رؤية VISION 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة

تصدر عن جامعة تبوك

ربع سنوية

العدد (١) رجب ١٤٣٩هـ- مارس ٢٠١٨م - ردمد: ١٦٥٨-٨٧٩٧

utjhss@ut.edu.sa https://www.ut.edu.sa/ar/Journal/

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

مجلة

دورية علمية محكمة

تصدر عن جامعة تبوك

ربع سنوية

العدد (١) رجب ١٤٣٩هـ- مارس ٢٠١٨م

ردمد: ١٦٥٨-٨٧٩٧

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

مجلة

دورية علمية محكمة

تصدر عن جامعة تبوك
ربع سنوية

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من جامعة تبوك.

© ١٤٣٩هـ (٢٠١٨م) جامعة تبوك

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة

جامعة تبوك
University of Tabuk

الهيئة الاستشارية

أ.د. موسى مصطفى العبيدان
جامعة تبوك

أ.د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود

أ.د. سعود بن عبدالعزيز الخلف
الجامعة الاسلامية

أ.د. ستيفن ستيشيل
جامعة كامبردج في بريطانية

أ.د. سعود بن عبدالعزيز الخلف
الجامعة الاسلامية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد بن عبدالله عسيري
جامعة تبوك

أ.د. سري بن محمد الشريف
جامعة تبوك

أ.د. محمد أبوزيد أبوزيد
جامعة تبوك

أ.د. أسعد بن محمد الغليظ
جامعة تبوك

د. فهد بن معيقل العلي
جامعة تبوك

د. لفّاي بن لافي السلمي
جامعة تبوك
مدير التحرير

أ. غضيان بن مشحن الوابصي
جامعة تبوك
سكرتير التحرير

مراجعة وتدقيق
د. ماجد البحر

تصميم وإخراج
م. نبيل الأشول
أ. محمد أمان خان

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة علمية محكمة، تصدر عن جامعة تبوك، تعنى بنشر الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغتين العربية والإنجليزية.

رؤية المجلة

تتطلع المجلة إلى الريادة والتميز في نشر البحوث العلمية المميزة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

رسالة المجلة

الإسهام الفعَّال في خدمة المجتمع من خلال نشر البحوث العلمية المحكَّمة وفق المعايير العلمية العالمية.

أهداف المجلة

١- إيجاد وعاء بحثي محلي ودولي لخدمة البحث والنشر العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

٢- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

٣- نشر العلم والمعرفة في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية.

٤- توطيد الشراكات العلمية والفكرية بين جامعة تبوك ومؤسسات المجتمع المحلي والدولي.

جامعة تبوك
University of Tabuk
مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة

قواعد النشر

أولاً: القواعد العامة:

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغتين العربية والإنجليزية.

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًا من رسالة أو كتاب.

٣- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين، تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد النشر.

٤- يُبلَّغ الباحث بقبول النشر أو الاعتذار عنه.

٥- في حالة نشر البحث يمنح الباحث (٥) مستلات للبحث، ونسخة واحدة من المجلة.

٦- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

٧- يلزم إقرار الباحث عند تقديم بحثه للمجلة بأنه لم يسبق له نشره، ولا يحق له عند قبول بحثه للنشر أن ينشره في وعاء آخر.

٨- يُقدِّم الباحث بحثه في موقع المجلة الإلكتروني ضمن أيقونة (انشر بحثك)، ويشترط في البحث المقدم أن يكون الملخص باللغتين العربية والإنجليزية ولا يزيد عن (٢٠٠) كلمة.

٩- يشترط كتابة (اسم الباحث كاملا باللغة العربية، واللغة الإنجليزية، الجنسية، السيرة الذاتية، بلد الإقامة، الدرجة العلمية، جهة العمل، التخصص العام، التخصص الدقيق، الكلمات المفتاحية للبحث، الجوال، الهاتف الأرضي، الفاكس، الرمز البريدي، صندوق البريد، البريد الإلكتروني، السيرة الذاتية) الموجودة في أيقونة (انشر بحثك) بموقع المجلة الإلكتروني.

١٠- لا يرد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث أو هوامشه أو قائمة مراجعه، صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وتستخدم بدلاً من ذلك كلمة «الباحث» أو «الباحثين».

ثانيا: القواعد الفنية:

١- لا يتجاوز عدد كلمات البحث (١٠,٠٠٠ آلاف كلمة متضمنة الملخصين العربي والإنجليزي، والمراجع.

٢- يستعمل لمتن البحث العربي الخط (Traditional Arabic) مقاس (١٦)، والعنوان الرئيس مقاس (١٦) عريض، وكذلك الهامش العربي خط (Traditional Arabic) مقاس (١٢).

٣- يُستعمل لمتن البحث الإنجليزي الخط (Times New Roman) مقاس (١٤)، والعنوان الرئيس مقاس (١٨) عريض، وكذلك الحاشية العربي خط (Lotus Linotype) مقاس (١٢)، والحاشية الإنجليزي خط (Times New Roman) مقاس (١٠).

٤- لا مسافة بين علامات الترقيم والكلمات التي تسبقها، فالمسافة دائماً بين علامات الترقيم والكلمات التي تليها، إلا علامات الترقيم المزدوجة لحصر ما بينها مثل: القوسين () والشولتين «» والشرطتين --، فإنها تُفصل بمسافة عما قبل الحصر بهما وعما بعده، ولكنهما بلا مسافة عما يحصرانه بينهما.

٥- تكتب بيانات الباحث (الاسم، الرتبة العلمية، التخصص، المؤسسة التعليمية: (القسم، الكلية، الجامعة، وعنوان المراسلة) باللغتين العربية والإنجليزية، في صفحة مستقلة في أول البحث ثم تتبع بصفحات البحث مفتتحة بعنوان البحث.

٦- يشار إلى المراجع في المتن (في نهاية الاقتباس) بذكر اسم المؤلف الأخير (العائلة)، وسنة النشر ورقم الصفحة وفق المثال التالي: (الحامد ، ١٤٣٥ هـ، ص ٥١)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم وفق المثال التالي: (الحامد وآخرون، ١٤٣٥ هـ: ص٥١). ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل المتن.

٧- يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر.

٨- تكتب الآيات القرآنية وفق رسم المصحف الإلكتروني لمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بحجم (١٦)، بلون عادي غير مسوَّد، وتتبع باسم السورة ورقم الآية.

٩- يُسْبَق الملخص بكلمات مفتاحية (Keywords) تعبِّر عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، وذلك بعد بيانات الباحث، في نسختيه العربية والإنجليزية، ولا يتجاوز عددها (٦) كلمات.

١٠- ترتب المراجع العربية في نهاية البحث هجائياً بقائمة مستقلة والمراجع الأجنبية بقائمة مستقلة أخرى أسفل منها ولا ترقم المراجع في قائمة المراجع نهائياً. ، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث.

١١- إذا كان المرجع كتابًا فيتبع في توثيقه الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول، كلاهما ببنط أسود، (سنة النشر بين قوسين)، عنوان الكتاب ببنط مائل، الطبعة، مكان النشر، دار النشر، مثال ذلك:

ابن مراد، إبراهيم، (٢٠١٠م)، من المعجم إلى القاموس، ط١، تونس، دار الغرب الإسلامي.

١٢- إذا كان المرجع بحثًا فيتبع في توثيقه الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول، (سنة النشر بين قوسين)، عنوان البحث كاملاً بين «شولتين»، اسم الدورية ببنط مائل، رقم المجلد، رقم العدد بين قوسين، ثم صفحات البحث، مثال ذلك:

عمايرة، حليمة، (٢٠٠٩م)، «أسلوب المدح والذم في العربية: دراسة وصفية إحصائية»، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مجلد ٥، (العدد ١)، من ص ١١ إلى ص ٤٠.

١٣- إذا كان المرجع رسالة علمية لم تطبع فيتبع في توثيقها الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول كلاهما ببنط أسود، عنوان الرسالة ببنط مائل، فدرجة الرسالة (رسالة ماجستير/دكتوراه بين قوسين)، فمكانها: البلد، القسم، الكلية، الجامعة، فالسنة)، مثال ذلك:

الشهراني، ناصر بن عبدالله، (مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين)، رسالة دكتوراه، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج ودرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٩هـ.

١٤- إذا كان المرجع من الشبكة العنكبوتية فيتحرى دقة التوثيق.

ثالثًا: إجراءات النشر

يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة، وذلك بالضغط على «انشر بحثك»، ثم تعبئة النموذج واتباع الإجراءات المطلوبة، ويكون بصيغتي (word و pdf)، ولا تقبل المجلة البحوث المطلوب نشرها عبر إيميل المجلة ولا بالبريد الورقي.

- يُعد إرسال الباحث بحثه عبر موقع المجلة الإلكتروني تعهداً من الباحث/الباحثين بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- تفحص هيئة تحرير المجلة البحث، وتقرر أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن نشره.
- تخضع جميع البحوث، بعد إجازتها من هيئة التحرير، للتحكيم العلمي على نحو سري.
- يرسل البحث إلى اثنين من المحكمين المختصين في موضوعه فإن اختلف رأيهما، أرسل إلى ثالث عن اقتضاء الأمر ليكون رأيه مرجحًا.
- البحوث التي يشترط المحكمون إجراء تعديلات عليها تعاد لأصحابها لإجراء التعديلات، على أن تصل التعديلات من البحث إلى المجلة في مدة أقصاها أسبوع من تاريخ إرسال التعديلات للباحث، ويكون ذلك عبر إيميل المجلة.
- عند قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في أي وعاء نشر آخر ورقي أو إليكتروني، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- يبلغ صاحب البحث المعتذر عن نشره دون إبداء الأسباب.

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة

كلمة رئيس التحرير

بسم الله والصلاة والسلام علي نبي الهدى الحبيب المصطفى محمد بن عبد الله وعلى آلة وصحبه وسلم تسليماً كثيراً، وبعد،،

فيطيب لهيئة تحرير مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية أن تتقدَّم بباكورة إنتاجها البحثي والعلمي، والذي جاء غنيًّا بمحتواه، وثريًّا بما تضمنه من موضوعات متنوعة في شتى ميادين العلم والمعرفة المتخصصة.

إنَّ ما مرت به المجلة من مراحل منظمة منذ بداية فكرة النشأة والتأسيس إلى أن غدت واقعًا ملموسًا كان بمساهمة فاعلة وهمة سامية وقدرة عالية من الزملاء الكرام في اللجان العاملة، الذين يقومون بمهام مختلفة وأدوارٍ متكاملة سعيًا نحو تحقيق الأهداف المأمولة، حيث لم يدخروا وسعًا ولم يألوا جهدًا في إنجاز هذا المشروع المجيد الذي يضيف للمكتبة علمًا نافعًا يسهم في تقدّم وتطوير المسيرة العلمية.

ونحن في هيئة التحرير حرصنا جميعًا على أن تكون المجلة رائدة في مجالها، متنوعة في موضوعاتها، مميزة في طرحها، ومواكبة للمستجدات البحثية، وفق أدق المعايير العلمية والتصنيفات العالمية.

وفي الختام لا يسعني إلا أن أُسجِّل شكري وتقديري لجميع الباحثين والأساتذة المحكمين، الذين أثروا بطرحهم العلمي المتنوع في الارتقاء بمستوى أبحاث المجلة، كما أشكر زملائي في هيئة التحرير الذين لهم عظيم الفائدة وكبير الأثر في إنجاز العدد الأول للمجلة، وأيضًا جميع الموظفين والعاملين في المجلة، وكذلك إدارة الجامعة ووكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي على ما لمسناه من دعم مادي ومعنوي، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد، والحمد لله رب العالمين.

رئيس التحرير

أ.د. محمد عبدالله عسيري

المحتويات

– استخدام نموذج راش في تحسين انتقاء المحكمين لفقرات اختبار تشخيص في الرياضيات للصف العاشر الأساسي

د. ماجد محمود شريف الجودة ٣

– درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض

د. مشعل بن سليمان العدواني العنزي ٢١

– الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب جامعة تبوك الممارسين للنشاط البدني في ضوء بعض المتغيرات

أ.د. محمد عبدالله عسيري ٤٩

– تقييم التدريب وأثره في برنامج واعد لتدريب مدربي مهارات حياتية وفق نموذج «كيرك باتريك» بكرسي الدكتور ناصر الرشيد لرواد المستقبل في جامعة حائل

د. خالد محمد أبو شعيرة ٦٩

– واقع الكفاءة الداخلية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. أماني فايز محمد سليمان ٨٩

– ملامح من درامية الموقف الشعري، ديوان:(ما لم تقله الجفون) لحسن الزهراني أنموذجاً

د. فهد بن مرسي بن محمد البقمي ١١٣

– بناء مقياس سلوكيات الطلبة: دراسة سيكومترية استطلاعية على عينة من طلاب جامعة تبوك

د. شاهر خالد سليمان ١٢٩

– أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية (WEB QUESTS) في التحصيل الدراسي، وتنمية المهارات الحياتية وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة لدى طالبات الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد

د. حصة محمد آل ملوذ ١٤٩

– تطوير مهارات الكتابة عن طريق استخدام القراءة الفعَّالة لطلاب برامج السنة التحضيرية في أقسام اللغة الإنجليزية.

د. خالد محمد الوهيبي ١٤٩

أبحاث العدد

مجلة جامعة تبوك، ع١، ص ص ٣- ١٩، جامعة تبوك (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م)

استخدام نموذج راش في تحسين انتقاء المحكمين لفقرات اختبار تشخيص في الرياضيات للصف العاشر الأساسي

د. ماجد محمود شريف الجودة

الأستاذ المساعد في القياس والتقويم، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك

Using Rash Model to Improve the Selection of Referees for the Items of a Diagnostic Test in Mathematics for the Primary Tenth Grade

Dr. Majed Mahmoud Aljodeh

Assistant Professor, Evaluation and Measurment Unit, Tabuk University

الكلمات المفتاحية: اختبار تشخيص، نموذج راش، المحكمين، انتقاء الفقرات، تحسين.

الملخص: تُعَدُّ طريقة استخدام آراء المحكمين من الطرق شائعة الاستخدام عند بناء المقاييس للتحقق من صدق المحتوى لفقرات هذه المقاييس، ولذلك سعت الدراسة الحالية إلى تحسين انتقاء المحكمين لفقرات اختبار تشخيص في الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن، وذلك بتطبيق نموذج راش أحد نماذج النظرية الحديثة في القياس على تقديرات المحكمين على فقرات الاختبار، فقد تم بناء اختبار بصورته الأصلية بواقع ٦٠ فقرة، قُيِّمت من قبل ١٠٠ معلم رياضيات ممن يدرسون الصف العاشر الأساسي، واختيرُوا بطريقة عشوائية من مجموعة من المدارس المتيسرة في الأردن، فكان الأخذ بموافقة أو عدم موافقة المحكم لتضمين الفقرة في الاختبار. وقد حصل الإجماع على ٥٦ فقرة وفق معيار ٨٠٪ لقبول الفقرات، ثم طبق نموذج راش على استجابات المحكمين، وأظهرت نتائج تدريج المحكمين أنَّ نسبة عالية منهم أظهر تساهلاً في قبول الفقرات، وتبيَّن أنَّ ما نسبته ٢٦٪ من المحكمين لم تطابق بياناتهم للنموذج فاستبعدوا، وكذلك وجود ٣ فقرات غير مطابقة وهي نفسها من ضمن الفقرات التي لم يجمع عليها المحكمون، ثم أُعيد تطبيق معيار الإجماع مرة أخرى على الفقرات، وأظهرت نتيجة هذه الدراسة في نهاية إجراءاتها أنَّ ٥٣ فقرة من أصل ٦٠ فقرة، قد نجحت في تجاوز المحكمين وإجراءات تطبيق نموذج راش، بعد تلافي الأخطاء والطرق العشوائية التي يتبعها المحكمون في طريقة تحكيمهم للفقرات، ويمكن اعتبار أنَّ هذا العدد من الفقرات جيد يمكن الاعتماد عليه كاختبار في تشخيص المهارات الأساسية للصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات.

Key words: diagnostic test, Rash Model, referees, selection

Abstract: Referees' rates commonly used for verifying the content validity of scales, and since it is important, the current study aimed to o improve the selection of referees' rates for the items of a diagnostic test in mathematics for primary tenth grade in Jordan by applying rash model upon referees' rates for this test.

60 items test has been building, and it has been evaluated by the 100 math teacher who is teaching tenth grade were randomly selected from a group of available schools in Jordan, so that was introduced with the approval or non-approval of the judge to include a item in the test. 56 items has been adopted depending on criteria (referees' agreement rate should not be less than 80%, Rush model then applied to the responses of the referees, and the results showed that a high percentage of them showed lenient in accepting items, shows that 26% of the referees, their data did not fit the model have been excluded. As well as the analysis showed that, three items were, not fit the model (herself among the items that did not adopted by the referees).

Then the 80% criterion applied again, It turns out that 53 items out of 60 has been successful in overcoming the referees and procedures for the application of Rush model, after avoiding errors and random methods followed by the referees in the way of evaluating items. This number of items is good can be relied upon as a test in the diagnosis of the basic skills of the tenth grade primary in mathematics.

تؤدِّي أحكام وتقديرات المختصين دوراً مهماً في بناء وتطوير الاختبارات وأدوات القياس، التي ضُمِّنت وبصورة تقليدية من قبل الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية-American Educational Research Asso ciation (AERA) والجمعية الأمريكية للاختصاصيين النفسيين -American psychological Associa tion (APA) في تحديد مدى ملاءمة الفقرة، أو مدى اتصالها بالمحتوى كدليل ومؤشر على صدق المقاييس والاختبارات (Safrit & Wood, 1995, p 312).

البحث في صدق الاختبارات هو عملية التحقق من مختلف الاستدلالات، وصُنع القرار السلوكي لدرجات الاختبار استناداً إلى الأدلة التجريبية والنظرية (Shujing & Tongpei ,2015). واستناداً إلى معايير الجمعية الأمريكية للاختصاصيين النفسيين (APA) لعام ١٩٩٩، فإنَّ مصادر الأدلة الرئيسة لصدق المقاييس تكمن في عدة جوانب مهمة منها: محتوى الاختبار، البناء والهيكل الداخلي للاختبار، عمليات التفاعل، والعلاقة بين درجات الاختبار والمتغيرات الخارجية، ونتائج الدراسات المتعلقة بصدق الاختبار.

وليست استجابات الطلبة ومستوى أدائهم على فقرات الاختبار فقط، هي المصدر الوحيد للتحقق من صدق بناء الاختبارات، فهناك قضايا مهمة يجب أن تُؤخذ بعين الاعتبار على رأسها سلوك وشدة المحكم عند قيامه بتحكيم فقرات الاختبار. (Lane & Stone, 2006, p 71). وقد وُجِّهتْ إلى أحكام المختصين بصورة عامة في مختلف المجالات انتقادات شديدة من قبل العديد من الباحثين، حيث يرى لوكاس (Lucas,1975) أنَّ الإجماع بين المحكمين لا يضمن صحة ملاءمة الأداة لقياس الاتجاهات العلمية، حيث إنَّ هذا الأسلوب عُرفٌ وانبثق من المبدأ السياسي الذي يأخذ برأي الأغلبية والإجماع بينهم وهذا ليس صحيحاً.

ويرى شريغلي وكوبالا (Shrigley & Kobal-la , 1984) أنَّه من الضروري استخدام تحليل فقرات المقياس وعدم اللجوء إلى آراء المحكمين. ويرى براون (Brown, 1996, p8) أنَّ أحكام المختصين هي نتاج خلفيات نظرية وعملية فردية، وأنَّ مطوري الاختبارات يستخدمونها لمرة واحدة، ويعتمدونها في جميع مراحل بناء الاختبار وهذا يجعلها عرضة للأخطاء. وعلى الرغم من شدة الانتقادات الموجهة إلى أحكام المختصين في التحقق من صدق بناء فقرات المقاييس، إلا أنَّ اللجوء إليها ضرورةً ملحةً لا يُستغنى عنها، وأنَّ تقديرات المحكمين ما هي إلا دليل أساسي على درجة فعالية تقييم الأداء الأكاديمي وبناء هذه المقاييس (Weir, 2005).

ورغم انتشار نظرية القياس الكلاسيكية في بناء الاختبارات وتحليل البيانات المستمدة منها، إلا أنَّ هذه النظرية لم تستطع التغلب على كثير من المشكلات السيكومترية المعاصرة، أو تناول العديد من قضايا القياس المنهجية المهمة؛ وأدَّى ذلك إلى محدودية وقلة فاعلية هذه النظرية في كثير من التطبيقات العملية، لذلك قام علماء القياس بجهود بحثية مبتكرة لتطوير نظرية سيكومترية معاصرة يمكن استخدامها في التغلب على الكثير من المشكلات أُطلق عليها نظرية استجابة الفقرة (Item Response Theory IRT)، وهذه النظرية بصورة كبيرة استندت إلى التقنيات المتقدمة في الحاسوب (علام، ٢٠٠٥، ص ١٥).

اتجهت الدراسات الحديثة إلى استخدام نماذج النظرية الحديثة في القياس في فحص تقديرات المحكمين

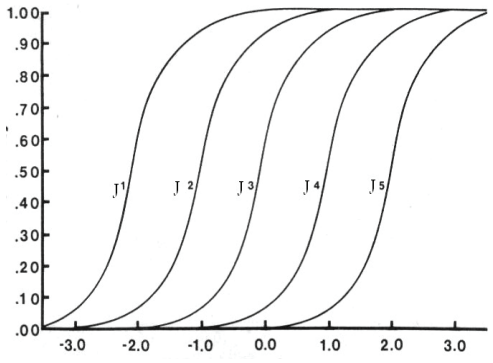
في بناء الاختبارات في مختلف المجالات، وأشارت إلى وجود تحسن في جودة تقييم تلك التقديرات (بني عطا، ٢٠٠٥؛ الجودة، ٢٠١٠). يعدُّ نموذج راش من أهم وأشهر النماذج المستخدمة في النظرية الحديثة في القياس، وقد ارتبط اسمه باسم العالم الدنماركي جورج راش Georg Rash، الذي نادى بأهمية بناء نظام قياس موضوعي في العلوم السلوكية، ويستند نموذج راش إلى افتراضات النظرية الحديثة في القياس المتمثلة في أُحادية البعد، والاستقلال الموضعي، ووجود دالة رياضية تربط بين قدرة الفرد واحتمال إجابته عن الفقرة إجابة صحيحة، وصعوبة الفقرة على النحو الآتي:

$$P_i(\theta_j) = \frac{\exp(\theta_j - b_i)}{1+\exp(\theta_j - b_i)}$$

حيث $P_i(\theta_j)$ تُمثِّل احتمال أن يجيب الفرد عند مستوى القدرة θ_j عن الفقرة رقم i والتي صعوبتها bi إجابة صحيحة (Hambleton & Swamina- ,1985, p95 than).

ولغايات التحقق من صدق المحتوى لفقرات مقياس ما، يقوم الباحث بعرض هذه الفقرات على مجموعة من المقيمين أو ما يطلق عليهم بالمحكمين، وغالباً ما يُختاروا من ذوي الخبرة والاختصاص للسمة التي يقيسها الاختبار موضع الاهتمام، ويطلب من كل محكم أن يبدي رأيه في كل فقرة لدرجة قياسها هدف معين من نطاق السمة التي يقيسها المقياس أو الاختبار، ثم يأخذ برأي الأغلبية أو الإجماع على الفقرات التي تحقق المطلوب، وعادة ما تُعتمد الفقرات التي يجمع عليها ٨٠٪ من المحكمين.

وإذا قمنا باعتبار موافقة المحكم على فقرة ما من المقياس بأنَّها تقيس السمة موضع اهتمام المقياس وأُعطيت العلامة (١) وعدم موافقته أعطيت العلامة (صفر)، فإننا سنحصل على مصفوفة من البيانات الثنائية لعدد من المحكمين على فقرات المقياس، وعندها يمكن استخدام نموذج راش مع هذه المصفوفة من البيانات؛ إذ يُنظر لنموذج راش في هذه الحالة، بوصفه مكوناً من وجهين هما: المحكم والفقرة. ومن ثمَّ يمكن النظر إلى هذه البيانات نظرياً بوصف أنَّ الفقرات ستحل محل المفحوصين وتأخذ العلامات (صفر،١) من قبل كل محكم من المحكمين، وجودة الفقرة تحل محل القدرة والمحكم سيحل محل الفقرة. أي يمكن كتابة احتمال موافقة المحكم على الفقرة كدالة رياضية بدلالة جودة الفقرة وموقع المحكم على متصل الجودة أو متصل الشدة واللين لدى المحكم وجودة الفقرة. ويمثل موقع الفرد على متصل الجودة معيار الجودة الذي يستخدمه الفرد في الحكم على الفقرة، فالمحكم المتساهل يُطبق معيار جودة أقل من معيار الجودة الذي يطبقه المحكم المتشدد، وهنا يمكن تمثيل المحكمين والفقرات على تدريج واحد ونستطيع الحديث عن منحنى خصائص المحكم Character-istic Curve) Judge) والذي يمكن تمثيله كما في الشكل (١).



معيار الجودة.

الشكل (١): منحنى خصائص المحكم.

يُظهر الشكل (١) منحنى خصائص المحكم لخمسة محكمين (J1, J2, J3, J4, J5) ويُلحظ من الشكل أنَّ احتمال موافقة المحكم يزداد بزيادة جودة الفقرة. ويُعطى ذلك الاحتمال وفق نموذج راش على النحو الآتي:

$$P_j(\theta_i) = \frac{\exp(\theta_i - b_j)}{1+\exp(\theta_i - b_j)}$$

حيث $P_j(\theta_i)$ تشير إلى احتمال موافقة المحكم j الذي يطبق المعيار bj للجودة على الفقرة i التي تحقق المعيار θ_i للجودة. وهكذا يبدو واضحاً أنَّه يمكن تطبيق نموذج راش بصورة مباشرة مع بيانات التحكيم الثنائية بعد تدوير مصفوفة البيانات، لينال المحكمون مواقع الأعمدة، وتنال الفقرات مواقع الصفوف، ومن هذا الأسلوب يمكن الكشف عن المحكمين الذين لا يتوافقون مع النموذج، ومن ثمَّ يحصل استبعادهم (الجودة، ٢٠١٠، ص ١٢).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إنَّ من أهم المشكلات التي يواجهها باني الاختبار هي عملية الانتقاء المنطقي للفقرات التي سيضمنها في هذا الاختبار، وعينه على أهم معايير الاختبارات والمتعلق بصدق المحتوى لهذه الفقرات، فعادة ما يكتفي بالرأي المطلق لمجموعة من المحكمين، أو على ما يملكه من خبرة في مجال اختصاص موضوع السمة التي يقيسها الاختبار. إلا أنَّه لا توجد معايير للأشخاص الذين يقع عليهم الاختيار في الحكم عليها؛ فقد يلجأ بعض المحكمين إلى الحكم على مدى ملاءمة فقرات المقياس لقياس سمة ما بصورة عشوائية، وقد يتشدد بعضهم في قبول فقرات المقياس، في حين تجد تساهلاً من قبل الآخرين بواسطة عملية التسرع في إبداء الأحكام، وقد تعتمد تقديراتهم على انفعالاتهم النفسية والأوضاع المحيطة بهم، مما يجعل مصداقية الأداة عرضةً للخطأ ومجالاً للشك.

وأشارت الدراسات الحديثة إلى أنَّ استخدام النماذج الحديثة في فحص تقديرات المحكمين يُحسِّن جودة تقييم الفقرات من جهة، ويُحسِّن الخصائص السيكومترية للفقرات من جهة أخرى (الجودة، ٢٠١٠؛ بني عطا، ٢٠٠٥). فمن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة في المحاولة للتغلب على مثل تلك المشكلات، ومن ثمَّ يمكن تحديد مشكلة الدارسة من الأسئلة الآتية:

١. ما هي فقرات اختبار التشخيص في الرياضيات للصف العاشر الأساسي التي ستُعتمد بإجماع المحكمين قبل تطبيق نموذج راش على تقديراتهم؟

٢. ما هي خصائص توزيع معالم المحكمين في تطبيق نموذج راش على استجاباتهم؟

٣. ما هي فقرات اختبار التشخيص في الرياضيات للصف العاشر الأساسي، والتي ستُعتمد بعد إسقاط تقديرات المحكمين غير المطابقين والفقرات غير المطابقة لنموذج راش؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة نتيجة:

– بناء اختبار تشخيصي تُنتقى فقراته بالاعتماد على نموذج راش، وهو أحد أشهر نماذج النظرية الحديثة في القياس.

– تلافي أخطاء وعشوائية المحكمين في انتقاء فقرات المقياس.

هدف الدراسة:

تحسين انتقاء فقرات اختبار تشخيصي في الرياضيات للصف العاشر الأساسي بالاعتماد على نموذج راش في فحص تقديرات المحكمين.

الدراسات السابقة:

أُستخدمت النماذج الحديثة في تحليل تقديرات المحكمين باستخدام نموذج راش في مجالات مختلفة، فمنها فحص أثر خصائص المحكمين على دقة التحكيم، أو مقارنة أحكام المختصين بغير المختصين، أو فحص أثر الخبرة والتدريب على جودة ودقة التحكيم بالطرق الإحصائية التقليدية. وأظهرت في مجملها نتائج إيجابية نتيجة استخدام نماذج النظرية الحديثة في القياس في تحليل آراء المحكمين. (Draney&Wilson, 2008; Engelhard, 2007; Thomas, 2005; Baker & Dismukes, 2000) وسأكتفي هنا بعرض بعض الدراسات التي تناولت آراء المحكمين على فقرات المقاييس. ففي دراسة قام بها كل من شوجنج وتونجبي في دراسة حديثة (Shujing & Tongpei 2015)، هدفت إلى التحقق من صدق اختبار لمهارات اللغة الإنجليزية باستخدام نموذج راش متعدد الأوجه، واشتملت عملية التحقق ٣ جوانب هي فقرات أو مهمات الاختبار، المختبرين، المحكمين. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات المختبرين في اللغة الإنجليزية، وأظهرت النتائج اتساقاً في تقديرات المحكمين، مع وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في تقديراتهم، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات فقرات أو مهمات الاختبار، وأظهر استخدم نموذج راش أدلة واضحة على صدق هذا الاختبار، إلا أنَّ الأداء التحصيلي للمختبرين يحتاج إلى مزيد من الدراسات.

وفي دراسة استخدم فيها زيهو و اينس وتشن (Zhu, Ennis & Chen ,1998)، نموذج راش في تحليل تقديرات المحكمين على أداة مكونة من ١٥٠ فقرة استخدمت لقياس قيمة أهداف منهاج التربية الرياضية، وقُدِّمت الفقرات لـ ١٢٨ متخصصاً جامعياً و١٠٣ مدرسين، وطلب من كل محكم أن يُقدر قيمة لمدى انسجام كل فقرة مع هدف واحد من أهداف المنهاج الواسعة، وإعطاء قيمة تقديرية على تدريج خماسي، واستُخدم نموذج راش متعدد الأوجه لتحليل التقديرات، وأُخذ بعين الاعتبار ستة أوجه في عملية التحليل وهي: الجنس، العرق، نوع المهنة، الفقرة، المحتوى وقيمة التقدير، وفُحِصَ التوافق والاختلافات بين تقديرات المحكمين، وتشدد وتساهل المحكم، ومن عملية التحليل حُصِل على علامات لوجستية (logit scores)، للفقرات بوصف أنَّ الفقرات حلَّت محل المفحوصين، وحُصِل على علامة لكل فقرة وقُيِّمت الفقرات بناءً على تلك العلامات، وأظهرت النتائج أنَّ معظم الفقرات كانت ممثلةً لمحتوى أهداف المنهاج وأنَّ تقديرات المحكمين كانت ناتجة عن محكمين خبراء.

وفي الأردن قام بنو عطا (٢٠٠٥) باستخدام نموذج المحاولات ذي الحدين؛ لفحص جودة تقديرات المحكمين لدرجة القطع لاختبار محكي المرجع بدلالة عدد بدائل الفقرة في الرياضيات. وتكوَّن الاختبار من ٣٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد بثلاثة نماذج تختلف في عدد البدائل فقط في ثلاث جولات تحكيمية. وتكوَّنت عينة الدراسة من ٣٤٣ طالباً وطالبة من الصف العاشر الأساسي، و٤٥ محكماً من المعلمين، وكان توزيع المحكمين على ثلاث مجموعات متساوية.

واستخدم الباحث برنامج FACETS لفحص جودة تقديرات المحكمين بواسطة نموذج ذي الحدين، وأظهرت النتائج وجود فروق جوهرية ذات دلالة

إحصائية بين تقديرات المحكمين تُعزى لصالح الجولة التحكيمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة تُعزى لعدد بدائل الفقرة، وكشفت النتائج عن أنَّ عدد المحكمين الذين لم تتوافق تقديراتهم مع توقعات النموذج كان متقارباً في الجولتين الأولى والثانية لجميع نماذج الاختبار، في حين كان هناك تحسُّنٌ ملحوظٌ على عدد المحكمين الذين توافقت تقديراتهم مع النموذج، وبيَّنت النتائج أنَّ هناك تبايناً في تقديراتهم للحدِّ الأدنى من الكفاية لفقرات نماذج الاختبار الثلاث بتحليل البواقي المعيارية لتقديراتهم. كما أظهرت النتائج أنَّ تقديرات المحكمين لدرجات القطع لنماذج الاختبار اتسقت في الجولة الثانية، وأنَّ التباين بين المحكمين قد انخفض في هذه الجولة، وبعد استبعاد المحكمين الذين لم تتطابق تقديراتهم مع النموذج كشفت النتائج بأنَّ علامات القطع المقدرة لنماذج الاختبار كانت متقاربة في جميع الجولات، وأنَّ ثبات تصنيف الطلبة استقر في الجولات التحكيمية خصوصاً في الجولة الثانية، وكشفت أيضاً عن ارتفاع معاملات دقة القرار لتصنيف الطلبة لجميع نماذج الاختبار على مدار الجولات الثلاث.

وفي دراسة قام بها الجودة (٢٠١٠) هدفت إلى مقارنة أسلوبين لفحص تقديرات المحكمين الثنائية لملاءمة فقرات أدوات القياس، وذلك بالاعتماد على نموذجين في النظرية الحديثة في القياس، حيث يقوم الأسلوب الأول على نموذج راش، ويقوم الأسلوب الثاني على نموذج المحاولات ذي الحدين.

وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٥٠) محكماً من درجات علمية مختلفة: معلمو ومشرفو الرياضيات، وأعضاء هيئة تدريس جامعات حكومية وخصوصاً في الرياضيات، والقياس والتقويم، والمناهج، وعلم النفس، وطلبة الدراسات العليا في القياس والتقويم، وأساليب تدريس الرياضيات في الأردن. ولأغراض الدراسة أُستخدم مقياس اتجاهات نحو الرياضيات يتألف من (٧٢) فقرة، وقد طُبق على (٤١٣) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدارس مديرية تربية إربد الأولى. وقد عُرضت فقرات المقياس على عينة المحكمين (n=150) من أجل تقييمها بالأسلوبين المذكورين سابقاً، بالاعتماد على معيارين (نسبة الاتفاق بين المحكمين لا تقل عن ٧٠٪، ونسبة الاتفاق بين المحكمين لا تقل عن ٨٠٪).

وقد دُرِسَت الخصائص السيكومترية للفقرات المعتمدة بالاعتماد على استجابات أفراد عينة الدراسة، ثم فُحصت تقديرات المحكمين باستخدام نموذج راش ونموذج المحاولات ذي الحدين، ثم أُعيد تقدير الخصائص السيكومترية للفقرات التي أُعتمدت بالمعيارين في كلا النموذجين بعد استبعاد المحكمين غير المطابقين.

وأظهرت نتائج مقارنة الخصائص السيكومترية للمقياس قبل استبعاد المحكمين غير المطابقين للنموذج وبعد استبعادهم, وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معاملات الصدق والثبات، حيث ظهر تحسنٌ إيجابي على هذه المعاملات، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الخصائص السيكومترية للمقياس بين الأسلوبين.

أيَّدت نتائج هذه الدراسات أهمية استخدام النماذج الحديثة إلى جانب النظرية التقليدية في القياس في دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، ونظراً لما تؤدِّيه الأحكام الذاتية في التحقق من صدق المقاييس فإن نتائج هذه الدراسات تُبرر أهمية استخدام هذه النماذج في التحقق من ذلك.

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة إلى إخراج وتعديل اختبار تشخيص في الرياضيات لطلبة الصف العاشر الأساسي بتحسين انتقاء المحكمين لفقراته، بالاعتماد على تلافي الأحكام الذاتية والعشوائية وأخطاء المحكمين جرَّاء استبعاد تقديرات المحكمين غير المطابقين لنموذج راش بعد تحليل تقديراتهم وآرائهم على فقرات الاختبار.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي مبحث الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، وأُختيرت عينة عشوائية مكونة من ١٠٠ معلم رياضيات للصف العاشر الأساسي أُختيروا من مجموعة متيسرة من المدارس بصورة عشوائية.

إجراءات الدراسة:

– حُدِّدت المحاور الأساسية في الرياضيات التي سيقيسها اختبار التشخيص بالاطلاع على الخطوط العريضة لمناهج الرياضيات في الأردن للمراحل الأساسية، والتي تسبق الصف العاشر الأساسي، وقد حُدِّدت أربعة محاور أساسية للاختبار وهي: الأعداد والعمليات عليها، الهندسة، الجبر، الإحصاء والاحتمالات.

– حُدِّدت نتاجات التعلم والمفاهيم الأساسية للصفوف التي تسبق الصف العاشر الأساسي والضرورية للمرحلة اللاحقة، وذلك بالاعتماد على خبرة الباحث في تدريس مبحث الرياضيات لمدة طويلة في المراحل الأساسية والثانوية.

– صِيغت ٦٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد تقيس المفاهيم ونتاجات التعلم التي حُدِّدت، واعتمد الباحث على خبرته التدريسية وتخصصه في القياس والتقويم في إنجاز ذلك، الملحق رقم ١، وقد توزَّعت الفقرات على المحاور كما تظهر في الجدول رقم ١.

الجدول رقم ١: توزيع فقرات الاختبار على المحاور.

المحور	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
الأعداد والعمليات عليها	١١، ١٢، ١٥، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦	١٦
الهندسة	٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٥٨	١١
الجبر	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٦، ٢٨، ٤٧، ٤٨، ٥٦، ٥٧، ٥٩	٢٣
الإحصاء والاحتمالات	٢٩، ٤٠، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٦٠	١٠
المجموع		٦٠

– صمَّم الباحث استبانة خاصة لغرض جمع استجابات آراء المعلمين المحكمين لفقرات الاختبار، إذ تكونت الاستبانة من ٣ أعمدة، وُضعت الفقرات في العمود الأول وفي العمود الثاني وُضِع الخيار موافق، وفي العمود الثالث وُضِع الخيار غير موافق.

– جمعت الاستبانات من عينة المعلمين المحكمين، وفُرِّغت الاستجابات في ملف اكسل، بحيث أُدخل الرقم ١ ليعبر عن موافقة المعلم المحكم للفقرة والرقم ٠

ليعبر عن عدم موافقة المعلم عن الفقرة.

– أُختيرت الفقرات التي وافق عليها المعلمين المحكمين بنسبة ٨٠ بالمئة، واستبعدت الفقرات التي كانت نسبة الموافقة عليها أقل من ذلك.

– أُستخدم برنامج BILOG-MG لتحليل استجابات المعلمين المحكمين، وذلك بعد عكس مصفوفة البيانات، بحيث نالت الفقرات مواقع المفحوصين في النموذج الأصلي، ونال المحكمون مواقع الفقرات، ثم أُجري التحليل على ملف البيانات، واستُبعد المعلمون المحكمون غير المطابقين لنموذج راش، ثم أُعيد تطبيق معيار ٨٠ بالمئة على موافقة المحكمين على الفقرات بعد استبعاد المحكمين غير المطابقين للنموذج، ثم أُعتمد المقياس بصورته النهائية.

النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى تحسين انتقاء فقرات اختبار تشخيصي في الرياضيات للصف العاشر الأساسي بالاعتماد على نموذج راش في فحص تقديرات المحكمين، ففيما يتعلق بنتائج سؤال الدراسة الأول والمتعلق بفقرات اختبار التشخيص في الرياضيات للصف العاشر الأساسي، التي ستُعتمد بإجماع المحكمين قبل تطبيق نموذج راش على تقديراتهم، تبيَّن أنَّ عدد الفقرات التي أُعتمدت بإجماع المحكمين (٨٠٪ من المحكمين وافقوا عليها) هو ٥٦ فقرة، أي أُستبعدت ٤ فقرات من المقياس بصورته الأصلية، والفقرات التي أُستبعدت من المقياس، ونسب الموافقة عليها تظهر في الجدول رقم ٢.

الجدول رقم ٢: الفقرات التي أُستبعدت حسب إجماع المحكمين.

رقم الفقرة	البعد الذي تنتمي إليه الفقرة	نسبة إجماع المحكمين على الفقرة
٢	الجبر	%٦٧
١٣	الجبر	%٥٨
٢٠	الجبر	%٥٣
٣٢	الهندسة	%٦٦

وفيما يتعلق بخصائص المحكمين في السؤال الثاني للدراسة، تبيَّن من تحليل استجابات المحكمين وفق نموذج راش بعد جعل المحكمين يحتلون مواقع الفقرات في النموذج، أنَّ مواقع الأفراد على متصل الشدة واللين للمحكم تراوح بين –٤,٠ إلى –١,١، أي كلما ارتفع موقع المحكم فهذا يعني أنَّه يتشدد في قبول الفقرات، وحتى نفسر مواقع الأفراد على متصل الشدة واللين قمنا بتقسيم هذا المدى إلى ٣ فئات متساوية في الطول، بحيث تعبر الفئة الأولى عن المحكم بأنَّه متساهل في قبول الفقرات، والفئة الثانية تعبر أنَّ المحكم معتدل، فيما تعبر الفئة الثالثة أنَّ المحكم متشدد في قبول الفقرات، والجدول رقم ٣ يُظهر توزيع المحكمين على هذه الفئات.

الجدول رقم ٣: توزيع المحكمين على فئات التدريج على متصل درجة الشدة واللين للمحكم.

صفة المحكم	العدد	النسبة
متساهل	٣٦	%٣٦
معتدل	٣٦	%٣٦
متشدد	٢٨	%٢٨

يظهر الجدول رقم ٣ أنَّ ما نسبته ٧٢٪ من المحكمين كانوا بين درجة متساهل، ومعتدل في قبول الفقرات. وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والمتعلق بالفقرات التي ستُعتمد بعد تطبيق نموذج راش على استجابات المحكمين، وإسقاط المحكمين والفقرات غير المطابقة لنموذج راش، ففيما يخصُّ المحكمين غير المطابقين لنموذج راش حسب مؤشر المطابقة (CHISQ Fit)، فقد تبيَّن أنَّ ٢٦ محكماً لم تطابق استجاباتهم لنموذج راش، وعند الرجوع إلى خصائص هؤلاء المحكمين حسب متصل الشدة واللين، فقد توزعوا على هذا المتصل كما يظهره الجدول رقم ٤.

الجدول رقم ٤: توزيع المحكمين غير المطابقين لنموذج راش على فئات تدريج متصل الشدة واللين للمحكم.

صفة المحكم	العدد	النسبة المئوية بالنسبة لعدد المحكمين غير المطابقين	النسبة المئوية بالنسبة للعدد الكلي للمحكمين
متساهل	١٣	%٥٠	%١٣
معتدل	٩	%٣٤,٦	%٩
متشدد	٤	%١٥,٤	%٤
المجموع	٢٦	%١٠٠	%٢٦

فمن المتوقع أن تسقط فقرات جديدة بعد إعادة تطبيق إجماع المحكمين وفق معيار ٨٠٪ على الفقرات، جراء إسقاط ٥٠٪ من المحكمين المتساهلين في قبول الفقرات كما تظهر في الجدول رقم ٤. وفيما يتعلق بالفقرات غير المطابقة للنموذج فقد تبيَّن أنَّ الفقرات التي لم تطابق النموذج وفق مؤشر المطابقة (Fit Prob) كما هي في الجدول رقم ٥.

الجدول رقم ٥: الفقرات غير المطابقة لنموذج راش موزعة على أبعادها:

رقم الفقرة	البعد	الدلالة الإحصائية
٢	الجبر	٠,٠٠٢
٢٠	الجبر	٠,٠٠٣
٣٢	الهندسة	٠,٠٠٠٢

يلحظ من الجدول رقم ٥ أنَّ الفقرات التي لم تطابق النموذج هي تلك الفقرات نفسها التي لم يجمع عليها المحكمون بالقبول باستثناء الفقرة رقم ١٣ الواردة في الجدول رقم ٢. أُعيد تطبيق معيار ٨٠٪ لنسبة الإجماع على الفقرات، وذلك بعد إسقاط المحكمين غير المطابقين لنموذج راش، والفقرات غير المطابقة للنموذج، وتبيَّن أنَّ الفقرات التي لم ترتقِ لمعيار إجماع المحكمين المطابقين للنموذج، الذي وصل عددهم إلى ٧٤ محكم تظهر في الجدول رقم ٦ الآتي:

الجدول رقم ٦: الفقرات التي لم تحقق معيار الإجماع للمحكمين المطابقين لنموذج راش.

رقم الفقرة	البعد	نسبة الإجماع
١٣	الجبر	%٤١
٥	الجبر	%٦٨
٣١	الهندسة	%٧٢
٣٦	الهندسة	%٧٤

ومن ثمَّ يكون عدد الفقرات التي حُذِفت بسبب عدم مطابقتها لنموذج راش، أو بسبب عدم الإجماع عليها من المحكمين المطابقين للنموذج قد وصل إلى ٧ فقرات، أي أنَّ المقياس بصورته النهائية يكون قد وصل إلى ٥٣ فقرة موزعة على الأبعاد كما تظهر في الجدول رقم ٧:

الجدول رقم ٧: الصورة النهائية لمقياس تشخيص الرياضيات للصف العاشر الأساسي:

المحور	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
الأعداد والعمليات عليها	١١، ١٢، ١٥، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦	١٦
الهندسة	٣٠، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٥٨	٨
الجبر	١، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٦، ٢٨، ٤٧، ٤٨، ٥٦، ٥٧، ٥٩	١٩
الإحصاء والاحتمالات	٢٩، ٤٠، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٦٠	١٠
المجموع		٥٣

مناقشة النتائج والتوصيات:

أظهرت نتائج تحليل استجابات المعلمين المحكمين على اختبار التشخيص بصورته الأصلية والمكون من ٦٠ فقرة، ارتفاع عدد الفقرات التي أُعتمدت حسب موافقة المحكمين عليها بنسبة إجماع ٨٠٪، إذ بلغ عدد الفقرات التي أجمع عليها المحكمون ٥٦ فقرة، ربما تشير هذه النتيجة إلى درجة التساهل للمحكم في قبوله للفقرة واعتمادها كفقرة أساسية في الاختبار، إلا أنَّ هذه النتيجة ربما لا تكون إيجابية فارتفاع عدد الفقرات المعتمدة قد يكون ناتجاً من ضعف الخبرة في تحكيم الفقرات أو عشوائية التحكيم عليها، نتيجة دوافع معينة قد يكون بسبب إنهاء المطلوب بسرعة،

أو إخلاء مسؤولية المحكم تجاه موافقته على الفقرات، ونتيجة تحليل مواقع الأفراد على متصل الشدة واللين في قبول الفقرات بواسطة نموذج راش للنظرية الحديثة في القياس، والتي أظهرت بالفعل نسبة عالية من المحكمين المتساهلين بسبب تدني قيم مواقعهم على هذا المتصل، فحسب مدى تدريج مواقعهم تبين أن ٧٢٪ من المحكمين قد وقعوا بين فئة متساهل ومعتدل، وقد يكون هذا وراء العدد المرتفع من الفقرات التي قُبِلت من قبل هؤلاء المحكمين.

وأظهرت نتائج مطابقة المحكمين لنموذج راش أنَّ ٢٦ محكم من أصل ١٠٠ محكم قد أسقطوا من النموذج لعدم مطابقة بياناتهم له، وهذا ما أُشير إليه سابقاً بعشوائية التحكيم أو ضعف الخبرة فيها من قبل هؤلاء المحكمين، وعند الرجوع إلى خصائص هؤلاء الأفراد من ناحية الشدة واللين، تبيَّن أنَّ نصفهم من المحكمين المتساهلين، وهذا ما يؤكِّد تبرير الموافقة العشوائية والسريعة على الفقرات دون إحكام الخبرة والتأني في قراءة الفقرات ومضامينها.

ربما لا تتفق نتائج جودة وقدرة المحكمين مع بعض الدراسات مثل: دراسة زيهو وآخرون (Zhu et al., 1998) لما أظهرته من جودة في إحكام المعلمين والمختصين، وقد تؤدِّي عوامل كثيرة في تفسير ذلك، ربما خصائص المحكمين وخبراتهم وخصائصهم ورغباتهم ودوافعهم، ونوع المحتوى والبيئة له دور كبير وراء ذلك.

وبيَّنت النتائج أنَّ الفقرات التي لم تطابق النموذج وفق مؤشر المطابقة (Fit Prob.) هي نفس تلك الفقرات التي لم يجمع عليها المحكمون بالقبول باستثناء الفقرة رقم ١٣، وقد تكون هذه النتيجة متوقعة كون نسبة عالية من المحكمين لم يوافقوا على هذه الفقرات.

ونظراً لارتفاع عدد المحكمين المتساهلين على متصل الشدة واللين الذين أسقطهم النموذج، فكان من المتوقع أن تسقط فقرات جديدة على معيار الإجماع ٨٠٪ بعد إعادة تطبيقه على استجابات المحكمين الذين وافقت استجابتهم النموذج، فسقطت الفقرات ٥، ١٣، ٣١، ٣٦ بسبب حذف موافقة المحكمين عليها والذي استبعدهم النموذج، ويلحظ أنَّ الفقرة رقم ١٣ أُستبعدت على مبدأ إجماع المحكمين بمعيار ٨٠٪ حتى بعد استبعاد استجابات المحكمين غير المطابقين لنموذج راش، رغم مطابقتها له بعد تطبيقه على استجابات المحكمين فلم تتجاوز عليها نسبة إجماع المحكمين عليها ٤١٪، وعند الرجوع إلى هذه الفقرة تبيَّن أنَّها في بعد محور الجبر، ورغم أنَّها فقرة مباشرة لا تتجاوز مستوى المعرفة حسب تصنيف مجالات الأهداف، إلا أنَّ الصيغة اللغوية لهذه الفقرة قد أحدث لبساً لدى هؤلاء المحكمين في فهم مضمون هذه الفقرة. وأظهرت نتيجة هذه الدراسة في نهاية إجراءاتها أنَّ ٥٣ فقرة من أصل ٦٠ فقرة قد نجحت في تجاوز المحكمين وإجراءات تطبيق نموذج راش، بعد تلافي الأخطاء والطرق العشوائية التي يتبعها المحكمون في طريقة تحكيمهم للفقرات، ويمكن اعتبار أنَّ هذا العدد من الفقرات جيد يمكن الاعتماد عليه كاختبار في تشخيص المهارات الأساسية للصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات من وجهة نظر عينة قد تكون ممثلة لمجتمع معلمي الرياضيات لتلك المرحلة العمرية من الطلبة. وربما نحتاج لأدلة أخرى تؤكِّد نتيجة هذه الدراسة بتطبيق هذا الاختبار بصورته النهائية على عينة ممثلة من الطلبة، ودراسة الخصائص

السيكو مترية لفقرات هذا الاختبار.

الاستنتاجات والتوصيات:

- تعدُّ طريقة إجماع المحكمين على فقرات المقاييس من الطرق الشائعة والمستخدمة في التحقق من صدق المحتوى للمقياس، ولذلك كان جُلَّ اهتمام هذه الدراسة في تحسين جودة هذه الطريقة بالاستفادة من النظرية الحديثة في القياس، وتطبيق نموذج راش على استجابات المحكمين على فقرات الاختبار، ونظراً لما بيَّنته نتيجة هذه الدراسة من العدد المرتفع من المحكمين غير المطابقين لنموذج راش، فينصح باستخدام أسلوب هذه الدراسة عند بناء مثل هذا النوع من الاختبارات، لكي يحصل تلافي الأخطاء العشوائية في طرق التحكيم، واستبعاد المحكمين غير المطابقين.

- أظهرت الدراسة أنَّ نسبة عالية من المحكمين أظهروا تساهلاً في قبول الفقرات، وقد يكون هذا ناتجاً عن السرعة بطريقة التحكيم، دون القراءة المتأنية لمضمون الفقرات، ولذا ينصح بالاختيار الدقيق لعينة المحكمين الخبراء عند بناء الاختبارات والتحقق من صدق المحتوى لها.

- إنَّ الإجراءات التي عملها الباحث في هذه الدراسة وباستخدام أسلوب راش، وهو أحد أساليب النظرية الحديثة في القياس، والذي بواسطته استطاع تطوير اختبار تشخيص بعد استبعاد تقديرات المحكمين غير المطابقين وكذلك الفقرات غير المطابقة للنموذج، لذا يُنصح باستخدام هذا الاختبار حسب الضرورة من قبل معلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي لتشخيص المهارات الأساسية في مادة الرياضيات، والوقوف على أماكن الضعف لدى لطلبتهم لتُعالج لاحقاً.

- إن ما قامت به هذه الدراسة من تحسين انتقاء عينة ممثلة من معلمي مادة الرياضيات تظهر نتائجها الإيجابية في جودة الفقرات، التي ستُنتقى ولكن نحن بحاجة إلى أدلة، وشواهد أخرى لخصائص الفقرات، لذا ينصح بإجراء دراسة تحليلية للخصائص السيكو مترية للفقرات بتطبيق هذا الاختبار على عينة مناسبة من الطلبة.

المراجع العربية:

بني عطا، زايد، (*استخدام نموذج ذي الحدين لفحص تقديرات المحكمين لدرجة القطع لاختبار بدلالة عدد بدائل الفقرة*)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الأردن، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة اليرموك، ٢٠٠٥م.

الجودة، ماجد، (*مقارنة أسلوبين في فحص تقديرات المحكمين الثنائية لمدى ملاءمة فقرات المقاييس*) أطروحة دكتوراه غير منشورة، الأردن، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة اليرموك، ٢٠١٠م.

علام، صلاح الدين، (٢٠٠٥م)، *نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي*، القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

Baker,D,&Dismukes,R,(2000),»Using Multifacet Rash Analysis to Examine the Effectiveness of Rater Training» Retrieved on 11-5-2016 from http://www.airteams.org/publications/rater_training/multifacet _rasch.pdf.

Brown, J. D, (1996), Testing in Language Programs, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.

Draney K, & Wilson M,(2008), «A LLTM approach to the examination of teachers' ratings of classroom assessment tasks», Psychology Science Quarterly, 50 (3), 417-432

Engelhard, E,(2007) ,»Evaluating Rater Accuracy in Performance Assessments», Journal of Educational Measurement، 33(1)،56-70.

Hambleton,R. K., & Swaminathan،H,(1985), Item Response Theory: principles and applications ,Boston: Kluwer-Nijhoff.

Lane, S, & Stone, C.A, (2006), Performance Assessment, Council on Education & Praeger: Westport, CT.

Lucas, A.H, (1975),» Hidden assumption in measures of knowledge about science and scientists», Science Education، 59 (4)، 481-485.

Safrit, M, & Wood, T,(1995), Introduction to measurement in physical education and exercise science (3rd ed.),St, Louis, MO: Mosby.

Shrigley, R.L ,& Koballa, T.R.Jr, (1984), «Attitude measurement: judging the emotional entinisity of likert-type science attitude statement» Journal of Research in Science Teaching, 21(2)، 111-118

Shujing, W. & Tongpei,D,(2015), «Validation of an Oral English Test Based on Many-faceted Rasch Model», Journal of Language Teaching and Research, 6, (4), 866-872

Thomas, E,(2005),»Examining Rater Effects in Test-DaFWriting and Speaking Performance Assessments: A Many-Facet Rasch Analysis» Language Assessment Quarterly, 2(3), 197–22

Weir, C. J, (2005), Language testing and validation: An evidence-based approach, Houndmills, UK: Palgrave Macmillan.

Zhu,w.; Ennis,C.D.&Chen,Am, (1998), «Many-Faceted Rash Modeling Expert Judgment in Test Development», Measurement in Physical Education and Exercise Science,22(2), 21-39.

الملحق رقم ١: فقرات اختبار تشخيص الرياضيات للصف العاشر الأساسي:

١. العامل المشترك للمقدارين (١٢م ن^{٢}، ١٨ م^{٢}ن^{٢}) هو:

أ) ٦م ن^{٢} ب) ٦م^{٢} ن ج) ١٢ م^{٢} ن^{٢} د) ٣م^{٣} ن^{٤}

٢. المضاعف المشترك للمقدارين (س^{٢}-٤، س^{٢} + س -٦) هو:

أ) (س-٢) (س+٢) (س+٣) ب) (س-٢) (س+٢) ج) (س+٣) (س-٢) د) (س-٢)^{٢}(س+٢) (س-٣)

٣. تحليل المقدار ٥م^{٢} +٢م -٣ يساوي:

أ) (٥م-١) (م-٣) ب) (٥م-٣) (م+١) ج) (٥م+١) (م-١) د) (٥م+١) (م-٣)

٤. تحليل المقدار٨س^{٣}-٢٧ هو:

أ) (٢س-٣)(٢س +٣) ب (٢س-٣)(٤س٢+٦س+٩) ج)(٢س-٣)(٤س٢-٦س+٩) د) (٢س+٣)(٤س٢+٦س+٩)

٥. إذا كان ٣ هو صفر الاقتران التربيعي ق، حيث ق(س)=س^{٢}+ ب س+٦ فان قيمة الثابت ب هي:

أ) ٣ ب) -١٥ ج) ٥ د) -٥

٦. إذا كان ق اقتران تربيعي، وكان ق(٠) =٣، ق(٢) = -١، ق(٤) = ٣، ق(١) =٠ فإن منحنى الاقتران ق يقطع محور السينات عندما س تساوي:

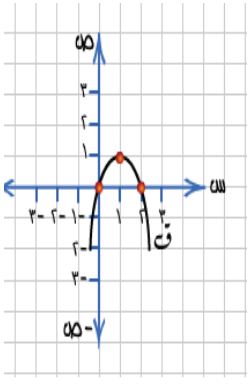
أ) ١ ب) ٢ ج) ٣ د) ٤

٧. إذا كان ق اقتران تربيعي وكانت إحداثيات رأس منحناه هي النقطة (-٣، ١) وكان منحناه مفتوحا للأسفل فان مدى الاقتران ق يساوي:

أ) س > -٣ ب) س < ٣ ج) ص ≥ ١ د) ص ≤ ١

٨. يبين الشكل منحنى الاقتران التربيعي ص = ق(س)، إن مجموعة حل المعادلة ق(س) = ٠ هي:

أ) Ø ب) {٠} ج) {٢} د) {٠،٢}



٩. إذا كان ت تمدد مركزه نقطة الأصل في المستوى الاحداثي ومعامله ٣ فان صورة النقطة (-٣، ١) تحت تأثير هذا التمدد يساوي:

أ) (١،-٣) ب) (-٩،١) ج) (-٣،٣) د) (-٩،٣)

١. اذا كانت (س – ص) = ٣ ١ ٥، (س + ص)= ٢ ١ ٥ ، فان س٢ – ص٢ =

) ٥ ١ ٥ ب) ٦ ١ ٥ ج) ١٥ د) ٣٠

١١. قيمة (٠,٠٦٤)$^{١/٣}$

أ) ٠,٨ ب) ٠,٤ ج) ٨ د) ٤

١٢. يمكن التعبير عن المجموعة { س: س < ٢ }

أ) [٠، ٢] ب) (-& ، ٢) ج) [-٢، ٢] د) [٢، &]

١٣. أي مما يلي يمثل حدا جبريا معامله (٣) قسمه الرمزي ص:

أ) -١+ ص ب) ٦ص -٣ ج) ٣ص د) -٣ص

١٤. إذا علمت أن س=٣، ص=-٢، فان القيمة العددية للمقدار س^{٢} -٣ص

أ) ٠ ب) ٣ ج) ١٢ د) ١٥

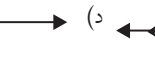
١٥. طول الفترة ف =(-٦، ٢] هو:

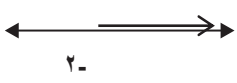
أ) ٤ ب) -٤ ج) ٨ د) -٨

١٦.العامل المشترك الأكبر للحدين ٣س٣، ٦س٢ هو:

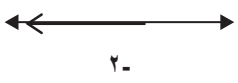
أ) ٣س^{٢} ب)٣س^{٣} ج) ٦س^{٢} د) ٦س^{٣}

١٧. يمثل حل المتباينة س+١ >٣ كالآتي:

أ) 

ب) 

ج)

د) 

١٨. مجموعة حل المتباينة ٢س-٦ < ١٠ هي:

أ) (-&، ٢] ب) [٨، &) ج) [٨] د) (-&، ٨]

١٩. قيمة (٣٢)$^{١/٥}$

أ) ٢ ب) ١٦ ج) ٦,٤ د) ١٦٠

٢٠. أحد الاقترانات الآتية اقتران ثابت:

أ) ق(س) =٨س ب) هـ(س) =٧ ج) ل(س) =٥س +١ د) م(س) =س

٢١. مقلوب العدد النسبي ٠,٣ يساوي:

أ) -٠,٣ ب) $-\frac{١٠}{٣}$ ج) $\frac{٣}{١٠}$ د) $\frac{١٠}{٣}$

٢٢. معكوس العدد النسبي ٠,٤ يساوي:

أ) -٠,٤ ب) $\frac{4}{10}$ ج) $\frac{10}{4}$ د) $\frac{-10}{4}$

٢٣. يكتب الكسر العادي $\frac{3}{8}$ بالصورة العشرية كما يلي:

أ) ٨,٣ ب) ٣,٨ ج) ٠,٣٧٥ د) ٣,٧٥

٢٤. يكتب الكسر العشري الدوري ٠,٣ بصورة كسر عادي كالآتي:

أ) $\frac{3}{10}$ ب) $\frac{10}{3}$ ج) $\frac{1}{3}$ د) $\frac{3}{1}$

٢٥. يكتب العدد (٣٢٠٠٠) بالصيغة العلمية كالآتي:

أ) $١٠\times٣٢^{\ ٣}$ ب) $١٠\times٣,٢^{\ ٤}$ ج) $١٠\times٣٢^{\ -٣}$ د) $١٠\times ٠,٣٢^{\ ٥}$

٢٦. إذا كانت $\frac{س-ص}{ص}=\frac{3}{4}$ فان $\frac{س}{ص}$ تساوي:

أ) $\frac{7}{4}$ ب) $\frac{4}{7}$ ج) $\frac{-1}{4}$ د) $\frac{3}{4}$

٢٧. قيمة الجذر التكعيبي $\frac{64}{125}$ تساوي:

٢٨. إذا كانت ع = {(٠،٠)، (١، ٢)، (٢، ٤)، (٣، ٦)}

أ) ص= س ب) ص= ٢س ج) ص= ٢س+١ د) ص= $س^{٢}$

٢٩. اذا كانت س = { ١،٢،٣،٤،٥ }، ص= { ٢،٣،٤ } فان س – ص =

أ) {٢،٣} ب) { ١،٥} ج) { ٣،٤} د) { ٢،٥}

٣٠. صورة النقطة (–٣ ، ٤) بالانعكاس في محور السينات هي النقطة

أ) (–٣، –٤) ب) (– ٣، ٤) ج) (٣ ، –٤) د) (٤، ٣)

٣١. قيمة أ التي تجعل المستقيم ص = (أ + ٣) س + ٣ أفقياً هي ----------

أ) –٣ ب) ٢ ج) ٣ د) ٤

٣٢. عدد محاور التماثل عند المربع هي

أ) ٤ محاور ب) ٣محاور ج) محورين د) لا يوجد له محاور

٣٣. ميل المستقيم الذي معادلته ص = ٤ + ٣ س هو

أ) –٣ ب) ٤ ج) ٣ د) –٤

٣٤. انسحاب النقطة (٢، ٣) أربع وحدات يساراً تصبح.....

أ) (٢، ١) ب) (–٢، ٣) ج) (٢، –١) د) (–٢، –١)

أ) { ٤ } ب) { ٠، ٢، ٤ } ج) { ٢، ٤ } د) { ٢، ٤، ٦ }

٤٢. ما قيمة | – ٠,١ | ؟

أ) – ١ ب) – ٠,١ ج) ٠,١ د) ١

٤٣. ما النظير الضربي للعدد ـ ٥,٠ ؟

أ) ـ ٢ ب) ـ ٥,٠ ج) ٥,٠ د) ٢

٤٤. ما الخاصية المستخدمة في (ـ ٢ + ٣) × ٢ = ٢ × – ٢ + ٢ × ٣ ؟

أ) التجميع على الضرب ب) التبديل على الضرب ج) توزيع الجمع على الضرب د) توزيع الضرب على الجمع

٤٥. ما قيمة س في التناسب ٢، ٣ ، س ، ٦ ؟

أ) ١ ب) ٣ ج) ٤ د) ٦

٤٦. ما هو أكبر عدد صحيح غير موجب ؟

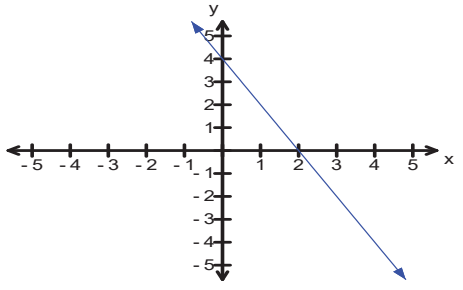
أ) –١ ب) صفر ج) ١ د) لا يمكن معرفته

٤٧. اذا كانت المتباينة ٢ – س < ٥، فإن أصغر عدد صحيح يحقق المتباينة هو

أ) ٣ ب) –٣ ج) –٢ د) –٤

٤٨. في الشكل المقابل، معادلة خط المستقيم هي:

أ) ٢س + ٤ص = ١ ب) ٤س + ٢ص =١ ج) ٢س + ص = ٤ د) س + ٢ص = ٤



٤٩. وسيط الاعداد الآتية: ٣، ٦، ٢، ١، ٥، ٧، ٤، ٨ هو

أ) ١ ب) ٥ ج) ٣,٥ د) ٤,٥

٥٠. إذا كان الوسط الحسابي للأعداد الآتية: ١، ٣، ٤، س هو ٣ فما هي قيمة س؟

أ) ٣ ب) ٤ ج) ١ د) ٢

٥١. مقياس النزعة المركزية الذي يمكن معرفته من شكل التوزيع هو:

أ) الوسط ب) المنوال ج) الوسيط د) جميع مقاييس النزعة المركزية

٥٢. كم عدد مؤلف من منزلتين يمكن تكوينه من مجموعة الأرقام {٢، ٤، ٦} ؟

أ) ٣ ب) ٦ ج) ٩ د) ١٢

٥٣. صندوق يحتوي على ٣ كرات حمراء، وكرتان سوداء، سحبت كرة واحدة من الصندوق ما احتمال أن تكون سوداء اللون؟

أ) ٠,٢ ب) ٠,٤ ج) ٠,٦ د) ٠,٥

٥٤. عند رمي حجرا نرد مرة واحدة فإن عدد عناصر الفضاء العيني لهذه التجربة هو:

أ) ٦ ب) ١٢ ج) ٣٦ د) ٢٤

٥٥. توزيع المشاهدات الذي يكون فيه المنوال أكبر من الوسط الحسابي، يكون فيه شكل التوزيع:

أ) ملتو نحو اليمين ب) ملتو نحو اليسار ج) معتدل د) غير ذلك

٥٦. أصفار الاقتران التربيعي ق(س)= $س^{٢}$ – ٥س+٦، هي:

أ) -٢، ٣ ب) -٣، ٢ ج) ٢، ٣ د) -٢، -٣

٥٧. أصغر قيمة للاقتران ق(س)= $س^{٢}$-٤ هي:

أ) ٤ ب) -٤ ج) سالب ما لانهاية د) ٢

٥٨. طول ضلع المكعب الذي حجمه ٦٤ $سم^{٣}$ هو:

أ) ٣ سم ب) ٤ سم ج) ٦ سم د) ٨ سم

٥٩. حل نظام المعادلتين: ٢س+٣ص= ٨، س-ص= -١، هو:

أ) س=١، ص=٢ ب) س=٢، ص=١ ج) س=-١، ص=-٢ د) س=-٢، ص=١

٦٠. مجموعة من المشاهدات عددها ١٥، ووسطها الحسابي ٢٠، إذا أضيف ٣ لكل مشاهدة فما هو الوسط الحسابي للمشاهدات بعد الإضافة؟

أ) ١٨ ب) ٢٠ ج) ٢٣ د) ١٥

مجلة جامعة تبوك، ع١، ص ص ٢١– ٤٨، جامعة تبوك (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م)

درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض

د. مشعل بن سليمان العدواني العنزي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

The Degree of Creative Leadership Practice among the Educational Supervisors in Riyadh

Dr. Mashaal bin Suleiman Al-Adwani Al-Enezi

Assistant Professor, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University

الكلمات المفتاحية: ممارسة، القيادة، الإبداعية، المشرفون، التربويون.

الملخص: يهدف هذا البحث إلى قياس درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، وتحديد الصعوبات والمقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين، ولتحقيق ذلك أُختير أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية من المشرفين التربويين بمدينة الرياض، بلغ عددهم (١٧٩) مشرفًا تربويًا، وصُممت استبانة تكوَّنت من (٣٥) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: استجابة أفراد الدراسة جاءت بدرجة موافق على درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، وجاءت أعلى الممارسات على هذا البعد « يساعد المشرف التربوي المعلمين على طرح أفكارهم نحو تطوير أساليب التدريس». كما جاءت استجابة أفراد الدراسة بدرجة موافق على الصعوبات التي تحد من ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، وجاء في المرتبة الأولى الصعوبة « كثرة الأعباء الإدارية التي يقوم بها المشرف التربوي»، وجاء في المرتبة الثانية « قلة مشاركة المشرف التربوي بالبرامج المتخصصة بتنمية الإبداع الإداري». وجاءت استجابة أفراد الدراسة بدرجة موافق على المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، وجاء في المرتبة الأولى المقترح «تبني المشرف التربوي للمبادرات الإبداعية في العمل»، وجاء في المرتبة الثانية « إشراك المشرف التربوي بالمؤتمرات العلمية المتخصصة بالإبداع الإداري».

وفي ضوء نتائج الدراسة، وُضِعت التوصيات على النحو الآتي: تبني إدارات التعليم بالمناطق التعليمية المشاريع الإبداعية التي من شأنها تطوير الإبداع الإداري في مجال الإشراف التربوي. وزيادة التعاون بين المشرف التربوي والعاملين معه من معلمين وإداريين على اتخاذ قرارات إبداعية في مجال العمل بواسطة تبني مبادراتهم الإبداعية سواء كانت في المجال الفني أو بإجراءات العمل الإداري. وإشراك المشرفين التربويين في المؤتمرات العلمية والبرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية مهاراتهم ومعارفهم في مجال الإبداع الإداري.

Key words: practice, creativity, administrative, supervisors, educators.

Abstract: This research aims at measuring the degree of administrative creativity practice among educational supervisors in Riyadh, and to identify the difficulties and proposals that contribute to the development of the administrative creativity practice among educational supervisors, to achieve that, a sample of (179) members of the educational supervisors in Riyadh was selected using the random method, a questionnaire was designed consisted of (35) statements that is divided into three dimensions, the researcher used the descriptive survey, and the study resulted in the following findings: The response of the members of the study resulted in (agree) extent on the degree of the administrative creativity practice among the educational supervisors in Riyadh, and the highest practices shown on this dimension is "educational supervisor helps teachers to present their ideas towards the development of teaching methods." The response of the members of the study resulted in (agree) extent on the difficulties that limit the administrative creativity practice among the educational supervisors in Riyadh, the difficulty ranked first is "the large number of administrative burdens undertaken by the educational supervisor," and in second place came, "the lack of participation of the educational supervisor in the specialized programs in the development of the administrative creativity. The response of the members of the study resulted in the (agree) extent on the proposals that contribute to the development of the administrative creativity practice among the educational supervisors in Riyadh, in the first place came the proposal, "the adoption of the creative initiatives by the educational supervisor in work", came in second place, "the involvement of the educational supervisor in scientific conferences that specialized in administrative creativity ".

In the light of the results of the study above, the following recommendations have been suggested: The education departments adopt in the educational regions the innovative projects that will develop the administrative creativity in the field of educational supervision. Enhance the cooperation between educational supervisor and his staff of teachers and administrators to make creative decisions in work through the adoption of their creative initiatives both in technical field or administrative work procedures. Involvement of the educational supervisors in the scientific conferences and training programs that aimed at developing their skills and knowledge in the field of administrative creativity.

مدخل الدِّراسة:

مقدّمة:

في ظل تنامي المؤسسات وكبر حجمها وتشعب أعمالها وتعقدها أصبحت الحاجة ملحة لإحداث التغيير والتطوير الملائم بالشكل الذي يضمن لها التميز والإبداع، وهذه مهمة لا تتحقق إلا في ظل قيادة إدارية مبدعة، تمتلك من المهارات القيادية ما يمّكنها من تحريك الجهود وتوجيه الطاقات وابتكار الحلول للمشكلات لتحقيق أفضل مستوى من الإنجاز والتطور.

ويعدُّ الإبداع والتجديد في المجال الإداري من أساليب التطور والمعاصرة التي تحتم على القائد في أيّ إدارة كان أن يتسم عمله بالمرونة الفكرية والتحديث المستمر، بالأخذ بكل أساليب التطوير، وتطبيق الأساليب الإدارية المحفزة للعاملين معه ليعطوا أقصى ما لديهم من إمكانات وقدرات ويحققوا أهداف المؤسسة التي ينتسبون إليها (التميمي وسليمان، ٢٠١١م، ص ١٠٢).

وتعدُّ القيادة الإبداعية من أبرز الاتجاهات الإدارية والتنظيمية الحديثة التي تهتم ببناء العلاقات الإنسانية وإدارة العنصر البشري في المؤسسات بوجه عام وفي مؤسسات التعليم بوجه خاص، مما يعني السعي للتطوير والتحديث ومواكبة تطورات العصر السريعة، وتحقق أعلى درجات الجودة في الأداء والإنجاز المتميز (هلال،٢٠١٠م، ص ١٠).

وتعدُّ القيادة الإبداعية في مجال التعليم من الموضوعات المهمة، حيث أشار ريكيو (Riccio, 2010:18) كما أشار إلى أهمية القيادة الإبداعية في مجال التعليم كما هو الحال في الشركات والقطاع الخاص، ويرى أنَّه يوجد حاليًا نقص في القيادة الإبداعية في مجال التعليم بوجه عام وفي مجال الإشراف التربوي بوجه خاص، ويضيف أنَّه يجب تنفيذ إستراتيجيات رسمية لتنمية مهارات القيادة الإبداعية في مؤسسات التعليم العام والعالي، كما يحدث مع المديرين والرؤساء التنفيذيين في شركات القطاع الخاص للمساعدة في ضمان مستقبل مزدهر للمؤسسات التي يعملون بها.

ويتفق رأي لينش (Lynch, 2007: 11) مع ما جاء به ريكيو (Riccio, 2010:18)، إذ يرى أنَّ إدارة الموارد البشرية تعدُّ من قبل الكثيرين دافعًا للمنظمات الناجحة، وعلى الرغم من أنَّ الكثيرين قد يقرون بذلك إلا أنَّ القليل من مؤسسات التعليم قد قامت بتطوير برامج رسمية لدعم واختيار القيادات الإبداعية، فهي وإن كانت تؤدِّي أداءً جيدًا في تطوير طلابها لكنها لا ترقى إلى مساعدة موظفيها من إداريين ومشرفين في اكتساب مهارات القيادة الإبداعية.

ويمرُّ الإشراف التربوي في هذا العصر بمرحلة جديدة تتسم برؤية معاصرة متنوعة متجددة قادرة على تنمية العنصر البشري وتفعيل دوره، فالقيادة الإبداعية تسهم في تحديد أدواته وممارساته العملية، وهذا الأمر في غاية الأهمية في مجال الإشراف التربوي، وهي رؤية تسهم بصورة أو بأخرى في تجويد العمليات التعليمية التعلمية، وتعزيز دافعية التعلم والعمل، ودعم المعلمين والمتعلمين لكي يتجاوز كل منهم تناول المعرفة بطريقة تقليدية إلى وظيفة الإنتاج المبدع للمعرفة وتطوير تطبيقها في المجال التربوي لتحقيق الأهداف المنشودة (عطية، ٢٠١٢م، ص١٣٨).

وتعدُّ القيادة الإبداعية في مجال الإشراف الإبداعي إحدى الركائز الأساسية المهمة؛ لتطوير العمل التربوي في هذا العصر، حيث يتبوأ الإشراف التربوي مكانة

عالية في صلب العملية التربوية، وتنبع أهميته من واقع الحاجة الماسة إلي جهاز دائم لتطوير العملية التربوية التعليمية وتفعيلها كي تحقق التربية هدفها الأسمى وهو بناء الإنسان المنتج القادر على العطاء والبناء والتطوير في المجتمع الذي يعيش فيه، ولتحقيق هذا الهدف سعت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إلى تنمية وتأهيل المشرف التربوي لكي يواكب التقدم العلمي الهائل، بما يساعد في تحقيق سياسة التعليم بالمملكة (حسين وعوض الله، ٢٠٠٦م، ص ٤١).

وتنبع أهمية القيادة الإبداعية في مجال الإشراف التربوي بسعيه إلى تحقيق جودة التعليم وتحسين نوعيته كونه من العمليات التشاركية التي يعمل بواسطتها المشرف التربوي مع المعلمين لمساعدتهم على استخدام أساليب إبداعية لم تكن تستخدم من قبل في أساليب تدريس المعلمين للطلاب (ريان وبلقيس والأقطش، ٢٠١٠، ص ١٣٧).

ولأهمية القيادة الإبداعية في مجال الإشراف التربوي في هذا العصر جاءت هذه الدراسة لكي تحاول التعرف على درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، وتحدد الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، وتقديم المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

مشكلة البحث:

لقد أوجدت التطورات المعاصرة في عناصر البيئة التنافسية التي تواجهها المؤسسات التعليمية الحاجة إلى الإبداع الإداري، فقامت بالاستجابة لهذه الحاجة بتبني سياسات للإبداع على مستوى المؤسسة، وإنشاء وحدات إدارية كدوائر البحث والتطوير ووحدات التطوير التنظيمي، تستهدف رعاية الإبداع وتنميته وتوجيهه نحو تحقيق أهدافها، مع توفير البيئة التنظيمية التي تشجع الإبداع والتجديد؛ لأنَّ إغفال عنصر من هذه العناصر يقلل نسبياً من فرص الإبداع والتميز.

وعلى الرغم من أهمية القيادة الإبداعية في مجال الإشراف التربوي، وانعكاسها على ممارسة المشرف التربوي إلا أنَّ بعض الدراسات توصَّلت إلى أنَّ ممارسات المشرف التربوي ما زالت دون المأمول، فقد توصلت نتائج دراسة العنزي (١٤٣٧هـ) أنَّ درجة ممارسة المشرفين التربويين لأسلوب الإشراف الإبداعي جاءت بدرجة متوسطة على بعدين (الأدوار الفنية، والأدوار الإدارية للمشرف التربوي)، كما توصَّلت دراسة دراسة الدوسري (٢٠٠٧) إلى أنَّ دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين جاء بدرجة متوسطة وهي درجة أقل من المأمول به.

ولذلك تتضح أهمية الاهتمام بالقيادة الإبداعية في مجال الإشراف التربوي، إذ تشير نتائج العديد من الدراسات السابقة أنَّ ممارسة القيادة الإبداعية من القادة التربويين ما زال دون المأمول، وهذا ما توصلت إليه دراسة البدراني (١٤٣٢هـ، ص٨٢) أنَّ هناك تدن ملحوظ في قدرة مديري المدارس على ممارسة الإبداع الإداري نتيجة لوجود العديد من الصعوبات الإدارية والتنظيمية والتي من أهمها كثرة الأعباء الإدارية. كما توصلت دراسة الداود (١٤٣٠هـ، ص٧٣) إلى وجود العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق الإبداع الإداري والتي من بينها الأنظمة والإجراءات الإدارية المعقدة، وضغوط العمل. كما توصلت دراسة القحطاني (١٤٣١هـ، ص٦٧) إلى أنَّ الأسلوب الذي

تدار به المدارس في الوقت الحالي هو الأسلوب الروتيني التقليدي الغائب عن الإبداع والتجديد.

ولقلة الدراسات التي تناولت القيادة الإبداعية في مجال الإشراف التربوي على مستوى الوطن العربي، ولعدم وجود أي دراسة على المستوى المحلي — في حدود علم الباحث– جاءت هذه الدراسة التي يمكن صياغة مشكلتها بالسؤال الآتي: ما درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض؟

أسئلة البحث:

– ما درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض؟

– ما الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض؟

– ما المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض؟

أهداف البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– التعرف على ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

– الكشف عن الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

– تقديم عدد من المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

– يستمد هذا البحث أهميته من أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين وماله من أثر إيجابي وفاعل على مؤسسات التعليم العام.

– يؤمل أن يسهم هذا البحث في تغيير بعض من جوانب العمل الإداري بالمؤسسات التعليمية من ممارسات إدارية تقليدية روتينية تمارس من قبل المشرف التربوي.

– يُنتظر أن يُسهم هذا البحث في إطلاع الباحثين والمهتمين بشؤون التعليم على واقع القيادة الإبداعية ومعوقاتها ومتطلباتها لدى المشرفين التربويين في مدينة الرياض.

حدود البحث:

حُدِّدت الدراسة الحالية بحدود موضوعية ومكانية وزمانية على النحو الآتي:

– الموضوعية: اقتصر البحث على معرفة درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، وتحديد المعوقات والمقترحات التي تؤثر على ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين.

– البشرية: اقتصر البحث على المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

– المكانية: اقتصر البحث على مكاتب التعليم بمدينة الرياض.

– الزمانية: طُبق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ).

مصطلحات الدراسة:

ص٩٨) بأنَّها قدرة القائد على استخدام أساليب التفكير الحديثة، والقدرات العقلية والذهنية لابتكار طرائق وأساليب جديدة للعمل لم تكن معروفة من قبل، وتكون أكثر كفاءة وفعالية في رفع كفاءة المؤسسات وتجويدها باستمرار.

وتعرف القيادة الإبداعية إجرائيًا في هذا البحث: بأنَّها مجموعة القدرات والخصائص التي يتميز بها

المشرف التربوي، والتي تمكنه من إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار والبدائل التي تتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة، والتي تساعده على حل المشكلات بطريقة إبداعية وغير مكررة، وقابلة للتطبيق في مجال التعليم والإشراف التربوي، بهدف حل مشكلة أو تطوير نظام قائم أو إيجاد مفهوم أو أسلوب جديد في التعليم يسهم في مساعدة المعلم ومدير المدرسة على تحقيق الأهداف التربوية بفعالية وكفاءة.

ثانيًا الإشراف التربوي: تُعرف الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي (١٤٣١هـ، ص٢) الإشراف التربوي بأنَّه عملية شورية تعمل على احترام رأى كلٍّ من المعلمين والطلاب وغيرهم من المتأثرين بعمل الإشراف والمؤثرين فيه، وتسعى هذه العملية إلى تهيئة فرص متكاملة لنمو كل فئة من هذه الفئات وتشجيعها على التطوير والإبداع.

ويُعرف الإشراف التربوي إجرائيًا في هذه الدراسة بأنَّه « العملية التعاونية التي تقوم على احترام رأي كل من المعلمين والمشرفين التربويين، والتي ترتبط بجميع عناصر العملية التعليمية، وهدفها مساعدة المعلم على تنفيذ المنهج الدراسي بأفضل الطرق وأسهلها».

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعريف القيادة الإبداعية:

تُعرف القيادة الإبداعية على أنَّها مجموعة التغيرات التي يقوم بها القائد، والتي من الممكن أن تحدث على الهيكل والعملية والسلوك التنظيمي، أو هي عملية الاستثمار لتلك الأفكار الجديدة والعمل على تطويرها وتطبيقها داخل المنظمة (خصاونة،٢٠١١م، ص٣٤).

ويُعرف خيري (٢٠١٢م،ص ٣٩) القيادة الإبداعية بأنَّها عبارة عن عملية فكرية منفردة تجمع بين المعرفة المتألقة والعمل الخلّاق، وهي ناتج تفاعل متغيرات ذاتية أو موضوعية أو شخصية أو بيئية أو سلوكية، يقودها أشخاص متميزون، أو هي عمليات اتخاذ القرارات الرشيدة وتطوير العقلية البشرية وتطوير الهيكل التنظيمي.

كما عرفها السلمي (٢٠١٢ م، ص٩) بأنَّها القدرة على إيجاد أشياء جديدة قد تكون أفكارًا أو حلولًا أو منتجاتٍ أو خدماتٍ أو طرقًا وأساليبَ عمل مفيدة. ويعتمد ذلك على رؤية القائد في حل المشكلات بقدراته العقلية وطلاقته الفكرية ومعارفه التي يمكن تطويرها بوجود المناخ الملائم، وعلاقات العمل المتفاعلة التي تنمي القدرة على توليد الأفكار والحلول المبتكرة.

ويمكن تعريف القيادة الإبداعية بأنَّها قدرة القائد على استخدام الأفكار والأدوات والتقنيات وأساليب العمل ومراجعتها بين الحين والآخر؛ لضمان جودة الأداء في المؤسسة التربوية، وتحقيق الأهداف المنشودة باستخدام مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة.

مهارات القيادة الإبداعية:

هناك العديد من المهارات التي تميز القائد المبدع عن غيره والتي من بينها:

١. مهارة المرونة (Flexibility): وهذه المهارة تعدُّ الركن الأساسي المعرفي للشخصية المبدعة كونها تمثل إعادة البناء السريع والمناسب للمعلومات، وفقًا لمتطلبات الحالات المستجدة، بعكس جمود أو صلابة التفكير الذي يعني البقاء في إطار المشكلات المحلولة مسبقًا دون البحث عن الجديد. ولقد أكَّد العديد من الباحثين أنَّ المرونة ترتبط بالمثابرة والبحث عن الحلول، وتتضمن تنوع الرؤية لشكل وتقنيات إعداد المشكلة

(قارة والصافي، ٢٠١٣م، ص ٦٦).

ويتميز القائد المبدع بمرونة تفكيره بقدرته على اتخاذ أنماط تفكير مختلفة والتعامل مع المشكلة من عدة أبعاد، مما يسهل عملية التغيير في موقف ما، أو وجهة نظر معينة وعدم التعصب غير المنطقي لأفكار بحد ذاتها (خصاونة، ٢٠١١م، ص ٢٧).

٢. مهارة الطلاقة (Fluency): الطلاقة مهارة تعني القدرة على الإنتاج الكمي السريع والسهل من الأفكار الجديدة لمشكلة ويعدها جيلفورد مقومًا أساسيًا من مقومات التفكير التشعبي، ويمتاز القائد المبدع بطلاقة التفكير وهي تعدُّ مظهرًا كميًا مرتبطًا بغزارة الأفكار، حيث يعدُّ بيرت (Bert) أنَّ الغزارة البسيطة في طلاقة الأفكار لا تكفي من أجل تكوين القيادة الإبداعية، فالأفكار ينبغي أن تكون غزيرة جدًا (Mayer, 2007:18).

٣. مهارة الأصالة: تعدُّ مهارة الأصالة من أهم الخصائص العقلية التي يتميز بها القائد المبدع بقدرته على توليد الأفكار الجديدة والنادرة والمفيدة غير المكررة. فهي ببساطة إنتاج اللامألوف وتعدُّ ركنًا أساسيًا من أركان القيادة المبدعة. ويعرفها جيلفورد بأنَّها درجة الجدة التي يمكن أن يظهرها القائد والتي تظهر في استجاباته غير المألوفة، والميل إلى تقديم تداعيات بعيدة وجديدة وماهرة وغير معتادة (جروان، ٢٠١٣م، ص ٢٣).

٤. مهارة الحساسية للمشكلات (Sensitivity): وهي القدرة على اكتشاف المشكلة وتحري المعلومات الناقصة بها، ويعني ذلك أنَّ القائد المبدع أسرع من غيره في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف. ولا شك أنَّ اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في عملية البحث عن حل لها، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو الشاذة أو المحيرة في محيط الفرد، وإعادة توظيفها واستعمالها (جمل، ٢٠٠٥م، ص ١٢٦).

٥. مهارة التوسع أو التفاصيل (Elaboration): وتعني قدرة القائد المبدع وقابليته على تقديم إضافات أو تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما، من شأنها أن تساعد على تطويرها واغتنائها وتنفيذها، وتتضمن هذه القدرة الإبداعية تقديم تفصيلات متنوعة ومتعددة للأشياء، ومثال ذلك توسيع فكرة ملخصة أو توضيح إستراتيجية أو موضوع صعب، أو إعادة كتابة نصٍّ بإضافة المزيد من الصور والمحسنات البديعية (الصافي والجبر، ٢٠١٠م، ص٥٥٨).

ويمكن القول إنَّه ليس من السهل اكتساب أي مهارة من مهارات التفكير الإبداعي بمجرد القراءة عنها، ومن أجل تطوير تلك المهارات لدى المشرف التربوي يجب عليه أن يتدرب ويواصل تدريبه عليها بجد. لذلك يجب مساعدة القادة المبدعين من المشرفين التربويين على تطوير مهاراتهم الإبداعية بعقد البرامج التدريبية المتخصصة لتنمية مهارات القيادة الإبداعية لديهم.

ممارسة القيادة الإبداعية في مجال الإشراف التربوي:

لمواكبة التحديات التي تواجه القيادة الإبداعية في مجال الإشراف التربوي والتي من أهمها: ضعف استيعاب القيادات التعليمية لمتطلبات التغيير، وانتشار بعض أنماط السلوك التي تعوق مساراتها نحوه، إضافة إلى نقص المرونة اللازمة للتكيف مع التطورات السريعة، والرضا المبالغ فيه عن الوضع الحالي، وحدوث نوع من التراخي، وغياب التحالف القوي بين الإدارة والأفراد، وافتقاد الرؤية وعدم توصيلها، ووجود القوى المعارضة

لأساليب التطوير والإبداع في مجال الإشراف التربوي من قبل بعض المعلمين ومديري المدارس (أبو زعيتر، ٢٠٠٩).

ولكي تنجح القيادة الإبداعية في عملية التطوير للأساليب الإدارية والفنية في مجال الإشراف التربوي، ينبغي أن تتوافر لدى القائد مجموعة من المهارات التي من أهمها الآتي (حسين، ٢٠٠٦):

١. القدرة على الحركة والتحرك السريع وحُسن التصرف.
٢. القدرة على الأخذ بزمام المبادرة والبدء السريع.
٣. توافر سمات القيادة الإبداعية الفعالة والقدرة على إنجاز المهام.
٤. القدرة على وضع الحلول والأفكار التي تتصف بالأصالة والمرونة، والقابلة للتنفيذ.
٥. القدرة على التأثير الفعال في العاملين معه.
٦. حُسن استقبال الأفكار الإبداعية والتفاعل معها.
٧. القدرة على الإقناع وكسب المساندة وتعضيد الآخرين.

ويرى الباحث أنَّ المؤسسات التربوية في عصرنا الحاضر بحاجة ضرورية إلى القيادة الإبداعية، لما تمتلكه من مهارات نوعية وغير مألوفة، ويمكن ممارستها في مواجهة التحديات والمشكلات الناتجة عن التغيرات التي تقع في المؤسسات التعليمية، فالإشراف الحديث بحاجة إلى القائدة المبدع الذي يتميز بالخبرة والمعرفة، ويمتلك القدرات التي تؤهله من ممارسة المهام وتحمل الأعباء ومواكبة التغيرات السريعة في المجال التربوي والتعليمي بوجه عام، ومجال الإشراف التربوي بوجه خاص.

ويشير قارة والصافي (٢٠١٣، ص ٦٨) أنَّ نجاح القيادة الإبداعية مرهونة بامتلاك القائد إلى المهارات الآتية:

أولاً: مهارة إدارة الذات: وتُعرَّف بأنَّها القدرة على ضبط وخلق التوازن في حياة الفرد؛ ليوائم بين الواجبات والرغبات والأهداف. ومن المعروف أنَّ كل فرد على وجه الأرض يسعى إلى تحقيق الصحة والسلامة والسعادة، ولذا كان أول طريق النجاح في حياة القائد هو نجاحه في إدارة ذاته والتعامل مع نفسه بفعالية، فالفشل مع النفس يؤدِّي غالباً إلى الفشل في تنفيذ المهام المطلوبة منه، وفي الحياة عمومًا.

ثانياً: مهارة إدارة الصراع (الخلافات): يعبر الصراع التنظيمي عن تعارض لرغبات معينة داخل الفرد، أو بينه وبين فرد آخر، أو بين مجموعة من الأفراد ومجموعة أخرى؛ نتيجة لعدم وجود توافق بينهم، أو عدم تحقيق لرغبات الأفراد أو المجموعات، أو نتيجة لعدم التوافق على وسيلة تحقيق هذه الأهداف أو الرغبات.

ويتحتم على القيادة الإبداعية ممارسة دوره في التقليل من هذه الصراعات إلى الحدِّ الأدنى الذي لا يؤثر على سير العملية التعليمية، وهذا يتطلب منه أن يكون على وعي بظاهرة الصراع التنظيمي، وأن يمتلك مهارة إدارة الصراع التي تمكنها من تعزيز أسلوب التعاون عن طريق إشراك جميع المعلمين عند وضع الخطط الإشرافية.

ثالثاً: مهارة إدارة ضغوط العمل: تُعرف بأنَّها: المصادر التي توجد في مجال العمل، وتفرض حملًا زائدًا على العاملين، يترتب عليه درجة من التوتر والضيق، ويسعى الفرد إلى تحسينها أو التقليل منها. ويقصد بإدارة ضغوط العمل: الطرق التي يستخدمها القائد لإيجاد قدر من التوازن بين متطلبات العمل وقدرات الأفراد العاملين معه.

يستنتج الباحث من ذلك أنَّ الفرد يتمتع بصحة سليمة إذا استطاع أن يحتفظ بالتوازن بين الجانب النفسي والجسمي، وفسر الأحداث والتغيرات التي

تقع ضمن مجاله النفسي والاجتماعي بطريقة سليمة، أما إذا لم يستطيع مواجهة هذه الأحداث والتغيرات وشعر بالإحباط وزادت المتطلبات على قدراته أو فقد المساندة الاجتماعية والرغبة في ممارسة أنشطته اليومية فسوف يحدث خلل في هذا التوازن وفقد الفرد توافقه النفسي والاجتماعي، لذلك على القائد أن يقدم المساندة لجميع العاملين معه ويساعدهم على التغلب على ضغوط العمل كلما كان ذلك متاح له.

٤. مهارة التعامل مع الحاسب الآلي: تعدُّ القدرة على التعامل مع الحاسب الآلي مهارة إدارية لها شأنها، فاستخدام الحاسب الآلي يعمل على زيادة إنتاجية القائدة، كما أنَّه يوفر لها كثير من الوقت، فما يُؤدَّى في ساعات بدون الحاسب يمكن أن يُؤدَّى في دقائق باستخدامه، وهذا يساعد القائد على الإبداع وتطوير العمل (العجمي، ٢٠١١، ص ٦٧).

٥. مهارة القدرة على اتخاذ القرارات: على القيادة الإبداعية معرفة كيفية مشاركة الآخرين في اتخاذ القرارات المهمة بواسطة البيانات المعطاة، وفي إطار زمني محدد، بحيث يمتلكون مهارات تساعدهم على إصدار الأحكام، مثل: الحدس والحكمة والفطنة (العلفي، ٢٠١٤، ص ٩٢).

٦. القدرة على الشرح والتفسير: يقصد بالشرح قدرة القائد على إزالة الغموض والتضارب عما يصدر من تعليمات، وذلك بتوضيح أفكاره ومدى مساهمة العاملين معه في تأيدها أو معارضتها بالمشاركة والتفاعل في مناقشتها. وتتضح أهمية الشرح في كونه يعمل على تيسير التأثير في العاملين، فالتعليمات الغامضة غير المفهومة المرسلة من القائد إلى المرؤوسين لا تحقق الاتصال الجيد والمشاركة المرغوبة (الصليبي، ٢٠٠٨م، ص ٢١٠).

مستويات الإبداع الإداري:

توجد العديد من مستويات الإبداع الإداري التي تميز القيادة الإبداعية، وقد صُنفت مستويات الإبداع الإداري إلى خمسة مستويات هي (Costa & Kallick, 2000:122):

١. الإبداع التعبيري: وفي هذا النوع من الإبداع يطور المشرف التربوي فكرة أو ناتج ما في العمل الإشرافي بغض النظر عن جودته، وهو أدنى مستويات الإبداع الإداري.

٢. الإبداع المنتج: ويعني قدرة المشرف التربوي على التوصل إلى ناتج ذي فائدة وقيمة في عمله، أو تطوير آلة أو تقنية تعليمية تسهل عمل المشرف التربوي أو المعلمين.

٣. الإبداع الابتكاري: يظهر بالجدة والمثابرة في عمل المشرف التربوي، ويعني قدرته على استغلال الموارد والمواد المتوفرة لديه بصور مبتكرة وجديدة.

٤. الإبداع التجديدي: ويعني قدرة المشرف التربوي على تقديم إسهامات جديدة، وإضافات إلى المعرفة والنظريات السابقة في الإدارة وفي مجال الإشراف التربوي، وتعديل المهارات المتعلقة بالمفاهيم السابقة وهي ضرورية للإبداع الإداري.

٥. الإبداع التخيلي: ويعني قدرة المشرف التربوي على الوصول إلى نظريات جديدة أو قوانين عامة في الإدارة أو في مجال الإشراف التربوي، وهو أرقى مستويات الإبداع الإداري، ولم يصل إليه سوى العلماء أصحاب النظريات في علم الإدارة وفي مجال الإشراف التربوي.

ويعدُّ الإبداع التخيلي من أعلى مستويات الإبداع الإداري تميزًا؛ لأنَّه يؤدِّي إلى الوصول إلى نظريات حديثة

في الإدارة أو في مجال الإشراف التربوي، لذلك يجب تدريب القادة المبدعين من المشرفين التربويين على هذا النوع للوصول إلى التميز المطلوب، وتحقيق الأهداف المنشودة بطريقة مبتكرة وغير تقليدية.

أهمية القيادة الإبداعية في مجال الإشراف التربوي التربوية:

مع التطور المتسارع في مجال علم الإدارة في العصر الحديث بدأت الأسس لنجاح إدارة المنظمات والمؤسسات تتحول إلى «الميزة التنافسية» التي تعتمد بالدرجة الأولى على قدرة المنظمة والعاملين فيها على التميز والإبداع والتجديد، مما يؤكّد على ضرورة قيام إدارة هذه المنظمات بتطوير مفاهيمها وأساليبها الإدارية لتهيئة أفرادها كي يبدعوا ويجددوا بصورة مستمرة بتوفير مناخ تنظيمي ملائم، وبيئة تفاعلية تسهم في ربط ونقل المعارف والخبرات التراكمية المكتسبة، الأمر الذي يساعد على تنمية المواهب والإبداع وتطوير وتنمية المنظمة؛ لتكون كيانًا تفاعليًا منتجًا (السلمي، ٢٠١٢م، ص٢٢).

وللحاجة الملحة للمشرف المبدع في ظل التطورات التي شهدتها العملية التربوية بالمملكة العربية السعودية، وتغير مفهوم الإشراف التربوي، حيث لم يعد في مفهومه الحديث مجرد مهمة واحدة فقط هي مساعدة المعلمين على تطوير أساليبهم ووسائلهم في غرفة الصف، بل تعداه ليشمل مهاما كثيرة تتوافق مع مفهومه الجديد وهو تطوير الموقف التعليمي بجميع جوانبه وعناصره، وتطوير المناهج التعليمية، وأساليب التدريس، وتأهيل المعلمين على استخدام تقنيات التعليم الحديثة. إذ يمكن للإشراف التربوي أن يحقق أهدافه وغاياته بالسعي للتحقيق هذا المفهوم الشامل (العبد الجبار، ١٤٢٩هـ، ص ٢٧).

ويجب أن يدرك المشرف التربوي الأهمية القصوى لعمله في قيادة العمل المهني، ولن يستطيع التغلب على المشكلات التي تواجه المعلمين ومديري المدارس في الميدان التربوي إلا إذا آمن إيمانًا جازمًا بأهمية استخدام الإدارة الإبداعية، وبأنَّه لا بدَّ أن يقوم باستخدام أساليبها مهما كانت الأوضاع ومهما كثرت الأعمال الإدارية (عطية، ٢٠١٢م، ١٣٨).

ويرى كولنج (Collings, 2009: 7) أنَّ الاهتمام بالقيادة الإبداعية له دوافع رئيسة من أهمها ما يلي:

– النمو المستمر في التخصص في جميع التخصصات المرتبطة بثورة المعرفة.

– المرونة المحدودة في المنظمات لتدريب الموظفين، وتركيز جهدهم في البحث في سوق العمل عن الموظفين ذوي الخبرة.

– الضغوط للحصول على مزيج من المهارات المناسبة في المؤسسة، والبحث عن التنوع في اجتذاب أنماط التفكير والخلفيات المختلفة.

ومما سبق يمكن القول إنَّ للقيادة الإبداعية دور مهم في مؤسسات التعليم كاستجابة للتغيرات في سوق العمل والتطور التقني والعلمي الذي شهده هذا العصر، فهي من الأولويات لدى العديد من المنظمات في جميع دول العالم وخصوصًا في مجال التعليم، وذلك لأهمية دور القيادة الإبداعية في تطورات الأداء الأكاديمي والإداري وتنمية قدرات ومهارات العاملين الذين تحتاج إليهم المؤسسات التعليمية في المستقبل بما يحقق لها القدرة على المنافسة، كما أنَّ الاهتمام بالقيادة الإبداعية له دور كبير في التخطيط لتطوير التعليم، وتحقيق جودة الأداء الذي يعدُّ من أهم أهداف المؤسسات التعليمية

في الوقت الراهن.

العوامل المؤثرة على القيادة الإبداعية:

أولًا: العوامل العقلية (الذكاء): من أوائل الدراسات التي أُجريت عن الإبداع تلك التي قام بها تيرمان (Terman) في العقد الثاني من القرن العشرين، وقد كان سائدًا آنذاك مفهوم الذكاء كاستعداد عام يقاس بواسطة الاختبارات التقليدية للذكاء. وقد عرّف تيرمان ومعاونوه الإبداع بدلالات نسبة ذكاء مقدارها (١٤٠) فما فوق على اختبار ستانفورد بينيه مرسخًا بذلك فكرة المساواة بين الذكاء المرتفع والإبداع. وبعد مدة زمنية تراوحت بين ٢٠-٣٠ عامًا من البحث استنتج أنَّ الذكاء المقاس على اختبارات الذكاء التقليدية لا يؤدّي إلا دورًا محدودًا في العملية الإبداعية، وهو لا يقدم فهمًا أو مقياسًا مقبولًا للإبداع (قارة والصافي، ٢٠١٣م، ص ١٤٦).

وفيما يتعلق بالعلاقة بين الذكاء والإبداع، فإنَّه يوجد شبه اتفاق بين الباحثين على أنَّه من أجل تحقيق نتائج إبداعية عالية لا بدَّ من وجود حدٍّ أدنى من الذكاء الذي يختلف من مجال إلى آخر في مجالات النشاطات الإبداعية. وعندما يتجاوز الذكاء حدًّا معينًا فإنه ليس ضروريًا أن يقود إلى نمو في الإبداع، فالحدُّ الأدنى الذي يتطلبه الإبداع العلمي مثلًا وفق ما يراه بعض الباحثين يتراوح بين (١١٠ إلى ١٢٥) درجة ذكاء، أمَّا الحد الأدنى للفنون فيمكن أن يكون عند (١٠٠) درجة ذكاء فقط (Silverman, 2009: 9).

وهذا يؤكّد على أنَّ العوامل العقلية بمفردها لا يمكن أن تحدد النتاجات الإبداعية. فالاستعمال الفعَّال للذكاء وخصوصًا استعماله المبدع يرتبط ارتباطا وثيقًا بمتغيرات الاستعدادات والدافعية والاهتمام، وغيرها من متغيرات الشخصية التي تميز الأفراد المبدعين.

ثانيًا: الاستعدادات الخاصة: إنَّ للذكاء وجوهًا متعددة، وهناك أنواع مختلفة من الذكاء والاستعدادات العقلية الخاصة المتنوعة. فالأدباء يحصلون على درجات مرتفعة في الذكاء اللفظي مقارنة بالمجموعات الأخرى من المختصين. أمَّا في الذكاء الأدائي أو العملي والمتمثل في القدرة على الإدراك المكاني وتنظيم الأعمال فالأدباء يحصلون على درجات منخفضة، في حين يحصل المعماريون على درجات مرتفعة ومتميزة. كما أنَّ بعض الاستعدادات الخاصة مثل: (العددية، المكانية، اللفظية) تؤدِّي أدورًا مختلفة في شتى مجالات الإبداع على ألا تكون هذه الاستعدادات في أي حال من الأحوال دون الوسط (المناع، ٢٠١٥، ص٢٣).

ويعدُّ الاستعداد للعلوم والرياضيات من الاستعدادات التي ترتبط بالذكاء ارتباطًا وثيقًا، كونه يتضمن عددًا من الخصائص والقدرات التي يصعب وجودها لذوي الذكاء المتوسط أو المتدني، كالقدرة على التعميم بسهولة، والقدرة على معالجة الأرقام والقدرة على الانتقال من حلٍّ إلى آخر للمشكلة نفسها، والقدرة على تحمل الغموض واكتشاف الروابط، والعلاقات بين العناصر والأشياء (Dowson, 2009: 541).

ويتطلب الاستعداد الأدبي لكتابة الشعر والروايات خيالًا واسعًا يتمثل في القدرة على تمثيل الأشياء أو توهمها. فالخيال ينتج الصور ويستعيدها ويحفظها، ويغيرها ليعيد بنائها ضمن تركيبات مختلفة تُولِّد صورًا جديدة. كما يتطلب الاستعداد الأدبي طلاقة لفظية عالية ومرونة في التفكير وقدرة عالية على القراءة المكثفة، إضافة إلى توافر الحساسية العالية تجاه ما يشعر به الآخرون وتجاه مشكلات المجتمع، والقدرة

على الملاحظة والانتباه لتفاصيل المواقف والأحداث والأشخاص (نجم، ٢٠٠٣م، ص٤١).

ثالثًا: الدافعية: يتميز الأفراد المبدعون بدافعية قوية وطاقة عالية على المثابرة في العمل وميل واسع للاطلاع وطموح كبيرة للمعرفة. وتنقسم الدافعية عادة إلى دافعية خارجية ودافعية داخلية، بحيث يكون مصدر الدافعية في الحالة الأولى نابعًا من الأوضاع الخارجية كالرغبة في الحصول على لقب، أو على تميز ما، أو على مكانة اجتماعية مرموقة. أمَّا الدافعية في الحالة الثانية فتنطلق من الداخل، من هدف محدد يظهر في الرغبة في البحث والمعرفة والشعور بالسعادة في اكتشاف الوقائع وإعطاء الأفكار الجديدة (Kehinde, 2012: 21).

وللدافعية الداخلية دور حاسم في تكوين الشخصية المبدعة، ومن ثمَّ في عملية الإبداع. وهذا لا يعني أنَّ الدوافع الخارجية ليس لها حضور في تلك العملية، إنَّما يعني أنَّ العامل الأساسي لعملية الإبداع هو الدافعية الداخلية (Silverman, 2009: 17).

وإضافة إلى الدافعية، هنالك سمة أخرى للشخصية المبدعة وهي اتجاه الفرد نحو العمل. وتشير نتائج الأبحاث إلى أنَّ الصفة الأكثر عمومية للمبدعين هي العمل الجاد، فالإبداع لدى هؤلاء لا يأتي من الإلهام المفاجئ لعقل خامل أو جامد، إنَّما يأتي من العمل المتواصل والنشيط لشخص مرن وذي فعالية عالية (Schultz, 2009: 20).

يمكن القول إنَّ جميع العوامل السابقة تؤثر على ممارسة القيادة الإبداعية، فلا بدَّ من وجود حدٍّ أدنى من الذكاء الذي يختلف من مجال إلى آخر في مجالات النشاطات الإبداعية حتى يتمكن المشرف التربوي من ممارسة القيادة الإبداعية، كما أنَّ الاستعدادات الخاصة بالمشرف التربوي في مجال ممارسة الإشراف التربوي تعدُّ من العوامل المهمة في ممارسة القيادة الإبداعية، كما تؤدِّي الدافعية الداخلية للمشرف التربوي دور حاسم في تكوين القيادة المبدعة، وهذا لا يعني أنَّ الدوافع الخارجية ليس لها حضور في تلك العملية، إنما يعني أنَّ العامل الأساسي لممارسة القيادة الإبداعية هو الدافعية الداخلية.

الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة الإبداعية في مجال التعليم، قُسمت الدراسة إلى محورين، تناول المحور الأول الدراسات التي تناولت عينتها المشرفين التربويين، في حين المحور الثاني تناول الدراسات التي عينتها من العاملين بمجال التعليم، وقد رُتبت من الأقدم إلى الأحدث حسب سنة نشرها.

أولاً: الدراسات التي تناولت عينتها المشرفين التربويين:

هدفت دراسة الصافي (٢٠٠٩) إلى تحسين عملية اتخاذ القرار الإبداعي لدى المشرفين التربويين في وكالة الغوث الدولية في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف أُختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) مشرفًا تربويًا، وقد قُسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٣٠) والضابطة (٢٧). وقام الباحث ببناء استبانة محكمة تكونت من ثلاثة مجالات. واستخدم برنامج تدريبي مبني على «قبعات التفكير الستة لـ (دي بونو)» واستُخدم المنهج الوصفي التحليل، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس اتخاذ القرارات الإدارية الإبداعي لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين

شاركوا في البرنامج التدريبي. عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولمتغير المؤهل العلمي أيضاً على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده الثلاثة. كما توصَّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده الثلاثة، وقد كانت لصالح المشرفين من ذوي الخبرة العالية.

وجاءت دراسة وفاندو وهوقستين (Ovando &Huckesten, 2008) بعنوان: الأدوار الإبداعية لمشرفي المكتب المركزي في تحسين الممارسات الإشرافية في المدارس النموذجية لمقاطعات تكساس. وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأدوار الإبداعية لمشرفي المكتب المركزي في تحسين الممارسات الإشرافية في المدارس النموذجية لمقاطعات تكساس، وتحديد مساهماتهم في تحسين تقدم الطلبة، واستُخدم المنهج الوصفي. كما استُخدمت استبانة لجمع البيانات من المشرفين التربويين. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) مشرفاً ومشرفة في المدارس النموذجية لمقاطعة تكساس. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك مستوى عال من الممارسات الإشرافية الإبداعية التي يقوم بها المشرفون التربويون. وكانت أعلى ثلاثة أبعاد هي: الاتصالات، والتخطيط والتغيير، والبرنامج التعليمي، في حين وجد ممارسات إبداعية متوسطة على أبعاد العاملين، والمناهج، والملاحظات الاجتماعية، وأظهرت الدراسة أربعة أدوار للمشرف وهي: المسهل، ومطور العاملين، ومخطط المنهاج، ومزود المصادر، وأظهرت النتائج كذلك أنَّ مشرفي المكتب المركزي يساهمون في تقدم الطلاب بالعمل في مدى واسع من الأعمال التي تهدف إلى مساعدة المدارس والمعلمين ومنها: إدارة تنمية العاملين، وزيارة المدارس، والتخطيط للأنشطة.

وأمَّا دراسة عبابنة والشقران (٢٠١٣م) فقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الخدمة العملية، والمؤهل التعليمي، والمسمَّى الوظيفي، تكونت عينة الدراسة من القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد والبالغ عددهم (٢٢٣) قائداً تربوياً، منهم (١٦٤) مشرفاً تربوياً، و (٥٩) إدارياً، وطُوِّرت أداة للدراسة وهي الاستبانة، والتي تكونت من (٢٠) فقرة، ركزت على قياس درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين. وقد توصَّلت الدراسة إلى أنَّ درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل المشرفين التربويين والقادة التربويين جاء بدرجة عالية في مجالات (تبني وتشجيع الإبداع، وتطبيق الإبداع) والأداة ككل، فيما حصل مجال «بيئة وأساليب العمل» على درجة ممارسة عالية جدًا، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع متغيرات الدراسة: (الخدمة العملية، والمؤهل التعليمي، والمسمى الوظيفي).

ثانياً: الدراسات التي تناولت عينتها العاملين بمجال التعليم:

هدفت دراسة فاندينبرج (Vandenberghe, 2005) إلى تكوين أفكار سليمة عن الإبداع بوجه عام والقيادة المبدعة بوجه خاص، ودراسة الكيفية التي يؤثر بها سلوك تدخل مدير المدرسة على تحسين المدرسة بوجه عام أو تنفيذ ابتكار بوجه خاص. واعتُمد على المنهج المكتبي الذي يعتمد على تحليل المراجع والكتب المتعلقة بالإدارة الإبداعية المدرسية. وكانت من أهم نتائج

الدراسة: يعدُّ الإبداع (فيما يتصل بالقيادة الداخلية)، هو القوة التي عن طريقها يُعاد تحديد التوقعات العامة من منظور القدرات والإمكانات المحلية، وأنَّه القوة التي تمكن من تنمية القدرة على صياغة حلول للمشكلات والقضايا المحلية لدى أفراد المنشأة. يعدُّ الإبداع (فيما يتصل بالقيادة البيئية) هو القوة التي تمكن من إيجاد التوازن بين توقعات البيئة وإعادة تحديد المدرسة لهذه التوقعات. إنَّ مديري المدارس يتصرفون بدرجة مختلفة عن بعضهم البعض، وهم يختلفون اختلافًا كبيرًا فيما يتصل بالإبداع.

كما هدفت دراسة هاينز وليكاتا (Haynes and Licata, 2005) إلى محاولة البحث في العلاقة بين معتقدات مديري المدارس بشأن عملهم ودرجة تكرار عصيانهم الإبداعي. وكذلك التعرف على بعض الصعوبات المحتملة التي تؤثر على الإبداع الإداري. وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (٢٢٤) فردًا، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وجُمعت البيانات بواسطة الاستبانة والمقابلة الشخصية. وكان من أهم نتائج الدراسة: أنَّ هناك متغيرات تشكل صعوبات مهمة تؤثر على الإبداع الإداري والتي من بينها: الإبداعي يمارس بين مديري المدارس الابتدائية المخضرمين والذين يرون أنَّ قيمة الكفاءة العلمية تفوق قيمة الدرجات العلمية والشهادات الأكاديمية والتدريبية والذين يعدونهم مشرفو المكتب قادة تعليمية، إنَّ عدد سنوات الخبرة كمدير مدرسة يبدو مؤشرًا أفضل لدرجة الاستعداد لمقاومة الإبداع بدرجة متكررة. إنَّ مديري المدارس الذين أعطاهم مشرفو المكتب المركزي تقديرات مرتفعة لمقاومة الإبداع الإداري هم أنفسهم يحظون بالتقديرات نفسها.

وأمَّا دراسة العساف (٢٠٠٥م) فهدفت إلى التعرف على واقع الإبداع الإداري ومعوقاته لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (١١٣) مشرفة إدارية ومديرة مدرسة، وُزعت عليهن استمارتين الأولى وجهت للمديرات ومكونة من أربعة أجزاء هي (معلومات عن أفراد المدرسة،ومستوى الإبداع، ومعوقات الإبداع، ومقترحات في تطوير الإبداع الإداري)، وأمَّا الثانية فوُجهت للمشرفات ومكونة من جزأين هما: (معلومات عن أفراد الدراسة، وواقع الإبداع الإداري لمديرات المدارس) وتوصَّلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها أنَّ مستوى الإبداع لدى مديري المدارس كان مرتفعًا، وأنَّ هناك معوقات عالية تحدُّ من واقع تطبيق الإبداع الإداري، كما توصَّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإبداع لدى مديرات المدارس، تبعًا لمتغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة.

وهدفت دراسة السلمي (٢٠٠٨م) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة لإدارة الوقت في مهام أعمالهم. وكذلك التعرف على درجة توافر مهارات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة. وتحديد درجة العلاقة بين ممارسة إدارة الوقت وتنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة. واستخدم المنهج الوصفي، وقد بلغ عدد عينة الدراسة من (٢٠) مشرفًا و (٤٨) مديرًا و (٣٠٠) معلمًا واستُخدمت استبانة مكونة من سبع وأربعين عبارة. وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ الموافقة على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة لإدارة الوقت في مهام أعمالهم الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (غالبًا)، وأنَّ الموافقة على

درجة توافر مهارات الإبداع الإداري لديهم كانت بدرجة (غالبًا)، وأنَّ العلاقة بين ممارسة إدارة الوقت وتنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مجتمع وعينة الدراسة علاقة ارتباطية موجبة قوية. وأنَّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الوقت في مهام أعمالهم وكذلك لدرجة توافر مهارات الإبداع الإداري لديهم تُعزى للعمل الحالي. وكانت الفروق بين مديري المدارس الثانوية والمشرفين التربويين لصالح مديري المدارس الثانوية، وبين المعلمين والمشرفين التربويين لصالح المعلمين. وتُوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر مهارات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس تُعزى لنوع المدرسة وكانت لصالح المدارس الأهلية.

وأمَّا دراسة السلمي (٢٠١٢م) فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيادة الإبداعية والمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من ٣٤٣ مديرًا ومعلمًا بمدينة جدة. واستُخدمت استبانة لجمع البيانات تضمنت (٦٤) وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ القيادة الإبداعية التي تمارس في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر مديريها ومعلميها، وأنَّ المناخ التنظيمي السائد في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة من وجهة نظر مديريها ومعلميها كان بدرجة عالية، وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية لسمات القيادة الإبداعية والدرجة الكلية الأبعاد المناخ التنظيمي، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسات القيادة الإبداعية في لمتغيرات المسمَّى الوظيفي، والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

أمَّا دراسة المناع (٢٠١٥م) فهدفت إلى التعرف على واقع ممارسة مهارات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض، ولتحقيق ذلك أُختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وبلغ عددهم (٨٠) مديرًا، وصُممت استبانة تكونت من (١٩) عبارة موزعة على بعدين، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة موافق على واقع ممارسة مهارات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وأنَّ أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة موافق على الاقتراحات التي تسهم في تطوير ممارسة مهارات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وجود فروق دالة إحصائيًّا في استجابة عينة الدراسة المتعلقة بتحديد واقع ممارسة مهارات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض تُعزَى إلى المؤهل العلمي، وقد كانت لصالح الأفراد في مجموعة المؤهل العلمي ماجستير فما فوق. ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين استجابة عينة الدراسة المتعلقة بتحديد واقع ممارسة مهارات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة، وقد كانت لصالح ذوي الخبرة ١٠ سنوات فأكثر.

تعدَّت الدراسات السابقة التي اهتمت في تنمية واقع ممارسة مهارات القيادة الإبداعية في مجال التعليم، وبمراجعة الباحث لهذه الدراسات تبين أنَّ هناك تشابه واختلاف بين الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة، وفيما يلي توضيح ذلك:

- اختلفت الدراسة الحالية في اختيار عينة الدراسة

مع جميع الدراسات السابقة التي اختارت عينتها من مديري المدارس في حين اختلفت الدراسة مع دراسة عبابنة والشقران (٢٠١٣م)، التي كانت عينتها من القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم بالأردن.

– واتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في اختيار الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، كما اختلفت مع دراسة فاندينبرج (Vandenberghe, 2005) التي استخدمت المنهج المكتبي، كما استخدمت دراسة هاينز وليكاتا (Haynes and Licata, 2005) المقابلة، إضافة إلى الاستبانة لجمع البيانات.

– وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في شمولية أهداف وفي اختيار عينتها من المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استُخدم المنهج الوصفي المسحي في هذا الدراسة، وقد أُختير؛ نظرًا لملاءمته موضوع الدراسة الحالية وأهدافه. وهو ما يعرفه العساف (١٤٢٧هـ، ص١٥٤) بأنَّه «المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا وتعبيرًا كميًّا».

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي مكاتب التعليم بمنطقة الرياض التعليمية والبالغ عددهم (٣٨٧) مشرفًا تربويًا للعام الدراسي ١٤٣٧–١٤٣٨هـ.

عينة الدراسة: أُختيرت عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، حيث وُزِّعت الاستبانة إلكترونياً على عينة تكونت من (٢٦٠) مشرفاً تربوياً من مشرفي مكاتب التعليم بمنطقة الرياض التعليمية، وقد وصل عدد الاستبانات الراجعة (١٧٩) استبانة شكلت عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

أُعدِّت استبانة بعد الاطلاع على الأدوات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تعدُّ مناسبة لجمع البيانات عن موضوع البحث وأهدافه، وقد تكونت الاستبانة من الآتي:

أولًا: البيانات الأساسية للعينة، وتكونت من متغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في مجال القيادة المدرسية.

ثانيًا: محاور الاستبانة وقد تكونت من المحاور الآتية:

١. المحور الأول: درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، وتكون من (١٣) فقرة.

٢. المحور الثاني: الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، ويتكون من (١٢) فقرة.

٣. المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، ويتكون من (١٠) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

قام الباحث من التأكد من صدق أداة الدراسة بواسطة القيام بالإجراءات الآتية:

أولًا: الصدق الظاهري للاستبانة: للتعرف على مدى صدق الاستبانة لقياس ما وضعت لقياسه؛ عُرضت على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكمين من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي عن مدى انتماء الفقرة للمحور الذي وُضعت فيه، وبيان مدى دقة الصياغة اللغوية من حيث سلامة اللغة

ووضوح معانيها مع وضع التعديلات والاقتراحات المناسبة لتطوير الاستبانة. وقد أُخذت بملاحظات المحكمين، واعتُمدت الفقرات التي أُتفق عليها من قبل المحكمين، والتي تزيد على نسبة (٨٥٪).

ثانيًا: صدق البناء الداخلي للاستبانة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، طُبقت ميدانيًا على عينة الدراسة وبعد جمع البيانات تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة صدق البناء الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

أولًا: المحور الأول: درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، وقد كانت نتائج معامل الارتباط كما هو موضح في الجدول رقم (١):

الجدول (١) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة على محور درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	.٥٨٨**	٨	.٥١٧**
٢	.٥٣٢**	٩	.٥٤٤**
٣	.٤٦٦*	١٠	.٤٤٨*
٤	٠,٥٨٧**	١١	٠,٥١٦**
٥	٠,٤١٦*	١٢	٠,٥٢٠**
٦	٠,٤٢١*	١٣	.٤٥٧*
٧	.٥١٩**		

*دالة عند مستوى٠,٠٥ – ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، معاملات جيدة ومقبولة، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

المحور الثاني: الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض. تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور، حيث كانت نتائج معامل الارتباط كما هو مبين بالجدول رقم (٢).

الجدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة على محور المعوقات التي تحد من ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,٥٣٥**	٧	٠,٥٤٩**
٢	٠,٤٣٧*	٨	٠,٤٩٩*
٣	٠,٤٣١*	٩	٠,٥٢٦**
٤	٠,٥١٩**	١٠	٠,٥٤٠**
٥	٠,٤١٢*	١١	٠,٥٥٨**
٦	٠,٤٣٧*	١٢	٠,٤٤٤*

*دالة عند مستوى٠,٠٥ – ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية، معاملات جيدة ومقبولة، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض. تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور، حيث كانت نتائج معامل الارتباط كما هو مبين بالجدول رقم (٣).

الجدول (٣) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة على محور المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠,٤٦٤*	٦	٠,٥٤١**
٢	٠,٤٦٩*	٧	٠,٥٢٢**
٣	٠,٤٤٨*	٨	٠,٥٢٠**
٤	٠,٥٢٧**	٩	٠,٥٣٢**
٥	٠,٥٣١**	١٠	٠,٥٣٣**

*دالة عند مستوى٠,٠٥ – ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) أنَّ معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، معاملات جيدة ومقبولة، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ثبات الاستبانة:

تُؤَكِّد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة على حدة، ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقها على عينة الدراسة. والجدول رقم (٤) يوضح معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد الاستبانة.

جدول (٤) قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد أداة الدراسة

أبعاد الاستبانة	معامل ألفا كرونباخ
درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.	٠,٨٤
المعوقات التي تحد من ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.	٠,٨٧
المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.	٠,٨٥
الكلية الدرجة	٠,٨٨

تشير نتائج الجدول السابق إلى أنَّ معاملات ألفا كرونباخ كانت مناسبة، حيث كانت أعلى معاملات الثبات على بعد المعوقات التي تحدُّ من ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، وبلغت (٠,٨٧)، في حين بلغت أقل معاملات الثبات على بعد درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، وبلغت (٠,٨٤)، وأنَّ معاملات ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية بلغت (٠,٨٨).

وقد تضمنت الاستبانة (٣٥) عبارة، موزَّعة على ثلاثة محاور، ولكل عبارة خمسة مستويات بحيث تعطى الدرجة (١) لـ«غير موافق بشدة»، والدرجة (٢) لـ«غير موافق»، والدرجة (٣) لـ« لمحايد»، والدرجة (٤) لـ«موافق»، والدرجة (٥) لـ«موافق بشدة». وقد اعتمد الباحث للحكم على درجة الموافقة على فقرات الاستبانة التصنيف الآتي:

الرقم	المستوى	الدرجة	
		من	إلى
١	غير موافق بشدة	١	١،٨٠
٢	غير موافق	١،٨١	٢،٦٠
٣	محايد	٢،٦١	٣،٤٠
٤	موافق	٣،٤١	٤،٢٠
٥	موافق بشدة	٤،٢١	٥،٠

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

للوصول إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها يكون بالإجابة على الأسئلة الآتية:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض؟

لتحديد درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من عبارات هذا البعد، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراق المعياري	الترتيب
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
يساعد المشرف التربوي المعلمين على طرح أفكارهم نحو تطوير أساليب التدريس.	٥٠	٩٤	١٢	٢٣	٠	٩٥.٣	٠,٤١	١
يساعد المشرف التربوي العاملين بالمدرسة على التواصل الفعال.	٦٠	٦٩	٢٥	٢٥	٠	٩١.٣	٠,٤٤	٢
يخطط المشرف التربوي باستمرار للنمو المهني للمعلمين.	٤٧	٧٦	٣١	٢٣	٢	٧٩.٣	٠,٥٥	٣
يقدم المشرف التربوي حلول مبتكرة للمشكلات التعليمية التي تواجه المعلمين.	٤١	٨٠	٣٢	٢٢	٤	٧٣.٣	٠,٤٦	٤
يتفهم المشرف التربوي الأفكار الغريبة التي تصدر عن بعض المعلمين.	٥٧	٦١	١٧	٢٤	٢٠	٥٠.٣	٠,٥٢	٥
يثابر المشرف التربوي للوصول إلى التميز في أداء العمل.	٥٢	٥٥	١٧	٣٠	٢٥	٤٤.٣	٠,٤٧	٦
يشجع المشرف التربوي المعلمين على اتخاذ القرارات المبتكرة.	٥٠	٥٠	١٩	٣٢	٢٨	٣٤.٣	٠,٤٣	٧
يبادر المشرف التربوي في بناء علاقات طيبة مع الإدارة المدرسية.	٤٦	٤٩	١٦	٣٧	٣١	٢٣.٣	٠,٤٠	٨
يساعد المشرف التربوي مديري المدارس على الابتكار في مجال التخطيط المدرسي.	٤٢	٤٧	١٨	٣٩	٣٣	١٤.٣	٠,٤٩	٩
يقبل المشرف التربوي التغيير في إجراءات العمل بسهولة.	٤١	٤٥	١٩	٤٠	٣٤	١٠.٣	٠,٥٤	١٠
يستخدم المشرف التربوي أساليب حديثة في تقييم المعلمين.	٤٠	٤٣	١٧	٤٣	٣٦	٠٤.٣	٠,٥٥	١١
يستخدم المشرف التربوي التقنيات الحديثة في أداء عمله.	٣٢	٣٨	٢٠	٤٥	٤٤	٧٧.٢	٠,٤٣	١٢
يشجع المشرف التربوي المعلمين على الخروج عن المألوف في أداء المهام المناطة بهم	٣١	٣٥	٢٠	٤٧	٤٦	٧٥.٢	٠,٥١	١٣
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة				الانحراف المعياري العام			
٣,٣٥	محايد				٠,٤٨			

يتضح من الجدول (٥) أنَّ المتوسط الحسابي لجميع محور ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض وعددها (١٣) عبارة بلغ (٣,٣٥)، وبانحراف معياري (٠,٤٨)، أي أنَّ أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (محايد) على هذا البعد، كما تشير لذلك قيمة المتوسط الحسابي، وأنَّ هنالك تجانسًا بينهم في ذلك كما تشير إليه قيمة الانحراف المعياري.

وتبين من الجدول السابق حصول (٦) فقرات على هذا البعد على درجة (موافق)، في حين حصلت (٧) فقرات على درجة (محايد)، وجاءت العبارة «يساعد المشرف التربوي المعلمين على طرح أفكارهم نحو تطوير أساليب التدريس» في المرتبة الأولى بدرجة موافقة (موافق) بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٥) من أصل (٥,٠٠). ويعزو الباحث سبب حصول هذه العبارة على أعلى درجة موافقة في هذا البعد؛ لأنَّ من واجبات المشرف التربوي العمل على تطوير أساليب التدريس

المتبعة من قبل المعلمين بالتعاون معهم والاستماع لأفكارهم.

في حين جاءت في المرتبة الثانية العبارة «يساعد المشرف التربوي العاملين بالمدرسة على التواصل الفعال» بدرجة موافقة (موافق) وبمتوسط حسابي (٣,٩١)، ويعزو الباحث سبب حصول هذه العبارة على درجة موافقة عالية؛ لأنَّ من واجبات المشرف التربوي مساعدة المعلمين ومديري المدارس على التواصل الفعال لأهميته في تحقيق الأهداف المنشودة وقدرته على زيادة التعاون بين أعضاء فريق العمل بالمدرسة.

وجاءت في المرتبة الثالثة العبارة « يخطط المشرف التربوي باستمرار للنمو المهني للمعلمين» بدرجة موافقة (موافق) وبمتوسط حسابي (٣,٧٩)، ويعزو الباحث سبب حصول هذه العبارة على درجة موافقة عالية أيضًا لمعرفة عينة الدراسة بأهمية التنمية المهنية التي يقوم بها المشرف التربوي للمعلمين من أجل مواكبة التطورات العلمية والأفكار الإبداعية في مجال العملية التعليمية.

وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة «يشجع المشرف التربوي المعلمين على الخروج عن المألوف في أداء المهام المناطة بهم» بدرجة (محايد) بمتوسط حسابي قدره (٢,٧٥)، ويعود سبب هذه النتيجة إلى وجود تقيد في تطبيق الأنظمة والقوانين التي تحدُّ من تطبيق الأفكار غير المألوفة في أداء عمل المعلمين، لذلك يجب على وزارة التعليم منح المشرفين التربويين مساحة من المرونة في تطبيق الأفكار الجديدة وغير المألوفة المقدمة من المعلمين.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع جزء من نتيجة دراسة وفاندو وهوقستين (Ovando &Huckesten,2008) التي توصَّلت إلى وجود ممارسات إبداعية متوسطة على أبعاد (العاملين، والمناهج، والملاحظات الاجتماعية) من قبل المشرفين التربويين، في حين اختلفت مع نتائج دراسة عبابنة والشقران (٢٠١٣م) التي توصلت إلى أنَّ درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم عالية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض؟

لتحديد الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من

جدول (٦) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراق المعياري	الترتيب
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
كثرة الأعباء الإدارية التي يقوم بها المشرف التربوي.	٦٨	٨٨	٢	٢٠	١	٤.١٢	٠,٥٦	١
قلة مشاركة المشرف التربوي بالبرامج المتخصصة بتنمية الإبداع الإداري.	٦١	٨٠	١٤	٢٣	١	٣.٩٨	٠,٥٩	٢
عدم وجود خطط لتنمية الإبداع الإداري من قبل إدارات التعليم بالمناطق.	٤٨	٩٧	١٢	٢١	١	٣.٩٤	٠,٥١	٣
ضعف التعاون بين المشرف التربوي والمعلمين على اتخاذ القرارات الإبداعية في مجال العمل.	٤٧	٩٣	١٦	٢٣	٠	٣.٩١	٠,٥٤	٤
صعوبة توفير بيئة عمل مشجعة على الإبداع الإداري.	٤٨	٨٥	٢٢	٢٣	١	٣.٨٧	٠,٤٩	٥
صعوبة التأكد من نتائج توظيف الأفكار الغريبة التي يقترحها بعض المعلمات.	٤٢	٩٣	٢٢	٢١	١	٣.٨٦	٠,٥٧	٦
مقاومة المعلمين لخطط التطوير والتغيير.	٤٤	٨٦	٢٧	٢٢	٠	٣.٨٤	٠,٥٨	٧
قلة الإمكانات المادية التي تسهم في تطوير الإبداع الإداري.	٤٤	٨٥	٢٨	٢١	١	٣.٨٣	٠,٥٥	٨
تقيد المشرف التربوي بتنفيذ إجراءات العمل بدقة.	٤٦	٨٢	٢٦	٢٤	١	٣.٨٢	٠,٥٠	٩
صعوبة إدارة عمل المشرف التربوي بطريقة إبداعية.	٣١	٩٤	٣٠	٢٣	١	٣.٧٣	٠,٥٣	١٠
صعوبة استخدام أساليب حديثة في مجال الإشراف التربوي.	٣٠	٩٥	٣١	٢٢	١	٣.٧٠	٠,٤٧	١١
ضعف الحوافز المقدمة للمبدعين من المشرفين التربويين.	٣٨	٨٥	٢٨	٢١	٧	٣.٦٩	٠,٤٨	١٢
المتوسط الحسابي العام	**درجة الموافقة**					**الانحراف المعياري العام**		
٣,٨٥	**موافق**					٠,٥٤		

عبارات هذا البعد، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (٦) أنَّ المتوسط الحسابي لجميع محور الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض وعددها (١٢) مقترح بلغ (٣,٨٥)، وبانحراف معياري (٠,٥٨)، أي أنَّ أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (موافق) على وجود هذه الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين، كما تشير لذلك قيمة المتوسط الحسابي، كما أنَّ هنالك تجانسًا بينهم في ذلك كما تشير إليه قيمة الانحراف المعياري. وتبين من الجدول السابق حصول جميع مقترحات هذا البعد على درجة (موافق)، وجاءت بالترتيب الأول من الصعوبات «كثرة الأعباء الإدارية التي يقوم بها المشرف التربوي»، بدرجة (موافق) بمتوسط حسابي قدره (١٢,٤) من أصل (٥,٠٠). ويعزو الباحث سبب حصول هذا الصعوبة على أعلى درجة موافقة في هذا البعد؛ لأنَّ كثرة الأعباء الإدارية للمشرف التربوي والتي تكون في كثير من الأحيان على مصلحة الأعمال الفنية، والتي تحدُّ من ممارسة المشرف التربوي للإبداع الإداري.

بينما جاءت في المرتبة الثانية من الصعوبات « قلة مشاركة المشرف التربوي بالبرامج المتخصصة بتنمية الإبداع الإداري» بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي

(٣,٩٨)، ويعزو الباحث سبب حصول هذا الصعوبة على درجة موافقة عالية؛ لأنَّ ممارسة الإبداع الإداري يحتاج معرفة ومهارات إبداعية تساعد المشرف التربوي وهذا لا يحصل عليه إلا بالتدريب والتأهيل والمشاركة في البرامج المتخصصة بالإبداع الإداري.

وجاءت في المرتبة الثالثة الصعوبة «عدم وجود خطط لتنمية الإبداع الإداري من قبل إدارات التعليم بالمناطق « بدرجة موافقة (موافق) وبمتوسط حسابي (٣,٩٤)، ويعزو الباحث سبب حصول هذه العبارة على درجة موافقة عالية أيضًا لمعرفة عينة الدراسة بأهمية التخطيط الذي يمكن أن تقوم به المناطق التعليمية؛ لتنمية الإبداع الإداري لدى المشؤفين التربويين، مما يؤكِّد على ضرورة التخطيط لتأهيل وتدريب المشرفين التربويين على الإبداع الإداري.

وقد جاءت في المرتبة الأخيرة من الصعوبات «ضعف الحوافر المقدمة للمبدعين من المشرفين التربويين» بدرجة (موافق) بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٩)، ومن الممكن أن يعود سبب هذه النتيجة إلى أنَّ تشجيع المشرفين التربويين على ممارسة الإبداع الإداري من قبل الإدارة العليا في المناطق التعليمية ما زال دون المأمول، وأنَّ هناك ضعف في الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمبدعين من المشرفين التربويين لذلك جاءت هذه الصعوبة على درجة موافقة عالية على الرغم من احتلاله المرتبة الأخيرة في هذا البعد.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض؟

لتحديد المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من عبارات هذا البعد، والجدول

جدول (٧) التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض.

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراق المعياري	الترتيب
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
تبني المشرف التربوي للمبادرات الإبداعية في العمل.	٧٢	٧٥	١٠	٢١	١	٤.١٠	٠,٥٨	١
إشراك المشرف التربوي بالمؤتمرات العلمية المتخصصة بالإبداع الإداري.	٤٥	٨٧	٣٤	٢١	٠	٤.٠٠	٠,٥٤	٢
العمل على تطوير حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجه عمل المشرف التربوي.	٤٨	٩٧	١٢	٢١	١	٣.٩٤	٠,٥٣	٣
زيادة التعاون بين المشرف التربوي ومدير المدرسة في اتخاذ القرارات الإبداعية في مجال العمل.	٤١	١٠١	١٤	٢٢	١	٣.٨٨	٠,٥٤	٤
العمل على تطوير أساليب الإشراف التربوي لمواكبة التطورات العلمية في المجال التربوي.	٣٢	٨٦	٣٨	٢١	١	٣.٨٠	٠,٥٥	٥
العمل على توفير بيئة عمل مشجعة على الإبداع الإداري.	٣٠	٩٥	٣١	٢٢	١	٣.٧٣	٠,٤٩	٦
العمل على الاستفادة من توظيف الأفكار غير المألوفة التي يقترحها المعلمون.	٤٨	٨٨	٢٠	٢١	٢	٣.٧١	٠,٥١	٧
إيجاد خطط إشرافية غير تقليدية لأداء العمل.	٤٩	٨٥	٢٢	٢٢	١	٣.٧٠	٠,٥٧	٨
تشجيع المشرف التربوي على تطوير العمل الإشرافي.	٣٥	٩٦	٢٤	٢٣	١	٣.٦٧	٠,٥٢	٩
تقديم حوافز مادية ومعنوية للمشرفين التربويين المبدعين.	٣٤	٦٥	٣٨	٢٠	٢٢	٣.٣٨	٠,٥٠	١٠
المتوسط الحسابي العام			**درجة الموافقة**				**الانحراف المعياري العام**	
٣,٧٩			**موافق**				٠,٥٧	

رقم (٧) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (٧) أنَّ المتوسط الحسابي لجميع محور المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض وعددها (١٠) مقترحات بلغ (٣,٧٩)، وبانحراف معياري (٠,٥٧)، أي أنَّ أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (موافق) على هذا البعد، كما تشير لذلك قيمة المتوسط الحسابي، كما أنَّ هناك تجانسًا بينهم في ذلك كما تشير إليه قيمة الانحراف المعياري. وتبين من الجدول السابق حصول (٩) مقترحات على درجة (موافق)، في حين حصل مقترح على درجة (محايد)، وجاء المقترح « تبني المشرف التربوي للمبادرات الإبداعية في العمل»، في المرتبة الأولى بدرجة (موافق) بمتوسط حسابي قدره (٤,١٠) من أصل (٥,٠٠). ويعزو الباحث سبب حصول هذه المقترح على أعلى درجة موافقة في هذا البعد؛ لأنَّ تبني المشرف التربوي للمبادرات الإبداعية في العمل يُسهم في زيادة ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرف التربوي.

في حين جاء في المرتبة الثانية المقترح « إشراك المشرف التربوي بالمؤتمرات العلمية المتخصصة بالإبداع الإداري». بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (٤,٠٠)، ويعزو الباحث سبب حصول هذه العبارة على درجة موافقة عالية بسبب معرفة عينة الدراسة بأهمية المشاركة في المؤتمرات العلمية المتخصصة بالإبداع الإداري التي منها يحصل تزويد المشاركين بالمعرفة والمهارات الحديثة في هذا المجال، مما يسهم في تنمية مهارات المشاركين ومعارفهم لممارسة الإبداع الإداري.

وجاء في المرتبة الثالثة المقترح «العمل على تطوير حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجه عمل المشرف التربوي « بدرجة (موافق) وبمتوسط حسابي (٣,٩٤)، ويعزو الباحث سبب حصول هذ المقترح على درجة موافقة عالية أيضًا؛ لأنَّ من متطلبات ممارسة الإبداع الإداري أن يكون المشرف التربوي غير تقليدي ويبحث عن الإبداع والتجديد، لذلك فإنَّ العمل على تطوير حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجه عمل المشرف التربوي تسهم في زيادة ممارسة المشرف التربوي للإبداع الإداري.

وجاء في المرتبة الأخيرة المقترح «تقديم حوافز مادية ومعنوية للمشرفين التربويين المبدعين» بدرجة (محايد) بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٨)، ومن الممكن أن يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود أهمية للحوافز المقدمة للمبدعين، ولكنها أقل أهمية من باقي المقترحات الأخرى التي تسهم في تطوير ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرف التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المناع (٢٠١٥م)، التي توصلت إلى أنَّ درجة موافقة عينة الدراسة على المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة الإبداع الإداري جاءت بدرجة (موافق).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن وضع التوصيات على النحو الآتي:

١. زيادة التعاون بين المشرف التربوي ومديري المدارس بتفعيل دور مدير المدرسة كمشرف مقيم لتخفيف كثرة الأعباء الإدارية التي يقوم بها المشرف التربوي.

٢. تبني إدارات التعليم بالمناطق التعليمية لوضع الخطط الإستراتيجية الهادفة إلى تنمية القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين.

٣. العمل على زيادة مشاركة المشرف التربوي بالبرامج

المتخصصة بتنمية مهارات القيادة الإبداعية، لكي يسهم في تطوير العملية الإشرافية بالميدان التربوي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي (١٤٣١هـ). *دليل العمل في مكاتب التوجيه التربوي، التوجيه الإداري والمتابعة*، المملكة العربية السعودية، الرئاسة العامة لتعليم البنات.

البدراني، ذعار غضبان.(١٤٣٢هـ). *معوقات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة بريدة من وجهة نظر المديرين والوكلاء*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

التميمي، فواز محمد، وسليمان، منير محمود.(٢٠١١). درجة ممارسة القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد للإبداع الإداري من وجهة نظرهم. *مجلة عجمان للدراسات والبحوث*، الإمارات العربية المتحدة، مجلد (١)، عدد (١)، ص ١-٣٤.

جروان، فتحي. (٢٠١٣). *الموهبة والتفوق والإبداع*، ط٣، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جمل، محمد جهاد (٢٠٠٥) *تنمية مهارات التفكير الإبداعي. من خلال المناهج الدراسية*، العين: دار الكتاب الجامعي.

الجميلي، أمل حمود عبيد (٢٠١٢م). *دور التدريب في تنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مديرات رياض الأطفال*. رسالة منشورة. مجلة الفتح، العدد (٤٨)، مجلد (١)، ص٩٤-١٢٠.

حسين، سلامة وعوض الله، عوض الله (٢٠٠٦ م). *اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

خصاونة، عاكف لطفي. (٢٠١١). *إدارة الإبداع والابتكار في منظمات الأعمال*. عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

خيري، أسامة. (٢٠١٢): *إدارة الإبداع والابتكارات*. دار الراية للنشر والتوزيع: عمّان.

الداود، منيرة عبدالعزيز. (١٤٣٠هـ). *تنمية الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس الحكومية بمدينة الرياض (تصور مقترح)*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الدوسري، شارع بن عائض آل دويان (٢٠٠٧م). *دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية*، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، رسالة ماجستير غير منشورة.

ريان، محمد وبلقيس، أحمد والأقطش، يحيى (٢٠١٠م). *الإشراف التربوي في مجال التربية الإسلامية*، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السلمي، فهد بن عوض (٢٠٠٨). *ممارسة إدارة الوقت وأثرها في تنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس والمعلمين بتعليم العاصمة المقدسة*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

السلمي، محمد بن فهد (٢٠١٢). *القيادة الإبداعية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

السلمي، محمد بن فهد (٢٠١٢). *القيادة الإبداعية*

وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الصافي، عبد الحكيم (٢٠١٠). أثر تطبيق برنامج تدريبي «قبعات التفكير الستة لـ(دي بونو)» على اتخاذ القرار الإبداعي لدى المشرفين التربويين في وكالة الغوث الدولية في الأردن، *مجلة المعلم*، العدد (١٢)، المجلد (١)، ص ٥١- ٧٣.

الصافي، عبدالحكيم والجبر، عثمان (٢٠١٠). مدى اختلاف سمة القيادة باختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمدينة إربد، *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، (٣)، ص ٥٥١- ٥٦٨.

الصليبي، محمود عيد (٢٠٠٨م). *الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية*. عمان، دار الحامد.

عبابنة، رامي محمود، والشقران، رامي ابراهيم (٢٠١٣). درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ع (١)، م (١)، ص ٢-٣٤.

العبد الجبار، عبد الرحمن (١٤٢٩هـ). *الإشراف التربوي وتمهين المعلمين (توطين الإشراف التربوي، مهنية المعلم، الإشراف المتنوع)*، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

العجمي، محمد حسين (٢٠١١). *الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية*. ط٢.عمان: دار ميسرة.

العساف، صالح بن حمد (١٤٢٧هـ). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، الطبعة الرابعة، الرياض: العبيكان.

العساف، وفاء عبد العزيز (٢٠٠٥). *واقع الإبداع ومعوقاته لدى مديرات المدارس بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود، الرياض.

العصيمي، محمد خالد (٢٠١٠م). دور الإدارة المدرسية في دعم الابتكار. *مجلة جامعة أم القرى*، العدد(٢)، المجلد (٢)، ص ١-٣٨.

عطية، عماد محمد (٢٠١٢م). *الإشراف التربوي: المفهوم، الوظائف*، المستقبل، الرياض: شركة الراشد العالمية.

العلفي، هدى (٢٠١٤م). *القيادة التحويلية: مدخل لإعداد قادة التغيير في الجامعات*. القاهرة: الدار الهندسية.

العنزي، عايد (١٤٣٧هـ). *واقع ممارسة المشرف التربوي لأدواره الإدارية والفنية في ضوء أنماط الإشراف التربوي الحديثة من وجهة نظر مجتمع الدراسة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

قارة، سليم والصافي، عبد الحكيم (٢٠١٣). *تنمية الإبداع والمبدعين من منظور متكامل*، ط٢، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القحطاني، محمد مجدل (١٤٣١هـ). *واقع الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة الخرج*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

المناع، محمد (٢٠١٥). *واقع ممارسة مهارات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة*

الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كليات الشرق العربي، الرياض.

هلال، محمد (٢٠١٠). *إدارة المواهب: الموهبة والاستثمار في الموارد البشرية*، القاهرة: مركز تطوير الأداء للنشر.

واصلي، فاطمة على (١٤٢٦هـ). *مقومات الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينتي مكة المكرمة وجيزان*، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.

References:

Collings، D. and Mellahi،K.(2009). Strategic Talent Management: A review and Reswarch agenda. Human Resource Management review، 19: 4، 304- 313.

Costa. Arthure & Kallick. Bena (2000). Habits of Mind، A development Series، Discovering and Exploring. Association. For Supervision and Curriculum Development، Alexandria، Virginia. USA.

Dowson، V. (2009). Personality and creativity in artists writers، and sientists. Journal of personality assessment، 72،532-551.

Haynes، Eddy، and Licata، Joseph:(2005). Creative Insubordination of school principals and Legitimacy of the Justifiable، Jornal of educational Administration، Vol. 33، No. 4، MCB university Press، London،.

Kehinde، J. (2012). Talent management- Effect On Organizational Performance، Lagos state university، Nigeria west Africa. Journal of management research، vol4-no 2.

Lynch، D. (2007). Can higher education manage talent? Retrieved June 11، 2013 from. http: //www.insidehighered.com/ views/ 2007 / 11 /27/lynch.

Mayor، R. (2007). Thinking Problem Solving. 2nd ed. New York: W.H. Freeman and Company.

Riccio، S. (2010).Talent Management In Higher Education Developing Emerging Leaders Within The Administration At A private Aolleages And Universities. Unpublished. Ph.D. Educational Administration، university of Nebraska: Lincoln.

Schultz، M. (2009). "Responding to Organizational Identity Threats: Exploring the Role of Organizational Culture"، Academy of Management Journal، Vol.49، No. 3،2009.

Silverman، L.(2009). Techniques for preventive counselling. In L.K. Silverman(Ed.)، Counseling the gifted & talented، 81-109. Denver، Co: Love Publishing Company.

Vandenberghe، Roland:(2005). Creative Management of a school: a matter of vision and daily interventions، Journal of educational Adminstration، Vol. 33، No. 2، MCB university press، London.

Ovando, Martha N.& Huckestein, Ma. Luisa S.(2008): perceptions of the role of the Centrale Office Creativity Supervisors in Exemplary Tcxas School Districts», paper presented the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago, Illinois.

الملاحق

– استبانة–

المشرف التربوي المحترم.....حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء بحث ميداني بعنوان: درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض. والمطلوب منكم إبداء وجهة نظركم بوضع علامة (✓) مقابل كل بند من بنود الاستبانة، وبجانب كل واحدة درجات الموافقة المبينة في المقياس الخماسي وفق النموذج الآتي:

م	البند	درجات الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يقدم المشرف التربوي حلول مبتكرة للمشكلات التعليمية التي تواجه المعلمين			✓		

تدلُّ الاستجابة (✓) تحت خانة (محايد) أنَّ المشرف التربوي يقدم حلولًا مبتكرة للمشكلات التعليمية التي تواجه المعلمين بدرجة متوسطة.

شاكر ومقدر تعاونكم

الباحث:

أولًا: البيانات الأساسية:

- متغير المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	
بكالوريوس	☐
ماجستير فما فوق	☐

متغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	
أقل من ٥ سنوات	☐
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	☐
من ١٠ سنوات فأكثر	☐

سنوات الخبرة	
أقل من ٥ سنوات	☐
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	☐
من ١٠ سنوات فأكثر	☐

ثانيًا: محاور الدراسة:

المحور الأول: درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض

الرجاء التكرم بوضع علامة (✓) في الحقل الذي يعبر عن رأيك أمام كل عبارة من العبارات الآتية:

م	العبارة	درجات الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يقدم المشرف التربوي حلول مبتكرة للمشكلات التعليمية التي تواجه المعلمين.					
٢	يخطط المشرف التربوي باستمرار للنمو المهني للمعلمين.					
٣	يشجع المشرف التربوي المعلمين على اتخاذ القرارات المبتكرة.					
٤	يساعد المشرف التربوي المعلمين على طرح أفكارهم نحو تطوير أساليب التدريس.					
٥	يساعد المشرف التربوي مديري المدارس على الابتكار في مجال التخطيط المدرسي.					
٦	يتفهم المشرف التربوي الأفكار الغريبة التي تصدر عن بعض المعلمين.					
٧	يساعد المشرف التربوي العاملين بالمدرسة على التواصل الفعال.					
٨	يبادر المشرف التربوي في بناء علاقات طيبة مع الإدارة المدرسية.					
٩	يثابر المشرف التربوي للوصول إلى التميز في أداء العمل.					
١٠	يشجع المشرف التربوي المعلمين على الخروج عن المألوف في أداء المهام المناطة بهم.					
١١	يستخدم المشرف التربوي التقنيات الحديثة في أداء عمله.					
١٢	يقبل المشرف التربوي التغيير في إجراءات العمل بسهولة.					
١٣	يستخدم المشرف التربوي أساليب حديثة في تقييم المعلمين.					

المحور الثاني: المعوقات التي تحدُّ من ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض

الرجاء التكرم بوضع علامة (✓) في الحقل الذي يعبر عن رأيك أمام كل عبارة من العبارات الآتية:

م	العبارة	درجات الموافقة				
		موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	عدم وجود خطط لتنمية الإبداع الإداري من قبل إدارات التعليم بالمناطق.					
٢	تقيد المشرف التربوي بتنفيذ إجراءات العمل بدقة.					
٣	مقاومة المعلمين لخطط التطوير والتغيير.					
٤	صعوبة إدارة عمل المشرف التربوي بطريقة إبداعية.					
٥	كثرة الأعباء الإدارية التي يقوم بها المشرف التربوي.					
٦	قلة مشاركة المشرف التربوي بالبرامج المتخصصة بتنمية الإبداع الإداري.					
٧	صعوبة التأكد من نتائج توظيف الأفكار الغريبة التي يقترحها بعض المعلمات.					
٨	صعوبة توفير بيئة عمل مشجعة على الإبداع الإداري.					
٩	صعوبة استخدام أساليب حديثة في مجال الإشراف التربوي.					
١٠	ضعف التعاون بين المشرف التربوي والمعلمين على اتخاذ القرارات الإبداعية في مجال العمل.					
١١	قلة الإمكانات المادية التي تسهم في تطوير الإبداع الإداري.					
١٢	ضعف الحوافز المقدمة للمبدعين من المشرفين التربويين.					

المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تطوير ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض:

الرجاء التكرم بوضع علامة (✓) في الحقل الذي يعبر عن رأيك أمام كل عبارة من العبارات الآتية:

م	العبارة	درجات الموافقة				
		موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	إيجاد خطط إشرافية غير تقليدية لأداء العمل.					
٢	تبني المشرف التربوي للمبادرات الإبداعية في العمل.					
٣	العمل على تطوير حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجه عمل المشرف التربوي.					
٤	إشراك المشرف التربوي بالمؤتمرات العلمية المتخصصة بالإبداع الإداري.					
٥	تشجيع المشرف التربوي على تطوير العمل الإشرافي.					
٦	العمل على الاستفادة من توظيف الأفكار غير المألوفة التي يقترحها المعلمون.					
٧	العمل على توفير بيئة عمل مشجعة على الإبداع الإداري.					
٨	العمل على تطوير أساليب الإشراف التربوي لمواكبة التطورات العلمية في المجال التربوي.					
٩	زيادة التعاون بين المشرف التربوي ومدير المدرسة في اتخاذ القرارات الإبداعية في مجال العمل.					
١٠	تقديم حوافز مادية ومعنوية للمشرفين التربويين المبدعين.					

مجلة جامعة تبوك، ع١، ص ص ٤٩– ٦٨، جامعة تبوك (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م)

الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب جامعة تبوك الممارسين للنشاط البدني في ضوء بعض المتغيرات

أ.د. محمد عبدالله عسيري

أستاذ مشارك بقسم التربية وعلم النفس، جامعة تبوك

Social Intelligence and the Relationship with Creative Thinking in a Sample of Students of the University of Tabuk who are Practitioners of Physical Activity in the Light Variables

Dr. Mohammed A. Asiri

Associate Professor College of Education & Arrts University of Tabuk

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي، التفكير الإبداعي، النشاط البدني.

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والإبداع في ضوء متغيرات التخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي، ومستوى ممارسة النشاط البدني لدى الطلاب الممارسين للنشاط البدني بجامعة تبوك، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٩٩) طالباً، استخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي من إعداده ومقياس الإبداع (المغازي، ٢٠٠٥). أظهرت النتائج أنَّ هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإبداع والذكاء الاجتماعي، ووجود فروق دالة بين معاملات الارتباط بين القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم وقدرات الإبداع بين مجموعتي الأقسام العلمية والأدبية، وكذلك بين مجموعتي مستوى ممارسة النشاط البدني المعتدل والمرتفع لصالح ممارسي النشاط المعتدل، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معاملات ارتباط المتغيرات المستقلة بالمتغيرات التابعة بين مجموعتي المعدل التراكمي، ويمكن التنبؤ بأداء العينة على اختبار الإبداع بواسطة الأداء على مقياس الذكاء الاجتماعي. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: العمل على توفير مناخ تعليمي ينمي الإبداع والابتكار، وتشجيع ممارسة النشاط البدني المعتدل لطلاب الجامعة.

Key words: Social Intelligence , Creative Thinking , Physical Activity

Abstract: The research aims to investigate the social intelligence and the relationship with Creative Thinking to a sample of students of the university of Tabuk that are practitioners of physical activity in the light some variables such as academic major and GPA. The researcher conducted a descriptive research on a random sample of 99 students at University of Tabuk. The researcher used social intelligence scale and also he used creativity scale (Al- Magazi, 2005). The results showed that there is a correlation statistically significant between creativity and social intelligence, and the existence of significant differences between the correlation coefficients between the ability to understand the psychological aspects of the speaker and the capabilities of creativity between the two groups of scientific and literary sections and the existence of significant differences between the correlation relationship after the outcome of social intelligence fluent in thinking between the two groups of scientific and literary section. The existence of significant differences between the coefficients ability to act in social situations originality and outcome of creativity between the two groups of physical activity levels of the lower and upper that the benefit for lower group. The researcher provides a few recommendations such as work to provide an educational climate of encouraging creativity and innovation and encourage the practice of moderate physical activity for university students.

مقدمة:

تعدُّ الأنشطة البدنية أحد الأنشطة الإنسانية المهمة، فلا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات الإنسانية من شكل من أشكالها، بغض النظر عن درجة تقدم أو تخلف المجتمع، ولقد عرَّفها الإنسان عبر عصوره وحضاراته المختلفة، وإن تفاوتت توجهات كل حضارة بشأنها، فبعض الحضارات اهتمت بالأنشطة البدنية لاعتبارات عسكرية، والبعض الآخر مارسها لشغل أوقات الفراغ كشكل من أشكال الترويح، في حين وظفت الأنشطة البدنية في حضارات أخرى كطريقة تربوية، حيث تنبه المفكرون التربويون القدماء إلى إطار القيم التي تحفل بها الأنشطة البدنية والرياضية، وقدرتها الكبيرة على التنشئة وبناء الشخصية الاجتماعية المتوازنة، ناهيك عن الآثار الصحية التي ارتبطت منذ القدم بممارستها، وهو المفهوم الذي أفرزته نتائج البحوث العلمية عن الآثار الوظيفية والصحية على المستوى البيولوجي للإنسان.

وفي العصر الحديث، ونتيجة الجهود المتواصلة للعلماء والباحثين في مجال التربية البدنية وعلوم الرياضة في سعيهم لتأكيد البناء المعلوماتي لنظامهم الأكاديمي، أمكن لأول مرة النظر إلى الرياضة نظرة يحددها الشمول، فكان من الصعب تناول النشاط الإنساني المتنامي، بعد أن بدأت الأبعاد الاجتماعية والثقافية والرياضية تتضح وأصبح من الصعب تجاهل المغزى الاجتماعي لهذا النشاط الإنساني البارز.

إنَّ الاهتمامات المتزايدة بالأنشطة البدنية والرياضية أصبحت تشكل قضايا ومشكلات ذات طابع اجتماعي في جوهرها، ولأنَّ المتطلبات الحقيقية للإنسان، تشتق من بين ثنايا الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، خصوصاً في أعقاب التغيرات التي أحدثتها اتجاهات التغير الاجتماعي، والتقدم التقني الهائل وتطور أساليب نقل المعلومات.

والطبيعة الاجتماعية للأنشطة البدنية والرياضية تفرض نفسها بكل ثقلها سواء في أوساط الباحثين الاجتماعيين أو الرياضيين بوصفها مظهراً اجتماعياً واضحاً. فهي بإجمالها تُعَدُّ أحد المؤشرات العامة التي يحكم منها على المستوى الاجتماعي والثقافي لمجتمع ما، حيث لا تتأثر بكل القوى الاجتماعية المحيطة فقط، إنَّما تؤثر فيها (الخولي، ٢٠١٢: ٦٥).

كما تعدُّ الصلة بين ممارسة الأنشطة البدنية الجامعية وبكل من التحصيل الأكاديمي والتوجه المعرفي صلة وثيقة كان تناولها بالبحث العلمي مبكراً، كما أنَّ التمشي لمدة نصف ساعة بمعدل يومي تقريباً يكفي لتنشيط الدماغ وزيادة الدم والأكسجين إلى الدماغ بنسبة ٢٠٪، ولهذا يشعر ممارسو النشاط البدني المنتظم بأنَّهم أكثر نباهة وحدة ذهن من غيرهم، ويعزز من مهارات اتخاذ القرارات والقيادة وزيادة الطاقة والإنتاجية ودافعية العمل.

ومن ناحية أخرى يُعدُّ الذكاء الاجتماعي من أكثر المفاهيم في حياتنا الاجتماعية ونظمنا التعليمية، ففي تعاملنا الاجتماعي نتأثر بمفهومنا عن الذكاء بمن نتعامل معهم، فهو من العوامل المهمة في شخصية الفرد؛ لأنَّه يرتبط بقدرته على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة.

فالذكاء الاجتماعي من المجالات المهمة في البنية المعرفية والتكوين المعرفي للفرد، وشكلاً متميزاً من أشكال الذكاء، لاتصاله المباشر بحياة الفرد وتوافقه مع نفسه وتفاعله مع الآخرين، فهو مجموعة من العوامل

التي تمكن الفرد من التفاعل مع بيئته، حيث يتشكل نتيجة التفاعل بين الأبنية البيولوجية وأهداف الفرد والمعتقدات الشخصية والتاريخ الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية.(كامل، ٢٠٠٦).

ويختلف الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام في أنَّه يُعلَّم ويدرَّس ولكن ليست له نسب محددة، أمَّا الذكاء فله جانب وراثي يتمثل في الاستعدادات الفطرية التي سمَّاها أرسطو الوجود بالقوة، التي تجعل لدى الإنسان القابلية للتعلم، وجانب بيني يُسمَّى القدرة التي سمَّاها أرسطو أيضاً الوجود بالفعل، كما أنَّ الذكاء العام له نسبة تقليدية وانحرافيه، فالذكاء العام يأخذ الفرد إلى عالم من المعلومات المجردة والعلمية، أمَّا الذكاء الاجتماعي فإنَّه يجعل لدى الفرد القدرة على فهم أفكار الآخرين ولغتهم ومعرفة اتجاهاتهم ومشاعرهم وطبائعهم ودوافعهم، ومن ثمَّ يستطيع التصرف السليم عندما يتعامل معهم في المواقف الاجتماعية الصعبة (المغازي، ٢٠٠٣: ٨٦).

وهذا ما أكَّده كثير من علماء النفس من أنَّ الفهم الحقيقي للآخرين ضروري للتصرف الحكيم معهم في المواقف الاجتماعية، وأنَّ الذكاء الاجتماعي ينمو عن طريق الخبرة والاحتكاك الاجتماعي، فالمعلومات الاجتماعية تُبنى بتجارب الآخرين وخبرتهم (زهران، ٢٠٠٠:٤٥).

كما أنَّ التغير في عنصر المعلومات يرتبط بالتغير في عمر الفرد، فالمعلومات الاجتماعية للراشد تختلف تماماً عن معلومات الطفل من حيث الكم والنوع، وأنَّ هناك تأثير للخبرة التعليمية على تنمية الذكاء الاجتماعي ويرى برولدو (Brualadu,2000) أنَّ الذكاء الاجتماعي هو الذي يتمثل في قدرة الفرد على إدراك دوافع الآخرين وأهدافهم وانفعالاتهم وأمزجتهم.

كما عُرِّف الذكاء الاجتماعي بأنَّه قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمداركهم وأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية، وهي قدرة لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين، كالمعلمين والأطباء والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، ورجال السياسة والاعلام (أبو حطب، ٢٠٠١: ٢٧٦).

ويؤكد هربكوفا (Hribkova,1999) في دراسة له عن مدى أهمية الذكاء الاجتماعي في تقييم احتياجات التدريب على نطاق العمل للتدريب التكنولوجي. ويشير سريفاتافا وميسرا (Srivatava&Misra,1999) أن التعلم من السلوك المتميز للآخرين يُعد من مكونات الشخص الذكي. ويرى بيلتيرا (Pellitteri,1999) أنَّ الأفراد ذوي الذكاء الاجتماعي المرتفع يكونون أكثر تقبلًا للأساليب الدفاعية وأكثر تحدياً. ويربط سلوفان (Sullivan,1999) بين مهارات الذكاء الاجتماعي والنجاح الأكاديمي، ويشير إلى أنَّ الذكاء الاجتماعي يطور عملية الاستقبال الناجحة لأمور الحياة المتباينة، واستخلص بجركفست واوسترمان (Bjoerkqvist & Oysterman, 2000) أنَّ الذكاء الاجتماعي هو الذي يتمثل في قدرة الفرد على إدراك دوافع الآخرين وأهدافهم وانفعالاتهم وأمزجتهم. كما يحدد بأنَّه قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمداركهم وأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية، وهي قدرة لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين، كالمعلمين والأطباء والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.

ويرى بيلتيري (Pellitteri,1999) أنَّ الأفراد

ذوي الذكاء الاجتماعي المرتفع يكونون أكثر تقبلاً للأساليب الدفاعية وأكثر تحدياً، ويربط سلفان (Sullivan ,1999) بين مهارات الذكاء الاجتماعي والنجاح الأكاديمي، ويشير إلى أنَّ الذكاء الاجتماعي يطور عملية الاستقبال الناجحة لأمور الحياة المتباينة. والشخصية الاجتماعية تتطلب سمات سلوكية ونسق اقتصادي معين، لذا فالشخصية الاجتماعية هي الشخصية المتوافقة مع الأوضاع السائدة في المجتمع بسلبياتها وإيجابياتها.

كما عرَّف البرخت (٢٠٠٨: ٦٠) الذكاء الاجتماعي بأنَّه القدرة على الانسجام والتآلف الجيد مع الآخرين وكسب تعاونهم، وأورد خمسة أبعاد لمفهوم الذكاء الاجتماعي، هي:

١- الوعي الموقفي: هو القدرة على قراءة المواقف وتفسير سلوكيات الآخرين في تلك المواقف وفقاً لأهدافهم المحتملة وحالتهم العاطفية وميلهم للتواصل.

٢- الحضور أو التأثير: يضم مجموعة من الأنماط اللفظية وغير اللفظية، ومنها المظهر، ووضع الجسم، ونبرة الصوت، والحركات الدقيقة، ومجموعة كاملة من الإشارات التي يعالجها الآخرون؛ ليتوصلوا منها إلى انطباع تقييمي للشخص.

٣- الأصالة: يخرج الأشخاص الآخرين بانطباعات عن سلوكيات الشخص التي تؤدِّي بهم إلى الحكم عليك كشخص صادق صريح ذي أخلاق وأمانة ونوايا طيبة أو على النقيض من ذلك.

٤- الوضوح: يعني القدرة على تفسير أفكارك وصياغة آرائك وإيصال المعلومات بسلاسة ودقة، وإبداء وجهة نظرك.

٥- التعاطف: هو إحساس مشترك بين شخصين وانطلاقاً من هذا التعريف سنعدُّ التعاطف حالة اتصال وثيق بشخص آخر تخلق أساساً للتواصل والتفاعل والتعاون الإيجابي (مصطفى، ٢٠٠٧: ٦٧).

كما يُعدُّ موضوع التفكير الإبداعي من الموضوعات المهمة والجديرة بالمعالجة، حيث تزايدت الحاجة إليه في عصرنا الحالي، وأصبح التفكير الخيالي والإبداعي يميز فلسفة عصرنا الحالي بوصفه امتداداً لطريقة تفكير نشأت منذ مطلع الحضارات.

وجوهر الإبداع يتمثل في نشاط الإنسان الذي يتصف بالابتكار والتجديد، أي إحداث شيء جديد في صياغته النهائية وإن كانت عناصره الأولية موجودة من قبل وتوصف بالإبداع كل النتاجات الأدبية والفنية والعلمية إذا توافرت لها صفة الجدة والكفاءة والملاءمة، ومن مكونات الإبداع، الآتي:

١- المواجهة: تعني التفاعل مع الواقع والإصرار والرغبة في التغيير أي: تفاعل القدرات الذاتية للفرد مع الواقع الذي يعيشه، وبرفض هذا الواقع يتولد الإبداع.

٢- الإحساس بالمشكلة: تعني قدرة الفرد على رؤية المشكلات في أشياء أو أدوات أو نُظم اجتماعية قد لا يراها الآخرون، والتفكير في تحسينات يمكن إدخالها على هذه النظم أو الأشياء أو الأدوات، ولا بد أن تكون المشكلة جادة وتهم المجتمع ككل أو بعض شرائح المجتمع كمشكلة البطالة وتلوث البيئة.

٣- التفكير الناقد: هو تفكير في موضوع محدد أو حول شيء ما، وهو التقويم الصحيح لمشكلة ما تنتمي إلى مجال معرفي معين.

٤- المعرفة: البنية المعرفية شرط من شروط تحقق التفكير الإبداعي والناقد، فلا إبداع بدون معرفة عميقة في مجال من مجالات المعرفة.

ومن الصعب إيجاد مفهوم واحد للإبداع متفق عليه من قبل العلماء، فبعض العلماء يقصدون بالإبداع الاستعداد أو القدرة على إيجاد شيء جديد ومبتكر تماماً، في حين يعتقد فريق آخر أنَّ الإبداع عملية يُبتكر بها شيء جديد ذي قيمة عالية، ويرى فريق آخر أنَّ الإبداع في حدود العمل الإبداعي ذاته أو المحصلة أو الناتج الذي نشأ عن القدرة على الابتكار وعن العملية الإبداعية، التي تؤدِّي في آخر الأمر إلى العمل الإبداعي وتحقيقه. ويُعرِّف تورانس الإبداع بأنَّه نوع من التفكير يحدث عندما يواجه الفرد مشكلة ويحلها دون استخدام خبرات سابقة أو مدرب عليها. ويرى سامبسون الإبداع بأنه المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع خط جديد من التفكير.ويشير جلفورد إلى أنَّ الأشخاص المبتكرين هم أكثر طلاقة في تفكيرهم. وعرف بارتلت الإبداع على أنَّه التفكير المغامر الذي يتميز بترك الطريق المرسوم مسبقاً والتخلص من القوالب المصاغة، والإقبال على التجربة.كما عُرف على أنَّه حالة خاصة من حل المشكلات مع التأكيد على أصالة الحل وقيمته.(محمد والشربيني، ٢٠٠٣: ٢٠٤).

ومن اختلاف تعريف الإبداع بين العلماء يتضح أنَّ له أربعة أبعاد: العمل الإبداعي أو المحصلة الإبداعية،التي تُعرف بالإنجاز الذي حقّقه المبدع، والعملية الإبداعية، والشخص المبدع، والموقف الإبداعي أو المناخ الاجتماعي للإبداع الذي يُقصد به كل ما يحيط بالمبدع من تأثيرات اجتماعية ونفسية واقتصادية وثقافية وتربوية تسهل أو تحبط التفكير أو العمل الإبداعي، فالتقبل والحب من الوالدين، واتاحة الفرصة لاستقلال أبنائهم يؤدِّي إلى ثقة أبنائهم بأنفسهم وشعورهم بالأمان مما يدعم السلوك الإبداعي لديهم.(زايد، ٢٠٠٣: ٤٥).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

رغم الاهتمام المتنامي في الدراسات والأبحاث التي تناولت الإبداع والاهتمام ببناء شخصية قادرة على الابتكار والمنافسة في ضوء الثورة التقنية في العلم والمعرفة، وبالإستراتيجيات التي تُستخدم لتنمية الابتكار والاجتهاد فيها، إلا أنَّها ما زالت بحاجة إلى المزيد من التطبيق لاختبار أثرها في شتى المجالات خصوصاً التي تنمي الخيال وتستثيره وتنشطه، وتكوين الصورة الخيالية المبتكرة التي بدونها ينعدم الإبداع، وفي حدود ما اطلع عليه الباحث من دراسات عربية وأجنبية تعدُّ الدراسة الحالية بمتغيراتها وأدوات دراستها ومجتمعها محاولة جديدة، خصوصاً في البيئة الجامعية السعودية، كما أنَّ البرامج بالجامعات لم تزل بحاجة إلى الدراسات التي تبحث أفضل الشروط والطرق والإستراتيجيات، التي تستثمر استعدادات الطلاب وممارستهم للأنشطة البدنية وتحولها إلى قدرات فعلية تسفر عن نتاجات إبداعية، لذا تسعى الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي ومستوى ممارسة النشاط البدني لدى طلاب جامعة تبوك الممارسين للنشاط البدني، وتحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل هناك علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة تبوك الممارسين للنشاط البدني ؟

٢- هل تختلف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي للطلاب الممارسين للنشاط البدني باختلاف التخصص الاكاديمي ؟

٣- هل تختلف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي للطلاب باختلاف مستوى ممارسة النشاط البدني (معتدل، مرتفع) ؟

٤- هل تختلف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي للطلاب الممارسين للنشاط البدني باختلاف المعدل التراكمي ؟

٥- ما القيمة التنبؤية للذكاء الاجتماعي بمستوى التفكير الإبداعي لدى الطلاب الممارسين للنشاط البدني ؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي لدى الطلاب الممارسين للنشاط البدني وفقاً للمتغيرات الآتية:(التخصص الأكاديمي، مستوى ممارسة النشاط البدني، المعدل التراكمي).

- تقدير القدرة التنبؤية للذكاء الاجتماعي بالتفكير الإبداعي بمستوياته الثلاثة:(الأصالة، الطلاقة، المرونة).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من تناولها موضوع الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الإبداعي والنشاط البدني لدى الطلاب الممارسين للنشاط البدني كعمليات نفسية تفضي إلى تمتع الفرد بالصحة النفسية، والتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، أو كإنتاج عقلي متميز ينقله على سلم الرقي بما يقدمه من جديد نافع، بربط أبعاد الإبداع من أصالة ومرونة وطلاقة بالذكاء الاجتماعي وكذلك مستوى بالنشاط البدني، وهي قضية لم تتوصل الدراسات السابقة إلى نتائج قاطعة أو حاسمة بشأنها، إضافة إلى ندرتها لتضيف للبحث العلمي محاولة فهم طبيعة تلك العلاقة، التي لها أثر في إعداد البرامج التي تنمي لدى الطلاب المهارات الإبداعية.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاجتماعي: القدرة على تعلم المعلومات الواقعية والمهارات الاجتماعية في حل المشكلات (المغازي، ٢٠٠٥)، كما عرف بأنَّه القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ومشاعرهم والتمييز بينها، ويشمل الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيحاءات، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، والتعرف على الحالة النفسية للمتكلم (جابر، ٢٠٠٣: ١١).

وتحدد الدراسة الحالية الذكاء الاجتماعي بأنَّه سلوك مركب قائم على بعدين رئيسين الأول: يتمثل في قدرة الفرد على التصرف في المواقف الاجتماعية، والثاني: يتمثل في قدرته على فهم الجوانب النفسية للآخرين.

التفكير الإبداعي: قدرة الفرد على انتاج أكبر عدد من الأفكار المتنوعة والأصيلة في وحدة زمنية محددة عن طريق الإحساس بالمشكلات والنقائض والثغرات في المعرفة، ثم وضع الفروض، واختبار صحة الفروض،وتعميم النتائج

ويقاس التفكير الإبداعي في البحث الحالي بوصفه محصلة ثلاثة عناصر رئيسة، هي:

الطلاقة: قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة في مدة زمنية معينة إزاء مشكلة أو موقف مثير، وتقدر درجاتها على أساس العدد الكلي للاستجابات المناسبة التي يقدمها الفرد في الأنشطة المطلوبة، وتمثل الطلاقة عدد الأفكار التي يقدمها الطالب على اختبار تورانس (١٩٧١م) للتفكير الإبداعي.

المرونة: هي قدرة الطالب على تنويع أفكاره وتغيير وجهة تفكيره في أثناء الحصول على الاستجابات، وأن يستخدم مجموعة مختلفة من الإستراتيجيات وإعطاء

فئات مختلفة من الإستراتيجيات وإعطاء فئات مختلفة من الاستجابات، وهي تقدر في البحث الحالي بعدد الأفكار التي يقدمها على الاختبار نفسه.

الأصالة: وهي قدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة بعيدة عما هو معتاد أو مألوف أو متبع، ولذا فإنَّ الفكرة الأصيلة هي الفكرة الأقل تكراراً أو الأقل شيوعاً، وفي البحث الحالي يعتمد تقديرها على الندرة الإحصائية بالطريقة التي اتبعها تورانس في تقديرها.

التعريف الإجرائي للتفكير الإبداعي: الدرجة الحالية التي يحصل عليها الطالب في كلٍّ من عامل الأصالة، الطلاقة، والمرونة في النشاط الثاني والثالث في اختبار التفكير الإبداعي لتورانس (١٩٧١م) باستخدام الأشكال – الصورة (أ) المستخدم في الدراسة الحالية، وتُظهر الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار قدرته الإبداعية.

النشاط البدني: كل حركة جسمية تؤدِّيها العضلات الهيكلية، وتتطلب إنفاق كمية من الطاقة. ويصنف ممارسو النشاط البدني إلى فئتين:

– الممارسون للنشاط البدني المعتدل (٣٠ دقيقة فأقل / يومياً).

– الممارسون للنشاط البدني المرتفع (أكثر من ٣٠ دقيقة / يومياً)، (منظمة الصحة العالمية،٢٠١٧).

الدراسات السابقة:

دراسة نسيمه (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على تأثيرات النشاط البدني في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغت العينة (٣٠) طالباً من ممارسي النشاط البدني. واستعان بمقياس التوافق النفسي الاجتماعي. وتوصل إلى نتائج منها: أنَّ النشاط البدني يؤثر إيجاباً في تحقيق التوافق العام للطالب. وقدم عدة توصيات منها: تشجيع الطلاب على ممارسة الأنشطة البدنية.

دراسة أبو هاشم (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والعلاقات بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين، وتكونت العينة من (٧٥٥) طالبًا وطالبة موزعين وفقاً للجنسية (٣٨٨) طالباً وطلبة سعوديين، (٣٦٧) طالباً وطالبة مصريين، وطبق عليهم مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث. وأظهرت النتائج وجود ارتباطٍ دالٍ إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني لدى الطلاب السعوديين والمصريين، ووجود تأثير دال إحصائياً للجنسية سعودي – مصري على بعض مكونات الذكاء الاجتماعي ومكونات الذكاء الوجداني.

دراسة كامل (٢٠٠٦) التي هدفت للتعرف على الفروق الفردية بين طلبة الجامعة مرتفعي الذكاء ومنخفضيه، ومدى تأثير هذه الفروق في نوعية طموحهم ومتغيرات شخصياتهم التي تتميز بالذكاء الاجتماعي، وهل للذكاء الاجتماعي تأثير على السلوك. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح مرتفعي الذكاء الاجتماعي، وكذلك وجود فروق دالة على متغيرات أبعاد الانبساط لصالح مرتفعي الذكاء الاجتماعي، ووجود فروق دالة على متغيرات أبعاد العصابية لصالح منخفضي الذكاء الاجتماعي، وكذلك وجود فروق دالة لمستوى الطموح لصالح مرتفعي الذكاء الاجتماعي.

دراسة عباس (٢٠٠٦) وهدفت إلى الكشف عن أبعاد الذكاء الاجتماعي والتعرف إلى أهم مظاهره، والتحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية

الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية لدى أطفال المدارس الابتدائية. وأثبتت الدراسة أنَّ البرنامج ذو فعالية في إكساب الأطفال مهارات الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية والاهتمام الاجتماعي ومهارات التعاطف مع الآخرين وفاعلية الذات الاجتماعي.

دراسة أندرو (Andreou, 2006) واستهدفت العلاقة بين التفضيلات الاجتماعية والملاحظة الشعبية بدراسة الذكاء الاجتماعي ونوعين من السلوك العدواني. وتوصَّلت إلى أنَّ كلاً من العلاقات العدوانية والذكاء الاجتماعي يرتبط بالتفضيل الاجتماعي لدى الفتيات، وإيجابياً بالشعبية لدى البنين والفتيات على حدٍّ سواء في حين يرتبط الذكاء الاجتماعي بالمعلومات الاجتماعية لدى الفتيات فقط، كذلك يمكن التنبؤ بالعلاقات العدوانية بالمظاهر المعرفية للذكاء الاجتماعي، حيث ارتبط العدوان بنقص المهارات الاجتماعية.

دراسة بيلاند (Beland,2006) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والعمل. وتوصَّلت إلى أنَّ طالب المرحلة الثانوية يحتاج لمستوى عال من الذكاء الاجتماعي للعمل في القرن الحالي، كما توصَّلت إلى وجود خمس مهارات أساسية للنجاح في سوق العمل غالبيتها يقع في سياق الذكاء الاجتماعي.

دراسة لستيرنبيرج (Sternberg,2006) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والممارسات الاجتماعية، كان أهم ما توصلت إليه أنَّ الذكاء الاجتماعي ممارسة اجتماعية، كما توصَّلت إلى ضرورة تشجيع المعلمين للطلاب على النقاش والحوار.

دراسة فيكرت وآخرون (Vickerst et al,2006) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاية الاجتماعية وبين الإدراك الذاتي للكفاية الاجتماعية وأعراض الاكتئاب، وتوصَّلت إلى أنَّ معدلات إدراك الذات للكفاية الاجتماعية منخفضة، وأنَّ مستويات أعراض الاكتئاب لدى العينة كانت مرتفعة.

دراسة هلال (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ثم التوصل إلى وجود فروق دالة بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي والجنس على دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي.

دراسة المغازي (٢٠٠٣) عن الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأصالة والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية على عينة قوامها (١٣٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الأصالة، ومقياس الذكاء الاجتماعي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأصالة والذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

دراسة محمد والشربيني (٢٠٠٣) واستهدفت التعرف على أثر استخدام أسلوب حل المشكلة ابتكارياً على التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية بدراسة المشكلات البيئية والقضايا المعاصرة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٣) طالباً وطالبة قُسمت إلى مجموعتين (٤٥) للمجموعة التجريبية و(٤٨) للمجموعة الضابطة، وأعد الباحثان أدوات الدراسة التي تمثلت في استبانة لتحديد أهم المشكلات البيئية والقضايا المعاصرة، وحُدِّدت عشر مشكلات وقضايا معاصرة، وكذلك اختبار تورانس الصورة (أ)، ودُرست المشكلات البيئية والقضايا المعاصرة للمجموعة التجريبية بأسلوب حل المشكلات ابتكارياً، أمَّا المجموعة الضابطة فقد

درست بالطريقة المعتادة. وتوصَّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في عوامل التفكير الإبداعي، وهي: التفاصيل، الأصالة، الطلاقة، المرونة، إضافة إلى الإبداع، مما يؤكِّد مدى أهمية أسلوب حل المشكلة ابتكارياً في تنمية التفكير الابتكاري.

دراسة أبو ناشئ (٢٠٠١) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة مفهوم الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الاجتماعي والذكاء الموضوع، وأجُري البحث على عينة مكونة من ١٥٥ طالباً وطالبة، أُستخدم مقياس التقرير الذاتي وخمسة اختبارات موضوعية من إعداد الباحثة، واختبار الذكاء الاجتماعي. وتلخصت نتائج الدراسة فيما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأفراد في فئات الذكاءات الشخصية، وتوجد علاقة ارتباطية جزئية بين الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، وتوجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الشخصي والذكاء الموضوعي.

دراسة بجركفست (Bjoerkqvist & Oester-man,2000) وتركزت حول التساؤلات عن الذكاء الاجتماعي والتقمص العاطفي والسلوك العدواني، واقترحت النتائج أنَّ الذكاء مطلوب في كل أنماط السلوك الصراعي كدافع للعدوان، وعند تحييد التقمص العاطفي فإنَّ الارتباط يزداد بين الذكاء الاجتماعي وكل أنواع السلوك العدواني، في حين أنَّ معدلات الارتباط بين الذكاء الاجتماعي وقرارات الصراع السلمي تزداد في وجود التقمص العاطفي، ومن ثم فالذكاء الاجتماعي يرتبط بأشكال السلوك العدواني ويكون ارتباطه أكثر قوة مع العدوان اللفظي عنه مع العدوان البدني.

دراسة أحمد (٢٠٠٠) التي أُجريت عن الذكاء الاجتماعي في ضوء نموذج جليفورد وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. أسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي وبعض متغيرات الشخصية مثل: الثقة بالنفس، ومعرفة العلاقات السلوكية، والمشاركة الوجدانية.

دراسة تركي (٢٠٠٠) التي هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة بين الابتكار وكلٍّ من الذكاء والتحصيل لدى عينة من تلميذات المدرسة الإعدادية بدولة قطر، وما إذا كانت هؤلاء التلميذات تختلف قدراتهن الابتكارية باختلاف كل من ذكائهن ومستواهن في التحصيل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) تلميذة اخترن عشوائياً من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة زينب الإعدادية للبنات، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من الابتكار وكل من الذكاء والتحصيل، كما دلَّت الدراسة على أنَّ لكل من عوامل التفكير الابتكاري ومكونات الذكاء دوراً رئيسًا في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي والنشاط البدني، نجد ندرة في الدراسات بهذا المجال، فلا يوجد دراسة – على حد علم الباحث– تناولت تلك المتغيرات أو مجتمع البحث، إلا إنَّه يمكن استنتاج أنَّ الكفاءة الاجتماعية متعددة الأبعاد، وهي أحد جوانب الذكاء الاجتماعي، وأنَّ مرحلة الطفولة هي الأساس في نمو الذكاء والمهارات الاجتماعية، والذكاء هو الوسيلة

المهمة في تنمية المهارات الاجتماعية، وله أثر إيجابي ومفيد في النواحي العلمية والاجتماعية والاقتصادية والبدنية والثقافية.

كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي والإنجاز الدراسي والنشاط البدني والرياضي، كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة دالة بين الابتكار وكل من الذكاء والتحصيل (تركي، ٢٠٠٠).

كما يتضح من الدراسات السابقة أنَّ الإبداع يمكن تنميته بالتدريب وتهيئة البيئة المادية والاجتماعية للفرد، أو بواسطة المناهج وطرق التدريس التي تثير انتباه الطلاب واهتماماته في المشاركة الاجتماعية في الأنشطة المختلفة التي تطلق الحرية لعقول الطلاب في كيفية التفكير، والتعبير والمجادلة الهادفة أو عن طريق المعلمين المبدعين.

وكذلك فأنَّ ممارسة النشاط البدني والرياضي المنتظم له دور بالغ الأثر في تحسين وتحفيز الكفاءة الذهنية والصحية والنفسية والاجتماعية للممارسين، وتُعدُّ منظومة علاجية ووقائية لمن يعانون من أمراض وحالات القلق والتوتر والاكتئاب المختلفة، ومدخل رئيس نحو بناء علاقات اجتماعية جيدة وتنمية المسؤولية المجتمعية للفرد.

ومن استعراضنا للدراسات السابقة بشأن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والإبداع والنشاط البدني، لوحظ صعوبة استخلاص نتائج محددة وقاطعة عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات سابقة الذكر، لندرة الدراسات التي تناولت طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والإبداع والنشاط البدني، فإنَّه لا تزال هذه الظاهرة من القضايا الجدلية التي تحتاج إلى مزيد من الدراسات، وتعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة على المستوى العربي، وخصوصاً في المملكة العربية السعودية التي تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي والنشاط البدني للممارسين للنشاط البدني من طلاب الجامعات.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة تبوك الذين يمارسون النشاط البدني، وكان التعرف عليهم بواسطة وضع سؤال استكشافي على الطلاب يتعلق بمستوى ممارسة النشاط البدني، وذلك من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٧/ ١٤٣٨ هـ، وعددهم ١٦٣٠ طالباً، موزعين على الكليات المختلفة في الجامعة.

عينة الدراسة: أُختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية عنقودية من مجتمع الدراسة حسب الكلية والتخصص، إذ بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٩٩) طالباً.

جدول (١) توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	المجموع
التخصص	علمي	٤٧	٩٩
	أدبي	٥٢	
المعدل التراكمي	جيد جداً فأكثر	٤٩	٩٩
	جيد فأقل	٥٠	
مستوى النشاط	النشاط البدني المعتدل	٣١	٩٩
	النشاط البدني المرتفع	٦٨	

أدوات الدراسة:

١- مقياس الذكاء الاجتماعي:

أعدَّ الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي في ضوء التحديد الدقيق للتعريف الإجرائي للذكاء الاجتماعي من الخصائص السلوكية والمهارات، التي تعبر عن الذكاء الاجتماعي في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وطوَّر الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي الذي أعده المغازي (٢٠٠٥ م)؛ ليناسب البيئة السعودية وتكوَّن من بعُدين، هما: البُعد الأول: القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية ، والبُعد الثاني القدرة على فهم الجوانب النفسية للآخرين.

تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٨) عبارة وتضمنت كل عبارة موقفاً اجتماعياً وأربعة بدائل لكل موقف من المواقف، وعلى الطالب أن يختار البديل الأفضل والملائم للموقف الاجتماعي، وعُرِض المقياس في صورته الأولية على (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية، وذلك بهدف التعرف على مدى ملاءمة عبارات المقياس للهدف منها، ومدى وضوح صياغة كل عبارة وسلامتها لغوياً، ومدى انتماء كل عبارة للبعد الذي تنتمي له. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أصبح المقياس يتكون بصورته النهائية من (٤٠) عبارة منها (٢٣) عبارة تتناول التصرف في المواقف الاجتماعية الصعبة، (١٧) عبارة تتناول بُعد القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتحدث.

ثم حساب معاملات الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد معاملات ارتباط كل عبارة بالبُعد الذي تنتمي له وتراوحت بين ٠,٤٥ – ٠,٧٦، وكذلك إيجاد معاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت بين ٠,٤٢ – ٠,٧٩ ، إضافة إلى إيجاد معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية على المقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٣٠ – ٠,٧٢ وجميعها دالة إحصائياً ، فضلا عن حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة وكان معامل ثبات الاختبار ٠,٩٣

٢- مقياس التفكير الإبداعي: اختار الباحث النشاطين الثاني (تكملة الصور)، والثالث (الخطوط) من مقياس التفكير الابتكاري باستخدام الأشكال- الصورة (أ) لتورانس (١٩٧١م) والذي عربه عبدالله سليمان، وأبو حطب؛ لأنَّ هذين النشاطين يقيسان عناصر الإبداع الثلاثة: الأصالة والطلاقة والمرونة التي تعُد المكونات الأساسية للإبداع. كما حسبت معاملات ارتباط كل بعُد بالدرجة الكلية على المقياس (الأصالة، الطلاقة، المرونة)، وكانت على النحو التالي (٠,٩١، ٠,٩٢، ٠,٨٨) على الترتيب. كما كان حساب معامل ثبات الاختبار بطريق الإعادة وكانت معاملات الثبات لأبعاد المقياس الثلاثة: الأصالة، الطلاقة، المرونة على النحو الآتي:(٠,٧٧، ٠,٧٩، ٠,٦٩).

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول هل هناك علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة تبوك الممارسين للنشاط البدني ؟

للإجابة عن السؤال الأول فقد وُجدت معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة متغيرات الذكاء الاجتماعي والمتغيرات التابعة متغيرات التفكير الإبداعي للعينة الكلية والمجموعات الفرعية كل على حدة، وتوضح ذلك الجداول الآتية على الترتيب (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨).

جدول (٢) معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الاجتماعي والطلاقة والمرونة والأصالة والإبداع على العينة الكلية.

البعد	الذكاء الاجتماعي	القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم	القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية
أصالة	٠,٩٧	٠,٦٨	٠,٨٢
طلاقة	٠,٨٨	٠,٦٢	٠,٧٤
مرونة	٠,٩٦	٠,٦٦	٠,٨٢
الإبداع	٠,٩٩	٠,٦٩	٠,٨٤

يتضح من الجدول (٢) أنَّ هناك علاقة ارتباطية دالة بين بعُدي الذكاء الاجتماعي (المحصلة) وبين المتغيرات التابعة « الأصالة، الطلاقة، المرونة، الإبداع «، وبلغت قيم معاملات ارتباط الأصالة بالذكاء الاجتماعي وأبعاده على الآتي٠,٩٧٠، ٠,٦٨، ٠,٨٢، أمَّا معاملات ارتباط الطلاقة فبلغت: ٠,٨٨، ٠,٦٢، ٠,٧٤، أمَّا معاملات ارتباط المرونة فكانت ٠,٩٦، ٠,٦٦، ٠,٨٢، أما عن إبداع المحصلة فكانت معاملات الارتباط: (٠,٩٩، ٠,٦٩، ٠,٨٤) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.ويرى الباحث أن النتيجة متوقعة نظراً لما للذكاء الاجتماعي من أثر إيجابي على عناصر التفكير الإبداعي في وجود قيم مرتفعة للذكاء والإبداع لدى عينة البحث من ممارسي النشاط البدني، كما أن "للنشاط البدني دوراً مهماً في تنمية الذكاء والإبداع كونه يجعلهم أكثر تركيزاً وانتباهاً، وقدرة على الانسجام والتوافق مع أنفسهم وأيضاً مع الآخرين، وكذلك يؤدِّي النشاط البدني إلى خفض الضغط ومن ثمَّ يحمي إمداد المغذيات في الدماغ ويرفع من مستوى الأداء المعرفي، ويساعدهم على تحسين ملكات الإبداع والاحتفاظ بكم أكبر من المعلومات في الذاكرة، ووجد أيضاً أنَّ النشاط البدني يحفز من افراز النواقل العصبية (السيروتين والنورادرينالين والدوبامين)، التي تنظم عمل الإشارات في الدماغ (بطاح،٢٠٠٦)، (Beland,2006)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (المغازي، ٢٠٠٣)، ودراسة (محمد والشربيني، ٢٠٠٣).

جدول (٣) معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الاجتماعي والطلاقة والمرونة والأصالة والإبداع لدى الأقسام العلمية.

البعد	الذكاء الاجتماعي	القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم	القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية
أصالة	٠,٩٦	٠,٧٩	٠,٨٣
طلاقة	٠,٨٠	٠,٨١	٠,٧٣
مرونة	٠,٩٦	٠,٨٠	٠,٨٣
الإبداع	٠,٩٧	٠,٨٠	٠,٨٣

يتضح من الجدول (٣) أنَّ معاملات ارتباط الذكاء الاجتماعي وأبعاده بمعاملات ارتباط التفكير لطلاب التخصصات العلمية كانت على النحو الآتي: الأصالة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده: ٠,٩٦، ٠,٧٩، ٠,٨٣ الطلاقة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده: ٠,٨٠، ٠,٨١ ، ٠,٧١، ٠,٧٣ ، المرونة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٩٦، ٠,٨٠ ، ٠,٨٣، الإبداع المحصلة مع الذكاء الاجتماعي:(٠,٩٧ ، ٠,٨٠، ٠,٨٣)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الاجتماعي والطلاقة والمرونة والأصالة والإبداع على الأقسام الأدبية.

البعد	الذكاء الاجتماعي	القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم	القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية
أصالة	٠,٩٨	٠,٥٣	٠,٧٨
طلاقة	٠,٧٤	٠,٣٦	٠,٦٢
مرونة	٠,٩٤	٠,٤٩	٠,٧٥
الابداع	٠,٩٥	٠,٥٣	٠,٧٩

يتضح من الجدول (٤) أنّ معاملات ارتباط الإبداع وأبعاده بمعاملات ارتباط الذكاء الاجتماعي وأبعاده لطلاب التخصصات الأدبية كانت على النحو الآتي: الأصالة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده (٠,٩٨، ٠,٥٣، ٠,٧٨)، و الطلاقة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٧٤، ٠,٣٦، ٠,٦٢ المرونة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٩٤، ٠,٤٩ ، ٠,٧٥، والإبداع مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٩٥، ٠,٥٣، ٠,٧٩، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

جدول (٥) معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الاجتماعي والطلاقة والمرونة والأصالة والتفكير الإبداعي لمستويات النشاط البدني المعتدل.

البعد	الذكاء الاجتماعي	القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم	القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية
أصالة	٠,٩٦	٠,٩٣	٠,٩٦
طلاقة	٠,٩٢	٠,٩١	٠,٨٩
مرونة	٠,٩٥	٠,٩٠	٠,٩٥
الإبداع	٠,٩٨	٠,٩٥	٠,٩٨

يتضح من الجدول (٥) أنَّ معاملات ارتباط التفكير الإبداعي وأبعاده بمعاملات ارتباط الذكاء الاجتماعي وأبعاده لدى الطلاب ذوي مستويات النشاط المعتدل كانت على النحو الآتي: الأصالة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٩٦، ٠,٩٣، ٠,٩٦، والطلاقة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٩٢، ٠,٩١، ٠,٨٩المرونة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٩٥، ٠,٩٠ ، ٠,٩٥، والإبداع مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٩٨، ٠,٩٥، ٠,٩٨، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الاجتماعي والطلاقة والمرونة والأصالة والتفكير الإبداعي للمستويات النشاط البدني المرتفع.

البعد	الذكاء الاجتماعي	القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم	القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية
أصالة	٠,٩٦	٠,٧٠	٠,٨٣
طلاقة	٠,٨٦	٠,٦٥	٠,٧٢
مرونة	٠,٩٧	٠,٦٨	٠,٨٢
الإبداع	٠,٩٩	٠,٧٢	٠,٨٥

يتضح من الجدول (٦) أنَّ معاملات ارتباط التفكير الإبداعي وأبعاده بمعاملات ارتباط الذكاء الاجتماعي وأبعاده، لدى طلاب مستويات النشاط المرتفع كانت على النحو الآتي: الأصالة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده (٠,٩٦، ٠,٧٠، ٠,٨٣)، والطلاقة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده (٠,٨٦، ٠,٦٥، ٠,٧٢) المرونة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده (٠,٩٧، ٠,٦٨ ، ٠,٨٢)، والابداع مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٩٩، ٠,٧٢، ٠,٨٥، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الاجتماعي والطلاقة والمرونة والأصالة والإبداع لمجموعة المعدل التراكمي جيد فأقل.

البعد	الذكاء الاجتماعي	القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم	القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية
أصالة	٠,٩٨	٠,٧٩	٠,٧٥
طلاقة	٠,٩١	٠,٧٤	٠,٧٤
مرونة	٠,٩٧	٠,٧٩	٠,٨٠
الإبداع	٠,٩٩	٠,٨١	٠,٨١

ويتضح من الجدول (٧) أنَّ معاملات ارتباط الإبداع وأبعاده بمعاملات ارتباط الذكاء الاجتماعي وأبعاده لدى طلاب المعدلات التراكمية جيد فأقل كانت على النحو الآتي: الأصالة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٩٨، ٠,٧٩، ٠,٧٥، والطلاقة مع الذكاء

الاجتماعي وأبعاده ٠,٩١، ٠,٧٤، ٠,٧٤المرونة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٩٧، ٠,٧٩ ، ٠,٨٠، والإبداع مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٩٩، ٠,٨١، ٠,٨١، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الاجتماعي والطلاقة والمرونة والأصالة والإبداع لدى مجموعة المعدل التراكمي جيد جداً فأكثر.

البعد	الذكاء الاجتماعي	بعد القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم	بعد القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية
أصالة	٠,٩٦	٠,٧٠	٠,٨٣
طلاقة	٠,٨٦	٠,٦٥	٠,٧٢
مرونة	٠,٩٧	٠,٦٩	٠,٨٣
الإبداع	٠,٩٩	٠,٧٢	٠,٨٥

يتضح من الجدول (٨) أنَّ معاملات ارتباط الإبداع وأبعاده بمعاملات ارتباط الذكاء الاجتماعي وأبعاده لدى طلاب المعدلات التراكمية جيد جداً فأكثر كانت على النحو الآتي: الأصالة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاد ٠,٩٦ ٠,٧٠، ٠,٨٣، و الطلاقة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٨٦، ٠,٦٥، ٠,٧٢المرونة مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٩٧، ٠,٦٩ ، ٠,٨٣، والإبداع مع الذكاء الاجتماعي وأبعاده ٠,٩٩، ٠,٧٢، ٠,٨٥، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. السؤال الثاني: هل تختلف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي للطلاب الممارسين للنشاط البدني باختلاف التخصص الأكاديمي (أدبي، علمي) ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة فقد كان حساب دلالة الفروق بين معاملات الارتباط للمجموعات الفرعية لكلٍّ من الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي حسب مستوى التخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) كما في الجدول (٩)

جدول (٩) دلالة الفروق في معاملات الارتباط والانحدار بين المتغيرات المستقلة والتابعة لمجموعتي الأقسام العلمية والأدبية.

المتغيرات المستقلة	نوع الإحصاء	المتغيرات التابعة			
		الأصالة	الطلاقة	المرونة	الإبداع
الذكاء الاجتماعي	قيمة معامل الارتباط / العلمي	٠,٩٦	٠,٩٠	٠,٩٦	٠,٩٧
	قيمة معامل الارتباط / الأدبي	٠,٩٨	٠,٧٤	٠,٩٤	٠,٩٨
	المعاملات غير المعيارية (B)	٠,٩٧	٠,٨٢	٠,٩٥	٠,٩٧
	المعاملات المعيارية بيتا(β)	٠,٠٣١	٠,١٨	٠,٠٤٩	٠,٠٢٤
	قيمة (t)	٠,٤١	١,٩٨*	٠,٥٢١	٠,٤٥٥
	الدلالة الإحصائية	غير دالة	دالة	غير دالة	غير دالة
بعد القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم	قيمة معامل الارتباط / العلمي	٠,٧٨	٠,٨١	٠,٧٩	٠,٨٠
	قيمة معامل الارتباط / الأدبي	٠,٥٣	٠,٣٦	٠,٤٨	٠,٥٢
	المعاملات غير المعيارية (B)	٠,٦٥	٠,٥٨	٠,٦٥	٠,٦٧
	المعاملات المعيارية بيتا(β)	٠,٣٢	٠,٤١	٠,٣٥	٠,٣٣
	قيمة (t)	٢,٦٥**	٤,٥٨**	٢,٢٣*	٢,٩١**
	الدلالة الإحصائية	دالة	دالة	دالة	دالة
بعد القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية	قيمة معامل الارتباط / العلمي	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٨٢	٠,٨٣
	قيمة معامل الارتباط / الأدبي	٠,٧٨	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٧٨
	المعاملات غير المعيارية (B)	٠,٨٠	٠,٦٧	٠,٧٩	٠,٨١
	المعاملات المعيارية بيتا(β)	٠,١٩	٠,٣٢	٠,٢١	٠,١٩
	قيمة (t)	٠,٦٥	٠,٢٦	٠,٩٧	٠,٦١
	الدلالة الإحصائية	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة

يتضح من الجدول (٩) أنَّ قيم (t) غير دالة في علاقة محصلة الذكاء الاجتماعي بالمتغيرات التابعة « الأصالة، والطلاقة، والمرونة، محصلة الإبداع «، وقد بلغت قيمها على الترتيب ٠,٤٢،٠,٥٢١ ، ٠,٤٥٥ في حين كانت دالة لدى عامل الطلاقة وكانت قيمتها ١,٩٨ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح طلاب الأقسام العلمية، وهذا يؤكِّد أنَّ متغير التخصص الأكاديمي، وخصوصاً العلمي له تأثير فقط في طبيعة العلاقة بين محصلتي الذكاء الاجتماعي والطلاقة في التفكير، وبذلك يكون قبول هذا الفرض في جزئية منه ورفضه في جزئيات أخرى، وهي الخاصة بالارتباط بين البُعد الثاني بجميع المتغيرات التابعة والمحصلة بالطلاقة في التفكير.

كما يتضح أنَّ قيم (t) جاءت على العكس في علاقة بعُد القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم بالمغيرات التابعة، وقد بلغت قيمها على الترتيب ٢,٦٥، ٤,٥٨، ٢,٢٣، ٢,٩١ وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح طلاب القسم العلمي، وهذا يؤكِّد مدى تأثير التخصص الأكاديمي وخصوصاً العلمي على طبيعة العلاقة بين القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم وبين الإبداع بعوامله المختلفة « الأصالة، الطلاقة، والمرونة «.

كما يتضح أن قيم (t) غير دالة في علاقة البعد الأول للذكاء الاجتماعي بالمتغيرات التابعة وقد بلغت هذه القيم على الترتيب: ٠,٦٥، ٠,٢٦،٠,٩٧، ٠,٦١ مما يؤكِّد أنَّه ليس لعامل التخصص الأكاديمي أي تأثير على طبيعة هذه العلاقة.

السؤال الثالث: هل تختلف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي للطلاب الممارسين للنشاط البدني باختلاف مستوى الممارسة (معتدل – مرتفع) ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة فقد أُجري اختبار دلالة الفروق بين معاملات الارتباط للمجموعات الفرعية لكلٍّ من الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي وفقاً لمستوى ممارسة النشاط البدني (معتدل- مرتفع)، كما في جدول (١٠).

جدول (١٠) دلالة الفروق في معاملات الارتباط والانحدار بين المتغيرات المستقلة والتابعة لمجموعتي مستويات النشاط

المتغيرات المستقلة	النوع الإحصائي	المتغيرات التابعة			
		الأصالة	الطلاقة	المرونة	الإبداع
الذكاء الاجتماعي	قيمة معامل الارتباط /الدنيا	٠,٩٦	٠,٩٢	٠,٩٥	٠,٩٨
	قيمة معامل الارتباط / العليا	٠,٩٧	٠,٨٦	٠,٩٧	٠,٩٨
	المعاملات غير المعيارية (B)	٠,٩٦	٠,٨٩	٠,٩٦	٠,٩٨
	المعاملات المعيارية بيتا(β)	٠,٠٣٦	٠,١١	٠,٠٤٢	٠,٠١٦
	قيمة (t)	٠,٠٤٥	٠,٩٦	٠,٤٩	٠,٢٩
	الدلالة الإحصائية	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
بعد القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم	قيمة معامل الارتباط / الدنيا	٠,٩٣	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٩٥
	قيمة معامل الارتباط / العليا	٠,٧٠	٠,٦٤	٠,٦٨	٠,٧١
	المعاملات غير المعيارية (B)	٠,٨٢	٠,٧٨	٠,٧٩	٠,٨٤
	المعاملات المعيارية بيتا(β)	٠,١٨	٠,٢١	٠,٢٠	٠,١٦
	قيمة (t)	٢,٧٧**	٢,٩٣**	٢,٤٨*	٢,٨٧**
	الدلالة الإحصائية	دالة	دالة	دالة	دالة
بعد القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية	قيمة معامل الارتباط / الدنيا	٠,٩٦	٠,٨٨	٠,٩٤	٠,٩٧
	قيمة معامل الارتباط / العليا	٠,٨٣	٠,٧٢	٠,٨٣	٠,٨٥
	المعاملات غير المعيارية (B)	٠,٩٠	٠,٨١	٠,٨١	٠,٩١
	المعاملات المعيارية بيتا(β)	٠,٠٩	٠,١٩	٠,١١	٠,٨٤
	قيمة (t)	١,٩٨*	١,٩٠	١,٦٦	٢,٠٣*
	الدلالة الإحصائية	دالة	غير دالة	غير دالة	دالة

يتضح من الجدول (١٠) أنَّ قيم (t) لدى علاقة محصلة الذكاء الاجتماعي بالمتغيرات التابعة هي على النحو الآتي: ٠,٠٤٥، ٠,٩٦، ٠,٤٩، ٠,٢٩ وهي قيم غير دالة، أي لا يوجد أثر لمستوى ممارسة النشاط البدني على علاقة محصلة الذكاء الاجتماعي على الإبداع بأبعاده الثلاثة.

كما يتضح أن قيم (t) جاءت على عكس محصلة الذكاء الاجتماعي في علاقته بالمتغيرات التابعة، فقد جاءت القيم على الترتيب ٢,٧٧، ٢,٩٣، ٢,٨٧،٢,٤٨ وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح مستوى النشاط المعتدل، وهذا بدوره يؤكِّد مدى تأثير مستوى النشاط وخصوصاً المعتدل منه، على طبيعة العلاقة بين القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم وبين الإبداع بعوامله المختلفة « الأصالة، الطلاقة، المرونة، ويرى الباحث أهمية التنظيم والموازنة في الوقت والجهد المخصص بين ممارسة النشاط البدني والأمور الأخرى الضرورية كالدراسة والتحصيل والعمل.

كما يتضح أنَّ قيم (t) دالة في علاقة القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية بالأصالة ومحصلة الإبداع وبلغت قيمتهما ١,٩٨، ٢,٠٣، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح للمستوى المعتدل وغير دالة لعلاقته بالطلاقة والمرونة وكانت القيم على النحو الآتي ١,٩٠، ١,٦٦، وبهذا يكون النشاط وخصوصاً المعتدل منه له تأثير فقط في طبيعة العلاقة بين القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية وبين الأصالة ومحصلة الإبداع، ويرى الباحث منطقية النتيجة كون ممارسي النشاط بدرجة معتدلة ومتوازنة هم الأكثر قدرة على فهم أنفسهم وفهم الآخرين لما يملكونه من سمات شخصية، تساعد الطالب على التوافق السليم كالثقة بالنفس والمثابرة والدافعية والتعاون وإدارة الوقت واتخاذ القرار المناسب، وتوزيع العمل والجهد بين الأنشطة المختلفة سواء أكانت بدنية أم دراسية أم اجتماعية (زهران،٢٠٠٠)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (نسيمه،٢٠١٤) مع الأخذ بالاعتبار اختلاف مجتمع الدراسة.

السؤال الرابع: هل تختلف العلاقة بين بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي للطلاب الممارسين للنشاط البدني باختلاف المعدل التراكمي للطالب؟ للإجابة عن سؤال الدراسة فقد أُجري اختبار دلالة الفروق بين معاملات الارتباط للمجموعات الفرعية لكلٍّ من الذكاء الاجتماعي والإبداع حسب المعدل التراكمي (جيد جداً فأكثر، جيد فأقل) كما في جدول (١١) .

جدول (١١) دلالة الفروق في معاملات الارتباط والانحدار بين المتغيرات المستقلة والتابعة لمجموعتي المعدل التراكمي.

المتغيرات المستقلة	النوع الإحصائي	المتغيرات التابعة			
		الأصالة	الطلاقة	المرونة	الإبداع
الذكاء الاجتماعي	قيمة معامل الارتباط /جيد فأقل	٠,٩٨	٠,٩١	٠,٩٧	٠,٩٨
	قيمة معامل الارتباط / جيد جداً فأكثر	٠,٩٦	٠,٨٦	٠,٩٦	٠,٩٨
	المعاملات غير المعيارية (B)	٠,٩٧	٠,٨٨	٠,٩٧	٠,٩٨
	المعاملات المعيارية بيتا(β)	٠,٠٢٦	٠,١١	٠,٠٣	٠,٠١٢
	قيمة (t)	٠,٥٣	٠,٧٦	٠,٠٤٥	٠,٠٠٨
	الدلالة الإحصائية	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
بعد القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم	قيمة معامل الارتباط / جيد فأقل	٠,٧٩	٠,٧٣	٠,٧٩	٠,٨٠
	قيمة معامل الارتباط /جيد جداً فأكثر	٠,٧٠	٠,٦٤	٠,٦٨	٠,٧١
	المعاملات غير المعيارية (B)	٠,٧٤	٠,٦٩	٠,٧٤	٠,٧٦
	المعاملات المعيارية بيتا(β)	٠,٢٥	٠,٣٠	٠,٢٥	٠,٢٣
	قيمة (t)	٠,٩٧	٠,٨٧	١,١٣	٠,٩٧
	الدلالة الإحصائية	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
بعد القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية	قيمة معامل الارتباط / جيد فأقل	٠,٧٥	٠,٧٣	٠,٧٩	٠,٨١
	قيمة معامل الارتباط / جيد جداً فأكثر	٠,٨٣	٠,٧٢	٠,٨٣	٠,٨٥
	المعاملات غير المعيارية (B)	٠,٧٩	٠,٧٣	٠,٨١	٠,٨٣
	المعاملات المعيارية بيتا(β)	٠,٢١	٠,٢٧	٠,١٨	٠,١٧
	قيمة (t)	٠,٩٢	٠,١١	٠,٤٥	٠,٥٢
	الدلالة الإحصائية	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة

يتضح من الجدول (١١) والذي يبين قيم (t) لدلالة الفروق في معاملات الارتباط بين مجموعتي الدراسة جيد جداً فأكثر، جيد فأقل، أن قيمة (t) غير دالة في علاقة جميع المتغيرات المستقلة بالمتغيرات

التابعة، فقد بلغت قيم علاقة محصلة الذكاء الاجتماعي بالأصالة والطلاقة والمرونة، ومحصلة التفكير الإبداعي على النحو الآتي وبالترتيب: ٠,٥٣، ٠,٧٦، ٠,٠٤٥، ٠,٠٠٩، أمَّا قيم بُعد القدرة على فهم الجوانب النفسية للمتكلم في علاقته بمتغيرات الإبداع فقد جاءت على النحو الآتي:

٠,٩٧، ٠,٨٧، ١,١٣، ٠,٩٧ أمَّا قيم بُعد القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية في علاقته بمتغيرات الإبداع فقد جاءت على النحو الآتي: ٠,٩٢، ٠,٥٢، ٠,٤٥، ٠,١١، ويتضح أنَّ متغير المعدل التراكمي ليس له تأثير على طبيعة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة. وهذا يدل على أنَّ النشاط البدني له أهمية في حياة الطالب الجامعي، وشعور الطلاب بالعوائد الناتجة من ممارسة الأنشطة على الفرد والمجتمع. وفي ذلك توافق على أنَّ الذكاء والإبداع يرتبط بالعديد من المتغيرات ومنها النشاط البدني الذي يستخدم جميع الوظائف العقلية ومنها عمليات التفكير والذكاء (زهران، ٢٠٠٠).

السؤال الخامس: ما القيمة التنبؤية للذكاء الاجتماعي بمستوى التفكير الإبداعي لدى طلاب جامعة تبوك الممارسين للنشاط البدني ؟

ولبيان مدى قدرة المتغيرات المستقلة (الذكاء الاجتماعي على التنبؤ بأداء أفراد عينة الدراسة على المتغيرات التابعة للإبداع، كان إيجاد دلالة قيمة (F) بالارتباط المتعدد بطريقة الوزن النسبي للعوامل كما في الجدول (١٢).

جدول (١٢) قيمة (F) ودلالتها لانحدار المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة لعينة الدراسة الكلية.

المتغيرات التابعة	معامل التحديد	الارتباط المتعدد	المقدار الثابت	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الاحتمالية
الأصالة	٠,٩٥	٠,٩٧	١٨,٩٣٦	الانحدار	٣٧٦٢,٩٩	٣	١٢٥٤,٣٣	٦٥٥,٥٢	.....
				البواقي	١٨١,٩١١	٩٥	١,٩١٤		
				المجموع	٣٩٤٤,٩٨	٩٨			
الطلاقة	٠,٧٧٢	٠,٨٧٩	٣,٣٣٤	الانحدار	١٢٣٨,٦٩٢	٣	٤١٢,٨٩٧	١٠٧,٦٧٣	.....
				البواقي	٣٦٤,٢٩٧	٩٥	٣,٨٣٤		
				المجموع	١٦٠٢,٩٩	٩٨			
المرونة	٠,٩٢٨	٠,٩٦٣	٤,٦٧١	الانحدار	٨٢١,٨٣٥	٣	٢٧٣,٩٤٥	٤١١,٢٩٠	....
				البواقي	٦٣,٢٧٦	٩٥	٠,٦٦٦		
				المجموع	٨٨٥,١١١	٩٨			
الإبداع	٠,٩٧٦	٠,٩٨٨	٢,٩١١	الانحدار	١٢٩٩٢,٧٤	٣	٤٣٣٠,٩١٣	١٣٢٨,٠٤١	.....
				البواقي	٣٠٩,٨٠٧	٩٥	٣,٢٦١		
				المجموع	١٣٣٠٢,٥٥	٩٨			

يتضح من الجدول (١٢) أنَّ قيم (F) ودلالاتها لبيان مدى قدرة المتغيرات المستقلة «الذكاء الاجتماعي على التنبؤ بأداء طلاب جامعة تبوك الممارسين للنشاط البدني على الإبداع، قد جاءت دالة إحصائياً، وهي على الترتيب الآتي: ٦٥٥,٥٢، ١٠٧,٦٧٣، ١٣٢٨,٠٤١، ٤١١,٢٩٠، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، كما يتضح أنَّ قيم معاملات التحديد قد جاءت على النحو الآتي وبالترتيب ٠,٩٥، ٠,٧٧٢، ٠,٩٢٨، ٠,٩٧٦، وهذا يعني أنَّ ٩٥٪ من الاختلافات الموجودة في عامل الأصالة في التفكير ترجع إلى متغير الذكاء الاجتماعي، وأنَّ ٧٧,٢ ٪ من التباين في عامل الطلاقة في التفكير يعود إلى متغير الذكاء الاجتماعي، وأنَّ

٩٢,٨ ٪ من التباين في عامل المرونة في التفكير يعود إلى متغير الذكاء الاجتماعي، وأنَّ ٩٧,٦ ٪ من التباين في محصلة الإبداع يعود إلي متغير الذكاء الاجتماعي. ويرى الباحث أنَّ الدور الذي تقوم به ممارسة الأنشطة البدنية كمحفزات للسلوك الإنساني الإيجابي لتنمية الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي، وكذلك تسهم بدرجة فاعلة في تحقيق النمو الشامل والمتكامل من جميع النواحي لدى طلاب الجامعة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- تصميم البرامج الإرشادية والأنشطة البدنية لتنمية الذكاء الاجتماعي للمساهمة في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي الذي يعمل على رفع الكفايات المهنية والشخصية لدى الطالب في نطاق التربية وتنمية المبدعين.
- تقديم أنشطة متنوعة تعمل على تنمية مهارة التفكير لدى طلاب الجامعة.
- تشجيع ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية المعتدلة بدرجة منتظمة، وعدم المبالغة فيها على حساب التحصيل العلمي.
- العمل على توفير مناخ تربوي في البيئة الجامعية يتسم بالتشجيع على الإبداع والابتكار.
- العمل على تنمية قيم التسامح والتعاون والعمل الجماعي وتوفير بيئة آمنة للتعلم.
- توفير المثيرات المحفزة للسلوكيات الإيجابية، ومتابعة تطوراتها.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد البرامج التربوية القادرة على تعديل وتهذيب الشخصية المبدعة
- إجراء المزيد من الدراسات في بيئات مختلفة في مراحل عمرية مختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات عن أنواع أخرى من الذكاءات وعلاقتها بالتفكير التقاربي والتباعد

المراجع العربية:

أبو العلا، سهير (٢٠٠٢). التربية الإبداعية ضرورة للحياة في عصر التميز والإبداع: *المؤتمر العلمي الخامس*، جامعة أسيوط (١٤-١٥) ديسمبر، ص١٧٣-٢١١.

أبو ناشي، منى سعيد (٢٠٠١). الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الاجتماعي والذكاء الموضوعي (دراسة عاملية) *ملخص أبحاث المؤتمر السابع عشر لعلم النفس في مصر والمؤتمر العربي التاسع لعلم النفس*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية وكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة ٦ أكتوبر (٢٩ -٣١) يناير، القاهرة.

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٨). مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين *مجلة كلية التربية، جامعة بنها* مجلد ١٨، العدد ٧٦، ص ١٥٧-٢٣٠.

أحمد، إبراهيم (٢٠٠٠). *الذكاء الاجتماعي في ضوء نماذج جليفورد وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية والدافعية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

البرخت، كارول (٢٠٠٨). الذكاء الاجتماعي، القاهرة، ترجمة ونشر مكتبة جرير.

بطاح، أحمد (٢٠٠٦). *قضايا معاصرة في الإدارة التربوية*. عمان، دار الشروق.

تركي، آمنة عبدالله (٢٠٠٠). العلقة بين الابتكار

والذكاء والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلميذات المدرسة الإعدادية بدولة قطر، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، جامعة المنيا، م١٤، ع٢، ص ٢٠٩ -٢٥٧.

عباس، مدحت (٢٠٠٦). فعالية برنامج إرشادي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا*، المجلد العشرون، العدد الثاني، ص٢٠٥ – ٢٥٩.

جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٣). *الذكاءات المتعددة والفهم، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.*

الخولي، أمين أنور (٢٠١٢). الرياضة والمجتمع، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

زايد، نبيل محمد (٢٠٠٣). *الدافعية والتعلم*، ط١، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٠). *علم النفس الاجتماعي*، القاهرة، عالم الكتب.

عباس، مدحت (٢٠٠٦). فعالية برنامج إرشادي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا*، المجلد العشرون، العدد الثاني، ص٢٠٥ – ٢٥٩.

عبد الرسول، حنان حسن (٢٠٠٣). *الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠١). *الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكفاءة أدائها والذكاء الاجتماعي للطفل*، القاهرة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الحادي عشر، العدد ٣٢.

كامل، أميمة مصطفى (٢٠٠٦). الذكاء الاجتماعي لدى طلاب الجامعة وعلاقته بالطموح وبعض المتغيرات، القاهرة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، العدد ٥٢، المجلد ٦٦.

محمد، مصطفى الشربيني، محي الدين (٢٠٠٣). أثر استخدام أسلوب حل المشكلة ابتكارياً على التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية التربية من خلال دراسة المشكلات البيئية والقضايا المعاصرة، *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، عدد ٥٤، ص ٢٠٤ -٢٤٥.

مصطفى، فهيم (٢٠٠٧). *تعليم التفكير الإبداعي من الطفولة إلى المراهقة*، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

المغازي، إبراهيم محمد (٢٠٠٣). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأصالة والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، جامعة طنطا*، ع٢، ص ٨٦- ٩٦.

المغازي، إبراهيم محمد (٢٠٠٥). مقياس الذكاء الاجتماعي بناؤه وخواصه السيكومترية، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية م١٥، ع١، ص٤٣- ٧١.

منظمة الصحة العالمية (٢٠١٧). *الإستراتيجية العالمية بشأن النظام الغذائي والنشاط البدني والصحة.*

نسيمه، بومعراف (٢٠١٤). تأثيرات النشاط البدني في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، *جامعة جنوب الوادي*، ع٨، ص ص ١٢٥-١٤٠.

هلال، رانيا محمد (٢٠٠٤). *بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية الفارقة بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

References:

Andreou, E,(2006) Social Preference, Perceived Popularity and Social Intelligence: Relation to Relational Aggression, Journal Articles; Reports – Evaluative ,School Psychology International,V.27,pp339-351

Beland,K(2006) Boosting Social and Emotional Competence ,Journal Artickes, Reports- Descriptive, Educational Leadership,V.64(7)pp.68-71.

Bjoerkqvist,K &Oesterman,K(2000) Social Intelligenence-Empathy Aggression? Aggression &Volent Behavior, Vol.5,(2),Mar- Apr,pp.191-200.

Brualadu,A (2000) Multiple Intelligence; Gardner's Theory,ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington,DC.

Hribkova,L (1999) Stanford-Binet Intelligence Scale(4Revision)A possibility for Identification of the Gifted (C zech) Psychologia Apatopsychologia Dictat, Vol.34(3),Slovaak Rpubulic,pp.236-244.

Pellitteri,J(1999) Three Relationship Between Emotional Intelligence Cognitive Reasoning and Defense Mechanisms , Dissertation Abstracts International Section B, The Science ,Engineering , Vol,60 (1) p04030.

Sternberg,R (2006) A systems Model of Leader Ship: WICS, Journal Articles; Reports- Evaluative, American Psychologist,V.62(1) pp.34-44.

Srivastava(1999) Social Representation of Intelligence in the Indian Folk Tradition: An Analysis of Hindi proverbs, Journal of Indian Psychology,vo. l7(1),pp.23-88.

Sullivan ,A(1999) The Emotional Intelligence Scale for Children , Dissertation Abstracts International A(Humanities and Social Sciences) Vl. 60(1-A).p 68.

Vickerstaff, S (2006) Intellectual Ability ,Self-Perceived Social Competence and Depressive Symptomatology in Children With High- Functioning Autistic Spectrum Disorder , Jour of Autism and Developmental Disorders,V.37,N9,pp.1647-1666.

مجلة جامعة تبوك، ع١، ص ص ٦٩- ٨٨، جامعة تبوك (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م)

تقييم التدريب وأثره في برنامج واعد لتدريب مدربي مهارات حياتية وفق نموذج «كيرك باتريك» بكرسي الدكتور ناصر الرشيد لرواد المستقبل في جامعة حائل

د. خالد محمد أبو شعيرة

الأستاذ المشارك في أصول التربية، قسم مهارات تطوير الذات، عمادة السنة التحضيرية، جامعة حائل

Evaluation of Training and its Impact on a Promising Program to Train Life Skills to Trainees According to KirkPatrick' Model in Nassir Ben Rashid's Chair of Future Pioneers at the University of Hail

Dr. Khaled Mohammed Abu sheirah

Associate Professor, Self-development skills, Preparatory Year, Hael University

الكلمات المفتاحية: تقييم التدريب، برنامج واعد، نموذج «كيرك باتريك، كرسي رواد المستقبل، تدريب مدربين، مهارات حياتية.

الملخص: هدفت الدراسة إلى تقييم التدريب في برنامج واعد لتدريب المدربين وفق نموذج «كيرك باتريك» بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في جامعة حائل، كما هدفت للتعرف على أهم المعارف والمهارات التي اكتسبها المتدربون من التدريب، وتألف مجتمع الدراسة من جميع المتدربين والبالغ عددهم (٤٢) اختيروا بالطريقة القصدية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة طُوِّرت استبانة مكونة من(٣٢) فقرة موزّعة على أربعة مجالات هي كفايات المدرب، المادة التدريبية (الحقيبة) اللجنة المنظمة للبرنامج التدريبي، البيئة التدريبية، إضافة إلى أسئلة مفتوحة عددها (٣) وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمقابلة الشخصية مع المتدربين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ متوسطات استجابات المتدربين على مجالات المقياس ككل كانت عالية حسب المقاييس الإحصائية المتبعة، وبمتوسط حسابي (٤,٠٥)، وحصل مجال كفايات المدرب أعلى متوسط (٤,٦٣)، ومن ثم مجال المادة التدريبية وبمتوسط حسابي(٤,١٢)، فاللجنة المنظمة للبرنامج التدريبي وبمتوسط (٤,٠٧)، وأخيراً مجال البيئة التدريبية وحصل على متوسط (٣,٣٦)، وهو في مستوى الوسط، كما توصَّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة كاملة (α = ٠,٠٥)، تُعزى لمتغير جنس المتدرب في المجالات مجتمعة باستثناء مجال كفاية المدرب، والذي جاء في صالح المتدربات، وخرجت الدراسة بمجموعة من المقترحات والتوصيات.

Key words: training evaluation, "Wa'ed" program, "Kirk Patrick a mode, pioneers of the future chair, Training of trainers, Life skills.

Abstract: The study aimed at assessing training in a "Wa'ed" program for training of trainers according to "Kirkpatrick" model at the Deanship of community service and continuing education at the University of Hail. The study also aimed at identifying the most important knowledge and skills trainees acquired from training. The population of the study consisted of all (42) trainees who were intentionality chosen. To achieve the objectives of the study a questionnaire was developed. The questionnaire consisted of 32 items distributed over four areas which are: trainers' efficiency, training material (bag), training program organizing committee, the training environment, in addition to (3) open questions. The study conducted the descriptive analytical approach and the personal interview with the trainees.

The results of the study showed that the average trainee responses on the areas of the scale as a whole was high according statistical measures adopted with a mean of (4.05). Trainees' efficiency achieved the highest average of (4.6) followed by the training material with a mean of (4.12), then the training program organizing committee with an average of (4.07), and finally the field of the training environment with an average (3.36). The study also found out that there were no statistically significant differences at the level of the full significance (α = 0.05), due to the sex variable of trainees in the combined areas except trainees' adequacy which came in favor of trainees. The study ended with a group of suggestions and recommendations.

المقدمة:

يعدُّ التدريب عملية ضرورية ومستمرة يحتاج المرء إلى تجديدها والاطلاع على كل ما هو جديد في جزئياتها المختلفة والتدريب عملية متكاملة تتألف من متدربين، ومدربين، ومنهج ملائم ووسائل تدريب متطورة وبيئة جيدة ولجنة منظمة، كما برزت اتجاهات حديثة في التدريب تتلاءم وتطور الوسائل التكنولوجية الحديثة، والتدريب عملية ذات تأثير فعَّال على مردودية العنصر البشري وهو ضروري للمحافظة على قوة عمل ذات كفاءة عالية، حيث يرفع من مستوى المهارات ويساعد على غرس الثقة في نفوس المتدربين ويحسن جودة العمل.

كما يلحظ أنَّ هناك اهتماماً متزايداً باتجاه التركيز على التدريب وتنمية الموارد البشرية لدى العديد من المنظمات والمؤسسات وغيرها من القطاعات بوصف أنَّ التدريب أحد المحاور الإستراتيجية لتدعيم وتنويع مهارات وخبرات ومعارف أبناء المجتمع بمختلف أطيافهم، فالتدريب يعدُّ من أهم أنواع الاستثمار في البشر فهو الذي يعمل على تنمية عقول المتدربين وتوسيع آفاقهم ومداركهم بما يساعد على عمق الفكر، ويكسبهم الإدراك المستنير للكشف عن الأوضاع والآثار المترتبة على تصرفاتهم (مصطفى، ٢٠٠٥، ص ٢٤).

ولا شك أنَّ للتدريب أهمية عظمى وخصوصاً في البلدان المتقدمة، فقد أصبحت برامج التدريب المصممة بدرجة جيدة، تؤثر بصورة كبيرة على الأعمال، وفي زيادة فاعلية المؤسسات بتحسين مهارات ومعرفة العاملين فيها، فالابتكارات العلمية والتطورات التقنية والمعلوماتية المختلفة وتنوع أنماط القيادة، وبرامج تنمية المدراء والعاملين جعلت التدريب ضرورة حتمية لا يمكن الاستغناء عنها (القريوتي، ٢٠١٠، ص ١٠٤).

إنَّ الغرض الأساسي من تقييم التدريب هو تحديد فاعلية البرامج التدريبية، وقياس أثرها على المتدرب في تحقيق الأهداف التي دُرِّب العاملون عليها، فعملية التقييم تعدُّ من المراحل الأساسية عند بناء أي برنامج تدريبي وهي محاولة لفهم وتوضيح وكشف مدى تحقق أهداف البرامج التدريبية بواسطة سلسلة من العمليات المنظمة التي يقوم بها فريق العمل الخارجي، التي تكشف عن نقاط الضعف والقوة في البرامج التدريبية (Leopold,2002,p2).

فالقياس هو العملية الحاسمة في الارتقاء بالأداء البشري بصفة عامة؛ لذا وجب الاهتمام بتحديد ما نرغب في قياسه بصفة عامة وفي التدريب بصفة خاصة، وذلك بوضع مقاييس كمية ونوعية وتنظيمية، وهناك العديد من النماذج العالمية الخاصة بتقييم البرامج التدريبية كنموذج (Kirkpatrick,1998)، حيث يعدُّ هو إطار العمل والأكثر شهرة والأوسع انتشاراً لتقييم البرامج التدريبية، حيث طوَّر نموذجه وفقاً لأربع مستويات من التقييم في غاية الأهمية وهي: ردود فعل المتدربين، التعلم، السلوك، النتائج (توفيق، ٢٠٠٧م، ص ١١٧).

الإطار النظري:

إنَّ مفهوم التدريب أصبح خياراً إستراتيجياً في منظومة استثمار وتنمية الموارد البشرية، وإنَّ الإنسان لم يعد يطلق عليه اسم العامل أو الموظف، بل أصبح يطلق عليه اسم المورد البشري، كونه من أهم الموارد التي تقوم عليها صروح التنمية والبناء والتنوير، ولقد تسابق أصحاب التخصصات المختلفة على تعظيم الإنسان، فأطلق عليه الاقتصاديون اسم رأس المال البشري، كما أطلق عليه المحاسبون اسم الأصول البشرية. أمَّا الإداريون فقد سمَّوا الإنسان برأس المال الذكي أو رأس المال المبدع أو رأس المال المعرفي، وفي إطار هذه التعظيمات لقدرات الإنسان فإنَّ التدريب لم يعد مجرد حلقات دراسية تقليدية، بل هو استثمار كامل للثروة

البشرية التي أضحت -بدون جدال-الثروة الحقيقية لكل الدول والشعوب وأصبح التدريب -تبعاً لذلك- في قلب التنمية الحقيقية الشاملة سواء لدى القطاع الخاص أو القطاع العام، (ملحم ٢٠٠٦م، ص ٣٦). وهنا لا بد من التطرق إلى مفهوم التدريب وأهميته ومراحله ونماذجه.

١.مفهوم التدريب:

وضع الباحثون تعاريف متعددة للتدريب، إلا أنَّ تعريفاتهم متفقة على الركائز الأساسية لعملية التدريب في أنَّها تؤدِّي إلى التغيير أو التحسين أو التطوير الذي يحدث للمتدرب في قيامه بالمهام والأعمال المطلوبة منه بكفاءة وفاعلية أفضل، وبما يسهم فى تحقيق أهدافه وهداف المؤسسة والمجتمع.

ويُعرَّف التدريب بأنَّه مجموعة من الجهود المخططة والمنظمة والمنفذة لتنمية قدرات ومهارات ومعارف منسوبي أي منظمة على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم، بما يزيد من فعالية أدائهم وتحقيق ذواتهم بتحقيق أهدافهم الشخصية وإسهامهم في تحقيق أهداف المنظمة التابعين لها (السيد، ٢٠٠٧م، ص ١٢١).

٢. أهمية التدريب: من المعروف أنَّ للتدريب أهمية بالغة تعود بالنفع على المنظمات والمؤسسات والأفراد المتدربين على حدٍّ سواء، ويمكن إيجاز هذه الأهمية بالنقاط الآتية:

أ. إكساب المتدربين المعارف والمهارات الخاصة لمواكبة تحديات المستقبل في مجالات العمل المختلفة والمتنوعة.

ب. التغيير الإيجابي في سلوكات واتجاهات المتدربين، لمواكبة متطلبات أدوار جديدة أو مستقبلية.

ج. بناء رأس المال الفكري والبشري والاجتماعي.

د. تنمية وتطوير روح الإبداع والقيادة لدى المتدربين.

هـ. رفع كفاءة المتدربين وكفاءة وفاعلية المؤسسة بتحقيق أهدافها المرسومة (Baldwin,2008,p12) .

٣. مراحل العملية التدريبية: تمرُّ عملية التدريب بمجموعة من المراحل وفق تسلسل منطقي منظم يسعى منها القائمون على قابلية تنفيذ هذه البرامج قابلة وفق المناحي الآتية:

أ. مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة: تمثل مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية الركيزة الأساسية التي تقوم عليها إستراتيجية المنظمة لتدريب مواردها البشرية، وتعدُّ الاحتياجات التدريبية متجددة ومستمرة ومستقبلية، وتحصل عن طريق تحليل المنظمة: أين تقع الحاجة للتدريب؟ تحليل الوظيفة: ما نوع التدريب المطلوب؟ تحليل الفرد: من الذي يحتاج للتدريب؟ فالاحتياجات تتعلق بزيادة أو تطوير أو تغيير المعلومات والمعارف والمهارات والقدرات لدى الأفراد العاملين (عقيلي، ٢٠٠٩ م، ص١٥٠).

ب. مرحلة تصميم برامج التدريب: يبدأ المخطط التدريبي في تصميم البرامج التدريبية بطريقة تحقق الأهداف المنشودة وتتضمن عملية تصميم البرامج التدريبية عدة إجراءات تتمثل في:

- تحديد الموضوعات الدقيقة المطلوب التدريب عليها، ويُقصد بها المحتوى الذي يجب أن تشتمل عليه البرامج التدريبية بناء على تحديد الاحتياجات التدريبية.
- تحديد درجة العمق والشمول في عرض الموضوعات.
- تحديد تتابع الموضوعات في البرنامج التدريبي.
- إعداد مواد التدريب (للمدربين وللمتدربين) ومواد تقييم التدريب ونشرة عن البرنامج.
- استقطاب المدربين المناسبين.
- اختيار أسلوب التدريب المناسب.
- تحديد مكان التدريب.
- توفير مستلزمات البرنامج التدريبي

ج. مرحلة تنفيذ برامج التدريب: يلي مرحلة التصميم لبرنامج التدريب مرحلة أخرى وهي مرحلة تنفيذ هذا البرنامج، وسواء أكان هذا البرنامج داخل المنظمة أم

خارجها، فعلى مدير التدريب الإشراف على التنفيذ والتأكد من أنَّ التصميم الذي وضعه أمكن تنفيذه، ويتضمن تنفيذ برنامج التدريب أنشطة مهمة منها:

- وضع الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج.
- ترتيب مكان وقاعات التدريب.
- المتابعة اليومية لسير البرنامج (السيد، ٢٠٠٧م، ص ٣٤).

د. مرحلة تقييم البرامج التدريبية: تعدُّ عملية التقييم هي عملية أساسية لتحديد نواتج التدريب للبرنامج، فهي عملية تتضمن الحصول على المعلومات الضرورية، التي يمكن أن تُستخدم في الحكم على صلاحية البرنامج التدريبي، والأسلوب المتبع في تنفيذه، وأهدافه ومدى تحقيقها. وهو عملية إصدار قرار علمي بشأن عمليات التدريب في ضوء الأدلة التي كشفت عنها الممارسات الميدانية (الطعاني،٢٠٠٩ م ص ٩٦).

وتهدف عملية تقييم البرامج التدريبية وفق ما أوضحه كلٍ من أبو شيخة (٢٠١٠م) وشاويش (٢٠٠٥م) إلى ما يأتي:

- معرفة الثغرات التي حدثت بواسطة تنفيذ البرنامج، من حيث إعداده وتخطيطه وتنفيذه والوقوف على أسبابها، للعمل على تجنبها وتلافيها مستقبلاً.
- تحديد ومعرفة مدى نجاح المدربين في قيامهم بعملية التدريب ونقل المادة التدريبية للمتدربين.
- إعطاء صورة واضحة عن مدى استفادة المتدربين من التدريب.

٤. نماذج التقييم:

يعد نموذج (كيركباتريك Kirkpatrick) من أكثر النماذج انتشاراً وشهرة لتقييم التدريب والذي تمرُّ عملية التقييم فيه بأربع مستويات متتالية، تبدأ بالأول قياس ردود فعل المتدربين إلى المستوى الرابع، وهو الأكثر تعقيداً وهو قياس النتائج لأثر التدريب، ولتوضيح هذه المستويات سنأخذها بشيء من التفصيل كالآتي:

– مستوى ردود فعل المتدربين: وهذا ما حصل بالفعل بإعداد استمارة من فريق التقييم للبرامج تقيس مدى رضا المشاركين عن البرنامج التدريبي من حيث (المحتوى، والمدربون، المادة التدريبية والأساليب، الخدمات)، إضافة إلى الملاحظة الدقيقة للمتدربين في الدورة التدريبية .

– مستوى التعلم: الذي قِيس مدى تعلُّم المبادئ والحقائق والأساليب والمهارات المقدمة في البرنامج التدريبي، وقد حصل أيضا قياس هذا الجانب عن طريق استخدام الاستبانة والاختبار الذين أُعد لهذا الجانب بوضع أسئلة دقيقة عن مدى الاستفادة والتعلم واكتساب المهارات، وببطاقة الملاحظين التي استخدمت لتقييم عروض المتدربين.

– مستوى السلوك: وهذا الجانب يعدُّ من أصعب مستويات التقييم؛ لأنَّه يتطلب من المقييم قياس مدى التغيرات التي طرأت على سلوك الفرد في العمل نتيجة للبرنامج الذي شارك به، ولقياس هذا الجانب اعتمد الباحث على سؤال وُضع في الاستبانة، يوضح فيه المتدرب مدى الإستفادة من هذا البرنامج التدريبي على أدائه الحياتي، كما اعتمد على تقييم المتدربين لبعضهم البعض.

– مستوى النتائج (أثر التدريب): وفي هذ الجانب تُقيَّم النتائج الملموسة للتدريب والتغيرات التي أحدثها المدربون بالفعل، والتي ستنعكس آثارها على نتائج عملهم في المستقبل.

٥– برنامج واعد كبرنامج معتمد لإعداد مدرب المستقبل كمنجز لكرسي الدكتور ناصر الرشيد لرواد المستقبل: يهدف الكرسي إلى تكوين نواة شبابية من طلاب وطالبات جامعة حائل تعمل على تنمية مشروعات الكرسي وخططه وإدارته على مستوى شباب وشابات منطقة حائل، وتحقيق عدد من الأهداف؛ يمكن حصرها فيما يأتي:

أ. تكوين قاعدة بحثية متخصصة في تحليل احتياجات الشباب، وسُبل توظيف الطاقات الشبابية بما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم.
ب. تنمية قدرات الشباب ومهاراتهم على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية.
ج. تنمية الوعي الثقافي والمجتمعي لدى الشباب نتيجة تكوين كيانات شبابية قائمة على ثقافة التطوع.
د. زرع قيم الانتماء والاندماج السريع في المجتمع في ضوء احتياجاته المتغيرة مع مستجدات العصر.
هـ. انتقاء العناصر الريادية من الشباب ودعمهم فنياً ومعنوياً ليكونوا نواة قيادات المستقبل.
و. يستهدف الكرسي مجالات عمل الشباب ذوي المواهب الإبداعية والابتكارية، أو ذوي الدافعية والحماسة في جامعة حائل أو خريجيها في مجتمع منطقة حائل.

ولقد أعد الكرسي لرواد المستقبل برنامج (واعد) كبرنامجٍ نوعيٍّ؛ لصناعة مدربين ومدربات من الشباب المتميزين كأحدِ الأفكار غير التقليدية؛ لإيجاد فرص عمل تقوم على امتلاك المعرفة والمهارة واكتساب مهارات استثمار القدرات العقلية والمعرفية لتحقيق مكاسب شخصية ومجتمعية ومادية.

وقد وُضِعت أهداف البرنامج وآلياته ومخرجاته لطلاب وطالبات الجامعة، حيث تقدَّم عدد كبير منهم للتسجيل في البرنامج لتأهيلهم كمدربين معتمدين لدى الجهات التدريبية عن طريق التدريب المكثف المعتمد على التطبيق العملي، وانتقال أثر التدريب مع الاعتماد على نشاط المتدرب نفسه. وينقسم البرنامج إلى ثلاثة مراحل هي:
– مرحلة إكساب المتدرب مهارات المدرب الناجح.
– مرحلة إعداد المتدرب على إحدى حقائب مهارات القرن الحادي والعشرين، ومن ثم يصبح مدرباً محترفاً متخصصاً.
– مرحلة نزول الميدان، وفيها ينزل المتدرب المدرب الميدان بعد اعتماده مدرباً من قبل جامعة حائل، فيدرب طلاب المدارس وزملائه على أحد حقائب مهارات القرن الحادي والعشرين السبعة التي تتمثل في تنمية المهارات العليا للتفكير، وإدارة المهارات الحياتية، وإدارة قدرات الطلاب، ودعم الاقتصاد المعرفي، وإدارة تكنولوجيا التعليم، وإدارة فن التعليم، وإدارة منظومة التقويم.

ويتميز البرنامج بما يلي:
• يحصل المتدرب على شهادة اجتياز البرنامج التدريبي (TOT) واعتماده مدرباً من قبل الجامعة.
• يحصل المتدرب على حقيبة تدريبية متخصصة بأحد مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين.
• يقوم بتدريب آخرين من الشباب ومن تلاميذ المدارس في إطار رعاية مدربي الجامعة.
• يحصل على رعاية الجامعة في الحصول على شهادة تدريبية أعلى من جهات معتمدة.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من ضرورة التدريب وحقيقته أصبح لِزاماً على مختلف المؤسسات أن تُجري تقييما لَبرامجها التدريبية من أجل معرفة مدى جودة هذه البرامج ومستوى قدرتها على تحديد الأهداف المحددة، وكذلك لابد من إجراء هذا التقييم من أجل معرفة طبيعة هذه البرامج التدريبية المطلوبة ومدى استجابتها لاحتياجات عملية التدريب، ومن ثمَّ إعادة هندسة وتصميم هذه البرامج في ضوء النتائج التي ستفرزها عملية التقييم ؛ لأنَّ أي خلل في عملية التدريب سيولَّد انعكاساً سلبياً على أداء الكرسي المستقبلي، وبالاطلاع على بعض الدراسات السابقة تبيَّن أنَّ موضوع تدريب الطلاب في أثناء الدراسة لبرنامج واحد شامل ومتكامل كان قليلاً، كما أنَّ برامج التدريب الحالية تقتصر في الغالب على بعض المحاضرات الجاهزة دون اعتبار لحاجات

المتدربين، وينتهي البرنامج التدريبي دون التأهيلي ولا يُؤخذ رأي المتدرب في البرنامج ولا في احتياجاتهم التدريبية، أويؤخذ برأيهم وتُوضع طي الأدراج، الأمر الذي يستدعي عملية تقويم تلك البرامج لمراقبة جودتها، وذلك لاتخاذ الإجراءات التي تكفل الحدّ من تدني مخرجات عملية التدريب؛ لذا سعت جامعة حائل ممثلة بكرسي الدكتور ناصر الرشيد إلى إجراء الدراسات التي تتعلق بتقييم البرامج التدريبية باستمرار للوقوف على حقيقتها، وتعزيز مواطن القوة فيها ومعالجة مواطن الضعف، ونظرًا لأنَّ المتدرب هو محور التدريب كان لا بد من تعرف رأيه عن واقع التدريب بغرض الارتقاء بهذا البرنامج وتطويره، وبناء على ذلك جاءت هذه الدراسة لتجيب عن السؤال الرئيس الآتي:»ما واقع عملية تقييم التدريب وأثره في برنامج واعد لتدريب مدربي مهارات حياتية وفق نموذج «كيرك باتريك» بكرسي الدكتور ناصر الرشيد لرواد المستقبل في جامعة حائل ؟»وتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة وهي:

١. ما تقييم المتدربين الملتحقين ببرنامج واعد لتدريب مدربي المهارات الحياتية لمجالات البرنامج التدريبي ؟

٢. هل هناك تأثير في تقويم المتدربين للبرنامج التدريبي يُعزى لمتغيري الجنس؟

٣. ما أهم المعارف التي حُصل عليها من البرنامج التدريبي ؟

٤. ما أهم المهارات التي حُصل عليها من البرنامج التدريبي ؟

٥. ما أهم المقترحات المناسبة لتطوير مجالات العمل التدريبي من وجهة نظر المتدربين؟

٦. هل هناك أثر لانتقال أثر التدريب على ممارسات المتدربين /كمدربين من وجهة نظر المدربين؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تقييم المتدربين الملتحقين ببرنامج واعد لتدريب مدربي المهارات الحياتية لمجالات البرنامج التدريبي.

٢. توضيح الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم التدريب في برنامج واعد وفق متغيرات الدراسة.

٤. التعرف على المعارف والمهارات التي أُكتسبت من البرنامج التدريبي.

٥. الخروج برؤية مقترحة لتطوير عملية قياس أثر البرامج التدريبية ببرنامج واعد.

٦. التعرف على أثر انتقال التدريب على ممارسات المتدربين /كمدربين من وجهة نظر المدربين.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة الحالية من الآتي:

١. تهتم الدراسة بدرجة مباشرة بالمتدرب الطالب وبكيفية مساعدته في تعزيز إنتاجيته بإطلاق قدراته ومواهبه الكامنة.

٢. أنَّ برامج التدريب المنعقدة في كرسي الدكتور ناصر الرشيد لرواد المستقبل تعمل على سدِّ احتياجات العملية التدريبية للطلبة، التي قد لا تتوافر في البرامج الأكاديمية.

٣. تبرز أهمية الدراسة الحالية من الدور الكبير الذي يؤدِّيه التدريب في تأهيل وتطوير الفئة المستهدفة للقيام بأعباء ومهام من الممكن أن تلقى على عاتقهم في المستقبل، كون الفئة المستهدفة جميعها من الطلبة.

٤. تنبع أهمية الدراسة من دور برنامج واعد للتدريب المتدربين في بناء رأس المال الفكري والاجتماعي وتنمية وتطوير المهارات القيادية، وتشجيع روح الإبداع والمنافسة لدى المتدربين، وخلق جيل قيادي من الطلاب.

٥. محدودية عدد الدراسات التي عالجت تقييم التدريب الخاص ببرامج تدريب المدربين وفق نموذج كيرك باتريك.

حدود الدراسة: تحددت نتائج الدراسة الحالية بما يأتي:

١. الحدود المكانية: أُجريت هذه الدراسة على الطلاب

المتدربين الملتحقين في برنامج واعد في كرسي الدكتور ناصر الرشيد في جامعة حائل.

٢.الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦م) في المدة من (٢٠١٦/٢/١٧م) إلى (٢٠١٦/٣/٥م)، بإجمالي (٦٠) ساعة تدريبية.

٣.الحدود المنهجية: تقتصر نتائج الدراسة على مدى صدق استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة: اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات يمكن تعريفها إجرائياً:

١.تقييم التدريب: الإجراء المنظم الذي يستطيع عن طريقه الأفراد اكتساب مهارة أو معرفة جديدة تساعدهم على تحقيق أهداف محددة.

٢.البرامج التدريبية: مجموعة النشاطات التدريبية التي تقوم بها إدارة تنمية وتطوير المهارات بعمادة خدمة المجتمع في جامعة حائل.

٣. برنامج واعد لتدريب المدربين: هو برنامج يتبع كرسي الدكتور ناصر الرشيد لرواد المستقبل، يهدف إلى إكساب المتدربين الشباب الطلاب في جامعة حائل المهارات الفنية والأكاديمية والمهنية حتى يصبحوا مدربين واعدين يلجون مجال التدريب والتنمية البشرية، ويستثمروا قدراتهم العقلية والمعرفية كي يحققوا مكاسب مادية وشخصية ومجتمعية .

٤. نموذج «كيرك باتريك»: نموذج مقنن يمكن استخدامه لتقويم البرنامج التدريبي لتدريب المتدربين (واعد) في كرسي الدكتور ناصر الرشيد.

٥. المهارات الحياتية: جميع الخبرات والمعارف والقدرات والأداءات المعرفية والعملية التي يكتسبها الطالب نتيجة التدريب والخبرات والتفاعل مع ما يحيط به، والتي تحقق له التكيف السوي السليم وتوفر له فرص العيش المستقل.

الدراسات السابقة:

لقد أُجريت العديد من الدراسات السابقة في مجال تقييم البرامج التدريبية في مختلف القطاعات التي تناولت عدة متغيرات وجوانب لعملية التقييم، معتمدة على نماذج مختلفة ومتنوعة كنموذج (كيركباتريك، ونموذج كيرو، ونموذج وأسلوب بيل،ونموذج باركر)، وهذه الدراسات أُجريت في بيئات عربية وأجنبية، وسنورد الدراسات ذات الصلة منها: دراسة جاسم،(٢٠١٢م) والتي هدفت للتعرف على الإطار النظري عن عملية تقييم مصداقية البرامج التدريبية المنفذة بواسطة قياس مخرجاتها وتحقيق أهدافها المرسومة في العراق، استخدم الباحث المسح الشامل لجميع جوانب التدريب، أظهرت النتائج أنَّ عملية التدريب تتسم بالشمولية، التي تخدم الوظائف المختلفة في المنظمة سواء الفنية أم الإدارية، كما أظهرت النتائج أنَّ عملية التقييم للبرامج التدريبية في غاية الصعوبة .

كما أجرى بدير (٢٠١١م) دراسة هدفت للتعرف على واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية الكبرى بالمحافظات الجنوبية بجمهورية مصر العربية، وقد بلغت عينة الدراسة من (٢٧٤) إدارياً ممن يعملون بهذه المنظمات، استخدم الباحث استبانة اعتماداً على نموذج كيركباتريك، وأظهرت النتائج تقييم التدريب في الهيئات المحلية على مستويات رد الفعل والتعلم إلى حدٍّ ما، وأنَّه لا يُقيَّم على مستوى السلوك والنتائج التنظيمية، كما أظهرت النتائج فروق لدى مجال رد فعل المتدربين تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من تقل خبرتهم عن خمسة سنوات، ولمتغير عمل المبحوث لصالح رئيس القسم ورئيس الشعبة في الهيئات المحلية .

وأجرى (Elliott et al, 2009) دراسة هدفت تقديم نهج شامل للتدريب، والذي يظهر بوضوح لتوفير التكاليف وتحسين الفعالية والكفاءة التي تتماشى

مع أهداف العمل، ولقد استخدم الباحثون في هذه الدراسة نموذجًا موسعاً لكيرك باتريك لإطار التقييم مع نموذج العائد على الاستثمار (لفيليبس)، فهذه الدراسة تنقل عدداً من النجاحات، بما في ذلك رضا المتدرب، لتحسين المعرفة والمهارات للمتدربين، ولقد تضمنت هذه الدراسة دراسات حالة عن كيفية العمل، وإلى أي مدى تُطبق مع أمثلة على توفير التكلفة والكفاءة، كما أظهرت أنَّ هناك اتفاق متزايد بأن واحد من المحركات الرئيسة،للفعالية التنظيمية على المدى الطويل، هو قدرة المنظمة على التدريب والتعلم بدرجة فعَّالة، كما أنَّ إعداد البرنامج التدريبي من البداية ومتابعته يكون له الأثر الفعال في عملية التقييم والتدريب والتعليم للمؤسسات التنظيمية.

وقام أبو سليمة (٢٠٠٧م) بدراسة هدفت للتعرف على مدى فاعلية التدريب في تطوير الموارد البشرية، أُجريت على موظفي مكتب الأونروا بقطاع غزة، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الموظفين الإداريين في مكتب الأونروا في قطاع غزة والبالغ عددهم (٤٣٠) موظفاً وموظفة، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم النتائج التي خلصت لها الدراسة أَّنه تُحُدَّد الاحتياجات التدريبية بناء على مبادئ تنمية الموارد البشرية وبدرجة مقبولة، كما كان تخطيط التدريب في مكتب الأونروا بمنهجية مقبولة إلى حدٍّ ما، أمَّا فيما يتعلق بعملية تنفيذ التدريب فقد أظهرت الدراسة مدى إيجابية وكفاءة هذه المرحلة، و تبيَّن أن عَّملية تقييم التدريب في مكتب الأونروا تحصل بصورة مهنية و في ضوء معايير محددة، ولكن هناك نوع من الغموض فيما يتعلق بعملية تقييم ما بعد التدريب، إذ لوحظ أنَّ المستجيبين غير قادرين على تكوين رأي محدد في عملية تقييم ما بعد التدريب في مكتب الأونروا. كما أكَّدت الدراسة على مدى دعم الإدارة العليا الإيجابي للعملية التدريبية، ونهاية خلصت الدراسة لكون التدريب في مكتب الأونروا على درجة من الفاعلية، حيث يؤدِّي على المدى البعيد إلى تحسين أداء المتدربين، ويسهم في زيادة إنتاجية مكتب الأونروا كمًّا ونوعًا، إضافة لكونه وسيلة لتطوير الذات وتنمية المهارات.

أمَّا دراسة فطيس (٢٠٠٧م) فهدفت للتعرف على درجة فاعلية البرامج التدريبية في أثناء العمل في شركة راس لانوف، وتحليل واقع هذه البرامج التدريبية وتأثيرها على أداء العاملين وسلوكهم، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الأفراد العاملين في الشركة ويبلغ عددهم (٣٥٣٣) موظفاً وموظفة، وقد أُختيرت عينة طبقية من هذا المجتمع واقتصرت على الذين التحقوا ببرامج تدريبية، واستخدم الباحث استبانة مكوَّنة من (٤٧) فقرة، وأُجريت مقابلات لتأكيد الاستقصاء، وكان عدد العينة (٢٢٨) موظفاً وموظفة من الشركة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة فاعلية البرامج التدريبية ضمن درجة القبول في كل مجال من مجالات التدريب، كما وأظهرت أنَّ هناك ضعف شديد لدى الشركة في عملية تقييم البرامج التدريبية المنفذة مما يقلل من إمكانية التعرف على درجة الفائدة التي جنتها المؤسسة من التدريب، علاوة على ما سبق فقد أظهرت النتائج أيضاً أنَّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور في عناصر البرامج التدريبية، كما لم تجد الدراسة أية فروق تُذكر في تقييم فاعلية التدريب تُعزى لمتغيرات العمر و الوظيفة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية.

وبين (Lien and others, 2007) بدراسة هدفت لمعرفة طرق تقييم التدريب في سبع شركات تكنولوجيا تايوانية، ومقارنة نموذج كيرك باتريك ونموذج سوانسون فيما يتعلق بالرضى وبالتعلم والأداء، وبين ممارسات تقييم التدريب في شركات التكنولوجيا التايوانية، وذلك عن طريق المقابلات وكذلك الملاحظة، وتوصَّلت

النتائج إلى أنَّ تقييم التدريب في السبع شركات تركز على المستوى الأول الرضى، والمستوى الثاني التعلم، وأنَّ تقييم العائد على الاستثمار من التدريب غير ممكن في السبع شركات، وأنَّه يستخدم استبانة قبل التدريب لمعرفة فاعلية التدريب في السبع شركات كأول خطوات تقييم التدريب، وأنَّ إستراتيجيات التقييم المختلفة من الصعب استخدامها مثل النتائج التنظيمية.

وأشارت دراسة (Salah, 2004) والتي هدفت للتعرف على ردود فعل أعضاء فريق التدريب المسؤولين عن تنفيذ معايير الآيزو في شركاتهم، و تقييم البرامج التدريبية التي صُممت لدعم تطبيق نظام الآيزو، وتضمنت عينة الدراسة من (٧٨) شخص من (٢٧) شركة ماليزية معتمدة بمختلف الأحجام، وباستخدام نموذج كيرباتريك قيمت هذه الدراسة برامج التدريب و تأثيرها على نجاح أو فشل تنفيذ معايير الجودة العالمية في هذه الشركات، وأظهرت النتائج وُجود نسب مرتفعة من ردود الفعل الإيجابية لكلٍّ من التفاعل والمعرفة، ومستويات الاتجاهات، أمَّا عن مستويات المهارات للطاقم المنفذ فظهرت أقل إيجابية، وهذا يشير إلى أنَّ الاحتياجات التدريبية لمنفذي النظام، يجب أن تُعطى الانتباه والعناية الكاملة حتى يكونوا على استعداد لتنفيذ عملية التطبيق بدرجة فعَّالة.

وهدفت دراسة الوزان (٢٠٠٣م) إلى تقييم التدريب للوقوف على جدوى النشاط التدريبي من عدمه لكي تحقق عمليتي المتابعة والتقييم، وتحديد قيمة العائد من التدريب الذي تعده وتقوم بتنفيذه استثماراً لمواردها البشرية، واستخدم الباحث مجموعة من المعايير كمؤشرات للتغيرات التي حدثت للتدريب وهي نماذج التغير في المعرفة – نماذج التغير في السلوك والاتجاهات – نماذج التغير في القدرات، وقد أشارت الدراسة لعدد من النتائج كان أبرزها المعوقات التي تتعلق بسيكولوجية القائم بالمتابعة والتقييم، حيث إنَّ الغالبية تميل إلى الإسراف في التقدير في كلا الاتجاهين الإيجابي والسلبي، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود عقبات وصعوبات تتعلق بمعيار التقييم، حيث إنَّ هناك اعتقاد باستحالة وجود طريقة أو أسلوب محدد نستطيع به تقييم فعالية برنامج تدريبي، كما أشارت الدراسة إلى أنَّ القصور في التقييم يرجع إلي قلة خبرة القائمين عليه، كما إنَّ المختصين بعملية التقييم لا يهتمون باستخدام الطرق العلمية السليمة.

وأجرى الأثري والزياري (٢٠٠٢م)، دراسة هدفت إلى تقييم أنشطة التدريب الحالية والتحديات التي تواجهه المؤسسات الكويتية، تكوَّنت عينة الدراسة من (٥) مؤسسات بريطانية و (٧٧) مؤسسة كويتية منها (٤٠) مؤسسة حكومية و (٣٧) مؤسسة خاصة، كما أُستخدمت المقابلات والاستبانات في التقييم وبدرجة خاصة نموذج كيرك باتريك لتقييم التدريب، وأظهرت النتائج أنَّ أغلب المؤسسات سواء الحكومية أم مؤسسات القطاع الخاص تنفذ التقييم في بعض الأحيان، كما أنَّ الاستبانات هي الأكثر استخداماً في عملية تقييم التدريب، وكان منها الأكثر استخداماً نموذج كيرك باتريك في المؤسسات الكويتية، في حين أنَّ المستوى الأكثر شيوعًا للتقييم في كلٍّ من المؤسسات الحكومية والقطاع الخاص هو «رد الفعل».

نستخلص من الدراسات السابقة أنَّ عملية تقييم التدريب من أهم خطوات العملية التدريبية، وذلك للكشف عن مدى تحقيق أهداف التدريب، وتشخيص نقاط القوة والضعف بالبرنامج التدريبي، كما اعتبرت أنَّ على جميع المؤسسات أن تقوم بعملية تقييم البرامج التدريبية التي تقدمها لعامليها.

المنهجية وإجراءات الدراسة:

١. منهجية الدراسة: لتحقيق أهداف هذه الدراسة فقد أُستخدم المنهج الوصفي بوصفه المنهج العلمي المناسب، والذي يرمي إلى استعراض آراء المتدربين

للبرنامج التدريبي (واعد) باستخدام بيانات جُمعت عن طريق استبانة صُممت لاستطلاع آراء المتدربين، وهي من النوع (المغلق _المفتوح)، كما قام الباحث بإجراء مقابلات مع بعض المسؤولين عن إدارة البرامج التدريبية بواسطة الزيارة الميدانية، ومع المتدربين وفريق التدريب.

٢. مجتمع وعينة الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع المتدربين بكرسي الدكتور ناصر الرشيد لرواد المستقبل والمسجلين في البرنامج التدريبي «واعد» للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، والبالغ عددهم (٤٢) طالباً وطالبة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية، حيث أُعتمد مجتمع الدراسة ليشكل عينة الدراسة، وهي بنسبة (١٠٠٪).

٣.أدوات الدراسة: أُستخدم في هذه الدراسة استبانة لتقييم التدريب في برنامج (واعد) استند فيها على نموذج كيرك باتريك، وفيما يلي وصفاً لهذه الأداة:

بُني مقياس كيرك باتريك لتقييم التدريب وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع تقييم البرامج التدريبية من حيث مفهومه وخلفيته السابقة ومكوناته.
- اختيرت بعض فقرات مقياس الدراسة الحالية من مقاييس سابقة تقيس تقييم التدريب؛ كدراسة بدير (٢٠١١م)، وأبو سليمة (٢٠٠٧م)، والبكر (٢٠٠٦م)، ودراسة (Lien,2007).
- صِيغت فقرات المقياس بالاطلاع على الأدب النظري السابق المنشور، إضافة إلى خبرة الباحث والمتعلق بطرق بناء المقاييس بوجه عام، ومقاييس تقييم التدريب بوجه خاص، وبهذا صِيغ المقياس بشكله المبدئي، حيث تكوَّن المقياس من (٤٠) فقرة موزَّعة على أربعة مجالات هي: كفايات المدرب، والمادة التدريبية (الحقيبة)، واللجنة المنظمة للبرنامج التدريبي والبيئة التدريبية، وكان لكل فقرة مقياس خماسي. فحساب الدرجة (٥= ممتاز، ٤= جيد جداً، ٣= جيد، ٢= مقبول، ١= ضعيف).

٤. صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة عُرِضت على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال الإدارة والتخطيط والتنمية البشرية من أساتذة الجامعة المتخصصين في القياس والتقويم، ومناهج وأساليب التدريس والإدارة التربوية بجامعة حائل وبلغ عددهم (٩) محكمين، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملائمة الفقرات للمجالات التي تنتمي إليها، ومدى ملاءمتها لأغراض الدراسة وأية آراء أخرى يرونها، وقد أجمعوا على أنَّ الأداة صالحة لتحقيق أغراض الدراسة، مع ضرورة إجراء بعض التعديلات في بعض الفقرات من حيث الصياغة واللغة، الفقرات(١٠،٥) من مجال التقييم الأول، والفقرات(٢،١،٦) من مجال التقييم الثاني، والفقرات (١،٥) من مجال التقييم الرابع، وحُذِفت الفقرات التي كانت نسبة إجماع المحكمين على صلاحيتها أقل من ٧٠ ٪(ثلاث فقرات من المجال الثالث، وثلاث فقرات من المجال الرابع)، وقد أُخِذ بملاحظاتهم وتعديل الأداة بصورتها النهائية، حيث كانت عدد الفقرات موزعة على المجالات الآتية كما هو موضح في جدول (١):

جدول (١) مجالات التقويم وعدد الفقرات لكل مجال في الصورة النهائية من أداة الدراسة

م	المجال	عدد الفقرات
١.	كفايات المدرب	١٠
٢.	المادة التدريبية (الحقيبة)	١٠
٣.	اللجنة المنظمة للبرنامج التدريبي.	٧
٤.	البيئة التدريبية	٥
	المجموع	٣٢

٥.ثبات أداة الدراسة: وبغرض التحقق من ثبات أداة الدراسة، قام الباحث بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach α) على استجابات المفحوصين باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) وبلغ معامل الثبات للأداة (٠,٨٢)، وهي قيمة مقبولة تربوياً لأغراض الدراسة.

٦.إجراءات الدراسة: حصلت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

– طوَّر الباحث مقياس «كيرك باتريك» لتقييم التدريب ببرنامج (واعد) وذلك بعد قراءة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وبعد الإطلاع على المقاييس ذات العلاقة .

– تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة بالطرق الإحصائية المتعارف عليها كصدق المحكمين، وتطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach α) .

– كان الحصول على الموافقة الرسمية من قبل رئيس الهيئة العلمية لكرسي الدكتور ناصر الرشيد بكتاب رسمي لتسهيل المهمة.

– حُدِّد مجتمع الدراسة الكلي والعينة .

–إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.

– بُيِّن لأفراد عينة الدراسة طريقة الإجابة على أداة الدراسة بصورة مفصلة.

– أُعطيت عينة الدراسة الوقت الكافي للإجابة على أداة الدراسة، وكانت متابعة استفساراتهم والإجابة عليها بصورة مباشرة .

– جمُعت أداة الدراسة والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل، حيث أُستبعدت الاستبانات التي لم يكتمل فيها شرط التحليل.

– قام الباحث بتدقيق الاستجابات المعادة، والتأكد من سلامتها وصحتها لأغراض الدراسة، وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً.

٧.تحليل البيانات والمعالجات الإحصائية: من أجل معالجة البيانات استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

– اللجوء لاختبارات الدلالة الإحصائية؛ لتبيان إن كان هناك تأثير لمتغيرات الدراسة على واقع عملية تقييم التدريب في برنامج واعد لتدريب المدربين وفق نموذج «كيرك باتريك» بكرسي الدكتور ناصر الرشيد.

– اللجوء لاختبارات الدلالة الإحصائية؛ لتبيان إن كان هناك تأثير لمتغيرات الدراسة على تقويم الطلبة/المتدربين الملتحقين ببرنامج (واعد)، حيث استخدم اختبار (Paired Sample T-test) للعينات المستقلة لتفحص تأثير متغير الجنس(ذكر، أنثى).

– احتساب الأوساط الحسابية لاستجابات المفحوصين عن أداة الدراسة، حيث أُحتسِبَ وسط حسابي وانحراف معياري لكلِّ مجال من مجالات أداة الدراسة،و أُحتسِبَ وسط حسابي وانحراف معياري لأداة الدراسة ككل، والأوساط الحسابية لفقرات الأداة.

– تحويل عملية تقييم التدريب في برنامج واعد لتدريب المدربين وفق نموذج «كيرك باتريك» بكرسي الدكتور ناصر الرشيد في السلم الخماسي(ليكرت) إلى أرقام على النحو الآتي: ضعيفة «درجة واحدة» مقبولة «درجتان» متوسطة «ثلاث درجات»، عالية «أربع درجات»، عالية جداً «خمس درجات».

– أمَّا الأبعاد الفرعية للمقياس فقد حُسبت قوة درجة التعرض بحيث تقع الدرجة الكلية لكلِّ مجال وفقرة بين (١–٥)، وبناء على ذلك وُضعت خمسة مستويات لتحديد درجة تقييم التدريب في برنامج واعد لتدريب المدربين وفق نموذج «كيرك باتريك»، كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢) مستويات تحديد درجة تقييم التدريب حسب مقياس ليكرت الخماسي.

الدرجات	من	إلى
عالية جداً	4.21	5
عالية	3.4	4.19
متوسطة	2.6	3.39
مقبولة	1.8	2.59
ضعيفة	1	1.79

نتائج الدراسة ومناقشتها:

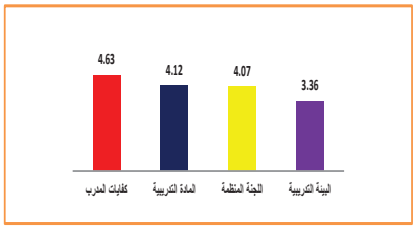
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما تقييم المتدربين الملتحقين ببرنامج واعد لتدريب مدربي المهارات الحياتية لمجالات البرنامج التدريبي؟» للإجابة عن هذا السؤال أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة على كل مجال على حدة، وعند مستوى المجالات مجتمعة، والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول(٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة على مجالات تقييم التدريب في برنامج واعد لتدريب المدربين وفق نموذج «كيرك باتريك»

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١.	كفايات المدرب	4.63	.39	١
٢.	المادة التدريبية	4.12	.48	٢
٣.	اللجنة المنظمة	4.07	1.59	٣
٤.	البيئة التدريبية	3.36	.80	٤
*	الكلي	4.05	0.54	

يتبين من الجدول رقم (٣) أنَّ المجال الأول من مجالات تقييم المتدربين الملتحقين ببرنامج واعد لتدريب المدربين ووفقاً للمعايير الإحصائية لهذه الدراسة جاء بالدرجة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٣)، وانحراف معياري مقداره (.٣٩٠)، وبدرجة عالية جداً، ويليه المجال الثاني الذي يتعلق بالمادة التدريبية بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٢)، وانحراف معياري مقداره (.٤٨٠)، ثم جاء المجال الثالث الذي يشير إلى اللجنة المنظمة، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٤,٠٧) وانحراف معياري (١,٥٩)، ويأتي أخيراً المجال الرابع الذي يتعلق بالبيئة التدريبية وبمتوسط حسابي (٣,٣٦) وانحراف معياري (.٨٠٠)، في حين جاء المتوسط الكلي لاستجابات الطلبة المتدربين على المقياس (٤,٠٥) وانحراف معياري (٠,٥٤) أي أنَّ تقييم المتدربين للبرنامج جاء بدرجة عالية حسب المعايير الإحصائية التي حددتها الدراسة والشكل رقم (١) يوضح ذلك، وتتفق هذه الدراسة مع دراسات كل من العطيوي (٢٠٠٧) و(salah,2004) والتي أشارت إلى درجة فاعلية البرامج التدريبية بدرجة مرتفعة، إلا أنَّ هذه الدراسة اختلفت مع دراسة كلٍّ من سليمة (٢٠٠٧) وفطيس (٢٠٠٧) التي أشارت إلى درجة فاعلية البرامج التدريبية بدرجة مقبولة.

شكل(١) متوسطات مجالات تقويم برنامج واعد.



ولتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الدراسة فقد كانت كالآتي:

١. مجال كفايات المدرب: يظهر الجدول (٤) تحليل للفقرات الواردة في المجال الأول.

جدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من وجهة نظر الطلبة المتدربين لمجال كفاية المدرب.

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١.	يلم المدرب بمواضيع البرنامج التدريبي.	4.64	.66	٤
٢.	يمتلك المدرب المهارات الكافية لتقديم المادة بطريقة تشجع على التعلم.	4.77	.49	٢
٣.	ينظم طريقة العرض من حيث الوضوح والكفاية.	4.74	.51	٣
٤.	يتعاون ويتفاعل المدرب مع المتدربين.	4.90	.30	١
٥.	يمتلك أساليب مناسبة تعد الأنسب للتعلم لدى المشاركين.	4.61	.71	٥
٦.	يتمتع المدرب بقدرة على الإلقاء واستخدام لغة الجسد.	4.74	.51	٣
٧.	يلتزم المدرب بموضوعات التدريب وإدارة وقت البرنامج.	4.51	.88	٦
٨.	يستخدم المدرب الوسائل والتقنيات التدريبية السمعية والبصرية.	4.41	.76	٧
٩.	يستطيع إدارة النقاش وتحفيز المشاركين وإحداث التفاعل بينهم.	4.64	.70	٤
١٠	يربط المدرب المادة التدريبية بالواقع الحياتي العملي للمتدربين.	4.38	.80	٨
	الكلي	4.63	.39	

يظهر من الجدول رقم (٤) أنَّ المتوسط الحسابي العام لإجابات الطلبة المتدربين حول فقرات الأسئلة الخاصة بكفاية المدربين جاء بدرجة عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٣) وبانحراف معياري بلغ (.٣٩٠)، وقد نالت الفقرة رقم (٤)، (يتعاون ويتفاعل المدرب مع المتدربين) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٧)، وقد يُعزى ذلك إلى مهارة المدربين القائمين على عملية التدريب، وعلى وجود الثقة والاحترام بين المدربين والمتدربين، في حين جاءت الفقرة رقم (١٠) (يربط المدرب المادة التدريبية بالواقع الحياتي العملي للمتدربين)، في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البُعد بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٨)، كما يظهر من الجدول أنَّ المتوسّطات الحسابيّة لجميع فقرات هذا البعد جاءت بدرجة عالية جداً. وتُعزى نتائج هذه الدراسة في هذا المجال إلى حرص كرسي الدكتور ناصر الرشيد لرواد المستقبل، استقطاب المدربين الأكفاء وذوي الخبرة التدريبية المعتمدين، والملتحقين بدورات تدريبية محلية وعالمية، إضافة إلى تركيزها على المدربين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الرتب الأكاديمية العالية، والذين لديهم خبرة بحثية على مستوى مرتفع.

٢. مجال المادة التدريبية: يظهر الجدول (٥) تحليل للفقرات الواردة في المجال الثاني.

جدول(٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من وجهة نظر الطلبة المتدربين لمجال المادة التدريبية.

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١.	أهداف محتوى المادة التدريبية واقعية وقابلة للقياس.	4.12	.71	٥
٢.	المادة التدريبية ذات صلة باحتياجات التدريب ومواكبة له.	4.09	.78	٦
٣.	توازن المادة التدريبية بين الأهداف النظرية والتطبيقية.	3.96	.91	٨
٤.	حجم المادة التدريبية مناسب.	3.93	.99	٩
٥.	أعدت المادة التدريبية بأسلوب حديث.	4.06	.89	٧
٦.	ملاءمة توزيع موضوعات المادة التدريبية على الجدول الزمني المعد.	4.19	.70	٣
٧.	كمية الواجبات المكملة للمادة التدريبية مناسبة.	3.90	1.01	١٠
٨.	الأنشطة المواكبة للمادة التدريبية متوافقة مع الموضوعات.	4.32	.94	٢
٩.	سلامة اللغة التي كتبت بها المادة التدريبية.	4.48	.76	١
١٠.	جاذبية الإخراج العام للمادة التدريبية.	4.16	.86	٤
	الكلي	4.12	.48	

يظهر من الجدول رقم (٥) أنّ المتوسط العام لإجابات الطلبة المتدربين عن فقرات الأسئلة الخاصة بمجال المادة التدريبية جاء بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,١٢) وبانحراف معياري بلغ (.٤٨٠)، وقد نالت الفقرة رقم (٩) (سلامة اللغة التي كتبت بها المادة التدريبية) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٨)، في حين جاءت الفقرة رقم (٧)، (كمية الواجبات المكملة للمادة التدريبية مناسبة) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٠)، وهذا يدل على رغبة المتدربين بأن تكون الواجبات المكملة للمادة مناسبة من حيث عددها ووقتها، كما يظهر من الجدول أنَّ المتوسّطات الحسابيّة لجميع فقرات هذا البعد جاءت بدرجة عالية.

٣. مجال اللجنة المنظمة: يظهر الجدول (٦) تحليل للفقرات الواردة في المجال الثالث.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من وجهة نظر الطلبة المتدربين لمجال اللجنة المنظمة.

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١.	مقدرة اللجنة المنظمة على التنظيم وتنسيق البرنامج.	4.90	.97	١
٢.	مقدرة اللجنة المنظمة على استقبال البرنامج التدريبي.	4.25	.929	٣
٣.	تفهم اللجنة المنظمة للبرنامج التدريبي.	4.32	.832	٢
٤.	اختيار اللجنة المنظمة لوقت وتاريخ انعقاد البرنامج.	4.03	.94	٤
٥.	قدرة اللجنة المنظمة على الدعاية والإعلان عن البرنامج التدريبي بوسائل واضحة.	3.64	1.30	٥
٦.	توفر اللجنة المنظمة زيارات ميدانية للمتدربين.	2.87	1.56	٧
٧.	تعطي اللجنة المنظمة تعليمات عن إنجاز مشروع تخرج للمتدربين.	3.51	1.43	٦
	الكلي	4.07	1.59	

يظهر من الجدول رقم (٦) أنّ المتوسط الحسابي العام لإجابات الطلبة المتدربين في مجال اللجنة المنظمة وأثرها في نجاح البرنامج التدريبي جاء بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٧)، وبانحراف معياري بلغ (.٤٨٠)، وقد نالت الفقرة رقم (١) (مقدرة اللجنة المنظمة على التنظيم وتنسيق البرنامج)، المرتبة الأولى

بمتوسط حسابي بلغ (٤,٩٠) وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Elliott et al, 2009) والتي أشارت إلى فاعلية إعداد البرنامج التدريبي من البداية ومتابعته ليكون له الأثر الفعَّال في عملية التقييم والتدريب، في حين جاءت الفقرة رقم (٦) (توفر اللجنة المنظمة زيارات ميدانية للمتدربين.) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٧)، كما يظهر من الجدول أنَّ المتوسّطات الحسابيّة لجميع فقرات هذا البعد جاءت بدرجة مرتفعة.

٤.مجال البيئة التدريبية: يظهر الجدول (٧) تحليل للفقرات الواردة في المجال الرابع.

جدول(٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من وجهة نظر الطلبة المتدربين لمجال البيئة التدريبية.

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١.	المرافق والتسهيلات في مكان انعقاد البرنامج مناسبة.	3.61	1.20	١
٢.	مناسبة الإضاءة والتهوية في موقع انعقاد البرنامج.	3.29	1.10	٤
٣.	مناسبة أجهزة العرض في موقع انعقاد البرنامج.	3.51	.926	٢
٤.	الرضى عن الخدمات المساندة من ضيافة، واستراحة، وتصوير.	3.41	1.025	٣
٥.	اتساع قاعات التدريب وتنظيم المقاعد بشكل يساعد على التدريب.	3.00	1.31	٥
	الكلي	3.36	.80	

يظهر من الجدول رقم (٧) أنَّ المتوسط الحسابي العام لإجابات الطلبة المتدربين عن فقرات الأسئلة الخاصة بمجال البيئة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٦) وبانحراف معياري بلغ (.٨٠٠)، وقد نالت الفقرة رقم (١) (المرافق والتسهيلات في مكان انعقاد البرنامج مناسبة) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦١)، في حين جاءت الفقرة رقم (٥) (اتساع قاعات التدريب وتنظيم المقاعد بشكل يساعد على التدريب) في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا البعد بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٠)، وهذا يدل على رغبة المتدربين بأن تكون القاعات واسعة ومناسبة ومجهزة بأثاث مناسب للتدريب كونها أحياناً لا تساعد على تطبيق مهارات عملية بعينها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البيالي (٢٠٠٠ م)، ودراسة البكر (٢٠٠٦ م)، التي أشارت أن الإطار التنظيمي للبيئة التدريبية لا يمكنه عكس النشاط التدريبي، كما يظهر من الجدول أنَّ المتوسطات الحسابيّة لجميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة متوسطة،كما يُعزى إلى أنَّ توافر التجهيزات والإمكانات اللازمة للتدريب أمراً ضرورياً لفعالية واستمرارية البرنامج التدريبي ونجاحه، ومن تلك التجهيزات والإمكانات توافر المعامل والأجهزة التقنية اللازمة للتدريب، توافر مكتبة أو مركز لخدمات المتدرب لتسهل عليه الرجوع لها وسدّ احتياجات البرنامج التدريبي من مراجع وكتب وتصوير وغيرها، إضافة إلى مناسبة القاعات التدريبية وتوافر الخدمات فيها، ويمكن أن يعود السبب في ذلك أنَّ مبنى العمادة لم يؤسس من أجل التدريب، وبذلك يضعف مستوى توافر الخدمات والتجهيزات فيه مثل: تنظيم القاعات التدريبية ومساحتها، وتوافر الإمكانات فيها، ومن ثمَّ فإن توافر تلك الإمكانات تنعكس على المتدرب وشعوره بفعالية البرنامج التدريبي الملتحق به.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك تأثير في تقويم المتدربين للبرنامج التدريبي يُعزى لمتغيري الجنس؟ ولمعرفة وتحديد لصالح أي من الفئتين (ذكور، إناث) كانت الفروق. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (٨) يبين هذه النتائج.

جدول(٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسط تقويم المتدربين للبرنامج التدريبي تبعاً لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف لمعياري
المدرب	ذكر	١٦	4.36	.44
	أنثى	٢٦	4.83	.21
المادة التدريبية	ذكر	١٦	3.87	.38
	أنثى	٢٦	4.30	.48
اللجنة المنظمة	ذكر	١٦	4.42	.28
	أنثى	٢٦	3.82	.81
البيئة التدريبية	ذكر	١٦	3.30	.99
	أنثى	٢٦	3.41	.65
الكلي	ذكر	١٦	3.99	0.31
	أنثى	٢٦	4.09	0.25

يبين الجدول رقم (٨) أنّ متوسط الإجابات لدى الإناث أعلى منها عند الذكور، حيث بلغ متوسط إجابة الإناث (٤,٠٩) وبانحراف معياري (٠,٢٥)، في حين بلغ المتوسط للذكور (٣,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٣١) وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام الطلبة من الإناث بدرجة أكبر في الحصول على مهارات ومعارف جديدة منه لدى الذكور، وبغرض التحقق من دلالة الفروق أُستخدم اختبار(ت) لمتغير جنس المبحوثين ويظهر جدول (٩) ذلك:

جدول(٩): نتائج اختبار(ت) الخاصة بمتغير الجنس.

المجال	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المدرب	-3.870	29	.001*
المادة التدريبية	-2.747	28.757	.010
اللجنة المنظمة	.911	14.219	.378
البيئة التدريبية	-0.326	١٩,٣٦٦	0.74

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 = α

ولمعرفة دلالة الفروق أُستخدم اختبار (ت)، حيث أظهرت النتائج وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة المتدربين لمجال المدرب ولصالح الإناث، في حين لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية لمجالات المادة التدريبية واللجنة المنظمة والبيئة التدريبية، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة فطيس (٢٠٠٧م) والتي أظهرت فروقاً ولصالح الذكور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما هي أهم المعارف التي أُكتسبت في البرنامج التدريبي من وجهة نظر المتدربين ؟ للإجابة عن هذا السؤال وُجِّه سؤال بواسطة الاستبانة الموزعة على الطلاب المتدربين، ليقدموا منها أهم المعارف التي حُصِل عليها حسب رأيهم، ويحوي جدول (١٠) هذه المعارف والنسب المئوية لكل الاستجابات.

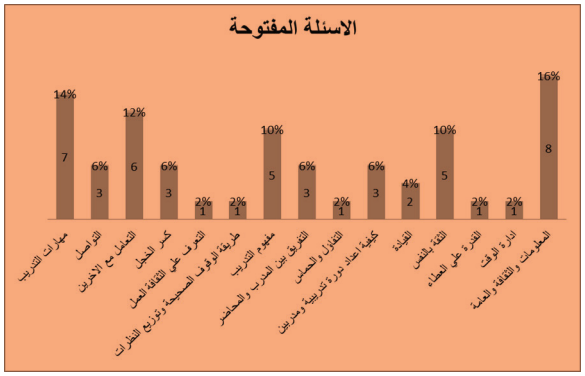
جدول (١٠) المعارف المكتسبة التي أجمع عليها الطلاب المتدربين الملتحقين ببرنامج واعد.

الرقم	الاستجابات (Reponses)	التكرار (Frequency)	النسبة المئوية (Percentage)
1	مهارات التدريب.	7	14%
2	التواصل.	3	6%
3	التعامل مع الآخرين.	6	12%
4	كسر الخجل.	3	6%
5	التعرف على الثقافة العمل.	1	2%
6	طريقة الوقوف الصحيحة وتوزيع النظرات.	1	2%
7	مفهوم التدريب.	5	10%
8	التفريق بين المدرب والمحاضر.	3	6%
9	التفاؤل والحماس.	1	2%
10	كيفية إعداد دورة تدريبية ومدربين.	3	6%
11	القيادة.	2	4%
12	الثقة بالنفس.	5	10%
13	القدرة على العطاء.	1	2%
14	إدارة الوقت.	1	2%
15	المعلومات والثقافة والعامة.	8	16%
16	المجموع	50	100%

يتبين من الجدول (١٠) الذي يوضح المعارف المكتسبة التي أجمع عليها الطلاب المتدربين الملتحقين ببرنامج واعد

أنَّ أكثر الفقرات التي حصلت على النسب المئوية بالترتيب هي: الفقرة رقم (١٥)، (١)، (٣)، (٧)، (١٢) والشكل رقم (٢) يوضح ذلك:

شكل (٢) المعارف المكتسبة.



وبعرض تلك المعارف المكتسبة من قبل الطلبة المتدربين، والتي حصلت على أعلى النسب المئوية يتبين حرص البرنامج التدريبي على إكساب المتدربين معارف ضرورية، والتي لمست في المادة التدريبية.

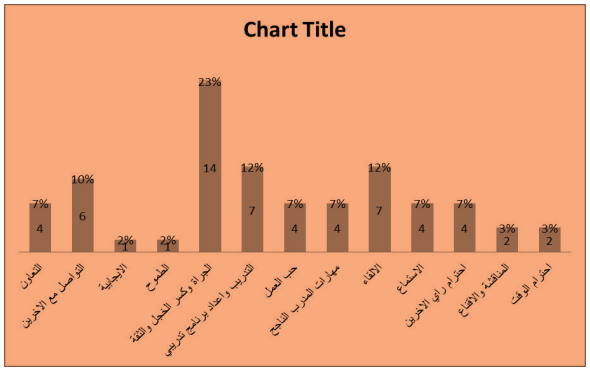
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما هي أهم المهارات التي أُكتسبت في البرنامج التدريبي من وجهة نظر المتدربين؟ للإجابة عن هذا السؤال وُجِّه سؤال من الاستبانة الموزعة على الطلاب المتدربين، ليقدموا أهم المهارات التي حصلوا عليها حسب رأيهم، ويحوي جدول (١١) هذه المهارات والنسب المئوية لكل الاستجابات.

جدول(١١) المهارات التي أجمع عليها الطلاب المتدربين الملتحقين ببرنامج واعد.

الرقم	الاستجابات (Reponses)	التكرار (Frequency)	النسبة المئوية (Percentage)
1	التعاون.	4	7%
2	التواصل مع الآخرين.	6	10%
3	الإيجابية.	1	2%
4	الطموح.	1	2%
5	الجرأة وكسر الخجل والثقة.	14	23%
6	التدريب وإعداد برنامج تدريبي.	7	12%
7	حب العمل.	4	7%
8	مهارات المدرب الناجح.	4	7%
9	الإلقاء.	7	12%
10	الاستماع.	4	7%
11	احترام رأي الآخرين.	4	7%
12	المناقشة والاقناع.	2	3%
13	احترام الوقت.	2	3%
16	المجموع	60	100%

يتبين من الجدول (١١) الذي يوضح المهارات المكتسبة التي أجمع عليها الطلاب المتدربين الملتحقين ببرنامج واعد أنَّ أكثر الفقرات التي حصلت على النسب المئوية بالترتيب على التوالي هي: الفقرة رقم (٥)، (٦)، (٩)، (٢)، والشكل رقم (٣) يوضح ذلك.

شكل (٣) المهارات المكتسبة



النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما أهم المقترحات المناسبة لتطوير مجالات العمل التدريبي من وجهة نظر المتدربين؟ للإجابة عن هذا السؤال وُجه للطلبة المتدربين سؤالاً؛ ليقدموا أهم المقترحات حسب رأيهم لكرسي الدكتور ناصر الرشيد، وجدول (١٢) يحوي هذه المقترحات والنسب المئوية لكل مقترح.

جدول(١٢) مقترحات الطلبة المتدربين الملتحقين ببرنامج واعد لتدريب المتدربين لتطوير البرنامج مستقبلاً.

الرقم	الاستجابات (Reponses)	التكرار (Frequency)	النسبة المئوية (Percentage)
1	التقليل من الوقت كونه طويلاً.	5	22%
2	اختيار وقت مناسب غير الدوام الجامعي.	2	9%
3	إعادة النظر في توزيع الدورة على الأيام.	4	17%
4	تقليل عدد أيام الدورة.	1	4%
5	إعادة النظر في الموقع والإضاءة والتجهيزات.	4	17%
6	زيادة توعية الطلبة بأهمية الدورة بشكل مستمر.	1	4%
7	فتح المجال لعدد أكبر من الطلاب للالتحاق بالدورة.	1	4%
8	تقليل عدد الحقائب التدريبية.	1	4%
9	إعطاء المتدرب فرصة أكبر لعملية العرض لحقيبته التدريبية.	1	4%
10	العمل على تغير أسلوب المدرب.	1	4%
11	تكثيف التجارب والتدريب الميداني والعملي.	2	9%
16	المجموع	23	100%

يتضح من جدول (١٢) أنَّ أعلى نسبة في المقترحات كان التقليل من وقت الدورة الزمني كونه، ربما يعود طلب الطلبة المتدربين لهذا الطلب هو عدم خضوعهم لمواقف تدريبية في أثناء مراحل دراستهم الجامعية، وعدم تعودهم على هذا النمط من التدريب، من حيث التنظيم والانضباط والاهتمام.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: مدى انتقال أثر التدريب على ممارسات المتدربين (كمدربين) من وجهة نظر المدربين؟ للإجابة على هذا السؤال وُزِّعت حقائب المهارات الحياتية السبعة على المتدربين، وطُلب من كل متدرب اختيار حقيبة تدريبية تمثل مهارة حياتية ليقوم بممارسة التدريب على زملائه، وقد أعد لتقييم المتدرب أداة استبانة للوقوف على مدى تمكن المتدرب من ممارساته كمدرب، وقد اشترك في تقييم المتدرب خمسة من المدربين الذين قاموا على تدريبه، وجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقويم المدربين لممارسات المتدربين (كمدربين).

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
١.	يتمكن من المحتوى العلمي للبرنامج.	٤,٠٧	٠,٤٦	٨١,٤	عالية
٢.	يوصل المعارف والمعلومات باقتدار.	٤,٠٣	٠,٩٢	٨٠,٦	عالية
٣.	ينظم العرض التجريبي بكفاءة.	٤,٣	٠,٨٤	٨٠,٦	عالية
٤.	يربط المادة التدريبية بالواقع العلمي للمتدرب.	٤,٦	٠,٨٣	٨١,٢	عالية
٥.	ينوع بالأساليب التدريبية والأنشطة المستخدمة.	٤,١٩	٠,٧١	٨٣,٨	عالية
٦.	يدير النقاش ويحفز المشاركين.	٤,٥٨	٠,٥٠	٩١,٦	عالية جداً
٧.	يعمل على إحداث التفاعل بين المتدربين.	٤,٠٢	٠,٨٩	٨٠,٤	عالية
٨.	يستخدم الوسائل والتقنيات التدريبية السمعية والبصرية.	٤,١١	٠,٨٤	٨٢,٢	عالية
٩.	يمتلك مهارة الإلقاء.	٤,٠٤	٠,٧١	٨٠,٨	عالية
١٠.	يدير وقت البرنامج ملتزماً بالمواعيد.	٣,٩٥	٠,٦٨	٧٩,٠	عالية
١١.	يمتلك القدرة على التعامل مع الأنماط المختلفة من المتدربين.	٤,٠١	٠,٧١	٨٠,٢	عالية
١٢.	يلتزم بموضوعات التدريب.	٤,٣٦	٠,٥٤	٨٧,٢	عالية جداً
١٣.	يحقق أهداف الجلسات التدريبية.	٤,١٠	٠,٦٣	٨٢,٠	عالية
١٤.	يستخدم أساليب كسر حدة اللقاء.	٤,٧	٠,٨٧	٨١,٤	عالية
١٥.	يستخدم الاتصال غير اللفظي بفاعلية	٤,٠٨	٠,٧٧	٨١,٦	عالية
الدرجة الكلية		٤,١١	٠,٥٤	٨٢,٢	عالية

كانت النسبة فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمدى ممارسة المتدربين / كمتدربين في كرسي الدكتور ناصر الرشيد للمهارات الحياتية من وجهة نظر المدربين هي (٨٢,٢ ٪)، وبمتوسط حسابي (٤,١١) وهي بدرجة عالية، ويعزو ذلك إلى أنَّ المتدربين قد أُخضعوا بصورة مناسبة لتدريب مكثف؛ لإكسابهم مهارة التدريب مسبقاً، وقد لُوحظ ذلك من قبل الباحث الذي كان يحضر لبعض الوقت جلسات التدريب عند مختلف المدربين، وقد حصلت الفقرة رقم (٦) «يدير النقاش ويحفز المشاركين»على أعلى نسبة وبمتوسط حسابي (٤,٥٨) بدرجة ممارسة عالية جداً ويعزو ذلك إلى جدية المتدربين، وممارستهم التدريب الجماعي الذي اكتسبوه، والذي يحرص على العمل الفريقي واستخدام إستراتيجيات النقاش، وتبادل الأدوار بين المجموعات المختلفة. وربما يعود أيضاً إلى الجهود المبذولة من المدربين في التركيز على هذه الجزئية التي تبعد المتدرب عن أسلوب التلقين. وجاءت الفقرة رقم (١٠)» يدير وقت البرنامج ملتزماً بالمواعيد» بالمرتبة الأخيرة ويعود ذلك كما يرى الباحث إلى عدم امتلاك المتدربين مهارة إدارة الوقت، إضافة إلى محدودية الزمن المعطى للمتدرب /المدرب لتنفيذ نشاط حقيبته، والذي يتطلب ممارسة مسبقة على ذلك.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة يُوصَى بالآتي:

١.المراجعة الدائمة لأهداف البرامج التدريبية والتقويم الدائم لمدى تحقق هذه الأهداف بالدرجة المطلوبة، وإجراء التعديلات والتغيرات لمواكبة التطور في التعليم والتدريب المتزامن مع متطلبات واحتياجات المجتمع.

٢. تحديث البرامج التدريبية مع متطلبات العصر، واستقطاب المؤهلين في عالم التكنولوجيا لوضع كل ما هو جديد بصورة تزيد من فعالية البرامج التدريبية.

٣.أهمية متابعة الخدمات المقدمة في العمادة والإطلاع على جوانب القصور فيها، منها: توفير المعامل والأجهزة والتجهيزات اللازمة للتدريب: من قاعات تدريبية مناسبة وأدوات وأجهزة تدريبية وتوفير مكتبة أو مركز لخدمة الطالب المتدرب.

٤. تطوير مقر التدريب أو إيجاد مبنى بديل يصلح للتدريب فيه.

٥. الأخذ بالاعتبار قدرات وإمكانات المتدربين لنجاح البرنامج التدريبي بالأخذ بآرائهم وإشراكهم في وضع البرنامج التدريبي.

٦. إطالة المدة الزمنية للتدريب حتى تسمح بالمناقشة والتدريب العملي، واستخدام أساليب متنوعة تلائم هذا النوع من التدريب وهو إعداد مدربين واعدين.

٧.استخدام مداخل جديدة ومتنوعة في تصميم برامج تدريب الطلاب، مثل التدريب القائم على الكفايات.

٨. تصميم برنامج حاسوبي ليدير عملية التدريب كاملة عبر شبكة داخلية للابتعاد عن التدريب التقليدي.

هناك بعض التوصيات المستقبلية يُوصي بها الباحث:

١.إجراء العديد من الدراسات المستقبلية في تقويم التدريب لمقارنة نتائج هذه الدراسات مع ما توصَّلت إليه من نتائج في هذه الدراسة

٢. إجراء دراسات مماثلة تتناول البرامج التدريبية باستخدام متغيرات مختلفة، أوحتى موضوعات هادفة في مجال التدريب الجامعي أو نماذج تدريب مختلفة.

٣. إجراء دراسة على المتدربين أنفسهم تقيس أثر التدريب الذي امتلكوه.

٤. أن تكون عملية التقويم شاملة لجميع البرامج التدريبية المنعقدة في جامعة حائل. مع الأخذ برأي المدرب والمتدربين بإجراء الدراسات الميدانية لتطوير منهاج البرامج التدريبية أولاً بأول في ضوء نتائج عمليات التقويم.

٥. إجراء دراسات تقييمية لقياس أثر الدورات التدريبية المبنية على احتياجات الطلاب والمجتمع المحلي على مستوى أدائهم.

المراجع العربية:

أبو سلمية، باسمة، *(مدى فاعلية التدريب في تطوير الموارد البشرية في مكتب الأونروا الإقليمي)*، رسالة ماجستير، غزة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، ٢٠٠٧م.

أبو شيخة، نادر، (٢٠١٠م)، *إدارة الموارد البشرية: اطار نظري وحالات عملية*،ط١، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

بدير، رامز، نهاية التلباني، أيمن المصدر،(٢٠١١ م)، «واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية»، *مجلة جامعة الأزهر بغزة*، مجلد ٥، (العدد ١)، من ص ١٤٣٢إلى ص١٤٨٦ .

توفيق، عبدالرحمن، (٢٠٠٧ م) *موسوعة التدريب والتنمية البشرية:* الجزء الرابع،مصر، بميك، مركز الخبرات المهنية للإدارة.

جاسم، أحمد عيدان، (٢٠١٢ م)، «تقييم مصداقية البرامج التدريبية المنفذة من خلال قياس مخرجاتها إطار نظري»، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، مجلد ٤ (العدد٨)، من ص ٢٤١ إلى ص٢٨٠.

السكارنة، بلال، (٢٠٠٩ م)، التدريب الإداري،ط١، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع .

السيد، أمل،(٢٠٠٧ م)، *إدارة الموارد البشرية*،ط١، القاهرة، مطابع الدار الهندسية.

شاويش، مصطفى،(٢٠٠٥)، إدارة الموارد البشرية، ط١،عمان، دار الشروق.

الطائي، يوسف، والعبادي، مؤيد، والفصل، هاشم، (٢٠٠٦ م)، *إدارة الموارد البشرية*: مدخل إستراتيجي متكامل،ط١، عمان، الوراق للنشر والتوزيع .

الطعاني، حسن، (٢٠٠٩م)، *التدريب: مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمه*، ط٣، عمان، دار الشروق.

عبدالباقي، صلاح الدين، (٢٠٠١م)، *الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية*، ط١، القاهرة، المركز العالمي.

العطوي، صالح، *(أثر أساليب التدريب على فاعلية البرامج التدريبية في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية)*، رسالة ماجستير، الأردن، كلية التربية، جامعة مؤتة، ٢٠٠٧ م.

عقيلي، عمر، (٢٠٠٩م)، *إدارة الموارد البشرية المعاصرة:* بعد إستراتيجي، ط١، عمان، دار وائل للنشر.

فطيس، عادل، *(تحليل وتقييم فاعلية البرامج التدريبية أثنا ء العمل وتأثيرها على أداء العاملين وسلوكهم دراسة حالة شركة راس لانوف لتصنيع النفط والغاز في الجماهيرية الليبية)*، رسالة ماجستير، قسم الإدارة العامة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة آل البيت،٢٠٠٧م.

القريوتي، محمد، (٢٠١٠ م)، *الوجيز في إدارة الموارد البشرية*، ط١، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

مصطفى، أحمد، (٢٠٠٥م)، *إدارة الموارد البشرية:* الإدارة العصرية لرأس المال الفكري، ط١، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

ملحم، سليم، (٢٠٠٦م)، *التمكين كمفهوم إداري معاصر*، ط١، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الوزان، السيد، (٢٠٠٣م)، «متابعة وتقييم عناصر النشاط التدريبي»، *مجلة البحوث الإدارية في أكاديمية السادات للعلوم الإدارية*، مجلد،٢١،(العدد الخاص)، ص ٣٢٠ إلى

ياسين، نوال، (٢٠٠٤م)، *التنسيق والتكامل والتعاون بين هيئات ومؤسسات ومراكز التعليم بدول مجلس التعاون*، الكويت، الهيئة العامة للثقافة والتعليم التطبيقي والتدريب.

المراجع الأجنبية:

Baldwin ,Timothy ,T,and others, (2008), Developing management skill , McGraw – Hill New York .

Elliott, M., Dawson, R., and Edwards, J, (2009)," Providing emonstrable
return-on-investment for organizational learning and training", Journal
of European Industrial Training, Vol.33,(No. 7), PP. 657-670.

Lien, B.Y., Yun Hang, R.Y. and Mclean, G.N,(2007), Training evaluation based on cases of Taiwanese benchmarked high –tech companies .International Journal of Training and Development.

Leopold, J,(2002), Human Resource in Organizations personnel education , lnc,Upper Saddle River ,New jersey m prentice Hall International , uk.

Salah, M.F, (2004), Evaluating effectiveness of ISO 9001:2000 training incertified manufacturing companies in Malaysia. Engineering Faculty .

مجلة جامعة تبوك، ع١، ص ص ٨٩– ١١٢، جامعة تبوك (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م)

واقع الكفاءة الداخلية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. أماني فايز محمد سليمان

الأستاذ بقسم التربية الخاصة بكلية التربية والآداب، جامعة تبوك

The Reality of the Internal Efficiency of Special Education Bachelor Program at Art and Education College at University of Tabuk from the Point of View of the Teaching Staff

Dr. Amani Fayez Mohammed Suleiman

Associate Professor, Self-development skills, Preparatory Year, Hael University

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الداخلية، التربية الخاصة.

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الكفاءة الداخلية الكمية والكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة عن الكفاءة الداخلية الكمية للبرنامج وفقاً لمتغيري النوع والدرجة العلمية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، كما صُمِّمت استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصَّلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أنَّ الكفاءة الداخلية الكمية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بشطر الطلاب هي ٧٢,٣٪، ولشطر الطالبات هي ٨٧٪ وذلك في الفوج الدراسي من ١٤٣٢/١٤٣٣-١٤٣٥/١٤٣٦هـ. وفقاً للتتبع بطريقة الفوج الظاهري، وأنَّ الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك، حصلت على درجة متوسطة بمتوسط حسابي ٢,٢٩من ٣، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عن الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة وفقاً لمتغير النوع لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.

Key words: Internal efficiency, Special Education.

Abstract: The researcher's name: Dr. Amany Fayez Mohammed Soliman.

Special Education Department, Art& Education College, Tabuk University.

This paper aimed at discovering both the quantitative and qualitative internal efficiency of the special education bachelor program at Art& Education College at Tabuk University. And if there are any statistically differences among the study population's responses about the quantitative internal efficiency of the program according to both gender and degree variables. The research methodology: The study used the descriptive analytical method to achieve its aims. A tool is designed to achieve the study's aims. The study achieved the following results:

- The quantitative internal efficiency of the special education bachelor program in the male campus is 72.3% and in the female campus is 87% during the scholastic regiments from 1432/1433 to 1435/1436, following the virtual regiment method.
- The qualitative internal efficiency of the special education bachelor program at Art& Education College at Tabuk University got a medium mark and the average account is 2.29 from 3.
- There are statistically differences in the quantitative internal efficiency of the special education bachelor program according to the gender variable Favor Females.
- There aren't any statistically differences in the qualitative internal efficiency of the special education bachelor program according to the grade variable.

مقدمة:

تُعدُّ الكفاءة الداخلية للمؤسسات مؤشراً مهماً على مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المرجوة منه، وقيامه بالأدوار المتوقعة منه، فنجاح أي مؤسسة تعليمية لا يقاس بكثرة خريجيها بقدر ما يُقاس بنوعية هؤلاء الخريجين وإمكاناتهم في توظيف خبراتهم، التي اكتسبوها ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع.

والتعليم الجامعي بوصفه أحد، بل أهم مقومات إعداد القوى البشرية، قد يعتريه ما يحدّ من كفاءته وتحسين مستواه، وقد دلَّت على ذلك العديد من الدراسات التي أُجريت على الدول النامية والمتقدمة على حدٍّ سواء، وقد أشارت بعض تلك الدراسات إلى أنَّ التعليم في الدول النامية يعاني من أزمات منها (إبراهيم، ٢٠١١: ٢٩٨):

- زيادة الكلفة في التعليم الجامعي.
- ضعف مخرجات التعليم وعدم المواءمة بينها وبين احتياجات التنمية.
- تسيّد خبرات الماضي على مضمون التعليم ما يجعله تعليمًا لا يصلح للمستقبل.
- قصور الأهداف العامة للتربية، إذ تركز اهتمامها على حفظ التراث وتعظم في الإنسان قدرات الحفظ.
- عدم الأخذ بمنهجية التخطيط الإستراتيجي لربط التعليم بالتنمية الشاملة.

ويُعدُّ مجال التربية الخاصة من المجالات التي يتزايد عليها الطلب حالياً في جامعات المملكة العربية السعودية، إذ يعدُّ مجال التربية الخاصة مجالاً حديثاً نسبياً في المملكة، وقد تتوافر فرص عمل أكثر للطلاب بعد التخرج منه مقارنة بغيره من المجالات خاصة التعليمية في جامعات المملكة، ومن هذا المنطلق اهتمت هذه الدراسة بالوقوف على واقع الكفاءة الداخلية لقسم التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك.

وقد برزت في الآونة الأخيرة اتجاهات حديثة تهتم بقياس فعالية البرامج التعليمية ومدى تحقيقها لأهدافها، ومواكبتها لسوق العمل، ورضا المستفيدين عنها هذا، إضافة إلى اهتمام معظم دول العالم- سواء كانت متقدمة أم نامية - بالمساءلة Accountabil-ity والكفاءة Efficiency في التعليم الجامعي، كما أصبح تقييم البرامج الدراسية في الجامعات أمراً ضرورياً خصوصاً بعد الأخذ بمعايير الاعتماد الأكاديمي المحلية والعالمية، والتي تسعى الجامعات إلى الحصول عليه وتبذل الجهود الكبيرة في سبيل الحصول على الاعتماد المؤسسي والبرامجي على حدٍّ سواء.

مشكلة الدراسة:

أشارت بعض الدراسات التي قامت بدراسة الكفاءة الداخلية في نظام التعليم السعودي سواء في التعليم العالي أو التعليم العام إلى وجود بعض المشكلات المرتبطة بالكفاءة الداخلية، فقد أوضحت دراسة إبراهيم (٢٠١١) أنَّ مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تعاني من تدني الكفاءة الكمية الداخلية التي يعبر عنها لدى الطلاب الذين يتسربون من الدراسة أو الطلاب الذين تكرر عدد مرات رسوبهم حتى تتجاوز عدد السنوات الفعلية التي يقضيها كل طالب للتخرج، والمتتبع لبعض الأفواج في الجامعات يجد أنَّ نسبة المتسربين من الفوج تتراوح بين (٢٧,٦٪)، كحدٍّ أدنى إلى (٣٢٪) كحدٍّ أعلى، كما أنَّ عدد السنوات التي يقضيها الطالب للتخرج في الكليات ذات السنوات الأربع تتراوح بين (٤,٩) إلى (٦,١٥) سنة مما يؤكد وجود هدر في التعليم الجامعي.

كما أشارت دراسة (Alharbi, 2015:97) إلى أنَّ التعليم العام لا زال يواجه الصعوبات بسبب انخفاض كفاءة النظام ومخرجاته، كما أنَّ المخرجات لا تتوافق مع احتياجات سوق العمل، وكذلك متطلبات التعليم العالي.

ولأنَّ برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة

تبوك يسعى حالياً إلى الحصول على الاعتماد البرامجي –ضمن ما تسعى إليه الكلية والجامعة – فقد خطا خطوات واسعة في هذا الاتجاه فكان من الضروري القيام بهذه الدراسة للوقوف على واقع الكفاءة الداخلية الكمية والكيفية للبرنامج مما يتبين معه جوانب القصور الموجودة به حتى يمكن تلافيها ووضع الحلول المناسبة لها، ومن ثمَّ يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع الكفاءة الداخلية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١- ما واقع الكفاءة الداخلية الكمية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك؟

٢- ما واقع الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة عن الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة وفقاً لمتغيري النوع والدرجة العلمية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن:

١- الكفاءة الداخلية (الكمية والكيفية) لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة عن الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة وفقاً لمتغيري النوع والدرجة العلمية.

أهمية الدراسة:

إنَّ قياس الكفاءة الداخلية لأيَّ برنامج تعليمي يمثل أهمية كبيرة من حيث إنَّه يسهم في الوقوف على المشكلات التي تواجه هذا البرنامج ومعرفة جوانب القصور فيه، ومن ثمَّ آليات التغلب على هذه المشكلات مما يمكن البرنامج من الوصول إلى تحقيق أهدافه التي أنشئ من أجله، ومن ثمَّ يعزز رضا المستفيدين منه – الطلاب والمجتمع – ويحقق الجودة التعليمية له، وعلى ذلك فإنَّ هذه الدراسة قد تمثل أهمية للقائمين على هذا البرنامج والمستفيدين منه وللكلية والجامعة، فقد تفيد المسؤولين عن قسم التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك في الوقوف على مستوى الكفاءة الداخلية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة، كما أنَّها قد تسهم في الارتقاء بمستوى برامج التربية الخاصة في جامعات المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل مصطلحات الدراسة في مفهوم الكفاءة الداخلية، وبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة، ويمكن تعريفهما فيما يلي:

١- الكفاءة الداخلية Internal efficiency:

عُرِّف الكفاءة بأنَّها الاستخدام الاقتصادي للموارد المتاحة أي الاقتصاد في استخدام الموارد وحسن الاستفادة منها، أن تنجز عمل ما بالشكل الصحيح أي الجودة المطلوبة وبأقل الموارد أو التكاليف (أحمد،٢٠١٤: ٢١٧).

وتعرَّف الكفاية بأنَّها العلاقة بين المخرجات والمدخلات وتقاس بنسبة المخرجات إلى نسبة المدخلات أو إلى نسبة عناصر المخرجات (أحمد، ٢٠١٤: ٢١٧).

والكفاءة الداخلية هي مدى قدرة النظام التعليمي على القيام بالأدوار المتوقعة منه، وتشمل كل العناصر البشرية الداخلة في مجال التعليم والتي تتولى تحديد وتنظيم البرامج التعليمية وإعداد الوسائل التكنولوجية واقتراح الأنشطة المصاحبة لها، وكل ما يعين على تنفيذ البرامج والمناهج بالشكل الأمثل وتهيئة المناخ الدراسي

الجيد وهذه العملية في حدّ ذاتها عملية فنية إلى جانب كونها عملية إدارية وتنظيمية (الرشدان، ٢٠١٥: ٢٤٠).

وتُعرَّف الكفاءة الداخلية إجرائياً بأنَّها قدرة النظام التعليمي بقسم التربية الخاصة على القيام بالأدوار المتوقعة منه في تحقيق أهداف برنامج بكالوريوس التربية الخاصة وخطته الدراسية، وتحقيق درجة عالية من المخرجات نسبة إلى مدخلات البرنامج.

٢- برنامج بكالوريوس التربية الخاصة:

يمكن تعريف برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في هذه الدراسة بأنَّه برنامج لإعداد معلم التربية الخاصة في الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية وصعوبات التعلم والتوحد، وفق خطة دراسية لكل تخصص في هذه المسارات في ستة فصول دراسية، هذا بخلاف فصلين دراسيين يجتازهما الطلاب كمقررات إعداد عام بالسنة التحضيرية.

حدود الدراسة:

تمثَّلت حدود هذه الدراسة فيما يلي:

- الحدُّ الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على قياس الكفاءة الداخلية الكمية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك بواسطة طريقة الفوج الظاهري، وكذلك الكفاءة الداخلية الكيفية للبرنامج دون التعرض للكفاء الخارجية له.
- الحدُّ المكاني: طُبقت الدراسة الميدانية في شطري الطلاب والطالبات في الجامعة بمدينة تبوك.
- الحدُّ الزماني: قِيست الكفاءة الداخلية الكمية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة لفوج دراسي، والذي بدأت دراسته في العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ — وتخرَّج في العام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، كما طُبقت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

أدبيات الدراسة:

تتمثل أدبيات الدراسة في محورين الأول الإطار النظري والثاني الدراسات السابقة، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولاً: الإطار النظري:

أ- الكفاءة الداخلية (مفهومها، أهمية قياسها، طرق قياسها):

١- مفهوم الكفاءة الداخلية:

الكفاءة الداخلية ترتبط بمجالين في المؤسسة التعليمية كمية ونوعية، الكمية ترتبط بنسبة المخرجات إلى المدخلات فكلما ازادت هذه النسبة كانت الكفاءة الكمية عالية والعكس، وترتبط الكفاءة النوعية داخل المؤسسة بعناصر العملية التعليمية بداية من أهداف البرنامج وخطته الدراسية وإدارته وأعضاء هيئة التدريس به وأنشطته سواء صفية أو لا صفية ووسائله التعليمية والتقويم، وهنا تُجرى دراسة تحليلية لهذه العناصر للوقوف على الكفاءة النوعية، كما يسهم في ذلك إجراء دراسة ميدانية واستفتاء عينة الدراسة للإسهام في الكشف عن الكفاءة الداخلية النوعية.

وتُعرف الكفاية الداخلية الكيفية بأنَّها قدرة النظام التعليمي على تحديد أهداف تربوية لمدخلاته والاستثمار الاقتصادي للموارد البشرية ودور محدد للبرامج الدراسية في رفع الكفاية للتعليم، في حين الكفاية الداخلية الكمية فهي قدرة النظام التعليمي على استيعاب المتقدمين إليه وتخريج أكبر عدد ممكن من المقبولين، وتقليل حجم الإهدار إلى أقل مستوى دون التأثير على النوعية (عيسان، ٢٠١٠ :٣٠).

ويُعرف قاموس معهد اليونسكو للتعليم الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي بأنَّها الاستغلال الأمثل للموارد (المدخلات) في إنتاج المخرجات، وعادة ما تحصل عمليات تقييم الكفاءة الداخلية لمرحلة معينة من التعليم، وأبسط مؤشراتها هي تكلفة الوحدة «الطالب»، وكذلك الحدّ الأدنى من المعرفة التي وصل

إليها (UNESCO›s International Institute for Educational Planning,2017).

٢- أهمية قياس الكفاءة الداخلية:

تفيد عملية قياس الكفاءة الداخلية في التعليم الجامعي في تطوير النظام التعليمي ككل، وتحسين فعالية العملية التدريسية ابتداء من نوعية وكمية المدخلات كالطلبة-والعمليات المستخدمة كالموارد المالية والبشرية والتسهيلات والبنى التحتية وغيرها - والمخرجات كالخريجين ومساهمات المؤسسة الأكاديمية في التنمية المحلية والبحثية والتطوير، وقد وردت في (أحمد ٢٠١٤: ٢١٣-٢١٤) هذه الأهمية كما يلي:

- زيادة تفهم الإدارة العليا والعمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية لأهمية إجراء التقييم الذاتي للوضع الحالي، وإنجازات العمل في المؤسسة لغايات التخطيط والتطوير.
- الوقوف على مواطن الضعف والتحديات التي تعاني منها المؤسسة الأكاديمية؛ لتسهيل مهمة المختصين وأصحاب القرار لمعالجتها ووضع الحلول المناسبة لها.
- الوقوف على مواطن القوة وفرص النجاح المتاحة لدى المؤسسة الأكاديمية لتشجيعها وتبني مواقف جديدة مشابهة وتعميمها.
- وضع إستراتيجيات تطويرية برؤية واضحة، وتعميمها على المعنيين لمعرفة مستوى الوضع الحالي والمطلوب عمله.
- توفير دراسة تقييمية علمية مرجعية تُظهر واقع الحال للنظام التعليمي في مختلف التخصصات في المؤسسات الأكاديمية.
- مساعدة الإدارة العليا في صنع القرار الإستراتيجي والإداري بدقة وبسرعة وبأسلوب علمي أفضل. - تحسين مستوى الإنجاز في إنجاز العمل لجميع المستويات الأكاديمية والإدارية.
- دعم فرص التطوير وزيادة السرعة في معالجة المشكلات التعليمية.
- قياس مدى التقدم في تحقيق النتائج المطلوبة؛ لإجراء التعديلات اللازمة لأنشطة تخطيط التعليم الجامعي وربما للنتائج نفسها.
- توفر إطار عمل عام للمسؤولين عن قياس النتيجة المتوقعة، وتحقيق سهولة أكبر لوحدات التنفيذ في المراقبة على مستويات التقدم في العمل، وإجراء التغيرات الفعلية المناسبة.

مما سبق نستنتج أنَّ الكشف عن الكفاءة الداخلية للبرنامج التعليمي تسهم في التعرف على جوانب القصور فيه، ومن ثمَّ وضع الحلول المناسبة التي من شأنها رفع هذه الكفاءة، والتي تنعكس أيضاً على فاعلية البرنامج ومستوى الخريج.

٣- طرق قياس الكفاءة الداخلية الكمية:

ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بطرق القياس بصفة عامة، ومنها الكفاءة الداخلية للأنظمة التعليمية، وتوجد عدة طرق تستخدم في قياس الكفاءة الداخلية الكمية في التعليم ويتوقف استخدام أي من هذه الطرق على مدى توافر البيانات والإحصاءات اللازمة لكل طريقة، ومن أشهر هذه الطرق وأكثرها استخداماً طريقة الفوج الحقيقي وطريقة الفوج الظاهري وطريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية.

وذكر الرشدان (٢٠١٥: ٢٦٥، ٢٦٩، ٢٧٧-٢٧٨)، طرق قياس الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي فيما يلي:

أ- طريقة الفوج الحقيقي:

تعتمد هذه الطريقة على تتبع كل طالب في المرحلة التعليمية التي نقيس لها الكفاءة الداخلية الكمية، وهي طريقة أكثر دقة ونتائجها دقيقة وتطبق في الدول المتقدمة، حيث تتوافر بيانات عن حالة كل طالب، وهي تأخذ بالاعتبار الراسبين والناجحين والمحولين وكل التفاصيل الممكنة. وهذه الطريقة تمكننا في النهاية من استخلاص الإهدار الكلي في النظام التعليمي بصورة

التعليمي على إنتاج أكبر عدد من الخريجين لدى عدد الداخلين فيه، أي: قياس أثر الرسوب والتسرب في الكفاءة.

ب- طريقة الفوج الظاهري:

تُستخدم طريق الفوج الظاهري عندما لا تتوافر بيانات عن معدلات الترفيع أو معدلات الانسحاب، وتقيس هذه الطريقة الإهدار عن طريق مقارنة عدد المسجلين في صف معين في عام دراسي معين بعدد المسجلين في الصف الأعلى مباشرة وفي العام الدراسي القادم. إلا أنَّ هذه الطريقة لا تأخذ الراسبين في حسابها ولا المتسربين أو المحولين، وهكذا يعدُّ جميع المسجلين في الصف الأول والذي يليه في السنة التالية إلخ كل منهما فوجاً واحداً.

ج- طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية:

تعتمد هذه الطريقة على عدة افتراضات أهمها: أن تحرك طلاب فوج من صف إلى صف أو من صف إلى خارج المرحلة التعليمية يكون مرتبطاً بمعدلات التدفق الخاصة بكلّ صف، وهذه الطريقة ميسورة في النظم التعليمية صغيرة الحجم، وقد تعتمد على الفوج الحقيقي أو الفوج الظاهري، وفي حالة اعتمادها على الفوج الحقيقي فإنها تكون أكثر صعوبة وأكثر دقة.

وهذه الطرق الثلاث (الفوج الحقيقي، الفوج الظاهري، إعادة تركيب الحياة الدراسية)، من أشهر الطرق المستخدمة في قياس الكفاءة الداخلية الكمية، ولكلٍّ منها أوضاع معينة ترجح استخدام أي منهما على الأخرى، فليس هناك طريقة أفضل من أخرى يمكن استخدامها إلا في ضوء مناسبة جوانب معينة في توافر البيانات المساعدة على تطبيقها.

ب- الكفاءة الداخلية لقسم التربية الخاصة:

تنقسم الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي إلى كفاءة داخلية كيفية وتُعنى بالعمليات التي تحدث على مدخلات النظام لتحويلها إلى مخرجات، وتشمل عناصر العملية التعليمية بدءاً بالأهداف وانتهاء بالتقويم، وما بينهما من خطط دراسية وأنشطة ووسائل تعليمية وغيرها، وكفاءة داخلية كمية وهي ترتبط بنسبة المخرجات إلى المدخلات في عدد الطلبة ونسبتهم، وفيما يلي توضيح للكفاءة الداخلية الكمية والكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك، ويمكن توضيح الكفاءة الداخلية الكمية من الإجابة عن السؤال الأول والذي يتضح فيما يلي:

إجابة السؤال الأول والذي ينص على:

ما واقع الكفاءة الداخلية (الكمية) لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك؟

تتمثل الكفاءة الكمية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الوقوف على الكفاءة الكمية لشطر الطلاب وكذلك شطر الطالبات، وقد رُصد ذلك من الفوج الدراسي الذي بدأ دراسته في العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ وانتهى منها عام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ في شطري الطلاب والطالبات، وفيما يلي توضيح ذلك.

أ-الكفاءة الداخلية الكمية لشطر الطلاب:

فيما يلي جدول يوضح أعداد الطلاب المسجلين والخريجين بقسم التربية الخاصة من عام ١٤٣٢/ ١٤٣٣-١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ، بما يمثل فوجاً من طلاب البرنامج وذلك لحساب الكفاءة الداخلية الكمية بطريقة الفوج الظاهري.

جدول (١) يبين أعداد الطلاب المسجلين والخريجين بقسم التربية الخاصة من عام ١٤٣٢/ ١٤٣٣-١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ .

أعداد الطلاب المسجلين في العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣	أعداد الطلاب الخريجين وفقاً للمسارات في العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦		إجمالي الخريجين ونسبتهم المئوية
١٣٠	إعاقة عقلية	٢٥	٩٤ %٧٢,٣
	صعوبات تعلم	٢٠	
	توحد	١٩	
	إعاقة سمعية	١٨	
	إعاقة بصرية	١٢	

يتبين من الجدول السابق أنَّ عدد الطلاب في العام الدراسي ١٤٣٣/٣٢هـ كان عددهن ١٣٠ طالباً، وعند تتبع هذا الفوج الدراسي -بطريقة الفوج الظاهري لقياس الكفاءة الداخلية الكمية-عن طريق السجلات الأكاديمية للطلاب تبين أنه تخرج منهم في العام الدراسي ١٤٣٦/٣٥هـ ٩٤ طالباً بنسبة ٧٢,٣٪ مقسمة على المسارات الخمسة بالقسم، وهذا يدل على أنَّ الكفاءة الداخلية الكمية لشطر الطلاب تساوي ٧٢,٣٪ ويبين ذلك وجود هدر في العملية التعليمية (رسوب-تسرب) بنسبة ٢٧,٣٪. ومن ثمَّ يجب البحث عن أسباب هذا الهدر التعليمي واقتراح الحلول المناسبة لتقليله إلى أقصى درجة ممكنة.

ب- الكفاءة الداخلية الكمية لشطر الطالبات:

فيما يلي جدول يوضح أعداد الطالبات المسجلات والخريجات بقسم التربية الخاصة من عام ١٤٣٢/ ١٤٣٣-١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ بما يمثل فوجاً من طالبات القسم وذلك لحساب الكفاءة الداخلية الكمية بطريقة الفوج الظاهري.

جدول (٢) يبين أعداد الطالبات المسجلات والخريجات ببرنامج بكالوريوس التربية الخاصة من عام ١٤٣٢/ ١٤٣٣-١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ.

أعداد الطلاب المسجلين في العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٢	أعداد الطلاب الخريجين وفقاً للمسارات في العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٥		إجمالي الخريجين ونسبتهم المئوية
٢٦٠	١٠٤	إعاقة عقلية	٢٢٦ %٨٧
	٢٨	صعوبات تعلم	
	٣٣	توحد	
	٤١	إعاقة سمعية	
	٢٠	إعاقة بصرية	

(عمادة القبول والتسجيل، ٢٠١٦).

يتبين من الجدول السابق أنَّ عدد الطالبات في العام الدراسي ١٤٣٣/٣٢هـ كان عددهن ٢٦٠ طالبة، وعند تتبع هذا الفوج الدراسي من السجلات الأكاديمية للطالبات تبيَّن أنه تخرَّج منهن في العام الدراسي ١٤٣٦/٣٥هـ ٢٢٦ طالبة بنسبة ٨٧٪ مقسمة على المسارات الخمسة بالقسم، وهذا يدل على أن الكفاءة الداخلية الكمية لشطر الطالبات تساوي ٨٧٪، ويبين ذلك وجود هدر في العملية التعليمية (رسوب-تسرب) بنسبة ١٣٪. ومن ثمَّ يجب البحث عن أسباب هذا الهدر التعليمي واقتراح الحلول المناسبة لتقليله إلى أقصى درجة ممكنة.

وبالمقارنة بين الكفاءة الداخلية الكمية بين شطري الطلاب والطالبات بالقسم يتبين أنَّ نسبة الكفاءة الداخلية الكمية بشطر الطلاب ٧٢,٣٪ والطالبات ٨٧٪، بما يعني أنَّ الكفاءة الداخلية الكمية في شطر الطالبات أعلى منه في شطر الطلاب.

الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة:

تتمثل الكفاءة الداخلية الكمية أو النوعية للمؤسسة التعليمية في عناصرها والتي تتكون من الأهداف والخطة الدراسية والأنشطة، والوسائل التعليمية والتقويم إلى غير ذلك من العناصر الأخرى، وفيما يلي سوف تُعرض وتُوضح بعض هذه العناصر في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك وهي:

أ- أهداف قسم التربية الخاصة:

تتمثل أهداف قسم التربية الخاصة كما وردت في دليل القسم (دليل قسم التربية الخاصة، ٢٠١٥)، فيما يلي:

١- إعداد معلم تربية خاصة قادراً على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم في مسار من المسارات التي يقدِّمها القسم.

٢- إجراء البحوث العلمية وحلِّ المشكلات الواقعية في مجال التربية الخاصة.

٣- تقديم البرامج التي تُسهم في رفع كفاءة العاملين في ميدان التربية الخاصة باطلاعهم على أحدث المستجدات في الميدان.

٤- تهيئة الطلاب وإعدادهم للبحث العلمي في مجال التربية الخاصة.

٥- المساهمة في خدمة المجتمع بتنفيذ البرامج

والأنشطة التربوية في مجال التربية الخاصة.

وبمراجعة أهداف قسم التربية الخاصة نجد أنَّه يهتم بإعداد معلم تربية خاصة قادر على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم في أيٍّ من المسارات التي يقدمها القسم، وبملاحظة الباحثة وبمقابلة بعض المسؤولين بإدارة التربية الخاصة بمنطقة تبوك تبيَّن أنَّ الطلبة الخريجين من القسم يمكنهم العمل بكفاءة في المرحلة الابتدائية، في حين يكون أدائهم منخفضاً في المرحلة المتوسطة والثانوية باستثناء الإعاقة العقلية والتوحد، حيث إنَّ المنهج المقدم لهنَّ لا يناسب مستويات الطلبة.

ويتضح أيضاً أنَّ الإعداد العلمي بالقسم يركز على التخصص وفقاً للمسار، في حين قدرة المعلم على إجراء البحوث المرتبطة بالمشكلات الواقعية في مجال التربية الخاصة ضعيفة.

هذا ويقدِّم القسم بعض البرامج التي من شأنها رفع كفاءة العاملين في مجال التربية الخاصة، والتي تقدَّم بالندوات والمحاضرات والدورات واللقاءات والإرشادات التوعوية الموجهة إلى هؤلاء العاملين في الميدان، ومع ذلك فإنَّ الأمر لا يخلو من قصورٍ في هذا المجال نظراً لانشغال أعضاء هيئة التدريس بالأعباء التدريسية والإدارية، مما يقلل من فرص خدمة المجتمع التي تعد الوظيفة الثالثة من وظائف الجامعة ومعيار مهم من معايير الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي التي تسعى الجامعة لتحقيقه.

ب- الخطة الدراسية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة:

يعتمد البرنامج التعليمي لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة على تقديم فعاليات دراسية وتعليمية منتظمة تقود إلى نيل درجة علمية وهي درجة البكالوريوس في التربية الخاصة في أحد مسارات القسم وهي الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، التوحد، وصعوبات التعلم، ويتضمن البرنامج مجموعة مميزة من المقررات الدراسية، وأنشطة تسعى إلى إكساب المعرفة والمهارات والقيم اللازمة للطلاب لتحقيق أهداف تعليمية مخططة في أي من تخصصاته.

ويُعدُّ معلم للتربية الخاصة؛ لكي يكون قادراً على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم في أيٍّ من المسارات التي يقدمها القسم؛ ليقوم بالمهام الآتية وفقاً لما ورد بدليل قسم التربية الخاصة(٢٠١٥):

١- تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات الأكاديمية الأساسية.

٢- إعداد الخطط والبرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- المساهمة في تشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤- المساهمة في تدريب وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء احتياجاتهم وقدراتهم.

٥- المساهمة في تقديم خدمات تعديل السلوك لذوي الاحتياجات الخاصة.

٦- المساهمة في إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم.

ومن أهداف الخطة الدراسية المساهمة في قياس وتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ملاحظة الواقع الفعلي وجدت الباحثة عدم توافر معامل في القسم وعدم وجود بعض المقاييس الخاصة بالتشخيص والقياس، وهذا يؤدِّي إلى عدم قدرة الخريجين على تطبيق المقاييس بالشكل الفعَّال؛ لأنَّه لم يطبق الجزء العملي في أثناء التدريس بالشكل المطلوب، وهذا يؤدِّي بدوره إلى زيادة نسبة الخطأ في التشخيص.

وفيما يلي توضيح لمتطلبات منح درجة البكالوريوس في التربية الخاصة في مساراته الخمسة بالقسم سواء متطلبات الجامعة أو الكلية أو القسم كما وردت في دليل قسم التربية الخاصة (٢٠١٥):

- أن يكون الطالب حاصلاً على الثانوية العامة (أدبي)، إضافة إلى متطلبات الجامعة والكلية والقسم.

– لحصول الطالب على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة مسار إعاقة عقلية يدرس الطالب ستة مستويات إعداد عام في التربية الخاصة، إضافة إلى مستويين وهما السابع والثامن في مسار الإعاقة العقلية.

– لحصول الطالب على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم يدرس الطالب ستة مستويات إعداد عام في التربية الخاصة، إضافة إلى مستويين وهما السابع والثامن في مسار صعوبات التعلم.

– لحصول الطالب على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة مسار إعاقة بصرية يدرس الطالب ستة مستويات إعداد عام في التربية الخاصة، إضافة إلى مستويين وهما السابع والثامن في مسار الإعاقة البصرية.

– لحصول الطالب على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة مسار إعاقة سمعية يدرس الطالب ستة مستويات إعداد عام في التربية الخاصة، إضافة إلى مستويين وهما السابع والثامن في مسار الإعاقة السمعية.

– لحصول الطالب على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة مسار التوحد يدرس الطالب ستة مستويات إعداد عام في التربية الخاصة، إضافة إلى مستويين وهما السابع والثامن في مسار التوحد.

والجدول الآتي يبين النسبة الموزونة لمتطلبات الجامعة والكلية والقسم وعدد الوحدات الدراسية وعدد المقررات:

جدول رقم (٣) يبين الشكل العام للخطة الدراسية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة.

المتطلبات	عدد الوحدات	عدد المقررات	الوزن %
مقررات الجامعة	٢٠	٩	١٥,٣٨
مقررات الكلية	١٥	٤	١١,٥٣
مقررات القسم	٩٥	٣٦	٧٣,٠٧
المجموع	١٣٠	٤٩	١٠٠

يتبين من الجدول (٣) أنَّ النسبة الموزونة لمتطلبات القسم ٧٣,٠٧٪ من وهي نسبة جيدة.

الخطة الدراسة لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة موزعة على الفصول والمستويات الدراسية:

فيما يلي توضيح للخطة الدراسية لبرنامج التربية الخاصة وفقاً للمستويات والمسارات (دليل قسم التربية الخاصة، ٢٠١٥):

جدول رقم (٤) يبين المقررات الدراسية بخطة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة للمستويين الثالث والرابع.

اسم المقرر (المستوى الثالث)	الساعات المعتمدة	اسم المقرر (المستوى الرابع)	الساعات المعتمدة
مقدمة في التربية الخاصة	٢	اضطرابات النطق والكلام	٣
أحكام ذوي الاحتياجات الخاصة في الإسلام والمواثيق الدولية	٢	الإعاقة الجسدية والصحية	٣
علم نفس نمو ذوي الاحتياجات الخاصة	٢	الإعاقة البصرية	٣
الإعاقة العقلية	٣	الإعاقة السمعية	٣
الإعاقات المتعددة	٣	التوحد واضطرابات النمو الشاملة	٣
مهارات الكتابة	٢	الثقافة الإسلامية (٣)	٢
ثقافة إسلامية (٢)	٢		
المجموع	١٦		١٧

من الجدول رقم (٤) الذي يتضمن مقررات المستويين الثالث والرابع يتضح أنَّ مقرر إعاقات متعددة يدرس في المستوى الثالث وهو لا يتناسب مع الطلاب للمستوى نفسه، حيث إنَّ هذا المقرر له طبيعة خاصة من حيث المحتوى والأهداف، ويتناول أكثر من إعاقة وكذلك الإعاقات المزدوجة في حين أنَّ الطلاب يدرسون مقرر مقدمة في التربية الخاصة في المستوى نفسه، والذي يتناول فئات التربية الخاصة جميعاً ولكن ذلك يكون بالتزامن مع مقرر إعاقات متعددة، ومن ثمَّ تكون قدرة الطالب على استيعاب جميع المفردات صعبة في ذلك المستوى ويمكن أن يرحل إلى مستويات أعلى ويبدل بمقرر أخرى مثل: مقرر الإعاقة السمعية أو البصرية في المستوى الرابع ، وأيضاً مقرر مقدمة في التربية الخاصة ويجب النظر في الساعات المعتمدة للمقرر، حيث إنَّ هذا المقرر معتمد له ساعتان ويحتاج إلى ثلاث ساعات لكي تناسب محتوى المقرر وتوصيفه.

جدول (٥) يبين المقررات الدراسية بخطة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة للمستويين الخامس والسادس .

م	اسم المقرر (المستوى الخامس)	الساعات المعتمدة	اسم المقرر (المستوى السادس)	الساعات المعتمدة
١	قضايا معاصرة في التربية الخاصة	٢	تنظيم المدرسة وإدارة الفصل في التربية الخاصة	٣
٢	صعوبات التعلم	٣	التكنولوجيا المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة	٣
٣	أساليب التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية	٣	قراءات باللغة الإنجليزية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢
٤	الموهبة والتفوق العقلي	٣	خطة التعليم الفردية.	٢
٥	فسيولوجيا البصر والسمع والكلام	٢	طريقة برايل	٣
٦	اتجاهات المجتمع نحو الإعاقة وطرق تعديلها	٣	الاضطرابات السلوكية والانفعالية	٣
٧	الثقافة الإسلامية (٤)	٢		
	المجموع	١٨		١٦

من الجدول رقم (٥) يتضح أنَّ مقررات المستويين الخامس والسادس متناسبة إلى حدٍّ كبير مع هذين المستويين من حيث عدد المقررات ومحتواها والساعات المعتمدة لكل مقرر، وبقيام الباحثة بتدريس هذه المقررات تبيَّن أنَّ مقرر فسيولوجيا البصر والسمع والكلام الذي يُدرس بالمستوى الخامس يوجد في توصيفه بعض الموضوعات المتشابهة، مع توصيف مقرر الإعاقة الجسدية والصحية والتي تدرس بالمستوى الرابع؛ لذا يجب أن يُؤخذ ذلك في الاعتبار عند تحديث توصيفات برنامج بكالوريوس التربية الخاصة من حيث تكرار الموضوعات أو تشابهها في التوصيفات.

جدول (٦) يبين المقررات الدراسية بخطة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة للمستويين السابع والثامن (مسار إعاقة عقلية) .

م	اسم المقرر (المستوى السابع)	الساعات المعتمدة	اسم المقرر (المستوى الثامن)	الساعات المعتمدة
١	قياس وتشخيص ذوي الإعاقة العقلية	٣	إرشاد أسر ذوي الإعاقة العقلية	٢
٢	مناهج وطرق تدريس الإعاقة العقلية	٢	أساليب تعديل سلوك ذوي الإعاقة العقلية	٣
٣	تعليم القراءة والكتابة لذوي الإعاقة العقلية	٢	دراسة حالة في الإعاقة العقلية	٢
٤	تعليم الحساب لذوي الإعاقة العقلية	٢	التدخل المبكر مع ذوي الإعاقة العقلية	٢
٥	مهارات السلوك التكيفي	٢	تدريب ميداني في الإعاقة العقلية	٨
٦	تطبيقات مناهج البحث في التربية الخاصة	٢		
٧	علم النفس التربوي	٢		
٨	الوسائل التعليمية في التربية الخاصة	٢		
٩	خبرات ميدانية مبكرة في التربية الخاصة	٢		
	المجموع	١٩		١٧

جدول (٧) يبين المقررات الدراسية بخطة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة للمستويين السابع والثامن (مسار صعوبات التعلم).

م	اسم المقرر (المستوى السابع)	الساعات المعتمدة	اسم المقرر (المستوى الثامن)	الساعات المعتمدة
١	قياس وتشخيص ذوي صعوبات التعلم	٣	إرشاد أسر ذوي صعوبات التعلم	٢
٢	مناهج وطرق تدريس صعوبات التعلم	٢	أساليب تعديل سلوك ذوي صعوبات التعلم	٣
٣	البرامج التربوية والعلاجية لصعوبات التعلم	٢	دراسة حالة في صعوبات التعلم	٢
٤	تعليم القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلم	٢	التدخل المبكر مع ذوي صعوبات التعلم	٢
٥	تعليم الحساب لذوي صعوبات التعلم	٢	تدريب ميداني في صعوبات التعلم	٨
٦	تطبيقات مناهج البحث في التربية الخاصة	٢		
٧	علم النفس التربوي	٢		
٨	الوسائل التعليمية في التربية الخاصة	٢		
٩	خبرات ميدانية مبكرة في التربية الخاصة	٢		
	المجموع	١٩		١٧

يتضح من جدول (٧) أنَّ هذا المسار يفتقد إلى مقرر صعوبات التعلم النمائية وهو أحد المقررات الأساسية والضرورية في هذا المسار، والتي يجب ألا يخلو تخصص صعوبات التعلم منه وذلك لأنَّ هذا المقرر يتناول الصعوبات التعلم النمائية الأولية والثانوية مثل: (الانتباه، والإدراك، والذاكرة، واللغة والتفكير)، وهذه الصعوبات لا تقل أهمية عن الصعوبات الأكاديمية، إذ أكَّدت العديد من الدراسات على أنَّ الصعوبات النفسية سبب من أسباب اضطرابات التعلم أو أنَّها على الأقل تسهم فيها.

جدول رقم (٨) يبين المقررات الدراسية بخطة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة للمستويين السابع والثامن (مسار إعاقة سمعية).

م	اسم المقرر (المستوى السابع)	الساعات المعتمدة	اسم المقرر (المستوى الثامن)	الساعات المعتمدة
١	قياس وتشخيص ذوي الإعاقة السمعية	٣	إرشاد أسر ذوي الإعاقة السمعية	٢
٢	مناهج وطرق تدريس الإعاقة السمعية	٢	أساليب تعديل سلوك ذوي الإعاقة السمعية	٣
٣	تعليم القراءة والكتابة لذوي الإعاقة السمعية	٢	دراسة حالة في الإعاقة السمعية	٢
٤	تعليم الحساب لذوي الإعاقة السمعية	٢	التدخل المبكر مع ذوي الإعاقة السمعي	٢
٥	لغة الإشارة	٢	تدريب ميداني في الإعاقة السمعية.	٨
٦	تطبيقات مناهج البحث في التربية الخاصة	٢		
٧	علم النفس التربوي	٢		
٨	الوسائل التعليمية في التربية الخاصة	٢		
٩	خبرات ميدانية مبكرة في التربية الخاصة	٢		
	المجموع	١٩		١٧

جدول (٩) يبين المقررات الدراسية بخطة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة للمستويين السابع والثامن (مسار إعاقة بصرية) .

المجال	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المدرب	-3.870	29	.001*
المادة التدريبية	-2.747	28.757	.010
اللجنة المنظمة	.911	14.219	.378
البيئة التدريبية	-0.326	١٩,٣٦٦	0.74

جدول رقم (١٠) يبين المقررات الدراسية بخطة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة للمستويين السابع والثامن (مسار توحد).

م	اسم المقرر (المستوى الخامس)	الساعات المعتمدة	اسم المقرر (المستوى السادس)	الساعات المعتمدة
١	قضايا معاصرة في التربية الخاصة	٢	تنظيم المدرسة وإدارة الفصل في التربية الخاصة	٣
٢	صعوبات التعلم	٣	التكنولوجيا المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة	٣
٣	أساليب التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية	٣	قراءات باللغة الإنجليزية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢
٤	الموهبة والتفوق العقلي	٣	خطة التعليم الفردية.	٢
٥	فسيولوجيا البصر والسمع والكلام	٢	طريقة برايل	٣
٦	اتجاهات المجتمع نحو الإعاقة وطرق تعديلها	٣	الاضطرابات السلوكية والانفعالية	٣
٧	الثقافة الإسلامية (٤)	٢		
	المجموع	١٨		١٦

يتبين من الجداول السابقة أرقام (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠)، الخاصة بالمسارات أنَّ مقرري دراسة حالة وتعديل سلوك ذوي الاحتياجات الخاصة في المستوى الثامن من الضروري تدريسه في المستوى السابع وليس بالتزامن مع التدريب الميداني في المستوى الثامن، كما أنَّ جميع مسارات التربية الخاصة في المستوى الثامن يدرسون أربعة مقررات بجانب التدريب الميداني، وهذا يعدُّ سبباً في قصور إلمام الطالب أو الطالبة بمهام التدريب الميداني بالشكل المطلوب، ويتمثل ذلك القصور في إنجاز الأعمال والتكليفات المطلوبة، وأيضاً قلة الاحتكاك بالتلاميذ لمدة طويلة نتيجة قلة تواجدهم في المدارس بصورة مستمرة.

مما سبق يتضح أنَّ التخصص في المسارات يجب أن يكون من المستوى الخامس وليس السابع، ويجب النظر في الساعات المعتمدة للمقررات، حيث إنَّ هناك بعض المقررات تحتاج إلى ساعات أكثر من الساعات المخصصة لها فعلياً أو تناسب محتوى المقرر مع هذه الساعات المعتمدة، مثل المقررات الآتية: مقرر (مقدمة في التربية الخاصة ، مناهج وطرق تدريس) في المسارات الآتية: (الإعاقة العقلية، البصرية، صعوبات التعلم، الإعاقة السمعية)، (تعليم القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلم ، تطبيقات مناهج البحث، التدخل المبكر في جميع المسارات)، حيث إنَّ الساعات المعتمدة لهذه للمقررات ساعتان وهي غير متناسبة مع محتوى المقررات، إذ تحتاج هذه المقررات إلى ثلاث ساعات تدريسية.

ج- الأنشطة الصفية واللاصفية:

يقوم قسم التربية الخاصة بتفعيل جميع المناسبات التي تخصُّ ذوي الاحتياجات الخاصة سواءً داخل الكلية أو خارجها في المؤسسات المختلفة مثل: المدارس والمراكز وغيرها، التي تهتم بذوي الاحتياجات الخاصة، ولكي تكون هذه المشاركات على الوجه الأكمل فهناك ضرورة إلى تخفيض النصاب لعضو هيئة التدريس وتخفيف الأعباء الإدارية وكذلك دعم عضو هيئة التدريس مادياً ومعنوياً.

وتحصل مشاركات أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات المحلية والإقليمية والعالمية بدرجة قليلة، وذلك نتيجة لضغط عضو هيئة التدريس من حيث عدد الساعات التدريسية والأعباء الإدارية، ومن ثمَّ يجب إعطاءه مساحة للمشاركات المختلفة سواء إقليمياً أو عالمياً، وذلك لتبادل الخبرات المختلفة مما يعود بالنفع عليه وينعكس ذلك على البرنامج والمؤسسة إيجابياً.

د- الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة:

تُعدُّ الوسائل التعليمية مهمة في توضيح الدروس وتفعيل تأثيرها في حياة الطلبة، حيث تسهم في تبسيط فهم موضوع الدرس المراد عرضه، وتعدُّ بمثابة تسهيلات

مادية ومعنوية توظف في عرض الدروس لتقصير مسافة الزمن اللازم لفهمها واستيعابها، ومن ثم انتقال أثر التعلم بنتائج آثارها على المتعلم، وكذلك تقليل الوقت والجهد اللازمين لتنفيذ الدرس؛ مما يجعل عملية التعليم تستثمر جميع عناصرها البشرية والمادية.

وقد حظي قسم التربية الخاصة بدرجة كبيرة في الآونة الأخيرة باهتمام واضح وجلي في استخدام التقنيات الحديثة مثل: استخدام التعليم الإلكتروني، حيث استخدم قسم التربية الخاصة شطر الطالبات ذلك في رفع المقررات على موقع التعليم الإلكتروني للجامعة وقيام أعضاء هيئة التدريس بالتدريس والتواصل مع الطالبات وإقامة الاختبارات الإلكترونية لمعظم المقررات وذلك لعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ وكان لهذا النوع من التعليم آثار إيجابية واضحة وملموسة لكل من العضو والطالب معاً ولا ينكر أثره.

كذلك يقوم أعضاء القسم باستخدام التقنيات الحديثة في عرض المادة العلمية، كما تقوم بعض الطالبات باستخدام برامج إلكترونية مثل: برنامج الكورس اللاب وغيرها من البرامج التي تساعد في العملية التعليمية.

وعلى صعيد آخر فإنَّ القسم يعاني من نقص في أدوات التشخيص والقياس الإلكترونية، وكذلك المعامل الخاصة بكل مسار.

هـ- التقويم:

- توجد مشكلة في بعض الاختبارات العملية، حيث إنَّها لا تحصل بالدرجة المطلوبة؛ وذلك لعدم توافر معامل خاصة وأدوات تشخيص وقياس.
- يُختبر الطلاب في المسارات وفقاً لمعايير واضحة ومحددة مثل: المعدل والمقابلة الشخصية واختبار الكفايات لمسار صعوبات التعلم شطر الطالبات، ولكن يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار سمات الشخصية وخصائصها المميزة، فقد نجد أنَّ معدل الطالبة لا يسمح بدخولها مسار معين وبالرغم ذلك سمات الطالب تسمح بذلك، ويكون لديه القدرة على التعامل مع هذه الفئة ولدية دافعية قوية تمكنه من التعامل بكفاءة عالية.
- يجب إشراك عضو هيئة التدريس والطالب في تقييم البرنامج بدرجة دورية، حيث يحصل الوقوف على جوانب القصور ووضع آليات؛ لتحسينها وعلاجها وتلافيها في السنوات المقبلة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ولم تجد أي منها قد قامت بدراسة الكفاءة الداخلية لقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك، وقد مثَّلت هذه الدراسات إطاراً مرجعياً للدراسة، وقد أُستفيد منه في هذه الدراسة، وقد يحصل ترتيب هذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

أجرت دراسة (Alharbi, 2015)، الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التعليم السعودي، واستهدفت الدراسة الكشف عن الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التعليم السعودي، واستخدمت المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وخلصت إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أنَّ التعليم العام لا زال يواجه الصعوبات بسبب انخفاض كفاءة النظام ومخرجاته، كما أنَّ المخرجات لا تتوافق مع احتياجات سوق العمل، وكذلك متطلبات التعليم العالي.

أجرى إبراهيم (٢٠١١)، دراسة استهدفت قياس الكفاءة الداخلية الكيفية لنظام التعليم بجامعة الملك فيصل بالتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في البناء التعليمي ومحتواه وتنظيم التعليم والتدريس وبيئة التعليم في جامعة الملك فيصل، ومن ثم يمكن للدراسة الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها رفع الكفاءة الداخلية الكيفية لجامعة الملك فيصل. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لرصد

واقع الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم بجامعة الملك فيصل، وتحليل المؤشرات المرتبطة بها وتفسيرها. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ الكفاءة الداخلية للتعليم بجامعة الملك فيصل عالية في بعض جوانبها، ومنخفضة في بعضها الآخر.

كما أجرى عبد العال (٢٠١٠)، دراسة استهدفت التعرف على الأسباب والعوامل التي تؤدِّي إلى انخفاض الكفاءة الداخلية في السنة التحضيرية لطلاب وطالبات جامعة حائل، وذلك من أجل وضع تصور لعلاج تلك الأسباب لرفع الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية، ولتحقيق أهداف تلك الدراسة استخدمت المنهج الوصفي، ولقد أظهر تحليل البيانات أنَّ طلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل قد حددوا الكثير من العوامل التي تكمن وراء انخفاض الكفاءة الداخلية، مثل :العوامل الاقتصادية، حيث شكَّلت أحد المسببات الرئيسة في انخفاض الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية بجامعة حائل، والعوامل الاجتماعية شكَّلت أيضاً أحد مسببات خفض الكفاءة الإنتاجية لطلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل، وقلة الاهتمام باستثمار أوقات فراغ الطلبة، وكذلك العوامل الدراسية كانت أحد مسببات خفض الكفاءة الإنتاجية لطلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل وقبول الطالب في قسم بدون رغبته واختلاف نظام الدراسة في الجامعة عن التعليم الثانوي، وضعف مستوي بعض الطلاب في اللغة الإنجليزية قبل الالتحاق بالجامعة، وفي الوقت نفسه أشارت النتائج إلى أنَّ هناك عوامل شخصية تسبب خفض الكفاءة الداخلية لطلاب السنة التحضيرية منها: ضعف دافعية بعض الطلبة نحو الدراسة وانخفاض مستوى طموحهم.

وقد أجرى كل من الصباح والسرطاوي (٢٠١٠)، دراسة استهدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا بجامعة القدس، والعوامل المؤثرة في تلك الكفاءة وفعاليتها من وجهة نظر الطلبة والمدرسين، والتوصل إلى اقتراح نموذج تطويري، واستُخدم المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أنَّ واقع فعالية الكفاءة الداخلية من وجهة نظر الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس على الدرجة الكلية للأداة كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج أنَّ أهم أبعاد فعالية الكفاءة الداخلية «تلبيتها لحاجات الطلاب والمجتمع»، وأقلها شيوعاً «الخدمات المكتبية والبحثية»، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تبعاً للجنس، والحالة الأكاديمية في متوسط درجة رؤية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لدى فعالية الكفاءة الداخلية، في حين ظهرت فروق في المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير التخصص، كما تبيَّن أنَّ أهم العوامل المؤثرة في الكفاءة الداخلية هي: عدم انتظام الدراسة إلا بعد عدة أسابيع من بدئها.

وقد قام الهزايمة (٢٠٠٩) بدراسة استهدفت تقييم الكفاءة الداخلية بمعدل الهدر التعليمي، والخارجية لخريجي كليات التربية الرياضية في الجامعات الحكومية الأردنية وذلك من سوق العمل، وأيضاً العوامل التي تحدُّ من الكفاءة الداخلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة. واستُخدم المنهج المسحي الوصفي التحليلي، وكذلك المنهج النوعي في جمع البيانات والمعلومات وتحليليها باستخدام استبانتين، الأولى أُستخدمت لجمع بيانات تتعلق بالعوامل التي تحدُّ من الكفاءة الداخلية لكليات التربية الرياضية في الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة. والثانية خُصِّصت لجمع بيانات عن كفاءة الخريجين الخارجية موجهة لأرباب العمل، وتوصَّلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أنَّ الكفاءة الداخلية لكليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية هي: الهاشمية ٧٥٪ والأردنية ٩٢٪ واليرموك ٨٦٪ ومؤتة ٩٠٪، كما أنَّه يترتب على التسرب من كليات التربية

الرياضية في الجامعات الحكومية آثار سلبية على الجامعة تتمثل في: الخسارة المادية وتقليل الكفاءة الداخلية، وقد تباينت عوامل تقييم الهدر التعليمي بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية للعوامل المختلفة، وذلك مثل بعض العوامل الذاتية المتعلقة بعدد أفراد الأسرة وجنس الطالب، والمشكلات النفسية.

واستهدفت دراسة آل عمرو (١٤٢٨هـ) الكشف عن الأسباب التي تؤدِّي إلى انخفاض المعدلات التراكمية لدى الطلاب في كلية المعلمين في بيشة بواسطة العوامل التي تتعلق بالمقررات الدراسية، والطالب، وعضو هيئة التدريس، واستُخدمت الدراسة أداة قياس أسباب تدني المعدلات التراكمية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود مجموعة من العوامل تؤدِّي إلى انخفاض المعدلات التراكمية للطلاب مثل: الالتحاق بالكلية دون رغبة الطالب، شعور الطالب باتجاه سلبي نحو بعض المقررات، عدم الدقة في تقييم الطالب من قبل أعضاء هيئة التدريس، رغبة الطالب في التسرب من الكلية، أسلوب التدريس غير المناسب، انخفاض القدرة العقلية للطلاب، عدم مناسبة التخصصات الدراسية لميول الطالب، نقص الكفاءة لعضو هيئة التدريس.

كذلك أجرى محمود (٢٠٠٤) دراسة استهدفت تقويم فعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة حلوان ومعوقاتها في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ومعرفة العوامل المؤثرة في مستوى تلك الكفاءة. وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، وخلصت إلى عدة نتائج من أهمها أنَّ مستوى الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة حلوان يعدُّ مقبولاً وملائماً لأهدافه في الأبعاد والمعايير التي تم بها الحكم على الكفاءة النوعية، وأنَّ أبرز العوامل التي تؤدِّي إلى انخفاض الكفاءة الداخلية لهذا البرنامج هي مشكلات النظام الإداري، واختلاف معايير التقويم باختلاف خبرة أعضاء هيئة التدريس.

تعليق على الدراسات السابقة:

– استخدمت هذه الدراسات المنهج الوصفي سواء كان بمدخله التحليلي أو المسحي لتحقيق أهدافها.

– استخدمت هذه الدراسات الاستبانة كأداة أيضاً لتحقيق أهدافها.

– تشابهت بعض هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في قياس الكفاءة الداخلية لبعض البرامج الدراسية مثل: دراسة محمود (٢٠٠٤)، والصباح والسرطاوي (٢٠١٠).

– اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في اهتمامها بدراسة الكفاءة الداخلية لقسم التربية الخاصة بجامعة تبوك، وهو ما لم تتناوله أي دراسة أخرى سواء على قسم التربية الخاصة أو أيٍّ من البرامج الدراسية الأخرى بجامعة تبوك.

– استفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

تتناول الدراسة الميدانية وصفاً للإجراءات التي وقعت؛ لتحقيق أهداف الدراسة ومجتمع الدراسة، وأداتها والتحقق من مؤشرات صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج، كما تتضمن الدراسة الميدانية عرضاً لنتائج الدراسة باستخدام الاختبارات الإحصائية اللازمة؛ للإجابة على تساؤلات الدراسة، ومن ثم تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، حيث إنَّه من أنسب المناهج البحثية لهذه الدراسة، وهو المنهج الذي لا يتوقف فقط عند وصف جمع البيانات المتعلقة بالظاهرة، بل يتعداه

إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظاهرة وتفسيرها، والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه (العساف، ١٤٢٧هـ: ١٨٩).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من عدد (٢٤) عضو هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك بنسبة ٨٨,٩٪ من العدد الإجمالي؛ للأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين والمحاضرين بالقسم والذي وصل إلى (٢٧) عضواً (عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين،١٤٣٧هـ)، وهو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١١) مجتمع الدراسة وفقاً للنوع والدرجة العلمية.

المتغير		العدد	النسبة المئوية	الإجمالي
النوع	ذكر	١٢	%٥٠	٢٤
	أنثى	١٢	%٥٠	
الدرجة العلمية	أستاذ مشارك	٣	%١٢,٥	٢٤
	أستاذ مساعد	١٨	%١٢,٥	
	محاضر	٣	%٧٥	

يتضح من جدول (١١) أنَّ:

عدد أعضاء هيئة التدريس الذين طُبق الاستبانة عليهم بالقسم وصل إلى (٢٤) عضواً منهم (١٢)، ذكور بنسبة ٥٠٪ و (١٢) إناث بنسبة ٥٠٪، وحسب الدرجة العلمية فقد كان عدد الأساتذة المساعدين (١٨) والأساتذة المشاركين (٣)، والمحاضرين (٣) أعضاء.

جدول (١٢) يبين مستوى الموافقة ومداها لاستبانة ذات ثلاث استجابات.

مستوى الموافقة	المدى
كبيرة	٣-٢,٣٤
متوسطة	٢,٣٣-١,٦٧
ضعيفة	١,٦٦-١

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع الدراسة، وكذلك الدراسات السابقة، وما احتوته من إطار نظري واستبانات، فقد صُممت استبانة بهدف الكشف عن الكفاءة الداخلية لقسم التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك، اشتملت على عدة محاور هي الأهداف والخطة الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية والوسائل التعليمية والتقنية والتقويم، وقد أُجري الصدق الظاهري لهذه الاستبانة بتحكيمها من مجموعة من المتخصصين، وأُجريت التعديلات اللازمة وفقاً لرأي المحكمين.

معامل الثبات:

أُستخدم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للاستبانة وهو (٠,٩٠١)، ويعدُّ معامل ثبات مرتفع ومقبول إحصائياً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة، فقد أُستخدم العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة، باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وأُستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية.
٢. المتوسط الحسابي لعبارات ومتغيرات الدراسة.
٣. معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.
٤. الانحراف المعياري؛ للتعرّف على مدى انحراف متوسطات استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة عن المتوسط الحسابي لكامل الاستجابات، حيث يبين الانحراف المعياري التشتت في استجابات أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة.
٥. اختبار (كا٢) للتعرّف على دلالة الفروق في استجابة أفراد مجتمع الدراسة.
٦. اختبار مان ويتني للتعرّف على دلالة الفروق في

استجابة أفراد مجتمع الدراسة للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع.

٧. اختبار كروسكال ويلز.

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

فيما يلي الجداول الإحصائية التي توضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة على محاور الاستبانة.

الإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على واقع الكفاءة الداخلية (الكيفية) لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك؟

فيما يلي استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن واقع الكفاءة الداخلية (الكيفية) لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك، والتي تمثل محاور استبانة الدراسة مشتملة على الأهداف والخطة الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية والوسائل التعليمية والتقويم، ويتمثل ذلك في الجداول أرقام ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، وفيما يلي توضيح ذلك:

جدول (١٣) يبين استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن أهداف برنامج بكالوريوس التربية الخاصة.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة	كا٢	مستوى الدلالة	الدلالة
١	يسهم برنامج التربية الخاصة في إعداد المتخصصين في المجال.	٢,١٧	٠,٨٧	٧	متوسطة	١٣,٦	٠,٠٠١	دالة
٢	يراعي برنامج التربية الخاصة اهتمامات الطلاب.	٢,٢٥	٠,٤٤	٥	متوسطة	٨	٠,٠٠٥	دالة
٣	يشارك قسم التربية الخاصة بإجراء البحوث العلمية التي تفيد المجتمع.	٢,١٧	٠,٥٦	٦	متوسطة	٩	٠,١١	غير دالة
٤	يسهم برنامج التربية الخاصة في حل المشكلات في المجال.	٢,٣٨	٠,٤٩	٤	كبيرة	١٤,٤	٠,٠٠	دالة
٥	يسهم القسم في تقديم البرامج التدريبية لرفع كفاءة العاملين في ميدان التربية الخاصة.	٢	٠٧٢	٨	متوسطة	٩	٠,١١	غير دالة
٦	يساعد برنامج التربية الخاصة في تهيئة وإعداد الطلاب على البحث العلمي في المجال.	١,٧٩	٠,٥٩	٩	متوسطة	٣,٣٥	٠,١٩	غير دالة
٧	يسهم برنامج التربية الخاصة في توعية المجتمع بتنفيذ البرامج والأنشطة التربوية المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,٦٣	٠,٤٩	٢	كبيرة	١,٦	٠,٢١	غير دالة
٨	يناسب ما يدرسه طلاب القسم احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع.	٢,٥	٠,٠١٤	٣	كبيرة	٦	٠,٥١	غير دالة
٩	يخضع البرنامج للتطوير لمواكبة الاتجاهات الحديثة في التخصص باستمرار.	٢,٦٧	١,٠٠	١	كبيرة	٠,٠٠	٠,٤٨	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٣) ما يلي:

حصلت العبارات أرقام ٩، ٧، ٨، ٤ على التوالي على درجة موافقة كبيرة، مما يشير إلى أنَّ هذه الأهداف تتحقق بدرجة كبيرة، كما حصلت باقي عبارات المحور على درجة موافقة متوسطة وهي على الترتيب ٢، ٣، ١، ٥، ٦ مما يشير إلى أنَّ هذه الأهداف تتحقق بدرجة متوسطة، ويبين ذلك أنَّه من الضروري التركيز على تحقيق أهداف البرنامج في جميع الأعمال التي تحصل به، فالأهداف تمثل النتائج التي ينبغي الوصول إليها وتحقيقها.

وقد جاءت العبارات أرقام ١، ٢، ٤ دالة مما يشير إلى وجود اختلاف بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة، من حيث إسهام برنامج التربية الخاصة في إعداد المتخصصين في المجال، ومراعاته لاهتمامات الطلاب والتي جاءت درجة الموافقة عليهما متوسطة، وقد جاءت درجة الموافقة كبيرة على إسهامات البرنامج في حل المشكلات في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، في حين جاءت باقي العبارات

غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

جدول (١٤) يبين استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن الخطة الدراسية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة	كا٢	مستوى الدلالة	الدلالة
١	تسهم الخطة الدراسية في إعداد البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,٨٣	٠,٣٨	٤	كبيرة	١,٢	٠,٢٧	غير دالة
٢	تسهم الخطة الدراسية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات الأكاديمية الأساسية.	٢,٩٦	٠,٢	٢	كبيرة	١,٠٤	٠,٣١	غير دالة
٣	تساعد الخطة الطالب في تشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,٩٦	٠,٢	٢	كبيرة	١,٠٤	٣,٧٠	غير دالة
٤	تمكن الخطة الطالب من تدريب وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء احتياجاتهم وقدراتهم.	٢,٨٣	٠,٣٨	٤	كبيرة	١,٢	٠,٢٧	غير دالة
٥	تساعد الطالب على تقديم خدمات تعديل السلوك لذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,٨٣	٠,٣٨	٤	كبيرة	١,٢	٠,٢٧	غير دالة
٦	تجعل الطالب قادراً على إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم.	٢,٨٣	٠,٣٨	٤	كبيرة	١,٢	٠,٢٧	غير دالة
٧	تساعد الخطة الطالب في أن يكون قادراً على تلبية احتياجات ذوي صعوبات التعلم.	٢,٩٦	٠,٢	٢	كبيرة	١,٠٤	٣,٧٠	غير دالة
٨	تساعد الخطة الطالب في أن يكون قادراً على تلبية احتياجات ذوي الإعاقة العقلية.	٢,٩٢	٠,٢٨	٢	كبيرة	٢,١٨	٠,١٤	غير دالة
٩	تساعد الخطة الطالب في أن يكون قادراً على تلبية احتياجات ذوي الإعاقة السمعية.	٢,٩٢	٠,٢٨	٢	كبيرة	٢,١٨	٠,١٤	غير دالة
١٠	تساعد الخطة الطالب في أن يكون قادراً على تلبية احتياجات ذوي الإعاقة البصرية.	٢,٩٢	٠,٢٨	٢	كبيرة	٢,١٨	٠,١٤	غير دالة
١١	تساعد الخطة الطالب في أن يكون قادراً على تلبية احتياجات ذوي اضطرابات التوحد.	٢,٩٢	٠,٢٨	٢	كبيرة	٢,١٨	٠,١٤	غير دالة
١٢	تتناسب الساعات المعتمدة للمقررات الدراسة مع محتوى المقررات.	٢,١٣	٠,٦٨	٥	متوسطة	٩,٩	٠,٠٠٧	دالة
١٣	تتناسب المقررات الدراسية المعتمدة مع المستويات الدراسية.	١,٨٣	٠,٨٧	٦	متوسطة	١٥,٠٣	٠,٠٠١	دالة

يتضح من الجدول رقم (١٤) ما يلي:

حصلت جميع العبارات على درجة موافقة كبيرة، باستثناء العبارتين رقمي ١٢، ١٣ فقد كانت درجة الموافقة متوسطة، مما يشير إلى تميز الخطة الدراسية للبرنامج.

وقد جاءت جميع العبارات غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة باستثناء العبارتين رقمي ١٢، ١٣ فقد جاءت دالة مما يشير إلى وجود اختلاف بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة، من حيث تناسب الساعات المعتمدة للمقررات الدراسة مع محتوى المقررات، وتناسب المقررات الدراسية المعتمدة مع المستويات الدراسية، الأمر الذي يبين مدى أهمية مراجعة الخطة الدراسية

من حيث مدى مناسبتها مع محتوى المقررات الدراسية وكذلك مع المستويات الدراسية للبرنامج من المستوى الثالث وحتى المستوى الثامن.

جدول (١٥) يبين استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن الأنشطة الصفية واللاصفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة	كا٢	مستوى الدلالة	الدلالة
١	تقام الندوات والمحاضرات التوعوية لزيادة الوعي بذوي الاحتياجات الخاصة.	١,٨٣	٠,٨٢	٦	متوسطة	١٢,٩	٠,٠٠٢	دالة
٢	يُمثل القسم في المؤتمرات المحلية والإقليمية في المجال.	١,٩٢	٠,٧٨	٤	متوسطة	١٠,٥	٠,٠٠٥	دالة
٣	المشاركة في المؤتمرات العالمية في المجال.	١,٧٥	٠,٧٤	٧	متوسطة	٥,٦	٠,٦١	غير دالة
٤	تقام الاحتفاليات الخاصة بالمناسبات التي تخصُّ ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,٠٤	٠,٨٦	٣	متوسطة	١٤,٧٨	٠,٠٠١	دالة
٥	يحث القسم الطلاب على المشاركة في الفعاليات التي تخصُّ ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,٩٢	٠,٢٨	١	كبيرة	٢,١٨	٠,١٤	غير دالة
٦	يُقدم الدعم المادي للأعضاء عند مشاركتهم في توعية المجتمع.	١,٥	٠,٧٢	٨	متوسطة	١٤,٤	٠,٠٠١	دالة
٧	يُقدم الدعم المعنوي للأعضاء عند مشاركتهم في توعية المجتمع.	١,٩٢	٠,٩٣	٥	متوسطة	١٦,٣٦	٠,٠٠٠	دالة
٨	يساعد أعضاء القسم الطلاب في التغلب على مشكلاتهم (الأكاديمية، الإرشادية، النفسية).	٢,٥	٠,٥١	٢	كبيرة	٢,٦٧	٠,١٠٢	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٥) ما يلي:

حصلت جميع العبارات على درجة موافقة متوسطة، باستثناء العبارتين رقمي ٥، ٨ فقد كانت درجة الموافقة كبيرة، مما يشير إلى ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية لقسم التربية الخاصة بدرجة متوسطة ومن ثمَّ لا بدَّ من تفعيل الأنشطة بدرجة كبيرة ومتوازية في كلا الشطرين.

وقد جاءت العبارات رقم ٣، ٥، ٨ على التوالي غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة، كما جاءت العبارات أرقام ١، ٢، ٤، ٦، ٧ دالة مما يشير إلى وجود اختلاف بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة، من حيث إقامة الندوات والمحاضرات التوعوية لزيادة الوعي بذوي الاحتياجات الخاصة، وتمثيل القسم في المؤتمرات المحلية والإقليمية في المجال.

إقامة الاحتفاليات الخاصة بالمناسبات التي تخصُّ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم الدعم المادي للأعضاء عند مشاركتهم في توعية المجتمع، ويقدم الدعم المعنوي للأعضاء عند مشاركتهم في توعية المجتمع، الأمر الذي يبين أهمية مراجعة الصعوبات التي تحول دون تطبيق وتفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية للبرنامج على الوجه الأكمل.

جدول (١٦) يبين استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن الوسائل التعليمية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة	كا٢	مستوى الدلالة	الدلالة
١	يستخدم أعضاء هيئة التدريس التقنيات الحديثة في عرض المادة العلمية.	١,٨٣	٠,٨٧	٤	متوسطة	١٥,٠٣	٠,٠٠١	دالة
٢	يتاح لطلاب القسم استخدام البرامج الإلكترونية في العملية التعليمية.	١,٩٢	٠,٨٣	٢	متوسطة	١٢,٤٤	٠,٠٠٢	دالة
٣	يستخدم طلاب القسم موقع التعليم الإلكتروني والفصول الافتراضية على البوابة الإلكترونية للجامعة.	١,٩٢	٠,٩٣	٣	متوسطة	١٦,٣٦	٠,٠٠٠	دالة
٤	لطلاب القسم حسابات على موقع المكتبة الرقمية السعودية.	١,٧٩	٠,٨٣	٥	متوسطة	٨,٤٢	٠,٠١٥	دالة
٥	توافر أدوات قياس وتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة إلكترونية بالقسم.	٢,٥٨	٣,٣١	١	كبيرة	٩,٦	٠,٠٢	دالة
٦	يوجد معمل خاص لطلاب مسار الإعاقة البصرية.	١,٠٨	٠,٢٨	٧	متوسطة	٢,١٨	٠,١٤	غير دالة
٧	يوجد معمل خاص لطلاب مسار الإعاقة السمعية.	١,١٣	٠,٤٥	٦	متوسطة	٢,١٨	٠,٣٣٦	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٦) ما يلي:

حصلت جميع العبارات على درجة موافقة متوسطة، باستثناء العبارة رقم (٥) فقد كانت درجة الموافقة عليها كبيرة، مما يشير إلى أنَّ استخدام القسم للوسائل التعليمية يحصل بدرجة متوسطة، ويتطلب ذلك الاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية المناسبة.

وقد جاءت جميع العبارات دالة مما يشير إلى وجود اختلاف بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة، باستثناء العبارتين رقمي ٦، ٧ فقد جاءت غير دالة مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة، من حيث وجود معمل خاص لطلاب مساري الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية.

جدول (١٧) يبين استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن التقويم لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة	كا٢	مستوى الدلالة	الدلالة
١	تقيس اختبارات القسم المستوى الفعلي للطلاب.	٢,٠٤	٠,٧٥	٦	متوسطة	١٠,٤٨	٠,٠٠٥	دالة
٢	تقيس الاختبارات العملية الخاصة ببعض المقررات المستوى الفعلي للطلاب.	٢	٠,٨٣	٧	متوسطة	١٣	٠,٠٠٢	دالة
٣	تتمتع الاختبارات بالمعايير والشروط الخاصة بوضع الاختبار.	٢,٣٣	٠,٦٤	٤	متوسطة	١٨,٣٣	٠,٠٠٠	دالة
٤	يُختار الطلاب في البرنامج وفق معايير واضحة.	٢,٣٣	٠,٤٨	٣	متوسطة	١٢	٠,٠٠١	دالة
٥	يُختار الطلاب في المسارات وفق معايير واضحة ومحددة.	٢,٤٦	٠,٥١	١	كبيرة	٢٠,٣١	٠,٠٠٠	دالة
٦	يوجه القسم الطلاب للمسارات وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم الخاصة.	٢,٣٣	٠,٤٨	٣	متوسطة	١٢	٠,٠٠١	دالة
٧	يشترك أعضاء هيئة التدريس في تقييم البرنامج بصورة دورية.	٢,٤٢	٠,٥	٢	كبيرة	٢,٧٤	٠,٩٨	غير دالة
٨	يشترك طلاب القسم في تقييم البرنامج بصورة دورية.	٢,٠٤	٠,٦٩	٥	متوسطة	٨,٤٩	٠,١٤	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٧) ما يلي:

حصلت جميع العبارات على درجة موافقة متوسطة، باستثناء العبارتين رقمي ٥، ٧ فقد كانت درجة الموافقة كبيرة، مما يشير إلى أنَّ إجراءات التقويم لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة تحصل بدرجة متوسطة.

وقد جاءت العبارات رقم ٧، ٨ غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة، كما جاءت العبارات أرقام ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦ دالة، مما يشير إلى وجود اختلاف بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة، من حيث إنَّ اختبارات القسم تقيس المستوى الفعلي للطلاب، كما أنَّ الاختبارات العملية الخاصة ببعض المقررات تقيس المستوى الفعلي للطلاب، وتمتع الاختبارات بالمعايير والشروط الخاصة بوضع الاختبار، وأنَّ اختيار الطلاب في البرنامج يحصل وفق معايير واضحة، كما يُختار الطلاب في المسارات أيضاً وفق معايير واضحة ومحددة، حيث يوجه القسم الطلاب للمسارات وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم الخاصة، الأمر الذي يبين أهمية مراجعة المشكلات التي تحول دون تطبيق وتفعيل التقويم للقسم بشكل فعال ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (AL Harbi,2015)، في ضرورة تحديث أنظمة التقويم بالنظام التعليمي.

وفيما يلي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة عن المحاور الكلية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة.

جدول (١٨) يبين استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة.

المحور	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
الأهداف	٢,٢٨	٠,٣٩٧	٢	متوسطة
الخطة الدراسية	٢,٧٦	٠,١٣٦	١	كبيرة
الأنشطة الصفية واللاصفية	٢,٠٥	٠,٥٦٨	٤	متوسطة
الوسائل التعليمية	١,٧٥	٠,٥٣٩	٥	متوسطة
التقويم	٢,٢٤	٠,٤٨٩	٣	متوسطة
جميع المحاور	**٢,٢٩**	٠,٣٤٩		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (١٨) أنَّ:

درجة الموافقة على جميع محاور الاستبانة متوسطة، حيث جاءت درجة المتوسط الحسابي للاستبانة ككل ٢,٢٩، وذلك باستثناء الخطة الدراسية فقد حصلت على درجة موافقة كبيرة وقد يرجع ذلك إلى أنَّ الخطة مترجمة إلى مقررات دراسية موحدة في شطري الطلاب والطالبات وهناك التزام وتوحيد في تنفيذها. إجابة السؤال الثالث: والذي ينصُّ على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة عن الكفاءة الداخلية الكيفية وفقاً لمتغيري النوع والدرجة العلمية؟

فيما يلي استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الكفاءة الداخلية الكيفية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (١٩) يبين استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة تبعاً لمتغير النوع باستخدام اختبار مان وتني Mann-Witney.

المحور	النوع	العدد	متوسط الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	الدلالة
الأهداف	ذكر	١٢	٧,٨٣	١٦	٣,٢٨٧	٠,٠٠١	دالة
	أنثى	١٢	١٧,١٧				
الخطة الدراسية	ذكر	١٢	٧,٩٢	٢٩	٢,٥٦٨	٠,٠١	دالة
	أنثى	١٢	١٦,٠٨				
الأنشطة الصفية واللاصفية	ذكر	١٢	٧,٣٨	١٠,٥٠	٣,٥٧١	٠,٠٠٠	دالة
	أنثى	١٢	١٧,٦٣				
الوسائل التعليمية	ذكر	١٢	٩,٧٩	٣٩	١,٩٠٣	٠,٠٥٧	غير دالة
	أنثى	١٢	١٥,٢١				
التقويم	ذكر	١٢	٧,٤٢	١١	٣,٥٥٨	٠,٠٠٠	دالة
	أنثى	١٢	١٧,٥٨				
جميع المحاور	ذكر	١٢	٧,٦٧	١٤	٣,٣٦٢	٠,٠٠١	دالة
	أنثى	١٢	١٧,٣٣				

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن:

- تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة عن الكفاءة الداخلية الكيفية، لبرنامج

بكالوريوس التربية الخاصة عند مستوى ٠,٠١ في جميع محاور الدراسة باستثناء الوسائل التعليمية فقد كانت غير دالة وذلك حسب ما هو موضح بالجدول، مما يشير إلى وجود اتفاق بين مجتمع الدراسة عن الكفاءة الداخلية الكيفية بصفة عامة، وكذلك الأهداف والخطة وقد يرجع ذلك إلى أنَّ الأهداف والخطة الدراسية متفق عليهما بين شطري الطلاب والطالبات وللارتباط القسم بشطريه بتحقيق تلك الأهداف وتنفيذ الخطة الدراسية، في حين كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عن الأنشطة الصفية واللاصفية والوسائل التعليمية وذلك لاختلاف مدى توافرهما في الشطرين، وكذلك التقويم، حيث ينفذ التقويم بصورة مستقلة لكل شطر عن الآخر.

وفيما يلي استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر)، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (٢٠) يبين نتيجة اختبار كروسكال ويلز Kruskal Wallis لتحديد الفروق بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة تبعاً للدرجة العلمية عند درجة الحرية =٢.

المحور	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	كا٢	مستوى الدلالة	الدلالة
الأهداف	أستاذ مشارك	٣	١٠,٣٣	٢,٣٤	٠,٣١	غير دالة
	أستاذ مساعد	١٨	١١,٦٣			
	محاضر	٣	١٦,٦٠			
الخطة الدراسية	أستاذ مشارك	٣	٩,١٧	٠,٩١١	٠,٦٣٤	غير دالة
	أستاذ مساعد	١٨	١٢,٧٢			
	محاضر	٣	١٣,٨٠			
الأنشطة الصفية واللاصفية	أستاذ مشارك	٣	١٤,٠٠	٣,٧٧	٠,١٥٢	غير دالة
	أستاذ مساعد	١٨	١٠,٧٢			
	محاضر	٣	١٧,٣٠			
الوسائل التعليمية	أستاذ مشارك	٣	١١,١٧	٢,١٨٨	٠,٣٣٥	غير دالة
	أستاذ مساعد	١٨	١١,٤٧			
	محاضر	٣	١٦,٦٠			
التقويم	أستاذ مشارك	٣	١٣,٨٣	٢,٠٥	٠,٣٥٩	غير دالة
	أستاذ مساعد	١٨	١١,١٣			
	محاضر	٣	١٦,١٠			
جميع المحاور	أستاذ مشارك	٣	١٣,٦٧	٢,٩٧	٠,٢٢٦	غير دالة
	أستاذ مساعد	١٨	١٠,٩١			
	محاضر	٣	١٦,٩٠			

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة عن أيٍّ من محاور الدراسة الميدانية وكذلك الدرجة الكلية للاستبانة، مما يشير إلى اتفاق مجتمع الدراسة عن الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة تبعاً للدرجة العلمية على ما ورد في محاور الدراسة.

ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

من الدراسة الميدانية فقد تم التوصل إلى النتائج الآتية:

١- أنَّ الاستبانة ككل حصلت على درجة موافقة متوسطة بمتوسط حسابي ٢,٢٩، مما يشير إلى أنَّ درجة الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة متوسطة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة وفقاً لمتغير النوع ولصالح الإناث.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن الكفاءة الداخلية الكيفية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أمكن صياغة بعض التوصيات التي من شأنها رفع الكفاءة الداخلية لبرنامج بكالوريوس التربية الخاصة وهي:

١- الاهتمام والتركيز على تحقيق أهداف برنامج التربية الخاصة بكلية التربية والآداب.

٢- أن تكون الخطة الدراسية للقسم متضمنة برامج إعداد علمي في التخصصات الأكاديمية، التي سوف يقوم خريج القسم بتدريسها في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٣- زيادة نسبة المقررات المرتبطة بمناهج البحث وتدريب الطلبة على إجراء البحوث التطبيقية والميدانية.

٤- مراعاة عدم تكرار الموضوعات في المقررات الدراسية بين المستويات المختلفة.

٥- تخفيض الأعباء التدريسية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس مما يمكنهم من الإسهام في خدمة المجتمع بإلقاء الندوات والمحاضرات والدورات التدريبات والتوعوية للعاملين وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة مع تحفيزهم مادياً ومعنوياً.

٦- الاهتمام بالأنشطة التعليمية بالقسم سواء الصفية أو اللاصفية نظراً لما لها من الأهمية الكبيرة، التي تسهم في ثقل الطلبة بالمهارات والمعارف والخبرات الضرورية والتي من شأنها رفع كفاءته في مجال تخصصه.

٧- توفير الوسائل التعليمية اللازمة والمناسبة لطلبة قسم التربية الخاصة.

٨- يجب توفير معامل خاصة للقياس والتشخيص وتوفير المقاييس الخاصة بكل إعاقة حتى يتسنى تدريب الطالبات عليها في بيئة تعليمية جيدة داعمة، مما يؤثر على مخرجات التعليم بالكفاءة المطلوبة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، محمود عبد الحي علي (٢٠١١). واقع الكفاءة الداخلية الكيفية للتعليم بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، العدد (٤٣)، ص ص ٢٩٧-٣٤٤.

أحمد، حنان إسماعيل (٢٠١٤). مؤشرات قياس الفعالية التعليمية... مدخل لاعتماد مؤسسات التعليم العالي. *المؤتمر القومي الثامن عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس بعنوان «تطوير منظومة الأداء في الجامعات العربية في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة»*، ١٠-١١ أغسطس. ص ص ١٩٢-٢٤٦.

آل عمرو، محمد عبدالله (١٤٢٨هـ). العوامل المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلاب ذوي المعدلات المنخفضة في كلية المعلمين في محافظة بيشة، المملكة العربية السعودية، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، العدد (٣٦)، ص ص ٢٩٧-٣٤٤.

جامعة تبوك، عمادة القبول والتسجيل، (٢٠١٦). أعداد الطلاب الطالبات بقسم التربية الخاصة، كلية التربية والآداب.

جامعة تبوك، كلية التربية والآداب (٢٠١٥). *دليل قسم التربية الخاصة.*

الرشدان، عبد الله زاهي (٢٠١٥). *في اقتصاديات التعليم.* ط ٣، عمان، دار وائل للنشر.

الصباح، سهير سليمان، والسرطاوي، بهاء طه (٢٠١٠). واقع فعالية الكفاءة الداخلية للدراسات التربوية والنفسية في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس واقتراح نموذج تطويري. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، البحرين، المجلد (١١)، العدد (٤)، ديسمبر، ص ص ١٣٧-١٦٦.

عبد العال، عنتر محمد أحمد (٢٠١٠). الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية – دراسة ميدانية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، اليمن، المجلد الثالث، العدد (٥)، ص ص ٤٦-٧٣.

العساف، صالح. (١٤٢٧هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

عيسان، صالحة عبدالله يوسف (٢٠١٠). *النظم التعليمية والكفاءة الداخلية للتعليم ودور اقتصاديات التعليم.* رسالة التربية، سلطنة عمان، ع (٢٩)، سبتمبر، ص ص ٢٦-٣٧.

محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٤). فعالية الكفاءة الداخلية لبرنامج الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة حلوان ومعوقاتها في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب «دراسة تقويمية» الم*ؤتمر السنوي الثاني عشر-التعليم للجميع*، ص ص ٥٠٥ – ٥٧٤.

الهزايمة، عبدالله خطار (٢٠٠٩). الكفاءة الداخلية والخارجية لكليات التربية الرياضية في الجامعات الحكومية الأردنية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، العدد (٣٣)، الجزء (٣)، ص ص ٦٥٩-٧٠٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alharbi, Hanan Homoud Mohammed (2015). Internal and External Efficiency of the Saudi Education System. International Journal of Humanities and Social Science, Center for Promoting Ideas, USA, Vol. 5, No. 8(1); August.

UNESCO›s International Institute for Educational Planning, Glossary, http://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary in 30/1/2017.

مجلة جامعة تبوك، ع١، ص ص ١١٣– ١٢٨، جامعة تبوك (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م)

ملامح من درامية الموقف الشعري، ديوان:(ما لم تقله الجفون) لحسن الزهراني أنموذجاً

د. فهد بن مرسي بن محمد البقمي

الأستاذ المساعد بقسم اللغة العربية، كلية العلوم والآداب بقلوة، جامعة الباحة

Features of the Dramatic Poetic Position in the Poetry Collection What Eyelids Did Not Say by Hasan AL Zahrani: A Case Study

Dr. Fahad bin Murse bin Mohammed AlBogami

Assistant professor, Department of Arabic, Faculty of Science and Arts, Al Baha university

الكلمات المفتاحية: الأدب السعودي، الموقف الشعري، الدراما.

الملخص: يقدم هذا البحث ظاهرة شعرية باتت ملمحاً شعرياً في القصيدة العربية المعاصرة، وهي ظاهرة تداخل الأجناس الأدبية مع بعضها إلى درجة تسمح بالتواشج الذي لا يعني الانصهار الكلي بين الأجناس الأدبية، وإنَّما في حدود تجعل قضية تأثر جنس أدبي بآخر لا يُلغي بالضرورة حدود الجنس الآخر ومعالمه الأصلية. تلك الظاهرة دُرِست في هذا البحث بعنوان: «ملامح من درامية الموقف الشعري، في ديوان الشاعر حسن الزهراني: ما لم تقله الجفون أنموذجاً»، وهو عنوان يُعنى بتحليل بعض قصائد الديوان، ولا سيما التي صُبغت بالطابع الدرامي المعبر عن الموقف.

Key Words: Saudi literature, poetic position and drama.

Abstract:

Abstract: This paper presents a poetic phenomenon that is now emerging in contemporary Arabic poem. It is a poetic movement that overlaps genres with each other, to such an extent that allows an interlocking effect, but does not mean the total fusion between genres. Rather, the genres influence each other to a certain degree without necessarily eliminating the limits of the opposite sex and various indigenous features. This phenomenon is explored in my research project, which is entitled: 'Features of the Dramatic Poetic Position in the Poetry Collection What Eyelids Did Not Say by Hasan Alzahrani: A Case Study'. This title indicates that some poems of the poetry collection, a diwan, will be analysed as a representation of the dramatic nature of this new contemporary poetic style.

المقدمة:

بات الحديث عن تداخل الأجناس الأدبية أمراً مسلماً به في الأدب العربي المعاصر، فالقارئ يجد أواصر التواشج بين الشعر والنثر ولا سيما اقتراب القصيدة العربية المعاصرة من أسلوب البناء الدرامي، فالشعر لم يتخل عن أصالته بقدر ما استقطب نماذج خطابية أخرى تعينه على مواكبة العصر والحياة الحديثة بكل تعقيداتها؛ ليكون أكثر عمقاً في طرح القضايا وملامستها فنياً بما يخدم التجربة الشعرية.

ويلاحظ أنَّ بعض التجارب الشعرية جنحت إلى تفعيل الأسلوب الدرامي في سرد الأحداث والمواقف الشعرية؛ ليكون النص الشعري منفتحاً في دلالاته وبنيته على التعبير عن مضامينه بشكل يتجاوز نمطية القصيدة القديمة. وعليه، فإنَّ الباحث اختار نموذجاً شعرياً لأحد الدواوين الشعرية المعاصرة، بغية أن يكون تطبيقاً للبحث الموسوم بـ «ملامح من درامية الموقف الشعري، ديوان: ما لم تقله الجفون أنموذجاً»، وليس في اعتبار الباحث إثبات الدرامية في الديوان من عدمها، بقدر ما يُعنى بتحليل ملامح البذور الدرامية في النصوص، وكيفية توظيفها، ومدى ضغط الموقف على التجربة الشعرية، لتنحو المنحى الدرامي في بعض مساراتها وفضاءاتها. ولم يجد الباحث دراسات سابقة عن الديوان؛ لكونه صدر حديثاً.

لقد قُسِمَ البحث إلى مقدمة، ومدخل، وأربعة مباحث تلتها الخاتمة، وذيلها ثبت بالمصادر والمراجع. وقد مثَّلت المباحث الأربعة عصب البحث، فكان المبحث الأول بعنوان: الحدث في مقدمة القصيدة وفاعليته في الموقف الشعري، والمبحث الثاني: الحوار الداخلي وفاعليته في الموقف الشعري، والمبحث الثالث: المشهد الواصف وفاعليته في الموقف الشعري، والمبحث الرابع: الأسلوب وفاعليته في الموقف الشعري.

المدخل: أبعاد في درامية الموقف الشعري:

إنَّ المتأمل في القصيدة العربية الحديثة يجد تطوراً ملموساً في بعض نماذجها نحو النزعة الدرامية، سواء في مضمونها النفسي أو الشعوري أو الفكري أو بنائها الفني (زايد، ٢٠٠٨م، ص: ١٨٩)، ولذا فقد استخدم بعض الشعراء عناصر البناء الدرامي في قصائدهم، ووظفوها بشكل متفاوت في خدمة الغرض الشعري.

وفي ظل تطور القصيدة العربية الحديثة أصابها مجموعة من التحولات عبر امتدادها الزمني الطويل، ومن أهم تلك التحولات اقترابها من البناء الدرامي، حيث استوعبت مضامينه وفنيته (الورقي، (د.ت)، ص:٢٠١)، فكان من الصعب على الشاعر أن يتخلى عن صوته الخاص، ليهديه لأبطال قضيته، ويتخلص من تركيب القصيدة الغنائية إلى خلق حوار خلَّاق يكون فاعلاً في الحدث، وتلك مسألة تحتاج إلى دربة ومهارة جيدة (أطيمش، ١٩٧٧م، ص:٣٦٤).

ويقول عز الدين إسماعيل في هذا الجانب «إنَّ الشعر العربي أخذ يتطور في القرن العشرين تطوراً ملحوظاً نحو المنهج الدرامي، ولستُ أعني بذلك كتابة أعمال درامية شعرية، كمسرحيات شوقي مثلاً، فالمسرحية عمل درامي بالضرورة، سواء أكتبت شعراً أم نثراً، وإنَّما أعني تطور القصيدة العربية ذاتها من الغنائية الصرف، وخاصة التجريد إلى الغنائية الفكرية التي تتمثل في القصيدة الدرامية» (إسماعيل، ٢٠٠٣م، ص:٢٤٢).

ولهذا، فإنَّ بلوغ النزعة الدرامية في الشعر لا يتم فجأة عند أمة اعتادت على الشعر الغنائي، فلابد «من طريق للتحول إلى الدراما بضبط انسياب القصيدة الغنائية بحدث، وتطويق الانبساط الزمني فيها بالصراع، والتخلي عن المطلق إلى المقيد واختفاء الذات وراء الموضوع، ونجاحها في تحقيق هدف إنساني وفني في وقت واحد

بأداء شعري فذ» (الخياط، ١٩٨٢م، ص: ٣٣).

ولعلَّ الشاعر في حاجة إلى تطوير أدواته الشعرية عندما يريد أن يتجاوز الشخصي إلى العام والفردية إلى الجماعية، وذلك بتوظيف عناصر الدراما، وهذا لا يعني أن يكون الشاعر مسرحياً صرفاً، بل يسمح بتداخل الأجناس الأدبية في حدود تتيح للمبدع التعبير عن حاجات المجتمع الذي ينتمي إليه؛ لأنَّ «الدراما بتناقضاتها وصراعها وأحداثها النامية وشخوصها المتعددة وتعبيرها عن الحياة وارتباطها بزمان ومكان، أوسع أفقاً من الشعر الغنائي ذي الصوت الواحد وللشاعر رسالة يمكن أن تحتويها الدراما بمدى أوسع من القصيدة الغنائية المقيدة» (الخياط، ١٩٨٢م، ص: ٩٣-٩٤).

وقد أرجع بعض النقاد إلى أنَّ كل الأنواع الأدبية تصبو إلى الوصول إلى مستوى التعبير الدرامي، فالدافع الأول للكتابة يحمل في ثناياه بذوراً درامية؛ لأنَّ منطق الشاعر النفسي بعامة مركب تركيباً دراماً (إسماعيل، ٢٠٠٣م، ص:٢٤٨).

هذا، وقد حاول بعض الشعراء أن يتخذ موقفاً إزاء الأحداث المحيطة به في عالمه الخارجي ويتناولها بوصفها موضوعاً يخدم تجربته الشعرية، فالموقف الذي يتخذه الشاعر يتقيد فيه بقيود الحياة من حوله (هلال، ٢٠٠٥م، ص:٥٧٨)، فذهب بعض الشعراء إلى استثمار مواقف الأحداث بأسلوب حكائي يجمع ما بين الحوار، والشخصيات، والمشاهد القصصية.

ولقد سجل الشاعر حسن الزهراني[١] مجموعة من المواقف[٢] الشعرية في ديوانه (ما لم تقله الجفون) (الزهراني، ١٤٣٦هـ) تجاه ما يدور حوله من وقائع وأحداث في عالمه المحيط به، وهي مواقف رصدتها قصائده التي قاربت ملامح البناء الدرامي في بعض مناحيها التعبيرية عن تلك المواقف التي أعطت فاعليتها في بناء نصه الشعري. وكان من أبرز تلك الملامح في الديوان: الحدث في مقدمة القصيدة وفاعليته في الموقف الشعري، والحوار الداخلي وفاعليته في الموقف الشعري، والمشهد الواصف وفاعليته في الموقف الشعري، والأسلوب وفاعليته في الموقف الشعري. ولا يعني ذلك خلو الديوان من ملامح أخرى تقترب من عناصر درامية الموقف الشعري، إلا أن فاعليتها كانت أقل — من وجهة نظر الباحث- في بناء النصوص الشعرية، كما أن العناصر التي سيتناولها البحث كانت الأبرز في فاعلية النص الشعري، وتسجل ملمحاً من ملامح درامية الموقف الشعري عند الشاعر.

المبحث الأول: الحدث في مقدمة القصيدة وفاعليته في الموقف الشعري:

الحدث هو كل ما يؤدِّي إلى تغيير في أمر ما، ويحدث خلفه حركة أو ينتج عنه شيء (زيتوني، ٢٠٠٢م، ص:٧٤)، وقد شكَّلت مقدمات القصائد في ديوان حسن الزهراني تسجيلاً لمجموعة من الأحداث التي وقعت حقيقة في حياته، فاتخذ منها موقفاً شعرياً يغذي تجربته الشعرية، بيد أنَّ بعضها قد اختفى أو كاد أن يختفي؛ لأنَّ العاطفة والموقف الشعوري يضغطان

(١) حسن الزهراني: هو حسن بن محمد بن حسن الزهراني، شاعر سعودي، وُلد في قرية (القِسَمَة) بمنطقة الباحة، تخرج من جامعة أم القرى قسم (الجغرافيا)، عمل في تعليم الباحة مشرفاً على مركز الإبداعات، وهو الآن متقاعد، ويرأس مجلس إدارة نادي الباحة الأدبي الثقافي، وقد صدرت له مجموعة من الدواوين الشعرية، منها، ديوان: أنت الحب (١٤٠٨ هـ)، وديوان: فيض المشاعر (١٤١٧ هـ)، وديوان: ريشة من جناح الذل (١٤٢١ هـ)، وديوان: قِطاف الشغاف (١٤٢٧ هـ)، وديوان: هات البقية (١٤٣٤هـ).

(٢) نقصد بالمواقف عند الشاعر بمعناها الواسع،: «علاقة الكائن الحي ببيئته وبالآخرين في وقت ومكان محددين، وهو كشف الإنسان عما يحيط به من أشياء ومخلوقات، بوصفها وسائل أو عوائق في سبيل حريته، ولا سبيل إلى اتخاذ موقف إلا بمشروع يقوم به الفرد مرتبطاً بما يحيط به من عوامل يتجاوزها بمشروعه إلى غاية يحاول بها التغيير من حالته الحاضرة، وهذه العوامل — مهما كانت درجة تعويقها — هي التي تحدد مشروعه وتكشف عن حريته»؛ ينظر: (هلال، ١٩٠٠م، ص: ٢٨٩-٢٩٠)؛ وللاستزادة عن قضية الموقف بشكل موسع، ينظر: (هلال، ١٩٩٢م، ص: ١٥- ٨٣).

على الشاعر (إسماعيل، ٢٠٠٧م، ص:١١٥).

وتبدو مقدمات القصائد التي وضعها حسن الزهراني في ديوانه قصصاً واقعية تدل على حدث معين في أغلب الأحيان، ومن تلك المقدمات التي تعرض الحدث قصيدة (براكين الندم)، التي يقول في مقدمتها: قصة صديقين قتل أحدهما الآخر لحظة غضب «صديقان: أفسد محبتهما الشيطان. فقتل أحدهما الآخر بسكين ولاذ بالفرار وعندما عاد إليه عقله ورأى دماء صديقه في يده وفي السكين التي في يده، طعن نفسه وحاول الانتحار فأنقذه من كان حوله وأودع السجن ينتظر اللحظة الحاسمة» (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:٤٣).

هذه القصة من أدواء المجتمعات بالطبع، وتحرك مشاعر من يشاهد أحداثها، أو حتى من يسمع بها، وهذا ما دفع حسن الزهراني لأن يكتب شيئاً من الشعر عن تلك الحادثة وخصوصاً عندما تكون في مجتمع ينتمي إليه الشاعر، أو عصر يعيش فيه، فقد كان موقفه مأساوياً ينزف بالمشاعر الحزينة التي نسجها بمخيلته على لسان القاتل، إذ يقول، (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:٤٣):

الجرحُ جرحُكَ والدماءُ دمائي
والخنـــجرُ المسمـــومُ في أحشـائي
شُلَّتْ يميني يا (عليُّ) هي التي
خانتْ فؤادي – في صميمِ صفائي
وأطاعتِ الشيطان يا لعقوقِها
وَطَـوَتْ بأمـواجِ الظـلامِ ضيـائـي

يفتتح الشاعر قصيدته بصورة دموية تظهر فيها شخصية القاتل بيده خنجر يسيل الدم منها نتيجة طعنه صديقه. إنَّ المتلقي يشعر أنَّه تجاه خشبة مسرح أُفتُتِحَ على جريمة قتل، ويوجد به شخصان: أحدهما قاتل يمسك خنجراً تقطر دماً، والآخر مقتول على الأرض. لقد برع الشاعر في تصوير الحدث المأساوي على لسان الجاني الذي يروي أحداث جريمته، وأثرها على نفسيته في قالب درامي يهدف إلى إبراز مشاعر الحرقة والندم نتيجة الغضب الذي يروي تفاصيله للمتلقي لعله يتعظ. يقول الشاعر في ذات القصيدة (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:٤٤- ٥٠):

الصّوتُ صوتُـكَ والنـداءُ نـــدائي
والكـــفُّ كفُّـكَ والدُّعـــاءُ دعـائي
جسـمانِ كُنَّـا: روحنـا ممـــزوُجَةٌ
بعبـــيرِ مرحـمةٍ وصـدقِ إخـــاءِ
ولقـد صحوتُ على دمائِكَ في يدي
فمـــزجتُها من لَوْعـــــَتِي بِدِمـــائِي
وَسَعَى لإنقاذِي أُنَاسٌ لَيْتَهُم
قبـــلوا رجـــائي أنْ أموتَ بدائـــي

إلى أن يقول:

يامن شهدتم مقتلي لا تعجبوا
من قصـتي، وخـذوا دمـي بردائـي

تطغى التراجيديا المأساوية على المقطع السابق بإيقاع تصويري حزين، وهذا ما عَمِد إليه الشاعر في وصف الحدث/ الجريمة على نفسية قاتل صاحبه، لقد تمكّن الشاعر من صياغة أحداث القصة متدرجاً بها من القتل بالخنجر، إلى أسباب الحدث الشيطاني، حتى حالة الانتحار الفاشلة التي منعه الناس منها. إنَّ المتلقي للقصيدة يشعر بأنَّه تجاه قصة تراجيدية حزينة صِيْغَتْ أحداثها وشخصياتها بأسلوب درامي رفيع على لسان الجاني.

وإن قيمة الشعر لتتجلى عندما يؤمن صاحبه بأن له وظيفة يؤدِّيها في خدمة مجتمعه، أو وطنه، أو دينه، ذلك ما تعبر عنه قصائد حسن الزهراني في مواقفه نحو مجتمعه ووطنه ودينه، يقول في تقديمه لقصيدة (الخفافيش): «هذا ما ذرفته الأحاسيس التي امتزجت بأحاسيس أسر شهداء الواجب الذين قضوا نحبهم على أيدي (الطغمة الضالة)» (الزهراني، ١٤٣٦هـ،

ص:٥٩). تلك المقدمة تُبيّن موقف الشاعر من قصة حدثت في مجتمعه، والدافع الذي شكَّل موقف حسن الزهراني هو حسه الاجتماعي والوطني والديني. يقول مستهلاً قصيدته بخطاب وجهه إلى الفئة الضالة (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:٥٩):

اتقوا اللهَ في قلوبِ اليتامى
وأعيـــدوا إلى البـــــلادِ السَّـــلاما
أدمـعُ الأبريـــاءِ جمرُ أنينٍ
صَـــوَّبتْ للـــقلوبِ منهـــا سهاما

لعل هذه القصيدة أقرب ما تكون إلى تقنية توظيف الشخصيات المعبرة عن بشاعة الحدث الذي كتب عنه الشاعر، وهو التكفير والقتل باسم الدين، تقول شخصيات حسن الزهراني في القصيدة (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:٥٩- ٦٣) :

حينما شاهدوا أباهم صريعاً
في ثيابِ الفـــداءِ يُبـدي ابتساما
يا لحَزني مِنْ طفـــلةٍ ســألتني
عن أبيها، والدمـــعُ يهـــمي سِجاما
.....
وصبيٍّ هوى على النّعشِ يبكي
يحضنُ الكـــفَّ يلثـــم الأقـــداما
....
أيّـــها الظـالمونَ ما ذنـب أمٍ
أضـــــرمَ الحـــزنُ روحَـها إضراما
نبضةً. نبضةً: تصوغُ الأمـــاني
وتعـــــدُّ الســاعـــاتِ والأيَّامـــا
....
أيها المـارقونَ ما ذنبُ شيـخٍ
يـــذرفُ الدمـــعَ يجْـــرَعُ الآلامـــا
....
وفتاةٍ تبكي الحبيبَ بدمعٍ
من دم القلَـــبِ يســحقُ الأنسامـــا
يا حبيبَ الفؤاد ضاعَ شبابي
وَلِبـــاسُ الأحـــــزانِ بـــاتَ لِزامـــا

مثَّلت الشخصيات دورها في المقطع السابق بشكل مُعبر عن الحدث الذي تعرضت له من الفئة الضالة وأثره في نفسياتهم، وقد كانت الشخصيات (الطفلة- الصبي- الأم- الشيخ- الفتاة) تعاني من حالة الفقد والاستلاب تجاه من يحبون، لقد حشد الشاعر تلك الشخصيات دون أن يتدخل في التعبير عنها، بل جعل كل شخصية تتحدث عن أثر الحدث وما رافقه من تبعات وجدانية تتسم بطابع الحزن والمأساة الدرامية.

بدا الأسلوب الدرامي في التعبير عن الحدث عند حسن الزهراني – بوعي أو بدون وعي منه – أشكالاً متعددة؛ لأنَّه يعطيه مساحة كافية للتعبير عن مضامين الأفكار التي يروم الكتابة عنها، من ذلك الأسلوب الساخر في التعبير عن الحدث، وهذا ما نجده في قصيدة (خريف الإحساس)، يقول في مطلعها (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:١٣٠):

كانَ للشعرِ قدرُهُ واحـــــترامُهْ
في نفوسِ الرجالِ أهلِ الكرامةْ
كانَ يقضي الحاجاتِ. يشجي نفوساً
تتلظَّى من وجدِها مستهامةْ
كانَ يُذكي الحماسَ. يهدي الحيارى
لدروبِ الإيمانِ والاستقامة
كانَ همسَ الجفونِ نبعَ التـــصافي
عَبَقَ العشقِ تمتماتِ الغمامة
كانَ للشعرِ صولةٌ ونفوذٌ
كانَ يخشى كلُّ الكُماةِ سهامه
(صفوةُ الخلقِ) كان يصغي إليـــه
في مصلَّاهُ. كان يُعلي مقامه
كان يصغي ويستزيدُ ويكســـو
مبدعَ الشعرِ (بردةً) وعمامة

قال: إن البيـانَ يُنبتُ سـحراً
ومن الشعرِ حكمةٌ حكّامة
ثم دار الزمانُ حـتى وقفنـا
في خـريفِ الإحسـاسِ في دوَّامـة

إذا اعتبرنا أنَّ الشاعر قد كرَّس تكرار الفعل الماضي (كان) في مفتتح القصيدة من أجل الإيقاع الموسيقي وإقامة الوزن، وأنه يشعر بحالة وجدانية شاعرية لديه، فإننا بإزاء نصٍّ رديء، وأمام شاعرية لا تمتلك معجم لغوي يسعفها في بناء أقل مقومات النص الشعري. إن هذا الاعتبار مستبعد؛ لأنَّ الشاعر – هنا –وظَّف تكرار الفعل الماضي (كان) في الأسلوب الحكائي الذي اعتادت العرب سماعه، مثل: (كان يا ما كان في قديم الزمان) وتبدأ القصة، لقد كان الهدف من التكرار هو بناء حكائي يسترجع الشاعر فيه جمال الشعر وقوته وحضوره التاريخي عند العرب، ليبدأ بعده برواية حدثٍ ساخر موضوعه الشعر، وشخصياته مجموعة من الشعراء يحاورون شخصية لا تقيم وزناً للشعر، حيث يقول (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:١٣٠– ١٣١):

يبـدعُ الشاعـرُ المفوّهُ شعراً
ويُـروّي من نبـضِهِ أنغـامهْ
ثم يأتي من الحثالةِ (فـدمٌ)
مـصدراً دون حـكمةٍ أحكامهْ
يتمـطَّى (ببزةٍ) خـدعتْنا
فحـسبناهُ جـهبذاً عـلّامة
فوجدنـاهُ أجوفاً لا يساوي
عـلمُهُ بين سـامعيه قُلامة
قال: من ذا بالشعرِ يهدي الحيارى؟
إنما الشـعرُ للخنـوعِ حمامة
ليس للشعرِ قيمةٌ فدعوه
قوِّضـوا قوضـوا بحـزمٍ خيـامَه
...
فظننـاهُ فارسـاً مقداما
قـلبُهُ للـفداءِ يمـشي أمـامَهْ
واختـبرنا إقدامَهُ بمزاحٍ
فلـمسنا وا حسـرتا إحـجامَهْ
فسـألناهُ: أين ما قلـتَ قبلا؟
قال: مهـلاً ففي التـأني السلامة
وضـحكنا... فقام يهذي حسيراً
في خـضوعٍ يجرُّ ذيلَ الندامة
فـصدحنـا بشـعرِنا حينَ ولَّى
وكسـونا بالـصالحـاتِ قَـوامَه

وزَّعَ الشاعر أدوار الحدث في حوار أقامه بين الشعراء والشخصية التي ترفض الشعر ولا ترى له قيمة تذكر في المقطع السابق، حيث أدى الشعراء طقوساً ساخرة على حساب تلك الشخصية؛ لإبراز قيمة الشعر والإعلاء من شأنه في قالب حكائي ساخر، والشاعر قد اقترب من الأسلوب الدرامي إلى حدٍّ كبير؛ لأنَّه أوجد أسلوباً حوارياً، وشخصيات مثَّلت الأدوار بشكل واضح.

لقد شكَّلت القصص الواقعية في مجتمع حسن الزهراني الباعث الحقيقي لتجربته الشعرية، فظهرت الملامح الدرامية التي ساقها الشاعر في تبيان موقفه الشعري نحو المجتمع الذي ينتمي إليه، فتجاوز الشخصي إلى الجماعي، والغنائية الذاتية إلى الفكرية المجردة التي تصف مآسي الأحداث الاجتماعية والوطنية والدينية، الأمر الذي يجعل القارئ يجد في الديوان قصصاً عبر عنها الشاعر بمواقف متعددة كالأسلوب الساخر الذي جعله ملتزماً بأيدولوجيات تحركها درامية المواقف الشعرية في قصائده.

المبحث الثاني: الحوار الداخلي وفاعليته في الموقف الشعري:

الحوار أداة لتقديم حدث درامي إلى المتلقي دون وسيط في وعاء يختاره المبدع، أو يرغم عليه؛ ليقدم

حدثاً درامياً يصوِّر صراعاً إرادياً بين إرادتين تحاول كل منهما كسر الأخرى وهزيمتها (حمودة، ١٩٨٨م، ص: ١٥٩). فمن أهداف الحوار أن يصور المشاهد والأحداث؛ ليشكل مقوماً من مقومات المشهد فتكون مهمته تكثيف الصيغة الدرامية، وإعطاءها كامل فاعليتها في تناسقها الداخلي الذي تفرضه مقتضيات السرد النامي فيتجه نحو النضج عبر تجسيد اللحظة المتأزمة (جينيت، ١٩٧٧م، ص: ١٠٢).

وإذا كان الحوار هو الحديث المتبادل بين شخصين أو أكثر، أو مناجاة تنبع من داخل الذات الإنسانية، لتعبر كل تلك الشخصيات عن أفكارها ورؤاها بما ينسجم والحالة النفسية لها، فإن شاعرنا حسن الزهراني أبرز في ديوانه (ما لم تقله الجفون) مناجاة الشخصية نفسها، أو ما يُسمَّى بالمونولوج الداخلي (Interior Monologue)، وهو حوار داخلي يحمل في كنهه الأفكار والمعتقدات والرغبات عنده، فظهر المونولوج بضمير المتكلم «فكل قصص ضمير المتكلم تقريباً تصبح مونولوجات درامية» (روبرت، ١٩٨٣م، ص: ٩٠).

من البديهي أن يكون الحوار على لسان شخصية ما، ومن البديهي أيضاً أن يكون الحوار تعبيراً عن موقف ما، أو حدث ما. ذلك ما نجده عند حسن الزهراني عندما وظَّف تقنية المونولوج الداخلي على لسان شخصيات تُعد رئيسة في قصائده، إذ كان حوارها الداخلي طاغياً – في أغلب الأحيان – على التعبير عن حدث مرَّ على الشخصية، ومن تلك الحوارات الداخلية التي أجراها الشاعر، قوله (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:٢٠):

لم أجدْ غيرَ
أضلاعِ صدري
لكم حَطباً
ودمي ودموعي وقوداً
وقلبي (ثِقاباً)
فأحرقتُكم
يا أحبةَ روحي.

المقطع السابق من قصيدة (عناق في بوتقة اللهب)، وهي قصيدة تتحدث عن قصة واقعية لأم أحرقت أبناءها في غرفة نومهم لحظة يأس جنونية (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:١٧)، وقد صوَّر حسن الزهراني تلك الحادثة بمشاهدها المأساوية على لسان الأم في قالب تعبيري يروي ما حدث. لقد استخدم الشاعر تقنية الحوار الداخلي في المقطع السابق؛ ليعبر عن الحالة النفسية للأم بعد وقوع الحدث، فالحوار الداخلي حمل أسلوباً تقريرياً للقصة، وعمق درامية الموقف النفسي في الوقت نفسه على لسان الأم الحزينة، وندمها على حرق أبنائها وقتلهم في محاولة لتبرير موقفها.

لقد استغل حسن الزهراني تقنيات السرد الدرامي في رواية قصة واقعية، وعلى لسان شخصية حقيقية في مجتمعه، تجلى فيها الحدث عن طريق الحوار الداخلي الذي عبر عن الكبت والمعاناة التي تعيشها شخصية الأم، وقد أسهم المونولوج في رسم لوحة من المشاعر والصور في لحظة ذهنية واعية تنقل المشاعر والأحاسيس للمتلقي، والشاعر هنا لم يكن مسجلاً للأحداث والوقائع فحسب، بل حاول أن يعبر عن أبعاد تجربة الموقف الدرامي بكل تجلياته.

ذكرنا أنَّ أغلب القصائد في ديوان (مالم تقله الجفون) تعبر عن قصص واقعية، بشخصيات اجتماعية، رواها حسن الزهراني بحسٍّ درامي يحكي المواقف على لسان الشخصيات الحقيقية، فلم يتدخل كثيراً في وصف المشاهد والأحداث للقصة، وإنَّما تما هى مع شخصيات الحدث وجعلها تعبر عن أحداثها، فمن الأساليب التي حققت النجاعة للمواقف الدرامية أسلوب المونولوج الداخلي الذي ساعد شخصيات الحدث على التعبير عما تشعر به، ومن ذلك قوله

(الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:٧١- ٧٢):

يا ربِّ مَنْ مُنصفي والجمرُ في كبدي
والظلمُ من قَدَحِ الباغينَ أجرعُهُ
حُرمتُ من قِطعتَي كبدي فوا أسفي
وظالمي مَنْ بحدِّ الحقِّ يردعُهُ؟
أيحملُ اليتمَ أطفالي ويحرمهم
متّي تلاعبُ مَنْ قد ساءَ مطعمُهُ
طافتْ بقلبي من الأعوامِ أربعةٌ
وهاجسُ الخوفِ صبري لا يزعزعُهُ
يلوكني مِيْسَمُ الأعوامِ تهصرُني
مخـــالبٌ غدرُها بالسمِّ تنقعُهُ

قدَّم حسن الزهراني لهذه القصيدة بمقدمة نثرية طويلة تحكي قصة مناسبتها، وهي باختصار: قصة لأحد القضاة بمنطقة (الباحة)[٣] وقد شكى إلى حسن الزهراني قصته، عندما طلق زوجته قبل أربعة أعوام، وحرمته من رؤية أبنائه فطلب من محكمة (صامطة) [٤] إعادة أبنائه إليه، فصدر الحكم بإعادتهم إليه، إلا أنَّ الزوجة وأخاها قد تقدما بشكوى ضد الأب للقاضي، وحرموه من رؤية أطفاله، وتدخلت الوساطات لتعطيل تنفيذ الحكم، فزورت الحقائق حتى صدر حكمٌ آخر بعدم تنفيذ القرار. وعندما سمع حسن الزهراني القصة كتب هذه القصيدة على لسان القاضي التي قدمها إلى صاحب السمو الملكي الأمير عبد الله بن عبدالعزيز -رحمه الله- وكان وقتها ولياً للعهد، فأصدر أمره الكريم بإعادة النظر في القضية ومحاسبة المتلاعبين في تنفيذ الأحكام (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:٦٨- ٧٠).

والمغزى من المقطع المستشهد به أن الشاعر أبدع في تقمص شخصية القاضي المظلوم بفقده ولديه، حيث أجرى حواراً داخلياً بضمير المتكلم على لسان القاضي (منصفي- أجرعه- حرمت- فوا أسفي- ظالمي- أطفالي- مني- قلبي- صبري) ليعبر عن همومه في قصته، بوصف عميق للحالة الشعورية في نفس الأب بتعبيرات أقرب ما تكون إلى المناجاة العاطفية التي أخذت متسعاً من الحرية في التعبير عن المكبوتات النفسية عن طريق الحوار الداخلي الذي أنجح الشاعر في توضيح ردة فعل الشخصية وتأثرها بموقفها.

أتاح الحوار الداخلي في قصائد حسن الزهراني مساحة من التعبير عن الحالات النفسية والشعورية مقابل المواقف التي تتعرض لها شخصيات القصيدة، من ذلك قوله على لسان يتيم (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:٣٥):

بِلا أُمٍ بدونِ أبٍ أعيشُ
فكيف يَطيبُ لِي في النـاسِ عيشُ
خرجتُ إلى الوجودِ ودمعُ عيني
عـلى خـدّيَّ من حـزني يجيشُ
...
معاناتي مَعِي وُلدتْ وسارتْ
بهـا مـن حرِّ آهاتي جيوشُ
وأسئلتي حيارى في عروقي
كـأنَّ زئـيرَ لهـفتِها وحـوشُ

فرَّغ الشاعر معاناة اليتيم عبر الحوار الداخلي الذي أسهم في خلق مساحة كافية لتعبر شخصية اليتيم عن معاناتها، وذلك عبر الانفعالات النفسية التي يمر بها اليتيم عندما وصف حالته بفقد والديه.

يبدو واضحاً أنَّ حسن الزهراني قد اتكأ على تقنية الحوار/ المونولوج الداخلي في بعض قصائده، لا سيما الشخصيات التي اتسمت بالطابع المأساوي جراء أحداث القصص التي شهدتها، وقد خلق الحوار الداخلي مساحة كافية – في الأغلب – للشخصيات التي تريد أن تعبر عن حالتها النفسية وشعورها في حالة وعي تام.

(٣) الباحة: منطقة تقع جنوب المملكة العربية السعودية، وهي المدينة التي يسكنها الشاعر والقاضي صاحب القصة.

(٤) صامطة: محافظة من محافظات مدينة جازان تقع جنوب المملكة العربية السعودية، وهي المدينة التي تسكنها زوجة القاضي.

لقد ظهر الحوار الداخلي عند حسن الزهراني في ديوانه (ما لم تقله الجفون) بضمير المتكلم، وعلى لسان شخصيات واقعية تروي الحدث وردود أفعالها النفسية تجاه الأحداث التي مرت عليها، فالشخصية عندما تجري حواراً ذاتياً داخلياً تكون في حالة واعية لما يدور حولها من أحداث، فأسهم الحوار الداخلي في إعطاء الشخصية حرية في التعبير عن الموقف الذي تعرضت له بأسلوب مثير للمتلقي.

المبحث الثالث: المشهد الواصف وفعاليته في الموقف الشعري:

لعل الاهتمام بـ(المشهد الواصف / المكان) في ديوان (ما لم تقله الجفون) ليس باعتباره خلفية لنقل الأحداث فحسب، بل لأنَّه الإطار الذي يحتويها، وهو عنصر فاعل في الشخصية التي تروي الحدث، يأخذ منها ويعطيها، فالشخصية التي تعيش في الجبل – مثلاً– يطبعها الجبل بطابعه، فيظهر أثره في طباع السكان وسلوكهم، والشخصية التي تعيش في المدن – مثلاً– تطبعها المدن بطابعها، ويتجلى أثر ذلك في سلوكهم أيضاً، وكما يؤثر المكان في السكان، فإنَّ السكان أيضاً يؤثرون في المكان بعلاقة جدلية (عزام، ٢٠٠٥م، ص: ٦٨).

فالمشهد عند حسن الزهراني تقدمه شخصية الحدث في الصيغة الأولى، ويشرع في وصف المكان من خلال طبيعة حركة الشخصيات الدرامية، وربما كان الحشد الفعلي المتراكم في المشهد مما يضغط درامياً على فعالية المشهد وصورته الدرامية وتواصل أحداثه، على النحو الذي يجعل من كل فعل مرحلة حركية من مراحل تطور الحركة السردية في المشهد (العبيدي، ٢٠١١م، ص: ٢٠١)، من ذلك قوله (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:٥٣):

كانت (قمر) تبقى بِقارعةِ الطريق
بكل شوقٍ تنتظر.
واليوم ليس لها أثر.

يتمثل المشهد الواصف في صورة طفلة اسمها (قمر) تقف على قارعة الطريق تنتظر بشوق قدوم أخيها (الشاعر حسن). إنَّ مطلع المشهد مفعم بالحيوية في الطريق؛ لوجود الطفلة التي تنتظر، إلا أنَّ الشاعر أفقد الطريق حيويته النابضة بالحياة لتلاشي صورة الطفلة بقوله: (واليوم ليس لها أثر)، فالطفلة مثَّلت دور المشهد بامتياز عندما أكسبت الطريق حيوية في حالة الحضور، وعندما سلبت ذلك الحضور في الغياب. لقد برزت قيمة المشهد في ثنائية الحضور والغياب الذي فعَّله الشاعر؛ ليصور أثر الفاجعة بموت الطفلة (قمر)، وعلى الرغم من تقرير اللغة الواصفة للحدث إلا أنَّها حققت جمالية درامية تعكس موقف الشاعر من الموت وأثره على نفسيته.

كرَّس حسن الزهراني في بعض قصائده أسلوب المشهد الدرامي المتحرك الذي ينقل الأحداث والمواقف التي تمر بها الشخصية، ومن ذلك موقف الطفل الفلسطيني تجاه العدو الصهيوني، إذ يقول على لسانه (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:١٠٦):

حَجَرِي سِلاحي. والصمودُ وِشاحي
مَا خِفـــتُ مِن (دبَّابةِ) السفَّاحِ
يا قدسُ لَنْ أدَعَ اليهودَ بِأرضِنا
يَتَمَتَّـعــون بعطـــرِكِ الفـــوَّاحِ
أَقْدَمْتُ (مِقلاعي) يرَاعةُ صولتي
يا مـــوطني. والحِبرُ نَزْفُ جِراحي

تقدم شخصية الطفل الفلسطيني المناضل مشهداً درامياً نحو العدو، الأمر الذي استوجب وصف المكان/ الوطن والذود عنه، فحقّق وصف صورة الدبابة اليهودية مشهداً واقعياً يرمز إلى القوة والقتل، وفي المقابل حقق وصف صورة الطفل المناضل، الذي لا يملك سوى (الحجر – المقلاع)، مشهداً واقعياً يرمز إلى حقِّ الدفاع عن الأرض ولو بأبسط أدوات

الدفاع عن النفس، فالمشهدان المتحركان يمثلان الواقع، وبينهما مفارقة عجيبة بين من يقاتل بأحدث مقتنيات العصر الحربية مُثّل بالدبابة، ومن يذود عن أرضه بالحجارة والمقلاع، فأجاد الشاعر في صياغة المشهد الدرامي على نحو يبين موقفه من قضية فلسطين. لقد جاء وصف الحدث بضمير المتكلم في المقطع السابق (حجري- سلاحي- خفت- أدع- أقدمت- صولتي- يا موطني- جراحي) ليعطي دلالتين حقيقيتين: الأولى حقيقة المشهد الموصوف، والثانية حقيقة دعوى واصف المشهد، بيد أنَّ الشاعر أبدع في تحول وصف المشاهد للطفل الفلسطيني من ضمير المتكلم إلى ضمير الجمع (هم)، حيث يقول (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:١٠٧) :

قتلوا (أبي) وأنا أرى فتَمزَّقتْ
روحي وعَمَّ الخافقين نُواحي
نهبوا فمي من ثدي أُمي كي ترى
في سِجنِهم ذُلّاً بدونِ جُناحِ
(والدُّرةُ) المنقوشُ في أنفاسِنا
لم يمحُ صورتَهُ الأليمةَ مَاحِي

جاء الفعلان الماضيان (قتلوا/ نهبوا) متصلين بضمير الجمع (واو الجماعة)؛ ليعمقان حالة المشهد المأساوي الذي يعيشه الطفل الفلسطيني على مرِّ العقود تجاه أفعال اليهود الغاشمة على الأرض الفلسطينية، فالقتل والنهب فعلان حقيقيان يوثقان المشهد في قالب درامي، إضافة إلى أنَّ الشاعر استخدم تقنية الاسترجاع في البيت الثالث؛ ليعود بالذاكرة إلى مشهد سابق، وهو استشهاد الطفل (محمد الدرة)، ذلك المشهد المأساوي الذي نُقِلَ في أغلب الصحف والإذاعات المحلية والدولية. إنَّ مجرد ذكر شخصية (الدرة) يسمح للذاكرة بالارتداد الزمني إلى حدث قديم يتمثل في مشهد مأساوي يرتبط مباشرة بصورة حركية عندما كان والد محمد الدرة يختبئ خلف (برميل نفايات) مع ابنه تحت وابل من إطلاق الرصاص عليهما، حيث استشهد فيها الطفل محمد الدرة. فالشاعر هنا، عمد إلى تنشيط الذاكرة العربية بذلك المشهد المأساوي واستمراريته من اليهود على العرب.

يكاد لا يخلو ديوان حسن الزهراني (ما لم تقله الجفون) من قضايا اجتماعية شكَّلت مواقفه في تجاربه الشعرية، فالشاعر لا يتردد في توظيف شعره في خدمة مجتمعه، ولا سيما إيمانه المطلق بأنَّ للشعر مهمة ووظيفة يؤديها، ومنها إيصال صوت المواطن إلى المسؤول ليلبي حاجات المجتمع الذي ينتمي إليه، يقول الشاعر في إحدى قصائده شاكياً حال بعض أهل القرى البعيدة عن منطقة الباحة وما يلاقونه من قحط وجفاف بسبب قلة الماء (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص: ١١٠):

ونحن هنا في (باحةِ) القحطِ نَشتكي
جفافاً عظيماً عمَّ كلَّ القطاعاتِ
(قُرانا) بكتْ من قِلَّةِ الماءِ حسرةً
وأشجارُنا ماتتْ وقوفاً بإنصاتِ
وماتتْ عِطَاشاً يا لحُزني (حقولُنا)
وناحتْ على الأطلالِ كلُّ المساءاتِ
و(آبارُنا) جفَّتْ وأصبحَ عيشنا
عسيرَ الخُطا يَحكي جسيمَ المعاناةِ
ومُعظمُنا كانَ (الرحيلُ) مصيرَهم
وأدمعُهم تَروي أليمَ الحكاياتِ

تبدو الذاتية الغنائية متراجعة في المقطع السابق إزاء المضمون الفكري الواصف للحدث، على الرغم من محاولة الشاعر شحن الموقف بطابع نفسي حزين؛ لأنَّ اللغة الشعرية كانت منشغلة بوصف المشاهد لحال القرية وأهلها، فالانتقال الخاطف من مشهد إلى مشهد يلفتنا إلى أنَّ ثمة راوياً ماهراً يمارس مهمته في تشكيل ملامح الموقف الدرامي (هينكل، ٢٠٠٥م، ص:٢١٤).

وظف حسن الزهراني المشهد الواصف في ديوانه (مالم تقله الجفون) بأساليب متنوعة ومتعددة؛ ليعبر عن موقفه الشعري على لسان الشخصيات التي تروي الأحداث لتقترب من الطابع الدرامي، مثل: ثنائية الحضور والغياب في المشهد، أو خلق المفارقات في المشهد الواصف، أو استغلال المشهد في وصف الحالة الاجتماعية والإنسانية.

المبحث الرابع: الأسلوب وفاعليته في الموقف الشعري:

لم يعد الأسلوب قاصراً على أسلوب التعبير اللغوي، بل أخذ يشمل «أسلوب الرجل في الحياة، وموقفه منها، ومن كل ما فيها، بما في ذلك القيم الجمالية» (مندور، ٢٠٠٠م، ص: ١٣٦)، ولا شك أنَّ لكل شاعر أسلوبه اللغوي الخاص الذي يتميز به عن سواه، فالأساليب تتعدد بتعدد الكتابات الشعرية والنثرية على حدٍّ سواء. وسوف نقف على أسلوبين بارزين في الديوان المقرر لهذه الدراسة؛ لأنَّهما كانا الأكثر حضوراً في تشكيل البنية الدرامية في شعر حسن الزهراني، وهما أسلوب التكرار، وأسلوب الاستفهام، وهما أسلوبان لغويان بالطبع، إلا أنَّهما أسهما – بشكل أو بآخر– في بناء الموقف الدرامي عند الشاعر.

أ– أسلوب التكرار:

لا أحد يقلل من قيمة أسلوب التكرار في الإيقاع الداخلي لأية قصيدة كانت وما يرافقه من جرس موسيقي بين الكلمات، واستقامة الوزن العروضي، فالغاية من التكرار هو» تكرار درامي ونفسي يستهدف أصلاً البوح بأحاسيس الشاعر الباطنة، أو حالته الذهنية، والإيحاء بمعان مختلفة» (س. موريه، ١٩٨٦م، ص: ٣٤٢)، فالتكرار إمَّا أن يكون تكرار حرف، أو كلمة، أو عبارة، أوسطر شعري (الملائكة، ٢٠٠٠م، ص: ٢٧٥– ٢٧٦)، إنَّ القيمة الجمالية للتكرار مسلمٌ بها في ديوان (ما لم تقله الجفون)، بيد أننا سنركز على التكرار الذي نعتقد أنَّه أدَّى فاعليته الدرامية في خدمة الموقف الشعري، وهو تكرار أدوات الربط التي تسهم في إقامة تواشج سردي لراوي النص، وهو ما ظهر بشكل لافت في الديوان، ومن الأمثلة عليه عند حسن الزهراني، قوله (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:٨ – ١٠):

تهلَّلَ وجهُ هذا الكونِ بِشراً
وزفَّ إلى القلوبِ البيضِ بُشرى
وسبَّحتِ الملائكةُ ابتهاجاً
وفاحتْ (مكةُ) الإسلامِ عِطرا
لقد وُلِدَ (الحبيبُ) فأيُّ يومٍ
كهذا اليومِ في التاريخِ قَدْرا
وأشرقَ نورُهُ في كلِّ شبرٍ
من الدنيا كسا بَرَّاً وبحرا
وزَلْزَلَ عرشَ (قيصرَ) فرطُ خوفٍ
وخرَّ مهابةً إيوانُ (كِسرى)
وأطفأ بردُهُ نيرانَ قومٍ
أضاعوا العمرَ حولَ النارِ هَدْرا
...
ولُقِّبَ (بالأمينِ) وكانَ حقَّاً
أميناً صادقَ الإحساسِ حُرّا
...
ولمّا جاءَهُ (جبريلُ) يُهدي
إليهِ من الإلهِ الحقِ (اقرا)
تَحمَّلَ عِبئَها ومضى بحزمٍ
وإيمانٍ يُحيلُ الصَّخرَ تِبرا
وأُسرِيَ بالحبيبِ على (بُراقٍ)
فسبحانَ الذي بالحقِّ أسرى
...
وفي (المعراجِ) ما يُشفي فؤاداً
تقلَّبَ في جحيمِ الهمِّ دهرا

لعلَّ القارئ ليس في حاجة إلى شرح المعاني في المقطع السابق؛ لبساطة اللغة وسهولة معانيها، إذ تُبيّن سيرة المصطفى محمد – صلى الله عليه وسلم – منذ ولادته وما رافقها من أحداث. إنَّ الشاهد من الأبيات السابقة هو تكرار أدوات الربط التي استخدمها الشاعر استخداماً مفرطاً، فلقد طفحت القصيدة بأدوات الربط، وخصوصًا حرف (الواو) الذي شكل خيطاً رفيعاً في نسج تراتب الأحداث التي مرَّ بها النبي محمد – صلى الله عليه وسلم– في حياته، فالشاعر هنا منشغل برواية الأحداث والمشاهد وتتابعها بشكل منتظم، الأمر الذي جعل أداة الربط تكون حاضرة بشكل لافت، حيث أدَّت دوراً في تماسك النص وتتابع أحداثه، فاقتربت من الأسلوب الدرامي الذي حتَّمه الموقف عند الشاعر.

وإذا انتقلنا إلى مثال آخر في شعر حسن الزهراني يدل على أسلوب التكرار الذي أسهم في بناء الحدث الدرامي، فإننا نورد هذا المقطع الذي يقول فيه (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:٩٩- ١٠٠):

فحملتُ في يمنايَ ناصِعَ أحرفي
وحملتُ في اليُسرى سَنَا أرقامي
وجمعتُ فوقَ الرأسِ كلَّ دفاتري
وحـزمتُ فوقَ أصابعي أقلامي
ونظمتُ أبياتي بصدقِ مشاعري
وكسوتُ بالشعرِ الرَّصينِ كلامي
وأتيتُ أهديها إليكم راجياً
أن تقبـــلوا يا ســادتي إسهامي

تبدو اللغة الشعرية متراجعة تجاه أسلوب التكرار في صدر البيت وعجزه؛ لأنَّ الشاعر كان مهتماً بالوصف لما لا قاه في سبيل تحصيله العلمي، وأنَّ هذه بعض صفاته التي تميز بها، فجاء تكرار حرفي (الواو – الفاء) مرتبطاً بالأفعال الماضية؛ ليقول: أنَّ تلك الصفات كانت وما زالت مرتبطة به، فقد أشرك – أيضاً–أكثر من عضو حركي في طلب العلم، مثل: اليد اليمنى، واليد اليسرى، والرأس، ليصف حالة مكابدته لطلب العلم، ومشقته على نفسه، وهو يحمل رسالة مضمرة لطالبي العلم وحثهم على التعلم والصبر عليه.

ويظهر أسلوب تكرار أدوات الربط في أشكال متعددة عند الشاعر، ومنها عندما يكون الخطاب مباشراً ومستهدفاً شريحة من الجمهور يبث فيهم روح المنافسة والجد والعمل والاجتهاد، إذ يقول (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:١٠٤- ١٠٥):

والرَّايـــةُ الخضراءُ تنشرُ نـــورَها
فتـــضيءُ منـــهُ مشـــارقٌ ومغـاربُ
مرحى شبابَ العلمِ بُورِكَ سعيُكم
وَنَمَـــتْ علـــى روضِ النَّجاحِ مواهبُ
وغـداً بإذنِ اللهِ نبـصرُ جهدَكم
دانتْ لهُ فـــوقَ النـــجومِ مناصـــبُ
سيروا على دربِ العلومِ وثابـــروا
لا تيـــأسوا إن الحيـــــاةَ تجاربُ
وخذوا كتابَ اللهِ نُصْبَ عيونِكم
فـلقـــد فَـشَتْ بينَ الأنـامِ مذاهبُ
وتحصنوا بالدينِ يحـــرسُ أهـــلَهُ
نـورٌ وتـــوفيـــقٌ ورأيٌ ثاقـــبُ

هذا مقطع من قصيدة موجهة إلى حفظة كتاب الله، فقارئ المقطع لا يحتاج إلى إعمال في الفكر ليصل إلى المعنى؛ لأنَّ تقريرية الخطاب لا تحمل في طياتها تعقيداً لغوياً، ولا صوراً تركيبية، فطبيعة الموقف حتَّم على الشاعر تلك التقريرية والبساطة في اللغة وصورها، بيد أنَّ الملاحظ، هو كثافة أسلوب التكرار في أدوات الربط (الفاء – الواو)، فلم يسلم بيت من أداة عطف أو ربما تزيد في بعض المواضع، وعلى الرغم من أنَّ أدوات الربط أضافت جرساً موسيقياً بين الكلمات، وعملت على استقامة الوزن، إلا أنَّها عملت – أيضاً– على بثِّ روح المنافسة بين الشباب وبيان مآلهم الذي

سيجنونه من عملهم الخير بحفظ القرآن الكريم، فتكرار حروف العطف جعلت المتلقي/ السامع على يقظة مستمرة مع الحدث الذي يريد الشاعر أن يعبر عنه؛ لأنَّ الخطاب يحمل في طياته أسلوب حوار مضمر بين الشاعر وحفظة كتاب الله بالدرجة الأولى.

تبدو الفكرة التي تحمل مضموناً إيديولوجياً مسيطرة على ذهن الشاعر بكل تجلياتها، فرافق التعبير عن تلك الأفكار بعض الأساليب الشعرية المعبرة عن الموقف، كان من أبرزها تكرار أساليب الربط والعطف بين الجمل، وهو أسلوب تعبيري نشأ من النزعة الدرامية التي اقتضتها الشخصية الراوية للحدث في لغة تلقائية.

ب– أسلوب الاستفهام:

الاستفهام أحد المظاهر الأسلوبية البارزة في الإبداع النثري والشعري معاً، ويحمل في تركيبه دلالات تمكن المبدع من التعبير عن أفكاره ومشاعره، فالاستفهام «داخل في نسيج التركيب، ومتفاعل معه، فدلالات الاستفهام، لا تقتصر على نوع الأداة أو نوع عناصر جملة الاستفهام، أو ترتيب تلك العناصر، بل يتعدى ذلك إلى رؤية السائل والمسؤول» (المومني، ٢٠٠٦م، ص: ١٥٦)، وقد حضر الاستفهام بشكل بارز في بعض قصائد حسن الزهراني بشكل واضح، الأمر الذي يمكن أن يُفَسَّر على أنه ملمح درامي في أسلوب القصيدة التي تحمل مضموناً تعبيرياً شكل هذا الأسلوب، ومن الأمثلة على ذلك، قوله (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:١١٦) :

أينَ القلوبُ الحانياتُ وأينَ مَنْ
يطـــفي لهيبَ الخوفِ من وعثائي؟
أينَ الأيادي البيضُ تمسحُ أدمعي
وبــدفئــِها تمـــحو صقيعَ عنائي؟
مِنْ أينَ أبدأُ؟ من سأشكو؟ كلُّكم
تتـــفـرَّجـــونَ وتســـمـعـونَ بُكائي

بدا جلياً أسلوب الاستفهام الذي كثَّفه الشاعر في المقطع السابق على شكل أسئلة يطرحها الطفل على الآخرين، وقد اتكأ الشاعر على الاستفهام كدلالة تعبِّر عمّا يجول في نفس الطفل الذي أصابه مرض التوحد، وقد نجح الشاعر في نقل مشاعر الطفل وانفعالاته العاطفية للمتلقي؛ لأنَّ أدوات الاستفهام كثَّفت الحالة الشعورية ونقلت الدلالة من الطلب العادي إلى مطالب روحية ونفسية أبعد، وهذا ما كان يرومه الشاعر في نقل الحالة الإنسانية والتعبير عن موقفها الاجتماعي.

ولقد أدرك حسن الزهراني قيمة الاستفهام وما يؤدِّيه من دور في بناء النص الشعري، فعمد إلى توظيفه؛ لأنَّه يساعده في التعبير عن كوامن النفس وما تضمه من عواطف ومشاعر وأفكار، ولهذا فقد بلغ الاستفهام عنده – في بعض القصائد– درجة التكرار في مفتتح القصيدة التي تتكون من مجموعة من المقاطع، يقول في إحدى قصائده (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:٣٧– ٤٠):

أنتَ مَنْ أنت؟؟؟
يا مُستهلَّ الأساطير
يا بنَ الأعاصير
...
أنت من أنت؟؟؟
مُرتَحِلٌ لم يغادرْ مدى العمرِ
قضبان أحزانه.
...
أنتَ من أنت؟؟؟
يا من أتى بالشموخِ الجنوبي
في وَرْدِ عينيهِ.
...
أنت من أنت؟؟؟
أنت.. أنا
وأنا.. أنت

جئنا إلى مسرحِ العمرِ
نحدو طيورَ الأَماني.

لقد شكَّلت الجملة الاستفهامية (أنت من أنت؟) العمود الفقري لهذا النص، وبدت مثل نقطة الإشعاع التي انطلق منها الشاعر لوصف مشاعره نحو صديقه، والحقيقة أنَّ الاستفهام الذي اسْتُخدم في هذا النص يمكن أن يحمل دلالتين: الأولى تتمثل في المفارقة التي عقدها الشاعر في الاستفهام الذي أظهر الصديق على أنَّه مجهول ونكرة في جملة (أنت من أنت؟) وهو في الواقع صديق حميم كما ورد في القصيدة، فالشاعر خلق من المفارقة تعظيماً لحال المخاطب عبر الاستفهام. أمَّا الدلالة الثانية فهي أن الشاعر لا يطلب الإخبار بإجابة من المسؤول/ المخاطب في جملة (أنت من أنت؟) بل إنَّه معلوم ومعروف لديه، لكن السؤال كان بمثابة المنبر عند السائل يتحدث منه، ويعبر له بمواقف ومشاعر متعددة.

دفع الموقف الشعري عند حسن الزهراني إلى أساليب متنوعة في استخدام أسلوب الاستفهام الإقناعي — إن جازت التسمية — في قصيدة تتحدث عن قصة «شاب سعودي يعمل في (الملحقية العسكرية بألمانيا) ألقي القبض عليه في باريس بتهمة مفتراة وحكمت عليه (قاضية) فرنسية بالسجن الذي أمضى فيه أكثر من ستة أشهر» حيث يقول على لسان السجين (الزهراني، ١٤٣٦هـ، ص:١٢١) :

بِتُّ أتلو النحيبَ في السجنِ وحدي
هــل سيُصغي لِصرختي إنسانُ؟
من رسولي إلى (الحجيلان) إنّي
في متـــاهاتِ وحــدتي حيرانُ
كيفَ ترضى (يا فيصلَ العدلِ) ظُلمي؟
في بــلادٍ يــلــهو بهــا الشيطانُ
كيف أنجو من محنتي وعنائي؟
والقـــضاةُ (النساءُ) والصبيانُ
أيُّ عدلٍ يُرجى إذا فاحَ حِقدٌ
وتمــطّتْ في كونِنــا الأضـغانُ؟
ثم هبني أسأتُ حين أساؤوا
أينَ مِنــكَ السّـماحُ والغفرانُ؟
كيفَ أُلقى في سجنِهم وخصومي
مـــالَ عنـــهم بعـدلِهِ الميزانُ؟
هل تَناسى الأحرارُ قصَّةَ قهري؟
كيفَ أودى بالنخوةِ الخذلانُ؟
إنَّ هذا نـداءُ روحــي إليـكم
وسكـــــوتي لـــو تعلـــمونَ بيانُ

بدا أسلوب الاستفهام جلياً في المقطع السابق؛ لأنَّ الشاعر تقمص شخصية السجين، وعاش تجربة المعاناة في شعوره، فعبر عن الحدث بأسلوب استفهامي خرج عن معنى الدلالة الاستفهامية، ليدل على شخصية مضطربة قلقة، فتارة يستخدم أسلوب الاستفهام الإنكاري، وتارة يستخدم أسلوب الاستفهام التعجبي، وتارة يستخدم أسلوب الاستفهام المستجدي للعطف، وتارة يستخدم أسلوب الاستفهام الإقناعي؛ حتى يصل بصوت السجين إلى أقصى درجات المعاناة المعبرة عن الحدث عند المسؤولين، والغريب في الأمر أنَّ الشاعر عادة ما يعيش تجارب الآخرين، ولا سيما المأساوية الحزينة، ويعبر على ألسنتهم دون أن يتدخل في صياغة أحداث القصة، وكأنَّها قصة حقيقية سُمعت من صاحب القصة في قالب درامي شعري يحرك العواطف والمشاعر.

لقد سعى حسن الزهراني إلى توظيف أسلوب الاستفهام الدرامي في ديوانه (ما لم تقله الجفون) بأساليب متنوعة خدمت موقفه الشعري، حيث أدرك أنَّ تكثيف الاستفهام يساعد في نقل المشاعر والأحاسيس البشرية، وخصوصاً تلك التي تعاني من الإقصاء الاجتماعي، كما أدرك أن الاستفهام لا يتطلب الإجابة عن السؤال بقدر ما يخلق مساحة

كافية للتعبير عن المواقف التي يتعرض لها الإنسان في مجتمعه، أو ما يخلقه من فرصة للتعبير عن كوامن النفس تجاه الإنسان أو الأشياء المحيطة به.

الخاتمة:

تتلخص خاتمة هذا البحث عن ديوان: (ما لم تقله الجفون) في النقاط الآتية:

- قاد إيمان الشاعر حسن الزهراني بالإنسان تجاه مجتمعه ودينه ووطنه إلى أن يوظف شعره من أجل الآخرين، ويعبر على ألسنتهم بما يحسونه ويحتاجونه، فالشاعر كان واعياً عندما كتب قصائده، فتخلى عن الغنائية الذاتية إلى التعبيرية الجماعية مما منح قصائده طابعاً درامياً فرضه الموقف والحدث الشعري.
- الشاعر ليس مسجلاً أو راصداً للوقائع والأحداث التي تمر في واقعه ومجتمعه، وإنما يصورها على أنَّها تجارب إنسانية حضارية إما أن يتبناها، أو يحاول الذود عنها، فهو شاعر واقعي جعل لغته الشعرية تقترب من التقريرية المباشرة.
- أغرت تعددية المواقف ميل الشاعر في ديوانه إلى أسلوب درامي حمل في طياته مضامين إنسانية واجتماعية ووطنية بامتياز.
- لا يعني اقتراب الديوان من ملامح البناء الدرامي أنَّه شمل أحداثاً خيالية، أو شخصيات أسطورية، أو مشاهد غرائبية، بل إنَّ أحداثه كانت تسجيلية لواقع معيش، وشخصيات واقعية تتمثل في أبسط شرائح المجتمع الذي ينتمي إليه الشاعر، ناهيك عن المشاهد التي تطابق الواقع الحقيقي بين الناس.
- اتكأ حسن الزهراني على الحوار الداخلي؛ ليخلق مساحة كافية للشخصية من أجل أن تعبر عن حالتها النفسية، ويلاحظ أنَّ الصوت جاء منفرداً لا تتداخل معه أصوات أخرى؛ ليأخذ الصوت حريته في التعبير عن مشاعره وعواطفه.
- برز أسلوب التكرار في أدوات العطف، كما برز الاستفهام متعدد الدلالات، وهما أسلوبان فرض وجودهما الطابع الدرامي في نقل المواقف والأحداث للتجربة الشعرية.

المصادر والمراجع:

إسماعيل، عز الدين: (٢٠٠٧م)، الأدب وفنونه: دراسة ونقد، ط٩، دار الفكر العربي، القاهرة.

(٢٠٠٣م)، الشعر العربي المعاصر: قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، ط٦، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

أطيمش، محسن، (١٩٧٧م)، الشاعر العربي الحديث مسرحيا، (د.ط)، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد.

جنيت، جيرار، (١٩٩٧م)، خطاب الحكاية: بحث في المنهج، ت: محمد معتصم، وآخرين، ط٢، الهيئة المصرية العامة للمطابع الأميرية/ بولاق، القاهرة.

حمودة، عبد العزيز، (١٩٨٨م)، البناء الدرامي، (د.ط)، دار البشير للنشر والتوزيع، عمّان.

الخياط، جلال، (١٩٨٢م)، الأصول الدرامية في الشعر العربي، (د.ط)، دار الرشيد للنشر، بغداد.

روبرت، لانغبوم، (١٩٨٣م)، شعر التجربة: المونولوج الداخلي في التراث الأدبي المعاصر، ت: علي كنعان، وعبد الكريم ناصيف، (د. ط)، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق.

زايد، علي عشري، (٢٠٠٨م)، عن بناء القصيدة العربية الحديثة، ط٥، مكتبة الآداب، القاهرة.

الزهراني، حسن بن محمد، (١٤٣٦هـ)، ما لم تقله الجفون، (د.ط)، مؤسسة المدينة للصحافة والطباعة والنشر (دار العلم)، جدة.

زيتوني، لطيف، (٢٠٠٢م)، معجم مصطلحات نقد

الرواية، ط١، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.

س. موريه، (١٩٨٦م)، الشعر العربي الحديث ١٨٠٠-١٩٧٠م تطور أشكاله وموضوعاته بتأثير الأدب الغربي، ت: شفيع السيد و سعد مصلوح، (د.ط)، دار الفكر العربي، القاهرة.

العبيدي، سلمان علوان، (٢٠١١م)، البناء الفني في القصيدة الجديدة، ط١، عالم الكتب الحديث، إربد.

عزّام، محمد، (٢٠٠٥م)، شعرية الخطاب السردي: دراسة، (د. ط)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

الملائكة، نازك، (٢٠٠٠م)، قضايا الشعر المعاصر، ط١١، دار العلم للملايين، بيروت.

مندور، محمد، (٢٠٠٠م)، الأدب وفنونه، (د. ط)، دار المطبوعات العربية، بيروت.

المومني، أسماء، جملة الاستفهام بين العربية والإنجليزية: دراسة تقابلية، (رسالة دكتوراه)، إربد، قسم اللغة العربية، كلية العلوم والآداب، جامعة اليرموك، (٢٠٠٦م).

الورقي، سعيد، (د. ت)، لغة الشعر العربي الحديث، (د. ط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

هلال، محمد غنيمي:

(١٩٠٠م)، الأدب المقارن، ط٣، دار الثقافة، بيروت.

(١٩٩٢م)، المواقف الأدبية، (د.ط)، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

(٢٠٠٥م)، النقد الأدبي الحديث، ط٦، نهضة مصر، القاهرة.

هينكل، روجر، (٢٠٠٥م)، قراءة الرواية: مدخل إلى تقنيات التفسير، ت: صلاح رزق، (د. ط)، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

مجلة جامعة تبوك، ع١، ص ص ١٢٩– ١٤٨، جامعة تبوك (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م)

بناء مقياس سلوكيات الطلبة: دراسة سيكومترية استطلاعية على عينة من طلاب جامعة تبوك*

د. شاهر خالد سليمان

الأستاذ المشارك في القياس والتقويم، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك

Constructing the Behavior of Students Scale: A Psychometric Exploratory Study in a Sample of Students from the University of Tabuk

Dr. Shaher Khaled Suleiman

Associate Professor of Measurement and Evaluation, Department of Education and Psychology, Faculty of Education and Arts, Tabuk University

الكلمات المفتاحية: مقياس، سلوكيات، طلاب، سيكومترية، جامعة تبوك.

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى سلوكيات الطلاب داخل الجامعة باستخدام مقياس سلوكيات الطلبة، وهو مكون من (٣٦) عبارة موزعة في ثلاثة مجالات: سلوك الطالب في المحاضرة، وسلوك الطالب مع زملائه، وسلوك الطالب في التعامل مع مرافق الجامعة، وقدَّمت الدراسة مؤشرات على ثبات المقياس وصدق تكوينه الفرضي، وطُبِق المقياس إلكترونياً على عينة طبقية عشوائية من طلاب جامعة تبوك بلغت (٥١٧) طالباً، صُنِّفوا حسب التخصص والمستوى الدراسي والمعدّل التراكمي، وقد استخدمت تقديرات الطلبة للإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بفحص خصائص المقياس، والوصف الإحصائي لسلوكيات الطلبة، وفحص فرضيات المقارنة بين متوسطات التقديرات حسب المتغيرات التصنيفية، باستخدام الإحصائيات الوصفية التحليل العاملي التوكيدي وتحليل التباين المتعدد، وأشارت النتائج إلى أنَّ سلوكيات الطلبة في جامعة تبوك إيجابية ومتفاوتة بين المتوسطة والمرتفعة حسب التدريج الخماسي المستخدم في المقياس، حيث إنَّ معظم المتوسطات للعبارات أعلى إحصائياً من الوسط الفرضي للتدريج. وتُوجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات السلوكيات تُعزى للمعدل التراكمي لصالح المعدلات المنخفضة وللتخصص لصالح التخصص الأدبي، وقدمت الدراسة توصيات أبرزها تطوير البرامج الجامعية بالاستفادة من السلوكيات في المقياس لتعزيز ثقافة التقييم والانعكاسية المنضبطة؛ لتصرف الطالب وممارساته داخل الجامعة لنقل أثرها إلى خارج الجامعة.

Key Words: Scale, Behavior, Students, university of Tabuk, psychometric.

Abstract: Abstract:This study aimed to identify the practicing level of students' behavior at the university of Tabuk using a developed measurement tool of ٣٦ items distributed logically and statistically in three domains: behavior in the lecture, behavior with colleagues, and behavior in dealing with the university facilities, the instrument was applied online on a sample of ٥١٧ student using stratified cluster random sample, classified according to specialization, academic level and grade point average. The collected data were analyzed using descriptive statistics, confirmatory factor analysis, and Manova. The results supported the psychometric properties of the instrument. The results indicated that the behaviors of students at the University of Tabuk are mainly positive and significantly above average and there are statistically significant differences in the averages of estimates behaviors attributable to the cumulative rate for the benefit of the low rates and the specialization in favor of literary specialization.

Based on the results some recommendations were presented highlighting the need for enhancing the university programs to dominate and confirm the culture of evaluation and reflectivity to maximize the level of practicing positive on campus to fit the university vision, and transferring its impact into off campus.

* البحث ممول من عمادة البحث العلمي بجامعة تبوك.

مقدمة:

تعمل كل جامعة من الجامعات الحديثة التأسيس على بلورة نواتج تعليمية تجيب عن سؤال كبير يتعلق بأهداف الجامعة وخصائص الطلبة، وقد لا تكون عملية تحديد هذه النواتج والخصائص في المجال السلوكي (الانفعالي والاجتماعي والتكيفي) سهلة، مقارنة بالخصائص المعرفية والخصائص المهارية، ويجد المتتبع لأدبيات التربية وعلم النفس بوجه عام، وما يعقد من مؤتمرات لمحاولة تعريف بعض نواتج التعلم بمداخلها المختلفة، للتوصل إلى معادلة متوازنة تراعي أولويات الجامعة في ضوء رسالتها ورؤيتها وأهدافها. انطلاقاً من حاجة المجتمع المحلي في إطار عالمية النظرة للإنسان والكون والحياة. ولا تتوقف الجامعة عند صياغة النواتج التعليمية، بل تنتقل إلى مرحلة أكثر صعوبة وتعقيداً تتمثل في تأمين مؤشرات على مدى تحقق هذه النواتج بأنواعها ومجالاتها. ومن أصعب المؤشرات الداعمة لمدى تحقق النواتج التعليمية تلك المؤشرات ذات الصلة بالمجال السلوكي المشار إليه (Pry-anka,2013)؛ القطب وصلاح الدين، ٢٠٠٧).

فلو كان من الأهداف الكبيرة في المجال السلوكي أن يكون خريج جامعة تبوك (مثلاً) متوازناً في حياته، فقد يكون التوازن على الدراجة الهوائية مؤشراً على أنَّ الخريج سيتذكر أهمية التوازن في الحياة إذا وضعت الجامعة التوازن على الدراجة شرطاً للتخرج ليس للدلالة على مهارة ركوب الدراجة، بل كمنبّه مستمر للطالب للرجوع إلى التقييم الذاتي، وتمثّل صفة الانعكاسية (الذاتية المنضبطة) عندما يوضع في موقف اختبار من مواقف الحياة التي تتطلب أن يكون متوازناً (الفتلاوي، ٢٠٠٥،ص٤٥).

ويأتي الطالب إلى الجامعة بمستوى معين من النواتج التعليمية، فهو ليس صفحة بيضاء، ولكنه يكون قد انتقل إلى مرحلة عمرية مختلفة، يصاحبها تغير في الخصائص المتعلقة بالنضج، ومن ثمَّ لابد وأن يكون هناك قيمة مضافة من الجامعة في كل المجالات لتُعدّه للحياة بعد التخرج (الزاهر، ٢٠٠٦). ومن هنا تأتي أهمية قياس وتقويم النواتج التعليمية وتقديم مؤشرات على مدى تحققها، فقد تكون هذه المؤشرات ملموسة وقابلة للقياس المباشر بالملاحظة والاختبارات، إلا أنَّ المؤشرات في المجال السلوكي أكثر تعقيداً وأقل صدقاً وثباتاً؛ ولذلك تستمر الجامعة في البحث عن مؤشرات أكثر صدقاً وثباتاً من الملاحظات العابرة، أو المبنية على افتراضات مفادها أنَّ الطالب الذي يتخرج بنجاح من الجامعة هو بالضرورة قد حقَّق الحدّ الأدنى من كل النواتج التعليمية المعرفية منها والمهارية والسلوكية (Bakker et al, 2004).

ومن الافتراضات التي قد تفرض نفسها هنا هو أنَّ الطالب يتفاعل مع بيئته داخل الجامعة وخارجها، وقد تختلف العلاقة بين البيئتين من طالب إلى آخر فقد يكون التأثير المتبادل عكسياً أو طردياً، ومن هنا تأتي أهمية دراسة السلوكيات الإيجابية لتعزيزها والسلبية للحدِّ منها، وأن تكون مدة بقاء الطالب في الجامعة مدة ذهبية غنية بالممارسات والسلوكيات الإيجابية. وهذا يتطلب إجراء دراسات استكشافية وتفسيرية ثم تدخّلية في مرحلة مبكرة من حياة الطالب الجامعية) Brophy &Rohrkemper ,2003).

وقد حدَّد نورداهل وسورلي (Nordhal &Sorlie, ١٩٩٨) أربعة سلوكيات من شأنها التأثير على المناخ التعليمي الصفي، ويجب على

المعلمين التعامل معها، هي:

أ- السلوك الذي يؤثر على تعلم الطلاب، ويشمل؛ الشرود الذهني، وعدم الانتباه، والحديث الجانبي، إزعاج الطلاب الآخرين والمعلمين، ويعاني ٣٠٪ — ٦٠ ٪من الطلاب من هذا السلوك أحياناً أو بصورة منتظمة.

ب- العزلة الاجتماعية، وتشمل؛ الوحدة والانسحاب، والاكتئاب، وانعدام العلاقات ويعاني (١٠٪ - ٣٠٪) من الطلاب من هذا السلوك أحيانا أو بصورة منتظمة.

ج- سلوكيات جلب الانتباه: وتشمل افتعال النزاع والعنف والمعارضة وعدم الطاعة، وتحدي السلطة والخروج من غرفة الصف، ويعاني (١٢ ٪- ٣٠ ٪) من الطلاب من هذا السلوك أحياناً أو بصورة منتظمة.

د- كسر القواعد و السلوك الإجرامي الذي يشمل الاستبداد، والسرقة والعنف، والتهرب ويعاني (١ ٪- ٢ ٪) من الطلاب من هذا السلوك أحياناً أو بصورة منتظمة.

وأجرى صابر (٢٠٠٤) دراسة هدفها الكشف عن واقع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية كما يدركها الشباب، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالدمام بالسعودية على عينة قوامها (٢٠١) طالباً. توصَّلت الدراسة إلى عدم وجود أثر للمتغيرات الديموغرافية (المستوى الدراسي، التخصص)، على المشكلات السلوكية والمشكلات تتعلق بالجانب الأدائي جاءت بالمرتبة الأولى ثم المشكلات المتعلقة بالجانب المعرفي ثم الانفعالي، في حين جاءت المشكلات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة.

كما قام هيلز وآخرون (Hills et al, 2005) بدراسة هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلاب المرحلة الجامعية من وجهة نظر أساتذة الجامعة أُجريت على عينة قوامها (٣٢١) طالباً وطالبة من جامعة أكسفورد. أظهرت النتائج أنَّ المشكلات المتمثلة في قلة الانتباه والعدوان وعدم احترام الزملاء واللامبالاة ظهرت لدى الطالبات بدرجة ملحوظة، في حين ظهرت مشكلات الألفاظ البذيئة وكثرة الضحك والمزاح والتدخين لدى الطلاب بدرجة أكبر.

وقام مورس (Morris ,2006) بدراسة هدفت إلى معرفة أكثر المشكلات انتشاراً وتأثيراً على التوافق الشخصي والاجتماعي في المرحلة الجامعية، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٢٤) طالبة من جامعة بنسلفانيا أظهرت النتائج أنَّ أكثر المشكلات انتشاراً: القلق، الخوف الزائد، ضعف المشاركة في أنشطة الجامعة،وظهرت بصورة واضحة لدى الطالبات في البيئة الاجتماعية البسيطة.

كما أجرى قطب ومعوض (٢٠٠٧) دراسة بهدف الوقوف على مشكلات طلاب جامعة طيبة في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين، وأثرها في تحصيلهم العلمي وعلاقة تلك المشكلات ببعض المتغيرات (المستوى الدراسي، المستقبل الوظيفي، البيئة الجامعية، وتكوين علاقات مع الآخرين). دلَّت الدراسة على أنَّ هناك مجموعة من المشكلات الشخصية والأكاديمية والخدمات والمرافق الجامعية التي تواجه الطلاب وتؤثر في مستوى تحصيلهم العلمي وكانت اتجاهاتهم نحو البيئة الجامعية بدرجة متوسطة.

وأجرى لال (١٤٢٧هـ) دراسة هدفها التنبؤ بسلوك العنف الطلابي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الجامعات السعودية، والمتغيرات هي: تقدير الذات،

دافعية الإنجاز، الصحة النفسية لدى الطالب الجامعي السعودي،و صُمِّم مقياس العنف الطلابي، السلوك العدواني، الصحة النفسية تكونت العينة من (٢٤٠) طالباً من جامعات متنوعة في المملكة العربية السعودية من ذوي أصول حضرية وريفية. دلَّت النتائج على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العنف الطلابي وكل من دافعية الإنجاز، والصحة النفسية وتقدير الذات، وأنَّ الطلاب من ذوي الأصول الحضرية أكثر ميلاً للعنف الطلابي.

وأجرى حبايب و أبو مرق (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى معرفة واقع التوافق بمجالاته الأربعة: الدراسي الانضباطي، الاجتماعي، الانفعالي)، لدى طلبة جامعة النجاح. تكونت العينة من (٨٤٥) طالباً وطلبة منهم (٣٤٦ طالباً و٤٩٩ طالبة)، طبق على أفراد العينة مقياس التوافق الجامعي. دلَّت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً في المجالين الاجتماعي والانفعالي والدراسي وفقاً لمتغير التخصص لصالح الطلاب والطالبات الذين لم يغيروا تخصصاتهم.

وفي دراسة أجراها بيرغن وولورث (Bergin & Walworth, 2009) التي صممت لتحسين التعاون بين مدارس وكليات وجامعات جورجيا، للارتقاء بالمعايير التعليمية لأطفال الروضة وحتى كلية التربية، طوراً استبياناً للمعلمين بشأن ممارسات إدارة السلوك في صفوفهم الدراسية، اشتملت على إجراء مقابلة مع (٦) معلمين،كما طُبقت على (١٨٣) طالباً من الصفوف التاسع حتى الحادي عشر. أظهرت النتائج أنَّ معظم الطلاب أشاروا إلى أنَّ وظيفة المعلم الحفاظ على الانضباط في الفصل الدراسي، ووظيفة الطالب إتباع قواعد وأنظمة المدرسة، وأعرب طلاب أقل عن القلق المتعلق بعدالة القوانين الصفية مقارنة بالقوانين المدرسية وإجراءاتها، ويفضل الطلاب المعلمين الذي يعاملوهم باحترام وتجنب السخرية، ويستخدمون التعليمات المباشرة، ويقدمون دروساً مثيرة للاهتمام وذات صلة ولا يجعلوهم يشعرون بأنهم أغبياء.

وفي دراسة لبركات (٢٠١٠) هدفت إلى التعرف على مستوى التوافق النفسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى والتعرف على تأثير متغيرات: المعدل التراكمي، والحالة الاجتماعية، والحالة الاقتصادية في التوافق النفسي العام على عينة مكونة من (١٠٥) طالبة. توصَّلت الدراسة إلى أنَّ ما يقارب (٨٢ ٪) من الطالبات لديهن شعور مرتفع بالتوافق النفسي الذي يتضمن الشعور بالتوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي.

كما أجرى أردوغان وآخرون (Erdogan et al, 2010) دراسة بعنوان مشكلات الإدارة الصفية والانضباط الصفي الأسباب والحلول لحالة صف تكنولوجيا المعلومات، التي هدفت إلى الكشف عن مشكلات الإدارة الصفية والانضباط الصفي التي تواجه معلمي تكنولوجيا المعلومات من وجهة نظر المعلمين والطلاب وأولياء الأمور تضمنت عينة الدراسة (١٤) مديراً، و(١٤) معلماً، و(١١٧) طالباً، استخدمت الدراسة أسلوب المقابلة الشخصية. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مشكلات الانضباط الصفي تنحصر في الآتي: نقص الدافعية، تجاوز القوانين والأنظمة، عدم كفاية إدارة الوقت، عدم فاعلية البيئة الصفية، نقص التفاعل داخل غرفة الصف، وقد عزا المشاركون الأسباب إلى البيئة الصفية واتجاهات الأهل نحو بيئة المنزل ونقص مهارات الإدارة لدى المعلمين.

وأجرى بو شاشي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة القائمة بين السلوك العدواني والتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة جامعة مولود معمي بالجزائر، تكوَّنت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالباً وطالبة أُختيروا بطريقة عشوائية، طُبق على هذه العينة مقياس التوافق الجامعي ومقياس العدوان. دلَّت النتائج أنَّ لدى الطلاب سلوك عدواني متوسط ولصالح الذكور كما أنَّ مستوى التوافق الجامعي قد جاء بدرجة متوسطة.

وأجرى جبر وكاظم (٢٠١٣) دراسة هدفت الدراسة لقياس السلوك الاجتماعي لدى طلاب كلية الفنون بجامعة بابل، وتكوَّن مقياس السلوك الاجتماعي من (٥٦) فقرة، وأعد مقياس الذات الذي يتكون من (٦٢) فقرة. أظهرت النتائج أنَّ طلبة كلية الفنون يتمتعون بمستوى عال من السلوك الاجتماعي، ويوجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين السلوك الاجتماعي ومفهوم الذات.

وأجرت القحطاني وصبحا (٢٠١٤) دراسة بهدف التعرف على السلوكيات غير المقبولة من الطالبات في القاعات الدراسية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، ودرجة استخدام العضوات لإستراتيجيات الانضباط داخل قاعة التدريس، وتكونت عين الدراسة من (٦٥٥) عضوة. وقد توصَّلت الدراسة إلى أنَّ موافقة عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وتأييدهن للسلوكيات غير المقبولة التي وضعتها أداة الدراسة كانت بدرجة مرتفعة، وتمثَّلت السلوكيات غير المقبولة من الطالبات، التي أخذت أعلى درجات الموافقة في التأخر عن موعد المحاضرة، وموعد الاختبار، والكلام في أوقات غير مناسبة، والتحدث بدون إذن.

وأجرت البلوي (٢٠١٥) دراسة هدفها الكشف عن المشكلات السلوكية الشائعة لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة تبوك تكونت عينة الدراسة من (٤٩١) طالبة، أعدت الباحثة استبانة خاصة بالمشكلات السلوكية لدى الطالبات. دلَّت النتائج على وجود مشكلات سلوكية أكثرها المشكلات الانفعالية تليها المشكلات الأدائية، ثم المعرفية، وأخيراً المشكلات الاجتماعية وكانت الفروق في أبعاد المشكلات السلوكية تختلف باختلاف المعدل التراكمي ولصالح الطالبات ذوات المعدل التراكمي المنخفض.

كما أجرى قمر (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل لدى طلاب جامعة دنقلا بالسودان تكوَّنت عينة الدراسة من (٢٧٧) طالباً وطالبة من جامعة دنقلا، التي طُبقت عليها المقاييس الآتية مقياس تقدير الذات، مقياس السلوك العدواني، مقياس قلق المستقبل. دلَّت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات تُعزى للمعدل التراكمي للطالب في الجامعة، كما تُوجد علاقة سلبية بين تقدير الذات وكل من السلوك العدواني للطالب في الجامعة وقلق المستقبل.

من مراجعة الدراسات السابقة يتضح لنا أنَّ أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة تركيزها على الجانب السلوكي للطالب الجامعي داخل الجامعة، بوصفها جامعة حديثة من حيث علاقة الطالب بالأستاذ الجامعي وبزملائه وبالمحاضرات ومرافق الجامعة وساحاتها، حيث تناولت تقييم سلوك الطالب داخل الجامعة بصورة شمولية، في حين تناولت الدراسات السابقة في معظمها المشكلات السلوكية

للطلبة الجامعيين في دول مختلفة ونظراً للتباين الثقافي والاجتماعي بين البيئات المختلفة بصفة عامة والبيئة السعودية بصفة خاصة، من الطبيعي أن ينبع عن ذلك اختلاف سلوكيات الطلاب.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي والاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة، وتناولت الدراسات السابقة مفاهيم مختلفة في سلوكيات الطلاب كالسلوك العدواني وتقدير الذات والقلق والمشكلات السلوكية بصفة عامة، كما يلحظ على الدراسات السابقة التي أُجريت في المملكة العربية السعودية أنَّها اقتصرت على الطالبات (البلوي، ٢٠١٥؛ القحطاني وصبحا، ٢٠١٤)، في حين تناولت الدراسة الحالية الكشف عن السلوكيات الإيجابية عند طلاب جامعة تبوك لتعزيزها والسلبية للحدِّ منها.

أهداف الدراسة:

- بناء مقياس سلوكيات الطلبة داخل الجامعة يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.
- الوقوف على مستوى سلوكيات الطلبة في أثناء المحاضرة ومع زملائه الطلاب وفي مرافق الجامعة.
- التعرف على سلوكيات الطلبة داخل الجامعة في ضوء متغيرات المعدل التراكمي للطالب والتخصص (أدبي، علمي، والمستوى الدراسي(سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة، خامسة).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إنَّ كثيراً من المشكلات التي يعاني منها بعض الطلاب ترجع في بعضها أو كلها إلى سلوك الطالب، والحقيقة أنَّ المشكلات المتعلقة بسلوك الطلبة وخرقهم الآداب وقواعد السلوك موجودة في المراحل الدراسية المختلفة وبدرجة ملفتة للنظر بحيث لا تكاد تجد واحداً من القائمين بالتعليم إلا ويشكو منها. هذا فضلاً عن العاملين الآخرين في المؤسسات التربوية يشكون منها أيضاً وخصوصًا مسؤولي المكتبات. ولو تمعنا في هذه المشكلات لوجدنا أغلبها يتعلق بقواعد السلوك الصحيح وآدابه ولو التزم الطلاب بها لكان الحال غير ذلك، فمعرفة الطالب بالسلوكيات المرغوبة والمؤثرة في مجتمعه الجامعي ومحيطه الخارجي وحسن أدائه إنما ييسر له عملية التعلم واضطراد نموه الاجتماعي في جو جامعي يعي بمتغيراته ويجيد التحرك فيه على الأصعدة كافة، ولذا تسعى الدراسة الحالية إلى بناء مقياس سلوكيات الطلبة وتقديم مؤشرات سيكومترية على صدقه وثباته، ثم استخدام هذا المقياس في تحديد درجة ممارسة الطلبة للسلوكيات، وفحص الفرضيات المتعلقة بتأثر تقديرات الطلبة لدرجة ممارسة هذه السلوكيات بتخصص الطالب ومستواه الدراسي ومعدّله التراكمي. وبالتحديد تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما هي السلوكيات الطلابية التي يمكن أن يتضمنها المقياس لتأمين الحدّ الأدنى من صدق البناء في ضوء التوافق بين التكوين العاملي المنطقي للمقياس مع التكوين العاملي الإحصائي؟
- السؤال الثاني: ما درجة ممارسة الطلبة للسلوكيات الإيجابية والسلبية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة لدرجة ممارسة السلوكيات في المقياس تُعزى إلى:
  - التحصيل الأكاديمي (ويقاس بالمعدل التراكمي للطالب).
  - التخصص الأكاديمي (أدبي، علمي).
  - والمستوى الدراسي (سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة،خامسة)؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهمية حيوية كونها تتناول محوراً مهماً من محاور العلم والثقافة في المجتمع الذي يحدد اتجاه ومدى حركة التقدم الاقتصادي والاجتماعي والعلمي، فضلاً عن كونها تعبيراً مباشراً عن آمال وطموحات المجتمع وتوفير ما تحتاجه عملية البناء والتقدم والتطور في جميع مجالات الحياة وفي جميع التخصصات. ويعدُّ التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية' حيث إنَّه يمثل قمة الهرم التعليمي، ويهدف إلى إعداد الأفراد بصورة منتظمة وموجهة للحياة فتؤدِّي الجامعة دوراً كبيراً في التوافق السليم وتعديل السلوك، ولهذا أصبح الواجب الملقى على عاتق المربين كبيراً في هذا التوجيه (العناني، ٢٠٠٨)، كما تأتي أهمية الدراسة من أنَّ عملية التعلم عملية هادفة ومنظمة وأنَّ قواعد سلوك الطالب الجامعي هي قواعد للتعلم، وهي من العوامل المساعدة على التعلم المجتمعي وستكون نتائج الدراسة مؤشرات تلقي الضوء على بعض الجوانب المهمة في سلوك الطالب الجامعي الإيجابي والسلبي، بحيث تتمكن الجامعة والجهات المعنية بالأمر من الاستفادة منها في إعداد برامج الإرشاد الوقائي والعلاجي ومعرفة مدى تأثيرها في سلوك الطلاب واتجاهاتهم وتحصيلهم الدراسي (الداهري، ٢٠٠٨، ص ٦٧)، كما يزيد من أهمية الدراسة ما تقدمه من أداة مقننة تتمتع بالصدق والثبات لقياس سلوكيات الطلبة في البيئة الجامعية.

محددات الدراسة:

- اقتصرت أداة الدراسة على سلوك الطالب في أثناء المحاضرة، ومع الطلاب الآخرين، ومرافق الجامعة.
- اقتصرت الدراسة على طلاب جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية.
- اقتصرت الدراسة على طلاب الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٧ /١٤٣٨هـ.

الأساليب الإحصائية

- استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من الصدق العاملي لمقياس سلوك الطالب الجامعي.
- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة عن أبعاد سلوكيات الطالب: سلوكه في أثناء المحاضرة، سلوكه مع الطلاب الآخرين، سلوكه داخل مرافق الجامعة.
- استخدام تحليل التباين الثلاثي لإثبات دلالة الفروق بين المتوسطات لتقديرات سلوك الطلاب التي تُعزى للتخصص (أقسام أدبية، وأقسام علمية)، والمعدل التراكمي للطالب في الجامعة، وللمستوى الدراسي (سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة، خامسة).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة تبوك في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ وعددهم (٩٧٧٩) طالباً.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٥١٧) طالباً من جامعة تبوك موزعة على متغيرات الدراسة على النحو الآتي: علمي (١٧٢) طالباً، أدبي (٣٤٥) طالباً، سنة ثالثة فأقل (٢٠٦) طالباً، سنة رابعة فأعلى (٣١١) طالباً، معدل تراكمي جيد فأقل(٢١٧) طالباً، جيد جداً فأعلى (٣٠٠) طالبٍ، وهي عينة عشوائية عنقودية حسب الكليات والأقسام والشعب الدراسية.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من مقياس سلوكيات الطالبة من إعداد الباحث، وأُعِدَّ على النحو الآتي:

– بناء المقياس وهو أداة تقييم ذاتي لسلوكيات الطلبة.
– تعريف مجال الأداة (إطار السلوكي) الذي يتكون من ثلاثة مكونات: مكون سلوكي، مكون نفسي، مكون معرفي.
– تحديد مجالات الأبعاد أو حدود السلوكيات وهي: المكون البشري: عضو هيئة التدريس، المكاني: المكتبة ومرافق الجامعة. بعد الاطلاع على دراسات سابقة، وأدب نظري يتعلق بسلوكيات الطلبة.
– أُجري استطلاع لآراء الطلبة في السلوكيات الإيجابية والسلبية للطلبة في جامعة تبوك بواسطة أسئلة مفتوحة بهدف تصميم المقياس بصورته الأولية.
– أُدرج المقياس لفظياً ورقمياً تبعاً للمستوى العمري والثقافي والعلمي للطلبة في ضوء مصادر الأخطاء المحتملة في القياس.
– رُتبت مجالات المقياس ترتيباً منطقياً.
– حُدِّدت درجة عمومية العبارات، حيث رُوعي تجنب العبارات العامة التي لا تفصح عن سلوك محدد.
– صِيغت العبارات بصورة سلبية وإيجابية، حيث إنَّ السلوك الإيجابي يمكن أن يُصاغ بصورة سلبية، والتدريج يحدد مستوى السلوك ونوعه.
– أُعددت أداة الدراسة عن طريق استبانة مفتوحة وُجِّهت إلى أفراد العينة الاستطلاعية بواسطة الأدب النظري والدراسات السابقة وأدواتها المستخدمة، التي تناولت دراسة سلوكيات الطالب في الجامعة (بركات، ٢٠٠٥ م ؛ زاهر،٢٠٠٦، ص٤٣ ؛ زاهر،٢٠٠٦، ص٤٣ ؛ القحطاني وصبحا، ٢٠١٤م ؛البلوي، ٢٠١٥ ؛قمر، ٢٠١٥).

–اشتملت أداة الدراسة في صورتها الأولية على (٥٤) عبارة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد أولية: سلوك الطالب في أثناء المحاضرة، سلوك الطالب مع الطلاب الآخرين بالجامعة، وسلوكه مع مرافق الجامعة، وقد صُممت أداة الدراسة وفق تدريج خماسي (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أعارض، أعارض بشدة) وأخذت الاختيارات التقديرات الآتية: (٥، ٤،٣،٢،١) في حالة الفقرات الموجبة، (١،٢،٣،٤، ٥) في حالة الفقرات السالبة.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة عُرضت بصورتها الأولية التي تكونت من (٥٤) عبارة على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية، وذلك بهدف التعرف على مدى ملاءمة عباراتها للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح وسلامة صياغة كل فقرة، ومدى انتماء كل فقرة للمحور المندرجة تحته، والتعديلات والإضافات المقترحة تجاه العبارات والأبعاد، وبعد مراجعة آراء واقتراحات وملاحظات وتعديلات المحكمين، حُذفت (٩) عبارات وأصبح عدد عبارات أداة الدراسة (٤٥) عبارة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة ببناء المقياس:

في الحديث عن المرحلة الأولى (الدراسة الاستطلاعية وتحكيم المجالات والعبارات) من بناء مقياس سلوكيات الطلبة، اتضح أنَّها ارتكزت على التحليل المنطقي بالدرجة الأولى، ونتج عنها صياغة (٤٥) عبارة موزعة في ثلاثة مجالات (Domains) على النحو الآتي:

– المجال الأول (D1 بعنوان سلوكيات الطلبة في قاعة المحاضرة، وفيه (١٣) عبارة أخذت أرقام التسلسل من

a1 – a13 .

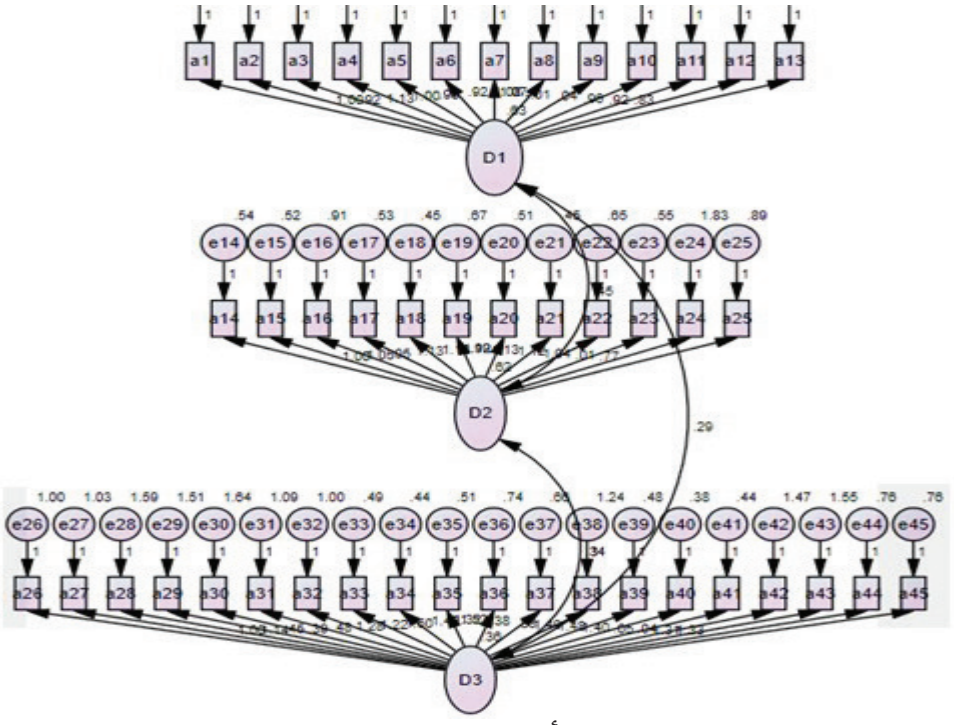
– المجال الثاني (D٢ بعنوان سلوكيات الطلبة في التعامل مع الآخرين، وفيه (١٢) عبارة أخذت أرقام التسلسل من a٢٥ – a١٤ .

– المجال الثالث (D3 بعنوان سلوكيات الطلبة في التعامل مع المرافق الجامعية، فيه (٢٠) عبارة أخذت أرقام التسلسل من a26 – a45 .

ودخلت العبارات (٤٥) بالمجالات الثلاثة مرحلة التحليل الإحصائي على النحو الآتي:

- فحص صدق التكوين العاملي للمقياس بدءاً بنموذج فرضي Hypothetical model كما هو موضح في الشكل (١).

الشكل (١) النموذج البنائي الفرضي Hypothetical model لمقياس سلوكيات الطلبة.



- أُدخل هذا النموذج الفرضي في برنامج أموس AMOS للتحليل العاملي التوكيدي confirmatory factor analysis(CFA) لتصفية العبارات وفق معايير إحصائية أهمها: مربعات معاملات الارتباط Squared Multiple Correlations ومعاملات الانحدار المعيارية Standardized Regression Weights، وقد توزَّعت هذه المعاملات كما هو مبين في الجدول (١)، حيث كانت جميع المؤشرات التي حصلت على معاملات أقل من (٠,٢٥) غير دالة إحصائياً.

جدول (١) توزيع تكراري للعبارات في مقياس السلوكيات حسب مؤشر مربع معاملات الانحدار المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي للنموذج الفرضي.

مربعات معاملات الانحدار في فئات	عدد العبارات في الفئة	أرقام تسلسل العبارات المحذوفة
.25 فأقل	9	43, 42, 38,30,29,28,24,10,9
0.26 – 0.39	10	
0.40 – 0.49	8	
0.50 – 0.59	6	
0.60 – 0.70	12	

• وتوزّعت العبارات المحذوفة الآتية (المشار إليها في الجدول حسب المعيار المعتمد للحذف):

١. يقوم الطلبة في أثناء المحاضرة بتوجيه أسئلة خارجة عن موضوع المحاضرة لتضييع الوقت.

٢. يقوم الطلبة بتوجيه أسئلة خارجة عن موضوع المحاضرة لإحراج أستاذ المقرر.

٣. ينظر الطالب إلى من يحاوره على أنَّه خصم له.

٤. يتجنب الطلبة النظر إلى قاعات المحاضرات في أثناء مرورهم في الممرات.

٥. يحافظ الطلبة على أثاث الجامعة من التلف.

٦. يحرص الطلبة على الالتزام بعدم التدخين في الممرات ومرافق الجامعة.

٧. يقوم بعض الطلبة بتمزيق بعض أجزاء من الكتب (صور أو مقالات).

٨. يقوم بعض الطلبة بترك النفايات من أوراق على الطاولات داخل المكتبة.

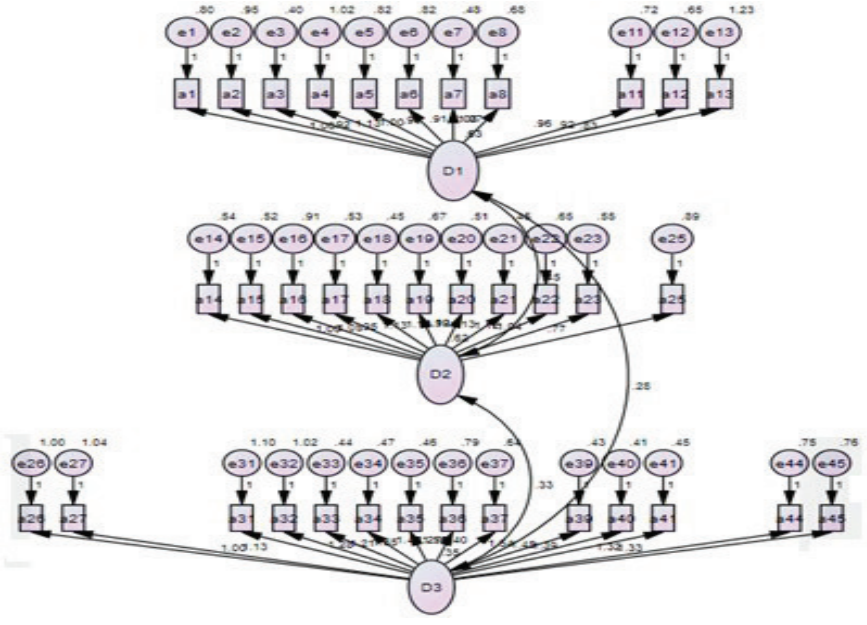
٩. يستخدم الطلبة الهاتف النقال في المكتبة بصورة مزعجة.

وكانت أرقام الفقرات المحذوفة في المجالات (حسب التسلسل الرقمي لها في المقياس عند التطبيق) على النحو الآتي:

- من المجال الأول(D1): ٩ ، ١٠.
- من المجال الثاني((D2: ٢٤.
- من المجال الثالث(D3): ٢٨، ٢٩، ٣٠ ، ٣٨،٤٢، ٤٣.

• إدخال العبارات المتبقية من جديد في تحليل عاملي توكيدي، وكانت النتيجة الحصول على نموذج مُعدّل parsimonious model كما هو مبين في الشكل (٢).

الشكل (٢) النموذج البنائي المعدّل parsimonious model لمقياس سلوكيات الطلبة.



وباعتماد معيار مربعات معاملات الارتباط Squared Multiple Correlations ومعاملات الانحدار المعيارية Standardized Regression Weights المستخلصة كانت جميع العبارات المتبقية في المجال الواحد محققة لذلك المعيار كما هو مبين في الجدول (٢) وجميعها ذات دلالة إحصائية عالية.

جدول (٢) توزيع تكراري للعبارات في مقياس السلوكيات حسب مؤشر مربع معاملات الانحدار المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي للنموذج المعدّل

رقم المجال	رمز ورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج الفرضي	رمز ورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج المعدّل	مربعات معاملات الارتباط	الأوزان الانحدارية المعيارية	رقم المجال	رمز ورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج الفرضي	رمز ورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج المعدّل	مربعات معاملات الارتباط	الأوزان الانحدارية المعيارية
D1	a1	Q1	.44	0.66	D2	a21	Q19	.64	0.80
D1	a2	Q2	.36	0.60	D2	a22	Q20	.55	0.74
D1	a3	Q3	.67	0.82	D2	a23	Q21	.55	0.74
D1	a4	Q4	.38	0.62	D2	a25	Q22	.29	0.54
D1	a5	Q5	.43	0.65	D3	a26	Q23	.26	0.51
D1	a6	Q6	.39	0.62	D3	a27	Q24	.30	0.55
D1	a7	Q7	.60	0.77	D3	a31	Q25	.35	0.59
D1	a8	Q8	.51	0.72	D3	a32	Q26	.34	0.58
D1	a11	Q9	.45	0.67	D3	a33	Q27	.66	0.81
D1	a12	Q10	.45	0.67	D3	a34	Q28	.62	0.78
D1	a13	Q11	.26	0.51	D3	a35	Q29	.65	0.81
D2	a14	Q12	.54	0.73	D3	a36	Q30	.42	0.65
D2	a15	Q13	.57	0.75	D3	a37	Q31	.52	0.72
D2	a16	Q14	.38	0.62	D3	a39	Q32	.66	0.81
D2	a17	Q15	.60	0.77	D3	a40	Q33	.64	0.80
D2	a18	Q16	.63	0.80	D3	a41	Q34	.60	0.78
D2	a19	Q17	.48	0.69	D3	a44	Q35	.45	0.67
D2	a20	Q18	.60	0.78	D3	a45	Q36	.45	0.67

وأُزيلت البيانات المتعلقة بالعبارات المحذوفة من ملف البيانات الأصلي للتحليلات الإحصائية اللاحقة، مع الاحتفاظ بتسلسل العبارات، وأخذت الرموز والأرقام من (Q1 – Q36) كما هو مبين في الجدول (٢). ثم فُحصت معاملات التمييز للعبارات باستخدام معامل الارتباط المعدّل corrected item-total correlation للنموذج المعدّل، وحساب معامل كرونباخ ألفا كمؤشر على ثبات المقياس لكل مجال من المجالات الثلاثة في المقياس المعدّل.

الجدول(٣) معاملات تمييز العبارات في كل مجال من المجالات الثلاثة، ومعامل الثبات لكل مجال.

أرقام تسلسل عبارات المجال الأول	معامل تمييز العبارة في المجال الأول	أرقام تسلسل عبارات المجال الثاني		معامل تمييز العبارة في المجال الثاني	أرقام تسلسل عبارات المجال الثالث	معامل تمييز العبارة في المجال الثالث
Q1	.61	Q12		.696	Q23	.44
Q2	.56	Q13		.725	Q24	.47
Q3	.73	Q14		.588	Q25	.53
Q4	.57	Q15		.735	Q26	.51
Q5	.62	Q16		.765	Q27	.36
Q6	.38	Q17		.665	Q28	.35
Q7	.71	Q18		.746	Q29	.37
Q8	.70	Q19		.767	Q30	.40
Q9	.63	Q20		.712	Q31	.31
Q10	.63	Q21		.699	Q32	.46
Q11	.48	Q22		.500	Q33	.54
					Q34	.53
					Q35	.51
					Q36	.56
كرونباخ الفا= =0.882				**كرونباخ ألفا = 0.922**		**كرونباخ الفا = 0.822**
		معامل الثبات (كرونباخ ألفا للمقياس الكلي (٣٦ عبارة)=0.935				

في ضوء هذه النتائج يتضح بأنَّ مقياس سلوكيات الطلبة يتمتع بمؤشرات منطقية (بالتحكيم) وإحصائية (بالتحليل العاملي التوكيدي) لصدق البناء، كما يتمتع بمؤشرات ثبات عالية نسبياً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بوصف سلوكيات الطلبة:

للإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بتقديرات الطلبة لسلوكياتهم من وجهة نظرهم، فقد أشارت نتائج التحليل الوصفي على مستوى المقياس الكلي والمجالات، وكذلك على مستوى العبارة الواحدة في المجال الواحد ما يأتي:

- الوصف لتوزيع التقديرات على مستوى المقياس والمجالات، إذ يتضح من الجدول (٣) أنَّ المتوسطات الحسابية للتقديرات على المقياس والمجالات أعلى من المتوسط الفرضي، وواقعة في فئة التدريج «موافق» على مضمون العبارة. وتقع جميعها ضمن المدى (٣,٥٠ -٤,٤٩).

الجدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الالتواء لشكل توزيع تقديرات الطلبة على مقياس سلوكيات الطلبة ولكل مجال من المجالات الثلاثة في المقياس.

الإحصائي	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المقياس الكلي
الوسط الحسابي	3.76	3.78	3.38	3.62
الانحراف المعياري	.81	.85	.67	.66
درجة الالتواء	-.86	-.59	.40	-.31

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتقديرات على مستوى العبارة الواحدة كما هو مبين في الجدول ٤أ)، حيث تشير هذه المتوسطات إلى ما يأتي:
  - وقوع ثلاث عبارات ضمن فئة التقدير»موافق بشدة» عبارتان (Q2، Q7) في المجال الأول، وعبارة واحدة (Q12) في المجال الثاني.
  - وقوع تسع (٩) عبارات من أصل (١٤) عبارة في المجال الثالث ضمن فئة التقدير الوسطي (غير متأكد).
  - وقوع العبارات المتبقية (٢٤) عبارة في فئة التقدير «موافق».

الجدول (٤أ) متوسط التقدير (لرقم عشري واحد) لكل عبارة (سلوك) في المجال الواحد حسب التسلسل الرقمي للعبارة في المقياس، ونص العبارة نفسها.

المجال الأول		
رقم تسلسل العبارة في المقياس	المتوسط الحسابي للتقديرات على العبارة	نص العبارة
Q1	3.8	يحرص الطلبة على الحضور إلى قاعة التدريس في وقت المحاضرة.
Q2	*4.0	يحرص الطلبة على الحضور إلى قاعة التدريس بالزي الوطني.
Q3	3.9	يصغي الطلبة لأستاذ المقرر في أثناء المحاضرة.
Q4	3.6	يحرص الطلبة على الاستئذان من أستاذ المقرر للكلام في المحاضرة.
Q5	3.9	يعقب الطلبة على كلام أستاذ المقرر بألفاظ لائقة.
Q6	3.4	يكثر الطلبة من الهمس والتشويش في المحاضرة.
Q7	*4.2	يحترم الطلبة أستاذ المقرر في المحاضرات.
Q8	3.9	يتجنب الطلبة مقاطعة أستاذ المقرر في الكلام في أثناء المحاضرة.
Q9	3.6	يحرص الطلبة على كتابة ملاحظاتهم في أثناء المحاضرات.
Q10	3.7	يتركز نقاش الطلبة في أثناء المحاضرة على النواحي العلمية والمعرفية.
Q11	3.4	يحرص الطلبة على عدم استخدام الهواتف النقالة في أثناء المحاضرة.
* القيمة دالة على مستوى ٠,٠٥		
المجال الثاني		
رقم تسلسل العبارة في المقياس	المتوسط الحسابي للتقديرات على العبارة	نص العبارة
Q12	*4.1	يتعامل الطلبة مع بعضهم باحترام داخل الجامعة.
Q13	3.9	يحرص الطلبة على أن يشكروا بعضهم في حواراتهم وتعاملاتهم.
Q14	3.7	يتجنب الطلبة التزاحم والتسابق على الأماكن في التجمعات.
Q15	3.7	يشجع الطلبة بعضهم على المذاكرة.
Q16	3.8	يحرص الطلبة على تبادل النصح والمشورة الأكاديمية.
Q17	3.9	يغلب على الطلبة صفة التواضع وعدم التكبر.
Q18	3.9	يسود بين الطلبة روح التعاون في أداء الواجبات الجامعية المشتركة.
Q19	3.8	تسود بين الطلبة الاعتذار والتسامح عندما يخطئ أحد بحق غيره.
Q20	3.7	يهتم الطلبة بمتابعة أحوال زملائهم في حالة غيابهم عن الجامعة.
Q21	3.7	يحترم الطلبة مواعيدهم.
Q22	3.5	يجنب الطلبة الجدال في أثناء الحوار والنقاش.
المجال الثالث		
رقم تسلسل العبارة في المقياس	المتوسط الحسابي للتقديرات على العبارة	نص العبارة
Q23	3.5	يتجنب الطلبة التزاحم أو الجلوس أمام الأبواب.
Q24	(3.3)	يتجنب الطلبة الوقوف أو الانتظار في ممرات الجامعة بغير حاجة.
Q25	(3.4)	يحرص الطلبة على الالتزام بقواعد المرور في أثناء قيادة مركباتهم داخل الجامعة.
Q26	3.6	يحرص الطلبة على إيقاف مركباتهم في المواقف العامة للسيارات.
Q27	(3.1)	يقوم الطلبة بالكتابة على الجدران والطاولات داخل الجامعة.
Q28	(3.3)	يميل الطلبة إلى العبث بالمرافق الخدمية بالجامعة.
Q29	(3.2)	يقوم الطلبة برمي المخلفات في الممرات والساحات العامة بالجامعة.
Q30	(3.1)	يقوم الطلبة برفع الصوت بالممرات وإزعاج الطلاب في المحاضرات.
Q31	(3.3)	يكتب بعض الطلبة على الكتب تعليقات غير مقبولة.
Q32	(3.3)	يلتزم الطلبة بإعادة الكتب إلى المكتبة بالموعد المحدد.
Q33	3.7	يحرص الطلبة على المحافظة على الهدوء داخل المكتبة.
Q34	3.7	يحرص الطلبة على التعاون مع موظفي المكتبة.
Q35	(3.4)	يشجع الطلبة بعضهم على الاستفادة من المكتبة.
Q36	3.6	يتعاون الطلبة مع بعضهم في الحصول على المعلومات من مصادرها.

ومن الملاحظ في هذا الجدول (٤أ) أن تقديرات الطلبة تشير إلى رضاهم عن سلوكيات زملائهم بدرجة أعلى من المتوسط، وخصوصاً السلوكيات في أثناء المحاضرات، والسلوكيات المتعلقة بالتعامل مع الآخرين، ولكنها بدرجة أقل فيما يتعلق بالسلوكيات الواردة في مجال التعامل مع مرافق الجامعة؛ فمعظم التقديرات لهذه السلوكيات واقعة في منطقة الوسط الفرضي للتدريج (منطقة عدم التأكد)، إلا أنَّ هذا لا يرقى إلى مستوى التميّز والجودة الذي تنشده الجامعة حسب نص رؤية الجامعة ورسالتها.

وتشكل بعض العبارات الواقعة في منطقة التميّز مؤشرات على صحة المجتمع الطلابي في إطار احترام الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، والاحترام المتبادل بين الطلبة.

تصنيف العبارات حسب شدة ممارسة السلوك، واتجاهه، وذلك بفحص الفرضية $\mu=3.0$ H_0 اتجاه الفرق بين متوسط التقدير لكل عبارة(سلوك) والوسط الفرضي(٣) باستخدام الاختبار الإحصائي t،كما هو مبين في الجدول (٤ب).

الجدول (٤ب) نتائج فحص اتجاه الفرق بين متوسط التقدير لكل عبارة(سلوك) والوسط الفرضي(٣) باستخدام الاختبار الإحصائي (t).

المجال الأول	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-value*	المجال الثاني	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-value*	المجال الثاني	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-value*
Q1	3.8	1.19	14.44	Q12	4.1	1.07	22.47	Q23	3.48	1.17	9.39
Q2	4.0	1.22	19.22	Q13	3.9	1.10	18.97	Q24	3.31	1.23	5.69
Q3	3.9	1.09	19.49	Q14	3.7	1.21	12.77	Q25	3.36	1.29	6.25
Q4	3.6	1.28	11.24	Q15	3.7	1.15	14.21	Q26	3.62	1.24	11.43
Q5	3.9	1.19	17.00	Q16	3.8	1.11	16.25	#Q27	3.09	1.33	(1.49)
Q6	3.4	1.38	6.19	Q17	3.9	1.13	17.74	Q28	3.25	1.30	4.37
Q7	4.2	1.09	24.45	Q18	3.9	1.14	17.06	Q29	3.15	1.32	2.57
Q8	3.9	1.19	17.16	Q19	3.8	1.11	16.30	#Q30	3.08	1.31	(1.31)
Q9	3.6	1.14	11.68	Q20	3.7	1.19	13.18	Q31	3.34	1.22	6.29
Q10	3.7	1.08	15.07	Q21	3.7	1.10	14.10	Q32	3.31	1.13	6.29
Q11	3.4	1.29	6.62	Q22	3.5	1.12	9.41	Q33	3.65	1.07	13.84
								Q34	3.67	1.06	14.21
								Q35	3.38	1.17	7.43
								Q36	3.57	1.18	11.03

*جميع قيم t دالة إحصائياً ماعدا ا لعبارتين برقم تسلسل Q30،Q27

قيم t للعبارتين (Q27، Q30) غير دالة إحصائياً، أي الوسط الحسابي للتقديرات على كل من العبارتين ليس أعلى (إحصائياً) من الوسط الفرضي للتدريج(٣).

كما يتضح من هذا الجدول أنَّ متوسطات درجات سلوكيات الطالب الجامعي في معظمها كانت أعلى من المتوسط الفرضي، ربما يعود ذلك إلى دور الجامعة الكبير في تكوين سلوكيات إيجابية لما لها من مكانة مهمة في التعليم والتربية، ويأتي دور الأستاذ الجامعي بوجه خاص كونه نموذجاً سلوكياً يقتدي به الطلبة؛ لأنهم يبحثون فيه عن قيمهم واتجهاتهم، وأنَّ له دوراً مهماً في تشكيل الحياة الاجتماعية والانفعالية لطلابه.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بفحص فرضيات المقارنة بين المتوسطات الحسابية حسب المتغيرات الديمغرافية على مستوى المقياس (٣٦ عبارة) باستخدام تحليل التباين الثلاثي ليشمل ثلاثة متغيرات مستقلة هي: المسار (أدبي، علمي)، والمستوى الدراسي (ثالثة فأقل، رابعة فأكثر، والمعدّل التراكمي (جيد جدا فأكثر، جيد فأقل)، وهو تصميم ثلاثي ٢X٢X٢ كما في الجدول (٥) الذي يوضح حجوم العينات الجزئية في التصميم، مُقتصرا التحليل على التأثيرات الرئيسة main effects والتفاعلات من الدرجة الأولى في النموذج المختزل -cus tom model. ويبين الجدول(٦) نتائج التحليل لهذا التصميم لفحص الفروق بين المتوسطات المشار إليها في الجدول (٥).

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحجوم العينات في تحليل التباين الثلاثي التصميم ٢x٢x٢.

التخصص	المستوى الدراسي	المعدل التراكمي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
علمي	ثالثة فأقل	جيد فأقل	3.30	.73	25
		جيد جداً فأعلى	3.71	.60	56
		الكلي	3.59	.67	81
	رابعة فأعلى	جيد فأقل	3.36	.70	36
		جيد جداً فأعلى	3.52	.55	55
		الكلي	3.46	.62	91
	كلي	جيد فأقل	3.33	.71	61
		جيد جداً فأعلى	3.62	.58	111
		الكلي	3.52	.64	172
أدبي	ثالثة فأقل	جيد فأقل	3.68	.68	49
		جيد جداً فأعلى	3.62	.69	76
		الكلي	3.64	.69	125
	رابعة فأعلى	جيد فأقل	3.69	.69	107
		جيد جداً فأعلى	3.67	.60	113
		الكلي	3.68	.64	220
	كلي	جيد فأقل	3.68	.69	156
		جيد جداً فأعلى	3.65	.64	189
		الكلي	3.67	.66	345
الكلي	ثالثة فأقل	جيد فأقل	3.55	.72	74
		جيد جداً فأعلى	3.66	.65	132
		الكلي	3.62	.68	206
	رابعة فأعلى	جيد فأقل	3.60	.71	143
		جيد جداً فأعلى	3.62	.59	168
		الكلي	3.61	.64	311
	كلي	جيد فأقل	3.59	.71	217
		جيد جداً فأعلى	3.64	.62	300
		الكلي	3.62	.66	517

الجدول (٦) نتائج تحليل التباين للتصميم الثلاثي٢x٢x٢ لمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي.

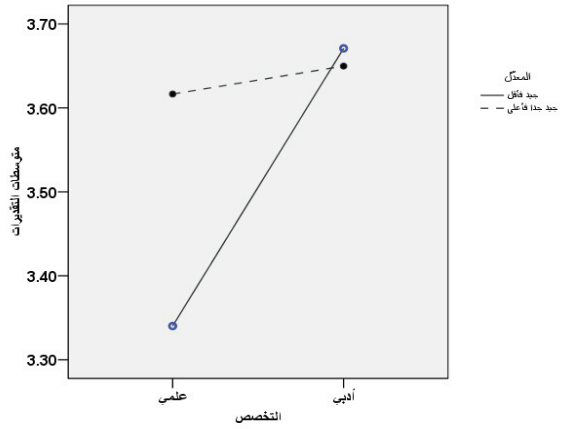
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
التخصص	3.460	1	3.460	8.169	*.004
المستوى	.099	1	.099	.233	.630
المعدّل	1.676	1	1.676	3.956	*.047
تخصص*مستوى	.485	1	.485	1.144	.285
تخصص* معدّل	2.348	1	2.348	5.545	*.019
مستوى*معدّل	.114	1	.114	.269	.604
الخطأ	215.986	510	.424		

يتضح من الجدول (٦) أنَّه لا تُوجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لتقديرات سلوكيات الطلبة تُعزى للمستوى الدراسي ربما يعود إلى أن المستوى الدراسي ليس له دور في تشكيل السلوك إذ إنَّ السلوك يتشكل تبعاً للأوضاع البيئة الاجتماعية المحيطة بالطالب والقيم والمعايير السائدة، والبيئة الجامعية. وتشير هذه النتائج إلى أن الفروق في متوسطات تقديرات الطلبة على المستوى العام (جميع العبارات في المقياس) تعود إلى تخصص الطالب كونه علمي أو أدبي، ولصالح طلبة الأدبي، بمعنى أنَّهم يقدرون سلوكيات الطلبة في الجامعة بدرجة أعلى من الإيجابية لطلبة العلمي. وربما يعود إلى طبيعة المقررات التي يدرسوها في الجامعة وهي في معظمها إنسانية وتربوية واجتماعية مما يصقل سلوك الطالب الجامعي ويجعله أكثر إيجابية في سلوكه.

وتنطبق هذه النتيجة على الفروق التي تُعزى للمعدّل التراكمي ولصالح المعدلات المنخفضة نسبياً، حيث إنَّ الطلبة الأقل في المعدلات التراكمية يقدّرون سلوكيات الطلبة في الجامعة بدرجة أعلى من الإيجابية مقارنة بالطلبة الأعلى في المعدّل التراكمي. ربما يعود إلى أنَّ الطلبة من ذوي المعدلات المنخفضة أكثر تقبلاً ومسايرة للقيم والعادات الاجتماعية وأكثر محافظة على أنظمة ولوائح الجامعة حرصاً منهم على زيادة معدلاتهم التراكمية والخوف من التعثر الدراسي.

ولتفاعل هذين المتغيرين تأثيراً دالاً إحصائياً، حيث يشير الشكل رقم (٣) إلى طبيعة هذا التفاعل، والتخصص الذي أسهم بصورة جوهرية في هذا التفاعل، فمرتفعي المعدلات من الفرع العلمي هم الذين أحدثوا مثل هذا التأثير الجوهري.

الشكل (٣) التفاعل بين تخصص الطالب ومعدّله التراكمي في تأثيره على التقديرات لسلوكيات الطلبة.



رابعاً: النتائج المتعلقة بفحص فرضيات المقارنة بين المتوسطات الحسابية حسب المتغيرات الديمغرافية على مستوى المجالات في المقياس باستخدام تحليل التباين المتعدد بثلاثة متغيرات مستقلة وثلاثة متغيرات تابعة، فقد أشارت النتائج المتعلقة ببناء المقياس أنَّ هناك ثلاثة مجالات متمايزة في مقياس سلوكيات الطلبة، وتسوّغ إجراء تحليل التباين المتعدد للكشف المحتمل عن التمايز في التقديرات على المجالات وفقاً لتخصص الطالب ومستواه الدراسي ومعدّله التراكمي، وهي الوقت نفسه مترابطة بمعاملات ارتباط متوسطة، كما هو مبين في الجدول (٧) وهي تحقق شرط من شروط تحليل التباين المتعدد بعدم وجود ارتباطات عالية -mul ticollinearity، إضافة إلى اعتدالية التوزيع كما هو مبين في درجات الالتواء المشار إليه في الجدول (٣) (جميعها أقل من واحد بصرف النظر عن الإشارة).

الجدول(٧): نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (ثلاث مجالات) باستخدام مؤشر هوتلنج Hotelling›s Trace، ودلالاتها الإحصائية، ومعاملات الارتباط الثنائية البسيطة بين المجالات.

مصدر التباين	قيمة الإحصائي Hotelling's Trace	قيمة الإحصائي F	.الدلالة الإحصائية
التخصص	.028	2.535	.056
المستوى الدراسي	.047	2.719	.044
المعدّل التراكمي	.015	2.867	.036
تخصص*مستوى	.018	3.052	.028
تخصص*معدّل	.016	2.661	.047
مستوى*معدّل	.021	3.529	.015
معاملات الارتباط البسيطة بين المجالات الثلاثة في المقياس			
المجال	الثاني	الثالث	
الأول	.664	.471	
الثاني		.653	

وقد عُرضت نتائج التحليل للتباين في التصميم الثلاثي المتعدد (ثلاثة متغيرات مستقلة، وثلاثة تابعة) في الجدول رقم(٨)، حيث يبين الجدول مصادر التباين (التأثيرات الرئيسة والتفاعل من الدرجة الأولى، والدلالات الإحصائية لهذه المصادر.

الجدول (٨): نتائج تحليل التباين الثلاثي البعدي (التأثيرات الرئيسة والتفاعلات من الدرجة الأولى).

مصدر التباين	المتغير التابع	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي F	الدلالة
التخصص	المجال الأول	5.476	8.532	.004*
	المجال الثاني	4.391	6.169	.013*
	المجال الثالث	1.684	3.783	.052
المستوى	المجال الأول	.058	.090	.764
	المجال الثاني	.298	.418	.518
	المجال الثالث	1.098	2.466	.117
المعدّل	المجال الأول	5.303	8.263	.004*
	المجال الثاني	2.906	4.082	.044*
	المجال الثالث	.032	.073	.788
تخصص*مستوى	المجال الأول	1.419	2.211	.138
	المجال الثاني	.041	.057	.811
	المجال الثالث	.484	1.087	.298
تخصص*معدّل	المجال الأول	3.115	4.854	.028*
	المجال الثاني	3.728	5.237	.023*
	المجال الثالث	1.074	2.413	.121
مستوى*معدّل	المجال الأول	.120	.186	.666
	المجال الثاني	.001	.001	.978
	المجال الثالث	.377	.846	.358
الخطأ	المجال الأول	.642		
	المجال الثاني	.712		
	المجال الثالث	.445		

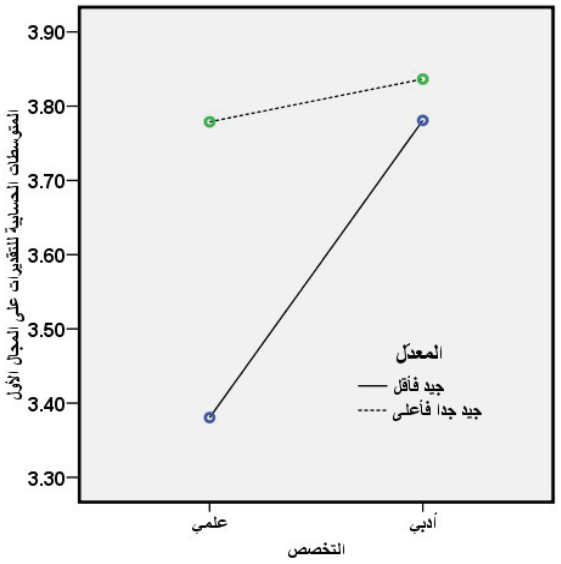
ويلحظ من نتائج تحليل التباين المتعدد أنَّ الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلبة على السلوكيات تقتصر على ما يلي:

١) التخصص الدراسي للمجالين الأول والثاني ولصالح الأدبي، إذ إنهم راضون (بدرجة أعلى من الوسط) عن سلوكيات الطلبة أكثر من الطلبة في التخصصات العلمية.

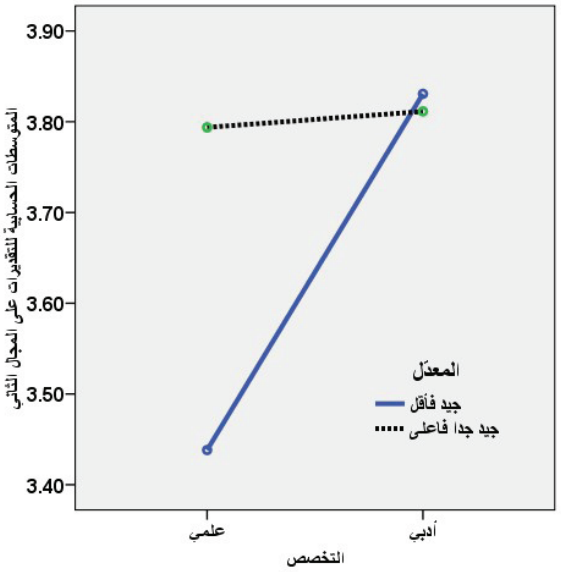
٢) المعدّل التراكمي للمجالين الأول والثاني أيضاً ولصالح الطلبة ذوي المعدّلات المنخفضة نسبياً، إذ إنهم راضون (بدرجة أعلى من الوسط) عن سلوكيات الطلبة أكثر من الطلبة للمعدلات المنخفضة نسبياً.

٣) التفاعل بين التخصص والمعدّل على المجالين الأول والثاني كما هو مبين في الشكلين (٤،٥).

الشكل (٤) التفاعل بين تخصص الطالب ومعدّله التراكمي في تأثيره على التقديرات لسلوكيات الطلبة بالمجال الأول.



الشكل (٣) التفاعل بين تخصص الطالب ومعدّله التراكمي في تأثيره على التقديرات لسلوكيات الطلبة بالمجال الثاني .



وتشير هذه النتائج إلى أنَّ الفروق في متوسطات تقديرات الطلبة على مستوى المجال الواحد، وبالتحديد المجالين الأول والثاني، تعود إلى تخصص الطالب كونه علمي أو أدبي، ولصالح طلبة الأدبي، بمعنى أنَّهم يقدرون سلوكيات الطلبة في الجامعة بدرجة أعلى من الإيجابية لطلبة العلمي، إلا أنَّ هذه الفروق في التقديرات على مستوى المجال الثالث غير دالة إحصائياً.

وتنطبق هذه النتيجة على الفروق التي تُعزى للمعدّل التراكمي ولصالح المعدلات المنخفضة نسبياً، حيث إنَّ الطلبة الأقل في المعدلات التراكمية يقدّرون سلوكيات الطلبة في الجامعة بدرجة أعلى من الإيجابية مقارنة بالطلبة الأعلى في المعدّل التراكمي في المجالين الأول والثاني وليس المجال الثالث.

ولتفاعل هذين المتغيرين تأثيراً دالاً إحصائياً على مستوى كل مجال من المجالين (الأول والثاني)، حيث يشير الشكلان (٣،٤) إلى طبيعة هذا التفاعل، ودور التخصص الذي أسهم بصورة جوهرية في هذا التفاعل، فمرتفعو المعدلات من الفرع العلمي هم الذين أحدثوا مثل هذا التأثير الجوهري، بصرف النظر عن نوع التفاعل، سواء كان رُتبياً (ordinal)، أو غير رتبي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

– أشارت تقديرات الطلبة إلى رضاهم عن سلوكيات زملائهم بدرجة أعلى من المتوسط، وخصوصاً السلوكيات في أثناء المحاضرات، والسلوكيات المتعلقة بالتعامل مع الآخرين، وفي ضوء هذه النتيجة يحق للجامعة اعتبارها مؤشراً من مؤشرات الجودة الناعمة في العملية التعليمية.

– بما أنَّ جامعة تبوك ممثلة برسالتها ورؤيتها لا تضع سقفاً للتميّز، فهي معنية بوضع البرامج التوعوية والإرشادية للبناء على الإيجابيات وعناصر القوة في سلوكيات الطلبة لتعزيزها، وخصوصاً ما يتعلق بالسلوكيات الواردة في مجال التعامل مع مرافق الجامعة؛ فمعظم التقديرات لهذه السلوكيات واقعة في منطقة الوسط الفرضي للتدريج (منطقة عدم التأكد)، خصوصاً وأنَّ التقديرات هي نتائج لتقييمات ذاتية لا تخلو من المبالغة في التقدير Overestimation، ويتوقع أن تشكل العناصر الآتية منطلقاً لبناء هذه البرامج:

- أن تحرص الجامعة على توفير بيئة اجتماعية سليمة تحقق التناغم والانسجام والألفة بين الطلبة من جهة، وبين الجامعة والطلبة، بتكثيف الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية التي تسهم في بناء السلوكيات الإيجابية عند الطلبة.
- إشاعة ثقافة التقييم والانعكاسية المنضبطة لتصرف

الطالب وممارساته داخل الحرم الجامعي، وإعطاء الطلبة الفرص المناسبة للتعبير عن آرائهم باحترام وتقبل آراء الآخرين أو نقدهم البناء.

- الإفادة من مقياس سلوكيات الطلبة للدراسة الحالية في العملية الإرشادية، وخصوصاً في تشخيص قوة هذه السلوكيات وتوفير البيئة المناسبة لتكوين سلوكيات إيجابية عند طلبة الجامعة.
- أن تتضمن المناهج الدراسية في الجامعة مواد وموضوعات من شأنها تنمية القيم الفاضلة في نفوس الطلبة، وجعلهم يتبنون سلوكيات إيجابية نحو مرافق الجامعة.
- الحرص على اتصاف الأساتذة الجامعيين بالسلوك القويم من حيث التزامهم بالقيم الإسلامية والمعايير التي يؤمن بها مجتمعهم، حيث إنَّ هناك ارتباطاً وثيقاً بين سلوك الطلبة وسلوك أساتذتهم.
- كشفت المقارنات بين متوسطات التقديرات عن درجة عالية نسبياً من التوافق على سلوكيات الطلبة على الرغم من وجود الفروق الدالة إحصائياً تُعزى إلى متغير التخصص والمعدّل التراكمي والتفاعل بينهما، خصوصاً وأنَّ تلك الفروق لصالح التخصصات الأدبية والمعدّلات المنخفضة؛ وقد يفسر ذلك في ضوء مستوى المعايير التي يقبل بها الطلبة ذوي المعدّلات المرتفعة، والطلبة في التخصصات العلمية الذين هم في الغالب من ذوي المعدلات المرتفعة نسبياً؛ وهذه إشارة ضمنية إلى أنَّ أولوية تطبيق البرامج المشار إليها في التوصية السابقة هم الطلبة المعنيون بهذه الخصائص الأكاديمية.

المراجع:

بركات، آسيا (٢٠١٠ م)» التوافق النفسي لدى الفتاة الجامعية وعلاقته بالحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والمعدل التراكمي «،بحث مقدم في ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات جامعة طيبة بالمدينة المنورة خلال الفترة ١٨ — ٢٠ /١ / ١٤٣١ هـ.

بركات، زياد (٢٠٠٥م) «التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلاب الجامعة دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية «، م*جلة دراسات عربية في علم النفس مجلد ٤*، (العدد ٣)، ص ٨٥-١٣٨.

البلوي، خولة سعد (٢٠١٥م)» المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك «، *مجلة الدراسات (العلوم التربوية)* مجلد ٤٢، (العدد ٣)، ص٧٢٥ — ٧٤٦.

بوشاشي، سامية (*السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة جامعة مولود معمري*، رسالة ماجستير غير منشورة — جامعة تبزي وزو، الجزائر، ٢٠١٣ م).

جبر، حسين وكاظم، بشرى (٢٠١٣ م) السلوك الاجتماعي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل، *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، ٤ (٢) ص٤٣ -١١.

حبايب، علي و أبو مرق، علي (٢٠٠٩م) «التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات»، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، مجلد ٢٣، (العدد٣)، ص٤٢ — ٧٧.

الداهري، صالح حسن (٢٠٠٨م) *أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية الانفعالية (الأسس والنظريات)*،ط١، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٦ م) *مستقبل التعليم الجامعي العربي (رؤى تنموية)*، الجزء الأول، القاهرة، مكتبة مذبولي.

صابر، ممدوح (٢٠٠٣ م) واقع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية كما يدركها الشباب وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالدمام بالسعودية (اللقاء السنوي الحادي عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.

الفتلاوي، سهيله (٢٠٠٥م) تعديل السلوك في التدريس، ط١، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

القحطاني، نوره وصبحا، خولة (٢٠١٤ م) « *السلوكيات غير المقبولة من الطالبات وإستراتيجيات الانضباط المستخدمة في القاعات الدراسية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس* في الأقسام العلمية والإنسانية بجامعة الملك سعود «، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، مجلد ٣، (العدد ٦)، ص ١١٩-١٤٣.

القطب، سمير وصلاح الدين، معوض (٢٠٠٧ م) مشكلات طلاب جامعة طيبة وأثرها في تحصيلهم العلمي وعلاقتها ببعض المتغيرات في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين دراسة ميدانية، *بحث مقدم في ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي الواقع والطموح*، جامعة طيبة في المدينة المنورة خلال الفترة من ٢٩ — ٣١ / ١٠ / ٢٠٠٧ م.

قمر، مجذوب (*تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية، دراسة ميدانية على طلاب جامعة دنقلا، رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة دنقلا، السودان)، ٢٠١٥ م.

لال، زكريا يحي (١٤٢٧ هـ)» التنبؤ بسلوك العنف الطلابي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الجامعات السعودية «، *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض*، مجلد٢١، (العدد ٤٢)،ص١١٩ — ١٥٩.

العناني، حنان (٢٠٠٨ م) *المشكلات التي تواجه طلبة كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات*، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة، مجلد١ (العدد١)، ص٤٤-٦٢.

المراجع غير العربية:

Bergin, J. & Walworth, M. (2009) Developing a Course in Secondary Level Classroom Behavior Management: A Study (Part Two of a Process). Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (79th, Chicago, IL, February, 13-17.

Bakker, A. Myers, K &Lee, C.(2004). Personal and Psychological Problems of College Students, Journal of Counseling and Development, 78, 343 – 347.

Brophy, J. &Rohrkemper, M. (2003). «The influence of problem ownership on teachers› perceptions of and strategies for coping with problem students». Journal of Educational Psychology, 73(3), 295-311.

Erdogan,M. Kurcun,E. Tan sisman,G. Salatan, F.Gok, A &Yildiz, I (2010): A qualitative study on class room and classroom discipline problems, reasons, and solutions: A case of information technologies class. Educational Sciences: ‹Ilieory&, Practice, 10 (2)-Spring, pp. 881-891.

Hills, M. Fluee, S. and Moplet, H.(2005). Solving Students› Behavior Problems through Teachers, Educational Psychology, 5(3): 33-65.

Morris,A.(2006). Psychological Problems in Pennsylvania State University, Psychology Journal, 21, 40-60.

Nordahl, T. & Sorlie, M. (2012). [Problematic behavior in schools. Main findings, explanations, and implication for educational practice; in Norwegian]. Oslo, Norway: Nova.

Pryanka, N. (2013). Health, Social and Emotional Problems of college Students, Journal of Humanities and Social Sciences, 14(5),21-34.

مجلة جامعة تبوك، ع١، ص ص ١٤٩ – ١٧٣، جامعة تبوك (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م)

أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية (WEB QUESTS) في التحصيل الدراسي، وتنمية المهارات الحياتية وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة لدى طالبات الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد

د. حصة محمد آل ملوذ

أستاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات المساعد بقسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك خالد

The Effectiveness of the Strategy of Webquest on Academic Achievement, Life Skills, and Positive Attitudes Towards the Environment among Faculty of Education Students at King Khalid University

Dr. Hosah Mohammed AlMelweth

Professor of curriculum and methods of teaching social studies Assistant, Curricula and teaching methods department, College of Education, King Khalid University

الكلمات المفتاحية: الرحلات المعرفية، المهارات الحياتية، الاتجاه نحو البيئة، التحصيل الدراسي.

الملخص: هدف البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية المهارات الحياتية وتكوين الاتجاهات الإيجابية البيئية لدى طالبات كلية التربية بأبها – طالبات الدبلوم التربوي بجامعة الملك، (تخصص اجتماعيات)، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكوَّنت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية للبنات بأبها – جامعة الملك خالد، للعام الجامعي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ، ومن النتائج التي توصَّل لها الباحث:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية المهارات الحياتية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

– تفوق المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو البيئة.

وقد أوصى الباحث بالعديد من التوصيات منها:

– ضرورة تنظيم دورات تدريبية للمعلمات والمعلمين بالمدارس والجامعات للتدريب على كيفية تصميم وتوظيف إستراتيجية الرحلات المعرفية في التدريس.

– تصميم رحلات معرفية في مقررات تعليمية أخرى، وتدريب الطالبات على كيفية إنتاجها وإعدادها.

The key words: Webquest , Life Skills , attitude towards the environment , Academic achievement.

Abstract: This research paper investgated the effectiveness of using Webquest strategy on academic achievement, life skills, and positive attitudes towards the environment among female students at Faculty of Education in King khalid University. A qusa- expermintal research design was utilized to address the research questions. The research sample was included 60 female students who study associate degree for educational qualifying after obtaining the Bacholar degree in social studies.

The results indicated that there were statistically significant differences between controll and expermintal groups in students average in the achievement test at 0.01 level. These differences are shown that the average of experimental group scores are greater than the controll group's scores. Also, the results indicated that there were statistically significant differences between the controll and experimental groups in average scores in developing life skills test at 0.01. These differences were shown that the experimental group students' scores are greater than those in controll group . In addtion, the results indicated that experimental group students were better than controll group in examining attitudes indicators towards environment.

Research recommended the following:

Conducting research about designing Webquest in universities and schools.

Conducting Webquest strategy on other educational courses or majors .

المقدمة:

تعدُّ منظومة التعليم بكلِّ مكوناتها منظومة فرعية من منظومات المجتمع الكبرى، نظراً لما يواجه المجتمع من تغيرات متلاحقة بكل مؤسساته؛ لذا فمنظومة التعليم في السنوات الأخيرة واجهت تحديات متعددة الأبعاد، شكَّلت مطلباً ملحاً هو ضرورة إعادة النظر في النظام التعليمي بجميع مكوناته، خصوصًا بعد عدم قدرة النظام الحالي على تلبية متطلبات الفرد في المجتمع المعلوماتي الذي نعيش فيه، وأدَّى ذلك إلى إيجاد مداخل واتجاهات حديثة لتطوير التعلم وتحديثه، وركزت هذه المداخل على دور الطالب وجعلته محور العملية التعليمية، ولعلَّ الزخم المعرفي والمعلوماتي الهائل الذي تبع هذه التطورات حمَّلت التربويين مسؤولية البحث عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة، وحثهم على تبادل الآراء والخبرات. (اليونسكو، ٢٠٠٨).

بحيث أصبح التركيز على إتاحة الفرصة للطالب والمشاركة في العملية التعليمية التعلمية، والاعتماد على الذات، للتعرف على الوسائل التقنية في التعليم والتعلم، وتزويد الفرد بمهارات البحث الذاتي المقنن، واستخراج المعلومة اللازمة باستخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت بكل كفاءة، لمجابهة تحديات العصر(سمارة،٢٠١٣).

لهذا فإنَّه يجب أن نساعد الطلاب على اكتساب هذه المهارات عن طريق استخدام إستراتيجيات تدريسية، ومداخل مختلفة يمكن أن توفر لهم مواقف وخبرات تتطلب منهم استخدام أساليب التفكير المختلفة وتنميتها، ولما كانت إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، تتضمن مهاماً وأنشطة محددة للمتعلمين تمكنهم من استخدام مصادر المعرفة المتاحة لحلِّ المشكلات المطروحة، إضافة إلى تعلم مهارات العديد من المهارات الحياتية ، مثل: الاكتشاف، الاستنتاج، والاستنباط والتعميم، وتشجيع العمل الجماعي، وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب، وذلك لا يمنع العمل الفردي الذي يؤدِّي إلى إكساب الطلاب مهارات البحث من جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها وعرضها وتقيمها، ولذلك فإنَّ الاستجابات عند التعامل مع المعرفة تتصف بالإبداع والتعلم النشط والمستدام. (عبد السلام، ٢٠١٣: ٣٣).

من هنا جاءت الحاجة إلى دراسة نموذج تربوي جديد محدد يتوخى الدقة والاستخدام الأمثل للإنترنت في العملية التعليمية التعلمية، فبرزت فكرة جديدة تُعزى إلى كلٍّ من « Dodge «و» March» تعتمد على الاستقصاء والتساؤل والبحث والاكتشاف، وتهدف إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى الطالب، وتعتمد على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب، والمنتقاة مسبقاً، وتستكمل بمؤتمرات الفيديو.

وتعدُّ الرحلات المعرفية عبر الويب من أساليب التعليم الإلكتروني الذي يساعد على تحسين عملية التعليم والتعلم، حيث يجمع بين التخطيط التربوي والتعليمي المحكم من جهة وبين استخدام الحاسوب والإنترنت من جهة أخرى (طلبة ،٢٠١٠: ١٠).

وتعدُّ الرحلات المعرفية عبر الويب نموذج بنائي، حيث إنَّه يضع الطالب في قلب العملية التعليمية التعلمية التربوية بمنحه فرصة البحث عن أجوبة المهام الموكلة إليه، كما أنَّ هذا النشاط يمنح الطالب الفرصة لبناء معارفه بنفسه بتعامله مع المصادر الأولية للمعلومات بعيداً عن المصادر الثانوية، التي قد تعطي تمثيلاً غير صحيح للمعلومات والمعارف، إضافة إلى كون هذا النشاط يشجع العمل الجماعي ويخلق محيطاً يمكن

للطالب بناء معارفه انطلاقاً من تعامله مع زملائه (الفار،٢٠١١: ٦٠)، (سمارة، ٢٠١٣ :٥٥).

مشكلة البحث:

نظراً للتطور الذي طرأ في العقود الماضية في مجال التعليم، والذي يؤكِّد على التركيز على الطالب؛ ليقوم بنفسه بالتعلم نتيجة الأنشطة والتجريب والبحث والاستقصاء، قد وجَّه الاهتمام إلى ضرورة توفير أساليب جديدة في التعلم تحقق للمتعلم إمكانية التعلم الذاتي، والعمل ضمن فريق لتحقيق الأهداف المنشودة بتوجيه من المعلم.

وبذلك تمثَّلت مشكلة البحث الحالي في البحث عن إستراتيجية تدريسية فاعلة ورائدة، تساير التقدم التكنولوجي وتستثمر إمكانات الإنترنت كمصدر متجدد للمعرفة التي تغني العملية التعليمية التعلمية على أكمل وجه دون هدر للوقت والجهد، وتثير دافعية المتعلم، وتجعل عملية التعلم ممتعة للطالبات. وقد تكون إستراتيجية (الرحلات المعرفية) من النماذج المهمة التي تجمع بين التخطيط للتدريس من قبل الأستاذ والاستعمال المقنن للحاسوب من قبل الطالبات، وسيحاول هذا البحث التعرف على فعالية استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس التربية البيئية في التحصيل الدراسى، وتنمية المهارات الحياتية وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة لدى طالبات الدبلوم التربوي (تخصص اجتماعيات)، كذلك أثبتت العديد من الدراسات السابقة أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على تحصيل الطلاب وتطوير قدراتهم التعليمية

مثل دراسة: (Gaskill & Mcnulty& Brooks,2006) ، (Sen & ,2006)، (Tsai,2005)، (Neufeld,2006) (الطويلعى، ١٤٣٣هـ)، (الفار، ٢٠١١).

-كما هدفت بعض الدراسات الأخرى إلى التعرف على أثر استخدام الرحلات المعرفية على اكتساب الطلاب للاتجاهات الإيجابية مثل: دراسة (Chuo, 2004)، (جاد الله، ٢٠٠٦)، (Allan & Stree,2007)، (زهران وشحاتة،٢٠١١)، (صالح،٢٠١٢).

وتكمن مشكلة البحث فى التساؤلات الآتية:

١. ما مدى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس مادة التربية البيئية على التحصيل المعرفي، لطالبات كلية التربية (تخصص اجتماعيات) بجامعة الملك خالد؟

٢. ما مدى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس مادة التربية البيئية على المهارات الحياتية البيئية، لطالبات كلية التربية (تخصص اجتماعيات) بجامعة الملك خالد؟

٣. ما مدى فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس مادة التربية البيئية في تنمية الاتجاه نحو البيئة، لطالبات كلية التربية (تخصص اجتماعيات) بجامعة الملك خالد؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية المهارات الحياتية وتكوين الاتجاهات البيئية الإيجابية لدى طالبات الدبلوم التربوي (تخصص اجتماعيات)، بكلية التربية بجامعه الملك خالد.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

١. تحقيق التكامل بين تقنية المعلومات والتعليم؛

لإحداث تغييراً حقيقياً في نوعية التعلم والتعليم.
٢. استخدام إستراتيجية تدريسية حديثة تجمع بين طرائق التدريس وتكنولوجيا العصر.
٣. تبصير مخططي المناهج بأهمية تضمين إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بدليل المعلم، بما يسهم في تنمية مهارات المعلمين.
يهيئ للطالبات فرصة التعلم الذاتي واكتساب المهارات العقلية والحسية.

فروض البحث: تمثَّلت فروض البحث فيما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل المعرفي، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المهارات الحياتية، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الاتجاه نحو البيئة، لصالح المجموعة التجريبية.

حدود البحث: اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

١- حدود موضوعية: يقتصر هذا البحث على التحقق من مدى فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل الدراسي وتنمية المهارات الحياتية، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة لدى طالبات الدبلوم التربوي (تخصص اجتماعيات) في التربية البيئية.

٢- حدود مكانية: طُبق هذا البحث على عينة من طالبات الدبلوم التربوي (تخصص اجتماعيات)، من كلية التربية-بجامعة الملك خالد وعددهم (٦٠) طالبة وُزِعوا على مجموعتين:
أ- المجموعة الضابطة وعددها (٣٠) طالبة.
ب-المجموعة التجريبية وعددها (٣٠) طالبة.

٣- حدود زمنية: اقتصر تطبيق البحث على الفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٣٦-١٤٣٧)، واستغرق التطبيق شهراً كاملاً.

◄ مصطلحات البحث: اشتمل البحث على مجموعة من المصطلحات هي:

◄ إستراتيجية الرحلات المعرفية (الاستقصاء الشبكي) :

تُعرَّف بأنَّها «نشاط تربوي يعتمد في المقام الأول على عمليات البحث في الإنترنت، بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة محل البحث بأقل جهد ممكن» (سعيد،٢٠٠٣).

وتُعرَّف إجرائياً بأنَّها «إستراتيجية تدريسية تعتمد على الأنشطة التعليمية الاستقصائية القائمة على دمج الإنترنت في العملية التعليمية، بحيث يكمن دور المعلم في تخطيط وتنظيم مصادر الحصول على المعلومات المنتقاة مسبقاً من قبله بعد تحديد المهام المرتبطة بها، وتحديد الأنشطة، وتقديم التوجيهات لمساعدتهن على تقصي المعلومات اللازمة، بهدف تنمية التحصيل المعرفي وبعض المهارات الحياتية والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة من خلال مادة التربية البيئية لدى طالبات الدبلوم التربوي (تخصص اجتماعيات)».

◄ التحصيل الدراسي:

يُعرَّف بأنَّه «كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات

المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما معاً» (شعلان ، ٢٠٠٦).

ويُعرَّف إجرائياً بأنَّه «العلامة التي حصلت عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة».

المهارات الحياتية:

تُعرَّف بأنَّها «المهارات لممارسة الطلاب لحياتهم اليومية ونشاطاتهم الحياتية مثل: مهارات اتخاذ القرارات، إدارة الوقت، إدارة المال، إدارة مواقف الصراع، مهارات الاتصال والتفاعل مع الآخرين، مهارات ذهنية، مهارات التعامل مع البيئة بموضوعاتها المختلفة». (عياد، سعد الدين، ٢٠١٠: ١٨٣).

تُعرَّف إجرائياً بأنَّها «مجموعة المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الطالب، ويتعلمها بصورة مقصودة عن طريق مروره بخبرات منهجية تكنولوجية، وتتمثل تلك المهارات في البحث الحالي (بمهارات حماية الذات والآخرين، مهارات وقائية بيئية، مهارات ذهنية، مهارات اجتماعية).

◄ الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة:

هي المواقف التي يتخذها المبحوث إزاء بيئته الطبيعية من حيث استشعاره لمشكلاتها واستعداده للمساهمة الإيجابية في حلها وتطوير أوضاعها على نحو أفضل، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها في مقياس الاتجاهات نحو البيئة المستخدم في الدراسة الحالية. (الشبيب، ٢٠٠٣: ١٠).

تُعرَّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنَّها: حصول الطالبة على درجة مرتفعة في إجاباتها على عبارات مقياس الاتجاهات البيئية الذي أعدته الباحثة. ويُقصد بالاتجاهات السلبية: حصول الطالبة على درجة منخفضة في إجاباتها على عبارات نفس مقياس الاتجاهات البيئية.

الإطار النظري:

– مفهوم الرحلات المعرفية عبر الويب Webquest:

يُعرِّفها كلاً من (الحيلة ونوفل، ٢٠٠٨: ٢٠٦)، (الفار١٨: ٢٠١١) على أنَّها «أنشطة تربوية استكشافية تعتمد على عمليات البحث الفعالة عبر شبكة الويب بهدف الوصول الصحيح للمعلومات، وتعتمد على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة والمحددة مسبقاً، وتشجع على العمل الجماعي، وتنمي مهارات التفكير العلمي، وتساعد على بناء شخصية التلميذ الباحث».

ويُعرِّفها (إسماعيل وعبده، ٢٠٠٨: ٢٠) على أنَّها «طريقة للتدريس والتعلم قائمة على الكمبيوتر تحقق صفة الترابط والوظيفية بين استخدام التكنولوجيا بين التعليم والتعلم، وتعكس فكرة حوسبة بيئات التعلم والتدريس».

ويُعرِّفها (zheng & Perez&William-son,2008:55) على أنَّها «مدخل قائم على الاستقصاء في شبكة الإنترنت، الذي احتل اهتماماً كبيراً بين المربيين في تكامله على نطاق واسع مع المناهج الدراسية والتعليم العالي».

أنواع الرحلات المعرفية:

قسَّم دودج (Dodge, 1995) أنواع الاستقصاء الشبكي إلى نوعين كما يأتي:

١– الرحلات المعرفية قصيرة الأمد Short Term Web Quests:

ومدتها تتراوح ما بين حصة دراسية واحدة إلى

أربع حصص، ويهدف ذلك النوع إلى أن يكون المتعلم قادراً على استيعاب قدر معين من المعلومات في مدة زمنية معينة.

٢- الرحلات المعرفية طويلة الأمد Long Term Web Quests:

وتمتد عدداً من الأسابيع قد يقارب الشهر، ويهدف ذلك النوع إلى إكساب الطالب مهارات التحليل المتعمق. (Maddux & Cummings, 2007: 118-119).

• العناصر المكونة لإستراتيجية الرحلات المعرفية:

أكَّدت العديد من الدراسات كدراسات كلٍّ من: (Eva & Gordaliza, 2012; Segers & Verhoeven, 2009; Halat, 2008; Schweizer & Kossow, 2007; March, 2007; 2003 b; 2000; Dodge, 2001)

على أنَّ إستراتيجية الرحلات المعرفية ببساطة ما هي إلا مجموعة من صفحات الويب، كل صفحة تتولى عنصراً محدداً من عناصر الرحلة المعرفية، ويرى الباحثون أنَّ هناك سبعة عناصر أساسية يمكن منها بناء الرحلات المعرفية عبر الويب، تتلخص فيما يأتي:

١- المقدمة Introduction: وفي هذا الجزء يقدم المعلم المعلومات الأساسية.

٢- المهمة / المهام Tasks: وفي هذا الجزء يكون التركيز على ما سيؤدِّيه المتعلمون.

٣- المصادر Resources: مصادر المعلومات عبر شبكة الإنترنت؛ وتكون منتقاة بعناية من قبل المعلم.

٤-العمليات Processes:وصفاً تفصيلياً للأنشطة التي ينبغي على المتعلم القيام بها والتعليمات بالخطوات.

5- التقييم Assessement: قياس المهارات والإنتاجات .التي سيتقنها المتعلم من الأنشطة المختلفة

٦- الخاتمة Conclusion: ملخص أفكار الدرس ونتائج الأنشطة شبيه بإغلاق الدرس.

٧- صفحة المعلم Teacher Page: دليلاً يسترشد به معلمون آخرون عند استخدامهم الرحلات المعرفية عبر الويب.

• مميزات استخدام الرحلات المعرفية في التعلم:

لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب عدة مميزات تذكر الباحثة منها كما أورد الباحثون: (Dodge,1995) & (Hassanien,2006)؛(Gaskill&others ,2006:234) ، (الشناق وأحمد، ٢٠٠٩: ٢١٧)؛ (طلبة ،٢٠١٠)؛(الشاعر،٢٠٠٦: ١٦٨)

١- تعمل على تشجيع العمل التعاوني بين الطلاب.

٢- تنمي قدرات الطالب التفكيرية وتصقلها.

٣- تنمي مهارة الطلاب في البحث عبر شبكة الإنترنت بصورة خلَّاقة ومنتجة.

٤- توظيف الإنترنت بدرجة فعَّالة في التعليم، مما يزيد خبرة المعلم والمتعلم.

٥- تثير دافعية الطلاب وتحفزهم، وتعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو التعلم.

٦- تتيح للمتعلمين الابتكار وتضمن استمرارية التعليم.

مفهوم المهارات الحياتية:

المهارات الحياتية مهارات أساسية لا غنى عنها للفرد ليس فقط لإشباع حاجاته، وتعدُّ تنميتها من الأمور التي أصبحت اليوم ضرورية لحياة الفرد في أيِّ مجتمع، ويمكن تنميتها من جميع المواد الدراسية التي يتعلمها الطالب في يومه الدراسي.

وفي هذا السياق تَعرِضُ الباحثة بعض التعريفات الخاصة

بالمهارات الحياتية، والتي تشير إليها بعض الدراسات فيما يلي:

أشارت بعض الدراسات إلى أنَّ المهارات الحياتية هي المعارف، والقدرات العقلية، والوجدانية، والحسية التي تمكن الطلاب من حل المشكلات، ومواجهة التحديات، وإجراء تعديلات على أسلوب حياتهم ومجتمعهم، ومن هذه المهارات: (المهارات البيئية، والمهارات الغذائية، والمهارات الصحية، والمهارات الوقائية، والمهارات اليدوية)، ومن هذه الدراسات: (خليل والباز،١٩٩٩)، و(اللولو، ٢٠٠٥)، و(عبدالمجيد، ٢٠١١). وأشارت أيضاً دراسة (السيد، ٢٠٠١) إلى أنَّ المهارات الحياتية هي: قدرة الطلاب على التعامل مع المشكلات الحياتية الشخصية منها أو الاجتماعية.

وقد عرفها (اللقاني، حسن، ٢٠٠١) بأنَّها: أي عمل يقوم به الإنسان في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات.

كما يشير تعريف (مازن، ٢٠٠٢: ٣٤٧) بأنَّ المهارة الحياتية هي: القدر اللازم للمتعلمين من المهارات اللازمة لهم لممارسة حياتهم اليومية ونشاطاتهم الحياتية.

– من التعريفات السابقة للمهارات الحياتية نجد أنَّها قد تناولت على أنَّها المهارات التي ترتبط بطريقة تعامل الإنسان مع البيئة المحيطة به، وما يتصل بها من معارف واتجاهات وقيم وطرق وأساليب تساعد على اكتساب هذه المهارات، حتى يستطيع التفاعل مع مقتضيات الحياة، وتساعده على حلِّ المشكلات واتخاذ القرارات السليمة ومواجهة التحديات التي يفرضها العصر.

ولما كانت الدراسة الحالية تركز بصفة أساسية على المهارات الحياتية البيئية؛ لذا فقد عرفتها الباحثة تعريفاً إجرائياً على النحو الآتي:

هي تلك المهارات التي تساعد على التعامل الناجح مع البيئة، ومواجهة مشكلاته، وتحسين أسلوب ونوعية حياته، وتتمثل في (مهارة حماية الذات، ومهارات التعامل مع البيئة المحيطة، ومهارات التعامل مع الآخرين)، وغيرها من المهارات التي تساعده في حياته كعضو فعال في المجتمع.

أهداف تعليم المهارات الحياتية:

يعدُّ تعليم المهارات الحياتية وسيلة؛ لتحقيق الغايات الأبعد للطلاب، والقصد أنَّ الهدف هو كيف يستفيد الطالب اكتساب المهارة في حياته العامة والخاصة.

ويمكن تلخيص محاور أهداف تعليم المهارات الحياتية في أربعة محاور رئيسة:

– تنمية ثقافة الطالب بقدرتِه على التعاملِ بنجاحٍ مع متغيرات الحياة المختلفة.

– تنمية قدرة الطالب على حلِّ المشْكلات الحياتية، من مهاراتٍ بيئيَّة –محليَّة وعالميَّة.

– تنمية قدرة الطالب على التفاعُل الاجتماعي، والتواصُل مع الآخَر.

– تنمية قدرة الطالب على الاستدلال المنْطقي، والتَّفكير العلمي (مركز تطوير المناهج، ٢٠٠٥: ٦٤).

• **خصائص المهارات الحياتية:**

وتتحدد خصائص المهارات الحياتية فيما يلي: (عمران وآخرون، ٢٠٠١).

١. متنوعة وشاملة بحيث تتضمن احتياجات الطلاب الملائمة للمواقف الحياتية.

٢. تختلف من مُجتمع لآخر وفقاً لطبيعة المجتمع والمدد الزمنية التي يمر بها.

٣. تعتمد على طبيعة العلاقة بين الطالب والمجتمع،

وبين المجتمع والطالب وتأثير كلٍّ منهما على الآخر.
٤. تُساعد الطلاب على التفاعل مع المواقف الحقيقية التي تواجههم في معايشتهم للحياة الواقعية.

وتم مراعاة ما سبق في إعداد قائمة المهارات الحياتية التي تُحوَّل مواقفها إلى بنود قياسية، وكذلك الاستفادة في إعداد اختبار المهارات الحياتية، وذلك بما يلي:
١. ملاءمة المهارات الحياتية لميول واهتمامات واحتياجات الطلاب.
٢. تفاعل المعارف والمهارات مع الطلاب من جهة ومع المجتمع من جهة أُخرى.

المهارات الحياتية البيئية:

تعدُّ مهارات التعامل مع البيئة بمعناها الواسع من أهم جوانب التعلم، التي يجب أن تعنى بها التربية من أجل البيئة، والمهم في هذا الأمر أن تتوافر لدى الفرد مجموعة من المهارات الأساسية لكي يتعامل مع البيئة.

إنَّ زيادة المشكلات البيئية تكشف عن حقيقة مؤدَّاها أن الإنسان هو مشكلة البيئة الأولى، فهو لم يترك نظاماً بيئياً دون أن يعبث به، وبذلك يتضح أنَّه إذا كان الإنسان هو مشكلة البيئة الأساسية؛ فإنَّه من الضروري أن يتجه الجهد إلى تربية الإنسان تربية بيئية تؤدِّي في النهاية إلى سلوك متحضر مع البيئة، يساعد على استغلال مواردها بطريقة جيدة، والعمل على حل مشكلاتها، وحمايتها ومواجهة مخاطرها والكوارث التي تحدث فيها، وذلك من أجل عطاء أفضل وحياة أكثر سعادة ورفاهية للإنسان (اللقاني، ٢٠٠١: ٢٧).

وفي إطار الاهتمام بالمهارات الحياتية البيئية في المناهج التعليمية فإنَّه توجد العديد من المهارات التي يمكن إكسابها للطلاب ومنها:
١- مهارة حماية الذات.
٢- مهارة التعامل الإيجابي مع البيئة وتشمل: (مهارة استخدام الموارد، مهارة ترشيد الاستهلاك، مهارة مواجهة المخاطر والكوارث البيئية).
٣- مهارة استخدام الخرائط والصور والرسوم.
٤- مهارة حل المشكلات البيئية وتتضمن (جمع المعلومات، اختيار البدائل، واتخاذ القرارات البيئية).
٥- مهارة التعامل مع الآخرين وتتضمن (مهارات التواصل الإيجابي، ضبط النفس، إدارة الصراع، التفاوض، الحوار وغيرها من المهارات).

الدراسات السابقة:

وعن مميزات استخدام إستراتيجية الاستقصاء الشبكي، ودورها في زيادة الدافعية للتعلم، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب، وزيادة التحصيل، أُجريت العديد من الدراسات تلخصها الباحثة فيما يلي:

تؤكِّد دراسة (Hassanien,2006) أنَّ الغالبية العظمى من العينة (حوالي ٦٢٪) كانوا مؤيدين لاستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية، حيث إنَّها ساهمت في زيادة دافعيتهم نحو التعلم وزيادة تحصيلهم الدراسي، وذلك على عكس الطريقة التقليدية.

ويتفق هذا مع ما توصَّلت إليه دراسة (أحمد جاد الله، ٢٠٠٦)، والتي توصَّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل لدى الطلاب الذين تعلموا بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وكذلك تكونت لديهم اتجاهات إيجابية نحو الكيمياء.

وكذلك توصَّلت دراسة(Swindell ,2006) إلى فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية في زيادة الدافعية نحو التعلم، وكذلك زيادة تحصيلهم الأكاديمي، كما أنَّ

الطلاب أظهروا اتجاهات إيجابية نحو التعلم باستخدام أسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب.

ودراسة(EL-Sabagh& Koehler,2010) التي أشارت النتائج إلى أنَّ متوسط علامات المجموعة التجريبية في الفهم المفهومي، لعمليات العلم أعلى من متوسط علامات المجموعة الضابطة.

ودراسة (الحسيني، ٢٠١٠) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على المحاكاة الحاسوبية في تنمية الخيال العلمي، وبعض عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في الخيال العلمي ومهارات عمليات العلم.

ولما كان البحث الحالي مهتماً بالمهارات الحياتية البيئية، فقد قامت الباحثة بحصر ما أُجري من بحوث ودراسات سابقة ذات صلة بالبحث الحالي:

وفيما يلي تفصيل ذلك:

– الدراسة التي قامت بها (سعد الدين، ٢٠٠٧)، وكان من أهم النتائج التي توصَّلت إليها: ضعف تناول محتوى منهاج التكنولوجيا للصف العاشر للمهارات الحياتية، حيث بلغت نسبة توافرها (٩,٨ ٪) وهي نسبة ضعيفة إذا ما قُورنت بالمحكية، ولم يصل مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الصف العاشر إلى حدِّ التمكن (٨٠ ٪)، واتضح مستوى المهارات الحياتية لصالح الطلاب.

– دراسة (عبد الله، ٢٠١٠)، والتي كشفت عن فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه، حيث وجدت الباحثة فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلميذات في كل من التطبيق القبلي والبعدي، ولصالح درجات التلميذات في التطبيق البعدي لاختبار مواقف المهارات الحياتية؛ الأمر الذي يشير إلى فعالية البرنامج.

– وقام (الجديبي، ٢٠١٠)، بدراسة من أهم نتائجها: أنَّ التعليم المبني على المهارات الحياتية أضحى متطلباً أساسياً تُنادي به المنظمات العالمية والتربوية المختلفة، وتسعى إليه الدول جميع الدول دون استثناء.

– وقام كلٌّ من (عياد وسعد الدين، ٢٠١٠) بدراسة وكان من أهم النتائج التي توصَّلت إليها: أنَّ الوحدة المتضمنة للمهارات الحياتية حققت فاعلية مقبولة، وكان لها تأثير في تنمية المهارات الحياتية.

– وأخيراً دراسة الباحثتان (يوسف وسالم، ٢٠١١)، والتي كان من أهم النتائج التي توصَّلت الدراسة إليها: تنمية المهارات الحياتية بملاحظة أداء الطلاب.

تعقيب على الدراسات السابقة:

– استفادت الباحثة من الدراسات السابقة استعراض الأدب المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، التي تناولت إستراتيجية الرحلات المعرفية (الاستقصاء الشبكي)، وفاعليتها في تنمية المهارات الحياتية وتكوين الاتجاهات نحو البيئة والتحصيل الدراسي.

أظهرت الدراسات السابقة فاعلية استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية لدى الطالبات المتدربات على استخدامها، حيث تمكنّ من زيادة التحصيل الدراسي، وتكوين الاتجاهات والدافعية للتعلم وتنمية مهارات العلم والتفكير لديهن.

١–إجراءات البحث:

منهج البحث: اتبع البحث الحالي:

في ضوء طبيعة البحث وأهدافه وتساؤلاته، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث عملت مقارنة بنتائج العينة التجريبية التي طُبقت عليها إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الاستقصاء الشبكي)، بنتائج العينة الضابطة التي دُرست بالطريقة

التقليدية، بهدف تنمية قدراتهن على التحصيل وتنمية كلاً من المهارات الحياتية التي يحتاجون إليها، والاتجاهات الإيجابية لديهن نحو البيئة.

أدوات البحث:

تتعدد أدوات الدراسة التي تُستخدم في جمع المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة على تساؤلات الدراسة، وذلك من أفراد المجتمع أو من أفراد عينتها، وقد استخدمت الباحثة ثلاث أدوات لجمع البيانات المتعلقة بهذا البحث وهي:

أولاً: الاختبار التحصيلي:

يهدف الاختبار إلى قياس مدى تحصيل الطالبات للمعلومات المرتبطة بالمشكلات البيئية المعاصرة نتيجة لتدريسها في ضوء إستراتيجية الرحلات المعرفية، وذلك بالمقارنة بين درجاتهن في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار للمجموعتين الضابطة والتجريبية. وقد شملت مفردات الاختبار التحصيلي على (٤٠) مفردة بواقع (٢٠) مفردة اختيار من متعدد، (٢٠) مفردة صواب وخطأ.

صدق وثبات الاختبار التحصيلي: وللتحقق من صدق الاختبار عُرِض على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وذلك لمعرفة مدى صحة مفردات الاختبار ومدى وضوحها وإرتباطها بالهدف الرئيس للاختبار، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن حذف بعض العبارات وتغيير في الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وقد أُجريت جميع التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين وتُوصِّل إلى الصورة النهائية للاختبار.

ثبات الاختبار التحصيلي:

يُقصد بثبات التحليل الوصول للنتائج نفسها إذا حصل التحليل عدة مرات باتباع القواعد نفسها والإجراءات من قبل الباحث نفسه، أو الوصول للنتائج نفسها إذا أُجرى التحليل أكثر من باحث في وقت واحد متبعاً القواعد والإجراءات نفسها، وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي للمكون المعرفي لمحتوى الوحدة الثانية (المشكلات البيئية) لمادة التربية البيئية بالطرق الآتية:

أ- الثبات باستخدام التجزئة النصفية:

كان التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي للمكون المعرفي لمحتوى الوحدة الثانية (المشكلات البيئية) لمادة التربية البيئية باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وكانت قيمة معامل الارتباط ٠,٧٣٤ — ٠,٨٠٢ للمكون المعرفي لمحتوى الوحدة الثانية (المشكلات البيئية)، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ لاقترابها من الواحد الصحيح، مما يدل على ثبات الاختبار.

ب- ثبات معامل ألفا:

وجد أنَّ معامل ألفا = ٠,٧٧٩ للمكون المعرفي لمحتوى الوحدة الثانية (المشكلات البيئية)، وهي قيم مرتفعة وهذا دليل على ثبات الاختبار التحصيلي عند مستوى ٠,٠١ لاقترابها من الواحد الصحيح.

تحديد زمن الاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الدبلوم التربوي (تخصص اجتماعيات)، بجامعة الملك خالد مغايرة لعينة البحث، وذلك بهدف التعرف على مدى مناسبة الاختبار لمستوى الطالبات، ومدى وضوح تعليماته، وسهوله صياغة ألفاظه، وتحديد الزمن المناسب لإجرائه؛ وفى ضوء آراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية أُجريت بعض التعديلات وبذلك كان التوصل إلى الصورة النهائية له.

بعد تطبيق الاختبار على أفراد التجربة الاستطلاعية

حُسِب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم حُسِب المتوسط عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقته الطالبة التي أنهت الاختبار أولاً، مجموعاً على الزمن الذي استغرقته آخر طالبة عن الإجابة، وحُسِب المتوسط لذلك، ووُجد أنَّ الزمن المناسب هو ٩٠+١٠ للتعليمات؛ ليصبح الزمن المناسب للإجابة عن هذا الاختبار هو ١٠٠ دقيقة.

التقدير الكمي لدرجات الاختبار ومفتاح التصحيح:

في الجزء الأول من الاختبار والخاص بأسئلة الاختيار من متعدد وُضعت درجة لكل إجابة صحيحة وكان المجموع الكلي لدرجات السؤال الأول (٢٠ درجة)، وفي الجزء الثاني من الاختبار والخاص بأسئلة الصواب والخطأ وُضعت درجة لكل سؤال، وكان المجموع الكلي لدرجات السؤال الثاني (٢٠ درجة)، ومن ثمَّ يكون المجموع الكلي لدرجات الاختبار (٤٠) درجة، وعُمِل نموذج للإجابات الصحيحة لأسئلة الاختبار موضحاً به درجات كل مفردة.

ثانياً: إعداد اختبار المهارات الحياتية:

قبل إعداد اختبار المهارات الحياتية قامت الباحثة بما يلي:

١- بناء قائمة المهارات الحياتية: حدَّدت الباحثة المهارات الحياتية ذات الصلة بدراسة التربية البيئية، والضرورية لطلاب الدبلوم التربوي، وذلك بالاستفادة من عدة مصادر هي:

- الإطار النظري للبحث وكتابات المراجع العلمية المتخصصة.
- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت هذه المهارات.
- استطلاع آراء العاملين بميدان التربية البيئية عن المهارات الحياتية ذات الصلة بالتربية البيئية والضرورية لطالبات الدبلوم التربوي.
- حاجات طالبات الدبلوم التربوي.

٢- تحديد الهدف من قائمة المهارات الحياتية: يحدد الهدف من قائمة المهارات الحياتية في تحديد المهارات التي تستخدمها طالبة الدبلوم التربوي في حياتها اليومية، ومرتبطة بدراستها لمناهج التربية الوطنية، والتأكيد على المهارات التي تستخدمها في حياتها اليومية أو الضرورية لمواجهتها المواقف الطارئة في حياتها الشخصية أو في المجتمع الذي تعيش فيه.

وضع الصورة الأولية لقائمة المهارات الحياتية: شملت الصورة الأولية للقائمة عدداً من المهارات، تم تصنيفها إلى مهارات رئيسة وتتضمن مهارات فرعية، حيث كان عدد المهارات الرئيسة (٤) مهارات اشتملت على (٢٤) مهارة فرعية.

ضبط القائمة: عُرضت القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وذلك لإبداء الرأي عن مناسبة المهارات الواردة لطالبات الدبلوم التربوي، ولمجال تدريس التربية البيئية، وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف بعض المهارات، وتعديل صياغة بعض المهارات الأخرى.

الصورة النهائية للقائمة: بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وصلت قائمة المهارات الحياتية إلى صورتها النهائية حيث شملت (٤) من المهارات الحياتية الرئيسة تضمنت عدد (٢٤) مهارة فرعية، والمهارات الرئيسة هي (مهارات حماية الذات والآخرين- مهارات وقائية بيئية- مهارات ذهنية- مهارات اجتماعية).

وفي ضوء ذلك أُعِدَّ اختبار المهارات الحياتية.

الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس

مستوى المهارات الحياتية لدى طالبات الدبلوم التربوي، ويشتمل على أربعة من المهارات الرئيسة وما يندرج تحتها من مهارات فرعية وهي: (مهارات حماية الذات والآخرين، مهارات وقائية بيئية، مهارات ذهنية، مهارات اجتماعية) .

ومرت عملية إعداد اختبار المهارات الحياتية بالخطوات الآتية:

وصف الاختبار: صيغت مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد، وقد صاغت الباحثة عدة مواقف لكل مهارة رئيسة تتماشى مع المهارات الفرعية المندرجة تحتها، وقد بلغ عدد المواقف «٢٤ « موقفاً موزَّعة على الأبعاد الأربعة كما هي موضحة بالجدول (٣)، ثم يطلب من الطالبات قراءتها جيداً؛ ليتمكن من اختيار الموقف المناسب من عدة مواقف.

وقد صيغت مفردات الاختبار مراعاة لما يلي:

أ- أن تكون مرتبطة بالمهارات المحددة.

ب- أن تكون بعضها مغايرة لمحتوى الوحدة بالكتاب المقرر، وتعالج مجالات أخرى غير تلك التي تشملها الوحدة.

- صدق الاختبار: قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق:

أ- صدق المحكمين: عُرِض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وقد استجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين، وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم.

ب-التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية، قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (١٥) طالبة من طالبات الدبلوم التربوي، وكان اختيارهن من خارج عينة الدراسة. وذلك بهدف:

١- حساب معاملات السهولة والتمييز لفقرات الاختبار.

كما حُوسب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار بتطبيق المعادلة الآتية:

معامل التمييز = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

عدد الطلاب في إحدى المجموعتين

ليتضح أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار قد تراوحت بين (٠,٣٠-٠,٧٠)، (بمتوسط بلغ (٠,٥٠ وعليه قبلت جميع فقرات الاختبار، حيث كانت في الحد المعقول من التمييز.

٢- تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة الاختبار: وُجد أنَّ الزمن المناسب لأداء الاختبار هو (٦٠) دقيقة، وذلك بحساب المتوسط بين زمن أول طالبة أنهت الاختبار وآخر طالبة أنهته.

٣-تصحيح الاختبار: حُددت درجة واحدة لكل موقف من مواقف الاختبار، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار «٢٣ درجة».

٤- حساب مدى صدق وثبات الاختبار:

أولاً: صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) طالبة، من خارج أفراد عينة الدراسة، وكان حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) ليتضح أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاختبار ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يؤكِّد

أنَّ الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثانياً: حساب ثبات اختبار المهارات الحياتية:

أُجري حساب الثبات لاختبار المهارات الحياتية باستخدام نسبة الاتفاق بتطبيق معادلة كوبر(Cooper) حيث قامت الباحثة بتطبيق البطاقة على عينة مكونة من (١٠) طالبات، استبعدن بعد ذلك من عينة البحث، وقد جاءت نتائج التجربة الاستطلاعية كما يلي:

$$\text{نسبة الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

– الصورة النهائية للاختبار:

جدول (١) يوضح ثبات المهارات الحياتية.

مجالات اختبار المهارات	عدد المهارات الفرعية	عدد مرات الاتفاق عليها	عدد مرات عدم الاتفاق	المجموع	نسبة الثبات
مهارات حماية الذات والآخرين	٦	٨	٢	١٠	%٨٠
مهارات وقائية بيئية	٣	٩	١	١٠	%٩٠
مهارات ذهنية	٧	٨	٢	١٠	%٨٠
مهارات اجتماعية	٨	٩	١	١٠	%٩٠

وبعد تأكُّد الباحثة من صدق وثبات اختبار المهارات، وفي ضوء آراء المحكمين أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٢٤) فقرة – موزعة على الأبعاد الأربعة للمهارات الرئيسة.

ثالثاً: مقياس الاتجاه نحو البيئة:

١– الأساس المرجعي للمقياس: يرجع الأساس المرجعي للمقياس إلى مقياس ليكرت الذي يقدم عبارات جدلية محايدة للطالبة التي يطلب منها التعبير عن طبيعة اتجاهها بخمسة بدائل أو ثلاثة بدائل كما في البحث الحالي، وتتميز طريقة ليكرت في أنَّها سهلة الإعداد والتطبيق، وتعطي الطالبة الحرية في تحديد موقفها، ودرجة إيجابية أو سلبية هذا الموقف في كل عبارة، الأمر الذي يكشف عن رأيها.

٢– تحديد الهدف من المقياس: أُعدَّ المقياس لقياس المكون السلوكي للوعي بالمشكلات البيئية لدى الطالبات عينة البحث قبل وبعد تطبيق تجربة البحث.

٣– صياغة مفردات للمقياس: تألَّف المقياس في صورته الأولية من (٥٠ فقرة) جدلية محايدة، وطُلب من الطالبة التعبير عن طبيعة اتجاهها بثلاثة بدائل (موافق– لا أوافق – إلى حدٍ ما)، وقد رُوعي أن تكون بعض فقرات المقياس إيجابية تؤيد موضوع اتجاه المقياس بلغ عددها (٣٩ فقرة)، وبعضها سلبية تعارض موضوع اتجاه المقياس بلغ عددها (١١ فقرة)؛ وذلك لكي لا تتمكن الطالبة من معرفة الاتجاه المرغوب قياسه.

٤– التقدير الكمي لمفردات المقياس: صِيغت عبارات المقياس في صورة عبارات تقرير ذاتي تجيب عليها التلميذات باختيار البديل المناسب لكل عبارة من بين ثلاث إجابات (موافق– محايد– معارض)، ورُصدت درجات الإجابات في العبارات الموجبة على الترتيب كالآتي: (٣– ٢– ١)، أمَّا في العبارات السالبة فرصدها على الترتيب كالآتي: (١– ٢– ٣)، وقد بلغ عدد العبارات الموجبة (٣٩) عبارة، وبذلك تكون النهاية العظمى لدرجاتها (١١٧)، أمَّا العبارات السالبة فقد بلغت (١١) عبارة، وبذلك تكون النهاية العظمى لدرجاتها (٣٣)، وبذلك يكون المجموع الكلي لدرجات المقياس (١٥٠) درجة.

٥– ضبط المقياس:

أ– صدق المقياس: حُدِّد صدق المقياس عن طريق الصدق المنطقي، وذلك بعرضه في صورته المبدئية على لجنة تحكيم من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بغرض التأكد من مدى سهولة ووضوح عباراته، ومدى مناسبة عبارات المقياس لما وضعت من أجله، إذ أسفرت آراء المحكمين عن

اتفاق (٨٧٪ ، على ارتباط جميع مفردات المقياس بهدفه، واتفاق (٨٦٪) على دقة صياغة معظم عبارات المقياس، وقد أجمع المحكمين على صلاحيته للتطبيق مع إبداء بعض المقترحات بتعديل صياغة بعض العبارات، وحذف بعضها لتكرار مضمونها مع عبارات أخرى.

ب- التجربة الاستطلاعية : تمت تجربة تطبيق المقياس على عينة من طالبات الدبلوم التربوي مغايرة لعينة البحث، وذلك بهدف التعرف على مدى مناسبته لمستوى الطالبات، ومدى وضوح تعليماته، وسهولة صياغة ألفاظه، وتحديد الزمن المناسب لإجرائه؛ وفي ضوء آراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية أُجريت بعض التعديلات وبذلك كان التوصل إلى الصورة النهائية له.

جـ- زمن المقياس: تبين من نتيجة التجريب الاستطلاعي أنَّ الزمن المناسب للمقياس (٤٠ دقيقة)، إضافة إلى خمس دقائق لتعليمات المقياس؛ أي أنَّ الزمن الكلي له (٤٥ دقيقة).

د- ثبات المقياس: طُبق المقياس على مجموعة من الطالبات بلغ عددهن (١٠) طالبات، ثم أُعيد تطبيقه مرة أخرى على المجموعة ذاتها بعد أسبوعين، وكان حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة «كيودر ريتشاردسون» الصيغة «KR 21 « فوجد أنَّ معامل الثبات يساوي (٠,٩٢) وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به، والاطمئنان إلى النتائج التي يحصل عليها بعد تطبيق المقياس على عينة البحث.

تطبيق تجربة البحث لتحديد فاعلية الرحلات المعرفية طويلة المدى:

سارت تجربة البحث وفقاً للخطوات الآتية:

أولاً: اختيار عينة البحث من طالبات الدبلوم التربوي: متمثلة في مجموعتين (٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة، و(٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية.

ثانياً: أُختيرت الوحدة الثانية (مشكلات البيئة): من مادة التربية البيئية، التي دُرِّست بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة. ودُرِّست وفقاً لاستراتيجية الويب كويست طويلة المدى للمجموعة التجريبية.

ثالثاً: التطبيق القبلي لأدوات البحث: على المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ وذلك للحصول على الدرجة القبلية المتطلبة للمعالجة الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين في كلٍّ من مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية المهارات الحياتية، والاتجاه نحو البيئة لدى الطالبات عينة الدراسة. ويوضح جدول (٢) نتائج التطبيق القبلي لكل من (الاختبار التحصيلي، اختبار المهارات الحياتية، مقياس الاتجاه نحو البيئة).

جدول رقم (٢) يوضح اختبار التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة لأدوات الدراسة.

الأداة	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الاختبار التحصيلي	الضابطة	٣٠	٣٣.١٤	٤,٤٦	٠,٣١٥	غير دالة
	التجريبية	٣٠	١٦,٦٤	٥,٤٥		
اختبار المهارات الحياتية ككل	الضابطة	٣٠	١٤,٢٠	٣,٨٨	٠,١٦٩	غير دالة
	التجريبية	٣٠	١٥,٢٩	٤,٩٠		
مقياس الاتجاه نحو البيئة	الضابطة	٣٠	١٤,٦٦	٤,٥٩	٠,٣٠٨	غير دالة
	التجريبية	٣٠	١٦,٨٩	٥,٨٣		

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من (الاختبار التحصيلي، اختبار المهارات الحياتية، مقياس الاتجاه نحو البيئة). في التطبيق القبلي مما يدل على أن هناك تكافؤ بين طالبات المجموعتين في المتغيرات التابعة الخاصة بالدراسة.

رابعاً: تطبيق تجربة البحث على عينة البحث:

قامت الباحثة بإعداد أسطوانة مدمجة CD لتدريس الوحدة المختارة بإستراتيجية الرحلات المعرفية، وقامت بعرض هذه الأسطوانة المدمجة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في تدريس التربية البيئية وتكنولوجيا التعليم والحاسوب، من حيث محتواها التعليمي وتصميمها العام وفق برمجية Power Point ، وإمكانية تطبيقها في مختبر الحاسوب.

خطط تنفيذ الدروس وفقاً لأسلوب التدريس:

أولاً: إستراتيجية (الرحلات المعرفية طويلة الأمد):

في هذه الطريقة نُفِذت ثلاثة دروس اشتملت عليها **الوحدة الثانية: المشكلات البيئية وهي:**

١- تلوث الهواء. ٢- تلوث الماء. ٣- تلوث الغذاء.

من القيام بالإجراءات الآتية:

- دُرست المشكلات البيئية لمجموعة البحث وفقا لإستراتيجية الرحلات المعرفية طويلة المدى، التي تضمنت ست مراحل أساسية كما حدَّدها دودج (Dodge 2001) وهي: (المقدمة، المهمة، الإجراءات، المصادر، التقييم، الخاتمة)، واستغرق التدريس أربعة أسابيع تقريباً بواقع حصتين في الأسبوع، ومدة كل حصة (٤٥ دقيقة).

- بعد تحضير وتصميم الباحثة للدروس ووضعها في أسطوانة مدمجة، طُبقت إستراتيجية الرحلات المعرفية في مختبر الحاسوب، حيث قسَّمت الباحثة الطالبات إلى مجموعات، تشمل كل مجموعة أربع طالبات، ووضح لهن دور كل طالبة في المجموعة على أن يحصل تبادل الأدوار فيما بينهن، وخُصِّص لكل مجموعة حاسوب واحد في المختبر، ووُفر الإنترنت فيه، ثم قامت المعلمة بالتمهيد للرحلة المعرفية المراد تنفيذها، بعد ذلك قامت الطالبات بتنفيذ الرحلة المعرفية المحددة على أن يكون المعلم بينهن متابعاً وميسراً لتنفيذ المهام المطلوبة من الطالبات. وبعد انتهاء المهمة الأولى قام المعلم بمناقشة الطالبات وإتاحة الفرصة للمتحدثة باسم المجموعة بعرض النتائج والتقارير التي توصَّلت إليها من بعرض(Power Point Word) ، كما قدَّمت كل مجموعة مشاركة مادة نظرية تكوَّنت من ورقة إلى اثنتين وُزِّعت على جميع المجموعات، وبالطريقة نفسها سار المعلم مع المهمات الثانية والثالثة.

ثانياً: التدريس بالطريقة التقليدية:

المجموعة الضابطة التي ستدرس التربية البيئية باستخدام التدريس الاعتيادي في غياب المتغير -التجريبي) الويب كويست. وفيها اعتمدت الباحثة على ما ورد من إرشادات في دليل المعلم لطالبات الدبلوم التربوي في مادة التربية البيئية عن تدريس وحدة «المشكلات البيئية» بكل ما فيها من موضوعات:

١- تلوث الهواء. ٢- تلوث الماء. ٣- تلوث الغذاء.

بحيث كانت هذه الطريقة هي المتبعة معهن في تدريس الموضوعات السابقة للمادة الدراسية نفسها، بحيث بقي الصف كفريق واحد، وعلى معلم المادة للصف الدراسي نفسه تقديم المادة باختلاف موضوعاتها، إضافة إلى استخدام المعلم الوسائل التعليمية لعرض المادة وشرحها وتوضيحها إزاء الصف بأكمله، وعلى الطالبات الاستماع والمشاركة في النشاطات والاستفسار والإجابة عن الأسئلة الموجهة من قبل المعلم والمشاركة في المناقشات وتنفيذ الواجبات والنشاطات التي يكلفن بها.

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة (الإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها).

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي

نَّص على الآتي: ما مدى فاعلية الرحلات المعرفية في تدريس مادة التربية البيئية على التحصيل المعرفي لطالبات الدبلوم التربوي (تخصص اجتماعيات) بجامعة الملك خالد؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بالتحقق من فرض الدراسة الأول والذي نصَّ على الآتي: توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل المعرفي، لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار «ت» للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل المعرفي.

جدول (3) اختبار «ت» للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للتحصيل المعرفي.

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الضابطة	٣٠	٧٩,٤٥	٧,٦٥	٣١,٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
التجريبية	٣٠	١٥٣,٢٤	١٤,٩٦		

من استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومن المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أنَّ الفروق لصالح الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الرحلات المعرفية على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة في اختبار التحصيل. مما يشير إلى فاعلية الرحلات المعرفية في تدريس مادة التربية البيئية على التحصيل المعرفي لطالبات الدبلوم التربوي (تخصص اجتماعيات)، بجامعة الملك خالد. وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى إنَّ استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية ساهمت في تعزيز التعلم الذاتي الذي ساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، ومن ثمَّ أدَّت إلى تحسين نوعية التعلم والتعليم، وذلك يبيّن أنَّ الدمج بين التكنولوجيا والمادة العلمية أكثر فاعلية في التدريس من الطريقة التقليدية المستخدمة، كما ساعدت في تنمية القدرات والمهارات العقلية والذهنية لدى الطالبات، وكذلك مساعدتهن على اكتساب مهارات تفكير مختلفة من تحليل ونقد وفهم للمعلومات التي يحصلن عليها، كما يعود تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى فاعلية الإجراءات المستخدمة في تنفيذ إستراتيجية الرحلات المعرفية، حيث إنَّها سمحت للطالبات بإجراء الأنشطة والتجارب التي جعلتهن يعتمدن على أنفسهن في استخلاص وبناء المعنى، مما ساهمت في الوصول بوعيهن إلى مستوى عالٍ من الفهم والتنمية للمهارات المعرفية، كما أتاحت الفرصة للطالبات بالعمل في مجموعات تعاونية بتوفير بيئة ومناخ صفي مريح، ومرتب، يسوده القبول والتعاون بين الطالبات، إذ قامت الطالبات بتوزيع المهام وتنظيمها فيما بينهن، من أجل التوصل إلى المعلومة المطلوبة من البحث في المصادر المختلفة وتصفح للمعلومات بأنفسهن وتلخيصها ومناقشتها مع زميلاتهن للوصول إلى المعلومة الصحيحة السليمة، ويمكن إرجاع ذلك أيضًا إلى أنَّ المراحل المستخدمة في إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب أدَّت إلى إبعاد الطالبات عن الجمود الفكري، وذلك بمناقشة ونقد الأفكار بالتعليق على كل جانب من جوانب الموضوع، مما عزَّز لديهن الثقة بالنفس وتقبل الرأي والرأي الآخر، كما أتاحت إستراتيجية الرحلات المعرفية فرصة تبادل

الأدوار في قيادة المجموعة، مما أسهم في تحمل كل طالبة مسؤولية التعلم وجعل التعلم قائماً على التفكير ذي المعنى، وذلك أدَّى إلى تعزيز الذاكرة طويلة الأمد. كما تعمل إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على التعزيز المعرفي للمعلومات في أثناء أداء الطالبات للمثيرات والمهمات التعليمية، وباستخدام الطالبات لمختلف الحواس في أثناء البحث على شبكة الإنترنت والإبحار فيها، وهذا يقود الطالبات إلى فهم ما يمرن به من خبرات متنوعة، وبذلك ركزت الإستراتيجية على الدور الفعَّال للمتعلم في العملية التعليمية والتعلمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أحمد جاد الله، ٢٠٠٦) والتي توصَّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل لدى الطلاب الذين تعلموا بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وكذلك تكونت لديهم اتجاهات إيجابية نحو الكيمياء. ودراسة (Swindell ,2006)، والتي أشارت إلى فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية في زيادة الدافعية نحو التعلم، وكذلك زيادة تحصيلهم الأكاديمي، كما اتفقت مع نتائج دراسة(Hassanien, 2006) والتي أكَّدت أنَّ الغالبية العظمى من العينة (حوالي ٦٢٪) كانوا مؤيدين لاستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية، حيث إنَّها ساهمت في زيادة دافعيتهم نحو التعلم وزيادة تحصيلهم الدراسي، وذلك على عكس الطريقة التقليدية.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الآتي: ما مدى فاعلية الرحلات المعرفية في تدريس مادة التربية البيئية على المهارات الحياتية البيئية لطالبات الدبلوم التربوي (تخصص اجتماعيات) بجامعة الملك خالد؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بالتحقق من فرض الدراسة الثاني والذي نصَّ على الآتي: توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المهارات الحياتية، لصالح المجوعة التجريبية.

وللتحقق من هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار «ت» للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار المهارات الحياتية.

جدول (٤) اختبار «ت» للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي في اختبار المهارات الحياتية.

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارات حماية الذات والآخرين	الضابطة	30	6.514	2.635	3.148	0.000**	دالة عند مستوى 0.01
	التجريبية	30	7.730	2.304			
مهارات وقائية بيئية	الضابطة	30	6.622	2.152	3.520	0.001**	دالة عند مستوى 0.01
	التجريبية	30	8.541	3.017			
مهارات ذهنية	الضابطة	30	6.162	2.328	3.236	0.002**	دالة عند مستوى 0.01
	التجريبية	30	8.568	3.030			
مهارات اجتماعية	الضابطة	30	4.189	2.012	4.039	0.001**	دالة عند مستوى 0.01
	التجريبية	30	6.459	2.206			
الدرجة الكلية للمهارات	الضابطة	30	29.324	7.048	5.554	0.000**	دالة عند مستوى 0.01
	التجريبية	30	39.514	8.653			

من المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، مما يعني فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية المهارات الحياتية، إذ بلغت قيمة ت (٣,١ ، ٣,٥٢٠ ، ٣,٢٣ ، ٤,٠٣٩ ، ٥,٥٥)، على التوالي لكلِّ مهارة من المهارات الحياتية (مهارات حماية الذات والآخرين،

مهارات وقائية بيئية، مهارات ذهنية، مهارات اجتماعية)، وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل، مما يدل على فاعلية الرحلات المعرفية في تدريس مادة التربية البيئية على المهارات الحياتية البيئية لطالبات الدبلوم التربوي (تخصص اجتماعيات) بجامعة الملك خالد. وتعزو الباحثة سبب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى فاعلية الإجراءات المستخدمة في تنفيذ إستراتيجية الرحلات المعرفية، حيث إنَّها سمحت للطالبات بإجراء الأنشطة والتجارب التي جعلتهن يعتمدن على أنفسهن في استخلاص وبناء المعنى، مما أسهمت في الوصول بوعيهن إلى مستوى عالٍ من الفهم والتنمية للمهارات المعرفية، كما أتاحت الفرصة للطالبات بالعمل في مجموعات تعاونية بواسطة توفير بيئة ومناخ صفي مريح ومرتب، يسوده القبول والتعاون بين الطالبات، حيث قامت الطالبات بتوزيع المهام وتنظيمها فيما بينهن من أجل التوصل إلى المعلومة المطلوبة بالبحث في المصادر المختلفة وتصفح للمعلومات بأنفسهن وتلخيصها ومناقشتها مع زميلاتهن؛ للوصول إلى المعلومة الصحيحة السليمة، كما ساعدت إستراتيجية الرحلات المعرفية على تنمية المهارات الذهنية في التفكير بمشاركة الطالبات في الأنشطة البحثية التأملية الناقدة للمعلومات، عن طريق مناقشة المعلومات التي توصلن إليها من المواقع البحثية والمراجع، والتي أسهمت في الوعي بنوعية التفكير الذي يقمن به، ومعرفة الإستراتيجية المستخدمة في أثناء القيام بعملية التفكير وتقييم فاعليتها، فالبحث عن المعلومة له دور مهم في زيادة فهم الطالبات بالمعرفة التي يمتلكنها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد الله، ٢٠١٠) والتي كشفت عن فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه، حيث وجدت الباحثة فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلميذات في كل من التطبيق القبلي والبعدي، ولصالح درجات التلميذات في التطبيق البعدي لاختبار مواقف المهارات الحياتية؛ الأمر الذي يشير إلى فاعلية البرنامج.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مدى فاعلية الرحلات المعرفية في تدريس مادة التربية البيئية في تنمية الاتجاه نحو البيئة لطالبات الدبلوم التربوي (تخصص اجتماعيات) بجامعة الملك خالد؟ للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بالتحقق من فرض الدراسة الثالث والذي نصَّ على الآتي: توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الاتجاه نحو البيئة، لصالح المجوعة التجريبية.

وللتحقق من هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار «ت» للتعرف على الفروق بين المجموعتين

جدول (٥) اختبار «ت» للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو البيئة.

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الضابطة	٣٠	٤٤,٧٢	٥,٨٠	٥,٠٧٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
التجريبية	٣٠	٥٦,٤٨	٦,٢٢		

الضابطة والتجريبية في مقياس الاتجاه نحو البيئة.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى < ٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو البيئة، حيث بلغت قيمة (ت) (٥,٠٧٩)، عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق بين طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لمقياس

الاتجاه نحو البيئة ومن المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبيَّن أنَّ الفروق لصالح الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية الرحلات المعرفية في تدريس مادة التربية البيئية في تنمية الاتجاه نحو البيئة لطالبات الدبلوم التربوي (اجتماعيات) بجامعة الملك خالد، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إستراتيجية الرحلات المعرفية في التدريس، التي كان لها الأثر الفعَّال في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة لدى طالبات الدبلوم التربوي مقارنة بالطريقة العادية. وذلك لمساهمة الرحلات المعرفية في زيادة الدافعية لدى الطالبات، حيث وفَّرت لهن جو مليء بالتشويق ومتعة البحث مما أثر بإيجابية في تنمية التحصيل. كما تُرجع الباحثة سبب ذلك إلى إنَّ توفير بيئة غنية بالمثيرات مثل الرسوم الثابتة والمتحركة والملونة والأفلام والرسوم الإثرائية، أدت إلى زيادة قدرة الطالبات على استيعاب المعلومة وتخزينها في البنية المعرفية لديهن، مما عزّز عملية التعلم وتجاوز الحفظ للمعلومات، بل تجاوزت ذلك إلى التفكير في مدى صحة المعلومة ونقدها، مما أدَّت إلى زيادة النشاط والحيوية لدى الطالبات، ومن ثمَّ ولدت بيئة تعليمية إيجابية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Swindell ,2006) والتي توصَّلت إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم باستخدام أسلوب الرحلات المعرفية عبر الويب.

خلاصة النتائج:

من النتائج السابقة يتضح أنَّ الطريقة التقليدية في التدريس لا تسهم في بقاء أثر التعلم لدى طالبات الدبلوم التربوي لفقدانها مهارات البحث والتعلم الذاتي، واعتمادها على المعلم في الشرح والبحث، حيث توصل البحث إلى النتائج الآتية:

١. فاعلية الرحلات المعرفية في تدريس مادة التربية البيئية على التحصيل المعرفي لطالبات الدبلوم التربوي (تخصص اجتماعيات) بجامعة الملك خالد، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وكانت الفروق لصالح الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية.

٢. فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية المهارات الحياتية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، مما يعني فاعلية الرحلات المعرفية في تدريس مادة التربية البيئية في تنمية الاتجاه نحو البيئة لطالبات الدبلوم التربوي (تخصص اجتماعيات)، بجامعة الملك خالد، حيث أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى < ٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو البيئة لصالح الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية بشقيها النظري والميداني توصي الباحثة بالآتي:

- ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، لما لها من أثر إيجابي في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب وتنمية اتجاهاتهم نحو استخدام هذا النوع من التقنية

والإفادة منها في حياتهم العملية.

- تنظيم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على كيفية تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية (الاستقصاء الشبكي) في التدريس.
- الاهتمام بتغير طرق التدريس التقليدية إلى طرق تدريس حديثة ومتطورة يكون فيها المتعلم إيجابياً نشطاً.
- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية إكساب الطلبة للمهارات الحياتية والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة.
- ضرورة التوعية بتوفير الإمكانات التقنية بالمدارس والجامعات؛ لتساعد على تطبيق إستراتيجية الرحلات المعرفية.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للعمل في مجموعات تعاونية بتوفير بيئة ومناخ صفي ينمي لديهم مهارات التفكير المختلفة والمهارات الاجتماعية ويزيد من بقاء أثر التعلم.
- دراسة فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية الدافعية العقلية لدى العديد من المراحل التعليمية وفي مقررات دراسية مختلفة.
- أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية متغيرات أخرى مثل: (الفاعلية الذاتية، التوافق الأكاديمي، التفكير بأنماطه المختلفة) لدى طالبات الدبلوم التربوي.
- إعداد برنامج قائم على إستراتيجية الرحلات المعرفية لتنمية مهارات التعلم الذاتي والنشط لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة بواسطة المقررات.
- تصميم رحلات معرفية في مقررات تعليمية أخرى وتدريب الطالبات على كيفية إنتاجها وإعدادها.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية استكمالًا للدراسة الحالية:

١) دراسة فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)، على تنمية الدافعية العقلية لدى العديد من المراحل التعليمية وفي مقررات دراسية مختلفة.

٢) أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية متغيرات أخرى مثل: (الفاعلية الذاتية، التوافق الأكاديمي، التفكير بأنماطه المختلفة)، لدى طالبات الدبلوم التربوي.

٣) دراسة فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست)، على تنمية عمليات العلم لدى العديد من المراحل التعليمية وفي مقررات دراسية مختلفة.

٤) إعداد برنامج قائم على إستراتيجية الرحلات المعرفية؛ لتنمية مهارات التعلم الذاتي والنشاط لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة بواسطة المقررات.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

السيد، أحمد (٢٠٠١):» استخدام برنامج قائم على التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي»، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*،٧٣، ١٥-٤٧.

إسماعيل، وداد وعبده، ياسر (٢٠٠٨):» أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس

العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية»، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١، (٢)، ١-٥٢.

أكرم، صالح: *تعلم الرياضيات باستخدام فعاليات الويب كويست للصف التاسع الأساسي (الجانب العاطفي)*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، (٢٠١٢).

الجديبي، رأفت: *تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية (٢٠١٠).

الحسيني، أحمد (٢٠١٠): «فاعلية برنامج قائم على المحاكاة الحاسوبية في تنمية الخيال العلمي وبعض عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم»، *مجلة التربية العلمية*، ٥، (١٣)، ١٦٧- ١٩٥.

الحيلة، محمد (٢٠٠٨): «*المدخل المنظومي والرحلات المعرفية (Web Quest) في التدريس الجامعي*»، *دراسة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني لتطوير التعليم العالي*، التربية في عصر العولمة، جامعة الطفيلة التقنية / الأردن، بالتعاون مع جامعة عين شمس / مصر. ١٣-١٥.

الحيلة، محمد ونوفل، محمد (٢٠٠٨): «أثر إستراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) عمان»، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٣٤، (٢٠٥)، ٣٢-٧١.

الشاعر، حنان (٢٠٠٦): «أثر استخدام مدخل مهام الويب في تنمية بعض نواتج التعلم لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بكليات التربية»، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ٤،(١٦)، ١٥٧-١٩٠.

الشبيب، هيا: *محددات الاتجاهات البيئية لدى طالبات جامعة الملك سعود دراسة ميدانية في علم الاجتماع البيئي*، (رسالة ماجستير منشورة)، (٢٠٠٣)، نقلاً عن http://fac.ksu.edu.sa/sites

الشناق، قسيم، أحمد، حسن (٢٠٠٩): *أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم*، ط١، عمان، دار وائل للنشر.

الطويلعي، مرفت، أثر *الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تدريس المواد الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية التنور التقني لدى طالبات التعليم الثانوي*،(رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة، (١٤٣٣هـ).

الفار، زياد (٢٠١١): *مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (webquests) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر (غزة).

اللقاني، أحمد، وآخرون (٢٠٠١): *مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل*، القاهرة. عالم الكتب.

اللولو، فتحية (٢٠٠٥): «المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين». *المؤتمر التربوي الثاني لكلية التربية بالجامعة الإسلامية»: الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل*، غزة ٢٢- ٢٣ نوفمبر، الجزء الثاني، ٦٥٨-٦٧٨.

اليونسكو (٢٠٠٨): « *تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في الوطن العربي*»، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي.

جاد الله، أحمد: *تصميم دروس تعليمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء*، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الأردنية، عمان، (٢٠٠٦).

جمعة، علي، وبارام، أحمد (٢٠١٢): «فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام إستراتيجية الويب كويست Web Quest في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم جامعة السليمانية»، *مجلة الفتح*، ٣، (٤٩)،٦٢ -٩٧.

حلمي، هبة الله: *تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في ضوء المهارات الحياتية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة (٢٠٠٣).

زهران، هناء وشحاته، نشوى: (٢٠١١): «فاعلية رحلة معرفية عبر شبكة الإنترنت في تحصيل طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية لمادة جغرافيا النظم الطبيعية وتنمية اتجاهاتهم نحوها»، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٣٠، ١٣٠-١٦٤.

سعد الدين، هدى، *المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، (٢٠٠٧).

سعيد، س، (٢٠٠٣)، الرحلات المعرفية على الإنترنت. استخرجت من موقع المدرسة العربية *www. schoolarabia.net* بتاريخ *الإلكترونية* ١٦/١/٢٠١٣

سمارة، نسرين: *أثر استخدام إستراتيجية الويب كويست) الرحلات المعرفية (في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم الدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط حزيران/ ().٢٠١٣

طلبة، عبد العزيز (٢٠١٠):» الرحلات المعرفية عبر الويب إحدى إستراتيجيات التعلم عبر الويب» -*مجلة التعليم الإلكتروني*، ٥، ١٣-١٢.

عبد السلام، مندور (٢٠١٣): «أثر التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي»، *المجلة التربوية*، سبتمبر،١٠٨، (٢٧)، ١٥٥-٢٢٧.

عبد الله، رشا، «*فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المرتبطة بمادة الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلميذات مدرسة الفصل الواحد بجمهورية مصر العربية*»، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة قناة

السويس، (٢٠١٠).

عبدالمجيد، عبدالله، *برنامج مقترح فى المنطق بعض المهارات الحياتية والاتجاه نحو دراسة المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية المعاقين بصريا*، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر، (٢٠١١).

عبدالموجود، محمد واسكاروس، فيليب (٢٠٠٥): *«تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار منهاج المستقبل»*، المركز القومي لبحوث التربية والتنمية.

عمران، تغريد، وآخرون (٢٠٠١): *المهارات الحياتية*. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عياد، فؤاد، سعد الدين، هدى (٢٠١٠): «فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين»، *مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية*، ١، (١٤)، ١٧٤ -٢١٨.

قشطة، أحمد،: » *أثر توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة*»، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة (٢٠٠٨).

مازن، حسام (٢٠٠٢): » نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة». *المؤتمر العلمي الرابع عشر بجامعة عين شمس: مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء*، دار الضيافة ٢٥-٢٤ يوليو، (١)، ٧٢-٢.

محمد، خليل، خالد، الباز (١٩٩٩): » دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية». *المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للتربية العملية*: مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين، أبو سلطان ٢٥-٢٨ يوليو، (١)، ٨١ -١٠٨.

مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (٢٠٠٥): *القضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج الدراسية*. وزارة التربية والتعليم بمصر، مطابع الأهرام.

نسرين بسام فايز سماره: *أثر استخدام إستراتيجية الويب كويست في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، (٢٠١٣)، نقلاً عن

http://www.meu.edu.jo/ar/images/

يوسف، يسرية وسالم، هيام (٢٠١١): «تصميم مقرر إلكتروني وأثره على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الاقتصاد المنزلي واتجاهاتهم نحو المقررات الإلكترونية». *المؤتمر السنوي بكلية التربية النوعية بالمنصورة، تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة*، ١٣-١٤ أبريل ،٤٩٦-٥٣٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Allan, J& Street, M (2007): «The quest for deeper learning: an investigation into the impact of a knowledge-pooling WebQuest inprimary initial teacher training. «British Journal of Educational Technology, v38m (6), pp 2-11.

Biggs, J, &Tang, C, (2003): Teaching for quality learning at university , (2nd ed), Bucknghamm UK, the society for research into Higher ed-

search in Educational Pschology, N.13 Vol 5(3):731-756 .

Lipscomb, G (2003): «I Guess It Was Pretty Fun: Using WebQuests in the meddle School Classroom», Clearing House, Vol. (76), No. (3).

MacGregor, S. & Lou, Y. (2005). «Web-Based Learning: How Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquisition», Journal of Research on Technology in Education; Eugene 37.2 (Winter 2004/2005): 161-175.

Maddux, c.& Cummings,R(2007), «Web Quests: Are They Developmentally Appropriate?», Educational Forum,Vol (71), No. (2),117-127.

March, T. (2007). «Revisiting Web Question Web 2 world: How developments in technology and pedagogy combine to scaffold personal learning», interactive educational multimedia, 15, PP. 1-17. http://www.ub.edu/multimedia/iem

Schweizer, H. & Kossow, B. (2007). WebQuests: tools for differentiation. retrieved march 28, 2012, from: http://journals.prufrock.com/IJP/c.abs/gifted-childtoday/volume30/issue1/article19

Segers, E. and Verhoeven, L. (2009). » Learning in a sheltered internet environment: the use of Web Quest». Learning and instruction, 19, PP. 423-432.

Şen, A. & Neufeld, S. (2006). «In Pursuit of alternatives in ELT methodology: Web Quests». The Turkish Online Journal of Educational Technology –TOJET.5(1)

S Kim MacGregor; Lou, Yiping,(2005), «Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquisition». Journal of Research on Technology in Education, 37(2) , pp.161-175.

Swindell , J . (2006). Acase Study of the use Inquiry - based Instructional, Strategy with rural minority at - risk, middle grade Students, (Unpublished Doctoral Thesis), Mississippi State University. .

Tsai, S. (2005): » The effect of EFL reading instruction by using a Web Quests learning module as a CALI enhancement on college students reading performance in Taiwan»,) Unpublished doctoral dissertation.(Idaho State University, USA

Wick, B, Benjamin, A (2006): The road to emucation and open university press.

Chuo, T, The Effect of the Web Quests Writing Instruction on EFL Iearners Writing Performance, writing Apprehension, and Perception,(Un published doctoral dissertation), La Sierra, University, China(2004).

Dodge, B. (1995). Web Quests: «Technique for internet», Dosed learning, distance educator, V (1), N (2):10-13.

Dodge, B .(2001).» Foucus: Five rules for writing a great Web Quest». Leaning & Learning with Technology , 28(8) , pp.6-9,p.58.

EL-sabagh, H: & Koehler, T. (2010). «The impact of web-based virtual lab on developing conceptual understanding and science process skills of primary school students». 3rd International Conference of Education, Research and Innovation- Madrid, Spain. 17 November. 2010, p.p: 4184-4193.

Eva, V., and Gordaliza, R. (2012).» Using Web Quests in initial teacher training». The 9th international scientific conference, learning and software for education Bucharest, April 26-27, PP 371-376.

Fostered by working with WebQuest. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5(3), pp731-756.

Gaskill, M, McNulty, A.&Brooks, D (2006): » Learning from Web Quests». Journal of Science Education and Technology, (15) (2).

Gülbahar, Y.; Madran, R. O. & Kalelioglu, F. (2010). Development and evaluation of an interactive web quest environment: "Web Macerasi". Educational Technology & Society, 13 (3), 139–150.

Halat, E (2008). 43- Ikpeze, c & Boyd, F. (2007): «Web_Based Inquiry learning: facilitating thoughtful literacy with web quests", Reading teacher, Vol. (60), No.(7),PP:664:654.

Hassanien, A. (2006),» Using Web Quest to Support Learning with Technology in Higher Education» .Journal of Hospitality, Lousure, Sport and Tourism Education , Vol .5, No1, 41 - 49 .www. hlst . heacademy .ac. uk / johlste .

King، k. (2003). «The Web quest as a means of enhancing computer efficacy». From: www.ebscohost.com/ehost/detail?pp1-17.

Lara, S. and Repáraz, C. (2007). «Effectiveness of cooperative learning fostered by working with WebQuest». Electronic Journal of Re-

ployability throw personal: A critical of silences and Ambiguities of British Colombia Canada) Life Skills, International Journal of life Education, V25. www.eric.ed .gov

Zheng, R&Perez, J&Williamson, J (2008): «WebQuests as perceived by teachers: Implications for online teaching and learning», Journalof computer Assisted Learning, v (24), n (4),295-304.

Hoewisch, A. (2001). "Do I have a princess in my story?": Supporting children's writing of fairy tales. Reading and Writing Quarterly, 17, 249–277.

Lancia, P. J. (1997). Literary borrowing: The effects of literature on children's writing. The Reading and Teacher, 50(6), 470–475.

Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work.' Learning, Media and Technology, 34(2), 141–155.

Mermelstein, A. (2015). Improving EFL learners' writing through enhanced extensive reading. Reading in a Foreign Language, 27(2) 182-198.

Ornparpat, S., & Saovapa, W. (2014). The effects of collaborative writing activity using Google doc on students' writing abilities. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 13(2), 148-156.

Rodliyah, R. (2016). Using Facebook closed group to improve EFL students' writing. TEFLIN Jo-urnal, 27(1), 80-100.

Seong, E., & McNellis, A. (2008). The effective reading activities in improving writing skills in ESL college students' class project. Graduation project.

Sawir, E. (2005). Language Difficulties of International Students in Australia: The effect of Prior learning experience. International Educational Journal, 6(5),567-580.

White, H. (2004). Nursing instructors must also teach reading and study skills. Reading Improvement, 41(1), 38–50.

Wikipedia. (2016). Google Docs. Retrieved November 20, 2016, from http://en.wiki/Google_Docs

Zamel, V. (1992). Writing one's way into reading. TESOL Quarterly, 26, 463–485.

References

Ahmadi, R. (2012). An investigation of the effects of extensive reading on the writing ability of EFL students: The effect of group work. Modern Journal of Language Teaching Method, 2(2), 14-30.

Aljumah, F. (2014). Saudi learner perceptions and attitudes towards the use of blogs in teaching English writing course for EFL Majors at Qassim University. English Language Teaching, 5(1), 100-116.

Anker, S. (2007). Real writing with readings (4th ed.). New York, NY: Bedford.

Andrade, M. (2006). International students in English-speaking universities adjustment factors. Journal of Research in International Education, 5(2),131-154.

Black, A. (2005). The use of asynchronous discussion: Creating a text of talk. Contemporary Issues in Technology and Teachers Education, 5(1), Retrieved November 20, 2016, from http://www.citejournal.org/vol5/iss1/languagearts/articlel1.cfm

Broekkamp, H., Janssen, T., & Van Den Bergh, H. (2009). Is there a relationship between literature reading and creative writing? Journal of Creative Behavior, 43(4), 281–297.

Dressel, J. H. (1990). The effects of listening and discussing different qualities of children's literature in the narrative writing of fifth grades. Research in the Teaching of English, 24(4), 397–414.

Ferris, D., & Hedgcock, J. (2005). Teaching ESL composition: Purpose, process and practice (2nd ed.). Erlabaum Associates.

Foote, E. (2009). Collaborative learning in community college. Retrieved November, 20, 2016, from http://www.ericdigests.org

Fukao, A. and Fujii, T. (2001). Investigating difficulties in the academic writing process: Interview as a research tool. ICU Language Research Built in.16, 29-40.

Gardner, D. (2004). Vocabulary input through extensive reading: A comparison of words found in children's narrative and expository reading material. Applied Linguistics, 25(1), 1–37.

Grabe, W. (2006). Reading-writing relationships: Theoretical perspectives and instructional practices. Retrieved from www.Englishaustraila.com/index.cgi?=hcat-funcs&pt

Grami, M. and Alzughaibi, M. (2012). L1 transfer among Arab ESL learners: theoretical framework and practical implications for ESL teaching. Theory and Practice in Language Studies, 2(8) 1552-1560.

the following statements that apply to you.

( ) I will learn about the writing styles and format

( ) I will learn about good grammar

( ) I will see good models of writing

( ) I will learn new ideas for writing

( ) I will learn how the main idea is stated

( ) I will not benefit

( ) I will learn new vocabulary

Section two: Reading activities that will improve writing skills

#	**Part one: Reading level statements**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
1	Looking in the dictionary to learn vocabulary					
2	Reading sentence that I come across					
3	Reading a long paragraph					
4	Reading a long essay					
5	Reading a short story					
6	Reading long stories from a novel or a story book					
Part two: Types of post-reading activities						
7	Finding the main idea					
8	Finding the meaning of the keywords					
9	Answering the comprehension questions					
10	Summarizing the text					
11	Reading in the correct order					
12	Discussing the topic of the reading					
13	Able to write the whole passage I read					
14	Writing a report about the text I read					
Part three: Genre						
15	Reading models from other writers					
16	Reading magazines and newspapers					
17	Reading titles and subtitles in movies					
18	Reading passages in textbooks					
19	Reading literary work					
20	Reading academic articles in academic journals					
Mean						

begin with books and textbooks that fit the level of students. In other words, books ought to be simple and formal.
- Furthermore, PYP classes to be prepared with a mini library or e-book that will help the teachers to direct students to the appropriate choices.
- PYP English teachers introduce students to website programs such as Kicks, Google Docs, blogs, and other writing sources. Those teachers need to encourage students to do their assignments through these programs.
- Collaborative writing helps improve students' writing. As mentioned by Foote (2009), collaborative writing is a significant factor promoting active learning.

As for effective reading skills, this study indicated that all items mentioned in the questionnaire to be introduced to students either implicitly or explicitly. At the same time, these activities to be implanted in the reading and writing books. Moreover, they ought to be practiced through different exercises in class and outside the class as homework assignments to assist students.

Appendix A
Questionnaire

Section One: Students' attitude regarding the relationship between reading and writing

Part 1: choose the appropriate answer

Number	Statement	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
1	I have difficulty learning writing more than other subjects					
2	I know why I have difficulty with writing					
3	Reading is related to writing					
4	It is better to integrate reading and writing skills					
5	I am sure that reading a lot develops writing					

Part 2: If you think that writing is difficult, select all that apply to you from the following

( ) Format of paragraph ( ) Grammar
( ) Limited vocabulary
( ) Sentence structure ( ) Thinking of a main idea ( ) Thinking of a topic

Part 3: What are the reading materials other than your textbook that you usually read more?

( ) Kicks ( ) English newspapers
( ) English magazines ( ) Blogs
( ) Movie scripts and subtitles
( ) Internet websites ( ) Comic books
( ) Novels or stories

Part 4: In your opinion, how will you benefit from your reading material before writing about a topic? Select from

dimension in the questionnaire was the type of genre. They showed a 3.0 average mean, which indicates that these types are very helpful to them in improving their writing.

Q # 7: Which reading activities are most effective toward improving their writing?

To answer this question, the research calculated the average mean score for the questionnaire as a whole, and the result showed a mean score of 3.0. All these types of activities are very helpful in improving students' writing.

Answering the general question of the research:

From the above results, the answer is yes. ER is effective in improving writing skills.

Suggestions and Implications

There are many ways to improve the writing skills of English beginners. The preparatory year program students studying English need greet attention because this is the base and foundation year that will help them become good writers and be successful in future writing classes. Thus, it is important to present some suggestions for further studies and implications for students, teachers, and English program planners.

Suggestions

Since this research was conducted on male students at the PYP for English department students, the researcher suggest the following:

- This study to be replicated on female students from the same PYP in order to investigate whether there are differences between male and female attitudes and views about the effective reading activities in improving writing skills.
- It will also be useful to replicate the study using higher or advanced students to check if they have different opinions from beginners.
- Moreover, a mix of male and female groups may show different results.

Implications

As for the implications, it is worth mentioning that we cannot claim that there is a single best strategy or activity to improve writing skills. However, this research presents some implications:

- In reality, every writing instructor is a reading instructor (White, 2004). In order for students to write a good paragraph, they need to develop background information about the topic they are going to write about by reading similar texts. Therefore, teachers need to introduce materials to students that are authentic and have a content that can be replicated.
- Moreover, teachers help students gain more vocabularies by providing reading material related to the writing topic.
- College administrators and program planners need to pay attention to textbooks that connect reading and writing. At the same time, teachers need to

reading different types of genres mentioned in Table 8.

Answering the Research Questions

Q # 1: Is writing difficult for Saudi PYP students or easy?

The statistics of the responses shows that most of the students (62.5%) thought that the task of writing is difficult. This is true since they are beginners.

Q # 2: Are Saudi students aware of their writing problems?

Students are aware of their writing problems since more than 68.8% of the students said they know why they have difficulties in the writing process. Not only that, but they have also arranged the areas of difficulties from the most to the least difficult from the list presented to them in the questionnaire, as shown in Table 2.

Q # 3: Are PYP students aware that reading affects good writing?

They were aware of it; 67.5% of the students believed that reading more texts affected their writing.

Q # 4: Would Saudi PYP students like to integrate reading and writing courses?

Fifty-two students out of eighty who participated in this research think that the more they read, the better they write. Therefore, they supported the idea of integrating reading with the writing course.

Q # 5: Do Saudi PYP students read other books other than assigned textbooks?

For this question, the surprise was that the first three choices of the reading material by students were those related to technology. Blogs, in which people write their opinions about certain topics that might be academic, came first. Internet websites, which contain different areas of reading materials, are second. In addition, Kicks, which is another program similar to blogs, came third. Then came the rest of the other choices posted in the questionnaire, in which they may have shown more academic professionalism than the above three. The reason behind that could be the handy and easy access to these programs through mobiles and iPads.

Q # 6: What kinds of reading activities help Saudi PYP students to improve their writing skills?

To answer this question, we referred back to the main questionnaire in Table 5. We divided it into three main dimensions. The first dimension included six items that investigated the reading level appropriateness for the student. They showed above average interest in these items. On the second dimension, which was concerned with the types of post-reading activities that included eight items, the students' mean score was 2.2, which indicated that these items are above their level or that they may have not used them during the PYP English course. Thus, these types may be of no help. The last

the subjects of this study assert that reading develops writing. Of course, the variety of students' interests in reading materials shows the variety of programs posted on the websites.

The reading materials relating to the topic that the students will write about have a lot of benefits, as seen in the students' responses. This is true because most of the text to be read was from English sources, which gave students the feeling of nativity. From the different types of books found in the space, bookstore shelves, or libraries, they will see good models of writing, learn vocabularies, learn good grammar, and so on. Zamel, (1992) indicated that reading and writing can be a bidirectional skill in that writing can improve the reading skill as just as reading proficiency can enhance writing skills. Therefore, it is important that these sources should be available in the intensive English classes at all PYPs.

Discussion: Types of Reading Activities That Will Improve Writing Skills

In this section, there were three parts or dimensions. In the first part, students showed an above average mean score of 2.8. This indicates that English beginners in PYP are new to English language but eager to learn. Therefore, they become equipped with some assisting materials, such as dictionaries, to help them learn new words, eager to read any sentence they come across, read long paragraphs, move on to reading long essays, and become introduced to short stories and long stories. In the second part, Students showed an average mean below 2.5, which is a 2.2 mean score for the post-reading activities. The reason for that was that they were asked to respond to a higher level of writing process, which they were not introduced to at this level in the intensive course or in their public schools. Students also know what the higher level of writing process requires for them in order to exert more effort on practicing reading. Reading examples or text in the textbook will help them analyze the texts and come across the processes mentioned in Table 7. Yet, for some types of activities, students exhibited their readiness, such as finding the meaning of new words and discussing the topic of the reading. Yet the mean score for all items indicated that they are not ready.

In the third part, as shown in Table 8, the mean score was 3. It is expected that students will look for reading models to improve their writing by imitating the style, vocabulary, structure, and maybe the content. Seong, (2008) indicated that reading-based writing tasks encourage students to read like writers and to write like readers and that the most effective writers learn to copy readers attributes and use them to evaluate their own writing. All of these post-reading activities will develop by

Discussion: General Questions (First Section)

Since the students' level is in the intensive English program in the preparatory year program, it was obvious that they would say that writing was difficult for them. English in public schools have not been given much emphasis as other subjects that students learn during their 12 years of public education. When they join universities, they become surprised with the level of English that they learn, especially in writing classes. When they were in high school, they were probably able to express themselves in spoken words and convey their messages to the recipients because of other elements that accompany speaking. They might use gestures and face expressions to help them. Yet, when writing to others, these elements are absent; therefore, students must pay great attention to grammar, sentence structure, and the choice of appropriate vocabularies.

Most of the students feel that they have difficulties writing in English because they are not able to deliver their messages to others. As a result, the recipients may misunderstand them or that the recipients responded to them differently. As in response to "if you think that writing is difficult, select all that apply to you from the following", they clearly stated the difficulties in the following sequence: limited vocabulary , thinking of a topic, writing a good sentence structure, grammar, writing the main idea, and finally format a paragraph. Unfortunately, they do not learn English as a life skill but as a subject, which needs a passing score. Al-Naser (2015) stated that most of the problems facing Saudi students studying English existed from the policy making in considering English as an optional course in earlier stages of public schools which do not help students when entering to Universities.

Since this research was conducted at the end of the first semester, students were introduced by their teachers to some reading materials, which assisted them to write better than at the beginning of the semester, and they concluded that there must be a relationship between what they read and their writing skills. Therefore, it was certain that students see the importance of the relationship between reading and writing. In her study Mermelstien (2015) concluded that "if an ER method is as effective as the results of this study and other studies suggest, then the implication for using and ER method as a secondary method of improving learners; writing abilities in the teaching of EFL may be extraordinary" (p. 195). Nowadays, students have many sources to read from and they can read about any topic or event. These sources have surely affected their writing style. Most of these reading materials have become a part of their daily life. Thus, most of

Table 6: *: Reading Level Statements*

#	Reading level statements	Mean
1	Looking in the dictionary to learn vocabulary	3.8
2	Reading a sentence that I come across	3.6
3	Reading a long paragraph	2.8
4	Reading a long essay	2.8
5	Reading a short story	2.0
6	Reading long stories from a novel or a story book	2.0
	Average mean score	2.8

The statistics from the table above shows the following: As for the level of reading, the average mean score was 2.8, which indicates that students at the PYP try to do their best to learn English using these effective strategies. This score seems to be above average. The results for the second part concerning the post-reading activities show:

Table 7: *: Types of Post-Reading Activities.*

	Types of post-reading activities	Mean
7	Finding the main idea	1.8
8	Finding the meaning of the keywords	3.0
9	Answering the comprehension questions	2.4
10	Summarizing the text	1.6
11	Reading in the correct order	2.4
12	Discussing the topic of the reading	2.6
13	Able to write the whole passage I read	2.0
14	Writing a report about the text I read	2.0
	Average mean score	2.2

The post-reading activities mean score is 2.2. This indicates that, for PYP students, these strategies seem to be higher than their level. They are below the average score. Teachers and students need to work on these types of activities to benefit from reading activities and improve their writing; otherwise, they will not be useful.

The results of the third part show:

Table 8: *: Types of Genre .*

	Genre	Mean
15	Reading models from other writers	3.2
16	Reading magazines and newspapers	2.9
17	Reading titles and subtitles in movies	3.0
18	Reading passages in textbooks	3.0
19	Reading literary work	2.9
20	Reading academic articles in academic journals	3.0
	Average mean score	3

This part of the questionnaire shows an average mean score of 3.0. This indicates that students find that the above reading activities are very useful for them to improve their writing. Teachers and students should emphasize these activities in English classes.

When we sum up the mean scores of all three parts, we find the average mean as follows:

Table 9: *: Average mean score for all parts of the questionnaire.*

Dimension	Mean
Reading level statements	2.8
Types of post-reading activities	2.2
Genre	3
Average mean score	2.6

The mean score is above average. This indicates that students and teachers benefited from the use of these activities in improving writing.

improving writing skills. The question was, "In your opinion, how will you benefit from your reading material before writing about a topic? Select from the following statements that describes your action."

( ) I will learn about the writing styles and format
( ) I will learn about good grammar
( ) I will see good models of writing
( ) I will learn new ideas for writing
( ) I will learn how the main idea is stated
( ) I will not benefit
( ) I will learn new vocabulary

The results showed the following:

Table 4: *The Benefits of Reading to Improve Writing Skills.*

Statement	Students	%
I will learn good models of writing	80	100%
I will learn new vocabulary	73	91.2%
I will learn about good grammar	67	83.8%
I will learn new ideas for writing	58	72.5%
I will learn how the main idea is stated	51	63.8%
I will learn about the writing styles and format	48	60%
I will not benefit	0	0

The arrangement of students' responses showed that reading is beneficial for writing. Most of the students showed some improvement in one or more items in the above list. However, the importance for students varied, which was made clear from the frequency of students and percentage of selection.

The second section of the questionnaire used a linkert scale with 20 statements and is divided into three parts. Each part measured a group of activities usually conducted by some learners. The scale ranged from 5 (highly effective) to 1 (least effective). The following table shows the items and subtitles of the questionnaire:

Table 5: *Types of Reading Activities Introduced by Teachers and Conducted by Students to Improve Their Writing Skills*

#	**Part one: Reading level statements**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
1	Looking in the dictionary to learn vocabulary					
2	Reading a sentence that I come across					
3	Reading a long paragraph					
4	Reading a long essay					
5	Reading a short story					
6	Reading long stories from a novel or a story book					
Part two: Types of post-reading activities						
7	Finding the main idea					
8	Finding the meaning of the keywords					
9	Answering the comprehension questions					
10	Summarizing the text					
11	Reading in the correct order					
12	Discussing the topic of the reading					
13	Able to write the whole passage I read					
14	Writing a report about the text I read					
Part three: Genre						
15	Reading models from other writers					
16	Reading magazines and newspapers					
17	Reading titles and subtitles in movies					
18	Reading passages in textbooks					
19	Reading literary work					
20	Reading academic articles in academic journals					
Average mean score						

The results for the first part in the questionnaire shows:

as follows:

Table 2: *Areas of Difficulties for Students in Writing Process.*

Reasons	Students	%
Limited vocabulary	80	100%
Thinking of a topic	64	80%
Sentence structure	51	63.8%
Grammar	50	62.5%
Writing the main idea	38	47.5%
Format of paragraph or essay	12	15%

The above table shows that all 80 students (100%) at this level (PYP) have limited vocabulary, which makes writing difficult for them. Thinking of a topic to write about is second in difficulty, with 64 students (80%) having problems thinking of a topic. Sentence structure comes third in difficulty, with 51 students (63.8%) claiming that writing a sentence with a good structure creates problems for them. Grammar comes next with 50 students (62.5%) having difficulty. Writing the main idea of the paragraph was difficult for 38 students (47.5%). Formatting of the paragraph comes the least difficulty for12 students (15%).

The question in part 3 in the first section was, "What are the reading materials other than your textbook that you usually read more?" the choices included the following: Kicks, English newspapers, English magazines, blogs, movie scripts and subtitles, Internet websites, comic books, novels, or stories. The results are in the following table:

Table 3: *Kind of Reading Material*

Kind of Reading Material	Students	%
Kicks	65	81.3%
English newspapers	55	68.7%
English magazines	46	57.5%
Blogs	73	91%
Movie scripts and subtitles	59	73.75%
Internet websites	70	87.5%
Comic books	48	60%
Novels and short stories	50	62.5%

The reading materials table varied in terms of students' choices. Blogs were the first choice for students, with 73 students (91%). In the second choice, 70 students (87.5%) selected the use of Internet. The third choice was using Kicks as a reading material, was selected by 65 students (81.3%). Movie scripts and subtitles were students' fourth choice with 59 students (73.7%). English newspapers were the fifth choice with 55 students (68.7%). Novels and short stories came in the sixth position as an interesting reading material for 50 students (62.5%). Seventh, 48 students (60%) chose reading comic books. At last, reading English magazines was a choice for 46 students (57.5). These are some of the reading materials which are available and handy around PYP students. They can use this material anywhere and anytime.

The question in part 4 from section one was very important to determine how important these reading materials in

ments help the researcher to investigate the most preferable reading activi ties that will improve writing for the students.

Results and Discussion

Results

As mentioned at the beginning of this research, the aim was to find the most effective reading activities that will improve writing skills for Saudi PYP students. Out of 112 questionnaires, only 80 questionnaires returned.

The first section is for the reading and writing relationship and students' attitude toward them. It consisted of four parts. The first one included a questionnaire of five scales and had five questions in a Linkert scale (strongly agree, agree, neutral, disagree, and strongly disagree). The results showed the following:

First Part

Table 1: *Reading and Writing Relationship and Students' Attitude toward Them.*

Number	Statement	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
1	I have difficulty learning to write more than other subjects	28	22	9	12	9
2	I know why I have difficulty with writing	29	26	10	10	5
3	Reading is related to writing	19	32	12	7	10
4	It is better to integrate reading and writing skills	18	34	8	10	10
5	I am sure that reading a lot develops writing	23	32	11	8	6

From the above table, we can notice that the students' responses fell on both sides of the continuum line. However, it is obvious that most of the responses are on the positive side. For the first statement, we can notice that 50 students, which makes up 62.5% of the students, see that writing is difficult to learn. For the second statement, we can also see that 55 students, which makes up 68.8% of the students, know why they have difficulties writing. For the third statement, 51 students, which makes up 63.8% of the students, strongly agree and agree that reading is related to writing. For statement number four, 52 students, which makes up 64.1% of the students, think that it is better to integrate reading and writing in one course. The final statement showed that 54 students, which makes up 67.5% of students, strongly agree and agree that reading more texts will develop their writing skills.

Second Part

Students answered few questions to support what might be the reasons for their responses in the first section. One of the statements in the questionnaire above was, "I know why I have difficulty with writing." For this, they were asked, therefore, the first question was "If you think that writing is difficult, select all that apply to you from the following."

( ) Format of paragraph ( ) Grammar ( ) Limited vocabulary

( ) Sentence structure ( ) Thinking of a main idea ( ) Thinking of a topic

The results of students' choices were

EFL students showed a positive effect (Madge, Meek, Wellens, & Hooley, 2009). Rodliyah (2016) investigated the effect of using a Facebook closed group to improve EFL students' writing. The result of the study indicated that students' writing had improved, especially in grammar and vocabulary. At the same time, students responded positively to the use of Facebook activity.

This is one activity that students may find enjoyable when reading for comprehension. They must read a lot in order to recognize and maintain information, which they will use in their summary writing. In fact, they may follow the same structure of the original text they read. Grabe (2006) indicated that the ability to read in a second language requires a cognitive power. This is a long process in both languages: the mother tongue and the target language. So to say, reading is essential for students and is a very important and active skill that will influence their writing.

The present study explores the types of activities used by students to improve their own writing ability. At the same time, it will determine what kinds of activities teachers provide for their students in order to enhance their writing skills. Both teachers and students must be introduced to the different kinds of activities that they can use during the writing class or outside the classroom.

Methodology and Procedures

Subjects

112 students in the PYP at Imam University participated in this study. They are studying in the intensive course in order to be eligible for admission to the English department at the College of Languages and Translation. Some of them have been abroad during summer to study the intensive English course. Most of them are studying intensive English language for the first time after graduating from high school. Arabic is their first language. All classes are face to face. Not all classes require English skills but include math (in English) and computer skills (English). Most of the teachers have a curriculum to follow and assigned books.

Instruments:

The questionnaire for this study is a modified version from a study conducted by Seong and McNellis (2008). It was modified to fit for Saudi students' understanding and ability. It consisted of two main sections. Section one consists of four parts. The first part contains five statements. The second part, asks students to tell why is writing difficult. The third part is to find out what types of reading materials do students read other than the textbook. The fourth part, asks students to say how they will benefit from their reading materials. The second section consists of a questionnaire of a 20 statements divided into three parts. All these twenty state-

the same time, to discover the effect of group work in such an improvement. The results of this study revealed that this strategy of combining extensive reading to group work was very effective in improving writing ability. The subjects of the study mentioned that they preferred reading the same book for the whole group because it helped them do well in writing pieces and in assisting each other. On the other hand, they emphasized that each member of the group reading a different book did not help the whole group. Ahmdi (2012) said, "Research studies show that students become better and more confident readers through employing extensive reading (ER) program. Furthermore, they write better, their listening and speaking abilities improve, and their vocabularies get richer" (p. 15). In addition, Mermelstein (2015) conducted a study entitled "Improving EFL Learners' Writing Through Enhanced Extensive Reading." The results showed that there was a significant difference between the control group and the treatment group in favor of the treatment group. In this study, six subscales were measured. These included content, vocabulary, language use, organization, mechanism, and fluency. The results also showed gains in all these subscales in favor of the treatment group.

Another activity that had an effect on student writing was using computer-mediated communication (CMC). One famous program in this field was Google Docs. As defined by Wikipedia (2010) Google Docs is "a free, web-based word processor, spreadsheet, presentation, form, and data storage service offered by Google". This online program has a positive effect on students' writing. Black (2005) indicated that when students get involved in an online discussion or collaborative writing, their fluency and accuracy are improved. Students in this activity use Microsoft Word, which offers collaborative features with other members to complete a writing assignment. Ornparpat and Saovapa (2014) attempted to investigate the effect of collaborative writing activity using Google Docs on students' writing abilities. The results showed that a significant difference was found between the two groups of the study. Students who used Google Docs to write their four assignments gained a higher mean score than those working in groups in a face-to-face classroom.

With the advancement of technology and the presence of Facebook, blogs, wikis, forums, podcasts, and other free webpages that are used to express feelings and attitudes toward some events in writing, some teachers began to ask their students to communicate with them through these programs. Some studies concerned about the use of Facebook in teaching writing for

or not? There are sub-questions that sprung from the main question:

1)Is writing difficult or easy for Saudi PYP students?

2)Are Saudi students aware of their writing problems?

3)Are PYP students aware that reading affects good writing?

4)Would Saudi PYP students like to integrate reading and writing courses?

5)Do Saudi PYP students read books other than the assigned textbooks?

6)What kinds of reading activities help Saudi PYP students to improve their writing skills?

7)Which reading activities are the most effective toward improving their writing?

Literature Review

Zamel (1992) mentioned that writing practices could develop reading skills just as reading proficiency can enhance writing skills. Therefore, we can say that this process is a bidirectional process. Thus, teachers in the preparatory years and in the first levels of the English departments should provide a meaningful input for their students. Ferris and Hedgcock (2005) emphasized that teachers should support students with ideas that will maximize their evolvement and promote the creation of meaning and relationship of reading and writing proficiencies.

Broekkamp, Janssen, and Van Den Bergh (2009) investigated whether there was a relationship between literature reading and creative writing. They found that there was a positive correlation between literature reading and creative writing ability. Not only that, but they also found that there was a relationship between the two skills. Providing different activities, particularly reading activities that are interesting to students, improved their writing skill. Many studies tried to investigate the relationship between reading literature and the enhancement of writing. Dressel (1990) emphasized that the type and quality of a story read by students have a big difference in their writing. In another study, Lancia (1997) noted that most young students borrowed some stories that they had read before, read them again, and then later weaved them into their writing. Another activity that may help to improve students' writing is to read one story or more to them in class or have the parents read to them, which will help relieve their anxiety and dislike of writing, hence having a positive effect on their writing (Hoewisch, 2001).

One of the most important activities that improve students' writing is extensive reading. Extensive reading is described as a kind of rapid, silent reading that usually takes place outside the classroom (Gardner, 2004). The study conducted by Ahmadi (2012) attempted to investigate the effect of extensive reading on improving the writing skills for Iranian EFL students and, at

takes. They have this inner fear that when they turn in their papers or letters, they will not be able to get them back in order to correct their mistakes. Sawir (2005) suggested that students from Asia studying in an English speaking country experience difficulties in writing in English which hinders them from doing writing assignments. As Anker (2007) said, they must be very careful in choosing the words, expressions, and sentence structure because readers of the letter or message may have trouble understanding if students choose vague or ambiguous words.

In the preparatory years, language skills are taught independently. However, some English as foreign language (EFL) teachers, when teaching writing, use reading materials to provide main ideas for writing about any topic. Other teachers encourage their students to read a lot in order to gather information about the topic's main idea. However, not too many of the teachers provide guidelines for effective reading that will improve writing. Nonetheless, they do not provide effective reading ideas. Hence, this research will attempt to provide some guidelines to students for their effective reading skills, which will improve their writing.

Statement of Problem

Many studies have confirmed that reading more is connected to good writing skills in both first and second language (Huang, 1996; Lee, 2005; and Lee & Hsu, 2009). Extensive reading has been widely suggested for language learners to improve writing. For this paper, the researcher noticed that Saudi students studying in English departments have problems delivering their messages through writing. As a professor of language skills in the English department at Imam University, I have always complained about my students' weak production of writing. I have noticed that most students have problems writing a full and informative essay about any topic that they are previously unfamiliar with because sudden topics make their tasks very difficult. However, when I asked them to read about the topic that they were going to write about, they usually did well. Therefore, this research will try to investigate which reading activities are more effective toward improving their writing skills.

Significance of the Study

This study will help students who care about improving their writing skills by giving them some great reading ideas. At the same time, it will provide teachers with the most effective reading activities to introduce to students during writing classes.

Research Questions

The major question of this paper:

Is the use of extensive reading activities effective on the production of writing for Saudi preparatory Year students enrolled in the English Department

No one doubts that reading and writing are closely related to each other. When we want to teach writing, we either ask our students to read about the subject they will write about or talk about it in class through brainstorming. Writing is a receptive skill that helps in the productive process of learning a language. Good reading experience results in good writing skills. Anker (2007) stated that ideas for writing come from reading long essays, which provides a great chance for someone to become a better reader and writer.

Some teacher assistants in the department of English language and translation asked me to edit their statements of purpose, which they wrote as required by some U.S. universities for admission into higher studies. Unfortunately, most of them could not complete the task in writing a 1500-word statement of purpose. Most of them were unable to express themselves, could not present clear ideas, and could not show feelings through their essays. According to Fukao and Fujii (2001), academic writing requires the ability to incorporate many skills. These include collecting information, summarizing and paraphrasing from resources, organizing the ideas, and finally proofreading. Unfortunately, during their four years in college most of Saudi English language students concentrate on required textbooks for their courses, focused on topics presented during the semester, pay not much attention to extra readings. Another reason that may justify this weakness in writing is weak preparation for those students during early school education. They are exposed to English only four two hours per week. This is not enough to improve their English in general and writing skills in particular (Grami and Alzughaibi, 2012). Expressing opinions, knowledge, ideas, feelings, and purposes require good writing skills. If we do not see the other person and cannot sit with him/her face to face, good writing skills will deliver such thoughts and ideas to the audience. AlJumah, (2012) stated that Saudi students do not take advantage of the online resources to read in order to improve their writing.

Andrade (2006) stated that language skills and social relation are considered as key issues for international students to adjust and live in an English-speaking environment. Therefore, Saudi students studying in the United States or other English-speaking countries have no problem delivering their messages face to face when speaking with the other native speaker. They pay no attention to grammar mistakes or even sentence structure as long as they are able to deliver the message. Their main concern is communication. However, when they are asked to write a letter or anything else, they become frustrated because they are afraid of making mis-

Journal of University of Tabuk, No. 1, pp. 3- 18, University of Tabuk *(1439 H/2018)*

Effective Reading activities which will Improve Writing Skills from the perspective of the Preparatory Year Program Students at the Department of English Language and Translation in Imam Mohammed Bin Saud Islamic University

Dr. Khalid Mohammad Alwahibee

Associate professor of English Language Curriculum and Instruction, College of Languages and Translation, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University

تطوير مهارات الكتابة عن طريق استخدام القراءة الفعَّالة لطلاب برامج السنة التحضيرية في أقسام اللغة الإنجليزية

د. خالد محمد الوهيـبي

أستاذ مشارك في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، كلية اللغات والترجمة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

The key words: Extensive reading, Activities, post reading, Blogs, essays, Genre

Abstract: This paper investigates the effectiveness of some reading activities on writing skills of preparatory year students at the Department of English in Imam Mohammed Bin Saud Islamic University. Eighty students participated in this study. The questionnaire consisted of two sections. The first section investigated the relationship between reading and writing. The second section investigated the types of reading activities that might improve writing skills for preparatory year program (PYP) for English language students. Saudi English beginners have displayed difficulties with writing skills. Limited vocabulary as indicated by this study is considered the biggest reason. In addition, the study revealed that Saudi students read different types of materials that might help them improve writing and that modern technology helps them in this task. Moreover, the study showed that students benefit a lot from reading activities. In the second section, students showed that they like to use almost all types of reading activities to improve their writing. However, the activities concerned with the type of genre are the most important, along with the reading level activities and then the post-reading activities at the end. This paper has presented some suggestions for further research, such as investigating the differences between males and females as well as the difference between the students' levels in the English department. Finally, this paper presented some implications for students, teachers, and English program planners.

الكلمات المفتاحية: قراءة موسعة، أنشطة، قراءة بعدية، مدونات، مقالات، نوع القراءة.

الملخص: بحثت في هذه الورقة تأثير بعض أنشطة القراءة على مهارات الكتابة. حيث شارك في هذه الدراسة ثمانون طالباً من طلاب برنامج السنة التحضيرية لطلاب اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتألفت الاستبانة التي أجريتها على عينة من الطلاب من قسمين. تضمن القسم الأول العلاقة بين القراءة والكتابة. أما القسم الثاني فقد تضمن أنواع أنشطة القراءة التي من شأنها تحسين مهارات الكتابة لبرنامج السنة التحضيرية لطلاب اللغة الإنجليزية. وأظهرت النتائج أن مبتدئي تعلُّم اللغة الإنجليزية السعوديين يواجهون صعوبة في مهارات الكتابة. كما أظهر البحث أنَّ هناك عدة أسباب جعلت الطلاب السعوديين يعانون من صعوبة في الكتابة، وأنَّ محدودية المفردات لديهم هي السبب الأكبر. إضافة إلى أنها كشفت أنَّ الطلاب السعوديين يقرأون أنواعًا مختلفة من المواد التي قد تساعدهم على تحسين الكتابة، وأنَّ التكنولوجيا الحديثة تساعدهم في هذه المهمة. وعلاوة على ذلك، أظهرت الدراسة أنَّ الطلاب يستفيدون كثيرا من أنشطة القراءة. أما القسم الثاني من الاستبانة فأظهر محبة الطلاب لاستخدام جميع أنواع أنشطة القراءة تقريبًا لتحسين كتاباتهم. ومع ذلك، فإنَّ الأنشطة المتعلقة بنوع الأدب الذي يقرأونه هي الأهم، جنباً إلى جنب مع أنشطة مستوى القراءة، ومن ثمَّ أنشطة ما بعد القراءة التي جاءت في آخر اهتماماتهم. وقد قدمت هذه الورقة بعض المقترحات لمزيد من البحث، مثل: دراسة الفروق بين الذكور والإناث، وكذلك الفرق بين مستويات الطلاب في قسم اللغة الإنجليزية. وأخيرًا، عرضت هذه الورقة بعض التطبيقات على الطلاب والمعلمين ومخططي برنامج اللغة الإنجليزية.

Contents

English Section

Effective Reading Activities which will Improve Writing Skills from the Perspective of the Preparatory Year Program Students at the Department of English Language and Translation in Imam Mohammed Bin Saud Islamic University

Dr.Khalid Mohammad Alwahibee 3

Arabic Section

Using Rash Model to Improve the Selection of Referees for the Items of a Diagnostic Test in Mathematics for the Primary Tenth Grade

Dr. Majed Mahmoud Aljodeh.....3

The Degree of Creative Leadership Practice among the Educational Supervisors in Riyadh.

Dr. Mashaal bin Suleiman Al-Adwani Al-Enezi 21

Social Intelligence and the Relationship with Creative Thinking in a Sample of Students of the University of Tabuk who are Practitioners of Physical Activity in the Light Variables

pro. Dr. Mohammed A. Asiri 49

Evaluation of Training and its Impact on a Promising Program to Train Life Skills to Trainees According to KirkPatrick' Model in Nassir Ben Rashid's Chair of Future Pioneers at the University of Hail

Dr. Khaled Mohammed Abu sheirah.....69

The Reality of the Internal Efficiency of Special Education Bachelor Program at Art and Education College at University of Tabuk from the Point of View of the Teaching Staff

Dr. Amani Fayez Mohammed Suleiman.....89

Features of the Dramatic Poetic Position in the Poetry Collection What Eyelids Did Not Say by Hasan Alzahrani: A Case Study.

Dr. Fahad bin Murse bin Mohammed AlBogami.....113

Constructing the Behavior of Students Scale: A Psychometric Exploratory Study in a Sample of Students from the University of Tabuk

Dr. Shaher Khaled Suleiman 129

The Effectiveness of the Strategy of Webquest on Academic Achievement, Life Skills, and Positive Attitudes Towards the Environment among Faculty of Education Students at King Khalid University

Dr. Hosah Mohammed AlMelweth.....149

to explain and clarify or to provide the reader with explanatory information which is not documentary. They are referred to in serial numbers within the research, high above the line. The comments are numbered in the body and then sequentially numbered at the end. The footnotes are placed at the bottom of the pages they are mentioned on, and they have to be separated by a line from the body, for example:

III- Publication Procedures:

- The researcher sends his/her research to the journal website by clicking on the "Publish your Research" icon and filling out the form and following the required procedures. The research file must be in Word and PD formats, and the journal offers no provision for research to be published via its email address or via postal mail.

- Sending the research to the journal website carries an implicit undertaking by the researcher that the research has never been published before, and would never be submitted for publication to any other journal until the arbitration procedures are concluded in the journal.

- The journal editorial board decides on the suitability of research for arbitration, or its apology for nonpublication due to research unsuitability.

- All research papers, after clearance by the editorial board, are submitted to academic arbitration in a confidential manner.

- The researcher sends the research to two specialized arbitrators in the subject matter; if they disagree, the research is sent to a third arbitrator to tip the scales in favor of one opinion over the other.

- In case of any necessary modifications deemed by the arbitrators, the research shall be sent back to the researcher to make the suggested amendments, within a period of one week as a deadline for resubmitting. This can be done via the email address of the journal.

- When the search is accepted for publication, it may not be published in any other paper or electronic publishing form, without the written permission of the chairman of the editorial board.

The author whose research has been rejected for publication shall be informed without any explanatory reasons.

researcher's data, both in the Arabic and English versions.

10- At the end of the research, the Arabic references are alphabetically arranged in a separate list and the foreign references are also arranged in another separate list below them. The references in the bibliography are not given any numbers, and all the references used by the researcher should be written down.

11- If the reference is a book, it shall be documented as follows:

The family name of the author, first name (both in bold), (year of publication in parentheses), the title of the book in italics, print, place of publication, publishing house, for example:

Ibn Murad, Ibrahim, (2010), From Lexicon to Dictionary, I, Tunis, Islamic Dar Al-Qarb.

12. If the reference is in a research, documentation is as follows:

The family name of the author, first name, (year of publication in parentheses), the full research title between inverted commas, the name of the journal in italics, volume number, number in parentheses, and search pages, for example:

Omaira, Halima, (2009), "Method of Praise and Criticism in Arabic: A Statistical Descriptive Study", The Jordanian Journal about Arabic Language and Literature, vol. 5 (No. 1), pp. 11-40.

13- If the reference is a scientific dissertation yet to be printed, documentation goes as follows:

The family name of the author, first name (both in bold), dissertation title in italics, and the corresponding degree of the dissertation (Master's/Doctorate in parentheses), place: Country, department, college, university, year), for example:

Al-Shahrani, Mr. Nasser bin Abdulla (Requirements of the Use of E-education in the Teaching of Natural Sciences in Higher Education from the Viewpoint of Specialists), thesis, (Ph.D.), Saudi Arabia, Methodology & Curricula Dept., Faculty of Education, Umm al-Qura University, 1429 H.

14. If the reference is from the web, then the accuracy of documentation has to be investigated.

Note:

It is advisable to shorten footnotes to the maximum extent possible, should they be used

II. Technical rules

1-The number of words in a research may not exceed 1000 words including the Arabic and English summaries, as well as the references.

2- Font size (16) is used for the translational Arabic text with bold print size (18) for the heading. As for the English version, font type Times New Roman (size 14) is used with a bold print heading (size 16). As for Arabic footnotes, font type Lotus Linotype (size 14) is used, while English footnotes are written with font type Times New Roman (size 10).

3- Tables, graphics and formats should be suitable for the space available on the pages of the journal (12 x 18 cm) and in a font size (11).

4- No space is used between the punctuation marks and the words that precede them; the space always goes between the punctuation marks and the following words. However, when parentheses and quotation marks are used, a space must separate them from the neighboring words before and after, but with one space separating them from the words within.

5- The data of the researcher (name, academic degree, specialization, educational institution) is written (together with the names of the department, college, university, and mailing address) both in Arabic and English on a separate page at the beginning of the research, directly followed by the research pages commencing with the title of the research.

6- References in the body (at the end of the quotation) are indicated by the name of the author's last name, the year of publication and the page number as in the following example: (Al-Hamid, 1435 H., p. 51) and if there are more than two authors of the source, they are referred to as in the following example: (Al-Hamid et al., 1435 H: P. 51). The system of reference numbering is not accepted within the body of the text.

7- Periodicals in the body are referred to in their order of name and date in parentheses at the line level.

8- The verses of the Holy Quran are written according to the electronic version of King Fahd Publishing House for the printing of the Holy Quran (size 16), with a normal light black color, followed by Suraah and Verse number.

9- The abstract is preceded by keywords expressing the subject matter of the research and the main issues to be dealt with; the keywords, no more than 6 words, come after the

Rules of Publication

I. General Rules

1. The journal publishes research and academic studies in humanities and social sciences in both Arabic and English.

2. The journal publishes research which has originality, innovation, established methodology and scientific documentation, with integrity of ideas, language and style. Also, the research must be devoid of plagiarism drawn from any book or any other research.

3. The research is submitted to specialized arbitrators confidentially selected by the editorial board, and the Journal may request amendments to the research according to the opinion of the arbitrators, prior to final publication of the research.

4. The researcher is informed of the acceptance or rejection of the publication.

5. If the research is published, the researcher shall be given 5 copies of the research and one journal copy.

6- Republishing the research through any other journal is not allowed without a written permission by the editor.

7. When submitting his research to the journal, the researcher is required to confirm that the research has never been published before, and once the research has been accepted, the researcher is not entitled to publish it in any other journal.

8. The researcher shall submit his research on the website of the journal by clicking on the «Publish your Research» icon, on condition that the summary of the research shall be uploaded in both Arabic and English in no more than 200 words.

9. It is imperative that the full name of the researcher be written in Arabic and English (i, e. first, second and last names) in addition to nationality, biography, country of residence, academic degrees, place of work, general specialization, exact specialization, research keywords, cell phone number, landline number, fax, ZIP code, P.O. Box, email, and a CV summary__ all this required information is found in the «Publish your Research» icon on the journal website.

10. The name(s) or identitie(s) of the researcher(s) may not be explicitly revealed or indirectly alluded to in the research, on its margins or in its' bibliography. Instead, the word «researcher» or «researchers» may be used.

To connect

Journal of University of Tabuk
for Humanities and Social Sciences

Kingdom of Saudi Arabia

P.O.B: 4279, Tabuk: 71491

E-mail

utjhss@ut.edu.sa

website

https://www.ut.edu.sa/ar/Journal/

The phone

0144563773
0144561411

Fax

0144561271

بسم الله الرحمن الرحيم

University of Tabuk Journal
for Humanities and Social Sciences

Refereed Scientific
Periodical Journal
Quarterly

Issue (1) Rajab 1439 H - March 2018

ISSN: 1658-8797

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

رؤية VISION 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

University of Tabuk Journal
for Humanities and Social Sciences

Refereed Scientific Periodical Journal

By University of Tabuk

Quarterly

Issue (1) Rajab 1439 H - March 2018 - ISSN: 1658-8797

utjhss@ut.edu.sa https://www.ut.edu.sa/ar/Journal/