدد النتاجات التربوية وبين تكرارات القيم المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في الوحدات الدراسية للمنهاج الوطني التفاعلي في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث برصد عدد النتاجات التربوية، والتكرارات والنسب المئوية للقيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال، ولكل وحدة دراسية على حدة، وتم حساب اختبار مربع كاي ([2] χ Chi-Square Test [χ وقد تبين للباحث أن هذه القيم تندرج في سبع وحدات، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥) عدد النتاجات التربوية والتكرارات والنسب المئوية للقيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية وتوزيعها على وحدات المنهاج الوطني التفاعلي واختبار مربع كاي (Chi-Square Test [\chi 2]) لحسن التوافق

النتاجات التربوية موعها		التواف	النسبة المئوية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	عدد النتاجات التربوية	اسم	رقم
الدلالة الإحصائية (sided-۲)	درجات الحرية	قيمة (كا ²)	الثلوية	2 2	المثوية	تاجات وية	الوحدة	الوحدة
٠,٢٢٠	١٦	۲٠	Y0,0V	191	79,17	479	أنا وروضتي	الأولى
٠,٢٧٧	٦	٧,٥	18,19	١٠٦	۲۰,۳۸	190	أسرتي	الثانية
٠,٣٠٢	٨	٩,٥	0,19	٤٤	9,49	٩٠	حيواناتي	الثالثة
٠,٣٠١	١٢	١٤	١٤,٨٦	111	10,97	1.0	وطني	الرابعة
٠, ٢٤٣	٣٠	٣٥	١٢,٨٥	٩٦	9,79	٩٠	نباتاتي	الخامسة
۰ ,۳٦۸	٣٠	77	١٠,٥٨	٧٩	1.,44	٩٩	مائي	السادسة
٠,٢٢٧	٣٦	٤٢	17,07	17.	١٠,٤٤	1	أرضي	السابعة
٠,٢٤٣	٣٠	70	%1	٧٤٧	٪۱۰۰	901	اة ككل	الأد



ويتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0$, ٠, ٠) بين عدد النتاجات التربوية وبين تكرارات القيم الإسلامية الواردة في النتاجات التربوية في وحدات المنهاج الوطني التفاعلي ككل؛ إذ بلغت قيمة اختبار مربع كاي (٣٥) وبدلالة إحصائية المنهاج الوطني التفاعلي ككل؛ إذ بلغت قيمة اختبار مربع كاي (٣٥) وبدلالة إحصائية وبين تكرارات القيم الإسلامية الواردة في الوحدات الدراسية البالغ عددها (٧) وحدات غير دالة إحصائياً ($\alpha=0$, ٠)؛ إذ تراوحت قيم مربع كاي بين الوحدات الدراسية بين($\alpha=0$, ٠)؛ إذ تراوحت بين ($\alpha=0$, ٠). وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود ورافق بين عدد النتاجات التربوية وبين تكرارات القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية لكل وحدة دراسية من وحدات المنهاج الوطني التفاعلي.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن الفريق الوطني لتأليف لمنهاج الوطني التفاعلي قد اتخذ معيارًا محددًا إذ إنه ينبغي تضمين كل وحدة دراسية بعدد من النتاجات التربوية من غير النظر إلى مضامين هذه النتاجات و نوعها الأمر الذي انعكس على حسن تضمين النتاجات التربوية بالقيم الإسلامية وسلامة توزيعها، مما أخل بحسن التوافق بين عدد النتاجات وبين تكرارات القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية؛ فجاءت عدد النتاجات التربوية غير معبرة عن حسن تضمين و توزع القيم الإسلامية فيها. و تتفق هذه النتيجة مع دراستي (الحايك، عبر مصورة منطقية ومتوازنة على مضامين قصص و أناشيد الأطفال.

الاستنتاج

ويمكن تلخيص استنتاجات الباحث بما يأتي:

- إن النتاجات التربوية المتضمنة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال قد تضمنت قيماً إسلامية تلائم المرحلة العمرية التي يمرُّ بها الأطفال، ومن ثمَّ يسهل عليهم إدراكها وتمثلها؛ مثل: بر الوالدين، والدعاء. في المقابل.
- إن القيم المتعلقة بالإيمان والمرتبطة به؛ مثل: الشعور بقدرة الخالق وعظمته، وعبادته، ودعائه، مناسبة لأطفال هذه المرحلة، إذ يمكن تقديمها من خلال وسائل محسوسة، وأمثلة تطبيقية.
- إن القيم الإسلامية التي ليست من اهتمامات الأطفال في هذه المرحلة العمرية، ويصعب عليهم إدراكها وتمثلها، ينبغي ألا تقدم لهم في مرحلة رياض الأطفال، ومنها حب الملائكة، ويوم القيامة، والصوم، والحج، والزكاة، والعطف والرحمة، والكرم، والاعتذار والصفح.

- من حيث مجالات القيم الإسلامية المتضمنة في النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال فإن الباحث قد خلص إلى أنه:

* يمكن تقديم القيم الإسلامية المتعلقة بالإيمان من خلال المشاهدات والدلائل الحسية في حياة الطفل؛ إذ تكون بذلك أجدى من غيرها من القيم التي ليست من اهتمامات الطفل في هذه المرحلة العمرية.

* ينبغي تقديم القيم التعبدية العامة القريبة من الطفل كالدعاء بدلاً من القيم التي لا يحتاجها في هذه المرحلة العمرية مثل: الزكاة، والحج.

* القيم الاجتماعية المتعلقة بعلاقة الطفل بمن حوله كالوالدين تعد من القيم المناسبة لأطفال الروضة، وكذلك قيمة احترام الناس ومساعدتهم، وأما القيم المتعلقة بوظائف اجتماعية لا يدركها الطفل مثل: صلة الرحم، والعطف والرحمة، فإنها ليست من اهتمامات أطفال هذه المرحلة.

* ترتيب الوحدات الدراسية التي قدمت بها القيم الإسلامية لأطفال الروضة جاء مخالفاً لطبيعة المرحلة.

توصيات الدراسة

وبناء على الاستنتاجات السابقة فإن الباحث يوصى بما يأتي:

- ضرورة الاهتمام بنوع القيم الإسلامية التي تقدم إلى أطفال الروضة، والاهتمام كذلك بالنتاجات التربوية التي يتم تضمينها بالقيم في المنهاج الوطني التفاعلي، وهذا يقتضي إجراء تحليل لما تتضمنه النتاجات التربوية الواردة في المنهاج الوطني التفاعلي من قيم إسلامية قبل إقرارها على أطفال مرحلة الروضة.

- الاهتمام بالقيم الإيمانية والقيم التعبدية على وجه الخصوص، لأثرهما المباشر في صقل شخصية الطفل الإسلامية في هذه المرحلة، وتنشئته وفق نسق قيمي متوازن يجعل القيم التي يكتسبها معيارا يحاكم بها سلوكياته وتصرفاته وأفعاله.

- مراعاة الخصائص النمائية لطفل الروضة فيما يتعلق بتقديم القيم الإسلامية في الوحدات الدراسية، والحرص على تقديمها بأسلوب بنائي ومنطقي، حتى يتمكن الأطفال من تعلمها وتمثّلها من خلال المحسوسات والمشاهدات والأمثلة العملية.

- إجراء دراسات أخرى على النتاجات التربوية الواردة في المناهج التربوية بالصفوف الأساسية في الأردن.

– ضرورة تضمين القيم الإسلامية في النتاجات التربوية في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة

رياض الأطفال، وأن تشكل خطًّا فكريًّا واضحًا لدى مخططي ومؤلفي المنهاج الدراسي.

- توزيع القيم الإسلامية بشكل متوافق مع عدد النتاجات التربوية المضمنة في وحدات وموضوعات المنهاج الوطني التفاعلي.
- ضرورة إعداد فريق وطني من المتخصصين يحملون مؤهلات تربوية عليا في حقل تربية الطفل الإعداد آلية منظمة في عرض القيم الإسلامية في النتاجات التربوية، ويشارك في تصميم المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال.
- إعداد دليل للمعلم خاص بآليات تحليل المضمون، مما يساهم في تقصى الجوانب التي تحتاج إلى إثراء وتحسين للمنهاج الوطني التفاعلي في المستقبل وفق معايير علمية محددة.
 - تقديم القيم الإيمانية من خلال الوسائل الحسية، والأمثلة التطبيقية والعملية.
- التركيز على البناء المعرفي و المنطقي للوحدات الدراسية، و الانطلاق من المحيط البيئي للطفل إلى البيئة المحيطة الأوسع فالأوسع؛ إذ يصبح ترتيب الوحدات الدراسية للمنهاج الوطني التفاعلي كالأتي: "أنا وروضتي، أسرتي، أرضى، نباتاتي، مائي، حيواناتي، وطني".



المراجع

الأغا، إحسان (٢٠٠١). منهج البحث البنائي في البرامج التربوية المقترحة للمستقبل. غزة: دار مقداد.

الأنصاري، عيسى محمد (٢٠٠٦). القيم الأخلاقية المتضمنة في مجلات الأطفال الكويتية دراسة حالة. المجلة التربوية، ملحق، (٧٩)، ٥-٩٩.

بدارنة، سعد الدين (١٩٩٣). الأساليب التربوية في غرس القيم العقيدية لدى الطفل المسلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، إربد.

براكشا، فيدا (١٩٨٤). من المولد حتى سن السادسة التعلم والنمو ماذا نعرف عن الطفل الصغير. باريس: برنامج التعاون المشترك بين اليونسكو واليونيسيف.

الحايك، آمنة (١٩٩٠). القيم في قصص الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حرات، أمل حسن (٩٩٠). تنمية القيم الأخلاقية لدى أطفال مؤسسات ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

الخوالدة، محمد (٢٠٠٣). مقدمة في التربية. عمان: دار المسيرة.

الدكروري، أحمد عبد الله (٩٩٠). القيم التربوية الموجهة للطفل من خلال الراديو والتلفزيون، دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

- دوفور، ريتشارد وإيكر، روبرت (٢٠٠١). المجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل، أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطلاب، (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية). السعودية: دار الكتاب التربوي.
- الزعبي، موفق والروسان، أيوب والبعجاوي، أمال والشبول، عبير والعربيات، عالية والبكور، منال والخزاعلة، ختام وأبو زيد، هيثم وحمادنة، سناء وخضر، نداء وعمور، أميمة (٢٠٠٧). كتاب أنشطة الطفل العملية لمعلمة رياض الأطفال. عمان: وزارة التربية.
- عبد الله، عبد الرحيم صالح (٢٠٠١). نمو الطفل وتطبيقاته التربوية والرعاية الوالدية في سنواته الخمس الأولى (ط١). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عطوة، محمد أمين (١٩٩٥). القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب دراسة تحليلية. رسالة الخليج العربي، ٢(١٥)، ٦٥–٩٧.
- عكور، نوال عيسى (٢٠٠٢). القيم البيئية المتضمنة في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية المتوسطة في الأردن ومدى امتلاك الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- علي، جلال مصطفى (١٩٩٥). دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- عوض، محمد أحمد (١٩٩٨). دراسة مقارنة لنظم رياض الأطفال في مصر والسعودية والبحرين في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة التربية، ١(١)، الجيزة، مصر: مطبعة العمر انية للأوفست،١٧ ١٨.
- العين، خيرة (٢٠٠٢). ثقافة الطفل بين القيم التراثية والمبادئ الحديثة. التربية، قطر، ٢٤٣-٣٢-٢٤٣.
- الكسواني، مصطفى خليل والخطيب، إبراهيم ياسين وأبو الرب، يوسف أحمد (٢٠٠٣). برامج طفل ما قبل المدرسة. (ط ١)، عمان: دار قنديل.
- محمد، عبد الناصر سلامة (١٩٩٢). المضامين القيمية في قصص أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- محمد، هناء السيد (١٩٩٣). كتب رياض الأطفال و التنشئة القيمية للطفل المصري. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- منسي، محمود عبد الرحيم (١٩٩٤). ا**لروضة وإبداع الأطفال**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- منصور، تحسين (١٩٩٨). القيم السائدة في أدب الأطفال المنشور في الصحافة الأردنية. المنارة، ٣(١)، ١٦١-١٩٢.
- الناشف، هدى محمود وجمال، رشا (٢٠٠٣). استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة. مجلة الطفولة والتنمية، ٣(٢)، ١٦٥-١٦٥.

- نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٣). علم النفس التربوي (ط٤)، عمان: دار الفرقان.
- هارون، رمزي والخوالدة، ناصر (٢٠٠٥). تحليل القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١(٤)، ٢٥٥-٢٧٧.
- وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨). قانون التربية والتعليم ٢٧ لسنة ١٩٨٨. رسالة المعلم، ٣٧ ل. ٢٠ عمان: وزارة التربية.
- وزارة التربية والتعليم (٩٩٤). قانون وزارة التربية والتعليم رقم ٣ سنة ١٩٩٤. عمان: وزارة التربية والتعليم رقم ٣ سنة ١٩٩٤. عمان: وزارة التربية
- Bandura, A. (1971). Social learning theory. New Jersey: Prentice-Hall.
- Beauchamp, G. (1996). **Curriculum theory** (6th ed.). Itasca, Illinois: Peacock Publishers.
- Beron, B. (1993). **An evaluation of children's television.** Indiana, USA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED372770).
- Campony, W. (1997). Creating moral curriculum: How to teach values using children's literature and meta-cognitive strategy. **Reading Improvement**, **34**(2), 54-65.
- Daniels, G. (1996). The forest-related content of children's textbooks: 1950-1991. **Sociological Inquiry, 66**(1), 84-99.
- Mecca, M. (1989). Analysis of four selected second grades. **Basal Readers for Moral Values**, **50**(86), 345-367.
- Savolainen, K. (1992). Education facing the crisis of values (1st ed.). Paris: UNESCO.
- Sulzer-Azaroff, B., & Mayer, R. (1977). **Applying behavior-analysis procedures** with children and youth. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Swan, K. (1995). Saturday morning customs & children's perceptions of social reality. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, San Francesco, CA., April 22/1995, New York, USA.



اتجاهات مديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو التخطيط الاستراتيجي

د. فتحي محمد أبو ناصر المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع جامعة الملك فيصل- السعودية

اتجاهات مديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو التخطيط الاستراتيجي

د. فتحي محمد أبو ناصر

المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع جامعة الملك فيصل - السعودية

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية في السعودية نحو توظيف التخطيط الاستراتيجي في ممارساتهم الإدارية. واشتملت عينة الدراسة على (٨١) مديراً للمرحلة الثانوية:أي ما نسبته (٦٢٪) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم عشوائياً. ولجمع البيانات تم تطوير أداة تكونت من خمسة مجالات أساسية مثلت مراحل التخطيط الاستراتيجي، وكان معامل كرونباخ ألفا لثبات الأداة ككل (٩٩٠). ولتحليل البيانات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (ت) وإجراء تحليل التباين الأحادي. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم مديري المدارس الثانوية لديهم اتجاهات إيجابية نحو توظيف التخطيط الاستراتيجي في ممارساتهم الإدارية. كما بينت النتائج عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية ($\mathfrak{D}=\mathfrak{o}\, \bullet\, , \bullet$) تعزى المتغيرات الدراسة. وأوصت الدراسة بالاستفادة من الاتجاهات الإيجابية نحو توظيف التخطيط الاستراتيجي مكوناً رئيساً في برامج إعداد وتأهيل مديري المدارس.

الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي، الاتجاهات، مديري المدارس.



Attitudes of Secondary School Principals Toward Strategic Planning in the Eastern Province of Saudi Arabia

Dr. Fathi M. Abu-Nasser

The National Research Center for Giftedness & Creativity
King Faisal University

Abstract

The present study investigated the attitudes of secondary school principals toward employment of strategic planning in there administrative practices. A randomly selected sample of the study consisted of (81) school principals who represented (62%) of the study population. For the purpose of data collection, a five- domain questionnaire covering stages of strategic planning was developed, and Cronbach alpha reliability coefficient for all domains of the questionnaire was (0.91). To analyze data obtained, means and standard deviation were calculated, t-test scores were used and one-way analysis of variance was conducted. Findings of the study revealed that most of school principals had positive attitudes toward employment of strategic planning in their administrative practices, and that no statistically significant differences (α =0.05) existed in their responses due to study variables. Based upon the study findings, the researcher recommended that such positive attitudes of school principals be utilized as a major part of educational programs for preparation of school principals.

Key words: strategic planning, attitudes, school principals.

اتجاهات مديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو التخطيط الاستراتيجي

د. فتحي محمد أبو ناصر المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع جامعة الملك فيصل – السعودية

المقدمة

تتطلب إدارة المدرسة جهداً إضافياً من المدير من خلال تخطيط الأهداف ووضعها، أو تحديد الإجراءات المناسبة لتنفيذها ومتابعتها. ومدير المدرسة بوصفه قائدًا تربويًّا يؤثر في كافة العاملين، ويدفعهم إلى المشاركة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ويجني معهم النجاحات المأمولة القابلة للتحقيق. وتعرف الإدارة على أنها: «حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد» (العمايرة، ٢٠٠٢، ص١٨). وهي مجموعة عمليات (تخطيط، وتنسيق، وتوجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة تصنعها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة (أبو ناصر، ٢٠٠٨) ص٢٥).

وتكمن أهمية التخطيط التربوي بوصفه أحد عمليات الإدارة المهمة في تحديد مسارات العمل واختصار الوقت والجهد، واختصار الزمن في عملية التطوير (فهمي، ٢٠٠٠). ويهدف التخطيط التربوي إلى تحقيق أهداف أعدت لها الخطة على تنوعها، ويتضمن التخطيط أبعادا مختلفة كما ذكر أبوالعينين، وخليل وبركات (٢٠٠٣) منها: المجال، والتخصص، والبعد الزمني، والبعد الجغرافي.

كما يعدُّ التخطيط أحد أهم العمليات الديناميكية التي تهدف إلى مساعدة الجهاز الإداري على وضع القرارات والرؤى المستقبلية للمشاريع بعيداً عن التخمين والمعلومة الناقصة أو غير المتوافرة، وهو أحد العوامل الرئيسة لفاعلية إدارة أي منظمة، لاسيما إن أتاح هذا التخطيط استخداماً أمثل للموارد والإمكانات البشرية، والمادية. والتخطيط يوصف بأنه عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة، للوصول إلى أهداف معينة، أو هو عملية ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة (عطوي، ٢٠٠١).



وقد استدعت التغيرات والأحداث المفاجئة في القرن الماضي البحث عن طريقة جديدة للتخطيط تتخطى المنظور التقليدي إلى استشراف المستقبل من خلال عمليات عقلية جماعية مشتركة تهدف إلى توقعات ذكية متعددة ومحتملة للمستقبل تطرح عدداً من السيناريوهات المتوقعة للتعامل معها دونما مباغتة (Davies & Ellison, 1998)، فقد ظهر مفهوم التخطيط الاستراتيجي في منتصف الخمسينات من القرن الماضي عندما بدأت الشركات العظمي بتطوير أنظمة التخطيط طويل المدي، ووصل المفهوم مرحلة النضج في التسعينات من القرن العشرين، واقترن بمفاهيم عديدة مثل إدارة الجودة الشاملة، والإدارة الاستراتيجية، والتفكير الاستراتيجي، والتخطيط النوعي، والإدارة بالسيناريوهات، والهندرة أو إعادة صياغة المؤسسة وغيرها (القطامين، ٢٠٠١). ومن المؤكد أن جميع هذه المفاهيم لا يمكن أن تطبق بمعزل عن فهم أهداف التخطيط الاستراتيجي (Kaufman & Herman, 1991) الذي هو عمل ذهني مقصود ومحاولة علمية من الفرد والمجتمع لاستثمار ما يتوافر لهما من موارد وطاقات لتحقيق أهداف معينة في فترة زمنية معلومة وفي ظل مقومات وأفكار اجتماعية وبأقل التكاليف الممكنة (الدهيش وعبدالله، ٢٠٠٦).وفي هذا السياق، أشارت العارف (٢٠٠٢) إلى أن التخطيط الاستراتيجي تبصر بالشكل المثالي للمنظمة وتحقيق لهذا الشكل، وأكد الحر (٢٠٠١) على أنه عملية تحديد الروئي البعيدة المدي، والأهداف الكلية للمؤسسة و كيفية تحقيقها.

وأصبح التخطيط الاستراتيجي ضرورة ملحة لجميع المؤسسات بما فيها المؤسسات التقليدية العامة (أبو بكر والمرسي وجمال الدين، ٢٠٠٢). كما أن التحدي الذي يجابه المخططين هو حتمية أن يكون التخطيط ليس فقط نشاطاً مهيئاً ومحضراً للمستقبل (Proactive) بل يجب أن يكون مصمماً للمستقبل وفق رؤى محددة أو معينة، وأن يكون تخطيطاً قادراً على تغيير الأحداث لا الاستجابة لها فقط (Weindling, 1997).

ويحتاج التخطيط الاستراتيجي إلى خطة عمل (Strategic plan) ذات اتجاه واضح تربط بين الحاضر والمستقبل (برنوطي، ٢٠٠١)، فهو أداة المؤسسة لصناعة ابتكارات وأنشطة فريدة تهدف إلى الوصول إلى وضع متفرد ومتميز يختلف عما تؤديه المؤسسات المنافسة (العارف، ٢٠٠٢). ورغم تعدد النماذج الخاصة بعملية التخطيط الاستراتيجي، إلا أنها تشترك في مضامينها الرئيسية (الدوري، ٢٠٠٥)، لذلك فإن عملية التخطيط الاستراتيجي تضمن طرح أربعة أسئلة استراتيجية أساسية هي: ماذا نريد أن نكون في المستقبل؟ ومن نحن؟ وأين نحن الآن؟ وكيف نستطيع الوصول إلى هناك؟ (Arendal, 2000).

2010 H

ويبدأ التخطيط الاستراتيجي . عمر حلة التخطيط للتخطيط التي تعد خطوة مهمة لنجاح المؤسسة في التعامل مع التخطيط الاستراتيجي ؛ إذ تساعد على اختبار مدى جاهزية المؤسسة وجديتها في تبني التخطيط الاستراتيجي كخيار حتمي (أبو بكر والنعيم، ٢٠٠٨). وتنفذ بتحديد فريق التخطيط والشركاء وتحديد المدة التي ستستغرقها عملية التخطيط، وتحديد المعلومات اللازمة لعملية التخطيط ومصادرها، وتحديد الكلفة، وتأمين الموارد المطلوبة، وتحديد الأدوار والمسؤوليات (Bhling & Wood, 1993).

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة التحليل الاستراتيجي وهدفها يتحدد برسم رؤية للمؤثرات في الحاضر، لتشكيل مستقبل يُطمح في تحقيقه للمؤسسة، فهو يرتبط بفهم الموقع الاستراتيجي للمؤسسة، ومعرفة وإدراك المتغيرات التي تحدث في البيئة (Essex, 2001) ويرى كل من ويلين وهنجر (Wheelen & Hnger, 2000) أن التحليل الاستراتيجي يشمل معرفة بيئة المؤسسة الداخلية والخارجية والثقافة المنظمية Organizational Culture، والقدرة الاستراتيجية Stakeholders، وكذلك معرفة توقعات المستفيدين 'Strategic Capability والقدرة الاستراتيجي المرحلة الثالثة يتم تحديد الاتجاه الاستراتيجي الموسسة باتجاه مرغوب فيه ومتفق عليه ويشمل: بناء الرؤية (Vision)، وتحديد القيم، Strategic Goals، وتحديد الأهداف الاستراتيجية وبناء الرسالة المستراتيجية الموقية (العدلوني، ۲۰۰۰).

وفي المرحلة الرابعة تتم صياغة الاستراتيجية وتعرف بأنها الأنموذج أو الخطة التي تتكامل فيها الأهداف الرئيسة والسياسات والإجراءات، وتتضمن صياغة استراتيجية المؤسسة تطوير خطة قادرة على إنجاز أهدافها، وتحقيق رسالتها ورؤيتها من خلال تكيف المؤسسة بطريقة ملائمة لبيئتها (الدهيش وعبدالله، ٢٠٠٦). ومرحلة التنفيذ وهي المرحلة الخامسة تتضمن مجموعة النشاطات والفعاليات التي تمارس لوضع الخطط الاستراتيجية موضع التطبيق العملي (مركز الخبرات المهنية للإدارة، ٢٠٠٣)، إذ إنّ تحويل الخطة الاستراتيجية إلى خطط تنفيذية يتطلب ترجمة الاستراتيجية إلى عمل وتطبيق وتحديد الموازنات المالية والإجراءات تنفيذية يتطلب ترجمة الاستراتيجية إلى عمل وتطبيق وتحديد الموازنات المالية والإجراءات المهمة التي تقع جميعها ضمن البيئة الداخلية للمنظمة وهي:البناء التنظيمي المناسب، والتخصيص المتوازن للموارد والنشاطات التنفيذية المختلفة، ووجود نظام ملائم للتحفيز، ووجود أنظمة معلومات تُدار بفعالية، وتوافر ثقافة منظمية داعمة ومشجعة للعمل ,James (2002).

ومرحلة التقويم والرقابة هي الأخيرة وهي ضرورية في إرساء قواعد للمحاسبة لكل فرد ولكل وحدة، وعملية التقويم والمتابعة كما يراها الحر (٢٠٠٣) تمثل المقياس الذي يمكن من خلاله الحكم على قدرة المدرسة على الإنجاز بالنسبة لأهدافها ووسائلها المحددة مسبقاً،حيث يتم تطوير مؤشرات النجاح الرئيسة المعينة على الخطة الاستراتيجية وتكليف المسؤول عن كل وحدة أو منسقها بتفصيل هذه المؤشرات لتشمل مؤشرات النجاح الخاصة بالوحدة (Thompson, Strick, & Karmer, 1995)، وكذلك بكل فرد منها، وتحميل كل فرد في المؤسسة مسؤولية إنجاز مؤشرات النجاح المطلوبة منه (Whithely, 1991). وبناءً على ذلك، فإنَّ التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العام لابد أن يتضمن البحث عن كيفية امتلاكها منظوراً شاملاً للتعامل مع المستقبل بعيد المدى كما أكدت دراسة حمامي والشيخ (١٩٩٥)، ودراسة جورج و ماكوين (George & McEwen, 1999)، ودراسة الخثيلة (١٩٩٩)، ودراسة آدمز ولين (Adams & Lin, 2001)، ودراسة بيدكوك ,Pidcock 2001)، ودراسة هنت وجيمز (Hunt & James, 2002) ، وكذلك البحث عن كيفية إجراء التحليل الاستراتيجي للعوامل المؤثرة في المؤسسات التعليمية داخلياً وخارجياً، كما في دراسة أوكس وآخرون (Oakes, Qurtz, Ryan & Lipton, 2000) و دراسة جريبرت (Grebert, 2000)، وكذلك البحث عن التقنيات والاستراتيجيات الأنسب لتنفيذ الخطة، وضمان تحقيق المنظور المستقبلي المتمثل في الأهداف والغايات المنشودة لمؤسسات التعليم العام ورسالتها الواضحة التي يسعى التخطيط الاستراتيجي إلى تحقيقها بدرجة عالية من الكفاية والفاعلية (مدبولي، ٢٠٠١).

ونظراً إلى أهمية التعليم العام بوصفه المصنع الذي يُعد أبناء المستقبل، لا ليكونوا قادرين على التعامل بفاعلية مع التقنية والثروة المعلوماتية الهائلة فحسب، بل ليكونوا مشاركين في إنتاجها أيضاً ووضع بصمات واضحة في مسيرة التطوير والتقدم الحضاري (بدران، ٥٩٩) ممّا أضاف أهمية خاصة ومبرراً قوياً لانتهاج منحى التخطيط الاستراتيجي في بعض مناطق المملكة، حيث يُعدّ التخطيط الاستراتيجي الأسلوب الأنسب للتعامل مع المستقبل المتقلب كونه تقنية حديثة ملائمة للتعامل مع عصر دينامكي كثير التحديات والتغيرات (وزارة التربية والتعليم السعودية، ٤٢٤ هه).

مشكلة الدراسة

انتهجت المؤسسات العالمية الناجحة أسلوب التخطيط الاستراتيجي عندما ظهرت الحاجة الماسّة إلى نوع جديد من التخطيط موجه نحو المستقبل وصياغته، وتحسين أداء المنظمات،

وجعلها قادرة على مواجهة التحديات، ورسم مستقبلها بنفسها بدلاً من الاكتفاء بالتنبؤ بما قد يستجد فيه من أحداث (السلطان، ٢٠٠٣). كما أن توجه المؤسسات والمنظمات التربوية نحو التخطيط الاستراتيجي هو ضرورة حتمية (الحر، ٢٠٠٣)؛ فقد أصبح من أبجديات عمل المنظمات بعامة والمؤسسات التربوية بخاصة كون التربية والتعليم تقدم المساهمة الحقيقية التي تنقلها الأجيال بعضها لبعض، والتعليم ذو الجودة العالية في واقعه استثمار مكلف لكن كلفته لا توازي قيمته في صناعة غد أفضل.

ويهدف التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدرسة إلى تأمين مستقبل أفضل للمتعلمين والعاملين في المدرسة وإلى تحديد الغايات والأهداف المنشودة وتأدية الأدوار المطلوبة بفاعلية (الدهيش وعبدالله، ٢٠٠٦)؛ إذ يحدد التخطيط الاستراتيجي الغاية ويعطي المبررات ويوضح المسار وأساليب الوصول (همام، ٢٠٠٣). وعلى الرغم من جهود التطوير التي بذلتها المملكة العربية السعودية في مجال التعليم وكذلك الجهود التي تبذل نحو التخطيط الاستراتيجي في مراحله التجريبية في بعض مناطق المملكة، ونشره في منظمات ومؤسسات التربية والتعليم الاأن السؤال الرئيس الذي يطرح نفسه: ما مدى اهتمام مديري المدارس بمنهجية التخطيط الاستراتيجي كخيار نموذجي لمواجهة التحديات المعاصرة والتغيرات المتسارعة من حولنا والتعامل معها وإدارتها؟ لاسيما أن المدرسة هي المؤسسة التي أوكل إليها المجتمع مهمة تحقيق أهدافه وتطلعاته ورؤاه. وبذلك تتمثل مشكلة الدراسة في تحديد اتجاهات مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية نحو الأخذ بالتخطيط الاستراتيجي.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى المساهمة بشكل علمي في بلورة مفهوم التخطيط الاستراتيجي وأهميته للمؤسسات التربوية وخاصة فيما يتعلق بدور مديري المدارس في إعداد خطط قادرة على التعامل مع المستقبل بشكل أكثر وضوحاً وواقعيةً من خلال التعرف على اتجاهات مديري المدارس نحو استخدامه في الممارسات الإدارية. كما هدفت إلى لفت الأنظار نحو التركيز على تطوير كفايات التخطيط الاستراتيجي في برامج الإعداد والتأهيل لمديري المدارس.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس: ما اتجاهات مديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو تطبيق التخطيط الاستراتيجي كأسلوب نظمى يستشرف المستقبل ويصححه لإنجاح رسالة المدرسة وتحقيق أهدافها؟ وتفرع عنه

10

الأسئلة الآتية:

 ١ ما اتجاهات مديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو تطبيق التخطيط الاستراتيجي؟

٢- هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥=٥) في اتجاهات مديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي لمدير المدرسة، والخبرة في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة في كونها تستقصي وجهات نظر مديري المدارس الثانوية واتجاهاتهم نحو تبني مفهوم التخطيط الاستراتيجي وممارسته مما يفيد صانعي القرار في الموقوف على واقع التخطيط المدرسي في المدارس الثانوية في تعليم البنين السعودية وتطويره في ضوء نتائج الدراسة؛ إذ إنّ تطبيق هذا النمط من التخطيط ما يزال في المرحلة التجريبية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تقييم اتجاهات مديري المدارس الثانوية الحكومية نحو تبني التخطيط الاستراتيجي كخيار استراتيجي لمواجهة التحديات والمتغيرات المعاصرة وركزت على المدارس الحكومية واستثنت المدارس الأهلية لاختلاف البيئات الداخلية والخارجية والتسهيلات والسياسات في تلك المدارس عنها في المدارس الحكومية مما يؤثر في نتائج الدراسة.

الحدود الجغرافية والمكانية: تم إجراء الدراسة الميدانية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية على مديري المدارس الثانوية الحكومية.

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة نظرياً وعملياً خلال العام الدراسي ٢٨ ١ ١ - ١ ٤ ١ هـ / (٨٠ ٠ - ٢ ٠ ٠ م).

مصطلحات الدراسة

اعتمدت الدراسة المصطلحات الآتية:

التخطيط الاستراتيجي: مجموعة من العمليات تبدأ برسم الصورة التي تريد المدرسة أن تكون عليها في المستقبل ثم تحديد الوسائل والاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف

بعد دراسة معطيات وتحديات البيئة الداخلية والخارجية.

النطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية: هي المنطقة الجغرافية الواقعة في شرق المملكة العربية السعودية وتشمل حاضرة الدمام عمدنها: الدمام ،والخبر ،والأحساء، والقطيف، وبقيق، والنعيرية ، وحفر الباطن.

الاتجاه: هو استعداد أو نزوع أو وضع نفساني متعلم بحيث تكون استجابة الفرد إيجابية أو سلبية نحو موقف معين أو موضوع يؤثر فيه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالصورة المسحية حيث يلائم طبيعتها ويناسب تحقيق أهدافها.



مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية وبلغ إجمالي أفراد المجتمع (١٣٠) مديراً للمدارس الثانوية من جميع محافظات المنطقة الشرقية حسب الإحصائية المحوسبة لإدارة التعليم في الشرقية للعام الدراسي عافظات المنطقة الشرقية حسب الإحصائية المدراسة على (٨١) مديراً من مديري المدارس الثانوية الحكومية في المنطقة الشرقية وهي نسبة تمثل 77/ من مجتمع الدراسة الأصلي ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من قوائم المدارس. ويبن الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيراتها.

الجدول رقم (١) توزيع مديري المدارس حسب متغيرات الدراسة

النسبة المئوية	التكرارات	المستوى	المتغير
%97 , ٣	٧٨	بكالوريوس	المؤهل العلمي
۲,۱٪	١	دبلوم عالي	
%7,0	٢	ماجستير فأعلى	
7.21	77	١٥ سنة فأقل	الخبرة
%09	٤٨	أكثر من ١٥ سنة	
7.77	71	اقل من ٦ دورات	الدورات التدريبية
% ٦ ٣	٥١	٦ دورات فأكثر	

أداة الدراسة

تم تصميم أداة ((اتجاهات مديري المدارس الثانوية الحكومية نحو التخطيط الاستراتيجي) اعتماداً على مراجعة الأدب النظري في مجال الدراسة، واشتملت على (٤٤) فقرة، وقد تم استخدام مقياس متدرج من (١-٥) درجات بعبارات (قليل جداً، قليل، متوسط، كبير، كبير جداً)، وقد تم إعطاء قليل جداً نقطة واحدة، وقليل نقطتين، ومتوسط ثلاث نقاط، وكبير أربع نقاط، وكبير أربع نقاط، ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الدراسة المدى (٢,٣٤ – ٢,٠٥) ليدل على درجة اتجاه كبيرة، والمدى (٢,٣٤ – ٢,٠٧) ليدل على درجة متوسطة من الاتجاه ، والمدى (١ – ٣,٢٣) ليدل على درجة اتجاه قليله وذلك بقسمة الفرق بين أعلى استجابة وأدنى استجابة للفقرة الواحدة على عدد الفئات. وتناولت فقرات أداة الدراسة المجالات: التخطيط للتخطيط، والتحليل الاستراتيجي ، وتحديد الاتجاه الاستراتيجي، وصياغة الاستراتيجية، والتنفيذ والتقويم.

صدق الأداة

للوقوف على صدق أداة الدراسة تم توزيع الأداة بصورتها الأولية على (٢٠) محكما من الأساتذة الجامعيين، في مجال الإدارة المدرسية والتخطيط، للحكم على مدى انتماء الفقرات للمجالات التي تم تحديدها، وكذلك للحكم على درجة مناسبة الفقرات من حيث صياغتها بنائياً ولغوياً، وعلى ضوء ملاحظات المحكمين أعيدت صياغة بعض فقرات أداة الدراسة، وكان عدد الفقرات (٤٨) فقرة، إذ حُذفت (٤) فقرات وعُدّل العديد من الفقرات واستقرت الأداة النهائية.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة تم استخراج معامل الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا وذلك للأداة الكلية و لكل مجال من المجالات الخمسة الواردة في أداة الدراسة وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي ما بين (٠,٧٧٤٠) و(٠,٨٩٦٠) فيما كان الثبات الكلي للأداة (٠,٨٩٦٠).

متغيرات الدراسة

أولا: المتغيرات المستقلة وتتضمن:

- المؤهل العلمي لمدير المدرسة وله ثلاث فئات (الماجستير فأعلى، الدبلوم العالي، البكالوريوس).

- سنوات الخبرة لمدير المدرسة ولها مستويان (١٥ سنة فأقل، أكثرمن١٥ سنة).

- الدورات التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي ولها ثلاثة مستويات (أقل من ٦ دورات، ٦ دورات فأكثر)

ثانيا: المتغير التابع وهو اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو التخطيط الاستراتيجي.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام المعالجات الإحصائية التي تتناسب وطبيعة الأسئلة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمدى اتجاهات مديري المدارس نحو التخطيط الاستراتيجي. وتم استخدام المتوسطات الحسابية لتحديد ترتيب أهمية فقرات أداة الدراسة لكل محور من المحاور المحددة فيها. كما تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق في أداء عينة الدراسة وفقاً لاختلاف الخبرة في الإدارة المدرسية. وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق باختلاف عدد الدورات.



نتائج الدراسة ومناقشتها أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السوال على: ما اتجاهات مديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو تطبيق التخطيط الاستراتيجي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتبة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة في كل مجال من مجالات الدراسة الخمسة. ويوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والأهمية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً.

الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية وأهمية كل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

الرتبة	لانحرافات المعيارية	المتوسط الحسابي للمحور	المجال	م
٥	٠,١٦	٣,١٧	التخطيط للتخطيط	
٤	٠,٠٧	٣,٢٦	التحليل الاستراتيجي	
٣	٠,٠٢	٣,٣٥	الاتجاه الاستراتيجي	
۲	٠,٠٦	٣,٣٩	صياغة الإستراتيجية	
١	٠,١٥	٣,٤٨	التقويم والتنفيذ	

من الجدول رقم (٢) يتضح أن جميع المجالات حصلت على متوسطات حسابية تراوحت

ما بين (٣,١٧ – ٣,٤٨) وهذا يعكس درجة متوسطة من الاتجاه نحو تطبيق التخطيط الاستراتيجي وقد يعزى ذلك إلى عدم وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس على الرغم من أهميته ،وقد حصل مجال التنفيذ والتقويم على أعلى متوسط حسابي (٣,٤٨) وهذا يعكس اتجاها نحو ترجيح أهمية التنفيذ والتقويم لدى مديري المدارس عند التخطيط للمدرسة وإدراكهم بأن التنفيذ غير الفعال للخطط يؤدي إلى الفشل في حين يؤدي التنفيذ الفعال إلى تجاوز الكثير من الأخطاء الواردة في الخطة، كما يعكس قناعات المديرين بأهمية تأسيس نظام المساءلة و معايير قياسية للأداء.

فيما جاء مجال التخطيط للتخطيط في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية حيث حصل على متوسط حسابي (٣,١٧) وقد يعود ذلك إلى أن مرحلة التخطيط للتخطيط تعتبر من أصعب وأعقد المراحل وتتطلب بناء ثقافة مؤسسية توفر الالتزام بالتخطيط من قبل جميع منسوبي المدرسة، كما تتطلب قدراً عالياً من مهارات الاتصال ومهارات إحداث التغيير لدى مديري المدارس الذين يقع عليهم العبء في رفع مستوى الالتزام الجماعي بالتخطيط الاستراتيجي وقد يعزى إلى وضوح أهمية المرحلة التي يمثلها المجال مقارنة بالمراحل الأخرى للتخطيط الاستراتيجي.

أولاً: درجة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في مجال التخطيط للتخطيط: تم حساب التكر ارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب التنازلي لدرجة اتجاه عينة الدراسة نحو التخطيط الاستراتيجي في كل فقرة من فقرات مجال التخطيط للتخطيط ،ويبين الجدول رقم (٣) نتائج استجابة أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (٣) التكرارات والنسب المنوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة اتجاه أفراد عبنة الدراسة نحو التخطيط الاستراتيجي في مجال التخطيط للتخطيط

	**	**			9 -		**		
المترتيب	المتوسط الحسابي	قليل جداً	قليل	متوسط	كبير	كبير جدأ		العبارات	م
,	۲.۸۱	١	٧	١٨	٣٥	۲٠	ت	ووضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي	
,	1,//1	١,٢	۸,٦	77,7	٤٣,٢	75,7	%	لدى مدير المدرسة	,
٥	٣.٠٦	٤	١٦	٣٤	۲٥	۲	ت	وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي	۲
	,,,,	٤,٩	19,1	٤٢	٣٠,٩	۲,٥	%	لدى منسوبي المدرسة	,
4	٣.0٤	١	١٢	77	71	17	ت	امتلاك مدير المدرسية الكفايات	٣
,	1,02	1,7	10,7	۲۷,۸	79,7	17,0	%	الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي	,
4	7.98	٥	77	79	77	۲	ت	امتلاك منسوبى المدرسة الكفايات	٤
'	1,31	٦,٣	YV,0	77,7	۲۷,0	۲,٥	%	الخاصة بالتغطيط الاستراتيجي	2

تابع الجدول رقم (٣)

المترتيب	المتوسط الحسابي	قليل جداً	قليل	متوسط	کبیر	كبير جدأ		العبارات	م		
٨	1,79	٤٩	17	٩	٧	٣	ت	اللجوء إلى مستشارين خارجيين	٥		
	,,,,	٦٠,٥	١٦	11,1	۸,٦	٣,٧	%	للتخطيط للمدرسة			
۲	~ ./4	٣	٥	۲١	77	۲٠	ت	توافر رغبة عالية لدى منسوبي المدرسة	٦		
, ,	٣,٧٦	٣,٧	٦,١	۲0,٦	٤٠,٢	75,5	%	في التغيير	`		
٤	J. J.,	٣	17	٣٠	77	٧	ت	توافر الوقت اللازم للقيام بالتخطيط	١٦		
2	٣,٢٧	٣,٨	17,0	۲۸	44,9	۸,٩	%	الاستراتيجي	, (
V	, , ,	77	۲٠	72	١٠	٤	ت	توفير ميزانية خاصة للتخطيط	1		
V	۲,٤١	۲۸,٤	۲٤,٧	۲۹,٦	17,7	٤,٩	%	الأستراتيجي	1 7		
۲	, • ٦		المتوسط العام للمجال								

ويظهر الجدول رقم (٣) أن جميع الفقرات كان لها استجابة متوسطة من قبل مديري المدارس، كما يظهر حصول الفقرة (١) والفقرة (٦) على أعلى اتجاه وهما تعكسان وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدرسة، وهذا يعكس اتجاها ايجابياً نحو التخطيط الاستراتيجي من مديري المدارس، مما يوفر دعماً نحو تحقيق ثقافة مواتية للتخطيط الاستراتيجي فيها، فلا يكفي أن يعي مدير المدرسة ماهية التخطيط الاستراتيجي وأهميته، بل يجب أن يكون هناك وعي والتزام جماعي من قبل منسوبي المدرسة بهذا الموضوع وقبولاً للتغيير الذي يفرضه التخطيط الاستراتيجي.

فيما حصلت الفقرة (١٧)، والفقرة (٥) على أدنى درجة اتجاه حيث كانت المتوسطات الحسابية في هاتين الفقرتين (٢,٤١) و (١,٧٩) ويمثلان عدم توافر الوقت والميزانية للقيام بالتخطيط الاستراتيجي، وقد يعزى ذلك إلى قلة الخبرة لدى أفراد عينة الدراسة بأهمية توفير الموارد والموازنات المطلوبة في أي مرحلة من مراحله، حيث إنّ تجربة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس السعودية تعد حديثة التطبيق و خبرة مديري المدارس في هذا المجال تعد قليلة.

ثانيا: درجة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في مجال التحليل الاستراتيجي: بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب التنازلي لدرجة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في مجال التحليل الاستراتيجي يبين الجدول رقم (٤) نتائج تلك التقدير ات.

الجدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة أفراد عينة الدراسة نحو التخطيط الاستراتيجي في مجال التحليل الاستراتيجي

	لتوسط لحسابي	ليل جداً	قليل	متوسط	کایر	¥, 4 <u>1</u>		المعبــــارات	م
	~ ^,	٥	٥	۲٥	49	١٦	ت	تحليل البيئة الداخلية للمدرسة	٩
,	٣,٥٨	٦,٣	٦,٣	71,7	77,7	۲٠	%	لتعرف نقاط القوة والضعف قبل تصميم الخطة	`
٦	7.98	18	10	72	۲٥	٥	ت	توافر معلومات كافية عن البيئة	١.
	1,71	10,9	١٨,٣	79,5	٣٠,٥	٦,١	%	الخارجية (أسواق، منافس، جامعات، تكنولوجيا)	,,
٤	L	٣	١٦	77	۲۸	٥	ت	الاهتمام بتحليل البيئة الخارجية	,,
2	٣,٢١	٣,٨	۲۰,٥	77,7	40,9	٦,٤	%	لتعرف الفرص والتهديدات قبل - تصميم الخطة	''
٣	٠, ٠, ٠, ٠, ٠, ٠, ٠, ٠, ٠, ٠, ٠, ٠, ٠, ٠	٤	١٦	١٦	44	17	ت	الاهتمام بتحليل الثقافة السائدة	15
,	٣,٤٢	٤,٩	۱۹ ,۸	19,1	49,0	١٦	%	للتعرف على تأثيراتها الإيجابية الإسلبية قبل تصميم الخطة	"
L.	<u> </u>	٣	١٤	۲٠	77	11	ت	الاهتمام بتحليل خطط فاعلة	
۲	٣,٤٣	٣,٧	۱۷,۳	۲٤,٧	٤٠,٧	17,7	%	لمدارس أو منظمات ناجحة قبل الشروع في وضع الخطة	١٤
٥	٣,٠١	٨	١٧	۲۸	77	٦	ت	الاهتمام بتحليل خطط المدارس	10
	,,,,	۹,۹	71	٣٤,٦	۲۷,۲	٧,٤	%	المنافسة للمدرسة	10
۲	, ۲٦					م للمجال	سط العا	المتو	

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن جميع فقرات المجال قد حصلت على متوسطات حسابية تقابل درجة متوسطة من الاتجاه، ويدل ذلك على أن مرحلة التحليل الاستراتيجي على أهميتها من الناحية العملية، جاءت لتكشف عن ضعف لدى أفراد عينة الدراسة بأهمية تحليل الموقف الاستراتيجي الحالي للمدرسة، من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف النسبية للمدرسة، وكذلك الإفادة من تجارب المدارس ذات الخطط الفاعلة قبل الشروع في تصميم الخطة، وقد يعزى ذلك إلى عدم شمولية مفهوم التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس، واعتقادهم بضعف تأثير هذه المعلومات في فاعلية خطة المدرسة الاستراتيجية، كما قد يعزى ذلك إلى قناعات مديري المدارس بأنه ليس بالضرورة أن تمتلك المدارس المنافسة خططًا فاعلة يستفاد منها في مجال التخطيط الاستراتيجي بمراحله المختلفة.

ثالثاً: درجة الاتجاه نحو (التخطيط الاستراتيجي) في مجال تحديد الاتجاه الاستراتيجي: تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب التنازلي لدرجة اتجاه عينة الدراسة نحو التخطيط الاستراتيجي في مجال تحديد الاتجاه الاستراتيجي، ويبن الجدول رقم (٥) نتائج التقديرات.

الجدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب التنازلي لدرجة اتجاه عينة الدراسة في مجال تحديد الاتجاه الاستراتيجي

المترتيب	المتوسط الحسابي	قليل جداً	قليل	متوسط	کبیر	کبیر جداً		المعب ارات	م			
٩	۲.0٦	۱٩	۲٠	77	10	٤	ت	يتم استخدام ثقافة مؤسسية داعمة	11			
	1,01	۲۳,۸	۲٥	۲۷,0	۱۸,۸	٥	%	لعملية التخطيط.	_ ' '			
٦	٣,٤١	٥	17	77	۲٥	١٦	ت	توظيف الموارد المالية في الأمور	۲.			
	1,21	٦,١	10,9	۲۸	٣٠,٥	19,0	%	الجوهرية الهادفة				
٨	w w,	٩	١٢	١٤	71	10	ت	توافر رؤية خاصة بالمدرسة مكتوبة	71			
^	٣,٣٨	11,1	۱٤,٨	۱۷,۳	٣٨,٣	١٨,٥	%	ومتفق عليها من قبل الجميع	' '			
	¥ .,,	١	٨	١٦	49	١٨	ت	تأدية العمل المدرسي ضمن إطار الرؤية	77			
۲	٣,٧٩	١,٢	٩,٨	19,0	٤٧,٦	77	%	الجماعية للعمل	7.7			
	w	٦	11	١٤	٣٤	10	ت	توافر رسالة خاصة بالمدرسة مكتوبة	74			
٤	٣,٥١	٧,٥	۱۳,۸	١٧,٥	٤٢,٥	۱۸,۸	%	ومتفق عليها من قبل الجميع	' '			
٥	٠, ٠	٥	٨	۱۸	٤١	٨	ت	توافر رسالة واقعية قابلة للإنجاز	7 2			
0	٣,٤٩	٦,٣	١٠	۲۲,0	01,7	١.	%	والتطبيق	12			
,	٣,٨٥	=	٩	١٢	٤١	١٨	ت	تركيز رسالة المدرسة على وحدة	۲٥			
'	1,70	=	11,7	10	01,7	77,0	%	أهداف لجميع العاملين بالمدرسة	10			
.,	ر ب	٨	٤	۲۸	71	11	ت	مساهمة منسوبي المدرسة في وضع	۲۷			
٧	٣,٤٠	٩,٨	٤,٩	٣٤,١	٣٧,٨	١٣,٤	%	أهداف المدرسة	1 1 1			
L l	-	۲	٧	77	٣٢	١٢	ت	تناغم أهداف المدرسة مع رؤيتها				
٣	٣,٥٧	۲,٥	۸,۹	٣٢,٩	٤٠,٥	10,7	%	الإستراتيجية	۲۸			
_	U 44	10	72	79	١٠	٤	ت	مساهمة المجتمع المحلي وأولياء الأمور				
٩	۲,0٦	١٨,٣	۲۹,۳	٣٥,٤	17,7	٤,٩	%	في تحديد أهداف المدرسة	79			
٣	,70		المتوسط العام للمجال									

ويلاحظ من الجدول رقم (٥)، أن استجابة أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس لجميع فقرات المجال تعكس درجة متوسطة من الاتجاه، وقد يعزى ذلك إلى شعور أفراد عينة الدراسة بأهمية هذه المرحلة في تحديد التوجه العام للخطة الاستراتيجية، وتحديد الميزة التنافسية للمدرسة، والعمل على تحقيق أهدافها. وقد كان الاتجاه متدنيا نحو: توفر رؤية خاصة بالمدرسة مكتوبة ومتفق عليها من قبل الجميع، وكذلك نحو استخدام ثقافة مؤسسية داعمة لعملية التخطيط، ونحو مساهمة المجتمع المحلي وأولياء الأمور في تحديد أهداف المدرسة، وقد يعزى إلى ذلك إلى أن صياغة رؤية المدرسة تأخذ أهمية أقل من القيم والمبادئ المعلنة والرسالة، وهو ما أخذت به بعض المدارس الفكرية في خياراتها الاستراتيجية.



رابعاً: درجة الانجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في مجال صياغة الإستراتيجية: بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب التنازلي لدرجة اتجاه عينة الدراسة نحو التخطيط الاستراتيجي في كل فقرة من فقرات مجال صياغة الاستراتيجية يبين الجدول رقم (٦) نتائج تلك التقديرات.

الجدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة اتجاه أفراد عينة الدراسة نحو التخطيط الاستراتيجي في مجال صياغة الاستراتيجية

المترتيب	المتوسط	قليل جداً	قليل	متوسط	کبیر	کبیر جداً		المعبــــارات	م		
1.	+J);										
\ _V	۲, ۲٤	72	۲٦	77	٨	۲	ت	توافر موارد متنوعة لتمويل خطط	١٩		
	. ,	79,5	۲۱,۷	۲٦,٨	٩,٨	۲,٤	%	المدرسة وبرامجها			
٣	٣,٤٩	0	١٠	77	٣٠	10	ت	الاهتمام بتنفيذ وتوقعات جميع	44		
,	1,24	٦,١	17,7	۲٦,٨	٣٦,٦	١٨,٣	%	المستفيدين من المدرسة عند وضع الخطة	, ,		
		۲	٣	١٨	٣٤	۲٥	ت	الخطة الاهتمام بتحديد مسؤوليات كل من			
۲	٣,٩٤	۲,٤	٣,٧	77	٤١,٥	٣٠,٥	%	الأفراد والوحدات لتنفيذ الخطة	77		
,	٣,٩٦	٣	٢	10	٣٧	۲٥	ت	تركيز المدرسة على اكتساب الطلاب	٣٤		
,	1,41	٣,٧	۲,٤	١٨,٣	٤٥,١	٣٠,٥	%	مهارات التعلم والتفكير	12		
٤	٣,٤٦	٦	٤	۲۷	44	١٠	ت	يتم تحديد المنطلقات المرجعية والافتراضات الرئيسية عند صياغة	٣٦		
۷	1,21	٧,٦	٥,١	٣٤,٢	٤٠,٥	۱۲,۷	%	والافتراضات الرئيسية عند صياعة	, (
٦	٣.٢٥	0	١٠	44	77	٧	ت	توافر (استراتيجيات عملية مصممة)	٣٧		
`	1,10	٦,٢	۱۲,۳	٤٠,٧	٣٢,١	۸,٦	%	للتعامل مع البدائل المتوقعة	١ ٧		
٥	٣,٤٣	٥	٨	72	٣٥	٩	ت	توافر خطة طوارئ للتعامل مع التغيرات	٣٨		
	1,21	٦,٢	۹,۹	۲۹,٦	٤٣,٢	11,1	%	المفاجئة	1 //		
۲	, 49		المتوسط العام للمجال								

يلاحظ من الجدول رقم (٦) توافر اتجاهات تمثل درجة متوسطة لدى عينة الدراسة نحو فقرات المجال، كان أعلاها تركيز المدرسة على إكساب الطلاب مهارات التعلم والتفكير عند صياغة الاستراتيجية بتحديد مسؤوليات جميع منسوبي المدرسة في تنفيذ الخطة ومتابعتها. حيث حصلت الفقرة (٢٤) والفقرة (٣٣) على أعلى اتجاه على التوالي، وهذا يعكس وعياً لدى أفراد عينة الدراسة نحو أهمية تحديد مسؤوليات التنفيذ لتحقيق مزيد من الفاعلية للخطة التطويرية المنبثقة من الخطة الإستراتيجية، كما تعكس وعياً نحو أهمية أنطلاق الخطة الاستراتيجية من فلسفة تربوية. فيما حصلت الفقرة (٣٧) والفقرة (١٩) على أدنى درجة اتجاه، وقد يعزى ذلك إلى عدم امتلاك مديري

المدارس كفايات صياغة استراتيجيات بديلة للتعامل مع البدائل المتوقعة، أو قد يعكس عدم اهتمام مديري المدارس بانفتاح الخطة الاستراتيجية على ما يتوقع حدوثه من تطورات مفاجئة جديدة سواء كانت تقنية أو معرفية أو اجتماعية، أو قد يعزى انخفاض الاتجاه إلى الصعوبات التي يجدها مديرو المدارس في توفير الدعم الخارجي ومصادر تمويل غير المصادر المعتادة لتمويل الخطة الاستراتيجية.

خامساً: درجة الانجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في مجال التنفيذ والتقويم: تم حساب التكر ارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب التنازلي لدرجة اتجاه عينة الدراسة نحو التخطيط الاستراتيجي في مجال التنفيذ والتقويم ويبين الجدول رقم (٧) تلك النتائج.

الجدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة اتجاه أفراد عينة الدراسة نحو التخطيط الاستراتيجي في مجال التنفيذ والتقويم

- 17	ر نسوی	, 			رايبر		**	عراد عينه الدراسه نحوالند	
المترتيب	المتوسط الحسابي	قليل جداً	قليل	متوسط	کبیر	کبیر جداً		المعبـــــارات	م
٦	٣,٤٩	٤	٩	71	49	٩	ت	مساهمة منسوبي المدرسة في اتخاذ	v
`	1,21	٤,٩	11	۲٥,٦	٤٧,٦	11	%	القرارات	· ·
١٢	۲,٦٩	۱٦	10	72	١٦	٤	ت	توافر اللامركزية في التخطيط	14
	,,,,	۲۱,۳	۲٠	٣٢	71,7	٥,٣	%	والتنفيذ	'/\
٤	٣,٦٣	۲	٦	77	٤١	١٠	ت	تخدم رسالة المدرسة كإطار تقييمي لكل الأنشطة الحالية والمستقبلية	77
	,,,,	۲,٥	٧,٤	۲۷,۲	٥٠,٦	17,7	%	للمدرسة	, ,
٦	٣.٤٩	٣	٧	۲۷	٣٤	٩	ت	مساهمةِ المسئولين عن المدرسة في	٣.
	,,,,,	٣,٨	Λ,Λ	٣٣,٨	٤٢,٥	11,7	%	تحديد أهدافها ومدى تحققها	
٥	٣.00	٤	٨	77	77	١٤	ت	إطلاع جميع المهتمين على درجة الإنجاز المدرسي للأهداف أولا بأول	٣١
		٤,٩	٩,٨	۲۸	٤٠,٢	۱۷,۱	%	الإنجاز المدرسي للأهداف أولا بأول	
٩	٣,٤٧	٧	٦	۲۷	7 £	۱۷	ت	يتم استخدام التكنولوجيا الحديثة في	٣٥
,	,,,,,	٨,٦	٧,٤	44,4	79,7	71	%	العمل المدرسي	
٣	٣.٧٠	١	٣	۲۷	٣٨	۱۲	ت	التزام منسوبي المدرسة بالخطة	٣٩
Ľ.		١,٢	٣,٧	٣٣,٣	٤٦,٩	۱٤,٨	%	المدرسية	
١.	٣,٤٠	٤	٧	77	٣٦	٥	ت	بناء ثقافة مؤسسية داعمة لعملية	٤٠
,	, , , ,	٥,١	٩	٣٣,٣	٤٦,٢	٦,٤	%	التنفيذ	
٦	٣,٤٩	٥	٥	۲٥	49	٨	ت	توافر معايير واضحة لقياس درجة	٤١
·	,,,,,	٦,١	٦,١	٣٠,٥	٤٧,٦	۹,۸	%	الإنجاز عند أي نقطة من الزمن	
١,,	٣,٢٩	٧	٤	٣٦	۲۸	٧	ت	يتم تفعيل نظام المساءلة المستند إلى المعايير الخاصة بالإنجاز خلال عملية	٤٢
	,,,,	Λ,٥	٤,٩	٤٣,٩	٣٤,١	۸,٥	%	التنفيذ التنفيذ	
۲	٣,٧٦	٤	٧	10	٣٥	۲۱	ت	يراعى مرونة الخطة وقابليتها للتعديل	٤٣
,	,,,,	٤,٩	۸,٥	١٨,٣	٤٢,٧	70,7	%	وفقا للتغذية الراجعة	٠,



تابع الجدول رقم (٧)

المترتيب	المتوسط الحسابي	قليل جداً	قليل	متوسط	کبیر	کبیر جداً		العبـــارات	م	
	. , ,	٤	٤	17	٤٢	١٨	ت	يتم تحديد مؤشرات النجاح بوضوح		
'	٣,٨١	٤,٩	٤,٩	١٦	01,9	77,7	%	وموضوعية لتقويم مدى تحقق الأهداف	٤٤	
٣,٤٨		المتوسط العام للمجال								

يوضح الجدول رقم (٧) أن استجابة عينة الدراسة نحو فقرات المجال تعكس اتجاهاً يقابل درجة متوسطة، حيث كان الاتجاه نحو تطوير مؤشرات النجاح وتأسيس معايير متعددة للأداء العالي واضحة وموضوعية يسهل قياسها، يعكس إدراكاً عالياً لأهمية التقويم المرحلي للخطة أثناء تنفيذها وتقديم التغذية الراجعة في كل خطوة أو مرحلة من مراحل التنفيذ، مع إعداد خطط بديلة أو بدائل استراتيجية لمواجهة أي طارئ يعترض تنفيذ الخطة أو عند ظهور حاجة للتعديل، و تتفق هذه النتيجة مع الأدبيات النظرية التي أكدت في مجملها على أهمية مرونة الخطة كعنصر من عناصر فاعليتها (مدبولي، ٢٠٠١). وقد حصلت الفقرة (١٨)، والفقرة (٢٤) على ترتيب متأخر من حيث درجة الاتجاه، وقد يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يشعرون بالحاجة إلى دعم الإدارة العليا في عمليات التخطيط الاستراتيجي وكيفية تنفيذ الخطط ، كما قد يعزى إلى أن تفعيل نظام المساءلة المستند إلى المعايير الخاصة بالإنجاز خلال عملية التنفيذ لم يفعل ضمن تجربة التخطيط الاستراتيجي في نسختها التجريبية.

وتعد النتائج السابقة في مجملها والمتعلقة بمجالات الدراسة متفقه مع ما جاءت به دراسة جورج وماكوين (George & Mcewen, 1999)، ودراسة الخثيلة (Pidcock, 2001)، ودراسة بيدكوك (Pidcock, 2001)، في أهمية التخطيط الاستراتيجي في إدارة المدارس والمؤسسات التربوية من جهة، وضعف تطبيقه في الممارسات الإدارية من جهة أخرى. كما اتفقت مع دراسة هنت وجيمز ,James التجارب (Oake et al., 2000)، ودراسة أوكس وآخرين (Oake et al., 2000)، في كونها أبرزت أن التجارب التربوية تحتاج لإعداد جيد قبل التنفيذ، كما تحتاج لبرامج إعداد تكفل التنفيذ الفعال. كما جاءت النتائج متماثلة ودراسة جريبرت (Grebert, 2000) من حيث بروز ضعف في خبرات مديري المدارس في مجالات التخطيط الاستراتيجي.

وتخلص النتائج إلى أن الاتجاهات نحو تطبيق التخطيط الاستراتيجي كانت تمثل درجة متوسطة، وأبرزت أهمية دور هذا النوع من التخطيط في العمل الإداري المدرسي، كما بينت ضرورة إعداد مديري المدارس بشكل جيد ليتمكنوا من ممارسة الأعمال القيادية والإدارية المدرسية بشكل فعال.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.00 المملكة العربية (0.00 في اتجاهات مديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي لمدير المدرسة، والخبرة في الإدارة المدرسية، وعدد الدورات التدريبية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي بحسب مستويات متغيرات الدراسة. وكانت الإجابة على النحو الآتى:

أ- وفق متغير المؤهل العلمي: نظرا إلى توزيع أفراد العينة على المستويات الثلاثة، حيث كانت نسبة حملة البكالوريوس (97,8)، ونسبة حملة الماجستير (7,1)، وحملة الدبلوم (1,7)، فإن هذا التوزيع لا يمكن الباحث من إجراء تحليل إحصائي لاختبار الفروق بين مستويات المؤهل العلمي.

- وفق متغير الخبرة في الإدارة المدرسية: لتحديد أثر الخبرة الوظيفية على توجه مديري المدارس الثانوية في اتجاهاتهم نحو تبني التخطيط الاستراتيجي، تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين أداء عينة الدراسة من مجموعتين باختلاف الخبرة الوظيفية وفق ما هو موضح في الجدول رقم (Λ).



التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	المجالات
7.41	٠,٤١٥	۰,۸۲	٠,٦٧	۲,۹۸	77	١٥ سنة فأقل	التخطيط للتخطيط
غير دالة			٠,٥٨	٣,١٠	٤٨	أكثر من ١٥ سنة	
311.	٠,١٧٣	1,27	٠,٨١	٣,١١	77	١٥ سنة فأقل	التحليل الاستراتيجي
غير دالة			٠,٧١	٣,٣٦	٤٨	أكثر من ١٥ سنة	
غير دالة	٠,٠٦٩	1,97	٠,٨٦	٣,١٤	77	١٥ سنة فأقل	تحديد الاتجاه الاستراتيجي
عير دانه			٠,٧١	٣,٤٨	٤٨	أكثر من ١٥ سنة	
غير دالة	٠,١١٤	١,٦٧	٠,٨٥	٣,٢٢	77	١٥ سنة فأقل	صياغة الإستراتيجية
			٠,٦٨	٣,٥٠	٤٨	أكثر من ١٥ سنة	
دالة عند	٠,٠٥١	۲,۱۲	٠,٨٥	۲,۲۷	77	١٥ سنة فأقل	التنفيذ والتقويم
م <i>ستوی</i> ۰,۰۵			٠,٦٢	٣,٦١	٤٨	أكثر من ١٥ سنة	
	٠,٠٦٦	١,٨٦	٠,٧٤	٣,١٦	44	١٥ سنة فأقل	الدرجة الكلية
غير دالة			٠,٥٩	٣,٤٣	٤٨	أكثر من ١٥ سنة	



يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (ت) غير دالة في مجالات (التخطيط للتخطيط، التحليل الاستراتيجي، تحديد الاتجاه الاستراتيجي، صياغة الاستراتيجية) وفي الدرجة الكلية للاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة الاتجاه نحو التخطيط الإستراتيجي في تلك المجالات من وجهة نظر أفراد العينة ذوي الخبرة ٥٠ سنة فأقل ومتوسط الأفراد ذوي الخبرة أكثر من ١٥ سنة. وقد يعزى ذلك الى عدم وضوح مراحل وإجراءات التخطيط الاستراتيجي لدى الفئات المختلفة حيث تعد تجربة تطبيقه في المدارس حديثة نسبيا.

كما يتضح من الجدول أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥) في مجال التنفيذ والتقويم من مجالات التخطيط الاستراتيجي مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة الاتجاه التنفيذ والتقويم الاستراتيجي من وجهة نظر أفراد العينة ذوي الخبرة ٥١ سنة فأقل ومتوسط الأفراد ذوي الخبرة أكثر من (١٥) سنة وذلك لصالح ذوي الخبرة أكثر من ١٥ سنة حيث تعد هذه المدة الطويلة نسبيا في الإدارة المدرسية كافية لجعل المديرين أكثر كفاءة وأكثر قدرة على الاستفادة من التجارب التربوية السابقة.

ج - وفق متغير عدد الدورات : وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين باختلاف عدد الدورات كما هو موضح في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية

*****			•			• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	
التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجالات
7.11.	٠,٦٠٦	٠,٥٠	٠,١٩	۲	٠,٣٨	بين المجموعات	التخطيط للتخطيط
غير دالة			٠,٣٨	٧٧	79,17	داخل المجموعات	
7.11.	۰ ,٦٦٨	٠,٤١	٠,٢٤	۲	٠,٤٨	بين المجموعات	التحليل الاستراتيجي
غير دالة			٠,٥٩	٧٧	٤٥,٥٧	داخل المجموعات	
7.11	۰,۸٦٣	٠,١٥	٠,٠٩	۲	٠,١٩	بين المجموعات	تحديد الاتجاه الاستراتيجي
غير دالة			٠,٦٣	٧٧	٤٨,٥٠	داخل المجموعات	
7.11.	٠,٤٩٥	٠,٧١	٠,٤٢	۲	٠ ,٨٢	بين المجموعات	صياغة الاستراتيجية
غير دالة			٠,٥٩	٧٧	٤٥,٢٧	داخل المجموعات	
2.41	٠,٩٥٤	٠,٠٥	٠,٠٣	۲	٠,٠٥	بين المجموعات	التنفيذ والتقويم
غير دالة			٠,٥٦	٧٧	٤٢,٧٤	داخل المجموعات	
**1	٠,٩٣٧	٠,٠٧	٠,٠٣	۲	٠,٠٦	بين المجموعات	الدرجة الكلية
غير دالة			٠,٠٤٥	٧٧	٣٤,٧٨	داخل المجموعات	

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة (ف) غير دالة في مجالات (التخطيط للتخطيط، والتحليل الاستراتيجي، وتحديد الاتجاه الاستراتيجي، وصياغة الإستراتيجية، والتنفيذ والتقويم) وفي الدرجة الكلية للاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتجاه نحو التخطيط الاستراتيجي في تلك المجالات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي التي التحقوا بها، وقد يعود ذلك الى طبيعة ومحتوى الدورات التدريبية ونمطيتها، ومن ثمّ يتشابه الاثر الذي تتركه لدى المتدرب مهما تكررت، وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيدكوك (pidcock, 2001) ودراسة الخثيلة (٩٩٩) في ضرورة التركيز على المحتوى التدريبي لمديري المدارس في مجالات التخطيط المدرسي.

است:

استنتاجات الدراسة وتوصياتها

توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لمديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية نحو تطبيق التخطيط الاستراتيجي في ممارساتهم الإدارية، كما أكدت على أهمية التخطيط الاستراتيجي في العملية التعليمية كأداة أساسية لمواجهة تحديات المستقبل، وعلى ضرورة تطوير كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس من خلال برامج الإعداد والتأهيل.

وتوصي بالاستفادة من الاتجاهات الإيجابية نحو التخطيط الاستراتيجي في تبني أسلوب التخطيط الإستراتيجي في جميع مدارس التعليم العام ، كما توصي بالعمل على رفع الوعي بالتخطيط الإستراتيجي في جميع مؤسسات التعليم العام بعامة، والمدارس بخاصة من خلال الورش والبرامج التدريبية المتخصصة وأن تؤخذ مهارات التخطيط الاستراتيجي بالاعتبار عند بناء البرامج التدريبية لمديري المدارس.

المراجع

أبو العينين، خليل ويحيى، محمد وبركات، محمد (٢٠٠٣). الأصول الفلسفية للتربية: قراءات ودراسات. عمان: دار الفكر.

أبو بكر، مصطفى ومحمد، المرسي وجمال الدين وحسين، طارق.(٢٠٠٢). التفكير الاستراتيجي والإدارة الإستراتيجية. الإسكندرية: الدار الجامعية.

أبو بكر، مصطفى والنعيم، فهد. (٢٠٠٨). الإدارة الإستراتيجية وجودة التفكير والقرارات المعاصرة. الإسكندرية: الدار الجامعية.

أبو ناصر، فتحي. (٢٠٠٨). ا**لإدارة التربوية: مدخل إلى النظريات والمهارات**. عمان: دار المسيرة.

بدران، همام. (٩٩٥). التخطيط الاستراتيجي في مجال التربية: مفهومه وعملياته ومتطلباته. مجلة دراسات تربوية، (٧٤) ٦٦-٨.

برنوطي، سعاد. (٢٠٠١). إدارة الموارد البشرية: إدارة الأفراد. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الحر، عبدالعزيز . (٢٠٠١). مدرسة المستقبل. الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.

الحر، عبدا لعزيز .(٢٠٠٣). التخطيط الاستراتيجي. المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

حسين، حسن. (٢٠٠٠). تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصرى، مجلة التربية، السنة الخامسة، (٦٠٧-٩٦).

حمامي، يوسف وفواد، نجيب الشيخ. (١٩٩٥). التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر شركات الأعمال الأردنية. موتة للبحوث والدراسات، ١٤٣٠، ١٢٣٠ - ١٤٣.

الخثيله، هند. (١٩٩٩). التخطيط الاستراتيجي في إدارة التعليم ما قبل المدرسة الابتدائية. رسالة الخليج العربي، ٢٠، ٥٣- ٨٧.

الدهيش، خالد و عبدالله ، محمد (٢٠٠٦). الإدارة والتخطيط التربوي، أسس نظرية وتطبيقات عملية. الرياض: المكتبة الوطنية.

الدوري، زكريا (٢٠٠٥). الإدارة الإستراتيجية: مفاهيم وعمليات وحالات دراسية. عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

السلطان، فهد (٢٠٠٣). التحديات الإدارية في القرن الحادي والعشرين. الرياض: مكتبة الملك فهد.

شيربكي، مسكن (١٩٩٥). التخطيط الاستراتيجي في التعليم. (ترجمة فهد الحبيب). القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

العارف، نادية (٢٠٠٢). التخطيط الاستراتيجي والعولمة. القاهرة: الدار العربية.

العدلوني، محمد (٢٠٠٠). مدرسة المستقبل. ورقة مقدمة في ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرون، الدوحة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الفترة من $V-\cdot V$ مايو.

عطوي، جودت (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. عمان: الدار العلمية الدولية.

العمايرة، محمد (٢٠٠٢). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.

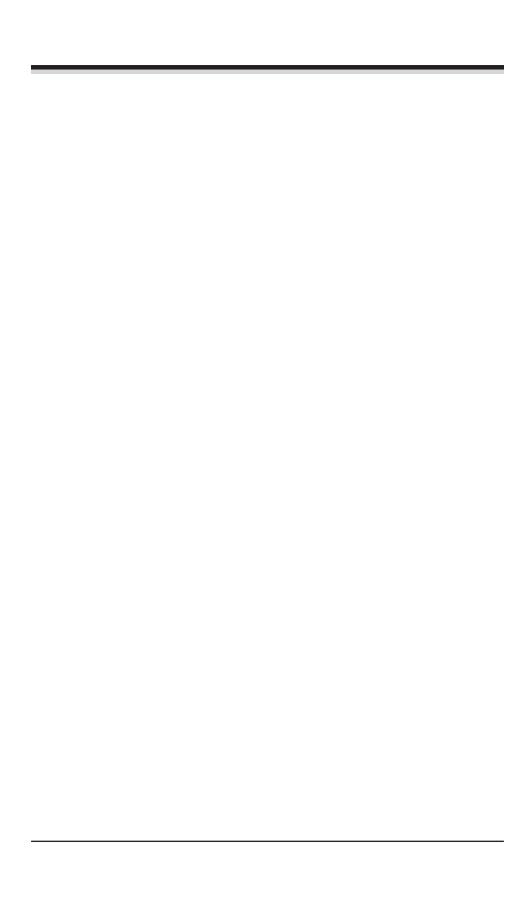
فهمي، محمد (٢٠٠٠). التخطيط الاستراتيجي،أسسه وأساليبه ومشكلاته. القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.

- القطامين، أحمد (٢٠٠١). الإدارة الإستراتيجية: حالات ونماذج تطبيقية. عمان: دار مجدلاوي.
- مدبولي، محمد عبد الخالق (٢٠٠١). التخطيط الاستراتيجي. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- مركز الخبرات المهنية للإدارة (٢٠٠٣). التخطيط الاستراتيجي هل يخلو من المخاطر؟. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- همام، عبد القادر (٢٠٠٣). تحديث مصر وإدارة التغيير الاستراتيجي. مؤتمر استراتيجيات التغيير وتطوير المنظمات. القاهرة: مركز وأيد سيرفس للتطوير.
- وزارة التربية والتعليم (٤٢٤هـ). الخطة العشرية ١٤٣٥ ١٤٣٥هـ. الرياض: وزارة التربية والتعليم السعودية.
- Adams, D & Lin, A. (2001). Linking research, policy, and strategic planning to education development in «lao» peoples demarcate republic. **Comparative Education Review, 45**(2), 220 242.
- Arendal, D. (2000). Strategic planning of national association for development education. **Journal of Developmental Education**, **23**(3), 2-8.
- Bhling, R & Wood, W. (1993). Successful planning for a changing MIS education. **Journal of Education for Business**, **62**(6), 353-358.
- Davies, B & Ellison, L. (1998). Strategic planning in school. **School Leadership** and Management, **18**(4), 461-473.
- Essex, L. (2001). Effective school- collage partnerships, A key to educational renewal and instructional improvement. **Education**, **121**(4), 732 737.
- George, P. & McEwen, C. (1999). High schools for new century: Why is the high school changing? **National Association of Secondary School Principals**, **83**(606), 10-23.
- Green, R & Etheridge, C. (2001). Collaboration to establish standards and accountability: Lessons learned about systemic change. **Education**, **121**(4), 821-830.
- Gribert, G. (2000). Links between the purpose ads outcomes of planning perception of heads of school and Griffith University. **Journal of Higher Education Policy and Management, 22** (1), 73-85.
- Hunt, J. & James B. (2002). Leadership in education: A view from the states. **Phi Delta Kappan, 83**(9), 714-721.



- Kaufman, R. & Herman, J. (1991). Strategic planning for a better Society. **Educational Leadership, 48**(7), 22-39.
- Oakes, J., Qurtz, H., Ryan S., & Lipton M. (2000). Becoming good American schools. **Phi Delta Kappan, 81**(8). 568 576.
- Pidcock, S. (2001). Strategic planning in a new university. **Journal of Further and Higher Education, 25**(1), 36-52.
- Thompson, A., Strick, L. & Karmar, T. (1995). **Reading in strategic management**, (5th ed.). Chicago Irwin.
- Weindling D. (1997). **Strategic planning in schools: Some practical techniques.**Educational Management Strategy and Resource, Backingham: Open University Press.
- Wheelen, T. & Hunger, J. (2000). **Strategic management and business policy.** NY: Wesley Alison.
- Whithely, R. (1991). The consumer driven company: Moving from the learning organization. New York: Doubleday.





السيطرة الدماغية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين

أ.د عبد الناصر عبد الرحيم القدومي كلية التربية الرياضية جامعة النجاح الوطنية - فلسطين

السيطرة الدماغية لدى لاعبى كرة القدم في فلسطين

أ. د عبدالناصر عبدالرحيم القدومي كلية التربية الرياضية

جامعة النجاح الوطنية - فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نمط السيطرة الدماغية السائدة لدى لاعبى كرة القدم في فلسطين، ونسبة شيوع أنماط السيطرة الدماغية (أيسر، أيمن، تكاملي)، إضافة إلى تحديد الفروق في السيطرة الدماغية لدى لاعبى كرة القدم في فلسطين تبعا لمتغيرات درجة النادي، ومركز اللعب،والقدم الأكثر استخداما في اللعب، والخبرة، والمؤهل العلمي لدى اللاعبين. ولتحقيق تلك الأهداف تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (٢١٤) لاعبا من مختلف أندية الدرجتين الممتازة والأولى في فلسطين، ولغاية قياس السيطرة الدماغية استخدم مقياس ديان (Diane, 2005) للسيطرة الدماغية، المكون من (٢١) سؤالا.

وتوصلت الدراسة إلى أنّ نمط السيطرة الدماغية السائد لدى لاعبى كرة القدم في فلسطين هو النمط التكاملي وبنسبة مئوية (٢,٤٨٪)، يليه النمط الأيسر (٧,٩٪)، وأخيرا النمط الأيمن (٧,٥٪).

كما تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\bullet, \bullet \circ \circ \circ)$ في السيطرة الدماغية لدى لاعبى كرة القدم في فلسطين تعزى لمتغيرات الدرجة ولصالح الدرجة الممتازة، ومركز اللعب ولصالح خط الوسط، والخبرة ولصالح ١٠ سنوات فأعلى، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير المؤهل العلمي، والقدم الأكثر استخداما في اللعب.

الكلمات المفتاحية: السيطرة الدماغية، كرة قدم، مقياس ديان.



10 p_1:1 a,p,,jii a,m,iii

Brain Dominance Among Soccer Players in Palestine

Prof. Abdel Naser A. Qadumi

Physical Education Faculty An-Najah National University

Abstract

The purpose of this study was to investigate brain dominance among soccer players in Palestine. In addition, to determine brain dominance according to club division, playing position, the most used playing foot, experience and educational qualification variables. The sample consisted of (214) players, and a (21) questions (Diane, 2005) scale was used for measurement of brain dominance.

The results of the study revealed that the integrated brain dominance was the most common type among soccer players in Palestine where the rank order of brain dominance types were respectively: integrated brain dominance (84.6%), left-brain dominance (7.9%) and right brain dominance (7.5%). Also, the results indicated that there were a significant differences in brain dominance of soccer players in Palestine due to division in favor of excellence one, playing position in favor of middle players, and experience in favor of 10 years and more. While there were no significant differences in brain dominance among soccer players in Palestine due to educational qualification and the most used playing foot variables.

Key words: brain dominance, soccer, diane scale.

السيطرة الدماغية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين

أ. د عبد الناصر عبد الرحيم القدومي كلية التربية الرياضية جامعة النجاح الوطنية - فلسطين

المقدمة

إن ما يشهده العالم حاليا من تطور في مستوى الأداء الرياضي في محتلف الألعاب والفعاليات الرياضية، ليس بمحض الصدفة وإنما هو نتاج لعملية متكاملة، وتطور في ميادين البحث العلمي الرياضي في مختلف المجالات العلمية ذات الصلة بالأداء الرياضي، مثل فسيولوجيا الجهد البدني، وعلم الحركة، والتعلم الحركي، وعلم النفس الرياضي، والقياس والتقويم...الخ من العلوم ذات العلاقة، وتوظيف نتائج تلك الأبحاث في تطوير الأداء الرياضي، والوصول إلى تكامل العناصر البدنية، والمهارية، والخططية والنفسية، والعقلية لدى الرياضيين، من هنا تعرق مهارة (Harre, 1982) التدريب الرياضي بأنها: عملية إعداد الرياضيين من النواحي البدنية، والمهارية، والنفسية، والعقلية من خلال التمارين البدنية وطبيق الأحمال التدريبية المناسبة.

وتعد كرة القدم من أكثر الألعاب شعبية في العالم، وتتطلب إعدادا عاليا في الجوانب السابقة، ويعد تعلم المهارات، والخطط من الجوانب ذات الصلة بالجهاز العصبي المركزي، والتي تتطلب توظيف الدماغ بصورة متكاملة، وعدم اقتصاره على جانب على حساب جانب آخر. ومن الموضوعات المهمة ذات الصلة بتعلم المهارات الحركية وترجمتها إلى واقع في الملعب موضوع السيطرة الدماغية (Brain Dominance) الذي يعد من الموضوعات الحيوية ذات الصلة بأساليب التفكير والتعلم، والتي حظيت بالدراسة في الجامعات والمدارس، ولم يتم دراستها بدرجة كافية في المجال الرياضي بصورة عامة وكرة القدم بصورة خاصة. والفكرة الرئيسة للسيطرة الدماغية تتمحور حول استخدام أحد نصفي الدماغ (أيسر، أيمن) أكثر من الآخر، ومن ثم يطلق عليه "النصف المسيطر" أو "النصف القائد" وذلك لأنه يوجه سلوك الأفراد، أو استخدام كليهما ويكون النمط التكاملي هو السائد. و تعود الجذور التاريخية لاستخدام هذا المصطلح لأول مرة إلى عالم الأعصاب جون جاكسون (The Leading Hemispheres) عام (The Leading Hemispheres) عام



١٨٨٦ حيث قال جاكسون: "إن نصفي الدماغ لا يكونان مجرد تكرار بعضهما بعضا، وأن التلف الذي يحدث لأحد نصفي الدماغ يفقد الفرد القدرة على الكلام وهي الوظيفة الأرقى في الإنسان، فلا بد أن يكون أحد نصفي الدماغ هو الذي يتولى أرقى هذه الوظائف، ومن ثمّ يكون هذا النصف هو النصف القائد" (Springer & Deutsch, 2003). ويشير شولد (Schold, 1998) إلى أن ما نسبته (٩٠-٨٥٪) من الأفراد يعد النصف الدماغي الأيسر هو السائد لديهم، في حين تكون السيطرة بنسبة (١٠-٥١٪) للنصف الأيمن لدى الآخرين. و نظر الأهمية السيطرة الدماغية في العملية التعليمية-التعلمية و توجيه أنماط التفكير لدي الأفراد أشار جنسن (Jensen, 2001) إلى أنه زاد الاهتمام بدراسة أساليب التعلم والتفكير، والتفضيلات الدماغية، من خلال إعلان عقد التسعينات عقدا للدماغ، وذلك نتيجة الاكتشافات الهائلة في بنائه ووظائفه خلال هذا العقد والتي تفوق كثيرا ما عرف عنه في تاريخ البشرية. أيضا تضيف مكارثي (McCarthy, 1996) إلى أهمية السيطرة الدماغية وذلك من خلال ارتباطها بنمط التفكير لدى الأفراد والمناهج الدراسية، إضافة إلى اختيار المهن والتخصصات الأكاديمية، حيث إنّ الأفراد يختارون المهن والفروع الأكاديمية (علمي، أدبي، زراعي، صناعي، تجاري، تمريضي) بناء على التوافق بين أنماط تعلمهم وتفكيرهم، وسيطرة أحد نصفي الدماغ لديهم، وإنّ المواضيع الأكاديمية مثل:الفنون، والعلوم الاجتماعية، وفن العمارة تحتاج إلى نمط التفكير الشمولي مما جعلها أكثر ملاءمة لأصحاب السيطرة الدماغية اليمني، في حين مواضيع العلوم والهندسة واللغة والرياضيات على التسلسل المنطقي ومن ثمَّ فهي تناسب أصحاب السيطرة الدماغية اليسرى، وفي ضوء ذلك يرى سبرنجر ودويتش (Springer & Deutsch, 2003) وجود نمطين من أنماط التفكير لدى الأفراد بناء على السيطرة الدماغية، وهما نمط التفكير المنطقي الذي هو من وظائف النصف الأيسر، ونمط التفكير الإبداعي الذي هو من وظائف النصف الأيمن.

وأشار الحارثي (٢٠٠١) إلى أن نصفي الدماغ يرتبطان ببعضهما بواسطة الجسم الجاسي Corpus Callasum الذي يحتوي على ٥٠٠ مليون خيط عصبي، وأشار إلى أن النصف الأيمن يتعامل مع الأشياء الكلية والمهارات الحركية، في حين يتعامل النصف الأيسر يتعامل مع اللغة والرموز. وأكد على ذلك بيرت وجون (Bert & John, 2008) في إشارتهما إلى أن النصف الأيمن هو المسؤول عن ترجمة الرموز إلى حركات. وفي هذا الصدد أشار شمعون النصف الأيمن هو المطلق على النصف الأيسر بالمحلل، حيث يستخدم في تعلم المهارات الجديدة وتصحيح الأخطاء وتزويد اللاعب بالمعلومات، في حين يعدّ النصف الأيمن المكمل

حيث يتحكم بطريقة الأداء للمهارة وينفذها خطوة خطوة بناء على المعلومات الواردة من النصف الأيسر.

ويعد الدماغ أكبر أجزاء الجهاز العصبي المركزي، ويصل وزن الدماغ لدى الشخص البالغ إلى (٢,٤) كغم، وتقل الإناث بنسبة ٦٪ عن الوزن لدى الذكور، ويشكل الدماغ ٢٪ تقريبا من وزن الجسم شمعون (٢٠٠١). ويشير البياتي (٢٠٠١) إلى أن الدماغ يقسم تشريحيا إلى ثلاثة أجزاء رئيسية هي: القسم الأول: مؤخرة الدماغ وتشمل على المخ الذي يقوم بتنسيق النشاط الحركي وتنظيم حركات الجسم والحفاظ على القوام والتوازن، والقسم الثاني: وسط الدماغ وهو المسؤول عن حركة العينين والبوبؤ، والقسم الثالث: مقدمة الدماغ وهو أكبر أجزاء الدماغ ويحتوى على الأجزاء المسؤولة عن التعلم والذاكرة والإدراك.

وحول استخدام أحد نصفي الدماغ أجريت غالبية الدراسات سواء في البيئة العربية أم الأجنبية وسواء أكان ذلك في الجامعات أم في المدارس، وكانت نتائج هذه الدراسات متباينة، حيث أظهرت بعض الدراسات أن الطلبة أكثر استخداما للنصف الأيسر وبعضها الآخر أشار إلى استخدام النصف الأيمن بدرجة أقل، والبعض أشار إلى التكامل في استخدام نصفي الدماغ وذلك تبعا للتخصصات المختلفة (مزيان والزقاي، ٢٠٠٣).

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة العربية والأجنبية تم التوصل إلى أن العديد من الدراسات التي أجريت في المجال التربوي، منها دراسات كل من: مزيان والزقاي العديد من الدراسات التي أجريت في المجال التربوي، منها دراسات كل من: مزيان والزقاي (٢٠٠٣)، وفروهش وآخرين (٢٠٠٩)، والبلي (١٩٩٩)، وكامل والصافي (١٩٩٩)، وعبدالحميد (١٩٩٩)، والبلي (١٩٩٩)، وعبدالحميد (١٩٨٨)، وعبداة (١٩٨٨)، والسليماني (١٩٨٩)، وسليمان (١٩٨٨)، ومراد (١٩٨٨)، وعبادة (١٩٨٨)، والسماعيل (١٩٨٧)، وعكاشة (١٩٨٦)، وسليمان وتورانس (١٩٨٩)، وويلمان (١٩٨٨)، ومراد (١٩٨٨)، وويلمان (١٩٨٨)، وعبدا (١٩٨٩)، وتورنس وساتو (١٩٨٩)، ومداد (١٩٨٩)، حيث كانت خلاصة نتائج هذه الدراسات:

- الاختلاف في نتائج الدراسات سواء أكانت في المدارس أم في الجامعات فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين، كذلك الحال بالنسبة لمتغير التخصص، حيث إنّ بعضها أظهر الفروق وبعضها الآخر لم يظهر الفروق، إضافة إلى الاختلاف في أنماط السيطرة الدماغية التي ظهرت فيها الفروق.

- اختلاف السيطرة الدماغية من مجتمع إلى آخر وذلك نظرا لاختلاف العوامل الثقافية



الاجتماعية، ومن ثمَّ لا يمكن الاعتماد على ما تم التوصل إليه من نتائج في مجتمع غربي على المجتمع الشرقي.

- إن غالبية الدراسات استخدمت مقياس تورنس لأنماط التعلم والتفكير الذي طور عام ١٩٧٨، وحدثت في السنوات الأخيرة تطورات علمية كثيرة مثل الإنترنت التي لها دور في التأثير في أنماط التفكير مما يجعل مثل هذا المقياس بحاجة إلى تحديث وتطوير لمناسبة الواقع الحالى.

- إن غالبية الدراسات العربية أكدت على سيطرة الجانب الأيسر من الدماغ ومن ثمَّ ظهور الجانب التحليلي لدى الأفراد، وتغيب النمطين الأيمن والتكاملي. في حين ساد في المجتمعات المتقدمة مثل أمريكا واليابان النمط التكاملي الذي يعني حسن استخدام نصفي الدماغ وعدم الاقتصار على نصف على حساب النصف الآخر.

أما الدراسات التي أجريت في المجال الرياضي فتكاد تكون محدودة ومن هذه الدراسات قام عبدالله (١٩٩٣) بدراسة هدفت لتحديد العلاقة بين المستوى الرقمي لسباق جري مده ١٥٠٠ متر وبعض المتغيرات الفسيولوجية والبدنية والنصفين الكرويين للمخ، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٠٠) طالب من المتقدمين للقبول بكلية التربية الرياضية بالمنيا الممارسين لمسابقات الجري واستخدم الباحث بعض القياسات الفسيولوجية مثل معدل النبض، والسعة الحيوية وبعض الاختبارات البدنية كالعدو ٥٠ مترا وجري ١٠٠٠ متر والقوة العضلية للرجلين، إضافة إلى اختبار تورانس لأنماط التعلم والتفكير لتحديد السيطرة الدماغية، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بين جميع المتغيرات والمستوى الرقمي باستثناء النمط الأيسر من الدماغ، وأظهرت النتائج أن النمط الأيمن من الدماغ هو الأكثر مساهمة في المستوى الرقمي.

وقام شعلان (٩٩٤) بدراسة هدفت التعرف إلى أنماط التفكير للملاكمين في المستويات المختلفة للإنجاز، إضافة إلى تحديد نمط التفكير المسيطر لدى الملاكمين، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٧٣ ملاكما من المشاركين في البطولة العربية للشباب في السعودية ومن مختلف الأوزان. واستخدم اختبار تورانس لأنماط التعلم والتفكير لتحديد السيطرة الدماغية لدى الملاكمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط الأيسر هو السائد لدى الملاكمين الذين خرجوا من الدور الأول، وأن النمط التكاملي هو السائد في الدورين قبل النهائي والنهائي، وبشكل عام أظهرت النتائج أن النمط التكاملي في السيطرة الدماغية كان هو السائد لدى الملاكمين.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أنه لا توجد أية دراسة اهتمت بدراسة غمط السيطرة الدماغية لدى لاعبي كرة القدم، كما هو الحال في الدراسة الحالية. وفي ضوء ما سبق و نقص الدراسات في المجال الرياضي بصورة عامة في مجال السيطرة الدماغية تظهر أهمية إجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

من خلال الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية في موضوع السيطرة الدماغية، تبين ندرة الدراسات التي أجريت في المجال الرياضي، حيث إنّ غالبيتها أجريت على طلبة المدارس والجامعات دون تحديد سواء أكانوا رياضيين أم غير رياضيين، وبينت غالبية هذه الدراسات أن الطلبة يميلون إلى استخدام النصف الأيسر من الدماغ بدرجة أكبر من النصف الأيمن، ومن ثمّ يطلق على هذا النصف بالمسيطر أو النصف القائد، ومثل ذلك يعني هدر لطاقات الدماغ ما دام الدماغ لا يعمل بنصفيه. ونظرا لنقص الدراسات حول السيطرة الدماغية في المجال الرياضي بصورة عامة وكرة القدم بصورة خاصة، إضافة إلى ارتباط السيطرة الدماغية بأنماط التفكير والتعلم لدى اللاعبين، واختيار المدربين لأساليب التعليم المناسبة، والإعداد الخططي للاعبين ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث وبالتحديد يمكن إيجازها بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما نمط السيطرة الدماغية السائد لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين؟ وما نسبة شيوع أنماط السيطرة الدماغية (أيسر، أيمن، تكاملي) لديهم؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى:

١- نمط السيطرة الدماغية السائد لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين، ونسبة شيوع أنماط السيطرة الدماغية (أيسر، أيمن، تكاملي) لديهم.

٢- الفروق في السيطرة الدماغية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين تبعا لمتغيرات درجة النادي،
 ومركز اللعب، والخبرة في اللعب، والقدم الأكثر استخداما في اللعب، والمؤهل العلمي.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:



ا- ما نمط السيطرة الدماغية السائد لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين؟ وما نسبة شيوع أنماط السيطرة الدماغية (أيسر، أيمن، تكاملي) لديهم؟

 $\gamma-$ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.0 \le 0.0$) في السيطرة الدماغية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين تعزى لمتغيرات درجة النادي، ومركز اللعب، والخبرة في اللعب، والقدم الأكثر استخداما في اللعب، والمؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية إجراء الدراسة الحالية من أهمية السيطرة الدماغية في التفكير والاستقراء لدى لاعبي كرة القدم، وبهذا يكون للدراسة الحالية أهمية نظرية من حيث جمع المعلومات حول السيطرة الدماغية في المجال التربوي بشكل عام، ومحاولة توظيفها في المجال الرياضي، وبالنسبة للأهمية الثانية تكمن في الجانب التطبيقي لنتائج الدراسة الحالية في لعبة كرة القدم، وبهذا تعد الدراسة الحالية رائدة في مجال دراسة السيطرة الدماغية على لاعبي كرة القدم، وبالتالي المساهمة في تحديد نمط السيطرة الدماغية (أيسر، أيمن، تكاملي) لدى اللاعبين، وتزويد المدربين بتغذية راجعة عن نمط التفكير السائد لدى اللاعبين، وإجراء التعديلات المناسبة في خطط اللعب وأساليب التعليم والتدريب للوصول إلى الاستخدام الأمثل للدماغ وعدم التركيز على جانب دون الجانب الآخر.

حدود الدراسة

التزم الباحث في أثناء الدراسة بالحدود الآتية:

١- المحدد البشري: لاعبي كرة القدم من أندية الدرجتين الممتازة والأولى بفلسطين، باستثناء أندية غزة بسبب الأحداث السياسية السائدة.

٧-المحدد المكانى: الضفة الغربية من فلسطين.

٣- المحدد الزماني: أجريت الدراسة عام ٢٠٠٧/٢٠٠٦.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحى نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع لاعبي أندية الدرجتين الممتازة والأولى في فلسطين، والبالغ عددهم (٢٢) لاعبا موزعين على (٦٢) ناديا، ٢٢ للدرجة الممتازة، و ٤٠ ناديا للدرجة الأولى وذلك وفق سجلات الاتحاد الفلسطيني لكرة القدم للعام ٢٠٠٧/٢٠٠٠.

وفيما يتعلق بعينة الدراسة،أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢) ناديا من أندية الدرجتين الممتازة والأولى وتم اختيارها بطريقة طبقية—عشوائية، حيث تمثل كل درجة من درجات الأندية طبقة، وتم اختيار الأندية عشوائيا واعتماد جميع اللاعبين في الأندية التي تم اختيارها كأفراد لعينة الدراسة، وذلك بواقع (٦) أندية من كل درجة، وبلغ عدد أفراد العينة (٠٤٢) لاعبا وبهذا تمثل العينة ما نسبته (٠٢٪) تقريبا من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٨١٢) استبانة، والمستبعدة (٤)، والمحللة إحصائيا (٢١٤) استبانة، والجدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة.



الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة (ن=٢١٤)

		•	0,33
النسبة المئوية (٪)	التكرار	مستويات المتغير	المتغيرات المستقلة
٥٢,٨	117	ممتازة	
٤٧,٢	1.1	أولى	درجة النادي
١١,٧	70	حارس مرمی	
77,V	٧٠	مدافع	111.50
٣٥,٥	٧٦	وسط	مركز اللعب
۲۰,۱	٤٣	مهاجم	
٣٥,٥	٧٦	اقل من ٥ سنوات	
٤٦,٧	1	١٠-٦	الخبرة في اللعب
۱۷,۸	٣٨	أكثر من ١٠	
٥٤,٢	117	اليمنى	
YY , 9	٤٩	اليسرى	القدم الأكثر استخداما في اللعب
YY , 9	٤٩	كلاهما	·
٤٣,٥	٩٣	ثانوية عامة فاقل	
١٨,٧	٤٠	دبلوم	المؤهل العلمي
٣٧,٩	۸۱	بكالوريوس فأعلى	

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس ديان (Diane, 2005) للسيطرة الدماغية وذلك بعد ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى العربية من قبل مختص يحمل درجة

الدكتوراه في الترجمة، وهذا المقياس معتمد لقياس السيطرة الدماغية لجميع الطلبة في كلية كوين Queens Community College وهي عضو في جامعة نيويورك في أمريكا،حيث يشتمل المقياس على (٢١) سؤالا، يتم الإجابة عنها باختيار أحد البديلين (أ أو ب)، ولكل سؤال درجة واحدة، والدرجة القصوى للمقياس (٢١) درجة، وفيما يتعلق بتوزيع الدرجات على أسئلة المقياس يكون على النحو الآتى:

- إذا كانت إجابة المفحوص باختيار البديل (أ) على الأسئلة ذات الأرقام (٢،١، ٣، ٢، ٤، ٧، ٨، ٩، ٣، ١٥، ١٥، ٢١) يحصل على درجة، أما إذا اختار البديل (ب) يحصل على صفر.
- إذا كانت إجابة المفحوص باختيار البديل (ب) على الأسئلة ذات الأرقام (٥، ٢، ١٠، ١٠ الرقام (٥، ٢، ١٠، ١٠ المربعة على صفر. ويتم تصنيف المفحوصين تبعا للدرجة الكلية للمقياس على النحو الأتى:
 - $-(\cdot -\Lambda)$ در جات سيطرة النصف الأيسر.
 - (۱۳-۹) درجة سيطرة النمط التكاملي
 - (٢١-١٤) درجة سيطرة النصف الأيمن.

صدق المقياس

للتأكيد على صدق المقياس عرض على خمسة محكمين من حملة مؤهل الدكتوراه ثلاثة منهم من كلية التربية الرياضية، واثنان من كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية وأشار المحكمون إلى صلاحية المقياس في قياس ما وضع لقياسه. وللتأكيد على صدق المقياس تم استخراج معامل الارتباط بيرسون لتحديد ارتباط الأسئلة مع الدرجة الكلية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 7 لاعبا، و لم يتم تضمينها بالعينة الأصلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين (77, -9, -9, 0) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى وتراوحت معاملات الارتباط إيجابي، وبهذا يكون المقياس صادقا في قياس ما وضع لقياسه.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس استخدمت طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار على عينة الصدق المكونة من ٢٠ لاعبا، وبفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين، ثم استخرج معامل الارتباط بيرسون، حيث وصل معامل الثبات إلى (٠,٩١) وهو جيد لأغراض الدراسة.

إجراءات التنفيذ

لقد تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية من قبل مختص يحمل درجة الدكتوراه في الترجمة.
 - تحكيم المقياس لتحديد صدق المحكمين ومن ثم تم استخراج معامل الثبات.
- -تحديد مجتمع الدراسة والأندية، وتقسيم المجتمع تبعا لدرجة النادي إلى طبقتين، ومن ثم تم اختيار الأندية بطريقة طبقية عشوائية.
- -تم توزيع المقياس بواسطة الباحث وأحد الزملاء من حملة مؤهل الدكتوراه في التربية الرياضية، ويعمل عضوا في الاتحاد الفلسطيني لكرة القدم.
- -جمع البيانات وترميزها وإدخالها في الحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).



متغيرات الدراسة

- أ. المتغيرات المستقلة: وتشتمل على متغيرات:
- -درجة النادي ولها مستويان هما: (ممتازة، أولى)
- مركز اللعب وله أربعة مستويات هي: (حارس مرمي، مدافع، وسط، مهاجم)
- الخبرة في اللعب ولها ثلاثة مستويات هي: (٥ سنوات فأقل، ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠-٢ سنوات).
- القدم الأكثر استخداما في اللعب ولها ثلاثة مستويات هي: (اليمني، اليسري، كلتاهما).
- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات هي: (ثانوية عامة فأقل، دبلوم، بكالوريوس فأعلى).
- ب. المتغير التابع (Dependent variable): ويتمثل في استجابات اللاعبين على مقياس ديان (Diane, 2005) للسيط ة الدماغية .

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- ١ المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية، ومربع كاي (كا٢).
- 7- تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) واختبار شفيه (Scheffe Test)
 للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية.

10

نتائج الدراسة ومناقشتها أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما نمط السيطرة الدماغية السائد لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين؟ وما نسبة شيوع أنماط السيطرة الدماغية (أيسر، أيمن، تكاملي) لدى اللاعبين؟ لتحديد ذلك استخدم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للإجابة عن الشق الأول من التساؤل، ونتائج الجدول رقم (٢) تبين ذلك.

الجدول رقم (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لنمط السيطرة الدماغية السائد لدى لاعبى كرة القدم في فلسطين (ن= ٢١٤)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
۲,۰۰	11,70	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن نمط السيطرة الدماغية السائد لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين هو النمط التكاملي وفق معايير مقياس ديان للسيطرة الدماغية، حيت وصل المتوسط الحسابي إلى (١١,٢٥) درجة.

وفيما يتعلق بالإجابة عن الشق الثاني من التساؤل استخدمت التكرارات والنسب المئوية ومربع كاي (كا٢)، ونتائج الجدول رقم (٣) تبين ذلك.

الجدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية لشيوع أنماط السيطرة الدماغية (أيسر، أيمن، تكاملي) وقيمة مربع كاي (كا٢) لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين (ن= ٢١٤)

الدلالة *	قيمة مربع كآي (كا٢)	النسبة المئوية (٪)	التكرار	نمط السيطرة الدماغية
		٧,٩	١٧	أيسر
*.,	VAV . A	۸٤,٦	١٨١	تكاملي
	707, • 9	٧,٥	١٦	أيمن
		%1	712	المجموع

^{*}دال إحصائيا عند مستوى (٠ ,٠٥≤ ٥)

يتضح من الجدول رقم (٣) أن النمط التكاملي للسيطرة الدماغية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين، كان الأكثر شيوعا، حيث وصلت النسبة المئوية إلى (٨٤,٦٪)، يليه النمط الأيسر (٧,٩٪)، وأخيرا النمط الأيمن (٧,٥٪)، وكان هناك اختلاف بين الأنماط الثلاثة دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0$, ٠٠) حيث وصلت قيمة مربع كاي المحسوبة إلى دار (٧,٠٩٪).



ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى طبيعة الأداء في المجال الرياضي التي تتطلب التكامل في عمل النصفين من الدماغ بكفاءة، حيث يقوم النصف الأيسر بترميز المعلومات وتخزينها في حين يقوم النصف الأيمن بترجمتها إلى مهارات حركية، ويؤكد على ذلك شمعون (٢٠٠١) بالإشارة إلى أنه يطلق على النصف الأيسر من الدماغ بالمحلل حيث يستخدم في تعلم المهارات الجديدة وتصحيح الأخطاء وتزويد اللاعب بالمعلومات، في حين يوصف النصف الأيمن من الدماغ بالمكمل حيث يتحكم بطريقة الأداء للمهارة وينفذها خطوة بناء على المعلومات الواردة من النصف الأيسر.

وعند مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة في المجال التربوي جاءت متفقة مع نتائج دراسات كل من: تورنس وساتو (Soliman & Torrance & Sato, 1979)، وسليمان وتوانس (Soliman & Torrance, 1986)، وكامل والصافي (990)، وسليمان (Soliaman, 1989) التي أظهرت شيوع النمط التكاملي للسيطرة الدماغية، وكذلك جاءت نتائج الدراسة متفقة مع نتائج دراستي شعلان (990)، ودراسة عبدالله (990) التي أظهرت شيوع النمط التكاملي في المجال الرياضي. في حين اختلفت مع نتائج دراسات كل من: مزيان والزقاي (900)، عكاشة (900)، عبادة (900)، وكاظم وياسر، (900)، محمد (900)، السليماني (900)، و فروهش وآخرين (900)، السليماني (900)، و فروهش وآخرين (900)، التي أظهرت شيوع استخدام أحد نصفي الدماغ الأيمن أو الأيسر بدرجة أكبر من النصف الآخر و بالتحديد النمط الأيسر في غالبيتها.

ويرى الباحث أن السبب في اختلاف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج بعض الدراسات السابقة في المجال التربوي قد يعود إلى عدة عوامل من أهمها:

- اختلاف طبيعة المهام المطلوبة من اللاعبين مقارنة بالطلبة.

- اختلاف العوامل الثقافية والاجتماعية، حيث إنّ الدراسة الحالية أجريت على الواقع الفلسطيني والذي يعيش بحكم التغيرات السياسية واقعا اجتماعيا وثقافيا يختلف عن الدول العربية والأجنبية، والواقع الثقافي - الاجتماعي يعد من العوامل الرئيسة في تحديد غط التفكير والسيطرة الدماغية (Soliman & Torrance, ;Torrance & Sato, 1979).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

نعزى لتغيرات درجة (٠٠٠٠) في السيطرة الدماغية لدى لاعبى كرة القدم في فلسطين تعزى لمتغيرات درجة النادي، ومركز اللعب، والخبرة في اللعب، والقدم الأكثر استخداما في اللعب، والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن السؤال استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه ونتائج الجدول (٤) تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسيطرة الدماغية تبعا للمتغيرات المستقلة، في حين يبين الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسيطرة الدماغية لدى لاعبى كرة القدم في فلسطين تبعا للمتغيرات المستقلة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستويات المتغير	المتغيرات المستقلة
1,94	11,79	ممتازة	1.41.7
١,٩٧	1., 40	أولى	درجة النادي
۲,٥٧	11,77	حارس مرمی	
۲,۳۰	۱۰,۸۷	مدافع	111.5
١,٢٧	11,70	وسط	مركز اللعب
١,٩٤	1.,97	مهاجم	
٢,٠٠٦	11,70	اقل من ٥ سنوات	
۲,۱۳	1.,97	1 7	الخبرة في اللعب
1,20	11,97	أكثر من ١٠	
۲,۰٤	11,77	اليمنى	l l l àcăti ti
١,٨٥	11,77	اليسرى	القدم الأكثر استخداما
Υ,•Λ	۱۱,۰٤	كلتاهما	في اللعب
۱٫۸٦	11,77	ثانوية عامة فاقل	
١,٩٠	11,77	دبلوم	المؤهل العلمي
۲,۲۳	11,14	بكالوريوس فأعلى	

الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين أحادي الأتجاه لدلالة الفروق في السيطرة الدماغية لدى لاعبى كرة القدم في فلسطين تبعا للمتغيرات المستقلة

			· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·			
الدلالة *	(ف)	متوسط المربعات	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	مصدر التباين	المتغيرات المستقلة
*.,	17,00	٤٧,٧٩ ٣,٨٢	£Y, V9 A1·, OA AOA, TY	1 711 717	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	درجة النادي
*.,.٤	۲,۷۳	1·, V0 ٣, 9٣	ΥΥ , Υ٦ ΛΥ٦ , Ι Ι Λολ , ΥΥ	۲۱۰ ۲۱۰ ۲۱۳	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مركز اللعب



Я
4
ديسمبر
2010
/B\

تابع الحدول رقم (٥)

الدلالة *	(ف)	متوسط المربعات	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	مصدر التباين	المتغيرات المستقلة
* • , • ٤	٣,٢٦	17, 17 7, 92	70, VT 37, 72 400, 70	7 711 717	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	الخبرة في اللعب
٠,٦٩	٠,٣٥	1,50	Y,9. 100,57 100,77	7 711 717	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	القدم الأكثر استخداما في اللعب
٠,٩٠	٠,١٠	· , £ Y £ , · ٦	·, Λο Λον, ογ Λολ, ٣٧	7 711 717	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	المؤهل العلمي

 $^{(\}cdot,\cdot\circ\leq\alpha)$ دال احصائیا عند مستوی

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة لقدم في السيطرة الدماغية لدى لاعبى كرة القدم في فلسطين تبعا لمتغيري القدم (٠,٠٥ $\leq \alpha$) الأكثر استخداما في اللعب، والمؤهل العلمي.

في حين كانت الفروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيرات درجة النادي، ومركز اللعب، والخبرة في اللعب. أما فيما يتعلق بمتغير درجة النادي فكان الفرق لصالح لاعبى أندية الدرجة الممتازة، وفيما يتعلق بالفروق تبعا لمتغيري مركز اللعب، والخبرة في اللعب استخدم اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات ونتائج الجدولين رقم (٦) و(٧) تبينان ذلك. أ- متغير مركز اللعب

الجدول رقم (٦) نتائج اختبار شفيه لدلالة الفروق في السيطرة الدماغية لدى لاعبى كرة القدم في فلسطين تبعا لمتغيرمركز اللعب

مهاجم	وسط	مدافع	حارس مرمی	مركز اللعب
٠,٣٠	٠,٤٧-	٠,٤٠		حارس مرمی
٠,١٠-	* , , , , , , , , , , , ,			مدافع
*•,٧٧				وسط
				مهاجم

 $^{^*}$ دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0$, ۰).

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفروق كانت فقط دالة إحصائيا بين لاعبى خط الوسط و (المدافعين، والمهاجمين) ولصالح لاعبي خط الوسط، بينما لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائيا. ب- متغير الخبرة في اللعب

الجدول رقم (٧) نتائج اختبار شفيه لدلالة الفروق في السيطرة الدماغية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين تبعا لمتغير الخبرة في اللعب

أكثر من ١٠ سنوات	٦-١٠ سنوات	ه سنوات فاقل	الخبرة في اللعب
۰,٦١–	٠,٣٤		٥ سنوات فاقل
*•,97-			۲-۱۰ سنوات
			أكثر من ١٠ سنوات

 $(\cdot,\cdot\circ\leq\alpha)$ دال إحصائيا عند مستوى \times

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الفروق كانت فقط دالة إحصائيا بين أصحاب الخبرة 7-10 سنوات وأصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات ولصالح أصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، في حين لم تكن المقارنات الأخرى دالة إحصائيا. على الرغم من أن النمط التكاملي هو السائد بغض النظر عن مستويات المتغيرات المستقلة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات درجة النادي لصالح الدرجة الممتازة، ومركز اللعب لصالح لاعبي خط الوسط، والخبرة في اللعب لصالح الخبرة الأكثر، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، والقدم الأكثر استخداما في اللعب.

وفيما يتعلق بظهور الفروق بين أندية الدرجتين الممتازة والأولى لصالح الدرجة الممتازة، فإنه يعود إلى أن الخبرات الناجمة عن تنظيم البطولات، والاشتراك في البطولات الخارجية لدى أندية الدرجة الممتازة أفضل من أندية الدرجة الأولى، وأكدت على ذلك نتائج الدراسة الحالية في ظهور الفروق تبعا لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الأعلى، كذلك بالنسبة للمدربين العاملين في أندية الدرجة الممتازة فهم أفضل من حيث الخبرات والدورات والمشاركات الدولية وقد انعكس ذلك إيجابا على لاعبيهم.

أما بالنسبة لظهور الفروق لصالح لاعبي خط الوسط فإن ذلك يعود إلى شمولية الأداء المطلوب من لاعبي الوسط من حيث المساندة في الدفاع والهجوم إضافة إلى قيادة الهجمات مقارنة بالمراكز الأخرى.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحث ما يلي:

1-إن نمط السيطرة الدماغية السائدلدي لاعبي كرة القدم في فلسطين هو النمط التكاملي وفق معايير مقياس ديان للسيطرة الدماغية، حيت وصل المتوسط الحسابي إلى (١١,٢٥) درجة، وكانت أعلى نسبة للنمط التكاملي (٢٠,١)، يليه النمط الأيسر (٧,٩٪)، وأخير النمط الأيمن (٧,٥٪).

٢- إن النمط التكاملي كان أكثر استخداما من قبل لاعبي خط الوسط، يليهم حراس المرمى،
 يليهم لاعبو خط الهجوم، وأخيرا المدافعون.

٣- إن النمط التكاملي كان أكثر استخداما من قبل أصحاب الخبرة الطويلة مقارنة بأصحاب الخبرة القصيرة.

٤-لا يو جد اختلاف دال إحصائيا لمتغيري المؤهل العلمي والقدم الأكثر استخداما في اللعب على السيطرة الدماغية السائد لدي لاعبي كرة القدم في فلسطين.

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها ومناقشتها، يوصى الباحث بالتوصيات الآتية:

1- نظرا لأن المدربين هم الأساس في تنمية مهارات التفكير، لا بد من الاهتمام بتدريب المدربين من قبل الجهات المختصة حول كيفية إعداد برامج تعليمية - تدريبية لتنمية السيطرة الدماغية التكاملية للاعبين وعدم الاقتصار على جانب دون الآخر، ومن ثمَّ يؤثر ذلك ايجابيا في الاستخدام الأمثل للدماغ في المنافسة الرياضية.

٢- إقامة ورشة تدريبية لمدربي كرة القدم في فلسطين بهدف تدريبهم على الاستخدام الأمثل
 للدماغ و تنويع الأنشطة و التدريبات الميدانية التي يمكن استخدامها لتحقيق ذلك.

٣- ضرورة تنظيم جمعية كليات وأقسام التربية الرياضية في الوطن العربي مؤتمرا خاصا للسيطرة الدماغية في المجال الرياضي نظرا لقلة الدراسات العربية في المجال، وذلك بهدف الوصول إلى أدوات قياس خاصة للسيطرة الدماغية في المجال الرياضي، ونتائج عملية تطبيقية مفيدة للمدربين.

المراجع

إسماعيل، نبيه إبراهيم (١٩٨٧). دراسة لأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من المتفوقين عقليا والعاديين من تلاميذ وتلميذات المرحة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، (٣)، ٢٢-٢١٤.

البياتي، خليل (٢٠٠٢). علم النفس الفسيولوجي. عمان، الأردن: وائل للنشر والتوزيع.

الحارثي، إبراهيم (٢٠٠١). التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ. الرياض، السعودية: مكتبة الشرقية.

السليماني، محمد حمزة (٩٩٤). أنماط التعلم والتفكير - دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة و جدة. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، (٦)، ١٧١-٩٠٨.



- شعلان، عاطف (۱۹۹۶). نصفي الكرة المخية ومستوى الانجاز لدى الملاكم السعودي. مجلة علوم وفنون الرياضة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، ۱۳۵، ۱۳۵–۱۶۹
- شمعون، محمد العربي (٢٠٠١). التدريب العقلي في المجال الرياضي. القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.
- عبادة، احمد عبداللطيف (١٩٨٨). وظائف النصفين الكرويين للمخ في علاقتها بالجنس والتخصص والميول المهنية واللامهنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ١٦٠١، ٢٠٦٠.
- عبدالحميد، شاكر (١٩٩٨). الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم والتفكير: دراسة عبر ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة في مصر وعمان. دراسات نفسية، ٨(٢)، ٩ ٣٦-٣٥٨.
- عبدالله، حسن (١٩٩٣). التنبؤ بالمستوى الرقمي للجري في ضوء ارتباطه ببعض المتغيرات الفسيولوجية والبدنية والنصفين الكرويين للمخ. مجلة علوم وفنون الرياضة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، ٥(٢)، ١٢١-١٤١.
- عكاشة، محمود فتحي (١٩٨٦). وظائف النصفين الكرويين وعلاقتهما بالأداء على بعض اختبارات الذكاء والتفكير. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٤(٧)، ١٧٩-٢٤٣.
- كاظم، علي مهدي، وياسر، عامر حسن (١٩٩٩). أنماط السيطرة المخية لدى طلبة كلية التربية في جامعة قاريونس. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (٤٩)، ٦٧-٦
- كامل مصطفى محمد، والصافي عبدالله (٩٩٥). تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢(٧)، ٢٧٤-٢١١.
- محمد، هاشم علي (١٩٨٥). علاقة النصفين الكرويين بالأداء على بعض مقاييس القدرات العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- مراد، صلاح محمد (۱۹۸۲). أنماط التعلم والتفكير لطلاب الجامعة وعلاقتها بالتخصص الدراسي. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧(١)٣٠١-١٤١.
- مراد، صلاح محمد (١٩٨٨). أنماط التعلم والتفكير لطلاب الثانوي الأزهري والثانوي العام وعلاقتهما بالميل العصابي، في صلاح مراد ومحمد عبدالغفار. بحث منشور في بحوث وقراءات في علم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية، مصر.
- مزيان، محمد والزقاي، نادية (٢٠٠٣). مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية: دراسة ميدانية في بعض الجامعات الجزائرية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جمامعة البحرين، ٣(٤)، ٧-٤٠.

- Al Baili, M. (1993). Inferred hemispheric thinking style, bender and academic major among United Arab Emirates College. **Students Perceptual and Motor Skills,76**(3), 917-977.
- Bert, S. & John.V. (2008). Attentional processes of high-skilled soccer players with congenital hemiparesis: Differences related to side of the hemispheric lesion. **Motor Control**, **12**(1), 55-66.
- Diane, C. (2005). **Hemispheric dominance.** Available at: http://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/JCulkin/ss510/hemispheric_dominance.asp.
- Froehlich, L., Leary, P. & Ranson, J. (2003). **Leader training,** Retrieved november 9, 2003, from: www.nationalforum.com.
- Harre, D. (1982). **Principles of sports training, introduction to the theory of training** (2rd ed.). Berlin: Sportverlag.
- Jensen, E. (2001). Brain-based learning. San Diego: Store San Diego.
- McCarthy, B. (1996). The 4 mat system research: Review of the literature on the differences and hemispheric specialization and their influence on learning. IL: Excel, Inc.
- Schold, C. (1998). **Handedness and cerebral dominance neurology.** Avaailable at: swmed.edu/pearls/pearl3/pearl3.htm.
- Shing, Y. (1986). Gifted students hemispheric specialization and creativity. In Cropley.A. . **Giftedness: A contemporary worldwide challenge,** (pp. 141-146.) (3rd ed.). New York: Trillium Press.
- Soliaman, A. & Torrance, E. (1986). Styles of learning and thinking of college students in the Japanese, United States, and Kuwait cultures. **The Creative Child and Adult Quarterly, 11,** 196-204.
- Soliaman, A. (1989). Sex differences in the styles of thinking of college students in Kuwait. **The Journal of Creative Behavior**, **23**, 38-45.
- Springer, S. & Deutsch, G. (2003). **Left brain, right brain: Perspectives from cognitive neurosciences.** New York: Freeman Company.
- Torrance, E. & Sato, S. (1979). Difference in Japanese and United States styles of thinking. **The Creative Child and Adult Quarterly, 4**, 145-151.
- Willman, T. (1981). Cerebral hemispheric specialization of academically gifted and non gifted male and female adolescents. **The Journal of Creative Behavior, 15**(4), 276-277.



أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في التحصيل في كل من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق لدى الطالبات الموهوبات والعاديات

> د. أحمد يحيى الزق قسم علم النفس التربوي كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في التحصيل في كل من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق لدى الطالبات الموهوبات والعاديات

د. أحمد يحيى الزق

قسم علم النفس التربوي كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في ثلاث متغيرات تابعة هي التحصيل في مستويات المعرفة (التذكر)، والاستيعاب، والتطبيق، لدى عينة من طالبات الصف العاشر الموهوبات والعاديات. وبلغ عدد أفراد العينة (٩٢) طالبة؛ (٤٦) طالبة من الموهوبات، و(٤٦) من العاديات. وتم توزيع أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة.

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ((MANOVA (2x2))، وذلك لدراسة تأثير كل من الخريطة المفاهيمية، والحالة (موهوبات/عاديات)، والتفاعل بينهما في المتغيرات التابعة الثلاثة.

أشارت أبرز النتائج إلى: أولا، أن هناك أثرا ذا دلالة للخرائط المفاهيمية في الأداء على اختبار التطبيق. ثانيا، أن هناك أثرا للحالة، بحيث إن الطالبات الموهوبات تفوقن على العاديات في الاختبارات التابعة الثلاثة. ثالثا، أن هناك تفاعلا بين المتغيرين المستقلين يؤثر في الأداء على اختبار الاستيعاب.

الكلمات المغتاحية: الخرائط المفاهيمية، تربية الموهوبين، التحصيل، المعرفة، الاستيعاب، التطبيق.



The Effect of Concept Maps on Achievement in the Domains of Knowledge, Comprehension and Application Among Gifted and Non-Gifted Female Students

Dr. Ahmad Y. Alzig

Faculty of Educational Sciences
The University of Jordan

Abstract



The aim of this study was to investigate the effect of concept maps on three dependent variables; namely, achievement in the domains of knowledge, comprehension and application among gifted and non-gifted female students. The sample consisted of (92); (46) gifted and (46) non-gifted students in grade ten. Further, the subjects of the sample were randomly distributed into two equivalent groups; an experimental group and a control group.

To answer the research questions, two way multivariate analysis of variance (MANOVA (2x2)) was performed to investigate the effect of concept maps, learning ability (gifted/ non-gifted) and their possible interactions with performance on the tests of knowledge, comprehension and application as the dependent measures.

The main findings indicated that: first, pupils who were subjected to a concept map beside the learning material outperformed pupils in the control group in the domain of application. Second, gifted pupils outperformed non-gifted students on the three dependent measures. Finally, there was an interaction between treatment and learning ability affecting performance in the field of comprehension.

Key words: concept maps, gifted education, knowledge, comprehension, application.

أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في التحصيل في كل من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق لدى الطالبات الموهوبات والعاديات

د. أحمد يحيى الزق

قسم علم النفس التربوي كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

المقدمة

تسعى الأنظمة التربوية الحديثة إلى العناية بالموهوبين والتعرف إلى أفضل الاستراتيجيات التربوية التي يمكن استخدامها في برامجهم التربوية. ويُعرّف الطلاب الموهوبون أو المتميزون، حسب القانون الفدرالي الأمريكي، بأنهم طلبة مرحلة ما قبل المدرسة، أو المرحلة الابتدائية، أو الثانوية، الذين يظهرون قدرات متحققة أو كامنة للأداء بشكل ذي مستوى مرتفع في المجالات التالية: المجال العقلي، أو أحد المجالات الأكاديمية، أو المجال الإبداعي، أو القيادي، أو أحد الفنون الأدائية أو البصرية (Stephens & Karnes, 2000). وقدم رنزولي القيادي، أو أحد الفنون الأدائية أو البصرية (كاموهبة من خلال نموذجه الثلاثي، حيث يعرف الموهبة من خلال ثلاث حلقات متداخلة من السلوك، وهي: الذكاء فوق المتوسط، الالتزام بالمهمة، والإبداع.

وكما نلاحظ من التعريفين، فإن هناك معايير ومحكات متعددة للتعرف إلى الموهوبين، إلا أن معيار التفوق العقلي -كما يقاس من خلال اختبارات الذكاء التقليدية- يبقى من أقوى هذه المعايير (Pfeiffer, Petscher & Kumtepe, 2008). وجهة النظر التي تدعم هذا الموقف تؤكد أن التفوق العقلي هو الصفة الجوهرية لدى الموهوبين. لكن السؤال الآن: كم هي نسبة الأفراد الذين يمكن تصنيفهم ضمن فئة الموهوبين بناء على نسبة الذكاء؟ يرى رنزولي (Renzulli, 1986) أن امتلاك الفرد نسبة ذكاء ضمن أعلى ١٥ أو ٢٠٪ من الطلبة يكفي لتحقيق شرط الذكاء، ومن هنا، فقد استندت هذه الدراسة إلى موقف رنزولي هذا، حيث تم تصنيف أعلى ٢٠٪ تقريبا من حجم العينة ضمن فئة الموهوبين.

ويشترك الكثير من الموهوبين في عدد من الخصائص، تشمل: التفوق في المهام اللغوية والتفكير المنطقي المجرد والرياضيات، وسرعة ترميز المعلومات واسترجاعها، والوعي بكيفية تعلمهم وبالعوامل المؤثرة في تعلمهم، والدافعية المرتفعة والمواظبة أثناء المهمة، والميل



نسبيا نحو العزلة والانطواء، والميل لامتلاك حياة وجدانية غنية بالمشاعر & Dai, Moon وجدانية غنية بالمشاعر & Pressley, 1995). واستنتج برسلي (Pressley, 1995) في مراجعة له للعديد من الدراسات، التي قارنت بين الطلبة الموهوبين ونظرائهم العاديين، أن الموهوبين خبراء من نواحي عديدة؛ فإنّ لديهم قدرًا أكبر وأفضل من: استراتيجيات التعلم، وما وراء المعرفة (Metacognition)، والمعرفة بالأفراد الآخرين، والدافعية للتعلم والتفوق.

وهناك العديد من الاتجاهات التربوية التي تُقدم عادة لمراعاة الحاجات الأكاديمية للموهوبين، من هذه الاتجاهات: أو لا، التسريع (Acceleration)، الذي كان يتم من خلال جعل الطالب، بحيث يقفز عن صف دراسي أو أكثر. أما الآن، فيتم من خلال ضغط المنهاج للطالب، بحيث ينهي صفين أو أكثر خلال السنة الدراسية، أو توسعة السنة الدراسية من خلال استغلال المجازة الصيف، أو أن يدرس الطالب الموهوب مساقات جامعية خلال المدرسة الثانوية. ثانيا، تخصيص صفوف أو مدارس للموهوبين، بحيث يتم الاختيار بناء على القدرة العقلية، أو بناء على التحصيل. وينبغي أن يحصل الطالب الموهوب أعلى من الطالب العادي (٦٣٪ فما فوق)، لكي يوضع في هذه الصفوف أو المدارس (1991 ، (Kulik & Kulik, اثالثا)، ثالثا، الإثراء (Renzulli & Reis, 1985)، ثالث مستويات من الإثراء للطلبة الموهوبين، وهي (أ) الإثراء من النوع الأول، ويتمثل في الأنشطة النوع الثاني، ويتمثل في استخدام استراتيجيات تدريس ومواد تهدف إلى تطوير عمليات النوع الثاني، ويتمثل في استخدام استراتيجيات تدريس ومواد تهدف إلى تطوير عمليات التفكير والعمليات الوجدانية، من مثل، التفكير الإبداعي، وتصنيف وتحليل المعلومات، وحل المشكلات، والتثمين والتقييم؛ و (ج) الإثراء من النوع الثالث، ويتمثل في تقديم أنشطة وحل المشكلات، والتثمين والتقييم؛ و (ج) الإثراء من النوع الثالث، ويتمثل في تقديم أنشطة يبحث فيها الطلبة ويجمعون المعلومات حول موضوع أو مشكلة ما.

وهكذا، نلاحظ أن النوع الثاني من الإثراء يؤكد على استخدام استراتيجيات تنمي التفكير. لكن، أي الاستراتيجيات يفضل الطلبة الموهوبون؟ لقد توصلت ريفينا ,Ravenna) [2008] إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الموهوبين والعاديين، من حيث استراتيجيات التدريس المفضلة، إلا أن الموهوبين يفضلون استراتيجية الاستقصاء الجماعي Group) التعلم المفاهيم أكثر (Advance organizer) واستراتيجية المنظم المتقدم (Advance organizer) لتعلم المفاهيم أكثر من غيرها من الاستراتيجيات التعليمية. كما أن كلًا من الموهوبين والعاديين يفضلون إتباع خطوات تتضمن البحث، وكذلك الانطلاق من الأفكار العامة أو الكلية.

ولا شك أن الخرائط المفاهيمية تعتبر من الاستراتيجيات التي تقدم المفاهيم العامة، وتوضح

10 p.1.1 a.p.ym

كيفية تفرع المفاهيم الأقل عمومية عنها، حيث تمثل الخريطة المفاهيمية (De Simone, استراتيجية معرفية، يتم وضعها بشكل خاص، لتحديد العلاقات بين الأفكار, 2007)، أو هي استراتيجية معرفية تُبنى وتُنظم من خلالها المعلومات بطريقة تخطيطية/بصرية (Raiziene & Grigaite, 2005)، وهي مصفوفة فراغية يتم من خلالها تمثيل عناصر المعرفة على شكل عقد (nodes) وروابط (links)، بحيث إنّ العقد تمثل وحدات، مثل المفاهيم على شكل عقد (nodes) وروابط العلاقات بين هذه الوحدات. وتعمل الروابط المتعددة بين المفاهيم على توضيح الكيفية التي يرتبط من خلالها كل مفهوم بغيره من المفاهيم, (Tergan, النصية المفاهيم على توضيح الكيفية التي يرتبط من خلالها كل مفهوم بغيره من المفاهيم, وتساعد الخرائط المفاهيمية في تحويل العبارات النصية الخطية إلى أشكال صورية أو بيانية غير خطية. والبنية المتفرعة التي تنتج من هذا التحويل العبارات عملية تصور البنية الكلية (Macrostructure) للمادة التعليمية، مما ييسر عملية الاحتفاظ والاسترجاع للمادة (Van Dijk & Kintsch, 1983).

ويقترح كومرز ولانزينغ (Kommers & Lanzing, 1997) استخدام الخرائط المفاهيمية وذلك للاستفادة من القابليات (Capabilities) المتميزة لنظام الإدراك البصري الإنساني والاستفادة من مزايا التمثيل البصري للمعلومات. وهذه المزايا تشمل: (أ) سهولة التمييز والتعرف، (ب) إمكانية المسح السريع للصور وإيجاد الاختلافات والمفاهيم المفتاحية، (ج) كثافة التمثيل، (د) سهولة الاحتفاظ بصورة عامة للشيء.

وخلال عملية التعلم وحل المشكلة، فإن خريطة المفهوم-كتمثيل خارجي للذاكرة قصيرة الدلالية-يمكن أن يساعد المتعلم في تجاوز المشكلات الناتجة عن محدودية الذاكرة قصيرة المدى، سواء محدودية السعة، أو محدودية مدة التخزين للمعلومات؛ فالمخطط المفاهيمي، الذي يدمج بين أسلوب المعالجة المعرفية اللفظي البصري، يقلل من العبء الواقع على الذاكرة قصيرة المدى، مما يزيد من قدرة نظام معالجة المعلومات في التعامل مع متطلبات المهام المعرفية المعقدة (Sweller, 1988; 1994).

وتستند الخرائط المفاهيمية إلى واحدة من أهم نظريات التعلم المعرفية، وهي نظرية التمثيل (Assimilation theory) لأوزبل، إذ يشكل مفهوم التعلم ذي المعنى المفهوم المركزي فيها (Clayton, 2006; Novak, 2004). ويحدث هذا التعلم عند توافر ثلاثة شروط، هي: (أ) أن تكون مادة التعلم ذات معنى؛ أي أنها تعبر بشكل واضح عن المفاهيم والمقولات (Propositions) التي تتضمنها؛ (ب) أن يمتلك المتعلم في بنائه المعرفي المفاهيم والمقولات ذات العلاقة التي تعمل على تثبيت المعرفة الجديدة؛ (ج) أن يختار المتعلم طريقة التعلم ذي

المعنى؛ أي أن يعمل المتعلم على دمج المفاهيم والمقولات الجديدة ضمن مفاهيمه ومقولاته السابقة ذات العلاقة. أما في التعلم الصم (Rote learning) فالمتعلم لا يبذل جهدا لدمج المعلومات الجديدة بمعلوماته السابقة، وإنما يلجأ إلى التخزين الحرفي للمعلومات. وقد يجد المتعلم بعض الإيجابيات للتعلم الصم، وذلك عندما تعتمد مقاييس التقويم على الاستدعاء الحرفي للمعلومات، بدلا من تطبيق المعلومات الجديدة ضمن سياق أو مشكلات جديدة الحرفي للمعلومات، بدلا من تطبيق المعلومات، بدلا من تطبيق المعلومات. (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978; Novak, 2004).

تشير مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام الخرائط المفاهيمية في التحصيل، إلا أن هذه الدراسات لم تبحث في كيفية تأثيرها في التحصيل في كل مجال من مجالات هرم بلوم منفردا، بل بحثت في تأثيرها في الدرجة الكلية للتحصيل بشكل عام. فتقديم الخرائط المفاهيمية لها أثر إيجابي في اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة (الرواشدة، ١٩٩٣)، وفي التحصيل الفوري والمؤجل في الأحياء (القاروط، ١٩٩٨)، وفي التحصيل المستويات الخمسة الأولى من هرم بلوم (العبسي، ٢٠٠١؛ محمود، ١٩٩٥)، وفي التحصيل واكتساب مهارات البحث العلمي (الزعبي، ٢٠٠٢)، وفي اكتساب الطلبة للمفاهيم الفقهية (الشملتي، ٢٠٠٤)، وفي التحصيل مقيسًا من خلال مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق (الخوالدة والعليمات، التحصيل مقيسًا من خلال مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق (الخوالدة والعليمات، التحصيل مقيسًا من خلال مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق (الخوالدة والعليمات، الريجابي في زيادة الاستيعاب (Kown & Cifuentes, 2009).

رأينا مما سبق أن عددا من الدراسات تؤكد وجود أثر إيجابي للخرائط المفاهيمية في التحصيل، لكن السؤال الآن: هل تتفق كل الدراسات على هذه النتيجة؟ الحقيقة أن هناك دراسات جاءت نتائجها مناقضة للنظرية والبحث في هذا المجال، حيث وجدت أن لا أثر للخرائط المفاهيمية في التحصيل. فهذه دراسة جينس (Gaines, 1993) لم تظهر أثر اللخرائط المفاهيمية في استدعاء المفاهيم الفسيولوجية. أما دراسة أبو سعيدي والشحي (٢٠٠٤)، فلم تجد أثرًا للخرائط المفاهيمية في التحصيل، لكن بينت أن هناك أثر ا إيجابيا لها في الاتجاهات نحو استخدام الخرائط في تعلم الكيمياء. وكذلك لم تجد دراسة شن (Chen, 2007) أثر المنظمين متقدمين، أحدهما لفظي والآخر على شكل خريطة مفهوم، في كل من اكتساب للعرفة والتطبيق، وذلك بالمقارنة مع مجموعة ضابطة. وقد فسر الباحث ذلك بأن الأدوات اللفظية والتحليلية المتدنية أو ذوى المعرفة السابقة المتدنية.



نلاحظ أن عددا من الباحثين يتنبأ بإمكانية وجود تفاعل بين استراتيجية الخرائط المفاهيمية وغيرها من المتغيرات، من مثل القدرة ومستوى المعرفة السابقة. لكن السؤال: هل مثل هذا التفاعل موجود بالفعل؟ الحقيقة أن القليل من الدراسات، حسب علم الباحث، درست هذا الموضوع. ومن الدراسات القليلة في هذا الإطار، دراسة ليري (Leary, 1993)، التي وجدنا فيها أن تقديم الخرائط المفاهيمية يتفاعل مع القدرة على التفكير العلمي، فقد وجدنا أن التحصيل لدى الطلبة ذوي القدرة العالية على التفكير العلمي، في مجموعة الخرائط المفاهيمية، كان أعلى من التحصيل لدى الأفراد في المجموعة الضابطة، في مجال اكتساب المفاهيم الكيميائية.

أما ووشتر (Wachter, 1993)، فقد وجد أن الظرف التجريبي لا يتفاعل مع مدى الكفاءة في القراءة لدى طلاب الصف الرابع (i=0.0000)، وذلك عندما قارن بين ثلاثة ظروف: تقديم خريطة مفاهيمية جزئية، ومجموعة ضابطة. وجدت الدراسة أن كلا النوعين من الخرائط المفاهيمية له أثر إيجابي في الاستدعاء الفوري والمؤجل والتعرف المؤجل سواء لدى الأفراد ذوي الكفاءة العالية أو المتدنية في القراءة.

وقارن ودج (Wedge, 1994) بين ثلاثة ظروف تجريبية؛ تقديم خريطة المفهوم قبل المادة التعليمة أو بعدها أو المادة دون خريطة مفهوم. ووجد أن الطلبة، ذوي القدرة الأكاديمية المرتفعة، لم يستفيدوا من المعالجة التجريبية، لا من خلال مقياس التحصيل الفوري ولا التحصيل المؤجل.

وقارن لانغان—فوكس وبلاتانيا—فونغ ووايكوت ,Langan-Fox, Platania-Phung, وقارن لانغان—فوكس وبلاتانيا—فونغ ووايكوت , بين منظم متقدم لفظي ومنظم متقدم على شكل خريطة مفهوم ومجموعة ضابطة. وجد الباحثون أن المنظم المتقدم اللفظي كان ذا أثر أفضل بالمقارنة مع المجموعتين الأخريين، من حيث تطوير القدرة على بناء نماذج عقلية متماسكة للمادة العلمية. كما وجدوا أن الأفراد ذوي القدرة العقلية الأدنى استفادوا من المنظم المتقدم اللفظي أكثر من المنظم المتقدم على شكل خريطة مفهوم.

ووجد روي ورافندر (Roy & Ravinder, 2008) أن الأفراد ذوي المعرفة السابقة المرتفعة في مجال العلوم أكثر قدرة على بناء الخرائط المفاهيمية بالمقارنة مع الطلبة ذوي المعرفة السابقة المتدنية. ووجد جيورليت ورنكل (Guirlitt & Renkle, 2008)، أن ذوي المعرفة السابقة المرتفعة استفادوا من الخرائط غير واضحة العلاقات، في حين أن ذوي المعرفة السابقة المتدنية استفادوا أكثر من الخرائط واضحة العلاقات.



أخيرا، يمكن أن نخرج من مجمل هذه الدراسات بالاستنتاجات التالية: أولا، إن تقديم الخرائط المفاهيمية جنبا إلى جنب مع المادة الدراسية كثيرا ما يزيد التحصيل، لكن ليس دائما. مما يجعلنا نتساءل: هل يتفاعل أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية مع نوعية الطلبة (عاديين أو موهوبين ذوي قدرة عقلية مرتفعة)؟ وهل يختلف مدى تأثير الاستراتيجية باختلاف نوع مخرجات التعلم التي نعمل على قياسها؟ وبالتأكيد، فإن هذه التساؤلات تشكل محور مشكلة هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

يؤكد عدد من الباحثين أن الطلبة العاديين لديهم قدرة محدودة على تجريد الأفكار من المادة التعليمية (Bransford & Stein, 1984; Schwarz, Bransford & Sears, 2005)، في حين يكون ادى الطلبة الموهوبين قدرة عالية على التفكير المنطقي والمجرد. والاحظنا أن من الوظائف الأساسية لخريطة المفهوم أنها تساعد المتعلم على تجريد المفاهيم وتحديد العلاقات بينها. والسؤال الآن: هل استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية يكون ذا فعالية أكبر مع الطالبات العاديات؟

ومن ناحية أخرى، هناك عدم اتفاق في نتائج الدراسات حول مدى فعالية الخرائط المفاهيمية، فالكثير منها توكد فعالية الخرائط المفاهيمية في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة من مختلف المستويات الدراسية. غير أن هناك عددا من الدراسات تشير إلى أن أثر الخرائط المفاهيمية يتفاعل مع مستوى الطلبة. ويؤكد عدد من العلماء أن الأدوات التنظيمية تكون ذات فعالية عندما يتم تقييم التعلم من خلال اختبارات لا تعتمد على التخزين الصم للمعلومات، بل من خلال اختبارات تقيس الفهم والمستويات المعرفية العليا ,1978; Mayer, 1978 (Mayer, 1978; Mayer). وهذا ينطبق بشكل أساسي عند تقديم المنظمات المتقدمة، لكن هل ينطبق أيضا عند تطبيق الخرائط المفاهيمية؟ من هنا، فقد جاءت هذه الدراسة لبحث تأثير الخرائط المفاهيمية في التحصيل في ثلاثة مجالات يمثل كل منها مستوى من مستويات هرم بلوم الثلاثة الدنيا هي: المعرفة والاستيعاب والتطبيق لدى الطالبات الموهو بات والعاديات.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية إحدى استراتيجيات التعلم المعرفية، وهي إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، في التعلم لدى الطالبات الموهوبات والعاديات. وتهدف

أيضا إلى تحديد مستويات الأهداف التربوية التي يتأثر تحقيقها بالخرائط المفاهيمية، حيث يفترض أن تكون هذه الاستراتيجية تساعد في تحقيق الأهداف التربوية التي تتضمن الفهم والمستويات المعرفية الأعلى، في حين يتوقع ألا تكون ذات فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية من مستوى المعرفة.

أسئلة الدراسة

طرحت هذه الدراسة الأسئلة التالية:

1- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\infty \ge 0$, ,) بين متوسط الأداء على اختبارات المعرفة والاستيعاب والتطبيق عند الطالبات اللواتي تعرضن للتعلم من خلال الخرائط المفاهيمية إضافة للنص العلمي ومتوسط الأداء وعند الطالبات اللواتي تعرضن للتعلم من خلال النص فقط؟ 7- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\infty \ge 0$, ,) بين متوسط الأداء على اختبارات المعرفة والاستيعاب والتطبيق لدى الطالبات الموهوبات ومتوسط الأداء لدى الطالبات العاديات؟ 0- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($0 \ge 0$, ,) بين متوسط الأداء على اختبارات المعرفة والاستيعاب والتطبيق عند الطالبات تعو د للتفاعل بين الخرائط المفاهيمية و الحالة (موهو بات)عاديات)؟

الفروض الصفرية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم فحص الفروض الصفرية التالية:

1-V يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($0 \ge 0$, ،) بين متوسط الأداء على اختبارات المعرفة والاستيعاب والتطبيق عند الطالبات اللواتي تعرضن للتعلم من خلال الخرائط المفاهيمية إضافة إلى النص العلمي والطالبات اللواتي تعرضن للتعلم من خلال النص فقط.

Y-Y لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية $(\alpha) < \alpha$) بين متوسط الأداء على مقياس المعرفة والاستيعاب والتطبيق لدى الطالبات الموهو بات ومتوسط الأداء لدى الطالبات العاديات. Y-Y لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية Y-Y في الأداء على مقياس المعرفة والاستيعاب والتطبيق عند الطالبات تعزى للتفاعل بين الخرائط المفاهيمية والحالة (موهو بات/عاديات).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في ما يلي: أولا، إنها تمثل خطوة إضافية يمكن أن تساهم في حسم الخلاف في نتائج الدراسات حول مدى فعالية الخرائط المفاهيمية. ثانيا، إنها تساعدنا



في تحديد أي مخر جات التعلم تتأثر باستخدام الخر ائط المفاهيمية. ثالثا، إنها تساعدنا في معرفة كيفية تأثير الخرائط المفاهيمية في تحصيل الطالبات الموهوبات والعاديات.

محددات الدراسة

اقتصر مجتمع هذه الدراسة على طالبات الصف العاشر في مديرية تربية عمان الرابعة في الأردن، لذا، فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد بما وفرته من شروط فيما يتعلق بحجم العينة وطريقة اختيارها، وبمدى صدق وثبات الاختبارات المستخدمة.

مصطلحات الدراسة

الخرائط المفاهيمية: وهي مصفوفة فراغية يتم من خلالها تمثيل عناصر المعرفة على شكل عقد وروابط، بحيث إنّ العقد تمثل وحدات مثل المفاهيم والأفكار والمعتقدات، في حين تمثل الروابط العلاقات بين هذه الوحدات. وفي هذه الدراسة، تم استخدام خريطة مفاهيمية تبين المفاهيم الأساسية والفرعية في مجال النظام البيئي والعلاقات بين هذه المفاهيم.

الطالبات الموهوبات: الطالب الموهوب هو الطالب الذي يظهر قدرات متحققة أو كامنة للأداء بشكل ذي مستوى مرتفع في أحد أو كل المجالات التالية: المجال العقلي، أو أحد المجالات الأكاديمية، أو المجال الإبداعي، أو القيادي، أو أحد الفنون الأدائية أو البصرية. وفي هذه الدراسة، تم الاعتماد على المجال العقلي لتحديد الموهبة. وبناء عليه، فقد تم تحديد الطالبة الموهوبة بأنها تلك التي تجيب إجابة صحيحة عن ٥٢ فقرة فما فوق من اختبار مصفو فات رافن للذكاء.

الطالبات العاديات: الطالبة العادية هي تلك التي تجيب إجابة صحيحة عن عدد يقل عن ٥٢ فقرة من اختبار مصفوفات رافن للذكاء.

التحصيل في مجال المعرفة؛ ويشير إلى القدرة على استدعاء المعلومات الحرفية من حقائق وأرقام ومصطلحات (Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956). وهو يمثل المستوى الأول من مستويات هرم بلوم للأهداف التعليمية. وتم تقييم هذا المتغير من خلال اختبار المعرفة سابق الذكر.

التحصيل في مجال الاستيعاب: ويتضمن قدرة المتعلم على تفسير المادة التعليمية التي يستقبلها أو تحويلها من شكل إلى آخر مع المحافظة على مضمونها. وتم تقييم هذا المتغير من خلال اختبار الاستيعاب.



التحصيل في مجال التطبيق؛ ويشير إلى قدرة المتعلم على استخدام المبادئ، والقوانين، والنظريات، والتعميمات، والأفكار المجردة في مواقف محسوسة. وتم تقييم هذا المتغير من خلال اختبار الاستيعاب.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي، حيث تم التحكم في أحد المتغيرين المستقلين (الخرائط المفاهيمية) تحكما تاما، في حين كان التحكم بالمتغير الثاني وهو الحالة (موهوبات/عاديات)، غير تام؛ فقد تم تقسيم الطالبات إلى فئة الموهوبات أو العاديات من خلال در جاتهن على اختبار رافن للذكاء.

عينة الدراسة

تم اختيار العينة من طالبات الصف العاشر الأساسي، وتتراوح أعمارهن بين ١٥ و ٢٦ عاما من مدرستين من مدارس مديرية تربية عمان الرابعة، في الأردن. وبلغ إجمالي عدد الطالبات في المدرستين (٤٥٢) طالبة، تم اختيارهن قصديا من مدرستين تعاونت إدارتيهما مع الباحث. وقد طُبق على الطالبات اختبار مصفوفات رافن Raven للذكاء، وذلك لتقسيمهن إلى مجموعتين؛ موهوبات وعاديات، بحيث إنّ الطالبات اللواتي أجبن إجابة صحيحة عن ٥٦ فقرة فما فوق (من أصل ٦٠ فقرة) تم تصنيفهن ضمن فئة الموهوبات، في حين أن الطالبات اللواتي أجبن أقل من ذلك، صنفن ضمن فئة العاديات. وتم تحديد في حين أن الطالبات اللواتي أجبن أقل من ذلك، صنفن ضمن فئة العاديات. وتم تحديد أعلى ١٥ أو ٢٠٪ من إجمالي أفراد المجتمع. وبلغ عدد الطالبات الموهوبات (٤٦) طالبة. ولذلك فقد تم اختيار (٢٤) طالبة أخرى بشكل عشوائي من طالبات المدرستين، وذلك لتمثيل فئة الطالبات العاديات. كما تم توزيع الطالبات إلى المجموعتين؛ التجريبية والضابطة بطرية عشوائية (يرجى مراجعة إجراءات الدراسة)، والجدول رقم (١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة إلى المجموعات.

المجموع	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة
٤٦	77	72	الموهوبات
٤٦	19	۲۷	العاديات
٩٢	٤١	٥١	المجموع



مواد الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة عدة أدوات هي: مصفوفات رافن لقياس الذكاء، وموضوع علمي بعنوان النظام البيئي، وخريطة لمفهوم النظام البيئي استُخدمت مع المجموعة التجريبية، وثلاثة اختبارات؛ يقيس الأول الأهداف التربوية من مستوى المعرفة، ويقيس الثاني الأهداف التربوية من مستوى اللهداف التربوية من مستوى الاستيعاب، في حين يقيس الثالث الأهداف التربوية من مستوى التطبيق.

مصفوفات رافن

مصفوفات رافن هي عبارة عن اختبار ذكاء عبر ثقافي؛ ومن ثمّ، فإن المفحوص يمكن أن يفهم فقرات الاختبار بغض النظر عن الثقافة التي ينتمي إليها Raven, Court & Raven (المحتبار لقياس العامل العام في الذكاء الذي ورد في نظرية سبيرمان، الذي وجد أن الذكاء الإنساني يتكون من عامل عام، وهو مسؤول عن الأداء والقدرة على التعلم في مختلف المجالات، وبعض العوامل الخاصة، المسؤولة عن الأداء الذكي بعض المجالات الخاصة (Sternberg, 1985). والعامل العام مسؤول عن القدرة على التفكير الاستقرائي والاستنباطي والمجرد التي يتم التركيز عليها في أغلب اختبارات الذكاء التنابعة العادي، واختبار المصفوفات المتتابعة العادي، واختبار المصفوفات المتتابعة الملون، واختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم. وفي هذه الدراسة تم استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة العادي. ويتكون هذا الاختبار من أن يطابق أشكالًا ومخططات ذات صعوبة متزايدة. ويُطلب من المفحوص أن يختار من بين عدد من البدائل الشكل أو الجزء من الشكل الذي يناسب الفقرة. واختبار رافن هو اختبار عالمي يتمتع بدرجة عالية جدا من الصدق والثبات في مختلف الثقافات.

اختبار رافن تم تعريبه في الجامعة الأردنية؛ وذلك بإجراء تغييرات بسيطة تمثلت في ترجمة تعليمات أداء الاختبار، وتحويل الفقرات من اليمين إلى الشمال، بدلا من تقديمها من الشمال إلى اليمين، كما هي في النسخة الإنجليزية.

المادة التعليمية

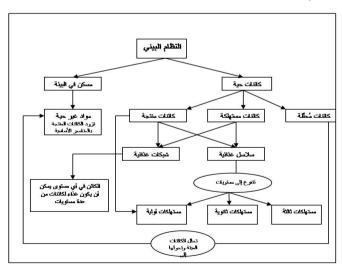
وهي عبارة عن موضوع علمي بعنوان النظام البيئي. وقد تم اختيار هذا الموضوع؛ لأنه ينطوي على عدد من المفاهيم ذات الطبيعة الهرمية. ومن ثمّ، يفترض الباحث أن استخدام

الخرائط المفاهيمية مع مثل هذا الموضوع سيكون فعالا. من ناحية أخرى، فإن الموضوع مناسب لمستوى طلبة الصف العاشر، إذ لا يتضمن مفاهيم معقدة أو شديدة الصعوبة.

خريطة المفهوم

وهي عبارة عن استراتيجية معرفية تتكون من مجموعة من المفاهيم الأساسية في مجال النظام البيئي، وهي تشمل كلًا من المفاهيم ذوات المستوى الأعلى والمفاهيم ذوات المستوى الأدنى في البنية المعرفية للمادة الدراسية. كما أنها توضح طبيعة العلاقات بين هذه المفاهيم. ويظهر الشكل رقم (١) الخريطة المفاهيمية التي استخدمت في هذه الدراسة.

اختبار المعرفة (Knowledge) ويقيس هذا الاختبار مدى تحقيق الأهداف من مستوى المعرفة، حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي. ويتكون الاختبار من ٢ افقرة (اختيار من متعدد). ويتطلب الأداء خلال هذا الاختبار تذكر أو استدعاء معلومات حرفية، ومن ثمّ، فإن هذا الاختبار يقيس التعلم الصم، وليس التعلم ذي المعنى. ويُفترض نظريا أن تزويد الطلبة ببنية ذات مستوى أعلى من الناحية التنظيمية في المادة الدراسية (Mayer, 1978; Mayer, 2001) لن يكون مجديا في التأثير في الاستدعاء الحرفي؛ ذلك لأن مثل هذه البنية تؤثر في التعلم من المستويات الأعلى، مثل، الاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.



الشكل (١) خريطة مفاهيمية توضح مفهوم النظام البيئي والمفاهيم المتفرعة عنه والعلاقات بين هذه المفاهيم



اختبار الاستيعاب، حسب هرم بلوم. ويتكون أيضا من ١٢ فقرة (اختيار من متعدد). مستوى الاستيعاب، حسب هرم بلوم. ويتكون أيضا من ١٢ فقرة (اختيار من متعدد). ويتطلب الأداء خلال الاختبار استيعاب المفاهيم والأفكار الأساسية التي وردت في الموضوع الدراسي. ويُفترض نظريا أن تزويد الطلبة ببنية ذات مستوى تنظيمي عالٍ على شكل خريطة مفاهيمية يؤثر في الأداء خلال اختبار الاستيعاب بشكل إيجابي.

اختبار التطبيق (Application) ويتكون من ١٢ فقرة، وهي تقيس مدى تحقيق أهداف التعلم من مستوى التطبيق. ولا يوجد في المادة الدراسية إجابة مباشرة للأسئلة التي يتضمنها هذا الاختبار، إلا أن المتعلم يمكن أن يوظف المعلومات الواردة في الدرس للإجابة عن الأسئلة، خاصة إذا ما تم تدعيم المادة الدراسية ببنية ذات مستوى عال على شكل خريطة مفاهيمية. ويفترض أن تقديم الخريطة المفاهيمية سوف يؤثر تأثيرا إيجابياً في أداء الطلبة خلال هذا الاختبار.

دلالات صدق وثبات المقاييس

تم استخراج دلالات الصدق المنطقي للمقاييس الثلاثة من خلال عرضها على عشرة محكمين من المتخصصين في تدريس العلوم وفي علم النفس التربوي. وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، ومدى تمثيل أسئلة الاختبارات الثلاثة لكل من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق من مستويات بلوم. وقد تم إبقاء الفقرات التي اتفق ٨٠٪ من المحكمين على صلاحيتها. وتم تعديل أو تغيير بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المختصين.

وللخروج بدلالات ثبات للاختبارات المستخدمة، تم تطبيق الاختبارات على شعبتين من طالبات الصف العاشر (ن=٧٠). وتم استخراج دلالات الثبات من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كودر—رتشاردسون (KR-20). وبلغ معامل الثبات (\cdot, \wedge, \wedge) لاختبار المعرفة، و(\cdot, \wedge, \wedge) لاختبار الاستيعاب، و(\cdot, \wedge, \wedge) لاختبار التطبيق، مما يعني أن جميع الفقرات تشترك في قياس التحصيل في المجالات الثلاثة بدرجة جيدة. وقد تم اعتبار هذه القيم مقبولة لأغراض البحث العلمي.

إجراءات التنفيذ

قام الباحث بالإجراءات التالية لتنفيذ الدراسة: أولا، اختيار مدرستين للبنات من مدارس

تربية عمان الرابعة بطريقة قصدية. ثانيا، قُسّمت طالبات كل شعبة من شعب الصف العاشر بطريقة عشوائية إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. ثالثا، تم تطبيق القياس القبلي من خلال اختبارات المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق على جميع الطالبات في كلا المجموعتين. رابعا، تم تطبيق اختبار رافن للذكاء؛ ذلك ليتم تقسيم الطالبات إلى موهوبات وعاديات. خامسا، تم تقديم المادة الدراسية للمجموعتين، بحيث تضمنت المادة المقدمة للمجموعة التجريبية خريطة مفاهيمية إضافة إلى الموضوع الدراسي، في حين قرأت طالبات المجموعة الضابطة الموضوع الدراسي فقط. سادسا، تم جمع المادة الدراسية من الطالبات، وطبيق عليهن اختبار المعرفة والاستيعاب والتطبيق مرة أخرى.

التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة



أولا، الاستناد إلى مبدأ العشوائية بشكل تام في توزيع الطالبات إلى المجموعتين؛ حيث إنّه تم تقسيم طالبات كل شعبة إلى مجموعتين عشوائيا. وأعطيت المجموعة الأولى مادة دراسية فقط والمجموعة الثانية مادة دراسية مع خريطة المفهوم.

ثانيا، تم تطبيق اختبارات المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق على الطالبات قبل تقديم المادة التعليمية. وتمت المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وكان متوسط أداء الطالبات على اختبار المعرفة للمجموعة التجريبية (٢٢,١)، وللمجموعة الضابطة (٣١,٥). وباستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي أداء المجموعتين، بلغت قيمة ت (٤٠٣٠)، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية. أما بالنسبة لاختبار الاستيعاب، فقد كان متوسط المجموعة التجريبية (٣٦)، وللمجموعة الضابطة (٢٧,١). وباستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين بلغت قيمة ت (٩٧٥,٠)، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية. أما بالنسبة لاختبار التطبيق، فقد كان متوسط المجموعة التجريبية (٣١,١)، وللمجموعة الضابطة (٣٢,٣)، وباستخدام اختبار ت للمقارنة بين المجموعتين بلغت قيمة ت الضابطة (٣٢,٣)، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية. إن مجمل هذه الإجراءات تشير إلى أن المجموعتين التجريبية والضابطة مجموعتان متكافئتان.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على متغيرين مستقلين، وثلاثة متغيرات تابعة. المتغيرات المستقلة هي:



أولا، نوع المجموعة، وله مستويان؛ مجموعة تجريبية تلقى أفرادها خريطة المفهوم إلى جانب المادة الدراسية، ومجموعة أخرى ضابطة تلقى أفرادها المادة الدراسية دون خريطة مفهوم. ثانيا، الحالة، ولها مستويان؛ مجموعة الطالبات الموهوبات ومجموعة الطالبات العاديات. وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين من خلال اختبار رافن للذكاء.

أما المتغيرات التابعة، فهي: أو لا، التحصيل في مجال المعرفة، ثانيا، التحصيل في مجال الاستيعاب، ثالثا، التحصيل في مجال التطبيق. وقد تم تقديم تعريف موجز لمجمل هذه المفاهيم.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخدام أساليب إحصائية وصفية وأخرى تحليلية؛ أما الوصفية، فتمثلت في استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على اختبارات المعرفة والاستيعاب والتطبيق للمجموعة التجريبية والضابطة، وللمجموعتين الموهوبات والعاديات. أما الأساليب التحليلية، فتمثلت في، أولا، إجراء اختبار (ت)؛ وذلك للمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة للتحقق من مدى التكافؤ بينهما، كما ذُكر سابقا. ومن ثم، إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة مدى التكافؤ بينهما، للدرجات على اختبارات المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق.

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام الخرائط المفاهيمية والحالة (موهوبات/ عاديات) في التحصيل في مجالات المعرفة الاستيعاب والتطبيق لدى عينة من طالبات الصف العاشر. ولاختبار فرضيات الدراسة، فقد تم استخراج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA(2×2))، وفقا لمتغيري نوع المجموعة والحالة؛ ذلك لمعرفة تأثيرها في المتغيرات التابعة، وهي التحصيل في مجالات المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق. ويبين الجدول رقم (٢) نتائج هذا التحليل.

أولا: عرض نتائج الفرضية الأولى

فيما يتعلق بفحص الفرضية الأولى تشير نتائج التحليل إلى وجود أثر ذي دلالة لنوع المجموعة، أي للخرائط المفاهيمية، في التحصيل في مجال التطبيق لدى الطالبات، حيث بلغت قيمة (ف) للتحصيل في مجال التطبيق (٤,٥٨)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ \leq a).

ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل في مجالات المعرفة والاستيعاب والتطبيق، لكل من المجموعة التجريبية والضابطة. والجدول رقم (٣) يبين الفروق بين هذه المتوسطات.

الجدول رقم (٢) نتائج تحليل التباين لمتغيرات المجموعة (خرائط مفاهيمية/ضابطة) والحالة (موهوبات/عاديات) على المتغيرات التابعة، وهي التحصيل في مجال المعرفة والاستيعاب والتطبيق

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسطالمربعات	درجات الحرية	المربعات	مصدر التباين
٠,١٨٧	١,٧٦	987,88	١	987,88	المجموعة المعرفة
٠,١٠٣	۲,۷۱	1700,15	١	1700,15	الاستيعاب
*.,	٤,٥٨	Y00., AA	١	700·, 11	التطبيق
* ·,···	۱۷,٦٤	937,0,75	١	9810,12	الحالة المعرفة
* ·,···	19,71	1987,91	١	۸۹۳٦,۹۸	الاستيعاب
* · , · · ·	72,01	١٣٦٤٤ , ٨٢	١	۱۳٦٤٤ , ۸۲	التطبيق
٠,٣٢٠	٠,٩٩	٥٢٧,٤٦	١	٥٢٧,٤٦	التفاعل المعرفة
❖ ⋅,⋅⋅∧	٧,٤٧	4515,04	١	٣٤٦٤,٥٨	الاستيعاب
٠,٩٢٩	٠,٠١	٤,٤٣	١	٤,٤٣	التطبيق
		077,98	٨٨	£7£0V,9٣	الخطأ المعرفة
		٤٦٣,٣٦	٨٨	٤٠٧٧٥,٦٧	الاستيعاب
		007,09	٨٨	٤٨٩٨٠,٢٢	التطبيق
			٩٢	٤١٠٩٠٠	الكلى المعرفة
			9.4	V0VT	اللستيعاب
			٩٢	0797	التطبيق

 $[\]bullet$ مستوى الدلالة مقبول عند مستوى 0

الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على اختبارات التحصيل في مجالات المعرفة والاستيعاب والتطبيق وفقا لمتغير نوع المجموعة : تجريبية وضابطة

	• • •	9 9		<u> </u>	
التطبيق	الاستيعاب	المعرفة		الظرف التجريبي	
77,09	٨٤,١٤	09,77	المتوسط		
٤١	٤١	٤١	العدد	71 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	
۲۷,۸۲	79,10	74,.1	الانحراف المعياري	المجموعة الضابطة	
٧٥,٠٩	9.,19	78,81	المتوسط		
٥١	٥١	٥١	العدد		
70,72	19,.7	77,77	الانحراف المعياري	المجموعة التجريبية	

نلاحظ من الجدول رقم رقم (π) أن متوسط الأداء على اختبار التطبيق للطالبات في المجموعة المتجريبية (π , π) كان أعلى من متوسط الأداء للطالبات في المجموعة الضابطة (π , π)، مما يعني أن الخرائط المفاهيمية كان لها أثر إيجابي في التحصيل في مجال التطبيق.



أما من حيث تأثير الخرائط المفاهيمية في التحصيل في مجالي المعرفة والاستيعاب، فعلى الرغم من وجود فروق بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو ملاحظ من الجدول رقم (٣)، إلا أن هذه الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة (ف) للتحصيل ضمن مجال المعرفة (١,٧٦)، وبلغت قيمة (ف) للتحصيل ضمن مجال الاستيعاب (٢,٧١)، وهاتان القيمتان غير دالتين إحصائيا عند مستوى (0 = 0).

ثانياً: عرض نتائج الفرضية الثانية

فيما يتعلق بفحص الفرضية الثانية، تشير نتائج التحليل إلى وجود أثر ذي دلالة للحالة (موهوبات/عاديات) في التحصيل في المجالات الثلاثة؛ فقد بلغت قيمة ف للتحصيل في مجال المعرفة (١٧،٦٤)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0 · · · ·)، كما بلغت قيمة ف للتحصيل في مجال الاستيعاب (١٩,٢٨)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية أيضا عند مستوى (α = 0 · · · ·). كما بلغت قيمة ف للتحصيل في مجال التطبيق (٢٤,٥١)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية أيضا عند مستوى (α = 0 · · · ·).

ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل في مجالات المعرفة والاستيعاب والتطبيق لكل من مجموعة الطالبات الموهوبات والطالبات العاديات. ويبين الجدول رقم (٤) الفروق بين هذه المتوسطات.

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على اختبارات التحصيل في مجالات المعرفة والاستيعاب والتطبيق وفقا لمتغير الحالة (موهوبات/عاديات)

التطبيق	الاستيعاب	المعرفة		الحالة (القدرة العقلية)
09,17	٧٨,٤٧	07,79	المتوسط	
٤٦	٤٦	٤٦	العدد	العاديات
۲۸,۱۱	77,77	71,71	الانحراف المعياري	
۸٣,٠٤	97,07	٧١,٧٣	المتوسط	
٤٦	٤٦	٤٦	العدد	الموهوبات
۱۸,۸٤	17,79	۲٤,٧٠	الانحراف المعياري	

نلاحظ من الجدول رقم (٤) أن متوسط الأداء على اختبار التحصيل في مجال المعرفة في مجموعة الطالبات الموهوبات (م= 7,7) كان أعلى من متوسط الأداء للطالبات في مجموعة الطالبات العاديات (م= 7,70). ونلاحظ أن متوسط الأداء على اختبار الاستيعاب في مجموعة الطالبات الموهوبات (م= 7,07) كان أعلى من متوسط الأداء للطالبات في مجموعة الطالبات العاديات (م= 7,07). وكذلك بالنسبة للأداء في مجال التطبيق، فقد

كان متوسط الأداء في مجموعة الطالبات الموهوبات (م=3 ، (0) أعلى من متوسط الأداء للطالبات في مجموعة الطالبات العاديات (م=0). ثما يعني أن الطالبات الموهوبات تفوقن على العاديات في التحصيل ضمن المجالات الثلاثة.

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث

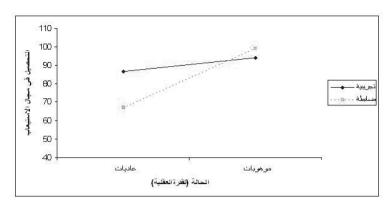
فيما يتعلق بالفرضية الثالثة، أظهرت نتائج تحليل التباين أن هناك أثرا للتفاعل بين نوع المجموعة (خرائط مفاهيمية/ضابطة) مع الحالة (موهوبات/عاديات) في التأثير في التحصيل في مجال الاستيعاب، حيث بلغت قيمة (ف) للتحصيل في مجال الاستيعاب (٧,٤٧)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0$, ، ، و لم يكن هناك أثر للتفاعل في التحصيل في مجالي المعرفة والتطبيق. ويبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على اختبار التحصيل في مجال الاستيعاب ضمن كل من المجموعة التجريبية والضابطة، ولكل من الطالبات الموهوبات والعاديات. كما أن الشكل رقم (٢) يبين أثر هذا التفاعل.



الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على اختبار التحصيل في مجال الاستيعاب وفقا لمتغيري نوع المجموعة (تجريبية وضابطة) والحالة (موهوبات/عادبات)

الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	المجموعة	الحالة
77,77	19	٦٦ , ٨٤	ضابطة	
۱۷,0٤	۲۷	۸٦,٦٦	تجريبية	
77,77	٤٦	٧٨,٤٧	الكلي	العاديات
15,77	77	99,.9	ضابطة	
7.,19	72	98,17	تجريبية	
17,79	٤٦	97,07	الكلي	الموهوبات

نلاحظ من الشكل رقم (٢)، أن تقديم الخرائط المفاهيمية كان ذا فعالية كبيرة في رفع مستوى التحصيل في مجال الاستيعاب لدى الطالبات العاديات، في حين أن تقديم هذه الخرائط للطالبات لم يكن له أثر في التحصيل في هذا المجال بالنسبة للطالبات الموهوبات، بل إنه يمكن القول إنّ للخرائط المفاهيمية أثرا سلبيا نوعا ما على التحصيل في مجال الاستيعاب. وعلى كل حال، فإن الخرائط المفاهيمية كان لها أثرٌ إيجابي في التحصيل في مجال التطبيق لدى كل من الموهوبات والعاديات، كما هو واضح من الجدول رقم (٣).



الشكل رقم (٢) نتائج التفاعل بين متغير نوع المجموعة (تجريبية وضابطة) والحالة (موهوبات وعاديات) في التأثير في التحصيل في مجال الاستيعاب

نلاحظ من الشكل رقم (٢)، أن تقديم الخرائط المفاهيمية كان ذا فعالية كبيرة في رفع مستوى التحصيل في مجال الاستيعاب لدى الطالبات العاديات، في حين أن تقديم هذه الخرائط للطالبات لم يكن له أثر في التحصيل في هذا المجال بالنسبة للطالبات الموهوبات، بل إنه يمكن القول إنّ للخرائط المفاهيمية أثر اسلبيا نوعا ما على التحصيل في مجال الاستيعاب. وعلى كل حال، فإن الخرائط المفاهيمية كان لها أثرٌ إيجابي في التحصيل في مجال التطبيق لدى كل من الموهوبات والعاديات، كما هو واضح من الجدول رقم (٣).

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في التحصيل في ثلاثة من مجالات الأهداف التربوية المعرفية كما حددها بلوم وهي المعرفة والاستيعاب والتطبيق لدى عينة من طالبات الصف العاشر الموهوبات والعاديات في مديرية تربية عمان الرابعة؛ وذلك من خلال مقارنة أداء طالبات المجموعة التجريبية التي قرأت المادة النصية إضافة إلى خريطة مفهوم مع تقسيم طالبات كلا المجموعتين إلى موهوبات وعاديات.

بالنسبة للسؤال الأول من أسئلة الدراسة، بينت النتائج وجود أثر ذي دلالة للمعالجة التجريبية في الأداء على اختبار التطبيق، بحيث تفوق أداء المجموعة التي قرأت المادة الدراسية إضافة إلى خريطة المفهوم على أداء المجموعة التي قرأت المادة دون خريطة المفهوم. أما فيما يخص اختبار المعرفة والاستيعاب، فعلى الرغم من أنه كان هناك فرق بين المتوسطين يعود

لصالح المجموعة التجريبية، إلا أن هذا الفرق لم يكن ذا دلالة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة عدد من الدراسات العربية التي وجدت أن استخدام الخرائط المفاهيمية له أثر إيجابي في التحصيل (الخوالدة والعليمات، ٢٠٠٦؛ الزعبي، ٢٠٠٣؛ العبسي، ٢٠٠١؛ محمود، ٥٩٩١)، وكذلك في التحصيل الفوري والمؤجل (القاروط، ٩٩٨)، وفي اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلات (الرواشدة، (الشملتي، ٢٠٠٤)، وفي اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلات (الرواشدة، ١٩٩٣). وتتفق مع نتيجة عدد من الدراسات الأجنبية التي وجدت أن استراتيجية الخرائط لها أثر إيجابي في التحصيل، وتحديدا في الاستيعاب والتوضيح والدمج لمادة التعلم -Chei (Kown & Cifuentes, و2008)).

لكن لماذا أثرت الخريطة المفاهيمية في الأداء على اختبار التطبيق و لم توثر تأثيرا ذا دلالة في الأداء على اختبار المعرفة والاستيعاب؟ أولا، نشير إلى أن بعض الدراسات أشارت إلى عدم فعالية الخرائط المفاهيمية في زيادة القدرة على استدعاء المفاهيم (Gaines, 1993)، وعدم فعالية الخرائط المفاهيمية في زيادة الغالية الخوري والمؤجل (Wedge, 1994)، وعدم فعالية الخرائط المفاهيمية في زيادة التحصيل الفوري والمؤجل (1994, 1994)، وعدم فعالية الخرائط المفاهيمية في زيادة التحصيل (أبو سعيدي والشحي، ٢٠٠٤). ثانيا، تشير النظرية في هذا الإطار إلى أن عملية تقديم الأدوات التنظيمية المرافقة للمادة الدراسية تكون ذات فعالية في التأثير في المستويات العليا من البنية المعرفية، ومن ثمّ، يمكن الكشف عن هذا التأثير من خلال اختبارات لا تعتمد على المهرم المعرفي (Mayer, 1978; Mayer, 2001). هذا ينطبق بشكل أساسي عند استخدام المهرم المعرفي (Wayer, 1978; Mayer, 2001). هذا ينطبق بشكل أساسي عند استخدام المنظمات المتقدمة، ولكن يبدو أنه في الاختبارات التحصيلية التي يكون التركيز فيها على الأهداف التربوية من مستوى المعرفة، قد لا يظهر أثر للمعالجة التجريبية (استخدام الخرائط المفاهيمية) في حين يظهر هذا الأثر عند استخدام اختبارات تركز على المستويات الأعلى من الهرم المعرفي.

إن هذه النتيجة تتفق مع نتائج كثير من الدراسات التي تبين أن استخدام الخرائط المفاهيمية يساعد المتعلم في إدراك البنية الكلية للمادة التعليمية، ويسهّل عليه ربطها ببنيته المعرفية السابقة، ومن ثمّ، تعلمه للمادة الدراسية تعلما ذا معنى. فالتعلم ذو المعنى يتطلب متطلبات عدة، من بينها أن تكون المادة منظمة أو يسهل على المتعلم تنظيمها.



وبالنسبة للسؤال الثاني، أشارت النتائج إلى وجود أثر عارم للحالة (موهوبات/عاديات) في التحصيل في المجالات الثلاثة المعرفة (ف= ١٩,٢٨) والاستيعاب (ف= ١٩,٢٨) والتطبيق (ف= ٢٤,٥١)، حيث إنّ الأداء على الاختبارات الثلاثة عند الطالبات الموهوبات كان أفضل من الأداء لدى الطالبات العاديات. فالطالبات الموهوبات ذوات درجات ذكاء أعلى بالمقارنة مع العاديات. والذكاء يُعرَّف لدى البعض، بأنه القدرة على التعلم & Gage (على بالمقارنة مع العاديات ومن ثمّ، فإن الطالبات الموهوبات يتفوقن على العاديات في المهام التي تندر ج ضمن مجال التذكر، وكذلك الاستيعاب و التطبيق.

أما فيما يخص السؤال الثالث، فقد أشارت النتائج إلى وجود تفاعل بين الظرف التجريبي المتمثل في استراتيجية التعلم (خرائط مفاهيمية) والحالة (موهوبات/عاديات) يؤثر في الأداء على اختبار الاستيعاب فقط، ولا أثر للتفاعل بين المتغيرين في الأداء على اختبار المعرفة والتطبيق. فالخريطة المفاهيمية كانت ذات فعالية في الأداء على اختبار الاستيعاب بالنسبة للطالبات العاديات ولم يكن لها أثر تقريبا في الأداء على نفس الاختبار بالنسبة للطالبات الموهوبات. ولكن، لماذا ظهر تفاعل بين المتغيرين يؤثر في الاستيعاب؟

بداية نشير إلى أن عددا من المنظرين (Chen, 2007; Gaines, 1993) تنبأوا بإمكانية وجود تفاعل بين استراتيجية والباحثين (Chen, 2007; Gaines, 1993) تنبأوا بإمكانية وجود تفاعل بين استراتيجية خريطة المفهوم وعدد من المتغيرات، من بينها القدرة، ومستوى المعرفة السابقة لدى المتعلم، إلا أن هناك عدم اتفاق بين نتائج هذه الدراسات. فقد وجدت دراسة ليري (Leary, 1993) أن التحصيل يكون أعلى في المجموعة التي تتعرض لخريطة المفهوم عند الأفراد ذوي القدرة العالمية على التفكير العلمي. أما دراسة روي ورافندر (Roy & Ravinder, 2008) فوجدت أن الأفراد ذوي المعرفة السابقة المتدنية هم الذين يستفيدون من الخرائط المفاهيمية، وذلك لأنهم أقل قدرة على بناء خريطة المفهوم بأنفسهم، أما ذوي المعرفة السابقة المرتفعة، فهم قادرون على بناء خريطة المفهوم بأنفسهم.

ويبدو أن الخرائط المفاهيمية لا تساعد الطالبات الموهوبات على الاستيعاب، وذلك بسبب القدرة العالية لهو لاء الطالبات. لذلك، فهن يستطعن استيعاب النصوص العلمية دون خرائط مفاهيمية. أما الطالبات العاديات، فهن بحاجة إلى الخرائط المفاهيمية؛ ذلك نظرا لامتلاكهن قدرة محدودة على تجريد الأفكار من المادة العلمية. فخريطة المفهوم التي تتضمن تجريدا للأفكار والمفاهيم المتضمنة في المادة العلمية، تثري استيعابهن لهذه المادة.

ولكن لماذا لم يكن هناك تفاعل بين الظرف التجريبي والحالة (موهوبات/عاديات) يؤثر

في الأداء على اختبار التطبيق؟ إن عدم وجود تفاعل يعني أن هذه الاستراتيجية كانت فعالة مع الطلبة من كلا المستويين بنفس المقدار والشكل تقريبا. فالطالبات العاديات يستفيدن من الخرائط المفاهيمية في مجال التطبيق، لأن هذه الخرائط تساعدهن في تجريد الأفكار والمفاهيم، ومن ثم تطبيقها، أما الموهوبات، اللواتي لا يستفدن من الخرائط المفاهيمية في مجال الاستيعاب، فإنهن يستفدن من هذه الخرائط في مجال التطبيق؛ ذلك لأن مستوى التطبيق أعلى من مستوى الاستيعاب، ويتطلب عمليات معرفية أكثر.

الاستنتاجات والتوصيات

وبناء على هذه النتائج، تم الخلوص إلى ما يلي:

أولا، إذا كانت الأهداف التربوية التي نسعى إلى تحقيقها تقع ضمن مستوى المعرفة، فالخرائط المفاهيمية لا تساعدنا في تحقيق هذا النوع من الأهداف، سواء للطالبات العاديات أو الموهوبات، أما إذا كانت الأهداف من مستوى الاستيعاب، فإن الخرائط تكون فعالة مع الطالبات العاديات، في حين أنها تكون فعالة مع الطالبات العاديات والموهوبات، إذا كانت الأهداف من مستوى التطبيق. وبناء عليه، يمكن التوصية بضرورة استخدام الخرائط المفاهيمية، سواء مع الطالبات العاديات أو الموهوبات.

ثانيا، إن الطالبات الموهوبات يتفوقن تفوقا بارزا على نظيراتهن العاديات في تحقيق الأهداف التربوية، سواء تلك التي تقع ضمن مستوى المعرفة، أو الاستيعاب، أو التطبيق.

ثالثا، إن تأثير الخرائط المفاهيمية في كل من التذكر والاستيعاب والتطبيق لا زال بحاجة إلى مزيد من البحث، ومع عينات ومجتمعات دراسية متعددة، وذلك للمساهمة في حسم إحدى القضايا المهمة في مجال التعلم ذي المعنى، ألا وهي مدى فاعلية استراتيجيات التنظيم في الأداء على اختبارات التذكر الحرفي للمعلومات. كما أننا بحاجة إلى دراسات تبحث في تأثير الخرائط المفاهيمية في المستويات المعرفية العليا، من تحليل و تركيب و تقويم، و كذلك أثرها في تطوير مهارات التفكير، والاتجاهات نحو المادة التعليمية.

المراجع

أبو سعيدي، عبد الله، والشحي، فاطمة (٢٠٠٤). أثر استخدام المنظمات التخطيطية على التحصيل الدراسي واتجاهات طلبة الصف الحادي عشر علمي نحو استخدامها في تعليم الكيمياء. المجلة العربية للتربية، ٢٤(٢)، ٢٧-٥٨.





- الخوالدة، سالم، والعليمات، علي (٢٠٠٦). أثر استراتيجيتي دورة التعلم وخريطة المفاهيم على التحصيل في الأحياء والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٧(٢)، ٨٨-١١.
- الرواشدة، إبراهيم (١٩٩٣). أثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم فوق المعرفي في تعلم طلبة الصف الثامن الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الزعبي، طلال (٢٠٠٣). العلاقة بين استخدام أسلوب الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة الدبلوم واكتسابهم مهارات البحث العلمي وتحصيلهم لمفاهيمه. دراسات: العلوم التربوية، ٣٠٤-٣٨٥
- الشملتي، عمر (٢٠٠٤). أثر التدريس وفق غوذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدر اسات العليا، عمان، الأردن.
- العبسي، جواد (٢٠٠١). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في التدريس في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة العلوم (الكيمياء). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- القاروط، دجلة (١٩٩٨). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الفوري والمؤجل في مادة علم الحياة لطلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة جنين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- محمود، رغدة (٩٩٥). أثر استخدام الخريطة المفاهيمية في مادة العلوم العامة على التحصيل العلمي واكتساب العمليات العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1978). Educational psychology: A cognitive view. USA: Holt, Rienhart and Winston.
- Bloom, B.S., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, O. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1, cognitive domain. NY: Longman.
- Bransford, J.D., & Stein, B.S. (1984). **The IDEAL problem solver.** NY: Freeman.
- Chei-Chang, C. (2008). The effect of concept mapping on student's learning achievement and interest. **Innovations in Education & Teaching International**, **45**, 375-387.
- Chen, B. (2007). Effects of advance organizers on learning and retention from a fully web-based class. Unpublished Ph.D. thesis, University of Central Florida, Florida.

- Clayton, L.H. (2006). Concept mapping: An effective, active teaching-learning method. **Nursing Education Perspectives**, **27**, 197-203.
- Dai, D.Y., Moon, S.M., & Feldhusen, J.F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. **Educational Psychologist**, **33**, (2/3), 45-63.
- De Simone, C. (2007). Application of concept mapping. **College Teaching**, **55**, 33-36.
- Gage, N.L., & Berliner, D.C. (1988). **Educational psychology** (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gaines, C.G. (1993). The effects of concept mapping on pre-nursing students' ability to recall physiological concepts. Unpublished Ph.D. thesis, Texas Woman's University, Texas.
- Guirlitt, J. & Renkle, A. (2008). Are high-coherent concept maps better for prior knowledge activation? Differential effects of concept mapping tasks on high school vs. university students. **Journal of Computer Assisted Learning**, **24**, 407-419.
- Jensen, A.R. (1987). Individual differences in mental ability. In Glover, J. A. and Ronning, R. R. (Eds.) **Historical foundations of educational psychology,** (pp.61-88). New York and London: Plenum Press.
- Kommers, P. & Lanzing, J. (1997). Student's concept mapping for hypermedia design. Navigation through the World Wide Web (WWW) space and self-assessment. **Journal of Interactive Learning Research**, **8**, 421-455.
- Kown, S.Y. & Cifuentes, L. (2009). The comparative effect of individually-constructed vs. collaboratively-constructed computer-based concept maps. **Computers & Education, 52,** 365-375.
- Kulik, J.A., & Kulik, C.L. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education, (pp.178-196). Boston: Allyn & Bacon.
- Langan-Fox, J., Platania-Phung, C., & Waycott, J. (2006). Effects of advance organizers, mental models and abilities on task and recall performance using a mobile phone network. **Applied Cognitive Psychology**, **20**, 1143-1165.
- Leary, R.F. (1993). **Effect of concept maps on concept learning and problem-solving achievement in high school chemistry.** Unpublished Ph.D. thesis, Arizona State University, USA.





- Mayer, R.E. (1978). Advance organizers that compensate for the organization of text. **Journal of Educational Psychology**, **70**, 880-886.
- Mayer, R.E. (2001). **Multimedia learning.** England: Cambridge University Press.
- Novak, J.D. (2004). Reflections on a half-century of thinking in science education and research: Implications from a twelve-year longitudinal study of children's learning. Canadian Journal of Science, Mathematics, & Technology Education, 4, 23-41.
- Pfeiffer, S.I., Petscher, Y., & Kumtepe, A. (2008). The gifted rating scales-schools form: A validation study based on age, gender, and race. **Roeper Review**, **30**, 140-146.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. **Educational Psychologist**, **30**, 207-212.
- Raiziene, S. & Grigaite, B. (2005). Developing child's thinking skills by semantic mapping strategies. TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences, 9, 192-206.
- Raven J.C., Court, J. H. & Raven J. (1986). Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. London: H. K. Lewis.
- Ravenna, G. (2008). Factors influencing gifted students' preferences for models of teaching. Unpublished Ed.D. thesis, University of southern California.
- Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (1985). **The schoolwide enrichment model.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), **Conceptions of giftedness** (pp. 53-92). NY: Cambridge University Press.
- Roy, C.B., & Ravinder, K. (2008). The effects of learned prior knowledge when creating concept maps from a text passage. **International Journal of Instructional Media**, **35**, 229-236.
- Schwarz, D.L., Bransford, J.D., & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In J. P. Mestre (ed.) **Transfer of learning: Research and perspectives,** (pp. 1-51). CT: Information Age.
- Stephens, K.R., & Karnes, F.A. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. **Exceptional Children, 66**, 219-238.

- Sternberg, R.J. (1985). **Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. **Cognitive Science**, **12**, 257-285.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. **Learning and Instruction**, **4**, 295-312.
- Tergan, S.O., Graber, W. & Neumann, A. (2006). Mapping and managing knowledge and information in resource-based learning. **Innovations in Education and Teaching International, 43,** 327-336.
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. NY: Academic Press.
- Wachter, L.N. (1993). An investigation of the effects of hierarchical concept mapping as a prefatory organizer on fourth grade students' comprehension and retention of expository prose. Unpublished Ph.D. thesis, The Pennsylvania State University, USA.
- Wedge, K.S. (1994). Effects of sequencing supplanted concept maps and generating concept maps on recall of structural knowledge presented in a CAI lesson for nursing students. Unpublished Ph.D. thesis, University of Pittsburgh.
- Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. **American Psychologist**, **52**, 1070-1081.

