العدد (٤٠) الرياض (ربيع الثاني/ فبراير ١٤٣٤هـ / ٢٠١٣م)

رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

١. القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم التعليمية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

٢. استقصاء المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية.

٣. مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، وأهميتها من منظور العاملين فيها.

٤. ملف المنتجات الإلكتروني E-portfolio كأداة لتعلم وتقييم مهارات الحاسب لدى طلاب كلية التربية.

٥. أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests وأساليب التعلم المفضلة في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٦. دور كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر: دراسة تقييمية بكلية التربية بالجبيل.

٧. عرض كتاب تحسين تعليم العلوم والرياضيات : تحقق طولي للعلاقة بين التدريس الموجه نحو الإصلاح وتحصيل الطالب.

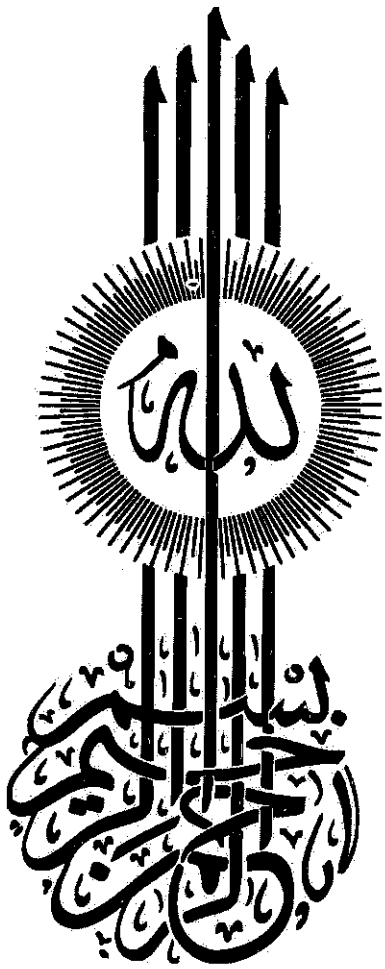
ردمك : ٤٠١١ - ١٠٢١

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي - جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

العدد (٤٠) الرياض ردمك: ٤٠١١ - ١٠٢١ (ربيع الثاني/فبراير ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م)


بسم الله الرحمن الرحيم

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن المقوشي	رئيساً
الأستاذ الدكتور بدر بن جويعد العتيبي	نائباً
الأستاذ الدكتور محمد بن راشد الشرقي	عضواً
الأستاذ الدكتور السيد بن محمد أبو هاشم	عضواً
الدكتور راضي بن سعد السرور	عضواً
الدكتور محمد بن إبراهيم الزكري	عضواً

سكرتير التحرير

الأستاذ/ حمود سعيد السليمي

© ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير او رئيس الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب ٢٤٥٨، الرياض: ١١٤٥١، المملكة العربية السعودية

هاتف: ٤٦٧٤٦٦٣ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤

Jes.gesten@ksu.edu.sa

جميع الاراء في هذه السلسلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

المحتويات

الموضوع **الصفحة**

القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم التعليمية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين ٤

الدكتور خالد بن سليمان الصالحي

استقصاء المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية ... ٤١

الدكتور مسفر بن سعود السلولي

مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، وأهميتها من منظور العاملين فيها ٥٨

الدكتور تركي عبدالله سليمان القريني

ملف المنتجات الإلكتروني E-portfolio كأداة لتعلم وتقييم مهارات الحاسب لدى طلاب كلية التربية..٨٧

الدكتور رياض عبد الرحمن الحسن

أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) وأساليب التعلم المفضلة في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ١٠٨

الدكتور مندور عبد السلام فتح الله

دور كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر: دراسة تقييمية بكلية التربية بالجبيل ١٤٦

الدكتور ماهر أحمد حسن محمد والدكتورة نادية بنت سالم الدوسري

عرض كتاب تحسين تعليم العلوم والرياضيات : تحقق طولي للعلاقة بين التدريس الموجه نحو الإصلاح وتحصيل الطالب ١٧٩

الأستاذ الدكتور محمد بن راشد الشرقي

مجلة دورية محكّمة

تصدر ثلاث مرات في العام (فبراير – يونيو – اكتوبر)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

****

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

تعمل مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (رسالة التربية وعلم النفس) على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً وعالمياً في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث يصبح مرجعاً علمياً للباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الأهداف:

١) المساهمة في تطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
٢) نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعربي.
٣) نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.
٤) توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.
٥) عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.

****

حقائق وتواريخ

مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن	شعبان ١٤١٠هـ/ مارس ١٩٩٠م
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد ٣٩) ذو الحجة ١٤٣٣/اكتوبر ٢٠١٢	٢١٩ بحثا
عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية	١٨٨ بحثا ~ (٨٦%)
عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس	٣١ بحثا ~ (١٤%)
عدد البحوث قيد النشر	~ ٣٥

القواعد العامة للنشر بالمجلة

١- استكمال النماذج الموجودة على موقع المجلة (http://gesten.org.sa) وترسل على بريد المجلة (jes.gesten@ksu.edu.sa).

٢- خلو البحث من الاخطاء اللغوية والنحوية.

٣- التقيد بقواعد النشر الموجودة على غلاف المجلة والموقع.

٤- لا يتجاوز عدد صفحات البحث (٣٥) صفحة مطبوعة على شكل وورد ووفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود وخاصة من حيث نوع الخط والبنط.

٥- كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا المخلص باللغة العربية او الانجليزية.

٦- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث وتقرير أهليته للتحكيم، أورفضه.

٧- يرسل خطاب (قبول البحث للنشر) للباحث في حالة قبوله للنشر، ويحدد فيه العدد الذي سوف ينشر فيه.

٨- في حالة قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في منفذ نشر آحر ورقياً أو إلكترونياً دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

****

القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم التعليمية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين

د. خالد بن سليمان الصالحي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد بجامعة القصيم

قدم في ١٤٣٣/٤/١٠ وقبل في ١٤٣٣/٨/١٢

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم لنمطي القيادة التحويلية والتعاملية، والتعرف على مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، والعلاقة بين نمطي القيادة لدى مديري المدارس ومستوى الروح المعنوية. وتكونت عينة الدراسة من (٣١٥٧) معلماً من مختلف المراحل التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون نمط القيادة التحويلية بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٥) من (٥)، وأن مديري المدارس يمارسون نمط القيادة التعاملية بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي قدره(٣,٤)، وأن مستوى الروح المعنوية عالية بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٣). وأكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين ممارسة نمط القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس والروح المعنوية، إلا أن هذه العلاقة أكثر قوة مع نمط القيادة التحويلية. وأكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المرحلة الدراسية، وكذلك المؤهل العلمي، والخبرة، والدورات التدريبية، ونمط القيادة التحويلية والتعاملية. وكذلك وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متغير المؤهل العلمي ومستوى الروح المعنوية. كما أكدت الدراسة أن نمطي القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس دالة في التنبؤ بالروح المعنوية، وأكدت كذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى الروح المعنوية ومتغير المرحلة التعليمية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الروح المعنوية ومتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى الروح المعنوية ومتغير الخبرة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى الروح المعنوية ومتغير الدورات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية، القيادة التعاملية، الإدارة المدرسية .

أولاً: الإطار العام للدراسة:

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وكرَّمه على جميع مخلوقاته بأن جعله خليفة في الأرض ومسؤولاً عنها، وقائداً يرعى أمورها ويصلحها، ويلقي ذلك على القادة والمربين مسؤوليات كبيرة من الصعب تحديدها أو الإشارة إليها، وخير مثال على تلك القيادة شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم المستمدة جذورها من الإسلام، فقد ضرب لنا خير مثال كقدوة وقائد لهذه الأمة. فالقيادة تحقق ما يصبو إليه الفرد من أهداف؛ فهي عملية مهمة، ينعكس تأثيرها على المجتمع، وللقيادة التربوية أهمية كبيرة؛ لأن لها دوراً كبيراً على أجيال المجتمعات التي يتم تخريجها من كافة المؤسسات التربوية، حيث لها دور كبير في بناء شخصيات فعالة ومبدعة.

والقيادة من أهم الموضوعات إثارة في علم الإدارة، فالقيادة الإدارية أصبحت المعيار الذي يحدد نجاح أي مؤسسة تعليمية، والقيادة التربوية تعد جوهر العمل الإداري؛ لأنها تمثل عاملاً مهمًا في نجاح الإدارة التعليمية أو فشلها؛ لما فيها من تأثير مباشر على العملية التعليمية.

ولقد ذهب كثير من علماء الإدارة إلى القول إن القيادة جوهر العملية الإدارية، وقلبها النابض، وهي مفتاح الإدارة، وإن أهميتها ودورها نابع من كونها تقوم بدور أساس يؤثر في عناصر العملية الإدارية فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافها (الكردي، ٢٠٠٤م)

ولقد حظيت الإدارة المدرسية باهتمام الباحثين، والمهتمين، والمسؤولين عن العمل الإداري التربوي؛ نظراً لأهميتها في إنجاز المؤسسات التربوية لمهامها وتحقيقها لأهدافها؛ إذ يتوقف نجاح هذه المدارس أو فشلها على مدى النجاح الذي يحققه القادة التربويون في أعمالهم، من خلال تأديتهم لأدوارهم ومهامهم المنوطة بهم، وإسهامهم في تطوير مدارسهم، وفقاً لما لديهم من قدرات واستعدادات تمكنهم من التأثير في الآخرين لتحقيق أهداف المدرسة.

وتعد المدرسة اليوم المؤسسة التربوية الأكثر ارتباطاً وأثراً في البيئة المجتمعية والمؤسسية المحيطة بها، وأصبحت مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها تتأثر إلى درجة كبيرة بالنظريات الإدارية، وممارسات القادة التربويين، وقدرتهم على حفز العاملين، ورفع درجة انتمائهم وروحهم المعنوية (الدغيم، ٢٠٠٨م). فالقيادة العقلانية هي التي تهيئ جوًّا مريحًا للعمل، بحيث يساعد العاملين على فهم طبيعة المهام الموكلة إليهم، والقيام بكثير من العمليات والممارسات الإدارية التي تعكس اتجاهاتهم وقيمهم نحو العمل المطلوب(الحريري، ٢٠٠٨م).

ويظهر الاهتمام بالقيادة بأنواعها المختلفة غير أن أبرز ما يهتم به من القيادات القيادة التحويلية والتعاملية؛ لما لهما من آثار فعالة على معنويات العاملين، لذا ربطت هذه الدراسة بين الأداء القيادي والأثر، فكان اهتمامها بالروح المعنوية التي تُعد الوقود المحرك للعاملين، والتي ترتبط إيجابياً بمستوى الكفاءة والإنتاجية؛ وذلك أن القيادة كثيراً ما ترتكز على البعدين الأساسين: (الوظيفي، والإنساني)، مما يوجب على القادة الاهتمام بهما معًا سعيًا إلى تحقيق أعلى مستوى من الأهداف. وعلى ذلك ربط (الغامدي، ١٤٢٠هـ) بين الجانبين؛ حيث بيّن أن السلوك القيادي يتمّ فيه التركيز على سياسة الإنجاز، والمعتمدة على الجانب الإنساني في التنفيذ. وذكر أن كثيراً من رجال الفكر الإداري يرون أن أعلى توجيه التطور والتقدم، والنجاح في المؤسسات إنما يقاس بمقدار فعالية القيادة وقدرتها على توجيه العاملين ورفع معنوياتهم في تحقيق الأهداف المنشودة. ويؤكد Narottan على الحاجة إلى ربط معايير قيادية مثلى بعملية سياسة الأفراد، وذلك بما يذكره من أن الحياة المؤسسية المعاصرة بحاجة ماسّة لتبني معايير أدبية وأخلاقية؛ لتوجيه الممارسات القيادية، بحيث يحظى جميع العاملين بمعاملة محترمة في جوٍّ من الروح الجماعية، فالقادة الإداريون مطالبون بأن يوجدوا توجهاً إنسانياً شاملاً، وبناءً أخلاقياً، مع عدم إنكار الفروق الثقافية (حمادات، ١٤٢٦هـ).

إنّ تطوير المؤسسات التربوية يتطلب وجود مديري مدارس يمتلكون مهاراتٍ وكفاياتٍ قيادية، تُمكنُهم من تأديةِ أدوارهم ومهماتهم خير أداء، ويعملون على تلبية الاحتياجات الإدارية والفنية للعاملين في المدرسة، والمتعاملين معها من أبناء المجتمع المحلي، وبما يتماشى مع السياسة التربوية لوزارة التربية والتعليم، والرؤية التي تتبناها الوزارة، والمتمثلة في إعادةِ تشكيل الأنموذج التربوي الذي يركز على استراتيجيات القيادة والإدارة القائمتين على الاستخدام الأمثل لما توفره المعلوماتية والتكنولوجيا المعاصرة من وسائل تطوير للإدارة التربوية.

وذكر (الحربي، ١٤٢٦هـ) أن جهود الباحثين والمهتمين بالعمل الإداري قد تركزت في المقام الأول على أفضل الطرق التي تقود إلى تحسين فعالية العمل، لذا فإن الروح المعنوية لها أهمية كبرى في مجال العمل؛ كونها تشير إلى مدى فاعلية الأفراد ودورهم في المؤسسة التي يعملون بها، وذلك من خلال تأثرهم بالأنماط القيادية والسمات الشخصية للقادة، وبناءً على ذلك أصبح الاهتمام بالروح المعنوية من الاتجاهات الحديثة لقياس اتجاهات الأفراد، ومدى رضاهم عمن يعملون معه.

ويعد المعلمون أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية، لذلك فإن أي معوقات تعترض طريقهم تحول دون أدائهم التعليمي على نحو أفضل، وتؤدي إلى إحساسهم المباشر بالعجز عن القيام بواجباتهم ومسؤولياتهم تجاه الأجيال التي يعلمونها والمجتمع الذي يعملون فيه، ونتيجة لهذا الصراع بين الواقع، وما هو متوقع أن يقوم به المعلم، فإن ذلك يدفع إلى انخفاض الروح المعنوية، والضغط والانطفاء النفسي، كلير(Clare,٢٠٠١).

كما أن القيادة تكون ناجحة إذا كان لها تأثيرها الواضح على العاملين ومستوى روحهم المعنوية من الإنتاجية وتحقق أهداف المدرسة، وكذلك الاهتمام بدوافعهم ومعنوياتهم، وترابطهم وتعاونهم، وهذا الأثر المترتب على هذه النتيجة هو الاهتمام بالروح المعنوية، وعلى هذا الأساس اعتمدت هذه الدراسة؛ فعلى قدر معرفة خصائص القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس، تتناول الدراسة أثر تلك القيادة وعلاقتها بالروح المعنوية.

والقيادة التحويلية والتعاملية لهما تأثيرهما المباشر على أداء العاملين وروحهم المعنوية، سواء سلباً أم إيجاباً، فكان من الأهمية معرفة مدى امتلاك نمطي القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية، وعلاقتهما بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

مشكلة الدراسة:

نظراً للتغيرات التربوية والتفجر المعرفي الهائل الذي يميز العصر الراهن، فقد تم التأكيد على أهمية الدور الذي يؤديه مدير المدرسة، بوصفه قائداً تربوياً يقوم بأدوار إدارية وفنية متعددة، تؤثر في سلوك العاملين من أجل تحسين العملية التربوية كمًّا وكيفًا، وأضحت القيادة التحويلية من أنواع القيادة التي تُعَدُّ فاعلة لتجاوزها عيوب الأساليب القيادية الأخرى، خاصة القيادة التبادلية، ومؤثرة في طبيعة العلاقة الطوعية بين العاملين في المؤسسة التربوية.

ولقد أكدت كثير من الدراسات المتخصصة على أنه بالإمكان دراسة القيادة التحويلية وتطبيقها في مؤسسات التعليم العام؛ وذلك لأنها تتضمن أساليب إدارية على درجة عالية من الأهمية (التنح، ٢٠٠٩م)، كما أكدت دراسة (العنزي،٢٠٠٥م) انخفاض مستوى السلوك القيادي التحويلي لدى مديري المدارس في المملكة العربية السعودية، لذا فقد أوصت بضرورة العمل على إعداد مديري المدارس، وإجراء مزيد من الدراسات حول القيادة التحويلية في البيئة السعودية.

كما أن القيادة التحويلية تحظى بعناية خاصة تحتملها متطلبات العصر الحالي، فهو النمط القيادي الضروري لتحقيق التقدم المنشود والفعال، وتتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن مدى ممارسة نمط القيادة التحويلية من قبل مديري المدارس وجعله نمطاً قيادياً لهم، وكذلك الكشف عن مدى ممارسة مديري المدارس للنمط التعاملي أو الإجرائي، والتوصل إلى علاقة نمطي القيادة التحويلية والتعاملية مع مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في مدارس منطقة القصيم التعليمية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ـ ما درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية لنمطي القيادة التحويلية والتعاملية من وجهة نظر المعلمين؟

٢. ما درجة الروح المعنوية لدى المعلمين في مدارس منطقة القصيم التعليمية؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى (٠,٠١%) بين درجة ممارسة مديري المدارس لنمط القيادة التحويلية والتعاملية ودرجة مستوى الروح المعنوية للمعلمين؟

٤ـ هل توجد علاقة ارتباطيه عند مستوى(٠,٠١%) بين درجة ممارسة مديري المدارس لنمط القيادة التحويلية والتعاملية ودرجة مستوى الروح المعنوية للمعلمين تبعاً لمتغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

٥ـ ما مدى قدرة نمط القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس في التنبؤ بدرجة مستوى الروح المعنوية عند المعلمين؟

٦ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ %) بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو تقدير مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين تعزى للمتغيرات (المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

١ـ التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية لنمطي القيادة التحويلية والتعاملية.

٢ـ التعرف على مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في مدارس منطقة القصيم التعليمية.

٣. التعرف على العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين درجة ممارسة نمط القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

٤ـ التعرف على مدى قدرة نمطي القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية في التنبؤ بدرجة مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

٥. التعرف على العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين درجة ممارسة نمط القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس تعزى لمتغيرات (المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، وكذلك تحديد العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين تعزى لنفس المتغيرات.

٦ـ أهم التوصيات التي تساهم في تفعيل أنماط القيادة وتحسينها لدى مديري المدارس ورفع مستوى الروح المعنوية للمعلمين.

أهمية الدراسة:

تتجسد أهمية الدراسة بالآتي:

ـ أن مدير المدرسة يعد المركز الأساس لنجاح العملية التعليمية، وتسيير شؤون وزارة التربية والتعليم ومتطلباتها التي تتطلع من خلاله إلى تحقيق أهدافها.

ـ يؤمَلُ أن تفيد نتائج هذه الدراسة مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية من خلال تعرفهم واقع ممارساتهم للقيادة التحويلية والتعاملية ومستوى الروح المعنوية لدى معلميهم.

ـ يؤمل أن تفيد نتائج هذا البحث، أصحاب القرار عند تعيين مديري المدارس، كما قد تفيد مديري مراكز التدريب التربوي في إعداد البرامج التدريبية اللازمة لمديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية.

ـ تتناول الدراسة جانبين مهمين في التعاليم وهما: الاتجاهات الحديثة في القيادة ومستوى الروح المعنوية للمعلمين الذين هم محور العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

الموضوعية: أنماط القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس في منطقة القصيم ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

المكانية: جميع مدارس منطقة القصيم التعليمية في التعليم العام الحكومي بالمراحل التعليمية الثلاث (الثانوي، المتوسط، الابتدائي).

الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي١٤٣٢/١٤٣٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

القيادة التحويلية: أسلوب للقادة الذين لديهم الرؤية الواضحة والقدرة على التعبير عنها ونقلها إلى غيرهم بفاعلية، وبمعنى أوضح هي أسلوب إداري قيادي يسعى القائد من خلاله إلى تحقيق أهداف المدرسة بالوسائل التي تهتم بالمعلمين، والعاملين، وتساهم بدفعهم معنويًا نحو تحقيق ذواتهم، وحبهم للإنتاجية والتطوير في العمل المدرسي، وذلك من خلال التعاون والمحبة والثقة المتبادلة، وكذلك التشجيع، والتحفيز، والتأثير، مع دور الشفافية والإقناع .

القيادة التعاملية: ويتسم هذا الأسلوب القيادي بالسيطرة المتمركزة على الموظفين، بحيث يسعى مدير المدرسة من خلاله إلى إنجاز الأعمال من مبدأ السلطة معتمداً على الأنظمة واللوائح بجو تسوده الرسمية .

الروح المعنوية: الجو العام الذي يسود المدرسة، ويدفع المعلمين إلى التعاون في تحقيق أهداف المدرسة، والإحساس بالرضا والاستقرار العام في العمل المدرسي.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

يقوم الباحث بعرض لتعريف القيادة التحويلية والتعاملية وخصائصهما، وكذلك الروح المعنوية .

تمهيد:

لما كانت القيادة تعني في جوهرها التأثير الذي يمارسه القائد على مرؤوسيه، فإن اختلاف وسائل التأثير التي يستخدمها القائد نحو مرؤوسيه تعكس تبايناً في أنماط القيادة، لذا فقد اختلفت العديد من الدراسات في تحديد الأنماط بداية من عام ١٩٣٩م، حيث أكدت كثير من الدراسات على وجود ثلاثة أنماط هي: النمط التسلطي، و النمط الديمقراطي، والنمط الفوضوي، ثم تطورت بعد ذلك الأنماط تبعاً لتطور الفكر الإداري، فنشأت العديد من نظريات القيادة أو المداخل الإدارية؛ وصولًا إلى الاتجاهات الحديثة في القيادة المتمثلة في القيادة التحويلية Transformational Leadership والقيادة التعاملية، أو الإجرائية، أو التبادلية Transactional Leadership (عياصرة،٢٠٠٦م).

وقد أصبح مصطلح التحويلي والإجرائي أساسًا لدراسة القيادة، وقد استخدم في الغالب للتمييز بين الإدارة والقيادة، وقد ظهر مصطلح القيادة التحويلية ١٩٧٨م على يد (Burns,1978) في كتابة القيادة؛ وذلك للتمييز بين أولئك القادة الذين ينون علاقة ذات هدف وتحفيز مع مرؤوسيهم من أولئك القادة الذين يعتمدون بشكل واسع على عملية تبادل المنافع للحصول على نتائج في العمل.

القيادة التحويلية:

يعرف لوسر وأجو (Achua & Lusser ,2003) القيادة التحويلية بأنها:" نمط قيادي يسري بين القادة والمرؤوسين، يستخدمه القادة لتغيير الوضع الراهن بتعريف المرؤوسين بالمشكلات القائمة في المنظمة التي يعملون فيها، من خلال الإلهام، والإقناع، والإثارة؛ من أجل تحقيق مستوى عالٍ من الرؤية الواضحة؛ لبلوغ الأهداف المشتركة". وأوضح فينن (Feenan, 2004) أن القيادة التحويلية لا تعني تمركزاً للسلطة؛ وإنما تفويض للصلاحيات، وتمكن للعاملين تحقيق نتائج قابلة للقياس من خلال تحفيزهم وإلهام مشاعرهم .

أما (الهواري، ١٩٩٦م) فقد نظر إلى أن القيادة التحويلية على أنها:" تعني مدى سعي القائد الإداري إلى الارتقاء بمستوى مرؤوسيه من أجل الإنجاز والتطوير الذاتي والعمل على تنمية وتطوير الجماعات والمنظمة ككل". (ص٣١٠)

واستناداً إلى أفكار ويبر (Weber) فقد وضع بيرنز (Burns, 1978) نظرية القيادة التحويلية التي أكد فيها أهمية تفاعل القادة مع الحالة النفسية للعاملين، من أجل توحيد الأفراد ذوي الدوافع والقيم المتباينة، وحشد

الطاقات والمصادر الاقتصادية والسياسية، وتوظيفها ضمن إطار المنافسة، والصراع، والأهداف بشكل مستقل أو متبادل بين القائد والعاملين، ويعد بيرنز (Burns) هو المؤسس الحقيقي للقيادة التحويلية عام ١٩٧٨م (عياصرة، ٢٠٠٦م).

وفي هذا الإطار فإن القائد التحويلي يحفز مرؤوسيه للقيام بأكثر مما هو متوقع منهم، وذلك عن طريق تنشيط الاحتياجات الأساسية عندهم، كما هي في مثلث ماسلو، ويلخص كل من (العامري،٢٠٠٢م)، و(عماد الدين، ٢٠٠٣م)، و(المخلافي،٢٠٠٧م) أبعاد وعناصر القيادة التحويلية إلى ما يأتي:

١. تطوير رؤية عامة مشتركة للمدرسة: ويعني السلوكيات القيادية الهادفة للبحث عن رؤية وآفاق مستقبلية للمدرسة، وأن يقوم القائد التربوي ببث هذه الرؤية لدى العاملين معه، ويثير لديهم الدافعية للتغيير والتطوير.

٢. تحديد أهداف المدرسة وأولوياتها حسب حاجاتها وحاجات المجتمع المحلي: ويتضمن هذا المجال السلوك القيادي الهادف إلى تشجيع التعاون بين العاملين في المدرسة، وجعلهم يعملون معًا من أجل صياغة أهداف مشتركة، واضحة، قابلة للتحقيق، وملائمة لحاجاتهم وللمجتمع المحلي المحيط بهم، وتتضمن تحدياً حقيقياً لهم لكي يسعوا لإنجازه، ويشمل هذا البعد تطوير وسائل وآليات مناسبة لتحديد مهمات العاملين في المدرسة وواجباتهم.

٣. بناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة: ويتضمن هذا البعد السلوكيات القيادية الهادفة إلى بناء الثقافة المدرسية المشتركة التي تشمل القواعد السلوكية، والقيم، والقناعات التي يشترك فيها جميع الأعضاء في المدرسة، وعادة ما تسهم الثقافة المدرسية المشتركة والمتينة في دعم المبادرات التطويرية والإصلاح المدرس.

٤. تقديم نموذج سلوكي يحتذى: ويشمل هذا المجال سلوك القائد الذي يتمثل في كونه يضرب مثالاً حيًّا لمعلميه لكي يحذوا حذوه ويتبعوه، بحيث يعكس هذا المثال القيم التي يتبناها القائد ويتمثلها في سلوكه، ويلاحظ مما سبق أن هذا البعد يعزز إيمان المعلمين بطاقاتهم وإحساسهم بقدرتهم على إحداث التأثير، والتغيير، والتطوير، لذلك يجب توفر سلوكيات محددة للمدير ليكون قدوة للعاملين في المدرسة مثل: أن يحترم العاملين ويثق بآرائهم ويشاركهم في مختلف النشاطات والفعاليات المدرسية.

٥. التحفيز الذهني أو الاستثارة الفكرية: يتضمن هذا البعد السلوك القيادي الذي يتحدى العاملين في المدرسة لإعادة النظر في عملهم ومراجعته وتقويمه، والتفكير الجاد العملي في كيفية أدائه بشكل أفضل، وتنمية روح التنافس الإيجابي والاختلاف البناء فيما بينهم، مما يسهم في ابتكار بدائل وأساليب جديدة ومتطورة لأداء العمل، ويشير هذا البعد إلى أي درجة يقدم القائد التحويلي للعاملين في مدرسته توجيهًا يؤكد على تنمية أساليب واستراتيجيات جديدة للتعلم والتعليم.

٦. توقع مستويات أداء عليا من العاملين: يظهر هذا البعد من أبعاد القيادة التحويلية السلوك القيادي المرتبط بتوقعات القائد لدرجة التميز والأداء النوعي العالي الجودة من قبل العاملين في المدرسة، وتتضمن هذه التوقعات عناصر التحفيز والتحدي للعاملين لإنجاز الأهداف المتفق عليها.

وأشار باس (Bass, 2001) إلى أن القائد التحويلي يمتاز بأن لديه رؤية واضحة يحققها باستخدام طرقٍ ووسائل أخلاقية، ويفضل مصلحة المنظمة على المصلحة الشخصية، ويشجع الإبداع، ويثق بالعاملين، ويفسح المجال أمامهم للنمو والتطوير وتحقيق ذواتهم .

ومن خلال استقراء ما كتبه كل من بيرنز (Burns, 1978) عن الخصائص الشخصية للقائد التحويلي، يمكن القول إن هذا القائد يختلف عن غيره من القادة في عدد من الخصائص منها: إنه صاحب رؤية مستقبلية، ولديه اعتقاد وحماس للعمل عضواً في فريق أو جماعة من القادة التحويليين، وهو مسؤول تغيير وتطوير، يسعى إلى تطوير ثقافة تنظيمية جديدة، وهو مبدع وشجاع، محبٌّ للمخاطرة المحسوبة، في التفكير وفي التنفيذ، يؤمن بقيمة

الإنسان، توجهه قيم أخلاقية محورية، ويتصرف في ضوئها، وهو دائم التعلم، ولديه القدرة على التعامل مع الغموض والتعقيد، يثق في نفسه، ويتسم بالاستقامة الأخلاقية، وواضح في وضع الهدف، ويعمل على تحفيز العاملين.

كما أن هناك مجموعة من الاستراتيجيات يستخدمها المديرون التحويليون بالمدرسة، حيث يلخصها (Jean, 1993) على النحو الآتي: زيارة كل فصل يومياً، وتشجيع المدرسين على زيارة بعضهم في الفصول، ومشاركة كل أعضاء فريق العمل بالمدرسة في تداول الأهداف والأفكار، والمعتقدات، والتصورات في بداية كل عام، ومساعدة المدرسين على العمل بشكل أكثر بالبحث عن تفسيرات مختلفة، وفحص الافتراضات، ووضع المشاكل الفردية في منظور أوسع للمدرسة ككل، وتجنب الالتزام بالحلول المقدمة مسبقاً، أو الحفاظ على عمل المجموعة، وعدم فرض التصور الخاص بالمدير، واستخدام فرق بحثية إجرائية وفرص لتحسين المدرسة وتطويرها كطريقة لمشاركة السلطة ، وإعطاء كل فرد مسؤوليات، وشمول فريق العمل في وظائف أكثر مسؤولية، وبالنسبة لغير المشاركين يطلب منهم أن يكونوا موضع مسؤولية في اللجنة، وتحديد الأشياء الجديدة والتعرف على أداء فريق العمل وأداء الطلاب المساهمين في تحسن المدرسة، والقيام بمسح لرغبات العمل واحتياجاته، وتقبل اتجاهات المدرسين وفلسفاتهم، واستخدام الإنصات النشط الإيجابي والعناية بالآخرين، والسماح للمدرسين بتجريب الأفكار الجديدة ومناقشة الأبحاث معهم، وطرح الأسئلة للتفكير فيها.

وتكمن أهمية القيادة التحويلية كما أشار (الهلالي، ٢٠٠٦م) بأنها تسهم في وضع معايير للأداء المنظمي، ضمن نسق متكامل ومترابط يجعلها قادرة على الاستجابة الفاعلة للتغييرات الداخلية والخارجية، وتضع قيمًا للمنظمة وتدعمها وتحدث تغيرات في ثقافتها ومعتقداتها وتبرز أهمية القيادة التحويلية وإمكانية تطبيقها في المؤسسات التربوية، من وجهة نظر إبتروباكي (Epitropaki,2001) في أنها قيادة فنية تتضمن أساليب إدارية على درجة عالية من الأهمية، وأنها تستجيب بشكل فاعل للتغيرات التي تحدث في مناخ عمل المنظمات، والتقلبات في حاجات العاملين ورغباتهم، وكذلك المتعاملين مع المنظمة، فضلاً عن رفع ثقة العاملين بالمنظمة وإشعارهم المواطنة والانتماء، وتبعث فيهم الدافعية اللازمة لتحقيق الأداء المتميز.

وقد حدد ليثوود (Lethwood: 1990) ثلاثة أهداف جوهرية للقيادة التحويلية المدرسية حثَّ مدير المدرسة على الالتزام بها وهي على النحو الآتي:

١. مساعدة فريق العمل على تطوير وتحقيق ثقافة مهنية ومعاونة مدرسية: وذلك يتم عن طريق وضع هدف تعاوني تسعى المدرسة إلى تحقيقه، وتقليل عزلة المدرس، واستخدام آليات روتينية لتأييد التغييرات الثقافية، والاتصال بفاعلية بالقيم، والمعتقدات، والمعايير الثقافية بالمدرسة، ومشاركة القيادة مع الآخرين، وذلك بتفويض السلطة لفريق عمل معين بالمدرسة قادر على التحسين والتطوير.

٢. مساعدة المعلمين على حل مشاكلهم بطريقة أكثر فاعلية: فالمشاركة بين العاملين والمديرين يمكن أن تؤدي إلى تفسير المشكلة ومن جهات نظر عديدة ورؤى مختلفة، وضع الحلول البديلة بناء على مناقشات المجموعة، تجنب الالتزام بحلول محددة مسبقًا، ورؤى الاعتبارات الشخصية، الاستماع بطريقة فعالة للآراء المختلفة وتوضيحها، وتوضيح وتلخيص المعلومات الرئيسة عن موضوع المشكلة أثناء الاجتماعات.

٣. تعزيز تنمية المعلم: فدافعية المدرسين لتنميتهم يتم تعزيزها من خلال تبنيهم لمجموعة من الأهداف الداخلية للنمو المهني، ويتم تسهيل هذه العملية، بينما يرتبطون ارتباطاً وثيقاً بأهداف ومنهج المدرسة، ويشعرون أنهم ملتزمون بها بشكل قوي. مما سبق يلاحظ أنه يتم تنمية المعلمين وتعزيزها عن طريق: إعطائهم دورًا إيجابيًا في حل مشاكل المدرسة غير الروتينية؛ بهدف تحقيق الإصلاح المدرسي، والتأكيد على وضع الأهداف وواقعيتها.

ويذكر (squires & others, 2002)في (عيسى، ٢٠٠٨م) أن من أهداف القيادة التحويلية المدرسية الإرشاد المنهجي للمؤسسة التعليمية، وذلك من خلال

تبني نموذج جديد يدفع المنظمة لأن تصبح مدعومة من داخل ذاتها، ويطبق أفرادها التغيير ويمارسونه بإرادتهم؛ فالتحويل الناجح يحدث عندما يضرب بجذوره في المدرسة، وعندما يحتوي على كل فرد فيها التعبير في تفكيره وسلوكه.

القيادة التحويلية في المؤسسات التعليمية:

هناك أثر واضح للقيادة التحويلية في أسلوب تنظيم العمل التربوي بشكل عام، والعمل المدرسي بشكل خاص. وقد لخص ليثوود (Leithwood,1992)، هذا الأثر بالنقاط الآتية:

- تطور أداء العاملين في المدرسة، وتحسن مهاراتهم، وتشجعهم على العمل الجماعي التعاوني، وتقلل عزلتهم المهنية، وتدعم التغييرات الثقافية المدرسية، وترسخ ثقافة مدرسية مهنية.
- تشجع المعلمين على تقديم حلول إبداعية للمشكلات المدرسية، وتحفزهم على المشاركة في نشاطات جديدة، وبذل جهود إضافية لتحقيق رسالة المدرسة وأهدافها.
- تشرك المعلمين في وضع الأهداف والرؤية المدرسية، وتساعدهم على اعتماد التفكير الإبداعي لإيجاد تفسيرات وبدائل متعددة لإنجاز الأهداف .
- تشكل من المجتمع المدرسي فريقًا واحدًا يتقاسم المسؤوليات والصلاحيات، وتضع أمام العاملين آمالاً واسعة، ممكنة التحقيق، وترسخ مناخًا تعاونيًا يبعث على التميز والإبداع.

القيادة التعاملية أو التبادلية أو الإجرائية:

أما القيادة التعاملية أو التبادلية فقد عرفها باس(Bass,1999) بأنها قيادة تبادل للعلاقات بين القائد والعاملين لتحقيق مصالحهم الخاصة، وأوضح لايثود (Leithwood,1999) بأن القيادة التبادلية عملية تبادلية للخدمات والوظائف مقابل تحقيق أهداف معينة تشبع حاجات القادة والمرؤوسين من خلال تبادل المنافع الخاصة بهم. وأشار جاردونا (Gardona, 2002) في (التنح، ٢٠٠٩م) إلى أن القيادة التبادلية تعتمد على التعزيز غير المشروط، وتهتم بالنتائج، وتركز على بحث التبادل بين القائد والمرؤوسين من خلال المكافآت أو العقوبات المرتبطة بالأداء للمرؤوسين. وتعتمد القيادة الإجرائية على التعزيز غير المشروط، فالقائد يهتم بالنتائج، ويركز عمله على بحث التبادل بينه وبين مرؤوسيه، وضبط أعمال مرؤوسيه حتى يتبعوا ما يريده القائد منهم، فهو يؤثر على مرؤوسيه من خلال الجوائز، والمكافآت، أو العقوبات، وهذه الجوائز يمنحها بشكل عفوي معتمداً على كفاءة الأداء للمرؤوسين.

كما يؤكد (السميح،١٤٣٠هـ) بأن القيادة التعاملية نمط يسعى الرئيس من خلاله إلى إنجاز الأعمال منطلقاً من قوة السلطة، ومتقيدًا بالقواعد والأنظمة، ورابطاً بين أداء المرؤوسين بحجم الحافز المقدم لهم في جو مشحون بالرسمية. ويوضح (الهلالي،٢٠٠١م) بأن القيادة الإجرائية (التعاملية) عملية تتضمن في جوهرها قائداً يتبادل أو يعد بتبادل الخدمات والوظائف، فهي تمثل علاقة تعتمد على تبادل المنفعة، ومن ثم فهي علاقة غير ثابتة وغالبًا لا تستمر طويلاً.

وإذا كان القائد التبادلي (التعاملي) يكافىء مرؤوسيه مقابل الالتزام بالأنظمة والتعليمات، فإن القيادة التحويلية بجاذبيتها الشخصية، وقدرتها الإلهامية، واهتمامها الفردي، واستثارتها العقلية تحقق دافعية أقوى لتحقيق آمال كبيرة، ومجهود إضافي، وأداء أكثر، مما كان متوقعاً. وتجعل التابعين أكثر معرفة بأهمية المهام التي سيؤدونها، وبالتالي يقومون بالتضحية وعمل المستحيل من أجل إنجاز تلك المهام، (الهواري، ١٩٩٩م).

وأكد عياصرة (٢٠٠٦م) على أن عوامل القيادة الإجرائية تتحدد بما يأتي:

١. المكافأة المشروطة، والتي تشمل عمليات التعزيز الإيجابي بين القائد والتابعين التي تسهل تحقيق الأهداف التي تمت الموافقة عليها من قبل التابعين.

٢. الإدارة بالاستثناء، والتي فيها يتدخل القائد عندما تسير الأمور بشكل غير صحيح من خلال التعزيز السلبي والعقاب.

وتتركز الفروق الجوهرية بين القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية في الدافعية؛ ففي المنظمات التي تدار بواسطة قادة إجرائيين يستثار الأفراد، وتزداد دافعيتهم في ضوء منافعهم الذاتية، ومن ثم تكون القيم مثل: الأمانة، والعدالة، والمسؤولية مطلوبة ومحل تقدير إذا كانت ستأتي بمردود جيد على الفرد، كما أن القيادة الإجرائية تركز على القوى المستمدة من السلطة البيروقراطية التي تركز على قوة التشريع واحترام القواعد والتقاليد، أما القيادة التحويلية فتركز على التأثير المرتبط بالتبادل والتعاون في إنجاز أهداف مشتركة.

كما تختلف القيادة التعاملية عن القيادة التحويلية في أن القائد التعاملي لا يهتم باحتياجات المرؤوسين الفردية، ولا يركز على تطويرهم، فالقائد التعاملي يتبادل الأشياء القيمة من المرؤوسين للحصول على مكاسب شخصية، وكذلك مكاسب المرؤوسين. والقيادة التحويلية ليست تماماً مسؤولية القائد، ولكنها تنشأ عن التفاعل بين القادة والعاملين معه، كما أن حاجات الآخرين تعد عاملاً رئيساً للقائد التحويلي. فالقيادة التحويلية لها جوانب عديدة، منها أنها تعد نموذجاً حديثاً تحظى بكثير من الاهتمام من قبل الباحثين وتتجاوز في أطروحاتها النموذج التعاملي التقليدي، (هاوس،٢٠٠٦م).

الروح المعنوية:

يعرف (الخواجا،٢٠٠٤م) الروح المعنوية بأنها:" الاتجاه النفسي العام الذي يسيطر على الفرد في مجموعة ما، ويحدد نوع استجاباته الانفعالية وردود الفعل لديه للعوامل والمؤثرات المحيطة به"، كما يعرفها (البدري،١٤٢٦هـ) بأنها:" ما يسيطر على مجموعات الأفراد في التنظيمات الرسمية وغيرها من ترابط فيما بينهم، وانسجامها وتكاملها في الأغراض العامة أو الأهداف التي تسعى لتحقيقها المنظمات والهيئات التي يعملون فيها. ويعرفها (العتيبي،١٤٢٩هـ) بأنها:" الآثار السلوكية التي تظهر على فرد أو عدة أفراد، فتحفزهم إلى مزيد من البذل إذا كانت مرتفعة أو إلى التكاسل إذا كانت منخفضة".

ويقصد بالروح المعنوية عند (عاشور،١٩٨٢م) و(هاشم،١٩٧٩م) بأنها:" مجموعة المشاعر، والاتجاهات، والعواطف التي يشعر بها المعلم نحو العمل الذي يقوم به، وهو التدريس، والتي قد تكون سلبية أو إيجابية حسب طبيعة العمل .فكما أن الصحة العامة تشير إلى الحالة البدنية للفرد فإن الروح المعنوية تشير إلى الحالة النفسية، والذهنية، والعصبية العامة له.

لذا فإن الروح المعنوية للمعلمين في المدرسة يمكن الوقوف عليها من واقع الرغبة والاستعداد اللذين يظهرهما المعلمون تجاه عملهم، وتجاه رؤسائهم، وزملائهم، وطلبتهم، وتجاه أهداف المدرسة والتربية بصفة عامة، ولكنها مع ذلك عنصر غير ملموس لا تظهر بطريقة مباشرة، وإنما من خلال ظواهر إيجابية معينة، يعكسها سلوك المعلمين مثل: حماسة المعلمين، واهتمامهم بعملهم، وإظهارهم روح المبادأة والابتكار، وامتثالهم للتعليمات واللوائح، والرغبة في التعاون مع الآخرين في المدرسة، وربط أهدافهم الشخصية مع أهداف المدرسة.

ومن التعاريف السابقة يمكن تعريف الروح المعنوية بأنه: شعور ورضا عام لدى الفرد أو الأفراد العاملين في المؤسسات التعليمية نحو تحقيق الأهداف المطلوب تحقيقها قائماً على التهاون بينهم، والإحساس بالرضا في العمل، والانتماء للمؤسسة، وذلك متى ما وجدت الحوافز المعنوية والمادية من قبل القائد التربوي، ويشجعه الجو العام للمدرسة.

مظاهر الروح المعنوية: من التعريفات والمفهوم السابق يتضح بأن الروح المعنوية شعور داخلي قد لا يمكن تحديده بشكل دقيق، وإنما يمكن تحديد بعض المظاهر التي يمكن من خلالها الحكم على وجود درجة عالية من الروح المعنوية لدى العاملين، وفي دراسة أجراها القثامي (١٤١٤هـ) من خلال نتائج الدراسة حدد بعض تلك المظاهر، ومن أهمها: الرضا عن المهنة، وإحساس المرؤوس نحو قيادته، وشعور المرؤوس نحو صحته النفسية والجسدية من قبل الرئيس، وشعور المرؤوس نحو تعامل الأشخاص المحيطين به.

العوامل التي تسهم في رفع مستوى الروح المعنوية:

أولاً: معرفة دافعية العمل: تتعدد حاجات الناس ودوافعهم نحو العمل، وقد صنفها" ماسلو" إلى خمس حاجات مرتبة تصاعدياً كما يأتي: الحاجات الفسيولوجية، وحاجات الأمن، والحاجات الاجتماعية، وحاجات المكانة والتقدير، والحاجة إلى تحقيق الذات، فالتعرف على هذه الحاجات يعطي المدير قرباً من الأفراد، وتمكناً أكثر من تحقيق حاجاتهم، ورفع روحهم المعنوية.

ثانياً: معرفة ديناميات الجماعة: ويعني هذا التعرف على بناء الجماعة وتركيبها، وما يسودها من علاقات وتفاعل اجتماعي بين أفرادها.

ثالثاً: الروح المعنوية: ويقصد بها المناخ الذي يسود الجماعة ويوجه سلوكها، وهي محصلة مجموعة من العوامل التي تسود مناخ المدرسة، وتعكس نوع العلاقات الإنسانية السائدة (العرفي، ١٩٩٦م).

وهناك عوامل مؤثرة في رفع الروح المعنوية من أهمها: إدراك العاملين للهدف العام، وتوافر فرص الاتصال الشخصي، والإشراف الجيد على المرؤوسين وحسن معاملتهم، ومعالجة الشكاوى والتظلمات أولاً بأول، وبأسرع وقت (مصطفى،١٤٠٦هـ).

رابعاً: الحوافز: وهي المغريات التي تقدمها الإدارة للأفراد لحثهم وتشجيعهم على العمل، على تنوع الحوافز سواءً أمادية كانت أم معنوية، شريطة أن تساهم في تنمية العلاقات الإنسانية وحب العمل والإنتاج.

خامساً: المشاركة: وتقوم فكرة المشاركة على أساس أن الأفراد يشعرون بالرغبة في الإسهام في تحديد أهداف التنظيم والمساهمة في اتخاذ القرارات، في كل مراحل العملية التربوية، وعلى كافة المستويات.

سادساً: المناخ النفسي: هناك جانبان أساسيان يؤثران في العملية التعليمية: الأول: الجانب الحسي للعمل (مناهج، وسائل تعليمية، مبانٍ مدرسية)، والجانب الآخر: الجانب النفسي للعمل، ولفترة قريبة اهتمت الإدارة التربوية بالجانب الأول وأغفلت الجانب الثاني، من جراء ذلك واجهت الإدارة مشكلات إدارية متعددة (النابة، ١٤٠٦هـ).

ولمدير المدرسة دور في رفع مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، وذلك من خلال توفير المناخ التنظيمي المناسب لإقامة العلاقات الإنسانية البناءة، وتهيئة بيئة عمل مناسبة من حيث توفير جميع وسائل الراحة للمعلمين، وإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات في المدرسة، واستخدام نمط إداري ديمقراطي مبني على الشورى واحترام الرأي الآخر، وتفويض الصلاحيات إلى المرؤوسين بقصد رفع روحهم المعنوية، واستخدام شبكة من الاتصال الفعال داخل الجهاز الإداري يساعد على تكوين مناخ مناسب للعلاقات الإنسانية، والاستماع إلى شكاوى العاملين ومعالجتها بشكل فاعل، ومنح الثقة للعاملين واحترامهم، ومعاملتهم بالعدل والمساواة، وجعلهم يشعرون بأنهم أعضاء مهمين في المدرسة (الحسن، ١٩٧٦م).

ويرى كثير من الباحثين أن من أهم العوامل التي تؤثر في الروح المعنوية للعاملين تتلخص في: وضوح دور المعلم أو العامل، وكفاية وسائل الاتصال، والعدالة في المعاملة والمكافآت، وكفايات الإشراف، والرضا عن العمل، والثقة في العاملين، والكفاءة التنظيمية للفريق، والاندماج مع الزملاء، ووجود ظروف عمل مناسبة من تهوية وإضاءة ومقاعد وصفوف، وتوفير إداريين قياديين في المؤسسة، والعمل بمبدأ نظام الديمقراطية والشورى، وتأمين المعلمين ضد الأمراض والعجز وغيرها بيركووتز (Berkowitz, 1997).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة:

أجريت كثير من الدراسات في القيادة التحويلية والتعاملية وغيرها من الاتجاهات الحديثة في القيادة بمؤسسات التعليم العام والعالي المحلية والأجنبية، إلا أن الدراسات التي جمعت بين القيادة التحويلية والتعاملية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين تعد محدودة إلى حدٍّ كبير. ومع ذلك استطاع الباحث الحصول على بعض الدراسات المتعلقة بأنماط القيادة التحويلية والتعاملية في التعليم العام. ويعرض الباحث الدراسات السابقة موضوع الدراسة حسب التسلسل الزمني بداية من الأقدم، وصولاً إلى الأحدث، انطلاقاً من الدراسات التي تناولت نمط

القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس، إلى الدراسات التي تناولت مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في التعليم العام.

أجرى الغامدي (٢٠٠١م) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة القادة الأكاديميين في الجامعات السعودية للقيادة التحويلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٩١٢) عضو هيئة تدريس واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن خصائص القيادة التحويلية وعناصرها لدى القادة الأكاديميين في الجامعات السعودية من حيث درجة توافرها كانت بدرجة متوسطة. وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في عناصر القيادة التحويلية تعزى لمتغير الوظيفة، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري الجامعة والتخصص. بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص القائد التحويلي تعزى لمتغيري الوظيفة والتخصص، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجامعة .

وأجرى سوبيزنك Supising (2001م) دراسة هدفت إلى تعرف نمط القيادة التحويلية الذي يمارسه مديرو المدارس الثانوية في قسم التعليم العام بالمنطقة التعليمية الثامنة في أميركا. وقد تكون مجتمع الدراسة من (١٩٢) مديرًا، واستخدمت استبانة القيادة متعددة العوامل(MLQ) لجمع البيانات. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن النمط القيادي التحويلي الذي يستخدمه مديرو المدارس كان بمستوى جيد، وإن وُصِفَ المديرون من ذوي الخبرة (١٥ – ١١) سنة بممارستهم للتأثير المثالي، والإثارة، والتحفيز العقلي، والاعتبارية الفردية، وهي مجالات القيادة التحويلية، بدرجة عالية.

وهدفت دراسة يو وليثوود وجانتز Yu, Leithwood Jantzi(2002م) إلى تعرف تأثير القيادة التحويلية على التزام المعلمين بالتغيير في المدارس الابتدائية بهونج كونج، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١١١) مدرسة ابتدائية، وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات الذين اختيروا من هذه المدارس (٢٩٤١) معلماً ومعلمة. وتم تطوير أداة لقياس درجة ممارسة القيادة التحويلية تكونت من (١١٣) فقرة. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين يوافقون على ممارسة مديريهم لبعض أبعاد القيادة التحويلية، خاصة تلك المتعلقة بتهيئة توقعات عالية من النمو المهني للمعلمين وأداء الطلبة، ولم يوافق هؤلاء المعلمون على أن مديري المدارس يقدمون نماذج مناسبة يمكن الاقتداء بها، وكانت موافقتهم ضعيفة فيما يتعلق ببناء الرؤية المدرسية، وإن الأوضاع المدرسية أسهمت في التزام المعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور بدرجة أعلى من ممارسات القيادة التحويلية.

وأجرى لوكس Lucks (2002م) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين ممارسة القيادة التحويلية في المدارس العامة في مدينة نيويورك وبين دافعية المعلمين في تلك المدارس، من خلال اختبار الفرضية: أن اتجاه القائد نحو القيادة التحويلية يزيد دافعية المعلمين للعمل. وقد تكونت عينة الدراسة من المعلمين في (١٠٨٠) مدرسة، واستخدمت استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) وأداة مسح الرضا الوظيفي وسيلتين لجمع البيانات. وبينت النتائج عدم وجود دليل على أن القيادة التحويلية لها أثر في دافعية المعلمين في المدارس، وبذلك رفضت الفرضية الصفرية. كما أظهرت النتائج أن القائد التحويلي لا يختلف عن غيره من القادة الذين يستخدمون أنماطًا قيادية أخرى للتأثير في دافعية العاملين نحو العمل.

أما دراسة مصطفى (٢٠٠٢م) فقد هدفت إلى تحديد ممارسات القيادة التحويلية التي تميز أداء مديري المدارس، وإلى وضع تصور مقترح لتطوير أداء مدير المدرسة المصري في ضوء نمط القيادة التحويلية والمعايير العالمية لمدير المدرسة، وفي ظل المتغيرات العالمية. وقد أظهرت النتائج أن مديري المدارس يستخدمون ثلاثة أنماط قيادية هي: النمط الأوتوقراطي، والنمط الديمقراطي، والنمط الترسلي. وفي ضوء ذلك تم تقديم تصور مقترح لتطوير أداء مدير المدرسة في ضوء استخدام نمط القيادة التحويلية، وقد اشتمل على بعض السمات الرمزية والتقنية لمديري المدارس.

وكان الهدف من دراسة جيسيل وسليجرز، ولايثود، وجانتزي Geijsel, Sleegers, Leithwood &

Jantzi (2003م) هو التعرف على تأثير القيادة التحويلية في التزام المعلمين والجهد نحو الإصلاح المدرسي. وقد أجريت الدراسة في هولندا وكندا، وتكونت عينة الدراسة الهولندية من مدارس الصفوف الثانوية، وشملت (٢٠٠٠) معلم ومعلمة من (٤٥) مدرسة ثانوية، وضمت عينة الدراسة الكندية (١٤٤٢) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس إعدادية وثانوية، وقد تم جمع البيانات باستخدام استبانة لقياس القيادة التحويلية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد القيادة التحويلية والكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس، والأهداف الشخصية، وتقدير الذات، وصناعة القرار، والجهد الإضافي، والالتزام بالتغيير، ومبادرات الإصلاح المدرسي في المدارس الثانوية الهولندية والكندية، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين المشاركة في صنع القرار والتطوير المهني والالتزام بالتغيير، وأن بناء الرؤية له تأثير مهم في تقديم المعلمين للجهود الإضافية في المدارس الهولندية والكندية .

وقام لايتون Layton (2003م) بدراسة هدفت إلى التأكد من وجود علاقة بين سلوك القيادة التحويلية لمديري المدارس المتوسطة في ولاية انديانا وتعلم الطلبة، وهل يقود نمط القيادة التحويلية إلى درجات أعلى للرضا الوظيفي للمعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) مديرًا، واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة: عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين نمط القيادة التحويلية وتحصيل الطلبة في الصفين السابع والثامن، وارتبط نمط القيادة التحويلية إيجابيًا وبدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بالرضا الوظيفي للمعلمين.

وهدفت دراسة العمراني (٢٠٠٤م) إلى تطوير أداة لقياس سلوك القيادة التحويلية في الإدارة التربوية. وقد حددت أبعاد الأداة وصيغت فقراتها بما يتناسب مع البيئة التربوية اليمنية، وتم إيجاد صدقها وثباتها، وبعد ذلك طبقت على عينة بلغ عدد أفرادها (٨٣١) معلماً ومعلمة واختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وباستخدام التحليل العاملي تم التأكد من صلاحية الأداة لقياس سلوك القيادة التحويلية للمديرين اليمنيين.

وأجرى جريفث Griffith (2004م) دراسة كان الهدف منها بيان العلاقة بين القيادة التحويلية ورضا المعلمين وأدائهم المدرسي ورغبتهم في ترك العمل، وتم تطبيق هذه الدراسة على مدارس ابتدائية في منطقة تعليمية كبيرة، وقد عززت نتائج الدراسة الدليل القائل بأن القيادة التحويلية تظل أحد أهم أنماط القيادة الأكثر فاعلية في جميع المنظمات، بما في ذلك المنظمات التعليمية الحكومية، ولم تكن القيادة التحويلية لمدير المدرسة مرتبطة بشكل مباشر مع الأداء المدرسي وترك العمل، بل كان الرضا الوظيفي عاملاً وسيطاً بين هذين المتغيرين.

أما دراسة جارنكاجين Jarcagin, Kenneth (2004م) فتناولت العلاقة بين ممارسات قيادة المديرين ومعنويات المعلمين، فقد كانت العينة ١٠ مديري مدارس و٦٦٤ معلماً ومعلمة، وقد بينت النتائج أن الروح المعنوية للمعلمين مرتفعة، وأن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة القيادة للمديرين والروح المعنوية للمعلمين، كما بينت أن المديرين المشاركين أظهروا أن لديهم في ممارسة القيادة المدركة ذاتياً درجة أعلى من المستوى الموجود في الأبحاث، وأن المديرين لديهم ممارسات قيادية أكثر من إدراكات معلميهم لسلوكهم، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الخبرة، حيث إن المعلمين الذين تزيد خبرتهم على(٥) سنوات لديهم روح معنوية أكثر من المعلمين ذوي الخبرة الأقل.

وفي المنحى ذاته، وبدراسة كمية بطبيعتها قام تشن وتشانغ Chen &Chung(2007م) بدراسة هدفت الى تعرف أثر النمط القيادي التحويلي لمديري المدارس في سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين ومستوى الإنجاز التنظيمي، وتعرف الدور الذي تلعبه العدالة التنظيمية والثقة في تلك العلاقة. استعمل الباحث استبانه القيادة متعددة العوامل MLQ لتعرف درجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية، وأداة أخرى لتعرف درجة ممارسة

المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية. تكونت عينة الدراسة من ٧٤٨ معلمًا يعملون في (٥٨) مدرسة من المدارس الثانوية المهنية في تايوان. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية للنمط القيادي التحويلي بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين ومستوى الإنجاز التنظيمي. كما ظهرت العدالة التنظيمية ومستوى الثقة السائدة في المدرسة كعوامل وسيطة في تلك العلاقة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى العلاقة غير المباشرة للنمط القيادي التحويلي، ومستوى الإنجاز التنظيمي، وقد لعبت العدالة التنظيمية دورًا وسيطًا فيها.

وقام بني عطا (٢٠٠٥م) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن لنمطي القيادتين التحويلية والتبادلية وعلاقتهما بالاحتراق النفسي والعلاقات البين شخصية (Interpersonal) عند المعلمين. وقد تكونت العينة من (٦٦٨) معلمًا ومعلمة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدمت ثلاث أدوات لجمع البيانات هي: استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ)، ومقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، واستبانة العلاقات البين شخصية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية لكل من نمطي القيادتين التحويلية والتبادلية كانت متوسطة، وأن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لنمط القيادة التحويلية وبين تكرار الاحتراق النفسي وشدته عند المعلمين، بينما وجدت علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لنمط القيادة التحويلية وبين مستوى العلاقات البين شخصية بين المعلمين ومديري مدارسهم.

وهدفت دراسة العنزي (٢٠٠٥م) إلى تعرف مستوى السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية السعودية وعلاقته بالأداء الوظيفي للمعلمين. وقد أجريت الدراسة على جميع مديري المدارس الثانوية في أربع مناطق تعليمية في المملكة العربية السعودية بلغ عددهم (١٩١) مديراً، كما اختيرت عينة طبقية عشوائية من المعلمين في هذه المناطق الأربع بلغ عدد أفرادها (٧٦٤) معلماً. واستخدمت أداتان إحداهما طورت لقياس مستوى السلوك القيادي التحويلي للمديرين، والثانية هي" أنموذج تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين" الذي أعدته وزارة المعارف السعودية. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: انخفاض مستوى السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية السعودية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى السلوك القيادي التحويلي تعزى لمتغيرات: التخصص، والخبرة، واختلاف المنطقة التعليمية، انخفاض مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، وعدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين السلوك القيادي التحويلي للمديرين و الأداء الوظيفي للمعلمين.

كما قامت كنسارة (١٤٢٦هـ) بدراسة تهدف إلى التعرف على تطبيق المديرات في سلوكهن القيادي للخصائص الشخصية، والمهنية، والقيمية في واقع الإدارة المدرسية، ورفع مستوى السلوك القيادي التحويلي لدى مديرات المدارس في المستقبل لمواكبة التحديات المعرفية والفكرية والتقنية المعاصرة، وأكدت في دراستها على أن أفراد العينة من المديرات، والمساعدات، والمعلمات يوافقن بشكل عام على انطباق خصائص السمات الشخصية والمهنية والقيمية للقيادة التحويلية على السلوك القيادي لمديرات المدارس الثانوية في الواقع بدرجة فوق المتوسط.

وقام الشريفي والتنح (٢٠٠٩م) بإجراء دراسة تهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم، وقد تكونت عينة البحث من (٦٩٠) معلمًا ومعلمة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية من جميع المناطق التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة. واستخدمت استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) لقياس درجة ممارسة القيادة التحويلية بعد ترجمتها إلى العربية وتكييفها للبيئة الإماراتية. وقد تم التأكد من صدقها وثباتها. واستخدمت المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ووسائل إحصائية لمعالجة البيانات.

وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية بشكل عام كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي ماجستير فما فوق، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، ومن بين التوصيات التي أوصى بها الباحثان: إجراء بحث مماثل للبحث الحالي عن القيادة التحويلية في مؤسسات تربوية أخرى، يتناول متغيرات أخرى لمعرفة أثرها.

وهدفت دراسة الخلايلة وسعادة (٢٠٠٩م) إلى التعرف على العلاقة بين درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٦) معلمًا ومعلمة شاركوا في هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة أداتيها. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة، ومتوسطة، ودالة إحصائياً بين القيادة التحويلية بأنماطها الأربعة متفرقة ومجتمعة وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين، وأربعة أبعاد منها: التعاون، والوعي، والاهتمام، والسلوك الحضاري، والكياسة، بينما ارتبطت القيادة التحويلية وأبعادها بسلوك الروح الرياضية بعلاقة ضعيفة، وسالبة، وذات دلالة إحصائية. كما توصلت الدراسة إلى أن القيادة التحويلية متنبئ متوسط ذو دلالة إحصائية لسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين (٠,٣٧)، وأن أكثر أنماط القيادة التحويلية تنبؤاً التأثير المثالي (٠,٤٧)، ويليه الدافع الإلهامي (٠,٣٦)، بينما انتفت الدلالة الإحصائية لأثر بعدي الاعتبارية الفردية، والاستثارة الفكرية.

وأجرى السميح (١٤٣٠هـ) دراسة تهدف إلى التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض لنمطي القيادة التحويلية والتعاملية، والتعرف على درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في صنع القرار، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أكدوا أن رؤساء الأقسام يمارسون نمط القيادة التحويلية بدرجة كبيرة جداً، ويمارسون نمط القيادة التعاملية بدرجة كبيرة، وأكدوا أنهم يشاركون في صنع القرارات بدرجة كبيرة جداً، وأكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية، وطردية، وقوية، ودالة إحصائياً بين ممارسة نمط القيادة التحويلية والتعاملية لدى رؤساء الأقسام ومشاركة الأعضاء في صنع القرارات، إلا أن هذه العلاقة أكثر قوة مع نمط القيادة التعاملية، وأن هناك علاقة ارتباطية عكسية وضعيفة جدًا وغير دالة إحصائيًا بين متغير الخبرة ونمط القيادة التحويلية والتعاملية.

وهناك كثير من الدراسات المتعلقة بالقيادة التحويلية، والقليل جداً في القيادة التعاملية أو الإجرائية، إلا أنها لم تكن في مؤسسات التعليم العام أو المجال التربوي، ومنها دراسة الغامدي (١٤٢١هـ) عن القيادة التحويلية في الجامعات السعودية ومدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية، ودراسة الهلالي (٢٠٠١م) استخدام نظريتي القيادة التحويلية والإجرائية في بعض الكليات الجامعية بمصر، ودراسة العامري (٢٠٠٢م) عن السلوك القيادي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية، ودراسة رودرتس Roderts (2005م) عن القيادة التحويلية في بعض الجامعات الحكومية، ودراسة الجارودي (١٤٢٩هـ) عن إعداد القيادات التحويلية في الجامعات السعودية، ودراسة العازمي (١٤٢٧هـ) عن القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري بوزارة الداخلية، وغيرها من الدراسات التي تناولت بشكل كبير

القيادة التحويلية، إلا أن هذه الدراسات تناولتها في مؤسسات التعليم الجامعي أو مؤسسات أخرى، كذلك لم تتناول هذه الدراسات القيادة التحويلية وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل الدراسة الحالية.

وبشكل عام، اتفقت هذه الدراسة في استهدافها لدراسة القيادة التحويلية في التعليم العام مع دراسة سوبيزنك Supising (2001م) ودراسة مصطفى (٢٠٠٢م)، ودراسة الشريفي (٢٠٠٩م) ، أما دراسة عطا (٢٠٠٥م) فقد استهدفت القيادة التحويلية والتبادلية، وتناولت بعض الدراسات القيادة التحويلية وعلاقتها بالرضا الوظيفي أو الدافعية لدى المعلمين مثل دراسة جريفث Griffith (2004م)، ودراسة العنزي (٢٠٠٥م)، ودراسة تشن وتشانغ Chen &Chung(2007م)، وكل هذه الدراسات تناولت القيادة التحويلية فقط.

أما دراسة يو وليثوود وجانتز Yu, Leithwood Jantzi(2002م)، ودراسة جيسيل وسليجرز، ولايثود، وجانتزي Geijsel, Sleegers, Leithwood & Jantzi (2003م) فقد تناولت تأثير القيادة التحويلية على التزام المعلمين.

في حين أن الدراسات التي تناولت مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين وعلاقتها بنمطي القيادة التحويلية والتعاملية في مؤسسات التعليم العام تكاد تكون قليلة أو نادرة جداً، وقد استطاع الباحث الحصول على بعض الدراسات التي تناولت الروح المعنوية ببعض المتغيرات التي تعطي مؤشرات عامة لمستوى الروح المعنوية.

فقد أجرى القثامي (١٤١٣هـ) دراسة تهدف إلى التعرف على أنماط القيادة التربوية الفعالة وعلاقتها بالروح المعنوية لدى معلمي المرحلة الابتدائية للبنين بمدينة الطائف، وقد تكونت الدراسة من (٦٠٠) معلم، وكشفت عن مستوى مرتفع للروح المعنوية لدى المعلمين بشكل عام بنسبة (٦٧,٢%)، وأن ارتفاع مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين عموماً يكاد يكون مقترناً بالنمط التنفيذي الفعال، وأن الأنماط التي ذكرها ريدن تشيع لدى مديري المدارس بدرجة مرتفعة تصل إلى (٧٢,٢%)، وليس لأي مدير في حدود الدراسة نمط إداري سائد.

هدفت دراسة سلامة (١٩٩٥م) إلى التعرف على مستوى الروح المعنوية عند العاملين في الجامعات الفلسطينية، في الضفة الغربية وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والعمر، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٩٣) عضواً من هيئة التدريس، وأظهرت النتائج تدني مستوى الروح المعنوية عند العاملين في جامعات الضفة الغربية بشكل واضح، وكان ترتيب أبعاد الروح المعنوية من الأعلى على النحو الآتي: العلاقة مع الزملاء، وظروف العمل، والنمط الإداري، والقيادة والأنظمة والتعليمات، والحوافز، والأجور، والترقيات.

وأجرى الغامدي (١٤٢٠هـ) دراسة تهدف إلى التعرف على السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية في منطقة الباحة التعليمية وعلاقته بالروح المعنوية للمعلمين، حيث بلغت عينة الدراسة (٣٠) مديراً و(١٤٥) معلماً، ونتج عن الدراسة عدة نتائج وتوصيات من أهمها: أن مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين تجاه المدرسة مرتفع، ويقل ذلك تجاه الإدارة والعاملين، وأن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين السلوك القيادي الذي يهتم بالعمل والروح المعنوية للمعلمين، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بعد السلوك القيادي الذي يهتم بالعاملين والروح المعنوية للمعلمين تجاه المدرسة، وتجاه الإدارة والمعلمين أنفسهم.

وتناولت دراسة كلير Clare (2001م) أثر الضغط النفسي على الروح المعنوية عند المعلمين، تبين أن هناك علاقة بين الضغط النفسي والروح المعنوية للمعلمين في بريطانيا، وأن أكثر المصادر المسببة لهبوط مستوى الروح المعنوية كان نقص الخدمات المدرسية، والراتب، كما تبين أنه لا أثر ذي دلالة إحصائية للمتغيرات الديموغرافية على الروح المعنوية وعلى الضغط النفسي، وأن هناك علاقة عكسية بين الضغط النفسي والروح المعنوية.

وقد بينت دراسة مكنت Mcnitt (2003 م) التي قارن بها الروح المعنوية لدى عينة مكونة من(٨٦) معلماً ومعلمة أمريكية في مرحلة رياض الأطفال الأولى والثانية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين، (MAP) الصف الثالث، الذين يطبقون اختبار المجموعتين، وأن العوامل التي سببت الشعور السيئ لدى المعلمين هي: عدم التقدير لما يعملونه في المدارس، ونقص السلوك الإيجابي والدافعية للتعلم لدى الطلبة، وسوء العلاقة بين المعلمين والطلبة، ونقص الاحترام من قبل الإدارة، وعدم إعطائهم الوقت الكافي لإنهاء المهمة التي يقومون بها، وكثرة الأعمال المكتبية.

وفي دراسة لمحاولة تحديد مستوى الروح المعنوية أجرى سانتوزوساندرز Santos & Sanders(2003م) دراسة عن مستوى الروح المعنوية والعوامل المؤثرة على عينة مكونة من(٢٥٠) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في منطقة (جوام) في الولايات المتحدة الأمريكية، وبينت دراسته أن العوامل الديموغرافية والفكرة الإيجابية عن كفاءة المديرين من قبل المعلمين هي من أهم العوامل التي تؤثر في الروح المعنوية لديهم، لا سيما المبتدئين الذين لديهم عقود خاصة، كذلك بينت الدراسة أن الروح المعنوية عند المعلمين القوقازيين أقل من غيرهم، وأن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المرحلة المتوسطة أقل من مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المرحلة الثانوية، وأن مستوى الروح المعنوية عند معلمي المرحلة المتوسطة كان متوسطاً أقل بقليل من(٥) من (٧) مستويات أي حوالي (٧٠%).

كما أجرى هوشرد Houchard (2005م) دراسة بهدف التعرف على القيادة لدى المدير، والروح المعنوية للمعلم، والتحصيل الطلابي في سبع مدارس في ميتشل كاونتي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود مستوى عال من الروح المعنوية بين المعلمين فيما يتعلق بالارتياح النفسي، ووجود انخفاض في الروح المعنوية فيما يتعلق برواتب المعلمين، وأن مديري المدارس يعملون على وضع رؤية مشتركة وتشجيع المعلمين أكثر على الروح المعنوية.

كما قام الزهراني (١٤٢٩هـ) بدراسة تهدف إلى التعرف على علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بجدة، وقد أوضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الديمقراطي وبين الروح المعنوية، كما أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية وورش تطبيقية لتدريب المديرات على كيفية تطبيق الأنماط القيادية التي تساعد على رفع الروح المعنوية.

وتهدف دراسة العتيبي (١٤٢٩هـ)، إلى التعرف على الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في الطائف، وكان من نتائج الدراسة أن تقدير الروح المعنوية لدى المعلمين كان بدرجة عالية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة ومتغيرات الدراسة وهي: (العمر، والخبرة، والمؤهل العلمي)، كما بينت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الأنماط القيادية والسمات الشخصية، وبينهما وبين الروح المعنوية.

وقام الزهراني (١٤٢٩هـ) بدراسة هدفت إلى توفير المعلومات عن طبيعة تعامل المعلمات في ظل الأنماط المختلفة للسلوك القيادي، وإلقاء الضوء على أهمية الروح المعنوية وأثرها في إنتاجية المعلمات، وعلاقة السلوك القيادي في الروح المعنوية، وشملت عينة الدراسة (٦٠٣١) مديرة ومعلمة، ومن نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نمط القيادة وبين الروح المعنوية لدى المعلمات.

وهدفت دراسة العمر (١٤٣٠هـ)، إلى التعرف على درجة توفر، ودرجة ممارسة خصائص القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتعرف على مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والكشف عن العلاقة بين ممارسة خصائص القيادة التحويلية ومستوى الروح المعنوية بأبعادهما المختلفة، والكشف عن العلاقة بين العوامل الشخصية، وقد بلغت عينة الدراسة (١٤٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، ومن أبرز نتائج الدراسة أن توفر محاور خصائص القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام العلمية حصل على موافقة الأعضاء بدرجة كبيرة،

وأن ممارسة رؤساء الأقسام لمحاور خصائص القيادة التحويلية حصلت على موافقة الأعضاء بدرجة كبيرة، وأما محورا خصائص التحفيز والتشجيع، والرؤية والرسالة فقد حصلا على موافقة الأعضاء بدرجة متوسطة، وأن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أبعاد الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات أفراد العينة في خصائص القيادة التحويلية باختلاف متغيرات العمر، وسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الروح المعنوية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد العينة باختلاف متغيرات العمر، والرتبة العلمية.

والدراسات التي تناولت الروح المعنوية كثيرة، إلا أنها لا تتعلق بالتعليم العام أو لا تتعلق بالعلاقة بين نمطي القيادة التحويلية والتعاملية، وتختلف هذه الدراسة، التي تستهدف دراسة درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم التعليمية لنمطي القيادة التحويلية والتعاملية وعلاقتهما بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين عن الدراسات السابقة في أنها تحاول الكشف عن العلاقة بين نمطي القيادة التحويلية والتعاملية ومستوى الروح المعنوية، في حين ركزت معظم الدراسات السابقة على القيادة التحويلية أو التعاملية فقط، أو القيادة التحولية وأثرها على متغير آخر، أما هذه الدراسة فاستهدفت الكشف عن العلاقة بين نمطي القيادة التحويلية والتعاملية ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، إضافة إلى استخدام أساليب إحصائية أخرى.

ثالثاً: الإجراءات المنهجية للدراسة

يعرض الباحث الإجراءات المنهجية للدراسة، مبيناً منهج الدراسة المتبع، ومجتمع الدراسة وعينتها، وخصائص العينة، وأداة الدراسة، وصدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وهو طريقة في البحث تتناول أحداثًا، وظواهر، وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها (الأغا، ٢٠٠٢م)، وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

(أ) . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية						المجموع	
الابتدائية		المتوسطة		الثانوية			
ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
١٣٠٩	٤١,٥	٩٦٨	٣٠,٧	٨٨٠	٢٧,٩	٣١٥٧	١٠٠

من خلال قراءة الجدول رقم (١) يتضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية؛ حيث بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة من المرحلة الابتدائية (٤١,٥%)، وبلغت نسبة أفراد عينة الدراسة من المرحلة المتوسطة (٣٠,٧%)، بينما جاءت نسبة المرحلة الثانوية (٢٧,٩%) من مجموع أفراد عينة الدراسة.

(ب) . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي						المجموع	
دبلوم		بكالوريوس		ماجستير فأعلى			
ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٢٦٤	٨,٣	٢٧٩٤	٨٨,٥	٩٩	٣,١	٣١٥٧	١٠٠

كما يتضح من الجدول رقم (٢) المؤهل العلمي للمعلمين؛ حيث شارك في هذه الدراسة الميدانية (٢٧٩٤) معلماً من حملة البكالوريوس بنسبة (٨٨,٥%)، بينما بلغ عينة الدراسة من حملة الدبلوم (٢٦٤) معلماً بنسبة (٨,٣%)، أما عدد المعلمين من حملة الماجستير فبلغ عددهم (٩٩) معلماً بنسبة(٣,١%) من مجموع عينة الدراسة من المعلمين.

ج) . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة.

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة

الخبرة						المجموع	
أقل من ٥ سنوات		من ٥ إلى أقل من١٠		من ١٠ فأكثر			
ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٦٩٣	٢٢	٩٣٥	٢٩,٦	١٥٢٩	٤٨,٤	٣١٥٧	١٠٠

توضح بيانات الجدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة في التدريس؛ حيث جاءت غالبية أفراد عينة الدراسة من خبرتهم عالية، فقد أوضح (٤٨,٤%) منهم بأن خبرتهم في التعليم أكثر من (١٠) سنوات، كذلك بلغت نسبة أصحاب الخبرة من (٥) إلى أقل من عشر سنوات (٢٩,٦%)، أما أصحاب الخبرة التي هل أقل من (٥) سنوات فبلغت نسبتهم(٢٢%) من مجموع أفراد عينة الدراسة.

(د) . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية للمعلم.

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية

الدورات						المجموع	
أقل من ٤ دورات		من ٤ إلى أقل من٨		من ٨ فأكثر			
ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
١٠٢٣	٣٢,٤	٩٤٦	٣٠	١١٨٨	٣٧,٦	٣١٥٧	١٠٠

كما توضح بيانات الجدول رقم (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة أثناء الخدمة في التعليم، فقد جاءت بالمرتبة الأولى الذين حصلوا على أكثر من (٨) دورات حيث بلغت نسبتهم (٣٧,٦%)، جاء بعدهم من حصل على أقل من أربع دورات بنسبة بلغت (٣٢,٤%)، أما الذين حصلو على أقل من (٨) دورات أثناء التعليم فجاءت نسبتهم (٣٠%)

أداة الدراسة:

أعد الباحث استبانة خاصة للتعرف على درجة ممارسة نمطي القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين معتمداً على البحوث والدراسات المحلية والعربية والأجنبية، وقد جاءت أداة الدراسة على أربعة محاور هي:

المحور الأول: واشتمل على البيانات الأولية أو الشخصية وهي: (المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي،الخبرة، الدورات التدريبية)

المحور الثاني: واشتمل على عبارات تتعلق بنمط القيادة التحويلية، حيث اشتمل هذا المحور على(١٥) عبارة .

المحور الثالث: حيث اشتمل على عبارات تتعلق بنمط القيادة التعاملية، واشتمل هذا المحور على (١٤) عبارة .

المحور الرابع: عبارات تحدد مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، واشتمل على (١٥) عبارة.

صدق الأداة وثباتها:

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة الميدانية عرض الباحث الأداة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجالات التربية، والإدارة التربوية، وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس من أعضاء هيئة التدريس ومعلمي المدارس، وقد قدموا بعض الملحوظات القيمة، وقام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة على ضوء الملحوظات

التي وردت من المحكمين، ومن ثم قام الباحث بإخراج الاستبانة في صورتها النهائية.

وللتأكد من الاتساق الداخلي للأداة عمد الباحث إلى حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة وجميع عبارات المحور الذي تنتمي إليه، واتضح أن جميع عبارات كل محور من محاور الأداة ترتبط ارتباطًا دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مع جميع عبارات المحور الذي تنتمي إليه، وهذا يدل على الاتساق الداخلي لعبارات الأداة، مما يؤكد الصدق الداخلي لأداة الدراسة الميدانية.

ولقياس ثبات الأداة قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة الميدانية على عينة عشوائية من أفراد عينة الدراسة بلغ عددهم (٣٠) معلماً؛ وذلك للتأكد من ثباتها، وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ حيث إن(ن =٣٠)وكان الثبات مساويًا(٠,٨٩١٠)، وهي نسبة ثبات عالية، وفي مرحلة التطبيق كان معامل الارتباط (٠,٨٧٠١)، وهي قيمة ثبات عالية، كما تم حساب معامل الثبات لعبارات الصورة الأخيرة من المقياس بطريقة جتمان Guttman، وكان مساويًا (٠,٨٩٢٠) دال عند (٠١,)، مما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

سادساً . أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث في تحليل بيانات الدراسة الميدانية عددًا من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة من خلال برنامج (SPSS)، وهي على النحو الآتي:

١. التكرارات والنسب المئوية؛ وذلك لوصف خصائص عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور التي تضمنتها أداة الدراسة الميدانية.
٢. معامل ارتباط بيرسون؛ لتحديد مدى الصدق الداخلي لأداة الدراسة.
٣. معامل ألفا كرونباخ؛ لحساب الثبات لأداة الدراسة.
٤. معامل ارتباط (جتمان)؛ لحساب الثبات لأداة الدراسة.
٥. معادلة (سبيرمان براون)؛ لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
٦. المتوسط الحسابي؛ لتحديد متوسط الإجابة عن كل عبارة من عبارات أداة الدراسة ولمعرفة المتوسط الحسابي العام لكل محور.
٧. تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة.
٨. اختبار الرتب لسبيرمان، وبيرسون.
٩. اختبار (شيفيه scheffe)؛ لتوضيح الفروق ذات الدلالة الإحصائية المتصلة بمتغيرات الدراسة.
١٠. اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين (Independent t-test) في متغيرات الدراسة.
١١. وقد اعتمد الباحث في تحديد أهمية درجة موافقة عينة الدراسة على معيار خماسي متدرج، ونظرًا لكون مدى الموافقة يساوي (٤)، وهو الفرق بين أعلى درجة وهي (٥)، وأدنى درجة وهي (١)، وبقسمة المدى (٤) على عدد الفئات يصبح طول الفئة (٠,٨٠)، والجدول رقم
١٢. (٥) يوضح معيار التقدير الخماسي والقيمة الوزنية لدرجة موافقة عينة الدراسة على عبارات الاستبانة.

جدول رقم (٥)

معيار التقدير الخماسي والقيمة الوزنية لآراء عينة الدراسة

مدى الممارسة	الدرجة	القيمة الوزنية
كبيرة جداً	خمس درجات	من (٤,٢) إلى(٥)
كبيرة	أربع درجات	من (٣,٤) إلى (٤,٢)
متوسطة	ثلاث درجات	من (٢,٦) إلى (٣,٤)
ضعيفة	درجتان	من (١,٨) إلى (٢,٦)
ضعيفة جدًا	درجة واحدة	من (١) إلى (١,٨)

رابعاً: عرض نتائج الدراسة، وتحليلها، وتفسيرها

مقدمة:

يعرض الباحث فيما يلي نتائج الدراسة ومناقشتها، بداية من التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية لنمطي القيادة التحويلية والتعاملية، ثم التعرف على مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في منطقة القصيم، ثم تحديد العلاقة الارتباطية بين أنماط القيادة التحويلية والتعاملية وبين مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، ثم تحديد العلاقة الارتباطية بين أنماط القيادة (التحويلية والتعاملية) ومتغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي، الخبرة ، الدورات التدريبية)، ثم تحديد التنبوء بمستوى الروح المعنوية لدى

المعلمين، ثم تحديد العلاقة الاتباطية بين مستوى الروح المعنوية ومتغيرات الدراسة.

أولاً: التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لنمطي القيادة التحويلية والتعاملية.

للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية لنمطي القيادة التحويلية والتعاملية، تم استخدام النسب المئوية لدرجة الممارسة لكل عبارة، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة، وكذلك التعرف على المتوسط العام لكل نمط، وكذلك الانحراف المعياري، كما يتبين في الجدولين رقم (٦) و(٧).

جدول رقم (٦)

نتائج درجة ممارسة مديري المدارس لنمط القيادة التحويلية

م	العبارة	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا		
١	يحظى مدير المدرسة باحترام المعلمين	%٤٨,٤	%٢٤,٧	%١٧,٤	%٧,٣	%٢,١	٤,١٠	١,٠٦٣
٢	يلتزم مدير المدرسة بالقيم والقدوة الحسنة في عمله وسلوكه	%٤٧	%٢٦,٥	%١٧,٨	%٧	%١,٧	٤,١٠	١,٠٣٦
٣	يستمع مدير المدرسة باهتمام إذا تحدث معه أحد المعلمين	%٤١,٥	%٢٧,٥	%٢٠,٢	%٧,٧	%٣,١	٣,٩٧	١,٠٩٨
٤	يدرك مدير المدرسة الحاجة إلى التغيير للأفضل	%٣٣,٨	%٣٢,١	%٢٣,٣	%٨,٤	%٢,٤	٣,٨٦	١,٠٥٢
٥	يثق مدير المدرسة في قدرات المعلمين بشكل كبير	%٣٠,٣	%٣٣,١	%٢٦,١	%٨	%٢,٤	٣,٨١	١,٠٣٤
٦	يواجه المدير المشكلات بشجاعة للحفاظ على مستوى أداء المدرسة	%٣٨,٣	%٢١,٦	%٢٣,٣	%١٣,٦	%٣,١	٣,٧٨	١,١٨٢
٧	يؤمن مدير المدرسة بأهمية مشاركة المعلمين في عملية التغيير	%٣٠,٧	%٣٠	%٢٦,٨	%٩,٨	%٢,٨	٣,٧٦	١,٠٧٦
٨	يسمح مدير المدرسة لسماع الآراء وإن كانت مخالفة لرأيه	%٣٣,٤	%٢٦,١	%٢٥,٤	%٨,٤	%٦,٦	٣,٧١	١,١٩٩
٩	يتحدث مدير المدرسة عن مستقبل المدرسة بنظرة من التفاؤل	%٢٩,٦	%٣٠,٧	%٢٥,١	%١٠,٥	%٤,٢	٣,٧١	١,١٢٢
١٠	يشجع مدير المدرسة المعلمين والعاملين على الإبداع والتجديد	%٣٠,٧	%٢٥,٨	%٢٧,٢	%١٢,٢	%٤,٢	٣,٦٧	١,١٥٤
١١	يشعرمدير المدرسة المعلمين أن بإمكانهم تحقيق أهداف المدرسة بدونه	%٢٧,٢	%٣١	%٢٦,٥	%١١,١	%٤,٢	٣,٦٦	١,١١٥
١٢	يشجع مدير المدرسة المعلمين على استخدام أساليب جديدة في عملهم	%٣١,٤	%٢٤	%٢٥,١	%١٦,٤	%٣,١	٣,٦٤	١,١٧٢
١٣	يغرس مدير المدرسة الحماس والثقة لدى المعلمين	%٣٠,٧	%٢٧,٢	%٢٣	%١١,٥	%٧,٧	٣,٦٢	١,٢٤١
١٤	يراعي مدير المدرسة الفروق الفردية بين المعلمين عند إسناد المهام إليهم	%٢٦,١	%٣٠,٧	%٢٤,٤	%١٢,٢	%٦,٦	٣,٥٧	١,١٨٧
١٥	يبين مدير المدرسة كيفية النظر إلى	%١٨,٨	%٢٧,٢	%٣١,٤	%١٥,٣	%٧,٣	٣,٣٥	١,١٦٢

	المشكلات من زوايا جديدة مختلفة							
المتوسط العام						٣,٧٥	٠,٩٠٤

يوضح الجدول رقم (٦) وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم التعليمية في درجة ممارسة مديري المدارس لنمط القيادة التحويلية، فقد جاءت عبارة" يحظى مدير المدرسة باحترام المعلمين" في الترتيب الأول؛ إذ أكد معلمو المدارس في منطقة القصيم التعليمية ممارسة مديري المدارس لهذه العبارة بدرجة كبيرة جداً بما نسبته (٤٨,٤%)، وبدرجة كبيرة بنسبة (٢٤,٧%)، بمتوسط حسابي(٤,١٠) من (٥) ، وبانحراف معياري (١,٠٦٣)، وهذه النتيجة تدل على درجة عالية لممارسة مبدأ الاحترام والتقدير لمدير المدرسة من قبل المعلمين.

وجاءت العبارة" يلتزم مدير المدرسة بالقيم والقدوة الحسنة في عمله وسلوكه" في الترتيب الثاني؛ حيث أكدت عينة الدراسة على التزام المدير التحويلي بالقيم والقدوة الحسنة في عمله وسلوكه بدرجة كبيرة جدًا بنسبة بلغت (٤٧%)، وبدرجة كبيرة بنسبة (٢٦,٥%) بمتوسط حسابي قدره (٤,١٠) من (٥)، وانحراف معياري (١,٠٣٦). وجاءت في المرتبة الثالثة العبارة" يستمع مدير المدرسة باهتمام إذا تحدث معه أحد المعلمين"؛ حيث أكد ما نسبته(٤١,٥%) من المعلمين أن مديري المدارس يمارسون هذه العبارة بنسبة كبيرة جداً، و(٢٧,٥%) بدرجة كبيرة. أما عبارة "يدرك مدير المدرسة الحاجة إلى التغيير للأفضل" فجاءت بالمرتبة الرابعة من عبارات المحور؛ حيث بين ما نسبته (٣٣,٨%) من المعلمين بأن مديري المدارس يمارسون أهمية التغيير بنسبة كبيرة جداً، وأن (٣٢,١%) يمارسونها بنسبة كبيرة.

كما حظيت عبارة" يثق مدير المدرسة في قدرات المعلمين بشكل كبير"، وعبارة "يواجه المدير المشكلات بشجاعة للحفاظ على مستوى أداء المدرسة" بموافقة ما يزيد عن (٦٠%) من المعلمين على أنها تمارس من قبل مديري المدارس بدرجة كبيرة على الأقل، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين في العبارة" يثق مدير المدرسة في قدرات المعلمين بشكل كبير"(٣,٨١) من (٥)، وبلغ المتوسط الحسابي للعبارة" يواجه المدير المشكلات بشجاعة للحفاظ على مستوى أداء المدرسة" (٣,٧٨) من (٥).

وقد حظيت عبارة" يؤمن مدير المدرسة بأهمية مشاركة المعلمين في عملية التغيير" بموافقة ما يزيد عن (٦٠,٥%) من المعلمين على أنها تمارس من قبل مديري المدارس بدرجة كبيرة على الأقل، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين (٣,٧٦) من (٥). كما حظيت عبارة" يشجع مدير المدرسة المعلمين والعاملين على الإبداع والتجديد" بدرجة كبيرة جداً بنسبة (٣٠,٧%) من رأي المعلمين وبدرجة كبيرة (٢٥,٨%)، كما أكد ممارستها بدرجة ضعيفة جداً ما نسبته (٤,٢%)، وبلغ المتوسط الحسابي(٣,٦٧) من (٥)، مما يؤكد موافقة ما يزيد على ما نسبته (٥٦,٥%) من الأعضاء على تشجيع مديري المدارس للمعلمين في الإبداع والتجديد.

وجاءت عبارة" يبين مدير المدرسة كيفية النظر إلى المشكلات من زوايا جديدة مختلفة" آخر العبارات موافقة من قبل المعلمين؛ حيث بلغت نسبة موافقة المعلمين لممارسة مديري المدارس (١٨,٨%)، وبمتوسط حسابي (٣,٣٥) من(٥).

وقد جاءت أكثر المتوسطات الحسابية لعبارات القيادة التحويلية الخمسة عشر في القيمة الوزنية بين (٤,١٠) إلى(٣,٥٧)، بما يعني أن معظم عبارات القيادة التحويلية تمارس من قبل مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية بدرجة كبيرة، إلا ما كان من العبارة "يبين كيفية النظر إلى المشكلات من زوايا جديدة مختلفة"؛ حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (٣,٣٥)من (٥) .

وقد بلغ المتوسط العام لنمط القيادة التحويلية (٣,٧٥) من (٥)، مما يعني أن القيمة الوزنية لهذا المتوسط كبيرة، أي إن المعلمين في منطقة القصيم التعليمية يرون أن مديري المدارس بالمنطقة يمارسون نمط القيادة التحويلية بدرجة كبيرة.

جدول رقم (٧)

نتائج درجة ممارسة مديري المدارس لنمط القيادة التعاملية

م	العبارة	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا		
١	يلزم مدير المدرسة المعلمين باتباع الأنظمة والقرارات الصادرة من الوزارة	%٣٤,١	%٤٣,٢	%١٩,٥	%٢,٤	%٠,٧	٤,٠٨	٠,٨٣١
٢	يهتم مدير المدرسة بأن ينجز المعلمون الأعمال المطلوبة منهم بطريقة صحيحة	%٢٩,٦	%٣٨,٣	%٢٢,٦	%٨,٧	%٠,٧	٣,٨٧	٠,٩٥٨
٣	يهتم مدير المدرسة بالأمور الرسمية والقرارات ويعمل على تنفيذها	%٣١,٤	%٣٤,١	%٢٥,٨	%٧	%١,٧	٣,٨٦	٠,٩٩٤
٤	يُشعر مدير المدرسة المعلمين بأن الإنجازات الكبيرة لهم من واجبات عملهم	%٢٨,٩	%٣٣,١	%٢٨,٢	%٨,٤	%١,٤	٣,٨٠	٠,٩٩٥
٥	يكون اهتمام مدير المدرسة على إنجاز الأعمال المطلوبة في الوقت المناسب	%٢٥,١	%٣٨,٧	%٢٥,٤	%٩,١	%١,٧	٣,٧٦	٠,٩٨٤
٦	يتابع مدير المدرسة تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين بشكل مستمر	%٢٩,٣	%٣٣,١	%٢٤	%٩,٨	%٣,٨	٣,٧٤	١,٠٩٦
٧	يقوم مدير المدرسة بالتنسيق بين المعلمين عند تنفيذ الأعمال والمهام في المدرسة	%٢٧,٩	%٣٣,٨	%١٩,٢	%١٥	%٤,٢	٣,٦٦	١,١٥٤
٨	يقوم مدير المدرسة بتحديد خطوات العمل المراد تحقيقه ويتابع التنفيذ	%٢٤,٧	%٣٣,١	%٢٨,٢	%١٠,٥	%٣,٥	٣,٦٥	١,٠٦٨
٩	يصدر مدير المدرسة القرارات بنفسه ويطلب من المعلمين تنفيذها	%١٦	%٣٢,٤	%٣١,٧	%١٣,٩	%٥,٩	٣,٣٩	١,٠٩٢
١٠	علاقة مدير المدرسة بالمعلمين والعاملين تتسم بالرسمية	%١٣,٦	%٢٩,٦	%٤٢,٥	%١٠,١	%٤,٢	٣,٣٨	٠,٩٨١
١١	يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين عبر الخطابات والتكليفات المكتوبة	%٢٣	%٢١,٣	%٣١,٧	%١٣,٦	%١٠,٥	٣,٣٣	١,٢٥٧
١٢	يطلع مدير المدرسة إدارة التربية والتعليم على المشكلات التي تواجهه	%١٢,٢	%٢٢	%٣٥,٩	%١٦,٧	%١٣,٢	٣,٠٣	١,١٨٥
١٣	يكثر مدير المدرسة الحديث عن أخطاء ومشكلات المعلمين داخل المدرسة	%١٣,٩	%١٨,٥	%٢٢	%٣٠,٣	%١٥,٣	٢,٨٥	١,٢٨٠
١٤	ينسب مدير المدرسة الإنجازات والنجاحات في المدرسة لنفسه دون غيره	%٨	%١٣,٩	%١٨,١	%٢٣,٧	%٣٦,٢	٢,٣٤	١,٣٠٧
	المتوسط العام						٣,٤	٠,٥٥٢

جاءت العبارة الدالة على أن" مدير المدرسة يلزم المعلمين باتباع الأنظمة والقرارات الصادرة من الوزارة" بأعلى نسبة؛ حيث بلغت (٧٧,٣%) من المعلمين يرون أنها تمارس من قبل مديري المدارس بدرجة كبيرة على الأقل، وبلغ المتوسط

الحسابي لاستجابات المعلمين (٤,٠٨) من (٥)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٣١). كذلك جاءت العبارة "يهتم مدير المدرسة بأن ينجز المعلمون الأعمال المطلوبة منهم بطريقة صحيحة" في المرتبة الثانية من خلال موافقة أفراد عينة الدراسة على ممارستها بدرجة كبيرة على الأقل حيث بلغت النسبة (٦٨%)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٨٧) من (٥)، وبانحراف معياري قدره (٠,٩٥٨). كذلك جاءت عبارة "يهتم مدير المدرسة بالأمور الرسمية والقرارات ويعمل على تنفيذها" في المرتبة الثالثة تأكيداً على ممارستها من قبل مديري المدارس بدرجة كبيرة على الأقل بنسبة بلغت (٦٥,٥%)، بمتوسط حسابي(٣,٨٦)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٩٤) .

وجاءت عبارة "يُشعر مدير المدرسة المعلمين بأن الإنجازات الكبيرة لهم من واجبات عملهم" في المرتبة الرابعة في تأكيد المعلمين على ممارستها من قبل مديري المدارس بدرجة كبيرة على الأقل بنسبة بلغت(٦٢%)، بمتوسط حسابي(٣,٨٠)، وبانحراف معياري (٠,٩٩٥).

وقد أكد معلمو المدارس في منطقة القصيم التعليمية لأربع عبارات من عبارات نمط القيادة التحويلية تمارس بدرجة كبيرة على الأقل من قبل مديري المدارس، وهذه النتائج من شأنها التأكيد على ممارسة مديري المدارس لأهم ملامح القيادة التعاملية؛ حيث يكون الاهتمام بإنجاز الأعمال المطلوبة في الوقت المناسب، والعمل على تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين بشكل مستمر، وكذلك تنسيق المدير بين المعلمين عند تنفيذ الأعمال والمهام في المدرسة، وقيام مدير المدرسة بتحديد خطوات العمل المراد تحقيقه ويتابع التنفيذ، وقد حصلت هذه العبارات على نسبة لا تقل عن (٥٧,٨%)، وبمتوسط حسابي يزيد عن (٣,٦٥).

ومن ناحية أخرى، كما هو واضح بالجدول رقم (٧) فإن العبارة الدالة على أن مدير المدرسة ينسب الإنجازات والنجاحات في المدرسة لنفسه دون غيره جاءت ضعيفة، ولذلك أخذت الترتيب الأخير بين العبارات؛ إذ أكد ذلك بدرجة كبيرة جداً من المعلمين ما نسبته (٨%) فقط، وأكد ممارستها بدرجة ضعيفة ما نسبته (٦٠%)، ولهذه العبارة أقل قيمة للمتوسط إذ بلغت (٢,٣٤)، كما أنها تعكس تشتت في إجابات عينة الدراسة من خلال كبر قيمة الانحراف المعياري لها؛ حيث بلغ (١,٣٠٧)، وطبيعة العمل في التعليم يتميز بالتعاون الكبير بين المدير والمعلمين والعاملين معه، مما يصعب معه استئثار المدير بالإنجاز لنفسه، وهذه النتيجة توافق نتيجة دراسة (السميح، ١٤٣٠هـ)، والتي أكدت على أن رئيس القسم في الجامعات لا ينسب الإنجاز والنجاح لنفسه دون أعضاء هيئة التدريس.

كما يؤكد على عبارة" يكثر مدير المدرسة الحديث عن أخطاء ومشكلات المعلمين داخل المدرسة"

بدرجة كبيرة على الأقل ما نسبته (٣٢,٤%) من عينة الدراسة، كما أكد على ممارستها بدرجة ضعيفة وضعيفة جداً ما نسبته (٤٥,٦%) من عينة الدراسة، ويؤكد ما نسبته (٢٢%) من عينة الدراسة على ممارستها بشكل متوسط، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٨٥%)، وانحراف معياري(١,٢٨٠)، مما يدل على تشتت عالٍ في إجابات أفراد عينة الدراسة تجاه هذه العبارة، وهذا يدل على توسط آراء عينة الدراسة حول هذه العبارة.

وبلغ المتوسط الحسابي لجميع عبارات نمط القيادة التعاملية (٣,٤) من (٥)، مما يعني أن القيمة الوزنية لهذا المتوسط كبيرة، ويعني أن نمط القيادة التعاملية لدى مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية يمارس بدرجة كبيرة.

وهذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية والمتعلقة بالسؤال الأول تتفق مع دراسات عديدة في الوصول إلى النتيجة نفسها أو قريباً منها مثل دراسة سوبيزنك Supising (2001م)، وقد توصلت إلى أن النمط القيادي التحويلي الذي يستخدمه مديرو المدارس كان بمستوى جيد، ودراسة يو وليثوود وجانتز Yu, Leithwood Jantzi(2002م)، وقد أظهرت أن المعلمين يوافقون على ممارسة مديريهم لبعض أبعاد القيادة التحويلية، خاصة تلك المتعلقة بتهيئة توقعات عالية من

النمو المهني للمعلمين، ودراسة بني عطا (٢٠٠٥م)؛ حيث بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية لكل من نمطي القيادتين التحويلية والتبادلية كانت متوسطة، ودراسة الشريفي والتنح (٢٠٠٩م) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية بشكل عام كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وقد خالفت هذه الدراسة دراسة العنزي (٢٠٠٥م)؛ حيث أشارت إلى انخفاض القيادة التحويلية لمديري المدارس الثانوية، بينما الدراسة الحالية أشارت إلى وجود نمط القيادة التحويلية لدى مديري المدارس بشكل كبير.

ثانياً: التعرف على درجة مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

وللتعرف على درجة مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في منطقة القصيم التعليمية، تم استخدام النسب المئوية لدرجة الممارسة لكل عبارة، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة، وكذلك التعرف على المتوسط، والانحراف المعياري العام للمحور، كما يتبين في الجدول رقم (٨):

جدول رقم(٨)

نتائج درجة مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين

م	العبارة	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا		
١	أشعر بثقتي بنفسي وأنا أنجز أعمالي ومهامي اليومية	%٤٧,٤	%٣٨	%١١,١	%٢,٤	%١	٤,٢٨	٠,٨٣٥
٢	يهمني كثيرًا تحقق أهداف العمل المدرس والسعي لذلك بكل جهد	%٤٤,٦	%٣٥,٥	%١٧,١	%٢,١	%٠,٧	٤,٢١	٠,٨٤٧
٣	أشعر بروح التعاون والمحبة بيني وبين زملائي المعلمين	%٤٨,٤	%٣١	%١٥	%٣,٨	%١,٧	٤,٢١	٠,٩٥٠
٤	أشعر بأن التواصل بيني وبين مدير المدرسة ميسر وسهل	%٤٨,١	%٢٧,٩	%١٥	%٥,٢	%٣,٨	٤,١١	١,٠٨٣
٥	أحصل على تقدير واهتمام من قبل مدير المدرسة وزملائي عند إنجاز الأعمال	%٤٢,٥	%٢٧,٩	%١٨,١	%٧,٣	%٤,٢	٣,٩٧	١,١٢٩
٦	أنجز ما يسند مدير المدرسة إلي من أعمال بروح عالية	%٣٦,٢	%٣٤,١	%٢٠,٢	%٦,٣	%٣,١	٣,٩٤	١,٠٤٦
٧	أحرص على التطوير والتجديد في أدائي لعملي في المدرسة	%٣٠,٣	%٤٠,٤	%٢٣	%٥,٢	%١	٣,٩٤	٠,٩١٢
٨	أبلغ مدير المدرسة عن المشكلات والظواهر التي تؤثر في سير العمل	%٣٣,١	%٣٥,٢	%٢٣	%٦,٦	%٢,١	٣,٩١	١,٠٠٣
٩	أشعر بروح معنوية عالية أثناء تنفيذ الأعمال المسندة إلي	%٣٢,١	%٣٤,٨	%٢٥,٨	%٤,٥	%٢,٨	٣,٨٩	٠,٩٩٩
١٠	هناك فرصة أمامي في المدرسة لتطوير قدراتي وتقبل أخطائي غير المقصودة	%٣٢,١	%٣٨,٧	%١٩,٢	%٥,٢	%٤,٩	٣,٨٨	١,٠٧٠

١١	أساهم في تقديم المقترحات التطويرية لمدير المدرسة	%٢٨,٢	%٣٢,١	%٢٨,٢	%٦,٦	%٤,٩	٣,٧٢	١,٠٩١
١٢	أشارك في اللقاءات والدوريات غير الرسمية مع زملائي	%٣١,٤	%٢٨,٢	%٢٣,٣	%١٠,٨	%٦,٣	٣,٦٨	١,٢٠٠
١٣	أتنبأ بمشكلات العمل المدرسي قبل حدوثها	%١٠,٨	%٣٢,٨	%٤٣,٢	%١٠,٥	%٢,٨	٣,٣٨	٠,٩١٠
١٤	أفضل البقاء في المدرسة أثناء حصص الفراغ	%٢٥,٤	%٢١,٣	%٢٤,٧	%١٢,٩	%١٥,٧	٣,٢٨	١,٣٨٢
١٥	أقدم في كثير من الأحيان مصلحتي الشخصية لأجل مصلحة العمل المدرسي	%١٨,٥	%١٨,٨	%٣٠,٧	%١٤,٣	%١٧,٨	٣,٠٦	١,٣٣٣
	المتوسط العام						٣,٨٣	٠,٦٨٣

يوضح الجدول رقم (٨) أن عبارة" أشعر بثقتي بنفسي وأنا أنجز أعمالي ومهامي اليومية" جاءت في الترتيب الأول على مجموع عبارات مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين؛ فقد أكد المعلمون على مستوى الروح المعنوية لديهم مع نمطي القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس بدرجة كبيرة على الأقل ما نسبته (٨٥,٤%)، وبلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٨) من (٥)، وبانحراف معياري قدره (٠,٨٣٥)، ثم جاءت في الترتيب الثاني عبارة" يهمني كثيرًا تحقق أهداف العمل المدرس والسعي لذلك بكل جهد" من بين العبارات؛ حيث بلغت نسبة الممارسة بدرجة كبير على الأقل (٨٠%)، وبلغ المتوسط الحسابي للعبارة(٤,٢١) من (٥)، وبانحراف معياري قدره (٠,٨٤٧)، وجاءت العبارة" أشعر بروح التعاون والمحبة بيني وبين زملائي المعلمين" في المرتبة الثالثة من خلال موافقة أفراد عينة الدراسة على ممارستها بشكل كبير على الأقل بنسبة (٧٩,٤%)، وبلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٤,٢١) من (٥)، وبانحراف معياري قدره (٠,٩٥٠)، وجاء في المرتبة الرابعة عبارة" أشعر بأن التواصل بيني وبين مدير المدرسة ميسر وسهل"؛ حيث بلغت نسبة ممارسة أفراد عينة الدراسة لهذه العبارة بدرجة كبيرة على الأقل بنسبة (٧٦%)، وبلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٤,١١) من (٥)، وبانحراف معياري بلغ (١,٠٨٣).

وقد جاءت نتائج المتوسطات الحسابية لعبارات مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين الخمسة عشر على النحو الآتي: ثلاث عبارات جاءت القيمة الوزنية بين(٤,٢١) إلى(٤,٢٨)، أي إن مستوى الروح المعنوية في هذه العبارات عند المعلمين كبيرة جداً، وتسع عبارات جاءت القيمة الوزنية في المتوسط الحسابي بين (٣,٦٨) إلى (٤,١١)، أي إن مستوى الروح المعنوية في هذه العبارات لدى المعلمين كبيرة، وثلاث عبارات جاءت القيمة الوزنية في المتوسط الحسابي بين (٣,٠٦) إلى (٣,٣٨)، أي إن مستوى الروح المعنوية في هذه العبارات لدى المعلمين متوسطة.

وبشكل عام، تدل نتائج عبارات مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين على أن مستوى الروح المعنوية لديهم عالية، وهذا يتفق مع ما ينبغي أن يكون عليه المعلم في المدرسة؛ حتى تكون العلاقة إيجابية بينه وبين إدارة المدرسة وزملائه المعلمين، وكذلك علاقته بطلابه، مما يسهم في عملية التطوير وتقديم الأداء المميز.

وقد بلغ المتوسط الحسابي لجميع عبارات مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين (٣,٨٣) من (٥)، مما يعني أن القيمة الوزنية لهذا المتوسط كبيرة، وهي توضح أن مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في منطقة القصيم التعليمية عالية في ظل ممارسة مديري المدارس لنمطي القيادة التحويلية والتعاملية، وتدل نتائج الجدول أيضًا على صغر قيمة الانحراف المعياري لهذه العبارات، حيث بلغ (٠,٦٨٣)، مما يدل على انخفاض تشتت إجابات أفراد عينة الدراسة لهذه العبارات.

وتوافق نتائج هذه الدراسة في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين نتائج بعض الدراسات مثل دراسة القثامي

(١٤١٣هـ)؛ حيث كشفت الدراسة عن مستوى مرتفع للروح المعنوية لدى المعلمين بشكل عام بنسبة (٦٧,٢%)، وكذلك دراسة الغامدي (١٤٢٠هـ)، حيث توصلت الدراسة إلى أن مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين تجاه المدرسة مرتفع، ودراسة هوشرد Houchard (2005م) وقد توصلت الدراسة إلى وجود مستوى عال من الروح المعنوية بين المعلمين فيما يتعلق بالارتياح النفسي، ودراسة العتيبي (١٤٢٩هـ)، وكان من نتائج الدراسة أن تقدير الروح المعنوية لدى المعلمين كان بدرجة عالية.

ثالثاً: التعرف على درجة العلاقة الارتباطية بين نمطي القيادة (التحويلية والتعاملية) ودرجة مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

وللتعرف على درجة العلاقة الارتباطية بين نمطي القيادة (التحويلية والتعاملية) ودرجة مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩)

قيمة ارتباط بيرسون

لدرجة مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين ونمطي القيادة (التحويلية والتعاملية)

نمطي القيادة	مستوى الروح المعنوية
النمط التحويلي	٠,٦٨٢**
النمط التعاملي	٠,٣٥٧**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تدل نتائج الجدول رقم (٩) على وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة عند مستوى (٠,٠١) بين الروح المعنوية لدى المعلمين في منطقة القصيم التعليمية ونمط القيادة التحويلية لدى مديري المدارس عند مستوى (٠,٧٨٢)، مما يعني أن تأثير النمط التحويلي لدى مدير المدارس على مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين بنسبة (٤٦,٥%).

كذلك تدل نتائج الجدول رقم (٩) على وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة عند مستوى (٠,٠١) بين الروح المعنوية لدى المعلمين في منطقة القصيم التعليمية ونمط القيادة التعاملية لدى مديري المدارس عند مستوى (٠,٣٥٧)، مما يعني أن تأثير النمط التعاملي لدى مدير المدارس على مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين بنسبة (١٢,٧%). وهذا يدل على أن القيادة التحويلية لدى مدير المدارس أكثر تأثيراً على مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين من القيادة التعاملية، وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة لوكس (Lucks 2002)؛ حيث بينت أن اتجاه القائد نحو القيادة التحويلية يزيد دافعية المعلمين للعمل، ودراسة لايتون (Layton 2003) بينت أن نمط القيادة التحويلية يقود إلى درجات أعلى للرضا الوظيفي للمعلمين، ودراسة العتيبي (١٤٢٩هـ)؛ حيث بينت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الأنماط القيادية والسمات الشخصية، وبينهما وبين الروح المعنوية، ودراسة الزهراني (١٤٢٩هـ)؛ حيث أكدت على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نمط القيادة و الروح المعنوية لدى المعلمات.

رابعاً: التعرف على درجة العلاقة الارتباطية بين نمطي القيادة (التحويلية والتعاملية) والمتغيرات الشخصية للمعلمين.

وللتعرف على درجة العلاقة الارتباطية بين نمطي القيادة (التحويلية والتعاملية) والمتغيرات الشخصية للمعلمين تم استخدام معامل الارتباط الرتبي عند سبيرمان كما في الجدول رقم (١٠)

جدول رقم(١٠)

قيمة ارتباط الرتب لسبيرمان

لممارسة نمطي القيادة(التحويلية والتعاملية) مع المتغيرات الشخصية للمعلمين

المتغيرات الشخصية	نمط القيادة التحويلية	نمط القيادة التعاملية
المرحلة الدراسية	-٠,١٠٦**	-٠,٠٤٨**
المؤهل العلمي	-٠,١٠٢**	-٠,٠٥٤**
الخبرة	-٠,٠١٦	-٠,٠٦١**
الدورات التدريبية	-٠,٠٢٥	-٠,٠٧٩**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تدل نتائج الجدول رقم (١٠) على وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المرحلة الدراسية ونمط القيادة التحويلية والتعاملية، وكذلك

وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المؤهل العلمي ونمط القيادة التحويلية والتعاملية، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الخبرة و نمط القيادة التحويلية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الخبرة ونمط القيادة التعاملية، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدورات التدريبية و نمط القيادة التحويلية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متغير الدورات التدريبية ونمط القيادة التعاملية.

خامساً: التعرف على العلاقة الارتباطية بين مستوى الروح المعنوية والمتغيرات الشخصية للمعلمين.

وللتعرف على العلاقة الارتباطية بين مستوى الروح المعنوية والمتغيرات الشخصية للمعلمين تم استخدام معامل ارتباط الرتب عند سبيرمان كما في الجدول رقم (١١)

جدول رقم(١١)

قيمة ارتباط الرتب لسبيرمان

لدرجة مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين والمتغيرات الشخصية

المتغيرات الشخصية	مستوى الروح المعنوية
المرحلة الدراسية	٠,٠٢٧
المؤهل العلمي	-٠,٠٧٢**
الخبرة	٠,٠٠٦
الدورات التدريبية	٠,٠٨٩

**دالة عند مستوى (٠,٠١%)

تدل نتائج الجدول رقم (١١) بوجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متغير المؤهل العلمي ومستوى الروح المعنوية عند المعلمين في منطقة القصيم التعليمية، ومن خلال نتائج الجدول يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة الدراسية، والخبرة، والدورات التدريبية، ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في منطقة القصيم التعليمية، وتوافق هذه النتيجة دراسة العتيبي (١٤٢٩هـ)؛ حيث توصلت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة ومتغير الخبرة.

سادساً: التعرف على مدى قدرة نمطي القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية في التنبوء بدرجة مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

وللتعرف على مدى قدرة نمطي القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية في التنبوء بدرجة مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين تم استخدام معامل الانحدار الخطي البسيط كما في الجدول رقم (١٢)

جدول رقم (١٢)

قيمة معامل الانحدار الخطي البسيط

	معامل الانحدار	الثابت	القيادة التحويلية	القيادة التعاملية	R	R^2	قيمة ف	درجات الحرية
مستوى الروح المعنوية	B	٢٤,٤١٠**	٠,٤٨٨**	٠,١١٤**	٠,٦٨٧	٠,٤٧٢	١٤٠٧,٢٤١**	٢
	Beta		٠,٦٤٦	٠,٠٨٦				٣١٥٤

**دالة عند مستوى (٠,٠١%)

من خلال الجدول رقم (١٢) أظهرت نتائج الانحدار المتعدد أن نمطي القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية دالة في التنبؤ بالروح المعنوية لدى المعلمين في منطقة القصيم التعليمية، وقد بلغت قيمة التحديد (0.472%) (R^2)، وهو ما يعني نسبة التأثير في الروح المعنوية، والتي ترجع إلى تأثير نمطي القيادة التحويلية والتعاملية، وكانت النسبة الفائية لتحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة (القيادة والتحويلية والتعاملية) ذات دلالة مساوية (١٤٠٧,٢٤١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ودرجات حرية (٣١٥٤,٢)، مما يؤكد أهمية نمطي القيادة التحويلية

والتعاملية لدى مديري المدارس في التنبؤ بمستوى الروح المعنوية، كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ في الصورة الآتية:

الروح المعنوية= ٢٤,٤١٠+٠,٤٨٨× القيادة التحويلية + ٠,١١٤ × القيادة التعاملية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخلايلة وسعادة (٢٠٠٩م)؛ حيث توصلت إلى أن القيادة التحويلية متنبئ متوسط ذو دلالة إحصائية لسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين (٠,٣٧)، وأن أكثر أنماط القيادة التحويلية تنبؤاً هو التأثير المثالي (٠,٤٧)، ويليه الدافع الإلهامي (٠,٣٦).

سادساً: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغيرات الدراسة.

وللتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغيرات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)، واختبار (شيفيهscheffe) كما يأتي:

١. التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير المرحلة التعليمية.

الجدول(١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ابتدائي	١٣٠٩	٥٧,٣٥%	٩,٤٣٠
متوسط	٩٦٨	٥٦,٧٨%	١١,٥١٥
ثانوي	٨٨٠	٥٨,٣٣%	٩,٨٨٤

يتضح من الجدول رقم(١٣) أن هناك فروقاً ظاهرية في النسب المئوية لآراء عينة الدراسة حول مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، فقد ازداد هذا المستوى لدى معلمي المرحلة الثانوية، فبلغت نسبة المتوسط الحسابي(٥٨,٣٣%)، وبانحراف معياري قدره (٩,٨٨٤)، وجاء في المرتبة الثانية معلمو المرحلة الابتدائية بمتوسط حسابي نسبته (٥٧,٣٥%)، وبانحراف معياري قدره (٩,٤٣٠)، وجاء في المرتبة الثالثة معلمي المرحلة المتوسطة بمتوسط حسابي نسبته(٥٦,٧٨)، وبانحراف معياري قدره (١١,٥١٥)، ولمعرفة دلالة هذه الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (١٤)

الجدول(١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير المرحلة التعليمية

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات(التباين)	القيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١١٣٤,٦٨٦	٥٦٧,٣٤٣	٥,٤١٥	*٠,٠٤
داخل المجموعات	٣١٥٤	٣٣٠٤٠٩,٥٧٩	١٠٤,٧٦٨		
المجموع	٣١٥٦	٣٣١٥٤٤,٢٦٥			

*دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المحور باختلاف متغير المرحلة التعليمية ، وباستخدام اختبار (شيفيه scheffe) للكشف عن مصدر تلك الفروق في جدول رقم (١٥) تبين أن هناك فرقًا بين نسبة متوسط معلمي المرحلة الثانوية، ومعلمي المرحلة المتوسطة، وذلك لصالح معلمي المرحلة الثانوية، حيث بلغت نسبة متوسط الروح المعنوية لدى معلمي المرحلة الثانوية (٥٨,٣٣%)، في حين بلغ متوسط نسبة الروح المعنوية لدى معلمي المرحلة الابتدائية (٥٧,٣٥%)، وكان الفرق بين المتوسطين (٥٨,٣٣-٥٧,٣٠=١,٠٣)، وهذا يدل على أن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المرحلة الثانوية أكثر من معلمي المرحلة الابتدائية.

الجدول(١٥)

نتيجة اختبار (شيفيه Scheffe) بشأن الفروق التي نتجت من تحليل التباين الأحادي لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير المرحلة التعليمية

الكلية	المتوسط الحسابي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
ابتدائي	٥٧,٣٥%			١,٥٥٣٤١*
متوسط	٥٦,٧٨%			
ثانوي	٥٨,٣٣%			

٢. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الجدول(١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	٢٦٤	٦١,٨٧	٧,٢٦٧
بكالوريوس	٢٧٩٤	٥٦,٩٠	١٠,٣٦٢
ماجستير فأعلى	٩٩	٦٠,٣٦	١٠,٤٥٥

ويتضح من الجدول رقم (١٦) أن هناك فروقاً ظاهرية في النسب المئوية لآراء عينة الدراسة حول مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث ازداد مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين الحاصلين على مؤهل دبلوم؛ فبلغت نسبة المتوسط الحسابي(٦١,٨٧%)، وبانحراف معياري قدره (٧,٢٦٧)، وجاء في المرتبة الثانية المعلمون الحاصلون على مؤهل ماجستير فأكثر، بمتوسط حسابي نسبته (٣٠,٣٦%)، وبانحراف معياري قدره (١٠,٤٥٥)، وجاء في المرتبة الثالثة المعلمون الحاصلون على مؤهل بكالوريوس، بمتوسط حسابي نسبته (٥٦,٩٠%)، وبانحراف معياري قدره (١٠,٣٦٢)، ولمعرفة دلالة هذه الفروق الظاهرية تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (١٧)

الجدول (١٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات(التباين)	القيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٧٠٢٠,٥٣٣	٣٥١٠,٢٦٦	٣٤,١١٣	*٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٣١٥٤	٣٢٤٥٥٣,٧٣٢	١٠٢,٩٠٢		
المجموع	٣١٥٦	٣٣١٥٧٤,٢٦٥			

*دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المحور باختلاف متغير المؤهل العلمي، وباستخدام اختبار (شيفيه scheffe)؛ وللكشف عن مصدر تلك الفروق في جدول رقم (١٨) تبين أن هناك فرقًا بين نسبة متوسط الحاصلين على مؤهل دبلوم، والحاصلين على مؤهل بكالوريوس، وذلك لصالح الحاصلين على مؤهل دبلوم، حيث بلغت نسبة متوسط الروح المعنوية لدى الحاصلين على مؤهل دبلوم (٦١,٨٧%)، في حين بلغ متوسط نسبة الروح المعنوية لدى الحاصلين على مؤهل بكالوريوس (٥٦,٩٠%)، وكان الفرق بين المتوسطين (٦١,٨٧-٥٦,٩٠=٤,٩٧)، وهذا يدل على أن مستوى الروح المعنوية لدى الحاصلين على مؤهل دبلوم أكثر من الحاصلين على مؤهل بكالوريوس.

الجدول(١٨)

نتيجة اختبار (شيفيه Scheffe) بشأن الفروق التي نتجت من تحليل التباين الأحادي لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير المرحلة التعليمية

المؤهل	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
دبلوم	٦١,٨٧		*٤,٩٧٠٢	
بكالوريوس	٥٦,٩٠			*٣,٤٥٨٨
ماجستير فأعلى	٦٠,٣٦			

ويتضح من خلال الجدول رقم (١٨) أن هناك فرقاً بين نسبة متوسط الحاصلين على مؤهل ماجستير فأعلى، والحاصلين على مؤهل بكالوريوس، وذلك لصالح الحاصلين على مؤهل ماجستير فأعلى؛ حيث بلغت نسبة متوسط الروح المعنوية لدى الحاصلين على مؤهل ماجستير فأعلى(٦٠,٣٦%)، في حين بلغ متوسط نسبة الروح المعنوية لدى الحاصلين على مؤهل البكالوريوس (٥٦,٩٠%)، وكان الفرق بين المتوسطين (٦٠,٣٦-٥٦,٩٠=٣,٤٦)، وهذا يدل على أن مستوى الروح المعنوية لدى الحاصلين على مؤهل ماجستير فأعلى أكثر من الحاصلين على مؤهل البكالوريوس

٣. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير الخبرة.

الجدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	٦٩٣	٥٦,٥٧	١٠,٩٥١

من ٥ إلى أقل من١٠	٩٣٥	٥٨,٥٨	٩,٤٥٨
من ١٠ سنوات فأكثر	١٥٢٩	٥٧,١٥	١٠,٣٣٢

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن هناك فروقاً ظاهرية في النسب المئوية لآراء عينة الدراسة حول مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة، حيث ازداد مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين أصحاب الخبرة من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات، فبلغت نسبة المتوسط الحسابي(٥٨,٥٨%)، وبانحراف معياري قدره (٩,٤٥٨)، وجاء في المرتبة الثانية المعلمون أصحاب الخبرة من (١٠) سنوات فأكثر بمتوسط حسابي نسبته (٥٧,١٥%)، وبانحراف معياري قدره (١٠٣٣٢)، وجاء في المرتبة الثالثة المعلمون أصحاب الخبرة الأقل من (٥) سنوات بمتوسط حسابي نسبته (٥٦,٥٧%)، وبانحراف معياري قدره (١٠,٩٥١)، ولمعرفة دلالة هذه الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (OneWay ANOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم(٢٠)

الجدول(٢٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير الخبرة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات(التباين)	القيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١٨٧٦,٣٨٢	٩٣٨,١٩١	٨,٩٧٥	*٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٣١٥٤	٣٢٩٦٩٧,٨٨٣	١٠٤,٥٣٣		
المجموع	٣١٥٦	٣٣١٥٧٤,٢٦٥			

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المحور باختلاف متغير الخبرة، وباستخدام اختبار (شيفيه scheffe)؛ للكشف عن مصدر تلك الفروق في جدول رقم (٢١) تبين أن هناك فرقًا بين نسبة من خبرتهم من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات، ومن خبرتهم أقل من (٥) سنوات، وذلك لصالح من خبرتهم من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات؛ حيث بلغت نسبة متوسط الروح المعنوية لدى من خبرتهم من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات (٥٨,٥٨%)، في حين بلغ متوسط نسبة الروح المعنوية لدى من خبرتهم أقل من (٥) سنوات(٥٦,٥٧%)، وكان الفرق بين المتوسطين (٥٨,٥٨-٥٦,٥٧=٢,٠١)، وهذا يدل على أن مستوى الروح المعنوية من خبرتهم من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات أكثر من الذين خبرتهم أقل من (٥) سنوات.

الجدول (٢١)

نتيجة اختبار (شيفيه Scheffe) بشأن الفروق التي نتجت من تحليل التباين الأحادي لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير الخبرة

الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من١٠	من ١٠ سنوات فأكثر
أقل من ٥ سنوات	٥٦,٥٧		*٢,٠١٦٨	
من ٥ إلى أقل من١٠	٥٨,٥٨			*١,٤٢٩٩٦
من ١٠ سنوات فأكثر	٥٧,١٥			

يبين الجدول رقم (٢١) أن هناك فرقًا بين نسبة من خبرتهم من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات، ومن خبرتهم من (١٠) سنوات فأكثر، وذلك لصالح من خبرتهم من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات؛ حيث

بلغت نسبة متوسط الروح المعنوية لدى من خبرتهم من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات (٥٨,٥٨%)، في حين بلغ متوسط نسبة الروح المعنوية لدى من خبرتهم من (١٠) سنوات فأكثر (٥٧,١٥%)، وكان الفرق بين المتوسطين (٥٨,٥٨-٥٧,١٥=١,٤٣)، وهذا يدل على أن مستوى الروح المعنوية من خبرتهم من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات أكثر من الذين خبرتهم من (١٠) سنوات فأكثر.

٤. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير الدورات التدريبية.

الجدول(٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير الدورات

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٤	١٠٢٣	٥٥,٩٧٨	١٠,٧١١
من ٤ إلى أقل من٨	٩٤٦	٥٨,٣٤	١٠,٠٨٤
من ٨ فأكثر	١١٨٨	٥٨	٩,٨٣٦

ويتضح من الجدول رقم (٢٢) أن هناك فروقاً ظاهرية في النسب المئوية لآراء عينة الدراسة حول مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، حيث ازداد مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين الحاصلين على دورات تدريبية من (٤) إلى أقل من (٨)، فبلغت نسبة المتوسط الحسابي (٥٨,٣٤%)، وبانحراف معياري قدره (١٠,٠٨٤)، وجاء في المرتبة الثانية المعلمون الحاصلون على دورات تدريبية من (٨) فأكثر بمتوسط حسابي نسبته (٥٨%)، وبانحراف معياري قدره (٩,٨٣٦)، وجاء في المرتبة الثالثة المعلمون الحاصلون على دورات تدريبية أقل من (٤) بمتوسط حسابي نسبته (٥٥,٩٧%)، وبانحراف معياري قدره (١٠,٧١١)، ولمعرفة دلالة هذه الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم(٢٣)

الجدول (٢٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير الدورات التدريبية

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات(التباين)	القيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٣٣٥٠,٩٥٦	١٦٧٥,٤٧٨	١٦,١٠٠	*٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٣١٥٤	٣٢٥٢٢٣,٣٠٩	١٠٤,٠٦٦		
المجموع	٣١٥٦	٣٢٨٥٧٤,٢٦٥			

*دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل

يتضح من الجدول رقم (٢٣) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المحور باختلاف متغير الدورات التدريبية، وباستخدام اختبار (شيفيه scheffe) للكشف عن مصدر تلك الفروق في جدول رقم (٢٤) تبين أن هناك فرقًا بين نسبة الحاصلين على دورات تدريبية من (٤) إلى أقل من (٨)، والحاصلين على دورات تدريبية أقل من (٤)، وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية من (٤) إلى أقل من (٨)؛ حيث بلغت نسبة متوسط الروح المعنوية للحاصلين على دورات تدريبية من (٤) إلى أقل من (٨) (٥٨,٣٤%)، في حين بلغ متوسط نسبة الروح المعنوية لدى الحاصلين على دورات تدريبية أقل من (٤) (٥٥,٩٧%)، وكان الفرق بين المتوسطين (٥٨,٣٤-٥٥,٩٧=٢,٣٧)، وهذا يدل على أن مستوى

الروح المعنوية لدى الحاصلين على دورات تدريبية من (٤) إلى أقل من (٨) أكثر من الحاصلين على دورات تدريبية من (٤) إلى أقل.

الجدول(٢٤)

نتيجة اختبار (شيفيهScheffe) بشأن الفروق التي نتجت من تحليل التباين الأحادي لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين يعزى إلى متغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	أقل من ٤	من ٤ إلى أقل من٨	من ٨ فأكثر
أقل من ٤	٥٥,٩٧٨		*٢,٣٧٠٣٤	*٢,٠٣٠٧٦
من ٤ إلى أقل من٨	٥٨,٣٤			
من ٨ فأكثر	٥٨			

كما يبين الجدول رقم (٢٤) أن هناك فرقًا بين نسبة الحاصلين على دورات تدريبية من (٨) فأكثر، والحاصلين على دورات تدريبية أقل من (٤)، وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية من (٨) فأكثر؛ حيث بلغت نسبة متوسط الروح المعنوية للحاصلين على دورات تدريبية من (٨) فأكثر (٥٨%)، في حين بلغ متوسط نسبة الروح المعنوية لدى الحاصلين على دورات تدريبية أقل من (٤) (٥٥,٩٧%)، وكان الفرق بين المتوسطين (٥٨-٥٥,٩٧=٢,٠٣)، وهذا يدل على أن مستوى الروح المعنوية لدى الحاصلين على دورات تدريبية من (٨) فأكثر عالية بالمقارنة مع الحاصلين على دورات تدريبية من (٤) إلى أقل.

خامساً: أهم نتائج وتوصيات الدراسة

يعرض الباحث أهم نتائج الدراسة فيما يأتي:

١ـ أكد المعلمون في منطقة القصيم التعليمية على أن مديري المدارس يمارسون نمط القيادة التحويلية بمتوسط حسابي قدره(٣,٧٥) من (٥) ، وأن مديري المدارس يمارسون نمط القيادة التعاملية بمتوسط حسابي قدره (٣,٤) من (٥)، وهذا يعني أن مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية يمارسون نمط القيادة التحويلية أكثر من نمط القيادة التعاملية.

٢ـ أكدت النتائج بأن مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في منطقة القصيم التعليمية عال؛ حيث بلغ متوسط حسابي قدره(٣,٨٣) من (٥).

٣ـ وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين ممارسة نمط القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس والروح المعنوية لدى المعلمين في منطقة القصيم التعليمية، إلا أن قيمة العلاقة أكثر بين مستوى نمط القيادة التحويلية والروح المعنوية.

٤ـ وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المرحلة الدراسية ونمط القيادة التحويلية والتعاملية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المؤهل العلمي ونمط القيادة التحويلية والتعاملية، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الخبرة وبين نمط القيادة التحويلية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الخبرة ونمط القيادة والتعاملية، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدورات التدريبية وبين نمط القيادة التحويلية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متغير الدورات التدريبية ونمط القيادة التعاملية.

٥ـ وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متغير المؤهل العلمي ومستوى الروح المعنوية عند المعلمين في منطقة القصيم التعليمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة الدراسية، والخبرة، والدورات التدريبية ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في منطقة القصيم التعليمية.

٦ـ أن نمطي القيادة التحويلية والتعاملية لدى مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية دالة في التنبؤ بالروح المعنوية لدى المعلمين في منطقة القصيم التعليمية، وقد بلغت قيمة التحديد(R^2)(٠,٤٧٢%)، وهو ما يعني نسبة التأثير في الروح المعنوية، والتي ترجع إلى تأثير نمطي القيادة التحويلية والتعاملية.

٧. وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى الروح المعنوية ومتغير المرحلة التعليمية بين معلمي المرحلة المتوسطة ومعلمي المرحلة الثانوية، وذلك لصالح معلمي المرحلة الثانوية.

٨. وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى الروح المعنوية ومتغير المؤهل العلمي بين نسبة متوسط الحاصلين على مؤهل دبلوم ، والحاصلين على مؤهل بكالوريوس، وذلك لصالح الحاصلين على مؤهل دبلوم.

٩. وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى الروح المعنوية ومتغير المؤهل العلمي، بين نسبة متوسط الحاصلين على مؤهل ماجستير فأعلى، والحاصلين على مؤهل بكالوريوس، وذلك لصالح الحاصلين على مؤهل ماجستير فأعلى.

١٠ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى الروح المعنوية ومتغير الخبرة ،بين نسبة من خبرتهم من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات، ومن خبرتهم أقل من (٥) سنوات، وذلك لصالح من خبرتهم من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات.

١١ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى الروح المعنوية ومتغير الخبرة، بين نسبة من خبرتهم من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات، ومن خبرتهم من (١٠) سنوات فأكثر، وذلك لصالح من خبرتهم من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات.

١٢ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى الروح المعنوية ومتغير الدورات التدريبية، بين نسبة الحاصلين على دورات تدريبية من (٤) إلى أقل من (٨)، والحاصلين على دورات تدريبية أقل من (٤)، وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية من (٤) إلى أقل من (٨).

١٣ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى الروح المعنوية ومتغير الدورات التدريبية، بين نسبة الحاصلين على دورات تدريبية من (٨) فأكثر، والحاصلين على دورات تدريبية أقل من (٤)، وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية من (٨) فأكثر.

أهم التوصيات:

مع أن نتائج هذه الدراسة إيجابية بشكل كبير نحو نمط القيادة التحويلية، والروح المعنوية لدى المعلمين في منطقة القصيم التعليمية، يوصي الباحث بضرورة التأكيد على ما يأتي:

١. ممارسة نمط القيادة التحويلية من قبل مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية، خاصة أن هذا النمط يناسب مرحلة التحدي التي يمر بها التعليم العام في المملكة العربية السعودية من ناحية التطوير والتغيرات المتسارعة في المجتمع.

٢ـ التقليل من ممارسة نمط القيادة التعاملية من قبل مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية.

٣. المحافظة على الروح المعنوية لدى المعلمين؛ لأنها ستنعكس إيجاباً على مصلحة العملية التعليمية والتربوية.

٤. زيادة تفعيل دور القيادة التحويلية لدى مديري المدارس عبر الدورات التدريبية لأثرها الواضح في رفع مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

٥. تضمين خصائص القيادة التحويلية ضمن عناصر اختيار مديري المدارس في منطقة القصيم التعليمية.

٦. اهتمام مديري المدارس بقياس مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، والمبادرة بكل ما يسهم في رفعها من وجهة نظر المعلمين.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية تتعلق بـ:

١. القيادة التحويلية والتعاملية وعلاقتها بالروح المعنوية بمناطق تعليمية أخرى، سواء لمدارس الطلاب أو الطالبات.

٢. القيادة التحويلية والتعاملية وعلاقتها بالروح المعنوية بمؤسسات التعليم العالي أو التقني.

٣. خصائص القائد التحويلي والتعاملي في مدارس التعليم العام.

٤. القيادة التحويلية أو التعاملية وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

٥. عوامل رفع مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام.

المراجع العربية:

- البدري، طارق .**أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها**. عمان، دار الفكر للطباعة، ١٤٢٦هـ .
- بني عطا، سالم محمود احمد.**درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية لنمطي القيادتين التحويلية والتبادلية وعلاقتها بالاحتراق النفسي والعلاقات البين شخصية عند المعلمين** . أطروحة دكتوراه، غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، الأردن، ٢٠٠٥م.
- الحربي، محمد . **الروح المعنوية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى العاملين بإدارة الدفاع المدني بالرياض**. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ١٤٢٦هـ .
- الحريري، رافدة. **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحسن، ربحي محمد (١٩٧٦م) . العلاقات الإنسانية في العمل. **مجلة العلوم الاجتماعية**، ع١ (٢٠٠٨) ،٣٢. ٦٣.
- حمادات، محمد. **القيادة التربوية في القرن الجديد**. دار الحاكد للنشر والتوزيع، عمان، ١٤٢٦هـ .
- الخالدي، أحمد. **أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين**. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٩هـ .
- الخلايلة، هدى أحمد، وسعادة سائدة تيسير. **ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها**. آفاق علمية وتربوية، الأردن، ٢٠٠٩م .
- الخواجا، عبدالفتاح. **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية**. عمان، دار الثقافة، ٢٠٠٤م .
- الدغيم، أحمد عبد الكريم حماد. **فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال لتنمية الكفايات الإدارية للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة**". أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م .
- الزهراني، نورة . **علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة**. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٩هـ .
- سلامة، بلال. **الروح المعنوية للعاملين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية**. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، (١٩٩٥م .
- السميح، عبدالمحسن محمد. **دراسات في الإدارة الجامعية** . دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٤٣١هـ.
- الشريفي، عباس عبد مهدي والتنحح، منال محمود محمد. **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم**. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا الجامعة الأردنية، الأردن، ٢٠٠٩م .
- العامري، أحمد سالم. السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية، **المجلة العربية للعلوم الإ دارية**، المجلد التاسع، ع١،(٢٠٠٢م) ، ص ١٩-٣٥.
- العتيبي، نواف. **الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية**. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٩هـ .
- العتيبي، نواف. **الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية**. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٩هـ .
- العرفي ، عبدالله بالقاسم، وعباس عبد مهدي. **مدخل إلى الإدارة التربوية**. ط١. بنغازي، منشورات جامعة قاريونس، ١٩٩٦م.
- عماد الدي ، منى. **تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير** . رسالة دكتوراه منشورة، مركز الكتاب الأكاديمي ، عمان، الأردن، ٢٠٠٣م .
- العمر، أمينة سليمان. **خصائص القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الإمام، الرياض، ١٤٣٠هـ .

. العنزي، حمود عايد جمعان. **القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمعلميهم** . أطروحة دكتوراه، غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن، ٢٠٠٥م .

ـ عياصر، علي. **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م .

ـ عيسى، سناء محمد عيسى. **دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة** . رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٨م .

ـ الغامدي، سعيد بن محمد بن صالح. **القيادة التحويلية في الجامعات السعودية: مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية** . أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠١م .

ـ الغامدي، سعيد. **السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية في منطقة الباحة التعليمية وعلاقته بالروح المعنوية**. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٠هـ

ـ القثامي، عوض. **أنماط القيادة التربوية الفعالة وعلاقتها بالروح المعنوية لدى معلمي المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبدا لعزيز، المدينة المنورة، ١٤١٤هـ .

. الكردي، أحمد. **الإدارة المدرسية الحديثة**. عالم الكتاب، القاهرة، ٢٠٠٤م .

.كنسارة، خديجة. **القيادة التحويلية والتغيير المطلوب في السلوك القيادي دراسة ميدانية للسلوك القيادي لمديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة**. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٦هـ.

ـ مصطفى، صلاح عبدالحميد ونجاة عبدالله النابة. **الإدارة المدرسية مفهومها نظرياتها وسائلها**. دبي، دار القلم، ١٤٠٦هـ.

ـ مصطفى، يوسف عبد المعطي . أسلوب القيادة التحويلية كمدخل لتحسين أداء مدير المدرسة في مصر. **مجلة التربية**، ٢٠٠٢م ٥ ع ، ص١٣٩.

. هاوس، بيتر. **القيادة الإدارية، النظرية والتطبيق**. ترجمة صلاح المعيوف، مركز البحوث، معهد الإدارة العامة، الرياض، ٢٠٠٦م.

. الهلالي الشر بيني. **إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين**. المكتبة العصرية، القاهرة، ٢٠٠٦م .

. الهلالي، الشربيني الهلالي. استخدام نظريتي القيادة التحويلية والإجرائية في بعض الكليات الجامعية، دراسة ميدانية، **مجلة مستقبل التربية العربية**،(٢٠٠١م)، ع ٢١، الاسكندرية.

. الهواري، سيد. **القائد التحويلي للعبور بالمنظمات إلى القرن ال٢١**. مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٩م.

. الجارودي، ماجدة. **برنامج مقترح لإعداد القيادات التحويلية في الجامعات السعودية**. رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٩هـ.

ـ الزهراني، نورة. **علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة**. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٩هـ.

المراجع الأجنبية:

- Supising, Jiraporn (2001) " Transformational Leadership of Secondary School Administrators Under the Department of General Education in Education Region 8, Journal of Educational Administration, 38 (2), .p. 30
- Yu, H. Leithwood, K. and Jantzi, D. (2002) The Effects of Transformational Leadership on Teachers Commitment to Change in Hong Kong .Journal of Educational Administration, 40 (4), 368-389
- Lucks, Howard Jay (2002) Transformational Leadership and Teacher Motivation across NewYork City Public Schools. DAI – A63/06, P.20- 67
- Layton, John Kenneth (2003) Transformational, Leadership and the Middle School Principal ،DAI-A64/10, P.3553.
- Griffith, J. (2004 .(Relation of Principal Transformational Leadership To Journal of Ethics and Globalization (32), 2-6.
- Chen, C & .Chung, R. (2007). The Effects of Leadership Styles of Principals in Senior Vocational High Schools for Teacher Organizational Citizenship Behavior and School Organizational Performance. Contemporary Educational Research Quarterly, 15(3), 69-114.
- Leithwood, K. (1992). Transformational Leadership, Where Does It Stand ؟Education Digest, 58 (3), 17-21.
- Lusser, R.N &.Achua,C.F.(2003) Leadership: Theory ، Application, Skill Development, Eagan, Minnesota: Thomson – West.
- Feenan, K. (2004). Personal Transformational Leadership Planning. Knomaze Business Review, (10), 1-8 .
- Leithwood, Kenneth (1999) Changing Leadership for Changing Times Buckingham, Philadelphia: Open University press .
- Bass, B (1999) Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. European Journal of Work and Organizational Psychology, 8 (1), 9-32 .
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990): Transformational leadership: How principle can help reform school cultures speeches /meeting Papers, ERIVC ED323622 , p49.
- Jean, Brown: Leadership for school imptovemat, enertency libroian, Vol. issue3 ,Jan Fev1993.pp8-15

- Jarcagin, Kenneth, R. (2004) Leadership behavior in high schoolprincipals: Traits and action that affect teacher morale. Education-Administration – 65 – 01A of Dissertation Abstracts International. Page, 35. No AA 131 20323.
- Houchard M. A.(2005). Principal Leadership, Teacher Morale, And Studnt Achievement In Seven Schools In Mitchell County, North Carolina, Fast Tennessee State University.
- Roberts P.S.(2005)."Transformational Leadership At Urban And Metropolitan Public Universities", phd Thesis, University Of Akron, Urban Studies.& Public Affairs.
- Berkowitz, Marvin. (1997). "Integrating structure and content in morale education", Paper presented in L. Nucei (Chair) developmental perspectives and approaches to character educational symposium conducted at meeting of American Educational Research Association – Chicago.
- Clare, Dean. (2001). "Morale plummets as shortages rise". Times Educational Supplement.4418. p6,1/2p.
- Mcnitt, Wendy, D. (2003) "An analysis of Urban Elementary School Teacher morale and school performance: Implications for Leadership". Education-Administration (0514) Education Elementary (0524) – 64 – 08A of Dissertation Abstracts International. Page, 2128.
- Santos – M, Sanders (2003). "Perceptions of principal effectiveness and Teacher morale: A study of public school Teachers on Guam".
- Education- Secondary (0533), psychology – Industrial (0624) v 64-04A of Dissertation Abstracts International. Page, 1150.

Transactional and Transformational leadership of Public Schools' Principals in Qassim Educational Region and its Relationship with the Level of Teachers' Morale

Khalid bin Suleiman Al-Salhi
Assistant Professor of Educational Planning and Administration
Qassim University

Submitted 2-3-2012 and Accepted on 02-07-2012

Abstract

The study aimed to identify the degree of public Schools principals' practice of both transactional and transformational leadership in Qassim region, and to identify the level of morale among teachers in Qassim region, .and the relationship between the two types of leadership for school principals and the level of teachers' morale
The study found that school principals engaged significantly with the transformational leadership style with averageof3.75 out of5, and school principals engaged significantly with transaction a leadership style with average .of 3.4 out of 5, and that the level of teachers' morale with a high average of 3.83 out of 5
The study confirmed the existence of a positive correlation statistically significant at the level of (0.01) between the exercise pattern of transactional and transformational leadership of school principals and the teachers' morale. However, this relationship is stronger with the transformational leadership style. Also, the study confirmed the existence of a negative correlation statistically significant at the level of (0.01) between the grade, as well as .qualifications, experience, training courses, and the pattern of transactional and transformational leadership
The study confirmed the existence of an opposite correlation statistically significant at the level of (0.01) .between the qualifications and morale
In addition, the study confirmed that transactional and transformational leaderships of school principals help statically to predict the level of teachers' morale. The study confirmed the existence of significant differences statistically significant at the level of (0.05) between the level of morale and a variable level of the grade, and the existence of differences between the level of morale and variable qualification, and the presence of significant .differences statistically significant at the level of (0.05) between the level of morale and variable experience
Finally the study indicated the existence of significant differences statistically significant at the level of (0.05) between the level of morale and variable of training courses.

Key Words: Transformational leadership, transactional leadership, the school administration

استقصاء المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية

د. مسفر بن سعود السلولي
أستاذ تعليم الرياضيات المساعد

(تم إنجاز هذا البحث بدعم من مركز التميز البحثي لتطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود)

قدم في ١٤٣٢/١٢/٢٨ وقبل في ١٤٣٣/٨/١٢

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء المعرفة المفاهيمية (Conceptual Knowledge) المتعلقة بموضوعات التفاضل لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية، وقد استخدمت الدراسة اختباراً لقياس المعرفة المفاهيمية للمعلمين؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة. طُبِقَ الاختبار على عينة مكوّنة من (٤٠) معلماً يمارسون التدريس في عدد من المدارس الثانوية في إحدى إدارات التربية والتعليم بالمنطقة الوسطى.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لمعرفة المعلمين المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل بلغ نسبة (٣٦,٦٨) من (٥٦) بنسبة مئوية (٦٥,٥%)، وتشير هذه القيمة إلى أن المعلمين يمتلكون درجة متوسطة من المعرفة المفاهيمية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين غير قادرين على استخدام الحقائق والعلاقات البسيطة عندما تقدم بسياقات جديدة، وتعرض بطريقة مختلفة عما اعتادوا عليه، كما أنهم يميلون إلى النظر إلى المفاهيم المختلفة المتعلقة بالتفاضل على أنها مفاهيم منفصلة، وغير قادرين في كثير من الأحيان على الربط بين هذه المفاهيم للوصول إلى استنتاجات منطقية وصحيحة.

بالنسبة لاختبار الفروق المتعلقة بخصائص المعلمين من حيث الخبرة والمؤهل، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل تُعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل.

الكلمات المفتاحية: استقصاء، المعرفة، المفاهيم، الثانوي، المعلم، تفاضل.

مقدمة:

إن المختصين في مجال تعليم الرياضيات وتعلّمها، وواضعي السياسة المنهجية والتعليمية يهتمون ومنذ زمن بعيد بالتركيز الأكبر على تعلّم الرياضيات المقرون بالفهم، ويؤكدون بأن فهم الأفكار الرياضية ضروري وأساسي في الوقت الحالي أكثر من أي وقتٍ مضى (NCTM, 1989; 2000)، ويسوّغون ذلك بأنّ التعلّم المصحوب بالفهم يجعل التعلّم اللاحق أكثر سهولة على المتعلمين، وتصبح فيه الرياضيات ذات معنى عندهم.

واتجهت الدراسات التربوية في السنوات الأخيرة إلى دراسة مدى المعرفة الرياضية المتعلقة بالمحتوى (Mathematical Content Knowledge) لدى المعلمين، وينبع هذا الاهتمام من مجموعة من الافتراضات التي ترى أنه كلما زادت المعرفة الرياضية زادت قدرة المعلمين على تقديم مواقف رياضية ضمن سياقات مألوفة للطلاب، وزادت قدرتهم على ربط المسائل الرياضية بالمعرفة السابقة للطلاب، فالمعلمون الذين يفهمون التمثيلات المتنوعة للمفاهيم الرياضية – مثلاً – تزيد قدرتهم على استخدام هذه التمثيلات في تعميق فهم الطلاب لتلك المفاهيم، ويُعد شولمان (Shulman, 1986) من أوائل التربويين الذي تطرقوا إلى أهمية دراسة معرفة المعلمين بالمحتوى؛ حيث يرى أن البحوث التربوية ركّزت بشكل واضح على دراسة المعرفة التربوية للمعلم ولم تعطِ الاهتمام الكافي لدراسة معرفة المعلمين بالمحتوى الذي يقومون بتدريسه. ويرى شولمان أن معرفة المعلمين بالمحتوى لا تقتصر على المفاهيم والحقائق والتعميمات، ولكن يجب أن تتعدى ذلك إلى معرفتهم بطريقة تنظيم هذا المحتوى وبنائه، وفهم كيفية ترابط تلك المفاهيم داخل هذا التنظيم، للوصول للنظريات والتعميمات والحقائق، كما يؤكد أن المعلمين يجب أن تكون لديهم القدرة على تسويغ هذه المعرفة ونقدها ومعرفة نقاط القوة والضعف فيها.

والمعرفة العميقة بالمحتوى تساعد المعلمين على البحث عن الحلول غير التقليدية للمسائل التي يطرحونها على طلابهم، وحل هذه المسائل بعدة طرق فيها الكثير من الإبداع والابتكار، وعلى العكس من ذلك فالمعلمون الذين يمتلكون معرفة قليلة بالمحتوى الرياضي عادةً ما يقدمون المفاهيم الرياضية بشكل منقوص أو مشوّه، ويركزون على الإجراءات بشكل واضح أكثر من تركيزهم على تعميق فهم المفاهيم الرياضية (Leung & Park, 2002). ويرى يوسكن (Usiskin, 2001) أن معلم الرياضيات يجب أن تكون لديه معرفة عميقة بالمحتوى، حتى يدرس الرياضيات بشكل أفضل. فيما يشير توه وآخرون (Toh, 2007) إلى أن معرفة المعلمين العميقة للمحتوى هي شرط ضروري وليس كافياً للتعليم الجيد في الرياضيات.

وقد أشارت الكثير من الدراسات التربوية أن تمكن المعلم من المعرفة الرياضية يلعب دوراً واضحاً في تقييمه لطلابه (Wilkins, 2002)؛ فالمعلمون الذين يمتلكون معرفة عميقة بالمحتوى الرياضي يقدمون لطلابهم مسائل رياضية متنوعة تقيس مدى فهم طلابهم للأفكار الرياضية، ومدى قدرتهم على الربط بين هذه الأفكار، بينما يضع المعلمون ذوي المعرفة المحدودة بالمحتوى طلابهم في دائرة ضيقة من المسائل المعدة بشكل جاهز للعمليات الإجرائية التي تعلمها الطالب وحفظها، فالطلاب لا يستطيعون التعامل مع المسألة عند تغير صيغة السؤال أو الفكرة أو إعادة ترتيب العبارات؛ لأن الفهم هنا يخذلهم.

وعلى الرغم من قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين تمكن المعلمين من المعرفة الرياضية وتحصيل طلابهم، إلا أن معظمها أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين (Hill, Rowan & Ball, 2005). وأشار هيثير وآخرون (Heather, Brain & Deborah, 2005) إلى أهمية السعي إلى تحسين تحصيل الطلاب من خلال تحسين المعرفة الرياضية لمعلميهم. بينما يذهب هاموند (Hammond, 2000) أبعد من ذلك عندما يشير إلى أن المعرفة الرياضية للمعلمين في الوقت الحاضر أصبحت الركيزة الأساس لرفع مستوى تحصيل الطلاب.

وقد قام فان وجون (Van & John, 1994) بتصنيف المعرفة الرياضية إلى نوعين:

- معرفة مفاهيمية (Knowledge Conceptual): وهي معرفة تتكون من عدة علاقات أُنشئت داخلياً ورُبطت لبقاء الأفكار، وهو نوع من المعرفة يرجع إلى رياضة المنطق.
- معرفة إجرائية (Knowledge Procedural): وهي معرفة الرموز التي تستخدم لتمثيل الرياضيات ومعرفة القواعد والإجراءات التي يستخدمها الفرد لتنفيذ الأعمال الرياضية الروتينية، وهي نوع من المعرفة يرجع إلى المعرفة الاصطلاحية.

والمعرفة المفاهيمية (Conceptual Knowledge) هي المعرفة التي تتناول التعرف على العلاقات بين الأفكار الرياضية، وفهم كيف ترتبط هذه العلاقات وتبنى على بعضها البعض؛ لكي تنتج كلاً متكاملاً ومترابطاً، وتركز على تطبيقات الرياضيات ضمن سياقات داخل الرياضيات وخارجها، وتُعدُّ المعرفة المفاهيمية مكوناً جوهرياً للمعرفة الرياضية الضرورية للتعامل مع مشكلات ومواقف جديدة، وفي الوقت الذي تتغير فيه الأحكام عن الحقائق والإجراءات الأساسية في مجتمع تتزايد فيه أهمية التكنولوجيا، تصبح المعرفة المفاهيمية أكثر أهمية. كما أن الكثير من الإجراءات الحسابية والجبرية التي كانت لُبّ منهاج الرياضيات يمكن تنفيذها الآن بوساطة الآلات الحاسبة؛ مما يقتضي اهتماماً أكبر، ويوفر وقتاً أطول يمكن توجيهه لاستيعاب المفاهيم الرياضية ونمذجة الإجراءات والعمليات المستخدمة في حل المسائل.

وتتكون المعرفة المفاهيمية من مجموعة علاقات تنشأ داخلياً وترتبط هذه العلاقات مع الأفكار الموجودة مسبقاً. وتتضمن المعرفة المفاهيمية فهم الأفكار الرياضية والإجراءات ومعرفة الحقائق الأساسية في الحساب، فالمعلمون يمتلكون المعرفة المفاهيمية عندما يكونون قادرين على تحديد وتطبيق المبادئ، ويعرفون ويطبقون الحقائق والمصطلحات، وقادرين على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم المختلفة، أما المعرفة الإجرائية فتعبر عن المهارة في تنفيذ الإجراءات بشكل مرن ودقيق وفعّال وعلى نحوٍ ملائم (New York State Education Department, 2005). ويشير بيرنز و واسك (Byrnes & Wasik, 1991) إلى أن المعرفة المفاهيمية هي المعرفة العميقة للمفاهيم والمبادئ ومعرفة العلاقات المتداخلة فيما بينها في مجال معين، ويتم تخزينها في الذاكرة على شكل شبكة مترابطة أو مخطط هرمي. أما المعرفة الإجرائية فهي معرفة الإجراءات والخطوات التي تمكننا من الوصول إلى أهداف محددة. وهي تساعد الناس على حل المشكلات بسرعة وبفعالية؛ لأنها إلى حدٍّ ما تكتسب صبغة روتينية. ويرى (Attorps, 2003) أن المعرفة المفاهيمية هي المعرفة الغنية بالعلاقات المتداخلة، وتتضمن فهم المفاهيم الرياضية والمصطلحات ومعرفة الحقائق. أما المعرفة الإجرائية

فهـي المعرفـة المتعلقـة بالمهـارات الحسـابية والخوارزميـات والإجراءات والقوانين.

ويرى مسعد (٢٠٠٦) أن المعرفة المفاهيمية تظهر من خلال القدرة على إنتاج الأمثلة واللاأمثلة للمفاهيم واستخدام الأشكال والرسومات للتعبير عن المفاهيم، بالإضافة إلى استخدام المعالجات الرياضية واليدوية والتكنولوجية والذهنية، ونمذجة المفاهيم وترجمتها إلى دلالات وأفكار تفسر النظام الرياضي باستخدام الرموز والجمل والعلاقات للتواصل المفاهيمي. كما تظهر من خلال إدراك التكامل والتداخل بين المفاهيم داخل المجال الواحد وبين المجالات المختلفة، وإدراك الروابط بين المفاهيم الرئيسة والفرعية، مع إدراك الرياضيات كنسق مفاهيمي كبير، والقدرة على تحديد القواعد والتعميمات المرتبطة بالمفاهيم الرياضية، وتفسير الرموز والعلاقات والجدليات المرتبطة بها، بالإضافة إلي استنتاج بعض الحقائق المرتبطة بالمفاهيم الرياضية، واستخدام النماذج والأنماط الرياضية والأمثلة والحالات الخاصة لاستقراء القوانين والخصائص والتعميمات والنتائج والفرضيات المرتبطة بالمفهوم الرياضي. وفي هذا الصدد يشير كيفويت (Kifowit, 2004) أن المعرفة المفاهيمية تبرز من خلال قدرة المتعلمين على الوصول إلى تعميمات من خلال مجموعة من المواقف الخاصة، وتطبيق الأفكار الرياضية في المواقف الجديدة، والربط بين الأفكار القديمة والأفكار الجديدة، والقدرة على حل المشكلات الرياضية بأكثر من طريقة (جبرياً، وعددياً، وبصرياً،....).

والتدريس الحقيقي في الرياضيات يحتاج من المعلمين إعطاء الاهتمام الكافي للعمليات المفاهيمية جنباً إلى جنب مع العمليات الإجرائية، حيث إن الغالبية من المعلمين لا يعطون العمليات المفاهيمية الوقت ولا الحيز الذي تستحقه، ولكنهم، بدلاً من ذلك، يركزون على تدريس العمليات الإجرائية؛ وربما يعود ذلك إلى عدم امتلاك المعلمين للمعرفة الرياضية العميقة للمحتوى.

ويرى توه (Toh, 2009) أن الصعوبات التي يواجهها المعلمون في مفاهيم التفاضل والتكامل (Calculus) قد تكون تشكلت لديهم وهم طلاب، ومن هذا المنطلق فإن دراسة الصعوبات الحالية التي يواجهها الطلاب في مفاهيم التفاضل قد تكون مدخلاً جيداً لدراسة الصعوبات التي يواجهها المعلمون في هذه المفاهيم. ويرى جدسون ونيشموري (Judson & Nishimori, 2005) أن عدم وضوح مفهوم الدالة (Function) لدى كثير من الطلاب قد يتسبب في سوء فهم لديهم في حل المسائل المتعلقة بتطبيقات التفاضل. ويشير يوسكن (Usiskin, 2001) أن الطلاب يمكن أن يتحسن تحصيلهم في التفاضل إذا قدمت لهم المفاهيم المتعلقة بالمتباينات والمجاميع (Summation) والمفاهيم الجبرية الأخرى في مرحلة مبكرة من دراستهم. ويشير هييلت (Huillet, 2005) أن معلمي الرياضيات لديهم الكثير من الصعوبات المتعلقة بمفاهيم النهاية واتصال الدوال، ولديهم الكثير من التصورات الخاطئة عن مفهوم النهاية بسبب وجود فجوة واضحة بين تعريف مفهوم النهاية والصورة التي يحملها المعلمون عن هذا المفهوم.

ويؤكد موريس (Morris, 1999) أن معلمي المرحلة الثانوية عادة ما يركزون على الإجراءات أثناء تدريسهم لموضوع التفاضل، ومن ثَمَّ ليس من المستغرب أن يتجاهل الطلاب الجزء المفاهيمي للتفاضل ويركزون على جانب الإجراءات والحسابات، وينهون دراستهم وهم لا يملكون إلا النزر اليسير من الفهم المفاهيمي لهذا الموضوع. وفي هذا السياق يرى توه (Toh, 2007) أن المفاهيم المتعلقة بالتفاضل مثل مفهوم

المشتقة (Derivative) هي مفاهيم في غاية الأهمية حتى للناس غير المتخصصين في الرياضيات، ويشير إلى أن المعرفة الرياضية المهمة للطلاب غير الرياضيين (Non-Mathematics) هي المعرفة المفاهيمية وليست المعرفة الإجرائية.

مشكلة الدراسة:

من العرض السابق يتضح أهمية استقصاء المعرفة المفاهيمية المتعلقة بالمحتوى الذي يقوم المعلمون بتدريسه لما له من أثر واضح ومباشر على ممارساتهم التدريسية، وأساليب التقييم التي يستخدمونها، وفي كثير من الأحيان على تحصيل طلابهم، كما أن التحديات الجديدة التي تواجه المعلم تحتم عليه معرفة عميقة للمحتوى الرياضي يتجاوز الإجراءات إلى الغوص في المفاهيم، وفي تنسيق جهودنا لتعميق معرفة المعلمين بالمحتوى الرياضي، من المهم أن نحدد بشكل واضح المعرفة التي يمتلكها المعلمون في فهمهم لهذا المحتوى، وتوفير الفرص لهم للمضي قدماً في فهمهم. وبما أن الكثير من الدراسات أشارات إلى أن المعلمين يفتقدون الفهم المفاهيمي (Conceptual Understanding) للعديد من الموضوعات في الرياضيات، ويبدون اهتماماً أقل في تطوير المعرفة المفاهيمية لدى طلبتهم، وأنهم يقضون الوقت الأطول في تدريس المهارات والخوارزميات والإجراءات (Porter, 1989 ; Ball, 1990 ; Coony, 1994 ; Attorps, 2003)، فإن ذلك يطرح سؤالاً مهما حول مدى تمكن المعلمين من المعرفة الرياضية للمحتوى الرياضي الذي يقومون بتدريسه.

ومن هذا المنطلق تحاول هذه الدراسة فهم واستقصاء المعرفة المفاهيمية (Conceptual Knowledge) المتعلقة بموضوعات التفاضل لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية على اختبار المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية على اختبار المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية على اختبار المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل وفقاً لمتغير المؤهل؟

مصطلحات الدراسة:

المعرفة المفاهيمية: هي المعرفة العميقة للمفاهيم والمبادئ ومعرفة العلاقات المتداخلة فيما بينها في مجال معين ويتم تخزينها في الذاكرة على شكل شبكة مترابطة أو مخطط هرمي، وتتضمن المعرفة المفاهيمية فهم الأفكار الرياضية والإجراءات، ومعرفة الحقائق الأساسية، والقدرة على تحديد وتطبيق المبادئ ومعرفة وتطبيق الحقائق والمصطلحات وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم المختلفة وربط المعرفة الرياضية بالحياة اليومية، وتقاس المعرفة المفاهيمية من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم في اختبار المعرفة المفاهيمية الذي تم إعداده لأغراض الدراسة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من تناولها لجانب مهم لم يلقَ الاهتمام الكافي من التربويين في منطقتنا العربية — على رغم

أهميته – وهو استقصاء المعرفة المفاهيمية لدى المعلمين كجزء من المعرفة الرياضية التي يحتاجونها للرقي في ممارساتهم التدريسية للوصول إلى الصورة التي نبتغيها جميعاً لمعلم الرياضيات. كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها أول دراسة عربية (في حدود علم الباحثين) التي تبحث في استقصاء المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل لدى معلمي رياضيات المرحلة الثانوية.

حدود الدراسة:

- تطبيق اختبار المعرفة المفاهيمية لقياس مدى تمكن معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية من المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل في مدينة الرياض.
- تم تطبيق الاختبار في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢ على عينة الدراسة من المعلمين الذكور فقط.

الدراسات السابقة:

أجرى توه (Toh, 2009) دراسة هدف من خلالها إلى معرفة مدى تمكن المعلمين من معرفة المحتوى المتعلق بالتفاضل. تكونت عينة الدراسة من ٢٧ معلماً ومعلمة (١٤ معلماً، ١٣ معلمة) أنهوا دراستهم الجامعية ويمارسون التدريس في العديد من المدارس الثانوية في سنغافورة، جميع المعلمين عينة الدراسة تقل خبرتهم التدريسية عن (٥) سنوات، ويوجد (١١) معلماً يحملون درجة البكالوريوس في الرياضيات، فيما يحمل البقية درجة البكالوريوس في الهندسة. تكونت أداة الدراسة من (٧) أسئلة تقيس مدى تمكن المعلمين من العديد من المفاهيم المتعلقة بموضوعات التفاضل. طلب من المشاركين في الدراسة كتابة أسمائهم، ووضح لهم أن الأسئلة المقدمة التي سيجيبون عليها ليست تقييم لهم، وستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين لم يبنوا معرفة رياضية عميقة وشاملة للمفاهيم المتعلقة بالتفاضل، وأنهم عادة ما يميلون إلى الإجراءات أثناء تعاملهم مع المهمات الرياضية (Calculus Tasks).

وأجرى زكريا وزيني (Zakaria & Zaini , 2009) دراسة هدفت إلى استقصاء المعرفة المفاهيمية والإجرائية المتعلقة بالأعداد النسبية لمعلمي ماليزيا قبل الخدمة. تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلماً يدرسون في ثلاث كليات مختلفة لتدريب المعلمين، أداة الدراسة كانت اختبار يتكون من (١٧) فقرة تقيس المعرفة المفاهيمية والإجرائية المتعلقة بموضوعات الأعداد النسبية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المعلمين في المعرفة المفاهيمية والإجرائية كان مرتفعاً حيث أظهر المعلمون تميزاً في تمثيل الكسر من خلال مجموعة، أو منطقة، أو نسبة. كما أظهروا قدرة مفاهيمية على حل المسائل المتعلقة بالكسور. ومن جهة أخرى أظهر المعلمون اعتمادية كبيرة على استخدام الخوارزميات والقواعد والقوانين، وكانوا غير قادرين على تقديم توضيحات ومبررات للحلول التي يقومون بها.

وقام ماستوريدس وزاشاريادس (Mastorides & Zachariades, 2004) بدراسة الهدف منها معرفة معلمي المرحلة الثانوية المتعلقة بمفهومي النهاية والاتصال. تكونت عينة الدراسة من (١٥) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية جميعهم يحملون درجة البكالوريوس في الرياضيات، وملتحقون في برنامج الماجستير للحصول على درجة الماجستير في طرق

تدريس الرياضيات (Mathematics Education)، ولديهم خبرة في تدريس الرياضيات التحليلية (Mathematical Analysis) للمرحلة الثانوية، كما أنهم جميعاً أنهوا دراسة عدة مقررات في التفاضل والتكامل أثناء دراستهم الجامعية ومن خلال دراستهم لبرنامج الماجستير، التحق المعلمون بدراسة مسار محدد في تدريس التفاضل والتكامل لمدة (١٢) أسبوعاً، درسوا خلاله المفاهيم والصعوبات المتعلقة بمفهومي النهاية والاتصال بشكل مكثف ومعمق. وبعد أن أنهوا دراستهم لهذا المسار طلب منهم الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، وقد تمت مقابلتهم بشكل فردي لمناقشة إجاباتهم، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين لم يطوروا فهم مفاهيمي قوي لمفهومي النهاية والاتصال، وأظهر المعلمون ثغرات مقلقة في تصوراتهم عن تلك المفاهيم. كما أظهرت النتائج أن معرفة المعلمين بالمحتوى غير كافية وتؤثر بشكل مباشر على معرفتهم التربوية.

كما قام هيليت (Huillet, 2004) بدراسة هدفت إلى استقصاء كيف تتطور المعرفة الرياضية لدى (٥) من معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في موزمبيق خلال مشاركتهم في مجموعة بحثية عن مفهوم النهاية (Limit). تم جمع البيانات من خلال مقابلتين: المقابلة الأولى تمت في بداية العمل البحثي، بينما تمت المقابلة الثانية بعد مضي (٦) شهور. كما قام كل معلم بتقديم مناقشة علمية (Seminar) قبل المقابلة الثانية خصصت لمناقشة التعريف الرسمي للنهاية (Formal Definition). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين كانت معرفتهم سطحية بالتعريف الرسمي للنهاية في بداية العمل البحثي، ولم يستخدموا هذا التعريف في ممارساتهم التدريسية. وقد أشار أحد المعلمين خلال النقاش إلى أنه قد درّسَ هذا التعريف بطريقة خاطئة لطلابه، بينما تساءل معلم آخر عن جدوى تدريس هذا التعريف لطلاب المرحلة الثانوية. النقاشات التي تمت خلال (Seminar) ساعدتهم على تغيير تفكيرهم حيال هذا التعريف، وتحديد النقاط المحورية التي تجعل من الصعب فهمه.

وأجرى انجيلبريشت وآخرون (Engelbrecht, Harding, & Potgieter, 2005) دراسة استهدفت البحث في العلاقة بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية، كما بحثت الدراسة العلاقة بين مستوى الثقة عند الطلبة لدى تعاملهم مع مشكلات مفاهيمية أو مشكلات إجرائية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) طالباً أنهوا مقرر (مقدمة في التفاضل والتكامل). وقد تكونت أداة الدراسة من اختبار مكون من (١٠) فقرات نصفها خُصص لقياس المعرفة المفاهيمية ونصفها الآخر خصص لقياس المعرفة الإجرائية، وقد توصلت الدراسة إلى أن أداء الطلبة على الفقرات التي تقيس المعرفة المفاهيمية كان أفضل من أدائهم على الفقرات التي تقيس المعرفة الإجرائية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن ثقة الطلبة في قدرتهم على الإجابة عن المشكلات المفاهيمية كانت أكبر من ثقتهم في الإجابة عن المشكلات الإجرائية.

وأجرى أتوربس (Attorps, 2003) دراسة نوعية هدف من خلالها إلى معرفة مدى إلمام المعلمين بالجوانب المختلفة لمفهوم المعادلة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠) معلمين من معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية. خمسة من هؤلاء المدرسين كانوا

حديثي التخرج (خبرتهم التدريسية أقل من سنة واحدة)، كما تم جمع البيانات من خلال المقابلات المعمقة والاستبيانات على ثلاثة مراحل. في المرحلة الأولى تم عمل مقابلة مع كل معلم حيث تم سؤاله عن ذكرياته وخبرته في تعلم المفاهيم الرياضية أثناء دراسته في المدرسة والجامعة. في المرحلة الثانية أعطي كل معلم ورقة تتضمن (١٨) عبارة وطلب منه الإجابة عن السؤال التالي:

أي من العبارات التالية تمثل معادلة وأيها لا تمثل معادلة؟

تكونت العبارات من مجموعة من الأمثلة الدالة على مفهوم المعادلة مثل: $e^{x+y}=1$ ومجموعة أخرى غير دالة على مفهوم المعادلة مثل: $x^2-5x-10$. وفي المرحلة الثالثة تم مقابلة المعلمين مرة أخرى بهدف شرح وتوضيح إجاباتهم عن الأسئلة التي طرحت عليهم والحصول على معلومات إضافية تساعد على فهم أفضل لمفهوم المعادلة لدى كل منهم.

بينت نتائج الدراسة أن المعلمين يفتقدون العمق المطلوب عند تناولهم لمفهوم المعادلة. ويعزوا الباحث هذا الضعف لكون المعلمين شكلوا صورة ذهنية للمفهوم من خلال تعاملهم مع تطبيقات ذلك المفهوم، وليس من خلال مشكلات تركز على المفهوم ذاته. ويتضح ذلك من خلال إجابات المعلمين عن الاستبيان المقدم لهم، فمنهم من ربط مفهوم المعادلة بوجود حل لها، ومنهم من ربط مفهوم المعادلة بوجود مجهول في العبارة المعطاة، ومنهم من ربط مفهوم المعادلة بوجود إشارة المساواة، ومنهم من صنف المتباينة على أنها معادلة. وقد أشار عدد من المعلمين إلى أنهم لا يتذكرون تعريف محدد وواضح للمعادلة، ويعود ذلك إلى أن المفهوم قُدِّم لهم بشكل سريع تم انتقلوا مباشرة إلى حل المعادلات. وأشار آخرون إلى أنهم أمضوا معظم وقتهم في المدارس يتعاملون مع الإجراءات مع تركيز قليل على المعرفة المفاهيمية التي بنيت عليها هذه الإجراءات.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلماً من الذكور يمارسون التدريس في العديد من المدارس الثانوية في إحدى إدارات التربية والتعليم بالمنطقة الوسطى؛ اجتمعوا لحضور دورة تدريبية تناولت المناهج الجديدة للرياضيات، وقد انتهز الباحثون فرصة تواجد هؤلاء المعلمين معاً وفي مكان واحد، فتم تطبيق الاختبار.

تقدم جميع المعلمين المشاركون في الدراسة إلى اختبار المعرفة المفاهيمية المرتبطة بموضوعات التفاضل، وطُلب منهم عدم كتابة أسمائهم، ووضح لهم أن الأسئلة التي سيجيبون عليها ليست تقييماً لهم، وسيتم استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط. ويبين جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفق متغيري عدد سنوات الخبرة والمؤهل:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة وفق متغيري عدد سنوات الخبرة والمؤهل

عدد سنوات الخبرة	بكالوريوس	ماجستير	المجموع
أقل من ٣ سنوات	٨	٩	١٧
٣ سنوات فأكثر	٧	١٦	٢٣
المجموع	١٥	٢٥	٤٠

أدوات الدراسة:

اختبار المعرفة المفاهيمية:

استخدم الباحث اختبار قياس المعرفة المفاهيمية المرتبطة بموضوعات التفاضل المعد من قبل كيفوت (Kifowit, 2004). جاءت نسخة الاختبار الأصلية في ٣٨ فقرة تحاول أن تقيس المعرفة المفاهيمية المتعلقة بالتفاضل والتكامل. قام الباحث بترجمة الاختبار إلى اللغة العربية ثم الترجمة العكسية للوصول لأفضل نتيجة. ولصعوبة إعداد مسائل تقيس المعرفة المفاهيمية تم اختيار (٢٠) فقرة يرى الباحث أنها تشمل مفاهيم تقدم في المرحلة الثانوية بشكل عام. وقد راعى الباحث في اختيار كل فقرة من فقرات الاختبار التركيز بدرجة كبيرة على المعرفة المفاهيمية وليس الإجرائية بحيث يتم تقليل الإجراءات والتركيز على استخدام القواعد والقوانين.

الصدق:

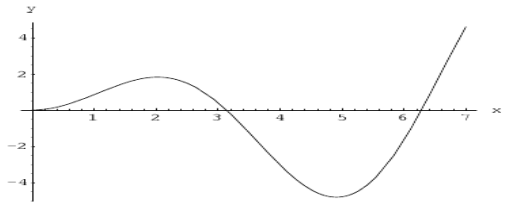
ولقياس مدى صدق الاختبار في قياس المعرفة المفاهيمية لدى المعلمين، تم عرضه على مجموعة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في الرياضيات وفي المناهج وطرق تدريس الرياضيات وكذلك على أثنين من مشرفي الرياضيات المتميزين، وطلب منهم وضع نسبة مئوية مقابل كل فقرة لتعبر عن مدى ميل الفقرة لقياس المعرفة المفاهيمية. وقد تراوحت تقديرات المحكمين لقياس مدى ميل فقرات الاختبار لقياس المعرفة المفاهيمية بين (٥٥%) و (٩٢%)، وتم حذف الفقرات التي حصلت وفقاً لتقديرات المحكمين على نسبة مئوية تقل عن (٧٥%)، وتم إجراء بعض التعديلات التي اقترحوها وذلك لجعل بعض الفقرات تميل بشكل أكبر لقياس المعرفة المفاهيمية. وقد تكون الاختبار في صورته النهائية من (١٤) فقرة من نوع الأسئلة المفتوحة.

أمثلة على بعض الفقرات التي تضمنها اختبار المعرفة المفاهيمية:

١. إذا كان $\lim_{x\to\infty} f(x) = 50$ ، وكانت $f'(x)$ موجبة لجميع قيم x ، أوجد $\lim_{x\to\infty} f'(x)$ مفترضاً أن هذه النهاية موجودة (وضح إجابتك من خلال رسم).

٢. الرسم أدناه يمثل منحنى الدالة f . اعتمادًا على الرسم رتب القيم التالية تصاعدياً:

$$f'(1),\ f'(5),\ f(5),\ f(7),\ f'(3)$$



الثبات:

وقد تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط بين جزئي الاختبار للعبارات الزوجية والفردية وتصحيحه بمعادلة سبيرمان وبراون من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من معلمي المرحلة الثانوية من خارج عينة الدراسة. وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٤)، وقد عُدَّ هذا المقدار دالاً على ثبات الاختبار.

خصص لكل فقرة من فقرات الاختبار (٤) درجات وبذلك بلغت العلامة القصوى على الاختبار (٥٦) والعلامة الدنيا (صفراً). وقد استخدم الباحث مقياس التقدير الكلي الموضح في الجدول (٢) لتصحيح فقرات الاختبار (الدوسري، ٢٠٠٤).

جدول (٢)

مقياس التقدير الذي استخدم في تصحيح اختبار المعرفة المفاهيمية

وصف مستوى الأداء	التقدير الكمي
إجابة كاملة: يقدم المعلم إجابة كاملة مع تفسير متسق وواضح ومتكامل؛ ويتضمن مخططاً واضحاً ومبسطاً يتواصل من خلاله بشكل فاعل مع المطلع على إجابته؛ ويظهر فهماً للأفكار والعلاقات التي تربط بينها؛ ثم يحدد العناصر المهمة في المسألة، وقد يعطي أمثلة وأمثلة معارضة، ويقدم حججاً قوية داعمة لإجابته.	٤
إجابة كاملة مع بعض الأخطاء البسيطة: يكمل المسألة بشكل مُرضٍ؛ لكن الشرح غير واضح، والحجج غير كاملة أحيانا، والمخطط قد يكون غير ملائم، أو غير واضح. يفهم الأفكار الرياضية المضمرة، ويستخدم الأفكار الرياضية بشكل فعال.	٣
إجابة غير كاملة ولكنها مرضية تقريباً: يبدأ حل المسألة بشكل مناسب، لكنه قد يخفق في إكمالها، وقد يحذف جوانب مهمة في المسألة. قد يخفق في إظهار فهم كامل للأفكار والعمليات الرياضية، وقد يرتكب أخطاء رياضية كبيرة، وقد يخفق في استخدام المصطلحات الرياضية. الإجابة قد تعكس استراتيجية غير ملائمة لحل المسألة.	٢
إجابة خاطئة مع بعض المحاولات: الشرح والتفسير غير مفهوم، والمخطط قد يكون غير واضح؛ ولا يظهر أي فهم للمسألة، وقد يرتكب أخطاء حسابية كثيرة.	١
لا يوجد حل حقيقي: الكلمات الواردة في الحل لا تعكس المسألة؛ والرسوم لا تمثل الموقف في المسألة. ينسخ أجزاء من المسألة دون محاولة الحل؛ كما يخفق في تحديد أي المعلومات ملائمة للمسألة.	٠

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم تصنيف المعرفة المفاهيمية لدى المعلمين إلى أربع مستويات وفق درجاتهم على اختبار المعرفة المفاهيمية كما جاء في دراسة زكريا وزايني (Zakaria & Zaini , 2009) التي هدفت إلى استقصاء المعرفة المفاهيمية والإجرائية المتعلقة بموضوعات الأعداد النسبية لدى المعلمين. جدول (٣) يوضح مستويات المعلمين على الاختبار.

جدول (٣)

مستويات المعرفة المفاهيمية للمعلمين

مستوى المعرفة المفاهيمية	الدرجة
عالي	من ٤٥ – ٥٦
متوسط	أكبر من ٣٧ – ٤٤
متدني	أكبر من ٢٣ – ٣٦
متدني جداً	من ٢٢ فأقل

نتائج ومناقشة السؤال الأول:

ما درجة معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية على اختبار المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل؟

بلغ المتوسط العام لدرجات المعلمين على اختبار المعرفة المفاهيمية (٣٦,٦٨) من (٥٦) بنسبة مئوية (٦٥,٥%). وهو ما يشير إلى أن المعلمين يمتلكون درجة متدنية إلى متوسطة من المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل. ويبين الجدول (٤) توزيع درجات المعلمين على مستويات المعرفة المفاهيمية:

جدول (٤)

توزيع درجات المعلمين على مستويات المعرفة المفاهيمية

المستوى	العدد	النسبة المئوية
عالي	٣	%٧,٥
متوسط	٢٢	%٥٥
متدني	١١	%٢٧,٥
متدني جداً	٤	%١٠
المجموع	٤٠	%١٠٠

ويوضح الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اختبار المعرفة المفاهيمية:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اختبار المعرفة المفاهيمية

الفقرة	المعرفة المفاهيمية	المتوسط	الانحراف المعياري
١	إيجاد التسارع التقريبي عند نقطة تقع على منحنى يمثل السرعة.	٢,٩٨	٠,٦٦
٢	إذا أعطى رسم يمثل منحنى الدالة، يحدد علاقة الترتيب بين مجموعة من القيم المعطاة.	٢,٤٥	٠,٨٨
٣	إيجاد النهاية لدالة عند نقطة من خلال رسم يمثل منحنى الدالة.	٣,٧٠	٠,٥٦
٤	إيجاد النقاط على منحنى الدالة التي يكون عندها المماس أفقي.	٣,٦٣	٠,٨١
٥	يجد النقاط على منحنى دالة التي تتساوى عندها المشتقة الأولى والثانية.	٢,٢٨	١,١٥
٦	إيجاد مشتقة دالة مركبة من خلال استخدام قاعدة السلسلة.	٢,٨٦	٠,٦٧
٧	إيجاد قيمة المشتقة الثالثة لدالة عند نقطة تقع على منحنى المشتقة الثانية للدالة.	٢,٦٣	٠,٧٧
٨	تحديد الكمية المحددة من بين مجموعة من الكميات المعطاة.	١,١٨	٠,٩٠
٩	إذا أعطى رسم يمثل منحنى الدالة ومنحنى مشتقتها، يحدد أيهم يمثل منحنى الدالة وأيهم يمثل منحنى مشتقتها.	٢,٠٥	١,٠٩
١٠	إيجاد فترات التقعر للأعلى والأسفل لمنحنى دالة من خلال رسم يمثل منحنى المشتقة الثانية للدالة.	٢,٧٠	٠,٦٩
١١	يجد نهاية مشتقة دالة إذا أعطي قيمة نهاية الدالة، وأن الدالة متزايدة.	١,٩٠	١,٢٣
١٢	إيجاد القيم التي تعنيها نظرية رول من خلال رسم يمثل منحنى المشتقة الأولى للدالة.	٢,٨٠	٠,٦١
١٣	يثبت أن دالة حاصل جمع دالتين متزايدتين تكون متزايدة.	٢,٣٠	٠,٩٧
١٤	إيجاد النقاط الحرجة لدالة من خلال رسم يمثل منحنى المشتقة الأولى للدالة.	٣,٢٣	٠,٥٣

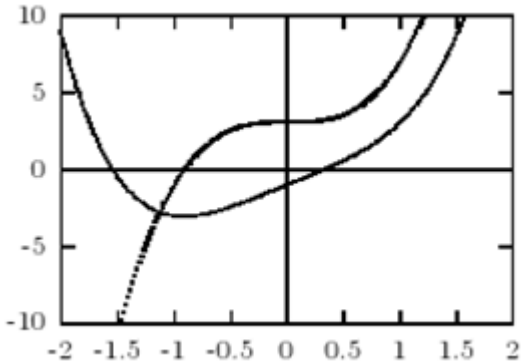
ويتضح من الجدول (٥) والذي يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اختبار المعرفة المفاهيمية أن قيم المتوسطات الحسابية تراوحت من (١,١٨) إلى (٣,٧٠).

كما يتضح من الجدول (٥) أن الفقرة (٣) المتعلقة بإيجاد النهاية لدالة عند نقطة من خلال رسم يمثل منحنى الدالة حصلت على أعلى متوسط: (٣,٧٠) من (٤)، وحصلت الفقرة (٤) المتعلقة بإيجاد النقاط على منحنى الدالة التي يكون عندها المماس أفقي على المرتبة الثانية بمتوسط (٣,٦٣)، فيما حصلت الفقرة (١٤) المتعلقة بإيجاد النقاط الحرجة لدالة من خلال رسم يمثل منحنى المشتقة الأولى للدالة على المرتبة الثالثة بمتوسط (٣,٢٣).

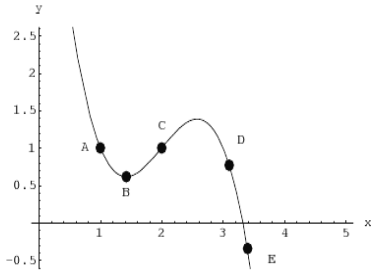
من جهة أخرى حصلت الفقرة (٨) المتعلقة بتحديد الكمية المحددة من بين مجموعة من الكميات المعطاة على أدنى متوسط: (١,١٨) من (٤)، وحصلت الفقرة (١١) المتعلقة بإيجاد نهاية مشتقة دالة عندما X تؤول إلى المالانهاية على متوسط (١,٩٠)، فيما حصلت الفقرة (٩) المتعلقة بتحديد

المنحنى الذي يمثل الدالة، والمنحنى الذي يمثل مشتقتها من خلال رسم يمثل المنحنين على متوسط (٢,٠٥).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة وفي كثير من الأحيان غير قادرين على استخدام الحقائق والعلاقات البسيطة التي يعرفونها عن مفاهيم التفاضل في حل المسائل المفاهيمية عندما تعرض هذه المسائل بطريقة مختلفة عن ما اعتادوا عليه وكانت هذه المسائل في سياقات جديدة، وهو ما تظهره إجابات المعلمين عن الفقرة (٩) التي يتطلب حلها استخدام العلاقة المعروفة بين إشارة المشتقة الأولى لدالة، وفترات التزايد والتناقص لها، حيث لم يستطع ٢٦ معلماً (٦٢%) من استخدام هذه العلاقة البسيطة لتحديد أي من المنحنيين يمثل منحنى الدالة وأيهما يمثل منحنى مشتقتها.



وتؤكد النتائج في الفقرة (٥) ما ذهب إليه الباحث في استنتاج سابق، حيث يتطلب حل هذه الفقرة استخدام العلاقة الشائعة بين إشارة المشتقة الثانية وفترات التقعر للأعلى والأسفل، وإشارة المشتقة الأولى وفترات التزايد والتناقص. وعلى الرغم من معرفة المعلمين بهذه العلاقات من خلال تدريسها لطلابهم، فهي تقدم في بداية دروس التفاضل؛ إلا أن (٨٠%) من المعلمين واجهوا صعوبة عالية في توظيف هذه العلاقات المعروفة لإيجاد النقاط التي تتساوى عندها المشتقة الأولى والثانية.



وهذا ما تؤكده الفقرة (١٠) المتعلقة بإيجاد فترات التقعر للأعلى والأسفل لمنحنى دالة من خلال رسم يمثل منحنى المشتقة الثانية للدالة. حيث إن المعلمين قد تعودوا على إيجاد فترات التقعر من خلال إيجاد المشتقة الثانية للدالة، ولكن عندما طلب منهم إيجاد فترات التقعر من خلال سياق مختلف عن الإجراء الذي تعودوا عليه لم يستطع (٥٥%) منهم الوصول إلى حل دقيق وصحيح.

وتظهر نتائج المعلمين على اختبار المعرفة المفاهيمية أنهم يميلون إلى النظر إلى المفاهيم المختلفة المتعلقة بالتفاضل على أنها مفاهيم منفصلة، وغير قادرين – في كثير من الأحيان– على الربط بين هذه المفاهيم للوصول إلى استنتاجات منطقيه وصحيحة. فالمشتقة كمفهوم يعبر عنها بالعديد من الصور مثل: ميل المماس، وظل الزاوية التي يصنعها المماس مع محور السينات الموجب، ومعدل التغير، وميل القاطع عندما تكون الدالة خطية. وقد تبين من خلال تحليل إجابات المعلمين أن الكثير من المعلمين يجدون صعوبة في الربط بين المعاني والصور المختلفة لذلك المفهوم للوصول إلى حل المسائل المفاهيمية. ويظهر ذلك من خلال الفقرة (٢) التي يتطلب

حلها الربط بين مفهوم المشتقة عند نقطة، وميل المماس عند هذه النقطة، وظل الزاوية التي يصنعها المماس مع محور السينات الموجب، حيث لم يستطع ٢٩ معلماً (٧٢,٥%) من إجراء عملية الربط بشكل صحيح. كما يظهر ذلك من خلال الفقرة (١١) التي يتطلب حلها الربط بين إشارة المشتقة الأولى، والتزايد والتناقص، وميل المماس، والمحاذي الأفقي، حيث لم يستطع (٨٥%) من المعلمين الربط بشكل دقيق بين هذه المفاهيم للوصول إلى النتيجة الصحيحة. ويظهر كذلك من خلال تحليل إجابات المعلمين عن الفقرة (٧) المتعلقة بإيجاد قيمة المشتقة الثالثة لدالة عند نقطة تقع على منحنى المشتقة الثانية للدالة وجود ضعف لدى المعلمين في المعرفة المفاهيمية المتعلقة بالمشتقات العليا، حيث لم يستطع (٤٥%) من المعلمين الربط بشكل صحيح بين قيمة المشتقة الثالثة عند نقطة، وميل المماس لمنحنى دالة المشتقة الثانية عند هذه النقطة، وميل القاطع المار في هذه النقطة.

كما قام المعلمون بتعميمات خاطئة لبعض القوانين والتعميمات المعروفة كما يظهر من خلال الفقرة (٨)، مثل استخدام التعميم ($1^n = 1$) لجميع قيم n الصحيحة الموجبة) للوصول إلى أن ($1^\infty = 1$)، وكذلك استخدام التعميم ($0^n = 0$) لجميع قيم n الصحيحة الموجبة) للوصول إلى أن ($0^\infty = 0$)، وأيضا استخدام التعميم ($n^0 = 1$) لجميع قيم n الصحيحة) للوصول إلى ($\infty^0 = 1$).

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى طرق التدريس السائدة في مدارسنا وجامعتنا والتي تركز بشكل واضح وغير متوازن على المعرفة الإجرائية على حساب المعرفة المفاهيمية، فالمعلمون على الأرجح لم يعتادوا التعامل مع هذا النوع من المسائل سواء في أثناء تدريسهم لطلابهم أو خلال دراستهم الجامعية. فاكتساب المعرفة المفاهيمية العميقة يحتاج إلى استراتيجيات تدريس تركز على مساعدة المتعلمين على التعرف على العلاقات بين الأفكار الرياضية وفهم كيف ترتبط هذه العلاقات، وتبنى على بعضها لكي تنتج كلاً متكاملاً ومترابطاً، وتركز على تطبيقات الرياضيات ضمن سياقات داخل الرياضيات وخارجها. والمتأمل إلى مناهجنا الرياضية، وما يجري في الواقع الصفي وطرق التدريس المتبعة، يرى أنها تسعى إلى التأكيد على حفظ المفاهيم والحقائق واستظهارها دون إدراك لمعناها الصحيح من خلال نقلها المفاهيم والحقائق كما هي، وتأكيدها على المهارات الرياضية الروتينية التي لا يمت معظمها بصلة إلى واقع الحياة، فالرياضيات أكثر بكثير من مجرد تذكر نماذج أو حفظ مفاهيم أو تعلم للحقائق، فهي تمثل شيئاً نفعله، لأنها عبارة عن نشاط الفرد عند التفكير في حل المشكلة، ووسيلته لحل بعض المشكلات التي تواجهه في حياته.

كما أن استراتيجيات التقييم المستخدمة في التعليم العام والجامعي لعبت دوراً بارزاً وواضحاً في الضعف المفاهيمي لدى المعلمين؛ فالاستراتيجيات المستخدمة في التقييم وضعت المتعلمين في دائرة ضيقة من المواقف المعدة بشكل جاهز للعمليات الإجرائية التي تعلموها وحفظوها، فالطلاب لا يستطيعون التعامل مع المسألة عند تغير صيغة السؤال أو الفكرة أو إعادة ترتيب العبارات، لأن الفهم هنا يخذلهم؛ فتعزيز المعرفة المفاهيمية يتطلب تقديم مواقف رياضية للمتعلمين ضمن سياقات جديدة ومتنوعة، واستخدام الصور المختلفة للمفاهيم الرياضية في تعميق فهمهم لهذه المفاهيم، وتقديم مسائل غير تقليدية لهم، ومساعدتهم على حل هذه المسائل بطرق إبداعية وابتكارية. كما أن تعزيز المعرفة المفاهيمية يحتم على أساليب التقييم المستخدمة أن تعكس هذا الاهتمام بحيث يشعر الطالب أنه بدون معرفة مفاهيمية

عميقة لن يحصل على درجة عالية في الاختبارات والمقاييس التي تعكس تحصيله الدراسي. والدرجات العالية التي يحصل عليها طلابنا في اختبارات الثانوية العامة والتي لا تعكس مستواهم في الرياضيات هي دليل على حفظهم لطبيعة معينة من الأسئلة، وبمجرد تغيير نوعية هذه الأسئلة أو طبيعتها يقعون في مشكلات كبيرة، وينخفض تحصيلهم بشكل واضح؛ فالأسئلة التي تعزز المعرفة المفاهيمية للمتعلمين لا بد أن تركز على قياس قدرتهم على الربط بين المفاهيم المختلفة، وإدراك العلاقات فيما بينها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة توه (Toh, 2009) التي أشارت إلى أن المعلمين لم يبنوا معرفة رياضية عميقة وشاملة للمفاهيم المتعلقة بالتفاضل، وأنهم عادة ما يميلون إلى الإجراءات أثناء تعاملهم مع المهمات الرياضية. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ماستوريدس وزاشاريادس (Mastorides & Zachariades, 2004) التي أشارت إلى أن معرفة المعلمين بالمحتوى غير كافية وتؤثر بشكل مباشر على معرفتهم التربوية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة موريس (Morris, 1999) التي أشارت إلى أن معلمي المرحلة الثانوية عادة ما يركزون على الإجراءات أثناء تدريسهم لموضوع التفاضل.

نتائج ومناقشة السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية على اختبار المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

استخدام اختبار(ت) لتحديد مدى الفروق في متوسطات درجات المعلمين على اختبار المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل كما هو موضح في الجدول (٦).

جدول (٦)

اختبار (ت) لتحديد الفروق في متوسطات درجات المعلمين على اختبار المعرفة المفاهيمية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أقل من ٣ سنوات	١٧	٣٤,٩٤١	٩,١٧٥	-١,٠٣٢	,٣٠٩
٣ سنوات فأكثر	٢٣	٣٧,٩٥٧	٩,١١٣		

يتضح من الجدول (٦) ومن خلال قيمة (ت) والدلالة الإحصائية عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين على اختبار المعرفة المفاهيمية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود تأثير لعامل عدد سنوات الخبرة على مستوى التمكن من المعرفة المفاهيمية، وربما يرجع عدم وجود فروق دالة بين المعلمين إلى أن جميع المعلمين عينة الدراسة هم نتاج نظام تعليمي واحد يركز على تذكر المعرفة وحفظها، وليس إنتاجها. وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة لم يطوروا معرفة مفاهيمية عميقة خلال سنوات خبرتهم وخضعوا بشكل أو بآخر للنظام التعليمي السائد الذي يركز بجزء كبير منه على معرفة الإجراءات والقوانين والخوارزميات، كما تشير هذه النتيجة إلى أن المعرفة المفاهيمية العميقة تبنى لدى المعلمين خلال فترة دراستهم، وليس من خلال خبراتهم التدريسية. كما يمكن أن يكون للمناهج الدراسية التي تتطلب من المعلم معرفة الإجراءات وتقديمها للطلاب دور في ذلك؛ ومن ثَمَّ ليس هناك دافع لدى المعلم لتطوير قدراته ومعرفته المفاهيمية لأنه لن يحتاج لها أثناء التدريس.

نتائج ومناقشة السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية على اختبار المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل وفقاً لمتغير المؤهل؟

استخدام اختبار(ت) لتحديد مدى الفروق في متوسطات درجات المعلمين على اختبار المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧)

اختبار (ت) لتحديد الفروق في متوسطات درجات المعلمين على اختبار المعرفة المفاهيمية

وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المؤهل	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بكالوريوس	١٥	٣٣,٩٣	٩, ٨٣	–	,١٤٤
ماجستير	٢٥	٣٨,٣٢	٨, ٤٨	١,٤٩١	

يتضح من الجدول (٧) ومن خلال قيمة (ت) والدلالة الإحصائية عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين على اختبار المعرفة المفاهيمية تعزى لمتغير المؤهل، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود تأثير لعامل المؤهل على مستوى التمكن من المعرفة المفاهيمية، وتبين هذه النتيجة أن المعلمين لم يطوروا معرفة مفاهيمية عميقة لمفاهيم التفاضل خلال دراستهم للماجستير، وهي امتداد للنظام التعليمي في البكالوريوس الذي يركز على المعرفة الإجرائية، وتعطي هذه النتيجة فرضية مفادها أن برامج الماجستير لم تضف لمعرفة المعلمين المفاهيمية، فجاء حملة الماجستير والبكالوريوس في مستوى واحد. وعند النظر في برامج الماجستير نجد أنها لا تشتمل على مقررات في التفاضل، وأن هذه المقررات تقدم في السنوات الدراسية الأولى من الجامعة، ومن ثَمَّ يتساوى حملة البكالوريوس والماجستير في المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل.

خاتمة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة وخاصة مستوى المعرفة المفاهيمية لمعلم المرحلة الثانوي في المفاهيم والموضوعات التي يدرسها لطلابه. كيف يمكن للمعلم أن يقدم مادة الرياضيات للطلاب بفهم عميق إذا كان المعلم نفسه ينقصه هذا الفهم. هناك مشكلة تحتاج إلى إعادة نظر، ففاقد الشيء لايعطيه. وإذا كان لايوجد فروق بين المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير وحملة البكالوريوس من حيث المعرفة المفاهيمية فهذه مشكلة أخرى. فكيف يمكن أن يعد المعلم بحيث يقدم مادة رياضية محورها الفهم وليس العمليات الاجرائية. ويرى الباحث أهمية إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تهدف إلى تحديد مستوى المعرفة المفاهيمية المتعلقة بمختلف الموضوعات الرياضية ولمختلف المراحل الدراسية. وإعطاء الاهتمام الكافي للعمليات المفاهيمية جنبا إلى جنب مع العمليات الإجرائية في مراحل التعليم العام والجامعي. وتغيير استراتيجيات التقييم المستخدمة في التعليم العام والجامعي بحيث تعكس الاهتمام بالمعرفة المفاهيمية من خلال التركيز على قياس قدرات المتعلمين على الربط بين المفاهيم المختلفة، وإدراك العلاقات فيما بينها.

المراجـع

الدوسري، راشد (٢٠٠٤). القياس والتقويم التربوي الحديث مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

مسعد، رضا (٢٠٠٦). مداخل تنمية القوة الرياضية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر مداخل معاصرة لتعليم وتعلم الرياضيات.

Attorps, I. (2003). *Teachers' images of the equation concept*. Retrieved January 14, 2008, from: ttp://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/draft/proceedings_draft/TG1_draft

Ball, D. (1990). Prospective elementary and secondary teachers understanding of division. *Journal for research in mathematics education, 21*(2): 132-144.

Byrnes, J., & Wasik, B. (1991). The role of conceptual knowledge in mathematical procedure learning. *Developmental psychology*, 27(5): 777-786.

Cooney, T. (1994). Research and teacher education: In search of common ground. *Journal for research in mathematics education, 25*(6): 608-636.

Engelbrecht, J., Harding, A., & Potgieter, M. (2005). Understanding students performance and confidence in procedural and conceptual mathematics. *International journal for mathematics education in* science and technology, 36(7): 701-712.

Hammond, L.(2000). *Teacher quality and student achievement. A review of state policy evidence*. Retrieved May 25, 2011 from: http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1.

Heather, C., Brain, R., & Deborah, B. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal, 42*(2):371-406.

Hill, H., Rowan, B., & Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal, 42*(2), 371–406.

Huillet, D. (2005). *Mozambican Teachers' Professional Knowledge About Limits of Functions*. Proceeding of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 3: 169-176.

Judson, T., & Nishimori, T. (2005). Concepts and Skills in High School Calculus: An Examination of a Special Case in Japan and United States. *Journal for Research in Mathematics Education, 36*(1): 24-43.

Kifowit, S. (2004, Nov.). *Assessing Conceptual Understanding in the Calculus Sequence*. Paper presented at the annual conference of the American Mathematical association of Two-Year. Colleges; Orlando.

Leung, F., & Park, K. (2002). Competent students, competent teachers. *International Journal of Educational Research, 37*(2), 113–129.

Masteroides, E., & Zachariades, T. (2004). Secondary Mathematics Teachers'Knowledge Concerning the Concept of Limit and Continuity. *Proceeding of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 4*: 481-488.

Morris, A. (1999). Developing Concepts of Mathematical Structure: Pre-Arithmetic Reasoning Versus Extended Arithmetic Reasoning. *Focus on Learning Problems in Mathematics, 21*(1): 44-71.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, Va.: NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics.* Reston, Va.: NCTM.

New York State Education Department. (2005). *Learning standards for mathematics*. Retrieved from: http://www.emsc.nysed.gov/ciai/mst/mathstandards/intro.html.

Porter, A. (1989). Curriculum out of balance: The case of elementary school mathematics. *Educational researcher, 18*(5): 9-15.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: A Conception of Teacher Knowledge. *American Educator, 10*(1): 43-44.

Toh, T. (2009). On In-Service Mathematics Teachers' Content Knowledge of Calculus and Related Topics. *The Mathematics Educator, 12*(1): 69-86.

Toh, T. (2007). An Algebra Content Upgrading Course for In-service Mathematics Teachers: A Singapore Experience . *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology, 38*(4): 489-500.

North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, *24*, 10.

Zakaria, E., & Zaini, N. (2009). Conceptual and Procedural Knowledge of Rational Numbers in Trainee Teachers. European Journal of Social Sciences, 9(2).

Usiskin, Z. (2001). A Collection of Content Deserving to be a Field. *The Mathematics Educator*, *6*(1): 85-98.

Van, W., & John, A. (1994). *Elementary School Mathematics: Teaching Developmentally*. Longman, pp: 21-37.

Wilkins, J. M. (2002). *The impact of teachers' content knowledge and attitudes on instructional beliefs and practices*. Proceedings of the Annual Meeting of the

Investigating mathematics teachers' conceptual knowledge on topics of Calculus

Misfer AlSalouli
Assistant Professor of mathematics Education
The Excellence Research Center for Science and Mathematics Education-King Saud University

Submitted 24-11-2011 and Accepted on 02-07-2012

Abstract:
The study sought to investigate mathematics teachers' conceptual knowledge regarding a list of Calculus topics. About 40 high school mathematics teachers in Riyadh, Saudi Arabia, were involved in the study. A test consisting of 14 open-ended questions chosen from" Assessing conceptual understanding in the calculus sequence" was used as an instrument of this study. The findings revealed that mathematics teachers' level of conceptual knowledge is low- to-average. The teachers displayed that they were unable to use simple facts and relations regarding concepts of calculus when solving tasks as presented in a new context. Mostly, the mathematics teachers tended to deal with different concepts of Calculus as separate ones, and were unable to link between these concepts in order to reach logical conclusions. The findings showed that there is no statistically significant difference attributed to years of experiences and qualifications.

Key Words: Inquiry, Knowledge, Concepts, Calculus, Teacher

مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، وأهميتها من منظور العاملين فيها

تركي عبدالله سليمان القريني
E – mail: talquraini@ksu.edu.sa.

قدم في ١٤٣٣/٧/٦ وقبل في ١٤٣٣/٨/٥

ملخص البحث. هدف البحث الحالي إلى معرفة مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، وأهميتها، من منظور العاملين فيها بمدينة الرياض. وقد شملت عينة الدراسة (٩٨) عاملاً (معلمين، إداريين). وأظهرت نتائج الدراسة قصوراً واضحاً في تقديم الخدمات الانتقالية في ثلاثة مجالات رئيسة، هي: تقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية، وإعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها، وتقييم فاعلية الخطة الانتقالية. كما أعطت عينة الدراسة أهمية عالية للخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في دعم وتسهيل انتقالهم من بيئة لأخرى. ولم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية عن مدى أهمية الخدمات الانتقالية لهؤلاء التلاميذ بين العاملين تبعاً لاختلاف طبيعة العمل، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقالية. كما قدمت الدراسة بعض التوصيات التي يمكن أن تساهم في تحسين تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، الخدمات الانتقالية، المؤسسات التعليمية.

مقدمة

لقد حظي التلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة في العقود القليلة الماضية باهتمام دول العالم، خاصة في الدول المتقدمة، وقد تجلى ذلك في العمل على تقديم البرامج التربوية الخاصة، والخدمات المساندة بشكل مناسب ومجاني؛ إيماناً بأن تلك البرامج والخدمات تكسبهم المعارف والمهارات اللازمة التي تمكنهم من ممارسة حياتهم اليومية باستقلالية – قدر الإمكان– ومن تلك الفئات التي حظيت باهتمام واضح التلاميذ ذوو الإعاقات المتعددة. ومن أبرز مظاهر الاهتمام بهم محاولة تقديم الرعاية المناسبة لهم، والعمل على دمجهم مع أقرانهم العاديين في البيئة التربوية العادية، وذلك من خلال توفير البرامج والخدمات لهم، ودعم انخراطهم في المجتمعات المحلية بمحاولة إكسابهم المهارات اللازمة لإنجاح تفاعلهم في تلك المجتمعات (القريني، ٢٠٠٧م).

ومع أن الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة يمرون بمراحل انتقالية، شأنهم شأن أقرانهم العاديين، إلا أن عمليه انتقالهم تتصف بخصائص ومتطلبات فريدة، كما أن انتقال هؤلاء الأفراد يتطلب وجود مجموعة ملائمة من المعارف، والمهارات، والخبرات التي تسهل انتقالهم من مرحلة إلى أخرى، ومساندتهم في الوصول إلى عالم الكبار، وتحمل المسؤولية، وعالم العمل المنتج، والحياة المستقلة، وتعدُّ عملية الانتقال من مرحلة إلى أخرى نتيجة طبيعية لعملية النمو والتنشئة الاجتماعية، إلا أنه في معظم الأحيان يُشكل تحدياً كبيراً يصعب على الطفل أو الشاب مواجهته (القريوتي، ٢٠٠٥م).

وفي ظل تلك الاحتياجات والمتطلبات ذات الطابع الفريد أصبحت هناك حاجة ملحة لتقديم ما يعرف بالخدمات الانتقالية (Transition services)، والتي يمكن أن تدعم هذا الانتقال وتسهل انتقال هؤلاء التلاميذ إلى مجالات حياتية أخرى أكثر أهمية بالنسبة لهم (Taylor, 2006) .

وتبدو الحاجة ملحة أيضاً لتقديم تلك الخدمات إذا ما أدركنا أن كثيراً من التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة– بما فيهم ذوي الإعاقات المتعددة– يتجاوزون سن المدرسة وهم بحاجة إلى العديد من المهارات الأكاديمية والاجتماعية التي تؤهلهم لمقابلة احتياجات سوق العمل، إضافةً إلى أن هناك نسبة ضئيلة من هؤلاء التلاميذ يستطيعون الالتحاق ببرامج ما بعد المرحلة الثانوية، كالبرامج المهنية أو الأكاديمية في المرحلة الجامعية، كما أن هناك نسبة كبيرة من هؤلاء الأفراد لا يستطيعون الحصول على فرص للعمل؛ بسبب عدم اكتسابهم مهارات معينة تعمل على صقل قدراتهم وتنمية احتياجاتهم بما يتناسب مع طبيعة الوظائف والمهن المتاحة (القريوتي، ٢٠٠٥م).

وفي ضوء هذه الأهمية طُرح موضوع الخدمات الانتقالية على مستوى الأنظمة، والقوانين التشريعية في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية التسعينات الميلادية؛ حيث أكد قانونا تربية الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) (Individuals with Disabilities Education Act,1990) و تربية الأفراد ذوي الإعاقات المطور (Individuals with Disabilities Education Improvement Act,2004)(IDEIA) على أهمية تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، وأهميتها في تسهيل انتقالهم من بيئة إلى أخرى، والتأكيد على أنه يجب تقديم الخدمات الانتقالية للتلميذ عندما يبلغ سن السادسة عشرة، وأكدا أيضاً على أن الخدمات الانتقالية يجب أن تشمل: مرحلة ما بعد الثانوية، وبرامج المرحلة الاستقلالية، والمشاركة الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية التفاعلية، والمهنية

(Bell,2010). وبهذا يتضح أن فكرة الخدمات الانتقالية قد خضعت لعمليات المراجعة والتنقيح، والتطوير باختلاف نشر القوانين الأمريكية وتعددها في مجال تربية الأفراد الذين لديهم إعاقة وعملية تعليمهم.

ونجد في المقابل أن القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها التابعة لوزارة التربية والتعليم حالياً- وزارة المعارف سابقاً- الصادرة عام ١٤٢١هـ في المملكة العربية السعودية قد أكدت على حق التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة بمن فيهم التلاميذ ذوو الإعاقات المتعددة في تلقي هذه الخدمات؛ لتيسير انتقالهم من بيئة إلى أخرى، بالإضافة إلى أهمية تقديم الخدمات الانتقالية كجزء من البرنامج التربوي الفردي المقدم لكل تلميذ، وأكدت أيضاً على أهمية تحديد طبيعة هذه الخدمات، وكيفية تقديمها، ومدتها، وتحديد مدى استفادة التلميذ من تلك الخدمات.(وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، ١٤٢٢هـ).

وعلى الرغم من تأكيد تلك القواعد على ضرورة تقديم هذه الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة في معاهد التربية الخاصة وبرامجها خاصة للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة فإن الدراسات التي أجريت للتعرف على واقع الخدمات الانتقالية المقدمة لهؤلاء التلاميذ ما تزال قليلة ومحدودة، وربما كانت نادرة- حسب حد علم الباحث

مما لا يسعف صناع القرار، والمختصين، والأفراد ذوي العلاقة في مجال التربية الخاصة في تحديد مدى تقديم تلك الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسساتهم التعليمية. لذلك جاءت فكرة هذه الدراسة لتسهم في الكشف عن مدى تقديم الخدمات الانتقالية وأهميتها في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر العاملين فيها.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال ما أكدت عليه الأدبيات أن التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة يواجهون قصوراً في القدرة على التكيف مع حياتهم الجديدة بعد اجتيازهم المرحلة المدرسية بوصفهم أفراداً بالغين، وإنجاز المهمات المطلوبة التي تضمن نجاحهم في البيئات الجديدة كبيئة العمل (Chomokos,٢٠٠٥م). علاوة على ذلك، فإن أُسر هؤلاء التلاميذ يواجهون صعوبة بعد مغادرة أبنائهم نظام المدارس العادية الذي قد يختلف بطبيعته ومتطلباته اختلافاً جوهرياً عمَّا اعتادوا عليه من خدمات في ذلك النظام كحصول أبنائهم على فرص تعليمية، أو مهنية مما يجعل تلك الأسر تواجه مصيراً ومستقبلاً مجهولاً لأبنائهم (Flexer, Baer, Luft, & Simmons, 2008; Taylor, 2006). ومن هنا جاءت ضرورة أهمية تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأسرهم من خلال الخطط الانتقالية التي يمكن أن تسهل وتيسر انتقال هؤلاء التلاميذ إلى عالم الكبار كأفراد مستقلين. وبهذا تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال تقصي وجهة نظر العاملين في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة؛ لتحديد مدى تقديم تلك الخدمات فعلياً لهؤلاء التلاميذ، وأهميتها من وجهة نظر العاملين في تلك المؤسسات.

أهداف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين بها، وتسعى هذه الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما مدى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسساتهم التعليمية كالمعاهد، والمراكز الخاصة، خلال ثلاثة مجالات رئيسة هي: تقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية، وإعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية، وتقييم فاعلية الخطة الانتقالية؟

٢ - ما مدى أهمية الخدمات الانتقالية من وجهة نظر العاملين - الهيئة الفنية(معلمي التربية الخاصة)، الهيئة الإدارية (كالمديرين، والوكلاء، ومشرفي الفصول)- في تلك المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة؟

٣ - هل توجد اختلافات بين استجابات العاملين في المؤسسات التعليمية، كالمعاهد، والمراكز الخاصة بهؤلاء التلاميذ، حول أهمية الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة تعزى للمتغيرات الآتية: (طبيعة العمل، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقالية)؟

حدود الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة زمنيًا بالعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، ومكانيًا بالمملكة العربية السعودية، وبشريًا بالعاملين في معاهد وبرامج التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة التابعة لوزارة التربية والتعليم، وموضوعياً باستجابات عينة الدراسة على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة:

الخدمات الانتقالية: تلك الأنشطة التي تسعى إلى إعداد التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وتهيئتهم للانتقال من المرحلة الثانوية، أو ما يعرف بالمرحلة التأهيلية لما بعد المرحلة المتوسطة إلى مرحلة ما بعد المدرسة كبيئة العمل، والاستقلالية في الحياة اليومية، والالتحاق بمؤسسات التعليم العالي كالجامعات، والكليات.

التلاميذ ذوو الإعاقات المتعددة: أولئك التلاميذ الذين لديهم إعاقتان أو أكثر من الإعاقات المختلفة، كالإعاقة الفكرية والإعاقة البصرية، أو الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية، أو الإعاقة الفكرية والإعاقة الجسدية، والتي تسبب احتياجات تربوية شديدة لهم مما يتطلب دعماً مكثفاً لا يمكن تقديمه من خلال خدمات التربية الخاصة المصممة لنوع واحد من الإعاقة (IDEIA, 2004).

المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة: تلك المؤسسات التربوية - المعاهد الخاصة والبرامج الملحقة بمدارس التعليم العام- التي تقدم خدماتها التعليمية والتأهيلية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، وتتبع وزارة التربية والتعليم ممثلة بالإدارة العامة للتربية الخاصة.

العاملون في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة: أولئك الأفراد الذين يعملون مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، سواء ضمن الهيئة الفنية كمعلمي التربية الخاصة، أو الهيئة الإدارية كمديري المعاهد والمراكز، والوكلاء، ومشرفي الفصول.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سيعرض هذا الجزء لعدد من القضايا ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كمفهوم الخدمات الانتقالية، وأهميتها، والمراحل الأساسية في تقديم الخدمات الانتقالية، وأخيراً سيستعرض الباحث العديد من الأدبيات السابقة التي ناقشت الخدمات الانتقالية.

أولاً: مفهوم الخدمات الانتقالية:

على الرغم من شيوع مصطلح الخدمات الانتقالية (Transition Services) في منتصف الثمانينات الميلادية في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن هناك مصطلحات أخرى كانت مستخدمة قبل تلك المدة، منها مصطلح برامج الدراسة /العمل (Work/Study Programs)، وقد ظهر في بداية السبعينات الميلادية، وهو المصطلح الذي أكد على أهمية الأخذ بعين الاعتبار باحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس الثانوية، وإكسابهم المهارات المهنية والاستقلالية؛ بهدف تهيئتهم وتأهيلهم للحصول على وظيفة، أو الوصول إلى مستوى معين من الاستقلالية في مجتمعاتهم المحلية بعد أن ينهوا المرحلة المدرسية. وقد ركزت تلك البرامج على أهمية وجود تعاون وتنسيق بين معلمي التربية الخاصة، وأخصائي التأهيل المهني، وغيرهم من المختصين؛ لمساعدة هؤلاء التلاميذ في الحصول على وظيفة، أو استقلاليتهم داخل مجتمعاتهم. ولقد استمر العمل بذلك المصطلح لمدة عشر سنوات (Sitlington& Clark, 2006).

وفي نهاية السبعينات الميلادية أصبحت تلك البرامج أقل ممارسة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث ظهر مصطلح آخر بديل لذلك المصطلح، وهو ما يعرف بالتعليم المهني (Career Education) ليشير إلى الممارسات نفسها التي كان يقوم عليها مصطلح برامج الدراسة / العمل) (Lubbers, Repetto & Mcgorray, 2008) .

وفي عام ١٩٧٦م أصدر مجلس الأطفال غير العاديين (Council Exceptional Children) (CEC) مجلة علمية تهتم بما يعرف بالتطوير المهني (Career Developmental) للتلاميذ ذوي الإعاقات، فقدمت وصفاً لمفهوم التطوير المهني متضمناً تلك البرامج والخدمات التي تسهم في تقديم فرص وخيارات ملائمة للتلاميذ ليتعلموا في البيئة الأقل تقييداً قدر الإمكان من خلال تقديم العديد من المهارات الأكاديمية، ومهارات الحياة اليومية، والمهارات الشخصية الاجتماعية، والمعرفة المهنية، والمهارات المهنية المحددة التي تعد ضرورية للوصول بهؤلاء التلاميذ إلى أعلى مستوًى من الكسب المادي، والتنمية الشخصية، والانخراط في المجتمع (Council for Exceptional Children , 2000).

وفي عام ١٩٨٤م دعت مادليني ول (Madeleine Will) مديرة إدارة التربية الخاصة والخدمات التأهيلية بوزارة التربية الأمريكية –آنذاك– إلى ضرورة تقديم ما يعرف بالخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة؛ بهدف تيسير انتقالهم من بيئة إلى أخرى، ويعد ذلك أول استخدام لمصطلح الخدمات الانتقالية؛ حيث وصفتها بأنها النتائج المتوقع من التلميذ تحقيقها بعد تلقيه تدريب معين مما يؤهله للحصول على وظيفة ملائمة بعد المرحلة المدرسية. ويبدو أن هذا التوجه ركز على الجانب المهني فقط دون التركيز على جوانبَ أخرى قد يحتاجها التلميذ للانتقال من المرحلة المدرسية إلى مرحلة لاحقة، كالجانب الاستقلالي أو الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي (Greene &Kochhar-Bryant, 2003).

وظهرت دعوة أخرى تنادي بأهمية التوسع في مفهوم الخدمات الانتقالية لتشمل إعداد التلميذ، وتهيئته لمرحلة ما بعد المدرسة في المجال الأكاديمي، والوظيفي، والاستقلالي، والمشاركة الاجتماعية (Osgood,2005). ثم ظهر مفهوم الخدمات الانتقالية ظهوراً أوسعَ في القوانين الأمريكية ذات العلاقة بتربية التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة وتعليمهم؛ إذ عرف قانون IDEIA الخدمات الانتقالية بأنها مجموعة من

الأنشطة التي صُممت لتهيئة الطالب للوصول إلى نتائج متوقعة منه، وتعزيز انتقاله من المرحلة المدرسية إلى مرحلة ما بعد المدرسة، ويتضمن ذلك المرحلة الجامعية، والتدريب المهني، والانخراط الوظيفي، أو مرحلة العيش باستقلالية، أو المشاركة الاجتماعية (IDEIA,2004).

وفي مقابل ذلك نجد أن القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية أشارت إلى أن مفهوم البرامج الانتقالية يعبر عن تلك الأنشطة التي تعمل على إعداد التلميذ ذي الاحتياجات التربوية الخاصة للانتقال من بيئة إلى أخرى، أو من مرحلة إلى أخرى (وزاره التربية والتعليم،١٤٢٢ هـ). ونخلص إلى القول إن التشريعات الأمريكية والسعودية ذات العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة أكدت على أن مفهوم الخدمات الانتقالية يتضمن مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تسهيل انتقال التلميذ من بيئة إلى أخرى.

كما تناولت الجمعيات ذات العلاقة وبعض الأدبيات مفهوم الخدمات الانتقالية الذي يمكن وصفه بأنه يتوافق مع مفهوم الخدمات الانتقالية في جميع القوانين والقواعد التي تم عرضها، حيث عرَّفت الجمعية الوطنية الأمريكية لمعلمي التربية الخاصة (National Association of Special Education Teachers, 2007) (NASET) الخدمات الانتقالية بأنها تلك الأنشطة التي ترمي إلى تزويد التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، وأسرهم بالمهارات العملية، والخبرات، والمعرفة التي تساعدهم في الانتقال لما بعد المرحلة المدرسية؛ حتى يصبحوا أفراداً بالغين قادرين على الحياة باستقلالية. وعرفها القريوتي (٢٠٠٥م) بأنها تلك الخدمات التي تتضمن برامج وعمليات شاملة تركز على إعداد التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، وتسهل عملية انتقالهم إلى بيئة العمل انتقالاً يدعم تحسين أدائهم المهني، وتحقيق درجة ملائمة من الاندماج الاجتماعي، والعيش بالاستقلالية.

إضافة إلى ذلك، يرى ويستلنق وفوكس (Westling& Fox, 2009) أن الخدمات الانتقالية عملية صممت لإعداد التلميذ للحياة المستقبلية عند انتقاله من المدارس العامة إلى الحياة المهنية، أو الجامعية، أو الاستقلالية. وأخيرًا وصف لفينسون (Levinson, 1998) الخدمات الانتقالية بأنها تلك العمليات المختلفة داخل البيئة المدرسية، والتي من شأنها دعم انتقال الطفل من مرحلة ما قبل المدرسة إلى رياض الأطفال وتسهيل ذلك، أو مرحلة ما قبل رياض الأطفال إلى المدرسة الابتدائية، أو المتوسطة، أو الثانوية، أو مرحلة ما بعد المدرسة، وقد تشمل بيئة العمل، أو الاستقلالية في المجتمع. وبشكل مختصر، فإنه يمكن القول إن جميع تلك القوانين والقواعد والأدبيات قد أكدت على أن مفهوم الخدمات الانتقالية يشير إلى الأنشطة والبرامج التي يمكن أن تدعم انتقال التلميذ الذي لديه إعاقة من بيئة إلى أخرى وتسهل له ذلك، كانتقال التلميذ من المرحلة المدرسية إلى المرحلة الجامعية، أو المهنية، أو العملية، أو الاستقلالية، أو المشاركة الاجتماعية.

ومن خلال معطيات التعريفات السابقة فإنه يمكن أن يقترح الباحث التعريف الآتي للخدمات الانتقالية، بأنها تلك الأنشطة التي تسعى إلى إعداد التلميذ ذي الإعاقات المتعددة وتهيئته للانتقال من المرحلة الثانوية، أو المرحلة التأهيلية لما بعد المرحلة المتوسطة، إلى مرحلة ما بعد المدرسة كبيئة العمل، والاستقلالية في الحياة اليومية، والالتحاق

بمؤسسات التعليم العالي كالجامعات، والكليات.

أهمية الخدمات الانتقالية:

لقد أكدت العديد من الأدبيات على أن التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة يواجهون صعوبة في عمليه التكيف، وإنجاز المهمات المطلوبة منهم عند انتقالهم إلى بيئة جديدة، كبيئة العمل، ومرحلة البلوغ، بوصفهم أفراداً مستقلين في مجتمعهم (Flexer, Baer, Luft, & Simmons, 2008; Taylor, 2006).

ومن الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ أيضًا مسألة التكيف مع حياتهم الجديدة بعد اجتيازهم المرحلة المدرسية بوصفهم أفراداً بالغين، والحصول على عمل مناسب يتوافق مع إمكانياتهم وحاجاتهم، والقدرة على إقامة علاقات الصداقة مع أقرانهم الآخرين، والاستفادة من وقت الفراغ لتنمية بعض مهاراتهم وإمكانياتهم. وإضافة إلى ذلك فإن أُسر هؤلاء التلاميذ سيتعاملون مع نظام جديد بعد مغادرة أبنائهم نظام المدارس العادية الذي قد يختلف بطبيعته ومتطلباته اختلافاً جوهرياً عما اعتادوا عليه من خدمات، لذلك يصبح حصول أبنائهم على فرص تعليمية، أو مهنية، ليس مضموناً كما هو في نظام المدارس العامة، مما يجعل تلك الأسر تواجه مصيراً ومستقبلاً غير معروف لأبنائهم (Westling& Fox, 2009) . ونظرًا لتلك الاحتياجات الفريدة لهؤلاء التلاميذ وأسرهم فإن أهمية الخدمات الانتقالية تكمن في اكتشاف مجموعة متنوعة من المجالات التي تسمح لهم للانتقال بسهولة إلى عالم الأفراد البالغين وتخطيطها (NASET,٢٠١٠م). كما تسهم الخدمات الانتقالية في التعرف على إمكانيات التلميذ، واحتياجاته، واهتمامه، وتحديد رغباته وميوله، والمصادر المتاحة التي يمكن أن تعزز انتقاله من بيئة إلى أخرى، أو من مرحلة إلى أخرى، كما أنها تيسر انتقال التلميذ من مرحلة المدرسة إلى مرحلة العمل، وذلك من خلال تعريف الطفل بالفرص الوظيفية المتاحة والعمل فيها، وكذلك الفرص التعليمية الممكنة بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية. وأخيراً تساعد الخدمات الانتقالية في إكساب هؤلاء التلاميذ المهارات اللازمة التي تمكنهم من مواجهة التحديات في مرحلة ما بعد المدرسة سواءٌ في الإطار الاجتماعي، أم في ميدان العمل (القريوتي، ٢٠٠٥م).

ويمكن تلخيص أهمية الخدمات الانتقالية في كونها تعمل على تحديد إمكانات التلميذ ذي الإعاقات المتعددة للمراحل، واهتماماته، ورغباته، وميوله، أو البيئات المستقبلية التي سوف ينتقل إليها، كالانتقال من المرحلة الثانوية إلى مرحلة العمل، أو الاستقلالية بوصفهم أفراداً بالغين. كما تسعى تلك الخدمات إلى تعريف التلميذ وأسرته بالمصادر والخدمات المتاحة له في المجتمع التي يمكن أن تسهل انتقاله في المستقبل. إضافة إلى أن هذه الخدمات تساعد هؤلاء التلاميذ في إنشاء علاقة مع مؤسسات المجتمع العامة والخاصة، وإشراك تلك المؤسسات في إعداد هذا التلميذ لسوق العمل من خلال التدريب في مرافق تلك المؤسسات. وتسهم الخدمات الانتقالية في عملية تعرف التلميذ على الفرص التعليمية المتاحة لما بعد المرحلة المدرسية.

مراحل تقديم الخدمات الانتقالية:

تسير عملية تقديم الخدمات الانتقالية في مراحل عديدة لابد من أخذها بعين الاعتبار من قبل الفريق المدرسي عند تقديم الخطة الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، وعلى وجه الخصوص التلاميذ الذين لديهم إعاقات متعددة، وتتمثل تلك المراحل فيما يأتي:

المرحلة الأولى: تقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية

تعد هذه المرحلة إحدى الركائز الأساسية التي يجب أخذها بعين الاعتبار من المدرسة، والمؤسسات المحلية، وغيرها من الجهات التي سوف تسهم في تقديم الخدمات الانتقالية للتلميذ، وفيها يتم تحديد احتياجات التلميذ ذي الإعاقات المتعددة، وميوله، ورغباته، وقدراته، وإمكانياته، بعد جمع المعلومات والبيانات التي تساعد في اتخاذ القرار حول تقديم تلك الخدمات (Taylor, 2006). ويحدد ستلنجتون (Sitlington, 2000) العناصر اللازمة لتقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية، وتتضمن:

١) تحديد احتياجات الطفل ورغباته وميوله فيما يتعلق بالأهداف الانتقالية المناسبة له.

٢) تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ في الجانب التعليمي، والمهني، والاستقلالي.

٣) تحديد الموضع التربوي المناسب، المهني، المجتمعي الذي سوف يسهل تحقيق أهداف الخطة الانتقالية.

٤) تحديد مهارات تقرير المصير (Self-determination) التي تساعد التلميذ في تحديد رغباته، وميوله، ودعم أهداف المرحلة الانتقالية لما بعد المرحلة المدرسية.

٥) تحديد التعديل، والتكييف، والدعم اللازم، والخدمات الأخرى التي يحتاجها التلميذ؛ مما يعزز تحقيق الأهداف الانتقالية له.

وفي نفس السياق يشير ستلنجتون (Sitlington, 2000) أن عملية تقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية يجب أن تكون شاملة لجوانب متعددة للتلميذ الذي لديه تعدد عوق، كالقدرة على تقرير المصير، والمهارات الشخصية، والمهارات الاستقلالية، والتواصلية، والأكاديمية، وقضاء وقت الفراغ والترويح. كما أن هناك العديد من المصادر التي يمكن استخدامها في هذه المرحلة لجمع المعلومات حول الطفل، وتتضمن ما يأتي:

١- المقاييس والاختبارات المقننة:

هناك العديد من الأدوات والمقاييس التي يمكن أن تستخدم في تقييم الأداء الحالي للتلميذ، سواء في جانب التحصيل الأكاديمي، أم في مفهوم الذات، أم في مهارات الحياة الوظيفية، أم في المهارات المهنية، وتتميز تلك الأدوات بأنها تعطي درجات محددة ومعلومات حول الأداء الحالي للتلميذ (Sitlinglon, 2000). إضافة إلى تزويد الفريق بمعلومات ذات علاقة بالمستوى المعرفي للطفل في عدة مجالات حياتية كإدارة المنزل، أو التعامل بالنقود وغيرها من المهارات ذات العلاقة، ومن أشهر تلك الاختبارات والمقاييس ما يأتي:

- **الأدوات المقننة:**

أ) قوائم التخطيط الانتقالية (Transition Planning Inventory):

وتتضمن قوائمَ التقدير الذاتي التي يمكن أن يؤديها الطفل بنفسه، أو أحد أفراد أسرته، أو معلموه؛ وذلك لتحديد جوانب القوة أو الضعف لديه في مجالات مختلفة، كالحياة الشخصية، والأنشطة الحياتية، والمهنية. وفي بعض الأحيان قد يقوم فريق البرنامج التربوي الفردي بمقابلة أحد والدي الطفل، أو معلميه، أو أي فرد آخر لديه معرفه تامة للإجابة عن قوائم التقدير الذاتي (Hardman, 2010;Sitlinglon, 2000 & McDonnell).

ب) التقييم المبني على المنهج (Curriculu based Assessment):

يعد هذا النوع من التقييم أسلوباً مفيداً لتقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية، حيث يساعد هذا الأسلوب الفريق المدرسي في جمع معلومات عن التلميذ عبر مواقف تعليمية مختلفة، فعلى سبيل المثال: كيف يحب التلميذ أن يتعلم، وهواياته، ورغباته، وكيفية قضائه لوقت فراغه. وهناك العديد من الأمثلة على أدوات التقييم المبني على المنهج، كالاختبارات التحصيلية في مجال القراءة، والكتابة، والتهجئة، والرياضيات، وأيضاً اختبارات الكفايات المهنية McDonnell & Hardman, 2010).

- **الأدوات غير المقننة:**

١- عينات عمل الطالب (Portfolio):

قد يقوم الفريق المدرسي بتحليل المعلومات المتوفرة عن حياة التلميذ وملاحظتها، وعينات من أعماله وأنشطته، سواء منها المنهجية أم اللامنهجية المتوفرة في ملفه الخاص بأعماله السابقة التي قد تمثل أهداف التلميذ ورغباته. كما يمكن أن يقوم هذا الفريق بتحليل محتويات البرامج التربوية الفردية السابقة للتلميذ، وأداء الطفل لبعض المهارات، الأمر الذي يمكن أن يزود هذا الفريق بخلفية واضحة عن احتياجات التلميذ، وجوانب القوة والضعف لديه، ورغباته، وخبراته السابقة، والأنشطة المهنية، والحياتية في مواضع مختلفة، والأنشطة الانتقالية التي ربما شارك فيها التلميذ سابقاً، وأيضاً بعض النصائح والإرشادات من معلميه في المرحلة السابقة (Sitlington, 2000;Westling & Fox, 2009).

٢- المقابلة (Interview)

تعد المقابلة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة إحدى الأدوات المهمة التي يمكن استخدامها في جمع المعلومات لتحديد رغباتهم، وميولهم، وقدراتهم، واحتياجاتهم، وأهدافهم في المرحلة الانتقالية اللاحقة، ونتيجة لما يظهره التلاميذ ذوو الإعاقات المتعددة من بعض الصعوبات في عملية التواصل يبقى تحديد ما يفضله التلميذ ورغباته، وأهدافه من خلال مقابله الأفراد الذين يعملون معه، أو الذين لديهم خلفية عنه، سواء في المنزل، أم في العمل، أم في المجتمع المحلي. وقد تتضمن هذه المقابلة أي فرد من الفريق المدرسي أو من أفراد الأسرة (الوالدين، أو الأشقاء) الذين يمكن أن يقدموا معلومات ذات قيمة، سواء فيما يتعلق برغبات الطالب، وميوله، وقدراته، واحتياجاته، وأهدافه المستقبلية، ومهاراته الاجتماعية، والشخصية، وهناك تساؤلات مهمة يجب تضمينها في حال استخدام المقابلة، ومنها:

أ) ما المهارات التي يمتلكها الطفل؟

ب) ما الأنشطة التي استطاع إنهاءها بنجاح؟

ج) ما أداء الطفل الحالي لكل مهارة أو نشاط؟

علاوة على ذلك، فإن المقابلة تعد طريقة فعالة لجمع المعلومات عن التلميذ من عدة نواح مختلفة، فعلى سبيل المثال: يمكن من خلالها تحديد كيف ينفذ، وينهي التلميذ أنشطته في المنزل أو في المجتمع المحلي، والمهارات التي يجب أن يتعلمها الطفل؛ ووفقًا لذلك فإن المقابلة أداة مفيدة في جمع المعلومات عن احتياجات الطفل ورغباته، وميوله، وأهدافه، سواء باستخدام المقابلة وجهاً لوجه أو بالتليفون، بحيث تحدد هذه المعلومات في النهاية الأهداف المتوقعة للطفل خلال المرحلة المستقبلية (McDonnell & Hardman, 2010).

كما أن التقييم الفعال لأداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية يجب أن يتم من قبل فريق متعدد التخصصات (interdisciplinary team) بحيث يتكون من المختصين

في مجالات مختلفة، ويعملون تحت إشراف منسق، ويسعون إلى الوصول لهدف معين، بحيث يشمل الأخصائيين النفسيين المدرسين، وأخصائي علاج اللغة والكلام، وأخصائي العلاج الطبيعي والوظيفي، ومنسق الخدمات الانتقالية، ومعلم التربية الخاصة، والتلميذ، والأسرة، والأفراد الآخرين ممن سيشاركون في تقديم الخدمات الانتقالية. (Flexer, Baer, Luft, & Simmons, 2008).

وخلاصة القول إن عملية التقييم لأداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية عملية شاملة تأخذ بعين الاعتبار الأدوات غير المقننة كالملاحظة، وتحليل عينات أعمال الطفل، ومقابلة الطفل، أو أحد أفراد أسرته، أو من لديهم خلفية كاملة عن الطفل، كما يمكن استخدام المقاييس المقننة (كالتقييم المبني على المنهج، وأدوات التقدير الذاتي) في عملية التقييم، مما يساعد في جمع معلومات كافية عن قدرات الطفل وميوله، ورغباته، وأهدافه المستقبلية من عدة جوانب، سواء المهنية، أم الاستقلالية، أم الأكاديمية للمرحلة الجامعية. وأخيراً يجب التأكيد على أن هذا الفريق يمكن أيضاً أن يستفيد من تلك المعلومات التي جمعها في مرحلة تحديد أهلية الطفل لخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة.

المرحلة الثانية: إعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها

في هذه المرحلة يقوم الفريق المدرسي بإعداد الخطة الانتقالية التي يجب أن تحدد بوضوح احتياجات الطفل وتنفيذها، وقدراته، وميوله، وتشمل الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى ذات العلاقة باحتياجات التلميذ والقابلة للتحقق لمرحلة ما بعد المدرسة؛ اعتماداً على نتائج التقييم التي تم جمعها في المرحلة الأولى (Chadesy-Rusch, & Heal,1995). وبصورة أدق، فإن الخطة الانتقالية يجب أن تحتوي على النتائج المراد تحقيقها للتلميذ، كالالتحاق بمهنة معينة، والحياة بطريقة مستقلة، والتدريب أو التعليم المستقبلي الذي يريده التلميذ وأسرته. كما يجب أن تتضمن هذه الخطة مدى مشاركة المؤسسات ذات العلاقة –سواء أكانت الحكومية أم الخاصة– في تقديم تلك الخدمات، ومصادر الدعم المتوقعة للخدمات الانتقالية المقدمة للتلميذ (McDonnell, Mathot-Buckner, & Ferguson,1996). بالإضافة إلى الوصف الدقيق والشامل للأنشطة التي ستدعم وصول التلميذ لتلك النتائج المرجوة والكيفية التي سيمكن من خلالها إعداده أو تهيئته وأسرته للوصول إلى الخدمات المجتمعية التي قد تحتاج نوعاً من التكييف والتعديل بما يتناسب مع احتياجات التلميذ، إضافة إلى ضرورة أن تحتوي الخطة الانتقالية وصفاً للفرص المناسبة، والمتوافرة له ولأسرته في المجتمع المحلي، سواء أكانت تدريبية أم تعليمية، وتعريفاً بتلك المؤسسات التي يمكن أن تقدم تلك الخدمات (Blalock,1996). ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن إعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها يجب أن يشارك فيها فريق متكامل يتضمن التلميذ ذا الإعاقة المتعددة، وأسرته، أو الوصي عليه، والمعلمين– سواء معلمو التربية الخاصة، أم معلمو التعليم العام– ومنسق الخدمات الانتقالية، ومقدمي الخدمات المساندة –كأخصائي علاج اللغة والكلام وغيرهم– وممثلين من المؤسسات ذات العلاقة بالتدريب أو التعليم كالجهات الحكومية والخاصة ذات العلاقة، وأي أخصائيين آخرين لهم علاقة بتسهيل الخدمات الانتقالية للتلميذ وتقديمها. وأخيراً يجب أن يقدم هذا الفريق تلك الخدمات بالأسلوب الفردي بما يتناسب مع احتياجات التلميذ الفريدة (Guy & Schriner, 1997).

المرحلة الثالثة: تقييم فاعلية الخطة الانتقالية

وتهدف هذه المرحلة إلى تحديد مدى فاعلية الخطة

الانتقالية المقدمة للتلميذ في اكتساب المهارات اللازمة للانتقال من العالم المدرسي إلى عالم البالغين، ومدى تحقيق الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى والتي صيغت بناءً على احتياجات التلميذ، ورغباته، وميوله بالتعاون مع أسرته، لذلك فإن الفريق المدرسي يجب أن يطرح التساؤلات الآتية عند تقييمه للخطة الانتقالية:

١) هل تحققت الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية؟

٢) هل حقق التلميذ النتائج المتوقعة منه في المجال الأكاديمي، أو المهني، أو الاستقلالي؟

٣) هل تم تحديد أدوار الأشخاص والمؤسسات ذات العلاقة بتقديم الخدمات الانتقالية للتلميذ بشكل واضح في الخطة الانتقالية؟

٤) هل الأنشطة التدريسية التي تم تحديدها في الخطة الانتقالية مناسبة، وفاعلة لتحقيق الأهداف المرسومة للتلميذ؟

٥) هل هناك تعاون واضح وفاعل بين المؤسسات ذات العلاقة بتدريب وتعليم التلميذ- سواء المؤسسات الحكومية، أم الخاصة- وأفراد فريق البرنامج التربوي الفردي؟

٦) هل تم تحديد مصادر الدعم وسبل التواصل معها، مما يمكن التلميذ وأسرته من معرفتها والتواصل معها مستقبلاً؟

٧) ما مدى مشاركة التلميذ وأسرته في تحقيق الأهداف المرسومة له في خطته الانتقالية؟ (Grigal, David, John & Wendy, 1997)

وبناءً على الإجابة عن تلك التساؤلات يمكن تحديد مدى فاعلية الخطة الانتقالية في دعم انتقال التلميذ ذي الإعاقة المتعددة من بيئة إلى أخرى- سواء أكانت مهنية، أم تعليمية، أم استقلالية- بيسر وسهولة؛ مما يحقق الأهداف المرجوة من تقديم تلك الخطة. وخلاصة القول، إن تقديم الخدمات الانتقالية من خلال هذه المراحل الثلاث التي تم عرضها ضمن ما يعرف بالخطة الانتقالية (Transition Plan) سوف يدعم انتقال التلميذ من بيئة إلى أخرى-سواء كانت أكاديمية أم استقلالية أم مهنية- بشكل فاعل.

الدراسات السابقة

تعد الخدمات الانتقالية من المواضيع التي نوقشت في الأدبيات العربية نقاشاً محدوداً، بينما نوقشت في الأدبيات الأجنبية نقاشاً مكثفاً من عدة جوانب، لذلك سيستعرض الباحث بعض الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية في هذا الجزء.

فقد قام بيل (Bell ,2010) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع وأهمية الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، في ولاية ألينوز بالولايات المتحدة الأمريكية. ولقد تكونت عينه الدراسة من (٢٥) معلماً، ومديراً، ومنسقاً للخدمة الانتقالية في المدارس الحكومية. ولقد أظهرت هذه الدراسة أن هناك قصوراً في تقديم تلك الخدمات، يتلخص في عدم إشراك الطفل وأسرته في تحديد رغباته وميوله حول المرحلة الانتقالية لما بعد المرحلة المدرسية. إضافة إلى أن الفريق المدرسي لم يقم باستخدام أدوات مقننة عند تقييمه لهؤلاء التلاميذ، كقوائم التقدير الذاتي المتعلقة بالتخطيط الانتقالي. وأظهرت هذه الدراسة أيضاً قصوراً في التعاون بين الفريق المدرسي والمؤسسات المجتمعية ذات العلاقة.

كما كشفت عن وجود قصور في انخراط الأسرة ومشاركتها في دعم البرامج الانتقالية لأطفالهم. وفي الجانب الآخر توصلت الدراسة إلى إدراك العينة لأهمية الخدمات الانتقالية لهؤلاء التلاميذ على الرغم من حاجتهم لتلقي برامج تدريبية ذات علاقة بهذه الخدمات. وأخيراً أوصت هذه الدراسة بأهمية التركيز على الطفل بوصفه محوراً رئيساً عند تقييم احتياجاته، وميوله، ورغباته للمرحلة الانتقالية، وأهمية تدريب العاملين (المعلمين، الإداريين، الأخصائيين، الآخرين)؛ وذلك لاكتساب المعارف والمهارات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية. وأوصت بتفعيل الدور التعاوني بين الفريق المدرسي والمؤسسات ذات العلاقة بتدريب التلميذ وتأهيله في المرحلة الانتقالية.

كما قام Al-muaqel (٢٠٠٦م) بإجراء دراسة سعت إلى الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية من وجهة نظر(١١٧) معلماً، ومرشداً طلابياً، وأسرة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الشمال الغربي من ولاية إيداهو الأمريكية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الخدمات الانتقالية يجب أن يبدأ تقديمها قبل سن السادسة عشرة لهؤلاء التلاميذ، وهو السن المحدد في القانون الأمريكي (IDEA) لتقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة. وأظهرت الدراسة افتقار أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي إلى المعرفة بمصادر الدعم المتوفرة في المجتمع، سواء المهني، أم الاجتماعي، أم التربوي، ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية للتلميذ. كما يجب أن تقدم الخطة الانتقالية مستقلةً عن البرنامج التربوي الفردي والربط بين أهدافهما. وأخيراً أكدت هذه الدراسة على وجود حاجة إلى تدريب الأعضاء المشاركين في تقديم الخطط الانتقالية قبل البدء بتقديم تلك الخطط لهؤلاء التلاميذ، وتنمية مهارات التواصل بينهم.

وفي دراسة أخرى قام بها كوميكس (Chomokos, 2005) سعت إلى الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة بالمدارس الحكومية في ولاية أريزونا. ولقد تكونت عينه الدراسة من (٧٦) عاملاً في تلك المدارس. وأظهرت نتائجها أن معظم الخطط الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة في تلك المدارس قد احتوت على برامج انتقالية ذات علاقة بالجانب المهني، والاستقلالي، والمرحلة الأكاديمية الجامعية. وأن هناك قصوراً في بعض الممارسات ذات العلاقة بتقييم احتياجات الطفل، ورغباته، وميوله حول المرحلة الانتقالية. كما أشارت هذه الدراسة إلى أن الفريق المسؤول عن تقديم الخطط الانتقالية لهؤلاء التلاميذ يفتقر إلى بعض المعارف والمهارات ذات العلاقة بتقديم تلك الخطط الانتقالية، ويعود ذلك إلى افتقار برامج إعداد هؤلاء العاملين إلى مقررات دراسية تناقش الخدمات الانتقالية.

وأخيرًا أجرى فنس (Finns, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الخدمات الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقات المختلفة بمن فيهم ذوو الإعاقة المتعددة في ولاية متشجن بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) معلماً ومديراً في المدارس الحكومية في تلك الولاية، وقد خلصت الدراسة إلى أنه على الرغم من تقديم الخدمات الانتقالية لهؤلاء التلاميذ فإن هناك جوانب قصور في الممارسات المتعلقة بتقديم الخدمات الانتقالية لهم، تتمثل في ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات الانتقالية لأبنائهم، وضعف التعاون بين الفريق المدرسي والمؤسسات ذات العلاقة.

ويتضح من الدراسات السابقة أن تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة- بمن فيهم ذوو

الإعاقات المتعددة – ما يزال يشوبه نوع من القصور في تقديم تلك الخدمات، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى عدم تقييم احتياجات الطفل، ورغباته، وميوله نحو أهدافه الانتقالية لمرحلة ما بعد المدرسة، وعدم إشراك الطفل نفسه، وأسرته في تحديد تلك الرغبات والميول، والقصور في معرفة الأعضاء المشاركين في تقديم الخطط الانتقالية بالمهارات اللازمة لتقديم تلك الخطط، وضعف التواصل الفعال بين هؤلاء الأعضاء لتقديم تلك الخطط. إضافة إلى القصور في التعاون بين المؤسسات المجتمعية، والمصادر الأخرى التي يمكن أن تدعم انتقال هؤلاء التلاميذ. وفي ضوء ذلك تحاول الدراسة الحالية الكشف عن مدى تقديم تلك الخدمات، وأهميتها للتلاميذ ذوي الإعاقة المتعددة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة من العاملين في المؤسسات التعليمية لهؤلاء التلاميذ.

إجراءات الدراسة

يرمي هذا الجزء إلى استعراض المنهجية المستخدمة في الدراسة التي تتضمن، مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وإجراءات تنفيذها، وصدقها، وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يقوم على أساس دراسة الظاهرة التربوية ووصفها كما توجد في الواقع، والتعبير عنها كمًّاً وكيفًا، ويعد هذا المنهج مناسبًا لأنه لا يقف عند جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة التربوية من أجل استقصاء مظاهرها وأنشطتها المختلفة، بل يعمد كذلك إلى الوصول إلى الاستنتاجات التي تساهم في فهم الواقع وتطويره من خلال تحليل تلك الظاهرة وتفسيرها، وبيان الوسائل اللازمة لتطوير الواقع وتحسينه (العساف،١٤٠٦هـ).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين الذكور في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مدينة الرياض والبالغ عددهم (١٥٠) فرداً يمثلون الهيئة الفنية كمعلمي التربية الخاصة، والهيئة الإدارية، كالمديرين، والوكلاء، ومشرفي الفصول، في تلك المعاهد والبرامج التي تقدم خدماتها لهؤلاء التلاميذ التابعة لوزارة التربية والتعليم ممثلة بالإدارة العامة للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣ هـ.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على جميع العاملين الذكور في جميع معاهد التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وبرامجهم في مدينة الرياض، حيث أرسلت الاستبانة إلى جميع أولئك العاملين والذين بلغ عددهم (١٥٠) فردًا أجاب (١٠٣) فرداً على أداة الدراسة وبعد فحص جميع الاستمارات ومراجعتها أصبح هناك (٩٨) استمارة صالحة للتحليل الإحصائي، منهم (٧٩) معلماً للتربية الخاصة يمثلون الهيئة الفنية، و(١٩) فرداً يمثلون الهيئة الإدارية (المديرين، والوكلاء، ومشرفي الفصول). ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات طبيعة العمل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في العمل، الدورات التدريبية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
طبيعة العمل	الهيئة الفنية (معلمو تربية خاصة)	٧٩	٨٠,٦
	الهيئة الإدارية (مديرون، وكلاء، مشرفو فصول)	١٩	١٩,٤
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربية خاصة	٥٤	٥٥,١
	بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة	١٩	١٩,٤
	ماجستير	١٢	١٢,٢
	أخرى	١٣	١٣,٣
سنوات الخبرة في العمل	٥ سنوات فأقل	١٤	١٤,٣
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	١٧	١٧,٣
	من ١١ إلى ١٥ سنة	٢٥	٢٥,٥
	أكثر من ١٥ سنة	٤١	٤١,٨
	لم يحدد	١	١,٠
الدورات وورش العمل	نعم	١٨	١٨,٤
	لا	٨٠	٨١,٦
المجموع		٩٨	١٠٠,٠

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة اعتماداً على الإطار النظري، والأدبيات التي تناولت الخدمات الانتقالية، والقواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والقوانين الأمريكية ذات العلاقة بتربية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة مثل قانوني (IDEA, IDEIA)، كما تم الاطلاع على المقاييس المتوافرة والتي استخدمت في الدراسات الأجنبية كدراسة بيل (Bell, 2010). وقد تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أقسام، حيث تضمن القسم الأول بيانات عامة عن عينة الدراسة، تتضمن: (١) طبيعة عمل الهيئة الفنية (معلمي التربية الخاصة)، والهيئة الإدارية (مديرين، وكلاء، مشرفي فصول)، (٢) المؤهل العلمي (بكالوريوس تربية خاصة، بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة، ماجستير، أخرى) (٣) عدد سنوات الخبرة (خمس سنوات فأقل، ست سنوات إلى عشر سنوات، ١١ سنة إلى ١٥ سنة، أكثر من ١٥ سنة)، (٤) الورش العملية والدورات التدريبية ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية (نعم، لا). بينما تضمن القسم الثاني مدى تقديم الخدمات الانتقالية في برامج

التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة من خلال ثلاثة مجالات رئيسة هي: مدى تقييم التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية، ومدى إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية للتلميذ، ومدى تقييم فاعلية الخطة الانتقالية. وتضمن القسم الثالث من أداة الدراسة أهمية الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة من وجهه نظر العاملين. وأجيب عن الفقرات في القسم الثاني من خلال مقياس ليكرت الرباعي والذي يتضمن أحد الخيارات الآتية: تمارس بدرجة كبيرة (٤ درجات)، تمارس بدرجة متوسطة (٣ درجات)، تمارس بدرجة ضعيفة (درجتان)، لا تمارس (درجة واحدة)، بينما أجيب عن فقرات القسم الثالث من خلال مقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة (٥درجات)، موافق (٤درجات)، غير متأكد (٣ درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة).

صدق الأداة

قام الباحث بعرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، وعلم النفس بجامعة الملك سعود لتحديد الصدق الظاهري، ولتحديد مدى وضوح العبارات، ومناسبتها، وارتباطها بكل بعد من أبعاد الاستبانة. وقد جاءت نسبة الاتفاق بين المحكمين العشرة لتمثل ٨٠ %، بينما مثلت ٢٠% رغبة المحكمين في تعديل بعض الفقرات وحذفها، وتجزئة بعض الفقرات إلى أكثر من فقرة، وقد أخذ الباحث بمعظم تلك الملاحظات حول الأداة. وقام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت (٣٢) فرداً؛ وذلك للتأكد من وضوح العبارات. كما ساعدت العينة الاستطلاعية على قياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة الذي يوضح مدى اتساق كل عبارة من العبارات بالدرجة الكلية،حيث تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس بنود المحور الأول (مدى تقديم الخدمات الانتقالية)، والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين 0.87 إلى 0.97وجميعها دالة عند مستوى 0.01 . بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بنود المحور الثاني (مدى أهمية الخدمات الانتقالية)، والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه ما بين 0.79 إلى 0.90 وجميعها دالة عند مستوى 0.01. كما تم حساب معامل ارتباط درجات الفقرات في كلا المحورين إلى الدرجة الكلية للمحور، وقد جاءت جميعها دالة عند مستوى 0.01، وهذا يشير إلى صدق بنود أداة الدراسة.

ثبات الأداة

لقد قام الباحث بحساب ثبات أداة الدراسة، وذلك باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، للمحور الأول (مدى تقديم الخدمات الانتقالية)، والثاني (مدى أهمية الخدمات الانتقالية)؛ حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (٠,٩٧)، فيما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (٠,٨٨)، وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تمتع بمعامل ثبات عالٍ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سوف يتم في هذا الجزء استعراض النتائج طبقاً للجداول المخصصة لذلك، ووفقاً لطبيعة الأسئلة المطروحة في هذه الدراسة.

السؤال الأول: ما مدى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسساتهم التعليمية كالمعاهد، والمراكز الخاصة من خلال ثلاثة مجالات: (تقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية، وإعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية، وتقييم فاعلية الخطة الانتقالية)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بعرض نتائج الدراسة لكل مجال، وتحليلها باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية.

ويبين الجدول رقم (٢) المجال الأول الذي يرصد مدى تقييم أداء التلاميذ لتلقي الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وفقاً لوجهة نظر العاملين فيها والمكون من (١١عبارة)، حيث جاءت العبارة المتضمنة مدى ممارسة تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة المتعددة المتعلقة بالمهارات الشخصية في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي ١,٢٢، وبانحراف معياري ٠,٤٩، وبنفس الترتيب مع العبارة المتعلقة بمدى تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة المتعددة المرتبطة بالمهارات الأكاديمية، بمتوسط حسابي 1.22، وبانحراف معياري ٠,٥٨، أما عبارة مدى تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة المتعددة المتعلقة بالمهارات الاستقلالية فقد حصلت على المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي 1.21، وانحراف معياري ٠,٥٠. وجاءت العبارات المرتبطة بمدى ممارسة تقييم رغبات التلميذ ذي الإعاقات المتعددة وميوله فيما يتعلق بالبرنامج الانتقالي المناسب له لما بعد المرحلة المدرسية، وتقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة المتعددة المتعلقة بالمهارات التواصلية، وتقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقات المتعددة للبرنامج الانتقالي المناسب له من قبل فريق متعدد التخصصات في نفس المرتبة (الرابعة) وبمتوسط حسابي ١,١٩، وبانحراف معياري (٠,٤٥، ٠,٤٧، ٠,٤٩) على التوالي. واحتلت المرتبة السابعة العبارتان المتعلقتان بمدى ممارسة تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقات المتعددة للبرنامج الانتقالي المناسب له من خلال تطبيق الاختبارات الرسمية (الكفايات المهنية، التحصيلية، قوائم تقدير الذات) ومدى ممارسة تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة المتعددة المتعلقة بمهارات تقرير المصير(ما يحب، ما يكره، ما يريد، ما لا يريد)، وبمتوسط حسابي ١,١٧، وبانحراف معياري (٠,٤٣، ٠,٥٠) على التوالي. أما العبارتان المتعلقتان بمدى ممارسة تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة المتعددة للبرنامج الانتقالي المناسب له من خلال تطبيق الاختبارات غير الرسمية (مقابلة الطفل أو أسرته أو أقرانه، ملاحظة عينات أعمال التلميذ) ومدى ممارسة إشراك أسرة التلميذ ذي الإعاقات المتعددة في عملية التقييم لتحديد رغبات وميول ابنها للبرنامج الانتقالي المناسب له فقد احتلت المرتبة التاسعة، وبمتوسط حسابي ١,١٤، وبانحراف معياري (٠,٤١، ٠,٤٣) على التوالي. واحتلت العبارة المرتبطة بمدى ممارسة تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة المتعددة المتعلقة بمهارات قضاء وقت الفراغ والترويح المرتبة التاسعة، وبمتوسط حسابي ١,١١، وبانحراف معياري ٠,٤٠. وأخيراً، فإن المتوسط العام لمجال تقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية هو ١,١٨.

ويتضح من الجدول رقم (٣) والذي يرصد المجال الثاني المتعلق بمدى ممارسة إعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسساتهم التعليمية من وجهة نظر العاملين بها والمكون من (٩ عبارات) أن العبارة المرتبطة بمدى ممارسة تنفيذ المؤسسات العامة والخاصة ذات العلاقة بالتعليم والتدريب للتلميذ حصلت على المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي ١,١٩، وبانحراف معياري ٠,٤٩. وجاءت العبارات المتعلقة بمدى ممارسة وصف احتياجات التلميذ وقدراته، ورغباته، وميوله، والنتائج المتوقعة منه بشكل واضح ومحدد، ووصف دور المؤسسات العامة والخاصة ذات العلاقة بالتعليم والتدريب لتحقيق أهداف البرنامج الانتقالي المناسب للتلميذ، ووصف الأفراد المشاركين في الخطة الانتقالية ومسؤولياتهم في الخطة الانتقالية في نفس المرتبة (الثانية)، وبمتوسط حسابي ١,١٧، وبانحراف معياري (٠,٤٥، ٠,٤٣، ٠,٤٥) على التوالي. وفي المرتبة الخامسة جاءت العبارة المتعلقة بمدى وصف الأنشطة التدريسية الصفية واللاصفية في الخطة الانتقالية والتي ستدعم

تحقيق التلميذ للنتائج المرجوة، بمتوسط حسابي ١,١٦، وبانحراف معياري (٠,٤٧). واحتلت العبارات المتعلقة بوصف الأهداف طويلة المدى، وقصيرة المدى، ذات العلاقة باحتياجات التلميذ للبرنامج الانتقالي المناسب له، والقابلة للقياس، والملاحظة في الخطة الانتقالية، وتنفيذ الأهداف طويلة المدى، وقصيرة المدى، المحددة في الخطة الانتقالية، من خلال أفراد فريق البرنامج الانتقالي، وإشراك أسرة التلميذ ذي الإعاقات المتعددة في عملية التقييم لتحديد رغبات وميول ابنها للبرنامج الانتقالي المناسب له، نفس المرتبة- المرتبة السادسة- حيث حصلت على نفس المتوسط الحسابي ١,١٣، وبانحراف معياري (٠,٤٠، ٠,٣٧، ٠,٤٢) على التوالي. وأخيراً، احتلت عبارة مدى ممارسة تنفيذ جميع الأنشطة التدريسية الصفية واللاصفية التي تم تحديدها في الخطة الانتقالية من خلال أفراد فريق البرنامج الانتقالي المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (١,١٢)، وبانحراف معياري (٠,٣٩). ومثَّل المتوسط العام لمجال إعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها ١,١٦.

وعند النظر في الجدول رقم (٤) الذي خصص للمجال الثالث المتمثل في مدى تقييم فاعلية الخطة الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسساتهم التعليمية والمكون من (٦عبارات)، يتضح أن العبارة المتعلقة بمدى ممارسة تقييم مدى تحقق الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، والتي تم تحديدها للتلميذ في خطته الانتقالية حصلت على المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي ١,١٨، وبانحراف معياري (٠,٥٠)، وجاءت العبارات المرتبطة بمدى ممارسة تقييم مدى تحقيق التلميذ للنتائج المتوقعة منه، وتقييم مدى فاعلية الأنشطة التدريسية الصفية واللاصفية لتحقيق الأهداف الموصفة للتلميذ في خطته الانتقالية، وتحديد مدى فاعلية أدوار الأفراد المشاركين في إعداد خطة التلميذ الانتقالية وتنفيذها في المراتب الثانية، والثالثة، والرابعة، على التوالي، وبمتوسطات حسابية (١,١٥، ١,١٤، ١,١٣)، وبانحرافات معيارية (٠,٤٩، ٠,٤٣، ٠,٣٩) على التوالي. واحتلت عبارة تقييم فاعلية أدوار المؤسسات العامة والخاصة ذات العلاقة بالتعليم والتدريب ودورهما في المساهمة لتحقيق أهداف البرنامج الانتقالي المناسب للتلميذ وفق خطته الانتقالية في المرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي (١,١٢)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٣٨). وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة مدى ممارسة تقييم مدى فاعلية مشاركة التلميذ وأسرته في تحقيق الأهداف المرسومة له في خطته الانتقالية، وبمتوسط حسابي (١,١١)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٣٨). وأخيرًا جاء المتوسط العام للمجال الثالث المتضمن مدى ممارسة تقييم فاعلية الخطة الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسساتهم التعليمية بمقدار(١,١٤).

ويتضح من العرض السابق أن هناك ضعفاً واضحاً في تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في تلك المؤسسات التعليمية، وقد شمل الضعف جميع المجالات الثلاثة. فعلى سبيل المثال: في مجال تقييم التلميذ لأداء الخدمات الانتقالية كان المتوسط العام ١,١٨، بينما تراوح المتوسط العام للعبارات في هذا المجال ما بين ١,٢٢ و١,١١، وهذا مما لاشك فيه يشير إلى أن هناك قصورًا واضحًا في الممارسة الفعلية لهذا المجال بجميع أبعاده في تلك المؤسسات التعليمية. ومثل هذا القول ينطبق أيضاً على المجال الآخر والمتعلق بإعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، حيث جاء المتوسط العام لهذا المجال من حيث الممارسة فقط ١,١٦، وهو مؤشر على أن هناك قصوراً واضحاً في ممارسة إعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها مع هؤلاء التلاميذ، حيث تراوحت المتوسطات للعبارات في هذا المجال ما

بين 1.17 إلى ١,١٢. وجاء المجال الثالث المتعلق بتقييم مدى فاعلية الخطة الانتقالية مع هؤلاء التلاميذ كأقل المجالات ممارسة بمتوسط عام (1.14)، حيث تراوحت المتوسطات للعبارات من ١,١٨ إلى ١,١١. وهذا يعد أمراً طبيعياً نظراً لغياب ممارسة إعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها في تلك المؤسسات. وبناء على ذلك فإنه يمكن أن يعزى هذا القصور في تقديم الخدمات الانتقالية إلى عدم تفعيل ما تم إقراره في القواعد التنظيمية للمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم من قبل إدارة التربية الخاصة المتعلقة بهذه الخدمات ضمن ما نصت عليه تلك القواعد من أهمية لتقديم الخدمات الانتقالية لهؤلاء التلاميذ وكيفية تقديمها. وكذلك افتقار هؤلاء العاملين إلى المهارات اللازمة لتقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية، وإعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها، وتقييم فاعلية الخطة الانتقالية. وهذا بطبيعة الحال يعود لعدم تلقي هؤلاء العاملين، لا سيما معلمي التربية الخاصة هذه المهارات، قبل التحاقهم بالميدان التربوي في الجامعات والكليات، أو لعدم تلقيهم الورش التدريبية المتعلقة بالخدمات والبرامج الانتقالية وآلية تقديمها أثناء عملهم، حيث يمكن الاستدلال بذلك من الجدول رقم (١)، فقد أشار ما نسبته ٨١ % من أفراد العينة إلى أنهم لم يتلقوا أي مقررات دراسية أو ورش تدريبية لها علاقة بالخدمات الانتقالية، سواء أثناء مرحلة إعدادهم في الجامعات أم أثناء عملهم. كما أن افتقار أسر التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، وأيضاً المؤسسات المجتمعية، سواء المؤسسات الحكومية كالجامعات ومكاتب التوظيف، أم المؤسسات الخاصة كالشركات، إلى الوعي بأهمية دورهم وشراكتهم مع الفريق المدرسي في تهيئة التلميذ وتسهيل انتقاله من المرحلة المدرسية إلى عالم البالغين أثرت- بلا شك- في مدى ممارسة تقديم الخدمات الانتقالية لهؤلاء التلاميذ في مؤسساتهم التعليمية. ومجمل القول، إن هذه النتيجة تشير إلى وجود قصور واضح في مدى تقديم الخدمات الانتقالية لهؤلاء التلاميذ في مؤسساتهم التعليمية، والذي قد يصل إلى عدم الممارسة الكلية، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الأدبيات التي ناقشت واقع الخدمات الانتقالية لهؤلاء التلاميذ كدراسة كوميكس (Chomokos, 2005)، وبيل (Bell, 2010) وفنس (Finns, 2005)، حيث أظهرت تلك الدراسات وجود قصور في تقديم تلك الخدمات والذي يتعلق بتقييم أداء هؤلاء التلاميذ لتلقي الخدمات الانتقالية أو القصور في مهارات الأعضاء المشاركين بإعداد وتنفيذ وتقييم فاعلية الخطط الانتقالية يعود لعدم تلقيهم للتدريب المناسب، إضافة إلى القصور في التعاون بين المؤسسات المجتمعية، والمصادر الأخرى التي يمكن أن تدعم انتقال هؤلاء التلاميذ.

الجدول رقم (٢). التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى ممارسة تقييم أداء التلاميذ لتلقي الخدمات الانتقالية

العبارة		تمارس بدرجة كبيرة	تمارس بدرجة متوسطة	تمارس بدرجة ضعيفة	لا تمارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
يتم تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة	ت		٣	١٦	٧٩	١,٢٢	٠,٤٩	١

العبارة		تمارس بدرجة كبيرة	تمارس بدرجة متوسطة	تمارس بدرجة ضعيفة	لا تمارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المتعددة المتعلقة بالمهارات الشخصية.	%		٣,١	١٦,٣	٨٠,٦			
يتم تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة المتعددة المتعلقة بالمهارات الأكاديمية.	ت	١	٥	٩	٨٣	١,٢٢	٠,٥٨	١
	%	١,٠	٥,١	٩,٢	٨٤,٧			
يتم تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة المتعددة المتعلقة بالمهارات الاستقلالية.	ت		٤	١٣	٨١	١,٢١	٠,٥٠	٣
	%		٤,١	١٣,٣	٨٢,٧			
يتم تقييم رغبات التلميذ ذي الإعاقات المتعددة وميوله فيما يتعلق بالبرنامج الانتقالي المناسب له لما بعد المرحلة المدرسية.	ت		٢	١٥	٨١	١,١٩	٠,٤٥	٤
	%		٢,٠	١٥,٣	٨٢,٧			
يتم تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة المتعددة المتعلقة بالمهارات التواصلية.	ت		٣	١٣	٨٢	١,١٩	٠,٤٧	٤
	%		٣,١	١٣,٣	٨٣,٧			
يتم تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقات المتعددة للبرنامج الانتقالي المناسب له من قبل فريق متعدد التخصصات.	ت	١	١	١٤	٨٢	١,١٩	٠,٤٩	٤
	%	١,٠	١,٠	١٤,٣	٨٣,٧			
يتم تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة المتعددة المتعلقة بمهارات تقرير المصير (ما يحب، ما يكره، ما يريد، ما لا يريد)	ت		٢	١٣	٨٣	١,١٧	٠,٤٣	٧
	%		٢,٠	١٣,٣	٨٤,٧			
يتم تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقات المتعددة للبرنامج الانتقالي المناسب له من خلال تطبيق الاختبارات الرسمية (الكفايات المهنية، التحصيلية، قوائم تقدير الذات).	ت	١	٢	١٠	٨٥	١,١٧	٠,٥٠	**٧**
	%	١,٠	٢,٠	١٠,٢	٨٦,٧			
يتم تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة المتعددة للبرنامج الانتقالي المناسب له من خلال تطبيق الاختبارات غير الرسمية (مقابلة الطفل، أو أسرته، أو أقرانه، ملاحظة عينات أعمال التلميذ).	ت		٢	١٠	٨٦	١,١٤	٠,٤١	٩
	%		٢,٠	١٠,٢	٨٧,٨			
يتم إشراك أسرة التلميذ ذي الإعاقات المتعددة في عملية التقييم لتحديد رغبات ابنها وميوله للبرنامج الانتقالي المناسب له.	ت		٣	٨	٨٧	١,١٤	٠,٤٣	٩
	%		٣,١	٨,٢	٨٨,٨			
يتم تقييم احتياجات التلميذ ذي الإعاقة	ت		٣	٥	٩٠	١,١١	٠,٤٠	١١

العبارة		تمارس بدرجة كبيرة	تمارس بدرجة متوسطة	تمارس بدرجة ضعيفة	لا تمارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المتعددة المتعلقة بمهارات قضاء وقت الفراغ والترويح.	%		٣,١	٥,١	٩١,٨			
المتوسط* العام للمجال						١,١٨		

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات.

الجدول رقم (٣). التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى إعداد وتنفيذ الخطة الانتقالية

العبارة		تمارس بدرجة كبيرة	تمارس بدرجة متوسطة	تمارس بدرجة ضعيفة	لا تمارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
تنفذ المؤسسات العامة والخاصة ذات العلاقة بالتعليم والتدريب للتلميذ المسؤوليات المحددة لها في الخطة الانتقالية.	ت		٤	١١	٨٣	١,١٩	٠,٤٩	١
	%		٤,١	١١,٢	٨٤,٧			
يتم وصف احتياجات التلميذ، وقدراته، ورغباته وميوله، والنتائج المتوقعة منه، بشكل واضح ومحدد في الخطة الانتقالية.	ت		٣	١١	٨٤	١,١٧	٠,٤٥	٢
	%		٣,١	١١,٢	٨٥,٧			
يتم وصف دور المؤسسات العامة والخاصة ذات العلاقة بالتعليم والتدريب لتحقيق أهداف البرنامج الانتقالي المناسب للتلميذ.	ت		٢	١٣	٨٣	١,١٧	٠,٤٣	٢
	%		٢,٠	١٣,٣	٨٤,٧			

العبارة		تمارس بدرجة كبيرة	تمارس بدرجة متوسطة	تمارس بدرجة ضعيفة	لا تمارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
يتم وصف الأفراد المشاركين في الخطة الانتقالية ومسؤولياتهم، عند إعداد الخطة الانتقالية.	ت		٣	١١	٨٤	١,١٧	٠,٤٥	٢
	%		٣,١	١١,٢	٨٥,٧			
يتم وصف الأنشطة التدريسية الصفية واللاصفية في الخطة الانتقالية والتي ستدعم تحقيق التلميذ للنتائج المرجوة.	ت		٤	٨	٨٦	١,١٦	٠,٤٧	٥
	%		٤,١	٨,٢	٨٧,٨			
يتم وصف الأهداف طويلة المدى، وقصيرة المدى، ذات العلاقة باحتياجات التلميذ للبرنامج الانتقالي المناسب له، والقابلة للقياس والملاحظة في الخطة الانتقالية.	ت		٢	٩	٨٧	١,١٣	٠,٤٠	٦
	%		٢,٠	٩,٢	٨٨,٨			
يتم تنفيذ الأهداف طويلة المدى، وقصيرة المدى، المحددة في الخطة الانتقالية، من خلال أفراد فريق البرنامج الانتقالي.	ت		١	١١	٨٦	١,١٣	٠,٣٧	٦
	%		١,٠	١١,٢	٨٧,٨			

العبارة		تمارس بدرجة كبيرة	تمارس بدرجة متوسطة	تمارس بدرجة ضعيفة	لا تمارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
يشارك جميع الأفراد المحددين في الخطة الانتقالية- بما فيهم التلميذ وأسرته - في تنفيذ الخطة الانتقالية.	ت		٣	٧	٨٨	١,١٣	٠,٤٢	٦
	%		٣,١	٧,١	٨٩,٨			
يتم تنفيذ جميع الأنشطة التدريسية الصفية واللاصفية التي تم تحديدها في الخطة الانتقالية من خلال أفراد فريق البرنامج الانتقالي.	ت		٢	٨	٨٨	١,١٢	٠,٣٩	٩
	%		٢,٠	٨,٢	٨٩,٨			
المتوسط* العام للمجال						١,١٦		

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات.

جدول رقم (٤). التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة عن مدى ممارسة تقييم فاعلية الخطة الانتقالية

م	العبارة		تمارس بدرجة كبيرة	تمارس بدرجة متوسطة	تمارس بدرجة ضعيفة	لا تمارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢١	يتم تقييم مدى تحقق الأهداف طويلة وقصيرة المدى، والتي تم تحديدها للتلميذ في خطته الانتقالية.	ت		٥	٧	٨٥	١,١٨	٠,٥٠	١
		%		٥,٢	٧,٢	٨٧,٦			
٢٢	يتم تقييم مدى تحقيق التلميذ للنتائج المتوقعة منه، والتي تم وصفها في خطته الانتقالية.	ت		٥	٥	٨٧	١,١٥	٠,٤٩	٢
		%		٥,٢	٥,٢	٨٩,٧			
٢٣	يتم تقييم مدى فاعلية مشاركة التلميذ	ت		٢	٧	٨٨	١,١١	٠,٣٨	٦

م	العبارة		تمارس بدرجة كبيرة	تمارس بدرجة متوسطة	تمارس بدرجة ضعيفة	لا تمارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	وأسرته في تحقيق الأهداف المرسومة له في خطته الانتقالية.	%		٢,١	٧,٢	٩٠,٧			
٢٤	يتم تحديد مدى فاعلية أدوار الأفراد المشاركين في إعداد وتنفيذ خطة التلميذ الانتقالية.	ت		٢	٨	٨٦	١,١٣	٠,٣٩	٤
		%		٢,١	٨,٣	٨٩,٦			
المتوسط* العام للمجال							١,١٤		

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

السؤال الثاني: ما مدى أهمية الخدمات الانتقالية من وجهة نظر العاملين – الهيئة الفنية(معلمي التربية الخاصة)، الهيئة الإدارية (كالمديرين، الوكلاء، ومشرفي الفصول)– في تلك المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة؟

يتضح من الجدول رقم (٥) والمتعلق بمدى أهمية الخدمات الانتقالية من وجهة نظر العاملين – الهيئة الفنية (معلمي التربية الخاصة)، الهيئة الإدارية (كالمديرين، الوكلاء، ومشرفي الفصول)– في تلك المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة والمكون من (٥ عبارات) أن العبارة المتعلقة بسعي الخدمات الانتقالية إلى التعرف على إمكانات التلميذ، واحتياجاته، واهتماماته، وتحديد رغباته، وميوله نحو البرنامج الانتقالي المناسب له، حصلت على المرتبة الأولى من حيث الأهمية، وبمتوسط حسابي ٤,٣٥، وبانحراف معياري ٠,٨٧. وجاء في المرتبة الثانية العبارة المتعلقة بمدى أهمية الخدمات الانتقالية في تسهيل انتقال التلميذ من بيئة إلى أخرى قبل المراحل الدراسية الثلاث وفي أثنائها (ابتدائية، متوسطة، ثانوية)، وفي برامج ما بعد المرحلة الثانوية بمتوسط حسابي ٤,٣٢، وبانحراف معياري ٠,٨٩. واحتلت العبارة المتضمنة أن الخدمات الانتقالية تهدف إلى تعريف التلميذ ذي الإعاقة المتعددة وأسرته بالمصادر والخدمات المتاحة له في المجتمع، والتي يمكن أن تسهل انتقاله لما بعد المرحلة المدرسية المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي ٤,٣٠، وبانحراف معياري ٠,٩٤. وجاءت العبارتان المتعلقتان بمدى أهمية الخدمات الانتقالية في عملية تعرف التلميذ على الفرص التعليمية المتاحة له لما بعد المرحلة المدرسية، وأهمية الخدمات الانتقالية في إنشاء علاقة بين مؤسسات المجتمع العامة والخاصة، وإشراك تلك المؤسسات في إعداد هذا التلميذ لسوق العمل من خلال التدريب في مرافق تلك المؤسسات في المرتبة الرابعة والخامسة، وبمتوسطين حسابين (٤,٢٣، ٤,٢٠)، وبانحرافين معيارين

(٠,٨٥، ٠,٩٤) على التوالي. وأخيراً، إن المتوسط العام لمدى أهمية الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة من وجهة نظر العاملين في تلك المؤسسات هو ٤,٢٨.

ويتضح من خلال العرض السابق أن العاملين في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة أعطوا أهمية عالية للدور الذي تؤديه الخدمات الانتقالية، سواء في التعرف على إمكانات التلاميذ، ورغباتهم، واحتياجاتهم، وتسهيل انتقاله من بيئة إلى أخرى، وتعريفه وأسرته بالمصادر والخدمات المتاحة له في المجتمع، وإنشاء علاقة بينه وبين مؤسسات المجتمع العامة والخاصة، وإشراك تلك المؤسسات في إعداده لسوق العمل. حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال ٤,٢٨. وتشير هذه النتيجة إلى إدراك هؤلاء العاملين لأهمية هذه الخدمات على الرغم من عدم ممارستها في الواقع، مما يعطي انطباعاً على استعدادهم ورغبتهم الجادة في العمل مع الفريق المدرسي في تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة متى ما تم تدريبهم على المهارات اللازمة لذلك. ونخلص إلى القول إن هذه النتيجة تشير إلى إدراك العاملين لأهمية الخدمات الانتقالية ودورها الفاعل في تسهيل انتقال هؤلاء التلاميذ من بيئة إلى أخرى. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بيل (Bell, 2010) بأنه على الرغم من حاجة أفراد العينة في دراسته لتلقي برامج تدريبية ذات علاقة بالخدمات الانتقالية فإنهم أعطوا هذه الخدمات أهمية بالغة من حيث تقديمها للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة.

جدول رقم (٥). التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى أهمية الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة

العبارة		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
تسعى الخدمات الانتقالية إلى التعرف على إمكانات التلميذ، واحتياجاته، واهتماماته، وتحديد رغباته، وميوله نحو البرنامج الانتقالي المناسب له.	ت	٥٢	٣٤	٨	٢	٢	٤,٣٥	٠,٨٧	١
	%	٥٣,١	٣٤,٧	٨,٢	٢,٠	٢,٠			
تكمن أهمية الخدمات الانتقالية في تسهيل انتقال التلميذ من بيئة إلى أخرى قبل المراحل الدراسية الثلاث وفي أثنائها (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) وفي برامج ما بعد المرحلة الثانوية.	ت	٥٠	٣٦	٧	٣	٢	٤,٣٢	٠,٨٩	٢
	%	٥١,٠	٣٦,٧	٧,١	٣,١	٢,٠			
تهدف الخدمات الانتقالية إلى تعريف التلميذ ذي الإعاقة المتعددة وأسرته	ت	٤٨	٣٧	٨	٤	١	٤,٣٠	٠,٨٦	٣

العبارة		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
بالمصادر والخدمات المتاحة له في المجتمع، والتي يمكن أن تسهل انتقاله لما بعد المرحلة المدرسية.	%	٤٩,٠	٣٧,٨	٨,٢	٤,١	١,٠			
تسهم الخدمات الانتقالية في عملية تعرف التلميذ على الفرص التعليمية المتاحة له لما بعد المرحلة المدرسية.	ت	٤٢	٤٢	١١	١	٢	٤,٢٣	٠,٨٥	٤
	%	٤٢,٩	٤٢,٩	١١,٢	١,٠	٢,٠			
تهدف الخدمات الانتقالية إلى إنشاء علاقة بين مؤسسات المجتمع العامة والخاصة، وإشراك تلك المؤسسات في إعداد هذا التلميذ لسوق العمل من خلال التدريب في مرافق تلك المؤسسات.	ت	٤٧	٣١	١٤	٥	١	٤,٢٠	٠,٩٤	٥
	%	٤٨,٠	٣١,٦	١٤,٣	٥,١	١,٠			
المتوسط* العام للمجال							٤,٢٨		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

السؤال الثالث: هل توجد اختلافات بين استجابات العاملين في المؤسسات التعليمية كالمعاهد، والمراكز الخاصة بهؤلاء التلاميذ حول أهمية الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة تعزى للمتغيرات الآتية: (طبيعة العمل، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقالية)؟

الجدول رقم (٦). اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول أهمية الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة باختلاف طبيعة العمل

طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الهيئة الفنية	٧٩	٤,٢٢	٠,٨٢	١,٦٠	٠,١١٣	غير دالة
الهيئة الإدارية	١٩	٤,٥٤	٠,٥٩			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة ت (١,٦٠) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العاملين في المؤسسات التعليمية كالمعاهد، والمراكز الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، حول أهمية الخدمات الانتقالية المقدمة لهؤلاء التلاميذ تعزى لاختلاف طبيعة عمل أفراد العينة.

الجدول رقم (٧). اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول أهمية الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة باختلاف عدد سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
بين المجموعات	٣,٢١	٣	١,٠٧	١,٨١	٠,١٥٢	غير دالة
داخل المجموعات	٥٥,١٩	٩٣	٠,٥٩			

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (١,٨١) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العاملين في المؤسسات التعليمية كالمعاهد، والمراكز الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، حول أهمية الخدمات الانتقالية المقدمة لهؤلاء التلاميذ تعزى لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة.

الجدول رقم (٨). اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول أهمية الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة باختلاف المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,١٦	٣	٠,٠٥	٠,٠٨	٠,٩٦٩	غير دالة
داخل المجموعات	٥٩,٩٠	٩٤	٠,٦٤			

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة ت (٠,٠٨) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العاملين في المؤسسات التعليمية كالمعاهد، والمراكز الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، حول أهمية الخدمات الانتقالية المقدمة لهؤلاء التلاميذ تعزى لاختلاف المؤهلات العلمية لأفراد العينة.

الجدول رقم (٩). اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول أهمية الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة باختلاف التدريب ذي علاقة بالخدمات الانتقالية.

التدريب على الخدمات الانتقالية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
يوجد	١٨	٤,٣٩	٠,٦٥	٠,٦٥	٠,٥١٧	غير دالة
لا يوجد	٨٠	٤,٢٦	٠,٨٢			

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة ت (٠,٥١٧) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العاملين في المؤسسات التعليمية كالمعاهد، والمراكز الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، حول أهمية الخدمات الانتقالية المقدمة لهؤلاء التلاميذ تعزى لاختلاف مدى حصول أفراد العينة على تدريب ذي علاقة بالخدمات الانتقالية

ويتضح من العرض السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العاملين في المؤسسات التعليمية كالمعاهد، والمراكز الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، حول أهمية الخدمات الانتقالية المقدمة لهؤلاء التلاميذ تعزى لاختلاف المتغيرات الآتية: طبيعة العمل، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقالية. ويمكن تفسير ذلك بأن – وبغض النظر عن نوع المتغير – هؤلاء العاملين يدركون أن الخدمات الانتقالية تعدُّ مهمة في تسهيل انتقال هؤلاء التلاميذ من المرحلة المدرسية إلى عالم البالغين. وأن لديهم الرغبة الجادة في تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسساتهم التعليمية متى تلقوا تدريباً مكثفاً عليها.

الخاتمة والتوصيات

لقد أوضحت نتائج الدراسة أن الخدمات الانتقالية غير مقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسساتهم التعليمية، حيث كانت عملية التقديم لمجالات الخدمات الانتقالية يشوبها كثير من القصور؛ حيث كان المتوسط العام لمدى ممارسة الخدمات الانتقالية في المجالات الانتقالية الثلاث (تقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية، وإعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها، وتقييم فاعلية الخطة الانتقالية) تراوح مابين (١,١٨) و(١,١٤)، وهو مؤشر على أن هذه المجالات تقع في نطاق عدم الممارسة بشكل فعلي في تلك المؤسسات. وعلى الرغم من ذلك، فقد أكد العاملون على الأهمية التي تحتلها الخدمات الانتقالية ودورها الفاعل في تسهيل انتقال هؤلاء التلاميذ من المرحلة الدراسية إلى المرحلة المهنية، أو الاستقلالية، أو الأكاديمية. وهذا قد يعود لإحساسهم بالحاجة الماسة لتقديم هذه الخدمات لهؤلاء التلاميذ. وبناء على ذلك، يطرح الباحث بعض التوصيات التي قد تساعد في تحسين تقديم الخدمات الانتقالية لهؤلاء التلاميذ، منها:

١- ضرورة إعادة النظر في تحديد مفهوم الخدمات الانتقالية ومراحل تقديمها بصورة أدق وأشمل في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم؛ لأن هذا سيساعد الفريق المدرسي في فهم طبيعة

تلك الخدمات ومتطلبات تقديمها بصورة تلبي تلك الاحتياجات الفريدة للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة.

٢- لقد أعطى العاملون في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة أهمية عالية للدور الذي تلعبه الخدمات الانتقالية في تسهيل انتقال التلميذ من بيئة إلى أخرى، على الرغم من عدم ممارسة تلك الخدمات في تلك المؤسسات، مما يعزز أهمية تقديم التدريب لهؤلاء العاملين على الخدمات الانتقالية ضمن ورش عمل تأخذ بعين الاعتبار كيفية تقييم أداء التلميذ لتلقي الخدمات الانتقالية، وإعداد الخطط الانتقالية، وتنفيذها، وتقييمها.

٣- ضرورة الاهتمام بتقديم مقررات دراسية ذات علاقة ببرامج الخدمات الانتقالية على مستوى الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية، سواء على مستوى برامج البكالوريوس التي تعد الكوادر للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة، أم على مستوى الدراسات العليا، مما يعزز معارفهم ومهاراتهم المهنية التي يمكن أن تدعم تقديم الخدمات الانتقالية لهؤلاء التلاميذ بشكل فاعل.

٤- نظراً لمحدودية الدراسات العلمية التي ناقشت الخدمات الانتقالية، سواء على مستوى المملكة العربية السعودية أم على مستوى العالم العربي، تعد هذه الدراسة الأولى - حسب حد علم الباحث- التي تناقش هذه الخدمات، وعليه تظهر الحاجة لإجراء دراسات علمية أخرى مماثلة تناقش هذه الخدمات، كالتعرف على العوائق التي تحول دون ممارسة هذه الخدمات مع هؤلاء التلاميذ.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

العساف، صالح. دليل الباحث في العلوم السلوكية.الرياض، دار العبيكان، ١٤٠٦هـ .

القريني، تركي. مدى توافر الخدمات المساندة وفاعليتها في دعم العملية التعليمية لتلاميذ التربية الفكرية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية- جامعة الملك سعود، ٢٠٠٧م.

القريوتي، يوسف. خدمات الانتقال. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة: الواقع والمأمول. الجامعة الأردنية /عمان، ٢٥-٢٦/٤/٢٠٠٥م.

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم. الرياض، مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة،١٤٢٢هـ.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al-muaqel, **I**. **A**. Perceptions of parents, special education teachers, and rehabilitation counselors of the Individualized Transitional Plan (ITP) for students with cognitive delay. Unpublished Dissertations , University of Idaho , 2006.

Bell, **L**. **H**.A study of teachers' and administration perceptions of public school transition practices. Unpublished dissertations , Capella University, 2010.

Blalock, **G**. Community transition team as the foundation for transition services for youth with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 29 (1996), 148-159.

Chadsey-Rusch, **J**., **& Heal**, **L**. **W**. Building consensus from transition experts on social integration outcomes and interventions: *Exceptional Children* 62(2), 1995,165-187.

Chomokos, A. E. *A* survey of the special education transition practices for secondary public schools in Arizona. Unpublished dissertations, Capella University, 2005.

Council for Exceptional Children .CEC knowledge and skill base for all beginning special education transitions specialists. Reston, VA: Author, 2000.

Finns .**J**. **E**. The effects of the Michigan Transition Outcomes Project. Published dissertation, Western Michigan University, Kalamazoo, 2005.

programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities. Boston, MA: Pearson, Merrill Prentice Hall, 2010.

McDonnell, **J**., **Mathot-Buckner**, **C**., **Ferguson**, **B**. Training programs moderate and severe disabilities. Baltimore: Brooks, 1996.

Osgood, **R**. **L**. . The history of inclusion in the United States. Washington, D.C: Gallaudet University Press, 2005.

Sitlington, **P**. **L**., **& Clark**, **G**. **M**. Transition education services and services for students with disabilities(4th ed.). Boston, MA: Pearson, Merrill Prentice Hall, 2006.

Sitlington. P. Transition education and services for students with disabilities (2 en ed.). Upper Saddle River, N. J. Prentice Hall, 2000.

Taylor, **G**.. Trends in special education: Projections for the next decade. Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press, 2006.

Westling, **D**. **L**., **& Fox**, **L**. Teaching students with severe disabilities (3rd ed.).Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2009.

Flexer, **R**. **W**., **Baer**, **R**. **M**., **Luft**, **P**., **&**. **Simmons**, **T**. **J**. Transition planning for secondary students with disabilities (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall, 2008.

Greene,**P**. **&Kochhar-Bryant**. The need for comprehensive personnel preparation in transition and career development: A position statement of the Division on Career Development and Transition . Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 26 (2), (2003), 207-226.

Guy, **B**., **&Schriner**,**K**. Systems in transition: Are we there yet? *Career Developmental for Exceptional Children*, 20, (1997), 141-164.

Grigal, **David**, **John & Wendy**. (1997). An evaluation of transition components of individualized education programs. *Exceptional Children,* 63 (3), (1997), 257-372.

Individuals with Disabilities Education ImprovementAct .(IDEIA), 20 U.S.C. 1401(3) (A), 2004.

Lubbers, **J**., **Repetto**,**J**., **&Mcgorray**, **S**. Perceptions of transition barriers, practices, and solution in Florida. *Remedial and Special education*, 29(3), (2008), 280-290.

Levinson, **E**. **M**. *Transition: Facilitating the post-school adjustment of students with disabilities.* Boulder, CO: Westview, (1998).

McDonnell , **J**., **& Hardman** , **M**. **L**.Successful transition

The Provision of Transition Services in Educational Institutions for Students with Multiple Disabilities and their Importance from the Perspectives of the School Team

Dr. Turki A. Alquraini, Ph.D.
Assistant Professor, King Saud University
College of Education, Department of Special Education
P.O.Box 2458
Riyadh, zip code 11451
Kingdom of Saudi Arabia

Submitted 27-5-2012 and Accepted on 025-06-2012

Abstract: The purpose of this study was to identify the provision of transition services in educational institutions for students with multiple disabilities and the importance of those services from the perspective of school teams in the city of the Riyadh. The results of the study indicated shortcomings in three areas in the provision of transition services in educational institutions for the students with multiple disabilities: the assessment procedures to identify the eligibility for receiving transition services; the preparation and implementation of transition plans for the students with multiple disabilities; and the evaluation of the effectiveness of the transition plans.

Key words: Transition services, students with multiple disabilities, educational institutions**.**

ملف المنتجات الإلكتروني E-portfolio كأداة لتعلم وتقييم مهارات الحاسب لدى طلاب كلية التربية

إعداد

رياض عبد الرحمن الحسن

جامعة الملك سعود –كلية التربية– قسم المناهج وطرق التدريس

alhassan@ksu.edu.sa

قدم في ١٤٣٣/٦/٢ وقبل في ١٤٣٣/٨/١٢هـ

على الرغم من شيوع استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية في الولايات المتحدة منذ التسعينات الميلادية، فإن استخدام تلك الملفات ليس شائعاً في البلدان العربية، وعلى وجه الخصوص في المملكة العربية السعودية. كما أن معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال لم تركز على تقييم مهارات الطلاب في المرحلة الجامعية، أو مع مهارات الحاسب. وعليه، فإن هذه الدراسة قد استطلعت آراء طلاب كلية التربية حول تجربتهم في استخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة لقياس مدى اكتسابهم لمهارات الحاسب الأساسية وتعلمها. وقد هدفت هذه الدراسة إلى: التعرف على تقييم دارسي مقرر الحاسب الآلي في المرحلة الجامعية لاستخدامهم لملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتعلم، ولتقييم الأداء. وقد تم استفتاء الطلاب حول تجاربهم وآرائهم في استخدام ملف المنتجات الإلكتروني في تعلم مهارات الحاسب وتقييمها باستخدام أداة احتوت عبارات يستجيب لها الطلاب باستخدام مقياس ليكرت من خمس نقاط.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المسجلين في كلية التربية خلال الفصل الذي أجريت فيه الدراسة، وقد تم اختيار عينة قصدية منهم، وهي عبارة عن ٣٩ طالباً مسجلين في شعبتين من مقرر استخدامات الحاسب في التعليم. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن معظم أفراد العينة كانت لهم آراء إيجابية نحو استخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتعلم. وفيما يتعلق باستجابات أفراد العينة لاستخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتقييم والقياس فإن أكثر من نصف عدد الطلاب كانت استجاباتهم إيجابية. واختتمت الدراسة بالتوصية باستخدام أساليب التقييم البديلة، كملفات المنتجات الإلكترونية عند تقييم مهارات استخدام الحاسب لدى الطلاب؛ لأن هذا النمط من التقييم يساعد الطالب والمعلم على رؤية النتائج الملموسة لعملية التعلم.

الكلمات المفتاحية: ملف المنتجات الإلكتروني، الاتجاهات، مهارات الحاسب

المقدمة

ناقش أومالي وَبيرس (O'mally, & Pierce, 1996) أهمية البحث عن وسائل بديلة لاستراتيجيات التقييم الصفي الحالية. فأدوات التقييم التقليدية تقف عاجزة عن قياس المدى الكامل لمخرجات التعلم لدى الطلاب؛ حيث إن أسئلة الاختيار من متعدد تسمح فقط بخيارات إجابة مقيدة، لذلك فهي غير ملائمة لقياس مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، والتي تعد ذات أهمية في المناهج الدراسية الحديثة. كما أن ذلك النوع من أدوات القياس لا يعكس التطورات الحديثة في علم النفس التربوي حول كيفية تعلم الطلاب. كما أن أساليب التقييم والقياس التقليدية تركز على قياس مهارات غير مترابطة ولا تحوي تمثيلاً أصيلاً للنشاطات الصفية. لذلك تفتقد أدوات التقييم تلك لصدق المحتوى، والذي يعد مهماً لأجل ضمان دافعية الطالب عند أدائه لتلك الاختبارات. وباختصار، فإن عمليات التقييم التقليدية مثل أسئلة الاختيار من متعدد أو الأسئلة التي تتطلب إجابات قصيرة لا تقيس سوى القليل من أداء المتعلمين.

لذا يحتاج المربون إلى أدوات تقييم تمكنهم من التعرف على استيعاب الطلاب للمفاهيم العليا، وتمكنهم من تتبع تطور تعلم الطالب. ولذلك تُستخدم ملفات المنتجات الورقية أو الإلكترونية من قبل طلاب كليات التربية ليوثقوا بها مدى اكتسابهم لمهارات التدريس بناء على أحدث المعايير. فتعد ملفات المنتجات سجلات لمدى تعلم الطالب، ونموه، وتغيره. كما يمكن أيضًا استخدامها للتقييم القبلي أو البعدي، ولأغراض عرض المنتجات (Geoman, 2007).

ملفات المنتجات الورقية والإلكترونية

بدأت ملفات المنتجات الورقية كنسخ من أعمال (منتجات) الطالب مرتبة ترتيباً منطقياً بغرض إثبات تعلمه لعدد من المهارات أو الكفايات. وقد بدأ استخدام هذه الملفات في التعليم منذ أواخر الثمانينات الميلادية، ومع تقدم الزمن أصبحت هذه الملفات طريقة مثلى للتقييم الصادق للمهارات (Geoman, 2007). وعادة ما يقوم المعلمون خلال سنواتهم الدراسية بتكوين هذه الملفات لكل مقرر دراسي أو سنة دراسية أتموها. ويمكن أن تحوي تلك الملفات نسخاً من النشاطات الصفية، أو الواجبات التي قام بها الطالب، أو الشهادات التي حاز عليها الطالب خلال مدة دراسته. وعادة ما يختار الطلاب أفضل منتجاتهم بناء على حكمهم الذاتي دون اللجوء إلى معايير تقود عملية الاختيار (Love, McKean, & Gathercoal, 2004). وعادة ما يتم ترتيب المنتجات ترتيباً زمنياً لتظهر التقدم الأكاديمي للطالب. وعبر الزمن كانت تلك المنتجات تحفظ في ملفات من أنواع مختلفة، ويمكن أن يحوي بعض تلك الملفات أماكن خاصة لوضع أشرطة الفيديو، أو الصور، أو غيرها من منتجات الطلاب

ويعاب على ملفات المنتجات الورقية المستخدمة في مؤسسات التعليم العالي أن المعلمين لا يقدمون سوى تغذية راجعة أو تعليقات محدودة للطالب. بالإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب يشعرون بالعزلة بسبب عدم معرفتهم بما يضعه زملاؤهم في ملفاتهم الورقية، كما يعاب على ملفات المنتجات الورقية أنه لا يمكن الحصول على أكثر من نسخة منها بسهولة، كما أنه لا يمكن مشاركتها مع أكثر من طالب واحد في لحظة معينة.

ومع ازدياد الاتجاه في المجال التربوي نحو التقييم المبني على الأداء، ودمج التقنية في التعليم الصفي، بدأت ملفات المنتجات الإلكترونية بالظهور، وقد أصبحت المتطلب الرئيس للتخرج في العديد من برامج إعداد المعلمين (George & Crowe, 1998) فقد أشار كل من سالزمان، دنير، و هاريس (Salzman, Denner, & Harries, 2002) إلى أن ما يقارب ٨٩% من كليات التربية في الولايات

المتحدة تستخدم نوعاً من ملفات المنتجات بغرض تقييم الطلاب.

وتخدم ملفات المنتجات الإلكترونية ثلاثة أغراض رئيسة في برامج إعداد المعلمين: ملف منتجات التقييم القبلي، وملف منتجات التقييم النهائي، وملف منتجات التسويق. ويتم إعداد ملف منتجات التقييم القبلي في بداية فترة دراسة الطالب، ويحوي وثائق تخدم تحقيق معايير يتطلبها البرنامج الدراسي، كما يحوي تقييماً مستمراً أثناء دراسة الطالب. ويعتمد بناء هذا الملف على معايير معروفة مسبقاً أو بناء على متطلبات المنهج الدراسي. وتوفر هذه المنتجات للطالب فرصة أن يحصل على تغذية راجعة تساعده على تحسين مستواه. ويحوي ملف منتجات التقييم النهائي المنتجات النهائية التي أعدها الطالب وفقاً للمعايير التي وضعها البرنامج الدراسي. والنوع الثالث من ملفات المنتجات ملفات التسويق، والتي تحوي أفضل ما أنتجه الطالب من أعمال، والتي تشير إلى أن الطالب قد أتقن المهارات اللازمة لعملية التدريس (Love at al., 2004; Lynch & Purnawarman, 2004).

وخلال مراحل متعددة من دراسة الطالب، يجمع الطلاب منتجات متعددة مثل المشاريع المكتوبة، والأوراق الفصلية، وتقييم المدرسين لواجبات الطالب؛ كل ذلك لأجل إثبات إتقان الطالب للمهارات المحددة في البرنامج الدراسي. وعلى الرغم من الانتقال من ملفات المنتجات الورقية إلى الملفات الإلكترونية، فإن الإطار العام لمحتويات الملف لم يتغير، وإنما تم تحويل محتويات الملف إلى صيغة رقمية يمكن فهرستها وربطها بروابط إلكترونية. كما أمكن إضافة محتويات جديدة متعددة الوسائط يصعب وضعها في الملفات الورقية. لذا فإن على الطلاب اختيار أفضل ما لديهم من أعمال لإضافتها إلى ملف المنتجات الإلكتروني وكذلك إضافة الأعمال التي تظهر تطور الطالب وتقدمه عبر الزمن (Britten & Mullen, 2003).

وتلعب المعايير دوراً مهماً في بناء ملف المنتجات، فيتم اختيار مكونات الملف بناء على الأطر التي تضعها المعايير العامة التي تصدرها المؤسسات التعليمية أو العلمية. ومن أشهر المنظمات التي تضع المعايير التي يمكن الاعتماد عليها في بناء ملف منتجات طلاب كلية التربية: الجمعية العالمية للتقنية في التعليم (ISTE)، والمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) (Delandshere & Arens, 2003). وتعد ملفات المنتجات الطريقة المفضلة للتقييم لتلبية متطلبات المعايير التي تضعها المنظمات العالمية في مجال التدريس، فعلى سبيل المثال تتطلب NCATE أن تكون خطة التقييم مؤشراً للأداء لبرامج إعداد المعلم. ونظراً للاتجاه نحو المعايير، فإن برامج إعداد المعلم تستخدم ملفات المنتجات لأجل إعداد المعلمين لرخصة التدريس، ولتلبية متطلبات NCATE (Strudler & Wetzel, 2005). فإذا تم الاتفاق على معايير محددة، فإن المنتجات التي يضعها الطالب في ملف المنتجات تمثل تلك المعايير. وحينئذ، فإن المدرسين أو مراجعي ملف المنتجات سيطرحون الأسئلة الثلاثة الآتية: ١. ما هو المنتج؟ ٢. ما هي علاقة المنتج بالمعايير المختارة؟ ٣. ماذا يقول المنتج عن مستوى تطور أداء الطالب ونموه المعرفي واكتسابه للكفايات المحددة؟.

مشكلة الدراسة

عند استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن ملفات المنتجات قد استخدمت لتقييم الطلاب في مناهج القراءة، وتعلم اللغة، والتربية الفنية، والرياضيات، ولكن القليل من الدراسات قد بحث استخدام ملفات المنتجات في تعلم مهارات الحاسب وقياسها لدى طلاب المرحلة الجامعية. كما أن الدراسات التي تعاملت مع الطلاب الذين اعتادوا على أساليب التقييم التقليدية، ثم انتقلوا إلى التقييم باستخدام

ملف المنتجات ليست بالكافية (Hung, 2006)، لذلك ستضيف الدراسات الجديدة في هذا المجال إلى الأدبيات في مجال التقييم باستخدام ملفات المنتجات. وقد دأبت معظم الدراسات في مجال ملفات المنتجات إلى بحث فوائد استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية لتقييم أداء الطلاب، وكذلك أوجه القصور (Geoman, 2007)، ولكن قلَّما تبحث الدراسات في فوائد استخدام ملفات المنتجات كأداة لقياس مهارات الحاسب لدى الطلاب، والتعرف على آراء الطلاب حول استخدام هذه الطريقة لتعلم مهارات الحاسب وقياسها لديهم. وهنا تكمن مشكلة هذه الدراسة. ولذلك قامت الدراسة الحالية بالتعرف على انطباعات الطلاب حول استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية كأداة لتعلم مهارات الحاسب وقياسها في كلية التربية. وعلى الرغم من شيوع استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية في الولايات المتحدة منذ التسعينات الميلادية، فإن استخدام تلك الملفات ليس شائعاً في البلدان العربية، وعلى وجه الخصوص في المملكة العربية السعودية. كما أن معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال لم تركز على تقييم مهارات الطلاب في المرحلة الجامعية. وعليه؛ فإن هذه الدراسة سوف تستكشف آراء طلاب كلية التربية حول تجربتهم في استخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة لقياس مدى اكتسابهم لمهارات الحاسب الأساسية وتعلمها.

أسئلة الدراسة

بناء على مشكلة الدراسة ومبرراتها المحددة آنفاً، فإن هذه الدراسة قد أجابت عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: كيف يقيم دارسو مقرر الحاسب الآلي في المرحلة الجامعية استخدامهم لملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتعلم؟

السؤال الثاني: كيف يقيم دارسو مقرر الحاسب الآلي في المرحلة الجامعية استخدامهم لملف المنتجات الإلكتروني كأداة لتقييم الأداء؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة في مجال استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية إلى:

١. التعرف على تقييم دارسي مقرر الحاسب الآلي في المرحلة الجامعية لاستخدامهم لملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتعلم.
٢. التعرف على تقييم دارسي مقرر الحاسب الآلي في المرحلة الجامعية لاستخدامهم لملف المنتجات الإلكتروني كأداة لتقييم الأداء.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية في سياق تدريس مهارات الحاسب الآلي (تحرير النصوص، العروض الإلكترونية، الجداول الإلكترونية) لطلاب كلية التربية. كما أن عينة هذه الدراسة اقتصرت على الذكور من الطلاب فقط.

أهمية الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء طلاب مقرر الحاسب الآلي في المرحلة الجامعية واتجاهاتهم عند استخدامهم لملف المنتجات الإلكترونية كأداة للتعلم والتقييم. وتعد هذه الدراسة إضافة إلى الأدبيات الحديثة في مجال استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية، حيث قامت البحوث السابقة بدراسة استخدام تلك الملفات في مجالات متعددة مثل: تعلم اللغة، والعلوم، والرياضيات، والتربية الفنية، ولم تظهر كثير من الدراسات التي تهتم باستخدام تلك الملفات في مجال تعلم مهارات الحاسب.

كما أن هذه الدراسة قد تساعد معلمي مهارات الحاسب على تطبيق أساليب تقييم بديلة أثناء تدريسهم لمقررات الحاسب، أو قد يستخدم المعلمون هذه الأساليب كإضافة لأساليب التقييم التقليدية المتبعة. كما أن دراسة آراء الطلاب حول تقييم أداء الطلاب باستخدام ملفات المنتجات الإلكترونية سيساعد مصممي المناهج على تخطيط المناهج وأساليب التقييم بناء على آراء الطلاب.

مصطلحات الدراسة

ملف المنتجات الإلكتروني (E-portfolio): يعرف كل من توماس، ولاموسن، وكنق (Thomas, Lamson, & King, 2000) ملف المنتجات بأنه أداة يستخدمها طلاب كليات التربية لأجل التقييم الأصيل لأدائهم، وتحوي وثائق من إنتاج الطالب تعزز التعلم، والنمو المعرفي، والتطور في مهارات التدريس. وقد أضاف توماس وآخرون (Thomas et al., 2001) بأن ملف المنتجات الإلكتروني يحوي إثباتات، ومنتجات، وعبارات تأملية تظهر التطور الفكري والمهني للمتعلم بناء على معايير برامج إعداد المعلم وأهدافه وتكون على صورة إلكترونية.

وفي هذه الدراسة، يُعرَّف ملف المنتجات الإلكترونية بأنه وسيط تخزين إلكتروني (CD أو Flash memory) يحوي جميع منتجات الطالب مرتبة حسب أهداف المقرر الدراسي، بالإضافة إلى تعليقات الطالب وتأملاته في تلك المنتجات.

الإطار النظري

مزايا استخدام ملف المنتجات الإلكتروني

يوفر ملف المنتجات الإلكتروني العديد من المزايا للطلاب في برامج إعداد المعلمين. ومن أكثر تلك المزايا ذكراً في الأدبيات (Geoman, 2007) زيادة مشاركة الطالب الفعالة في التأمل، بالإضافة إلى زيادة مستوى مهارات الكتابة لدى الطالب. وقد أظهرت دراسة لريز وفاليوم (Reis & Villaume, 2002) أن ٨٩% من طلاب برامج إعداد المعلمين قالوا إنهم "يوافقون" أو "يوافقون بشدة" على أنهم قد حظوا بفرصة للتأمل في منتجاتهم بعد إعدادهم لملف المنتجات الإلكتروني. ومن المزايا الأخرى لاستخدام ملف المنتجات الإلكتروني، تطوير المهارات العملية التي يقوم بها الطالب لإعداد الملف. فقد أظهرت إحدى الدراسات أن الطلاب الذين يعدون ملفات المنتجات الإلكترونية يكونون أكثر تركيزاً على عملهم، وكذلك أكثر تنظيمًا من نظرائهم الذين يعدون ملفات المنتجات الورقية. كما أن إعداد الملفات الإلكترونية يعطي الطلاب طريقة جديدة ومبتكرة لمساعدتهم على تنظيم منتجاتهم والبحث في الملف الإلكتروني (Ahn, 2004).

ومن الأمور التي تشغل بال الطالب بعد التخرج الحصول على عمل مناسب في سوق تنافسية. وتساعد ملفات المنتجات الإلكترونية الطلاب على عرض أنفسهم ومنتجاتهم على أكبر عدد من الجهات التي تقوم بالتوظيف. ويقوم الطلاب بإنشاء ملف المنتجات الخاص بتسويق أنفسهم وتعديله بناء على متطلبات الجهة التي تعرض الوظائف. وقد أظهرت دراسة لستودلير وَويتزل (Strudler & Wetzel, 2005) أجريت في ستة برامج لإعداد المعلمين أن من أهم مزايا ملفات المنتجات الإلكترونية: إمكان عرض خبراتهم بصورة أفضل لجهات التوظيف المختلفة كالمدارس العامة والخاصة أو معاهد التدريب.

ومن مزايا ملفات المنتجات الإلكترونية؛ إمكان ربطها بصورة مباشرة بمعايير المنهج الدراسي. فإنشاء منتجات مبنية على الأداء (Performance-Based) أحد السبل التي يمكن من خلالها للمعلمين تلبية متطلبات معايير المناهج الدراسية. وتصف المنتجات المبنية على الأداء ما يجب أن يعمله المعلم وما يجب أن يكون قادراً على فعله عند بداية مزاولة التدريس. ووفقًا لباريت (Barrett, 1998) فإن ملفات المنتجات الإلكترونية تعد وسيلة بديلة لتقييم الطلاب، لذا

يجب أن يكون هناك ارتباط بين أداء الطالب والمعايير العالمية أو المحلية، كما يجب توثيق اكتساب الطلاب من تلك المعايير باستخدام منتجات إلكترونية.

ومن أكثر المزايا أهمية لملفات المنتجات الإلكترونية عدم الحاجة إلى مكان واسع لتخزينها، كما هو الحال مع الملفات الورقية. كما يمكن للطلاب ربط منتجاتهم بعضها ببعض، أو ربط منتجاتهم بمنتجات أو موارد خارجية أنشأوها بأنفسهم أو عثروا عليها. كما يمكن بسهولة مشاركة الملفات الإلكترونية وإعداد أكثر من نسخة منها. ويمكن باستخدام ملفات المنتجات التي توضع على شبكة الإنترنت استعراض تلك الملفات من أي مكان في العالم (Ahn, 2004; Greenberg, 2004).

ومن المزايا التي وفرتها سعات التخزين العالية لوسائط التخزين الحديثة: إمكان تنظيم محتوى ملف المنتجات الإلكتروني وإعادة ترتيب محتوياته، وإضافة محتويات جديدة إليه بناء على طبيعة الغرض الذي يتم من أجله إعداد الملف. كما أن إمكان مشاركة الملف مع الزملاء، وأخذ التغذية الراجعة منهم حول محتوياته يساعد على تحسين تلك المحتويات. ومن مزايا الملفات الإلكترونية إمكان عرضها على زملاء أو مختصين في أي مكان في العالم عبر وسائل الاتصال الإلكترونية؛ لأجل الحصول على التغذية الراجعة وتطوير محتويات الملف (Gathercoal et al.).

التحديات التي تواجه إعداد ملفات المنتجات الإلكترونية

هناك العديد من التحديات التي تواجه تطبيق أسلوب التقييم باستخدام ملفات المنتجات الإلكترونية، ومنها: أن العديد من مؤسسات التعليم العالي لديها أنظمة وإجراءات خاصة تضبط إعداد ملفات المنتجات الورقية. ويعد الانتقال إلى ملفات المنتجات الإلكترونية عملية مضنية. ويضيف اتلسون (Ittleson, 2001) إلى هذه المعضلة، صعوبة الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على ما يجب أن يضعه الطالب في ملف المنتجات من أجل التقييم النهائي.

ومن التحديات التي تواجه استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية الحاجة إلى التدريب؛ فالعديد من مؤسسات إعداد المعلمين تسعى إلى تضمين مناهجها جرعات من مهارات الحاسب. بناءً على ذلك يجب تدريب أعضاء هيئة التدريس على التعامل مع ملفات المنتجات الإلكترونية، كما يجب أن يكونوا قادرين على نقل خبراتهم في إعداد تلك الملفات إلى طلابهم. كما يتحتم على مؤسسات إعداد المعلمين وضع معايير محددة لتقييم محتويات تلك الملفات، وعدم التحيز بسبب الطريقة التي يختارها الطالب في عرض منتجاته (Hill, 2003).

وتعد الثقافة المنتشرة في المؤسسة التعليمية إحدى العوامل التي قد تؤثر على استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية بشكل فعَّال. فيجب العمل على توعية جميع الأطراف ذات العلاقة بالتقييم باستخدام ملفات المنتجات الإلكترونية، وإيضاح مزايا الانتقال من ملفات المنتجات الورقية إلى هذا النوع الجديد من ملفات المنتجات. كما يجب أن تتفق جميع الأطراف المعنية على سياسة واحدة في التعامل مع ملفات المنتجات الإلكترونية (Gathercoal et al., 2002).

ويجب على أعضاء هيئة التدريس والطاقم الإداري في برامج إعداد المعلمين الأخذ في الاعتبار أن تقييم ملفات المنتجات الإلكترونية يستغرق وقتاً أطول من تقييم ملفات المنتجات التقليدية أو أساليب التقييم التقليدية المتبعة في غرفة الصف. فقد اكتشف ستردلر ووتزل (Strudler & Wetzel, 2005) أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة جون هوبكنز الأمريكية قد استغرقوا وقتاً أطول في مراجعة ملفات المنتجات الإلكترونية الخاصة بطلابهم.

ومن التحديات التي تواجه ملفات المنتجات الإلكترونية ضرورة إحاطة الطلاب ببعض المعرفة والمهارات في المجال

التقني، وعلى وجه الخصوص استخدام تطبيقات الحاسب الآلي ونظام التشغيل. وقد أظهرت بعض الدراسات أن أفضل طريقة لإكساب الطلاب تلك المهارات التقنية كانت عن طريق دمج تلك المهارات في المقررات الدراسية التي يتعلمها الطلاب أثناء دراستهم ليصبحوا معلمين؛ فتلك المهارات لن تنفعهم فقط في إعداد ملف المنتجات الإلكتروني؛ بل ستساعدهم ليصبحوا معلمين قادرين على دمج التقنية في التعليم الصفي (Wright, Stallworth, & Ray, 2002)

خصائص ملفات المنتجات الإلكترونية

فيما يأتي استعراض لأهم الخصائص التي يجب أن تتوفر في ملف المنتجات الإلكتروني.

أولاً: المحتوى. فقد اكتسبت ملفات المنتجات الإلكترونية شعبية عالية لدى المربين ورجال الأعمال على حد سواء؛ وذلك لأنها تساعدهم على التأكد من الأداء الفعلي للطالب أو المتقدم إلى الوظيفة. فبمساعدة التقنية يمكن للطلاب إعداد ملفات منتجاتهم بطريقة إلكترونية، كما يمكنهم إنشاء المنتجات في ملفاتهم، وتخزينها، وإدارتها؛ لأجل تضمينها في ملفاتٍ لتقييم الأداء، أو ملفاتٍ للعرض على المديرين عند التقديم للوظائف. فالتقنية تمكن الطلاب من إنتاج أعمال لم يكن إنتاجها في السابق ممكناً (Wise, 1996).

ويشير دارلنق-هاموند (Darling-Hammond, 1997) إلى أنه على المعلمين أن يكونوا على درجة عالية من الفهم في المقررات الدراسية، وطرق تعليم الطلاب، والاستراتيجيات التدريسية المختلفة، وذلك إذا أرادوا لطلابهم تحقيق المعايير الجديدة في مجال التعلم. ومع أنه بالإمكان استخدام ملف المنتجات لتقييم أداء الطلاب في مقرر واحد، إلا أنه عندما يستخدم لتقييم جميع المقررات التي درسها الطالب فإن ذلك يؤدي إلى فهم أعمق للعلاقات بين المقررات الدراسية المختلفة التي يتلقاها الطالب أثناء مدة إعداده للتدريس، كما أنهم يصبحون على دراية بأن المقررات التي يدرسونها أجزاء من بنية واحدة (Gathercoal, et al, 2002).

ويعد المحتوى أهم مكونات ملف المنتجات. فوفقاً لهويت (Hewett, 2004) فإن أعضاء هيئة التدريس في أثناء متابعتهم لتعلم الطلاب يرون أن ملف المنتجات الإلكتروني قد ساعد على زيادة مستوى المعرفة لدى الطلاب في المقررات الدراسية، وأن تعلم الطلاب قد أصبح تفاعلياً أكثر، بدلاً من كونه مجرد استماع للمحاضرات أو حفظ للدروس. كما يجب أن يتم تنظيم ملف المنتجات بناء على المعايير التي تعتمدها المؤسسة التعليمية، هذا إذا ما أرادت تلك المؤسسة توثيق جهود الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في برنامج إعداد المعلم. وبناء عليه، فسيكون هناك متطلبات لبناء ملف المنتجات الإلكتروني تضعها المؤسسة التعليمية. وعليه، سيختار الطالب المنتجات التي تعطي صورة معبرة عن مدى اكتسابه لكفايات التدريس والمادة العلمية. فوفقاً لكواتروش (Quatroche, 2002)، فإن ملفات المنتجات تعطي للطلاب فرصة لمعرفة ما أتقنوا من معارف ومهارات، كما تعطيهم الفرصة لاكتشاف أي سوء في الفهم قد يكون لديهم. كما أن تلك الملفات تعطي أعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلم صورة كاملة عمَّا يمكن للطلاب القيام به بشكل جيد.

ووفقاً لزيدون (Zidon, 1996)، فإن الطلاب في البداية ينفرون من متطلبات إعداد ملف المنتجات، ولكن بعد مراجعتهم للمحتويات مع أقرانهم ومع أعضاء هيئة التدريس يتعرف الطلاب على قيمة ما تقدمه تلك الملفات لهم من معرفة حول تعلمهم لمحتويات المقررات الدراسية. فتجميع الملف بطريقة مبنية على أسس سليمة يساعد الطلاب على التركيز على مهاراتهم التنظيمية والتحليلية. ويسرد توماس

وآخرون (Thomas et al., 2001) بعض المكونات التي يمكن إدراجها في ملف المنتجات الإلكتروني:

١. منتجات شخصية كشهادات التقدير أو السيرة الذاتية للطالب.
٢. خطط الدروس التي يعدها المعلم أثناء دراسته في برنامج إعداد المعلم.
٣. الاستراتيجيات التدريسية التي تعلمها الطالب، وكذلك أساليب التقييم، وإدارة الصف.
٤. مقاطع فيديو من تدرب الطالب على التدريس في غرفة الصف.
٥. الواجبات التي قام الطالب بأدائها خلال دراسته.
٦. عبارات تأملية حول المحتوى الذي جمعه الطالب.

ثانياً: التأمل أو التفكر. ولكي تكون عملية تقييم الطلاب مكتملة، يجب أن تتضمن ملفات المنتجات أكثر من مجرد منتجات، فيجب أن تحوي شيئًا من التفكر أو التأمل في الأداء السابق للطالب، ونقاط القوة الحالية لدى الطالب، وما يتوقعه الطالب من نمو في المستقبل (Heath, 2002). وتتطلب عملية التأمل من الطالب الإجابة عن السؤال الآتي: ماذا تعلمت؟ فإجابة هذا السؤال تعطي الطالب شعوراً بالثقة في اكتسابه للمعرفة أو المهارة. فمن خلال التأمل يمكن للطالب أن يتذكر بعض المواقف التي استخدم فيها ذلك المنتج بشكل فعال، خاصة خلال مرحلة التدريب العملي على التدريس (التربية الميدانية). كما أن تطور الطالب ونموه المعرفي عبر الزمن يعد مساهمة في عملية التأمل. فيضيف الطلاب إلى ملفات منتجاتهم الإلكترونية معلومات تشير إلى تطورهم المهاري والمهني خلال دراستهم في البرنامج الأكاديمي.

وقد أظهرت دراسة لديفس وَوليس (Davies & Willis, 2001) أن إعداد ملف المنتجات الإلكتروني قد ساعد الطلاب على تنمية مهارات التأمل لديهم. فقد أشار الطلاب إلى أن عملية إعداد الملف قد ساعدتهم في التمعن في مدى جاهزيتهم للتدريس وجعلتهم واعين بإمكانات نموهم المستقبلي. ووفقاً لزيدون (Zidon, 1996) فإن تعلم مهارة التأمل يعد أمراً مهماً في برامج إعداد المعلم. فعلى أعضاء هيئة التدريس اكتساب مهارة طرح أسئلة على الطلاب تساعدهم على تطوير مهارات التأمل. وقد وجد كل من ستردلير وَويتزل (Strudler & Wetzel, 2005) أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرات العالية في مجال عملهم يرون أن طلابهم لم يركزوا على مهارة التأمل كثيراً؛ وذلك رغبة منهم في إنهاء ملفات منتجاتهم الإلكترونية في أسرع وقت ممكن. وعلى الرغم من ذلك فإن العديد من مؤسسات إعداد المعلمين مازالت متوجهة نحو استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية رغم الصعوبات التي تواجههم.

ويرى توماس وَآخرون (Thomas et al., 2001) أن العبارات التأملية التي يكتبها الطالب يجب أن تحوي:

١. سبب إدراج المنتج في ملف المنتجات.
٢. تحديد الهدف أو المعيار الذي تم تحقيقه باستخدام ذلك المنتج.
٣. إعطاء تعليل وافٍ عن سبب ربط المنتج بالمعيار أو الهدف الذي وضعه برنامج إعداد المعلم.
٤. ما مهارات التفكير الناقد أو مهارات حل المشاكل التي استخدمها الطالب للحصول على ذلك المنتج.
٥. تحديد الصعوبات، والتحديات، ونقاط الضعف الموجودة في المنتج.
٦. تحديد مستوى تطور مهارات الطالب عبر الزمن والذي أدى إلى الخروج بذلك المنتج.

مهارات الحاسب لطلاب كلية التربية

لتقنيات الحاسب إمكانات كبيرة في عصر التقنية، كما أن لها تأثيرًا بالغاً على تعلم الصغار والكبار. وهناك شبه اتفاق بين

المربين أنه يفترض توفير الحاسبات الآلية والتقنيات الحديثة في جميع صفوف التعليم العام. وتنبع أهمية تقنيات الحاسب من كونها تعد الطالب لمجالات العمل المختلفة في المستقبل. وقد أشارت العديد من الدراسات كذلك إلى أهمية الحاسب في تحسين أداء الطلاب (NCATE, 1995). وغالباً ما يتم تعيين المعلمين على أساس أن لديهم خبرات كافية في استخدام الحاسب، اكتسبوها أثناء فترة إعدادهم في كليات التربية. ولكن الواقع يخالف ذلك، فالعديد من المعلمين ليس لديهم الحد الأدنى من مهارات استخدام الحاسب، على الرغم من معرفتهم بمزايا استخدام الحاسب في التعليم وفي الحياة بشكل عام. لذلك فقد اضطر بعض المعلمين إلى تعلم مهارات الحاسب بعد إنهائهم لبرنامج إعداد المعلم؛ وذلك لعلمهم أن هناك كثيرًا من النشاطات التعليمية التي تعتمد على تقنيات الحاسب (Vannatta, 2000).

وقد أدى انتشار استخدام الحاسبات في المجتمع إلى ضرورة أن يكون الفرد ملماً بثقافة الحاسب الآلي، والتي عرفها هوانق (Huang, 2006) بأنها معرفة المواطن باستخدامات الحاسب بشكل عام. وقال كذلك إن تعلم الحاسب مثل تعلم اللغة؛ لأن المجتمع الحالي يتطلب استخداماً للحاسب في مناشط عدة. ووفقاً لتشايلدرس (Childers, 2003)، فإن استخدام الحاسب يشبه قيادة السيارة، فبينما تفضل الأقلية عدم القيادة بتاتاً، إذ تتعلم أغلبية الناس مبادئ القيادة. ويختار بعضهم أن تكون لهم معرفة أعمق باستخدام السيارات، ويفضل بعضهم الآخر أن يكون محترفاً في استخدامها وصيانتها و بنائها. وعليه فإن لثقافة الحاسب ثلاثة مكونات رئيسة: (١) القدرة على استخدام الحاسب كأداة. (٢) القدرة على التعامل مع تطبيقات الحاسب وتعلمها. (٣) المعرفة الكافية في مجال الحاسبات لأجل اتخاذ قرارات سليمة في مجال استخدامها في المجتمع.

وهناك أسلوبان لإعداد معلمين ملمين بمعارف الحاسب ومهاراته؛ وذلك لدمج تقنيات الحاسب في برامج إعداد المعلم: الأسلوب الأول يعتمد على تقديم مقررات منفصلة في معارف استخدام الحاسب ومهاراته، أما الأسلوب الثاني فيعتمد على دمج تلك المعارف والمهارات في مناهج برامج إعداد المعلم. ووفقًا لمكتب التقييم في التقنية في الولايات المتحدة (Office of Technology Assessment, 2005) فإن معظم برامج كليات المعلمين وكليات التربية تطلب من طلابها دراسة مقررات في تقنيات التعليم أو الحاسب التعليمي، وبهذه الطريقة سيكون لمدرسي تقنيات الحاسب تأثير على طلابهم في كليات التربية في مجال استخدام التقنية في عملهم، وسينقل هؤلاء المعلمون تجاربهم إلى طلابهم في مراحل التعليم العام.

ووفقاً لبرنت (Brent, 1992)، فإن دمج معارف الحاسب ومهاراته في مناهج برامج إعداد المعلمين يعد الأسلوب الأمثل لإكساب الطلاب تلك المهارات؛ وذلك للأسباب الآتية:

١. إن دمج التقنية في التعليم يساعد المعلمين أثناء دراستهم على اكتساب المعارف والمهارات اللازمة؛ لكي يصبحوا معلمين فاعلين.
٢. سيكتسب المعلمون مهارات دمج التقنية في التعليم الصفي من خلال محاكاتهم في غرف الصف؛ لما شاهدوه في برامج إعداد المعلم من استراتيجيات لدمج التقنية في التعليم.
٣. تعلم الطلاب لمهارات الحاسب أثناء دراستهم يساعدهم على الانتباه لتلك المهارات التي تفيدهم في تخصصهم الدراسي.

٤. من خلال الاستخدام المتكرر للحاسب وتقنياته، فإن ذلك يزيد من استعدادهم المهني لتطبيق ما تعلموه في غرفة الصف الفعلية.

ومع الاتساع الكبير في استخدام الحاسب وتقنياته في مجال التعليم، فإن تعليم مهارات الحاسب لطلاب التعليم العام لم تعد فقط مسؤولية معلم الحاسب. فدمج الحاسب في المناهج الدراسية المختلفة أصبح مطلبًا، وليس خياراً، وعليه فإن مهمة إيصال معارف الحاسب ومهاراته إلى الطلاب أصبحت منوطة بكل المعلمين إذا وجدت البيئة والموارد اللازمة لذلك (Haung, 2006)

استعراض الأدبيات ذات العلاقة

مع التقدم التقني في مجال التعليم، ظهر نوع جديد من ملفات المنتجات، وهو ملفات المنتجات الإلكترونية. ووفقًا لبارت (Barrett, 2000) فإن ملف المنتجات الإلكتروني يتطلب استخدام التقنيات الإلكترونية التي تمكن الطالب من جمع المنتجات وتنظيمها باستخدام العديد من الصيغ. ويعرِّف مكدونالد وَآخرون (McDonald et al., 2004) ملف المنتجات الإلكتروني بأنه بيئة متعددة الوسائط تُعرض فيها المنتجات والتأملات التي توثق النمو والكفايات المهنية. ويرى هيث (Heath, 2002) أنه بمجرد تكوين ملف المنتجات إلكترونياً، فإنه من السهل صيانته وتحريره، مقارنة بملفات المنتجات الورقية، مما يساعد على تقليص الحيز الذي تشغله تلك المنتجات. كما يمكن حفظ تلك الملفات على شبكة الإنترنت، مما يسهل مراجعتها من قبل الطلاب، وتقييمها من قبل المعلمين.

وتوفر ملفات المنتجات الإلكترونية جميع المزايا التي توفرها الملفات الورقية (Pullman, 2002). فعلى سبيل المثال، توفر الملفات الإلكترونية إمكان تقييم كتابة الطالب، والمنتج النهائي، وكذلك إمكان تدوين التأملات والمراجعة، ومشاركة المنتجات. ولأن ملفات المنتجات الإلكترونية تمكن الطالب من تضمين أعمال إبداعية تشمل الصوت والصورة والنصوص التشعبية؛ فإن ذلك يعني قيام نوع جديد من الثقافة، أو الثقافة الإلكترونية. ويلخص بولمان مزايا الملفات الإلكترونية في النقاط الرئيسة الآتية (Pullman, 2002):

الأولى: يتصور الطلاب عند إعدادهم لملف المنتجات أن كتاباتهم مهمة جداً؛ لأنه باستخدام الملفات الإلكترونية يمكن لهم مشاركة أعمالهم مع مجموعة أكبر من زملائهم، مقارنة بالملفات الورقية. كما أن إمكان إضافة الوسائط المتعددة تجعل ملف المنتجات أكثر احترافاً.

الثانية: أن ملفات المنتجات الإلكترونية أكثر قابلية للنقل من الملفات الورقية، وتتطلب حيزاً أقل؛ وذلك لأجل تخزينها أو حفظها.

الثالثة: تجعل ملفات المنتجات الإلكترونية الطلاب أكثر وعياً بأن الروابط التشعبية هي طريقة للتفكير، وليست وسيلة للربط الإلكتروني بين المواضيع أو الملفات فقط.

وعلى الرغم من المزايا المذكورة أعلاه لملفات المنتجات الإلكترونية، فإن بولمان، يذكر عدداً من التحديات أو المصاعب التي تواجه مستخدمي تلك الملفات، ومنها التكاليف المادية المترتبة على ضرورة استخدام جهاز الحاسب الآلي ووسائط التخزين الإلكترونية. وكذلك الحاجة إلى تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على التعامل مع هذا النوع من ملفات المنتجات. ويشير بيورفس (Purves, 1996) إلى المصاعب المترتبة على الحصول على المعدات اللازمة لإنتاج ملف المنتجات الإلكتروني، وكذلك عدم التوافق الذي قد ينشأ بين أجهزة الحاسب وبرمجياته المختلفة، كما أشار إلى صعوبة إعداد ملف المنتجات في غرفة الصف، حيث يتوجب على الطلاب الذهاب إلى مختبر الحاسب للعمل على ملفاتهم.

وتأتي ملفات المنتجات الإلكترونية في عدة هيئات، منها برمجيات ملفات المنتجات الإلكترونية، وملفات المنتجات الإلكترونية على أقراص CD أو ذاكرة فلاش، وملفات المنتجات الإلكترونية على الإنترنت. ونظراً لسهولة استخدامها وتوفرها فإنه سيتم في هذه الدراسة استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية على وحدات التخزين (فلاش). حيث سيجمع الطلاب منتجاتهم ويضعونها في مجلدات مختلفة داخل وحدة التخزين، ويضيفون إليها ملفات نصية تحوي تأملاتهم في تلك المنتجات (Hung, 2006)

وكما ذُكر سابقاً، إن تقييم أداء الطلاب باستخدام ملفات المنتجات الإلكترونية يعدُّ أمراً حديثاً نسبياً. ومع وجود الدراسات في هذا النوع من ملفات المنتجات، إلا أنها عبارة عن نقاشات علمية حول كيفية تطبيق هذا النوع من التقييم، ولا يوجد سوى القليل من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بشكل تجريبي (Hung, 2006). ومن تلك الدراسات ما قام به ماكدونالد وآخرون (McDonald et al., 2004) حيث قاموا بإجراء دراسة اتبعت منهجية دراسة الحالة للتعرف على آراء الطلاب في استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية في إحدى الجامعات الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مشاركة الملفات ومراجعتها من قبل الأقران أدت إلى درجة أكبر من التعلم. وبعبارة أخرى، أدت مشاهدة الآخرين لأعمال الطالب إلى عملية متواصلة من المراجعة والتأمل والتطوير للمنتجات. كما أظهرت الدراسة أن الطلاب قد أمضوا وقتاً طويلاً في تأمل المنتجات وإعادة تصميمها أو اختيار منتجات جديدة.

وقد هدفت دراسة لهنغ (Hung, 2006) إلى التعرف على آراء طلاب مرحلة البكالوريوس الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية حول المشاركة في مشروع للتقييم باستخدام ملفات المنتجات الإلكترونية. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه الطلاب خلال عملية تطوير ملف المنتجات. وقد تم استخدام ملف المنتجات لتقييم أداء الطلاب خلال فصل دراسي واحد في مقرر اللغة الإنجليزية في إحدى الجامعات التايوانية. وخلال تطوير الطلاب لملفات منتجاتهم الإلكترونية، قاموا بإعداد أوراق قصيرة باللغة الإنجليزية، ومذكرات الطالب الخاصة، وقد شارك الطلاب في تقييم ذاتي بالإضافة إلى تقييم زملائهم لهم.

وقد جمع الباحث بيانات كمية ووصفية بغرض التعرف على آراء الطلاب وردود أفعالهم تجاه استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية. وقد استخدم الباحث استفتاء تم توزيعه في نهاية الفصل الدراسي لأجل جمع آراء الطلاب حول استخدام ملفات المنتجات في عمليتي التعلم والتقييم. كما تم جمع بيانات نوعية من خلال المقابلات والمشاهدات لثلاثة من الطلاب؛ وذلك لجمع معلومات أعمق حول طبيعة استخدام الطلاب لملفات المنتجات الإلكترونية. وقد تضمنت مصادر البيانات النوعية: وثائق من ملف المنتجات الإلكتروني مثل كتابات الطلاب باللغة الإنجليزية، و مقابلات مع عدد من الطلاب والمعلمين، واستفتاء احتوى أسئلة مقالية، والمراسلات التي تمت عبر البريد الإلكتروني بين الطلاب ومعلميهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تجربة الطلاب في استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية تضمنت سبعة أبعاد متداخلة: جمع المنتجات، والتأمل فيها، والتقييم، والتوثيق، والربط، والتقييم الثاني، واستخدام التقنية. وقد مال الطلاب إلى الاعتقاد بأن ملفات المنتجات الإلكترونية تعد أداة مناسبة للتعلم والقياس، وعلى وجه الخصوص، يرى الطلاب أن تلك الملفات قد زادت من وعيهم الإدراكي ووفرت لهم وسيلة متعددة الأبعاد لتقييم الأداء، وقد أشار الطلاب إلى أن هناك بعض التحديات التي واجهتهم في إعداد تلك الملفات، وهي:

١. أن إعداد تلك الملفات يتطلب وقتاً أكبر من إعداد ملفات المنتجات الورقية.

٢. عدم ثقة الطلاب في قدراتهم اللغوية أثناء تقييمهم الذاتي، أو تقييمهم لأقرانهم.
٣. قصور التغذية الراجعة المقدمة من المعلم أو من الطالب الزميل.
٤. عدم استيعاب الطلاب للطريقة التي سيتم بها رصد الدرجات لملف المنتجات.

وقد عرض الباحث في نهاية الدراسة عدداً من التأثيرات المتوقعة عند استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وقد قام تشانغ وآخرون (Chang at al., 2005) بإجراء دراسة تم فيها دمج استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وقد أجريت الدراسة على ٣٧ طالباً في الصف الثامن. وأظهرت نتائج الدراسة تفاعلاً إيجابيًا كبيراً من قبل الطلاب. ولكن، أظهرت الدراسة كذلك العديد من الصعوبات في بناء ملف المنتجات الإلكتروني، مثل: مشاكل تسجيل الصوت لتضمينه في الملف، أو بناء صفحة الكترونية بغرض مشاركة المنتجات، أو مشكلات في استخدام الحاسب بسبب جهل الطلاب بطرق استخدامه.

وعلى الرغم من وجود جهود يسيرة لدراسة ملفات المنتجات الإلكترونية، فإن الدراسات المبنية على بيانات عدد من الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس تعدُّ نادرة. كما أنه لا توجد دراسات تتناول آراء طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية حول استخدامهم لملف المنتجات الإلكترونية كوسيلة للتعلم والتقييم في آن واحد. وهذا ما قامت به هذه الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة

انتهجت هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي، فوفقاً لفرانكل وولن (Franenkel & Wallen, 1996) فإنه من الممكن التعرف على اتجاهات الطلاب، وذلك بالطلب منهم أن يستجيبوا لسلسلة من الجمل حول تفضيلاتهم. وبناء عليه يمكن التعرف على الاتجاهات بناء على نمط الاستجابات التي يقدمها الطلاب. وقد استخدمت الدراسة الحالية الاستفتاء بغرض الحصول على اتجاهات وآراء الطلاب في استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية. وقد تم استفتاء الطلاب عن تجاربهم وآرائهم في استخدام ملف المنتجات الإلكتروني في تعلم مهارات الحاسب وتقييمها باستخدام أداة احتوت عبارات يستجيب لها الطلاب باستخدام مقياس ليكرت من خمس نقاط.

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المسجلين في كلية التربية خلال الفصل الذي أجريت فيه الدراسة، وقد تم اختيار عينة قصدية منهم وهي عبارة عن ٣٩ طالباً مسجلين في شعبتين من مقرر استخدامات الحاسب في التعليم، والذي يعد من متطلبات التخرج في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وسبب اختيار أسلوب العينة القصدية الرغبة في إجراء الدراسة في بيئة التدريس للمقرر المختار. وقد كان متوسط أعمار الطلاب ٢٢ سنة.

إجراءات الدراسة

أجريت الدراسة في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد شارك فيها ٣٩ طالبًا موزعين على شعبتين من مقرر استخدامات الحاسب في التعليم، والذي يتعلم فيه الطلاب مهارات الحاسب الأساسية، بالإضافة إلى أساليب دمج تلك المهارات في التدريس الصفي. وقد دامت الدراسة فصلاً دراسياً كاملاً، حيث كان ملف المنتجات الإلكتروني أحد المتطلبات الأساسية في المقرر، إذ تم تخصيص ٢٠% من درجة المقرر لهذا الملف. وتم خلال المحاضرة الأولى شرح متطلبات إعداد ملف المنتجات الإلكتروني للطلاب. وللتغلب على ما قد يصيب الطلاب من قلق إزاء استخدام

هذا الأسلوب الجديد في التقييم، تم تزويدهم بإجابات وافية عن الأسئلة الآتية:

١. ما ملف المنتجات الإلكتروني؟
٢. لماذا يجب أن ننجز ملف منتجات إلكتروني؟
٣. كيف يمكنني إنشاء ملف المنتجات الإلكتروني؟
٤. ماذا يجب أن أضع في ملف المنتجات الإلكتروني؟
٥. هل سيتم وضع درجة على ملف المنتجات الإلكتروني؟

ووضِّح لهم أثناء الأسابيع التالية كيفية مراجعة ملف المنتجات بين الطلاب، وإعطاء التغذية الراجعة بعضهم لبعض. كما أُخبر الطلاب بأن ملف المنتجات النهائي لابد أن يحوي ما يأتي:

١. المكون رقم ١: ملف تم إنتاجه ببرنامج تحرير النصوص، ويحوي نصاً منسقاً.
٢. المكون رقم ٢: ملف تم إنتاجه بواسطة برنامج تحرير النصوص ويحوي جدولاً منسقاً.
٣. المكون رقم ٣: عرض مكون من ٦ شرائح يحوي صورًا، ونصوصاً، وحركة، وتم إعداده بواسطة برنامج العروض.
٤. المكون رقم ٤: جدول بيانات إلكتروني يحوي بيانات رقمية ومعادلات حسابية.
٥. المكون رقم ٥: جدول بيانات إلكتروني يحوي رسماً بيانياً.

وعندما ينتهي الطالب من كل مكون، عليه مراجعته مع أحد أقرانه، وكتابة فقرة واحدة يصف الطالب فيها ما تعلمه بعد إنهائه لهذا المكون، وما الصعوبات التي واجهته في بنائه، وكيف تغلب على تلك الصعوبات. وفي نهاية الفصل الدراسي، قيم أستاذ المقرر ملفات الطلاب الإلكترونية بناء على المعايير الآتية:

١. إنهاء المكون كما هو موصوف في ورقة الواجب.
٢. تقديم ملف المكونات في الوقت المحدد لذلك.

أداة الدراسة

تم في هذه الدراسة استخدام استفتاء يعتمد على مقياس ليكرت مكون من خمس نقاط، وقد تم توزيعه على أفراد العينة في نهاية الفصل الدراسي. وتم الاعتماد في تصميم الاستفتاء على استفتاء صممه هنق (Hung, 2006)، وقد تم تعديله وترجمته إلى اللغة العربية ليناسب سياق الدراسة. واحتوى الاستفتاء على ١٩ عبارة تدرس ردود فعل الطلاب تجاه استخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتقييم و للتعلم.

صدق الأداة

بعد التأكد من صحة الترجمة وسلاستها فقد تم عرض الأداة على اثنين من مدرسي اللغة الإنجليزية بغرض التأكد من سلامة الترجمة. وتم أيضاً عرض الأداة على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج بكلية التربية بجامعة الملك سعود؛ وذلك لأجل التأكد من سلامة الأداة وتحقيق صدقها الظاهري.

وعلى الرغم من وجود جهود يسيرة لدراسة ملفات المنتجات الإلكترونية، فإن الدراسات المبنية على بيانات عدد من الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس تعدُّ نادرة. كما أنه لا توجد دراسات تتناول آراء طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية حول استخدامهم لملف المنتجات الإلكترونية كوسيلة للتعلم والتقييم في آن واحد. وهذا ما قامت به هذه الدراسة الحالية.

ثبات الأداة

تم حساب معامل الثبات الداخلي للأداة، وقد بلغ مقداره ٠,٨١، ويعد هذا المقدار مناسباً جدًا، ويعطي دافعاً للثقة في البيانات التي سيولدها الاستفتاء.

تحليل البيانات

تم توزيع الاستفتاء خماسي المقياس على التسعة والثلاثين طالباً الدارسين مقرر استخدامات الحاسب في التعليم للتعرف على آرائهم في استخدام ملف المنتجات الإلكتروني لأجل التعلم وتقييم الأداء. وقد احتوى الاستفتاء على ١٩ عبارة استجاب لها الطلاب باختيار أحد الخيارات الآتية: موافق بشدة (١)، موافق (٢)، محايد (٣)، غير موافق (٤)، غير موافق بشدة (٥). وقد تم توزيع التسع عشرة عبارة إلى محورين رئيسين؛ وذلك بغرض الإجابة عن سؤالي الدراسة، المحور الأول كان آراء الطلاب في استخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتعلم، والمحور الثاني احتوى عبارات لقياس آراء أفراد العينة في استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية كأداة لتقييم الأداء. ومن بين التسعة والثلاثين طالباً المشاركين في الدراسة، ٣٣ فقط أكملوا الاستفتاء بشكل كامل ومناسب لتحليل البيانات. وقد تم إدخال بيانات الاستفتاء إلى برنامج التحليل الإحصائي، وتم الحصول على إحصاءات وصفية كالنسب، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة

كان نص السؤال الأول في هذه الدراسة كما يأتي: كيف يقيم دارسو مقرر الحاسب الآلي في المرحلة الجامعية استخدامهم لملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتعلم؟

وللإجابة عن السؤال الأول في الدراسة، يظهر الجدول رقم ١ استجابات أفراد العينة للعبارات التي تشير إلى تقييمهم لملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتعلم، ويظهر النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية. ويبدو من الجدول أن معظم المشاركين يظهر انطباعاً إيجابياً نحو استخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتعلم؛ إذ وافق أو وافق بشدة ٨٠% من أفراد العينة على أن ملف المنتجات يوفر منظوراً متعدد الأبعاد حول عملية التعلم (٨١,٨%)، وساعدهم على تنظيم عملية تعلمهم (٨١,٨٥%). وقد أشار ما يزيد عن ٧٠% من المشاركين إلى أن ملفات المنتجات الإلكترونية تعد أدوات جيدة، وتساعدهم على التعلم (٧٥,٨%)، كما يساعدهم على التأمل في عملية تعلمهم (٧١,٩%)، وفي الوقت نفسه تزيد تلك الملفات من تفاعل الطلاب مع معلميهم (٧٥,٧%). وبالإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب قد أشاروا إلى أن تعلمهم هذا المقرر باستخدام ملف المنتجات الإلكتروني كان ناجحاً (٧٨,٨%). وأخيراً، فيما يتعلق بالاستخدامات المستقبلية لملفات المنتجات الإلكترونية، أشار أكثر من ٥٠% من المشاركين إلى أن ملفات المنتجات الإلكترونية قد ساعدتهم في تعلمهم للمواد الأخرى (٦٣,٦%)، وستساعدهم تلك الملفات في تعلمهم المقررات المستقبلية (٦٩,٧%)، وبناء عليه فإنهم سيستخدمون ملفات المنتجات الإلكترونية في تعلمهم المستقبلي (٥٧,٦%).

وعلى الرغم من أن أكثر من نصف المشاركين في الدراسة قد أشاروا إلى أنهم سيستخدمون ملفات المنتجات الإلكترونية في تعلمهم المستقبلي، إلا أن ثلث المشاركين قد أخذوا موقفاً محايدًا من ذلك. وعلى وجه التحديد، أشار أكثر من ٣٠% من المشاركين إلى أنهم غير متأكدين من أن ملفات المنتجات الإلكترونية ستساعدهم في مقرراتهم اللاحقة (٣٠,٣%)، أو ستساعدهم في تعلمهم الذاتي في المستقبل (٣٠,٣%)، و٣٦,٤ منهم أشاروا إلى أنهم غير متأكدين من أن ملفات المنتجات ستساعدهم في تعلمهم المستقبلي.

جدول رقم ١. استجابات الطلاب لفقرات الاستفتاء حول استخدام ملفات المنتجات كأداة للتعلم

البند	العبارة	١	٢	٣	٤	٥	متوسط	الانحراف
١	ساعدني ملف المنتجات على تنظيم تعلمي في هذا المقرر	١٢,١	٦٩,٧	١٨,٢	٠	٠	٢,٠٦	٠,٥٦
٤	ساعدني ملف المنتجات على التأمل في تعلمي في هذا المقرر	٣١,٣	٤٠,٦	٢٨,١	٠	٠	١,٩٧	٠,٧٨
٥	زاد ملف المنتجات من التفاعل بين الطلاب والمعلم	٤٢,٢	٥١,٥	٢١,٢	٣	٠	٢,٠٣	٠,٧٧
٦	يعتبر ملف المنتجات أداة جيدة للمساعدة في التعلم	٣٠,٣	٤٥,٥	٢٤,٢	٠	٠	١,٩٤	٠,٧٥
٧	يوفر ملف المنتجات منظوراً متعدد الأبعاد حول التعلم	٢٤,٢	٥٧,٦	١٨,٢	٠	٠	١,٩٤	٠,٦٦
٨	سيساعدني ملف المنتجات على تعلم مقرراتي الأخرى	٩,١	٦٠,٦	٣٠,٣	٠	٠	٢,٢١	٠,٦٠
١١	سيساعدني ملف المنتجات على التعلم الذاتي في المستقبل	٢٤,٢	٣٩,٤	٣٠,٣	٦,١	٠	٢,١٨	٠,٨٨
١٢	كانت تجربتي في التعلم من خلال ملف المنتجات في هذا المقرر ناجحة	١٢,١	٦٦,٧	٢١,٢	٠	٠	٢,٠٩	٠,٥٨
١٤	سأستخدم ملف المنتجات في تعلمي في المستقبل	١٥,٢	٤٢,٤	٣٦,٤	٦,	٠	٢,٣٣	٠,٨٢

١= موافق بشدة، ٢=موافق، ٣= محايد، ٤= غير موافق، ٥=غير موافق بشدة

وقد كان نص السؤال الثاني في الدراسة كما يأتي: كيف يقيم دارسو مقرر الحاسب الآلي في المرحلة الجامعية استخدامهم لملف المنتجات الإلكتروني كأداة لتقييم الأداء؟وللإجابة عن السؤال الثاني في هذه الدراسة، يعرض الجدول رقم ٢ استجابات الطلاب إلى جمل تتعلق بردود أفعالهم حيال أساليب تقييم مختلفة (٨٧,٩٥). ويرون كذلك أن ملف المنتجات يمكن أن يوفر منظوراً متعدد الأبعاد لعملية التقييم استخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتقييم، ويعرض الجدول النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لتلك الاستجابات. وتظهر النتائج أن الطلاب قد استجابوا بشكل إيجابي لاستخدام ملفات المنتجات الإلكترونية في عملية التقييم. وقد رأى العديد منهم أنه يجب استخدام

(٧٥,٨). وفيما يتعلق بعملية التعلم ومنتجاتها، يرى معظم الطلاب أن ملف المنتجات الإلكتروني أداة جيدة لإظهار عملية التعلم (٨٤,٨%). كما أشارت نسبة كبيرة.
من الطلاب إلى أن ملف المنتجات يمثل بصورة واقعية نتائج تعلمهم في المقرر (٦٧,٦%). بالإضافة إلى ذلك، يرى نصف عدد الطلاب أن ملف المنتجات يعد أداة جيدة لتقييم أداء الطلاب (٥١,٦%)، وعليه فقد رأى عدد من الطلاب أن استخدام ملف المنتجات في المقرر الحالي للتعلم والتقييم كان استخداماً ناجحاً (٦٩,٧%). وفيما يتعلق بمن يقوم بعملية التقييم، يفضل أكثر من نصف عدد الطلاب أن يقيموا تقدمهم في التعلم ذاتياً (٥٧,٦%)، بينما يفضل ثلاثة أرباع الطلاب أن يقوم بالتقييم شخص آخر (٧٥%). وهذا يدل على وجود رغبة عند الطلاب في أن يتم تقييمهم ذاتيًا، ومن قبل مقيمين آخرين. وأخيراً، يفضل نصف عدد الطلاب أن يتم تقييمهم باستخدام ملف المنتجات الإلكتروني (٥١,٦%)، بينما يفضل ثلث عدد الطلاب فقط أن يتم تقييم أدائهم باستخدام وسائل التقييم التقليدية كالاختبارات (٣٦,٤%). وتجدر الإشارة إلى أن ثلث الطلاب كانوا محايدين إزاء استخدام وسائل التقييم التقليدية أو ملف المنتجات لأجل تقييم تعلمهم (٣٦,٤%).

جدول رقم ٢. استجابات الطلاب لفقرات الاستفتاء عن استخدام ملفات المنتجات كأداة للتقييم والقياس

البند	العبارة	١	٢	٣	٤	٥	متوسط	الانحراف
٢	ملف المنتجات الإلكتروني أداة جيدة لتقييم عملية تعلمي	٢٤,٢	٦٠,٦	١٥,٢	٠	٠	١,٩	٠,٥٥
٣	يمثل ملف المنتجات الإلكتروني نتائج تعلمي في هذا المقرر	١٥,٢	٤٢,٤	٤٢,٤	٠	٠	٢,٢٧	٠,٨٠
٩	ملف المنتجات الإلكتروني أداة جيدة لتقييم أداء الطالب	١٥,٢	٣٦,٤	٣٣,٣	١٥,٢	٠	٢,٤٨	٠,٨٥
١٠	يعطي ملف المنتجات الإلكتروني منظورًا متعدد الأبعاد لعملية التقييم	٣٠,٣	٤٥,٥	٢٤,٢	٠	٠	١,٩٤	٠,٦٦
١٣	كان استخدام ملف المنتجات في التدريس والتقييم ناجحًا في هذا المقر	١٨,٢	٥١,٥	٢٤,٢	٦,١	٠	٢,١٨	٠,٧٤
١٥	أود أن أقيم تقدمي في المقرر بنفسي	٢١,٢	٣٦,٤	٣٣,٣	٩,١	٠	٢,٣٠	٠,٩٢
١٦	أود أن يقيم المدرس تقدمي في هذا المقرر	٢٥,٠	٥٠,٠	١٨,٨	٣,١	٣,١	٢,٠٩	٠,٨٢
١٧	أفضل أن يتم تقييمي باستخدام ملف المنتجات الإلكتروني	١٥,٢	٣٦,٤	٣٦,٤	١٢,١	٠	٢,٤٥	٠,٧٦
١٨	أفضل أن يتم تقييمي باستخدام الاختبارات التقليدية	٦,١	٣٠,٣	٤٢,٤	١٥,٢	٦,١	٢,٨٥	٠,٨٤

١= موافق بشدة، ٢=موافق، ٣= محايد، ٤= غير موافق، ٥=غير موافق بشدة.

ويجب ملاحظة أنه على الرغم من أن ٦٧,٦% من الطلاب كانوا يرون أن ملف المنتجات كان يمثل مخرجات تعلمهم، إلا أن ٤٢,٤% منهم كانوا مترددين إزاء هذه النقطة. بالإضافة إلى ذلك، يرى نصف عدد الطلاب أن ملف

المنتجات الإلكتروني يمثل أداة جيدة لتقييم أداء الطلاب، إلا أن ثلث أفراد العينة (٣٣,٣%) لم يكونوا واثقين من هذا الأمر.

مناقشة النتائج:

أولاً: استخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتعلم.

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن معظم أفراد العينة كانت لهم آراء إيجابية في استخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتعلم. وهذا يتفق مع بعض نتائج الدراسات السابقة حول استخدام ملف المنتجات الإلكتروني (Hung, 2006, & Yang, 2003). وقد قام كل من باتروشي وَكيزافارس (Barootchi & Keshavarz, 2002) بدراسة أثر استخدام ملفات المنتجات على تعلم الطلاب، ووجدوا أن الطلاب كانت لهم توجهات إيجابية نحو مراقبة تجربتهم وتقدمهم في عملية التعلم، وهذا موافق لما جاءت به الدراسة الحالية. أما يانق (Yang, 2003)، فقد أظهرت دراسته أن تفاعل الطلاب كان إيجابياً حيال استخدام ملف المنتجات في عملية التعلم والتقييم، وأن نصف الطلاب يرون أن تجربتهم في استخدام ملف المنتجات لأجل التعلم كانت ناجحة. ومن هنا يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة تدعم ما جاءت به الدراسات السابقة من حيث استجابة الطلاب الإيجابية لاستخدام ملف المنتجات الإلكتروني في عمليتي التعليم والتقييم.

ويمكن القول إن اتجاهات الطلاب الإيجابية تجاه استخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتعلم تعود إلى ثلاث فوائد لتلك الملفات. وعلى وجه التحديد، إن الطلاب في هذه الدراسة يرون أن ملفات المنتجات قد ساعدتهم على تنظيم عملية التعلم لديهم، والتأمل في تعلمهم، وتفاعل أفضل مع المعلمين.

أولاً: ساعدت ملفات المنتجات الطلاب على تنظيم تعلمهم. وهذا يوافق ما جاءت به الدراسات السابقة (Yang, 2003; Brown & Hudson, 1998)، فقد أشارت النتائج إلى أنه أثناء عملية إعداد ملف المنتجات الإلكتروني، تعلم الطلاب كيف يختارون، وينظمون، ويعرضون منتجاتهم وأعمالهم، مما زاد من شعورهم بقدرتهم على التعلم. وعلى وجه التحديد، عندما ينظم الطلاب منتجاتهم، يوثقون تطور تعلمهم وأدائهم. ولذلك كان لقدرة الطلاب على تنظيم تعلمهم أثر إيجابي على اتجاهاتهم نحو استخدام ملف المنتجات كأداة للتعلم.

ثانياً: يمكن القول إن استجابات الطلاب الإيجابية قد نبعت من قدرتهم على التأمل في تعلمهم من خلال ملف المنتجات الإلكتروني، وهو ما يتفق مع الأدبيات في هذا المجال (Yang, 2003; Hung, 2006). فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب قد تعلموا كيف يمكنهم التأمل في تعلمهم. فقد مكن التأمل الطلاب من أن يعوا قدراتهم كمتعلمين، ومن ثم مكنهم ذلك من استكشاف قدراتهم الخاصة، ومواطن الضعف لديهم، والمجالات التي يحتاجون فيها إلى مزيد من التطوير. ومن هنا يمكن القول إن إعطاء الطلاب فرصة ليتأملوا في تعلمهم عزز لديهم التصور الإيجابي نحو استخدام ملف المنتجات الإلكترونية كأداة للتعلم.

ثالثاً: قد يكون للتفاعل مع المعلم أثناء إعداد ملف المنتجات تأثير على اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو استخدامها في التعلم. فقد تفاعل الطلاب مع معلمهم في هذه الدراسة بشكل أكبر أثناء إعداد ملف المنتجات، وتعلموا أن يلجأوا إليه عند الحاجة، ولتسهيل عملية التعلم. وعليه، فربما أدى هذا التفاعل المباشر مع المعلم إلى ظهور هذه الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام ملف المنتجات كوسيلة للتعلم.

ثانياً: استخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتقييم والقياس. وفيما يتعلق باستجابات أفراد العينة لاستخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتقييم والقياس، فإن أكثر من نصف عدد الطلاب كانت استجاباتهم إيجابية. وتتفق هذه النتائج ونتائج الدراسات السابقة (Yang, 2003; Hung, 2006). فقد أظهرت النتائج أن أكثر من نصف عدد الطلاب يفضلون أن يتم تقييم أدائهم (٥١,٦%) باستخدام ملفات المنتجات الإلكترونية، بينما فضل ثلث عدد الطلاب (٣٦,٤%) التقييم باستخدام أساليب التقييم التقليدية كالاختبارات الكتابية. ويمكن أن يعزى تفضيل الطلاب لاستخدام ملفات المنتجات الإلكترونية في التقييم إلى عدة أسباب: أن تلك الملفات تمثل مخرجات عملية تعلم الطالب، وأن إيجاد تلك الملفات فرصة لأن يقيم الطلاب أنفسهم ذاتياً، وأن تلك الملفات تُوجِد منظوراً متعدد الأبعاد لعملية التقييم.

أولاً: يعتقد الطلاب أن ملف المنتجات الإلكتروني يمثل ناتج عملية التعلم التي مروا بها في هذا المقرر. فتؤيد الدراسات السابقة (Gottlib, 2000) أن ملفات المنتجات الإلكترونية لا تمثل فقط عملية التعلم، ولكن مخرجات التعلم كذلك، ويشير ذلك إلى أن تقييم الأداء باستخدام ملف المنتجات قد ساعد الطلاب على إظهار تقدمهم في تحصيلهم الأكاديمي، مما أدى إلى إظهارهم ردود فعل إيجابية نحو استخدام تلك الملفات في تقييم الأداء.

ثانياً: ربما تعزى استجابات الطلاب الإيجابية إلى حقيقة أنهم قد استمتعوا بتقييم أدائهم ذاتياً. ويشير أومالي وَبايرس (O'Malley & Pierce, 1996) إلى أن التقييم الذاتي يعد أساس استخدام ملفات المنتجات في غرفة الصف بشكل ناجح؛ لأنها تمكن الطلاب من التأمل وإثبات جهودهم في عملية التعلم. وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع ما جاء في الأدبيات السابقة، فقد فهم الطلاب أهمية التقييم الذاتي، واستمتعوا بكونهم مقيمين مستقلين لتقدمهم الدراسي.

ثالثاً: يمكن القول إن الاتجاه الإيجابي للطلاب نحو استخدام ملف المنتجات في التقييم، يعود إلى أن تلك الملفات تقيس أبعاداً عدة للتعلم، وهو ما يراه براون وهدسن (Brown & Hudson, 1998). فملف المنتجات يسمح بقياس مهارات الحاسب بأبعادها المختلفة. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب تفاعلوا إيجابيًا مع تقييم مهارات الحاسب بشكل مكتمل، عوضاً عن تقييم مهارات الحاسب كل مهارة على حده.

وعليه، يمكن القول إن إظهار ملفات المنتجات الإلكترونية لنتائج تعلم الطلاب، وإعطاء الطلاب فرصة للتقييم الذاتي، بالإضافة إلى تقييم مهارات الحاسب بشكل كلي قد أدى إلى ظهور اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو استخدام ملف المنتجات لأجل تقييم الأداء.

وعلى الرغم من تجاوب الطلاب الإيجابي نحو استخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتعلم والتقييم، فإن بعضهم كان متحفظاً. ففيما يتعلق باستخدام ملف المنتجات كأداة للتعلم، فإن ما يقارب ثلث عدد الطلاب لم يقرروا أنهم سيستخدمون ملف المنتجات كأداة للتعلم في مقرراتهم الأخرى بسبب عدم ثقتهم في أن تلك الملفات ستساعدهم في التعلم، أو تجعل منهم متعلمين مستقلين. وفيما يتعلق باستخدام ملف المنتجات الإلكتروني كأداة للتقييم والقياس، فإن ما يقارب نصف عدد الطلاب لم يحددوا أنهم متفقون أو غير متفقين على أن ملف المنتجات يمثل ناتج عملية تعلمهم، كما أن ثلث الطلاب كانوا محايدين فيما يتعلق باستخدام ملفات المنتجات لأجل تقييم أداء الطلاب بشكل عام. الطالب يصبح حلّالًا للمشاكل ، ومتكيفًا مع بيئته

التي يعيش في حين إن طبيعة هذا العصر تحتاج بشدة إلى مفكرين غير تقليديين، بل مفكرين يتميزون بمهارات عليا، ويحلّون مشاكلهم ويتكيّفون مع بيئتهم التي يعيشون فيها.

توصيات نابعة من نتائج البحث الحالي

بناء على نتائج هذه الدراسة واستعراض الدراسات والأدبيات السابقة، فإن هناك العديد من التوصيات التي تخص تدريس وتقييم مهارات الحاسب الآلي باستخدام ملفات المنتجات الإلكترونية.

١. يوصى باستخدام أساليب التقييم البديلة، كملفات المنتجات الإلكترونية، عند تقييم مهارات استخدام الحاسب لدى الطلاب؛ لأن هذا النمط من التقييم يساعد الطالب والمعلم على رؤية النتائج الملموسة لعملية التعلم.
٢. قبل البدء في استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية يجب على المعلمين تحديد الغرض من استخدام الملف في تقييم أداء الطلاب. كما ينبغي عليهم تحديد الدرجات التي ستخصص لملف المنتجات؛ فتحديد أهداف استخدام ملف المنتجات، يسهل على المعلم تبرير استخدام هذه الوسيلة في المقرر الدراسي.
٣. قبل البدء في استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية، يفضل أن يقوم المعلم بتدريب الطلاب في مختبر الحاسب على كيفية بناء تلك الملفات.

التوصيات بإجراء أبحاث مستقبلية

١. من الدراسات المستقبلية الممكنة في هذا المجال، دراسة أنواع أخرى من ملفات المنتجات الإلكترونية، كتلك التي تكون على الإنترنت، أو تلك التي تبنى باستخدام برامج خاصة بملفات المنتجات.
٢. اقتصرت هذه الدراسة على تحري آراء الطلاب في استخدام ملفات المنتجات الإلكترونية كأدوات للتعلم والتقييم، وقد تقوم دراسات لاحقة باستفتاء آراء المعلمين عن استخدام تلك الملفات في عملية التدريس.
٣. كما اقتصرت هذه الدراسة على استخدام ملفات المنتجات لغرض تعلم مهارات الحاسب وتقييمها لدى الطلاب، ويمكن في دراسات لاحقة دراسة أثر استخدام تلك الملفات على تحصيل الطلاب في مجالات دراسية أخرى.
٤. من الممكن إجراء دراسة تجريبية تهدف إلى التعرف على أثر استخدام ملف المنتجات منفرداً على اتجاهات الطلاب، مقارنة باستخدام ملف المنتجات الإلكتروني بالإضافة إلى وسائل التقييم التقليدية في عملية التقويم.

المراجع

Ahan, J. (2004). Electronic portfolios: Blending technology accountability and assessment. *The Journal*, 31(9),12-15.

Barent, R. (1992). Integrating technology into methods calss. Technology and teacher education annual, 73-74, *Association for the advancement of computers in education (AACE).*

Barootchi, N. & Keshavarz, M. H. (2002). Assessment of achievement through portfolios and teacher-made tests. *Educational Research*, 44(3), 279-288.

Barrett, H. (1998). Strategic questions: What to consider when planning for electronic portfolios. *Learning and leading with technology*, 26(2), 6-13.

Barrett, H. (2000). Create your own electronic portfolio. *Learning and Leading With Technology*, 27(7), 14-21.

Barrett, H. (2001). *Electronic teaching portfolios*. Retrieved May 14, 2010, from http://www/electronicportfolios.com/

Britten, J., & Mullen, L. (2003). Interdisciplinary digital portfolio assessment: Creating tools for teacher education. *Journal of Information technology education*, 2(1), 41-48.

Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The Alternatives in Language Assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-673.

Chang, Y. J., Wu, C. T. & Ku, H. Y. (2005). The Introduction of Electronic Portfolios to Teach and Assessment English as a Foreign Language in Taiwan. *TechTrends*, 49(1), 30-35.

Childers, S. (2003). Computer literacy: Necessity or buzzword. *Information technology and libraries*, 22(3).

Darling-Hammond, L. (1997). Using standards and assessment to support student learning. *Phi Delta Kappan*, 79(3), 190-200.

Davies, M., & Willis, E. (2001). Through the looking glass. Pre-service professional portfolios. *The teacher Educator*, 37(1), 27-36.

Delandshere, G., & Arens, S. (2003). Examining the quality of evidence in pre-service teacher portfolios. *Journal of teacher education*, 54(1), 57-73.

Gathercoal, P., Love, D., Bryde, B., & McKean, G. (2002). On implementing web-based electronic portfolios. *Education quarterly*, 23(2), 29-37.

Geoman, R. (2007). *Teacher candidates' perceptions of traditional classroom assessment and electronic portfolio classroom assessment*. Unpublished doctoral dissertation. University of Nebraska. [UMI No. 3269761].

Georgi, D., & Crowe, J. (1998). Digital portfolios: A confluence of portfolio assessment and technology. *Teacher education quarterly*, 25(1), 73-84.

Gottlib, M. (2000). Portfolio Practices in Elementary and Secondary Schools: Toward Learner-Directed Assessment. In G. Ekbatani & H. Pierson (Eds.), *Learner-directed assessment in ESL*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associations.

Greenburg, G. (2004). Extending the portfolio model. *Educause Review*, 39(4), 28-37.

Haung, Y. (2006). *E-portfolios: their impact on self directed learning and computer technology skills on pre-service teachers*. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri. [UMI No. 3298785].

Heath, M. (2002). Electronic portfolio for reflective self-assessment. *Teacher librarian*, 30(1), 19-23.

Hewett, S. (2004). Electronic portfolios: Improving instructional practice. *TechTrends*, 48(5), 26-30.

Hill, D. (2003). E-folio and teacher candidate development. *The Teacher Educator*, 38(4), 256-266.

Hung, S. (2006). *Alternative Assessment: Integrating electronic portfolios into the classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University. [UMI No. 3215202].

Ittelson, J. (2001). Building an e-identity for each student. *Educause quarterly*, 24(4), 43-45.

Love, D. & McKean, G., & Gathercoal, P. (2004). Portfolios to webfolios and beyond: Levels of maturation. *Educause quarterly*, 27(2), 24-37.

Lynch. L., & Puranawarman, P. (2004). Electronic portfolio assessment in U.S. educational and instructional technology programs: Are they supporting teacher education? *techTrends*, 48(1),50-56.

MacDonald, L., Liu, P., Lowell, K., Tsai, H., & Lohr. L. (2004). Graduate student perspectives on the development of electronic portfolios. *TechTrends*, 48(3), 52-55.

NCATE (1995). *Standards, procedures, and policies for the accreditation of professional education units*. [ERIC No. ED3855].

O'Malley, M. J., & Valdes Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers.* White Plains, NY: Addison-Wesley.

Office of Technology Assessment. (1995). *Teachers and Technology: Making the connection*. Retrieved on March 15, 2010 from http://FAS.org/ota

Pullman, G. (2002). Electronic portfolios revisited: The efolios project. *Computers and Composition*, 19, 151-169.

Purves, A. C. (1996). Electronic portfolios. *Computers and Composition*, 13, 135-146.

Quatroche, D., Duarte, V., Huffman-Joley, G., & Watkins, S. (2002). Redefining assessment of pre-service teachers: standard-based exit portfolios. *The teacher educator*, 37(4), 268-281.

Reis, N., & Villaume, S. (2002). The benefits, tensions, and visions of portfolios as a wide-scale assessment for teacher education. *Action in teacher education*, 23(4), 10-17.

Salzman, S., Denner, P., & Harries, L. (2002). *Teaching education outcomes measures: Special study*

Wright, V., Stallworth, J., & Ray, B. (2002). Challenges of electronic portfolios: Student perception and experience. *Journal of technology and teacher education*, 10(1), 49-61.

Yang, N. (2003). Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for EFL college students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 293-317.

Zidon, M. (1996). Portfolios in teacher education: what the students say. *Action in teacher education*, 18(1), 59-70.

survey. Paper presented at the annual meeting of the American association of colleges of teacher education, New York.

Studler, N., & Wetzel, K. (2005). The diffusion of electronic portfolios in teacher education: issues of initiation and implementation. *Journal of research on technology in education*, 37(4), 411-433.

Thomas, K., Lamson, S., & King, A. (2001). *Training teacher candidates to create electronic web-based professional portfolios.* Paper presented at the central Missouri State university, Retrieved March 9, 2010 from http://www.techsmith.com

Vannatta, R. (2000). Evaluation to planning: Technology integration in a school of education. *Journal of technology and teacher education*, 8(3), 231-246.

Wetzel, K., & Strudler,. N. (2005). The diffusion of electronic portfolios in teacher education: Next steps and recommendations from accomplished users. *Journal of research on technology in education*, 38(2), 231-243.

The use of e-portfolios as a learning and assessment tool for computer skills among College of Education students

Dr. Riyadh Abdulrahman Alhassan
King Saud University - College of education

Submitted 23-4-2012 and Accepted on 02-07-2012

Abstract

Even though e-portfolios were used frequently in education in the US since the early 90's. yet, the use of portfolios is not so common in the Arab world, especially in Saudi Arabia. Moreover, most studies in this field did not focus on evaluating student skills at the college level or with computer skills. Thus, this study attempted to examine students' perceptions on the use of e-portfolios as an assessment and learning tool for computer skills. A survey was used to collect students' perceptions on several statements using a five-point Likert scale instrument. The population of this study comprised all students enrolled at the College of Education at King Saud university. And a purposeful sample of .39 students was used, which included students enrolled in sections of a Computer Education course

Results revealed that most of the sampled students showed a positive attitude toward the use of e-portfolios as a learning tool. As to the use of e-portfolios as an assessment too, more than half of the students showed positive perceptions for that use. The study concluded with some recommendations that included the need to use alternative assessment methods when measuring student computer skill achievement. Because such methods encourage students to .show actual products based on what they have learned

Keywords: E-portfolio, Attitudes, Computer Skills

أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) وأساليب التعلم المفضلة في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي

دكتور

مندور عبد السلام فتح الله

أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعلم المشارك

كلية العلوم والآداب – جامعة القصيم

Mandour68@hotmail.com

قدم في ١٤٣٣/٤/٥هـ وقبل في ١٤٣٣/٨/١٢هـ

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية.

وقد تطلب البحث لتحقيق هدفه تحديد قائمة لكل من المفاهيم الأساسية ومهارات التعلم الذاتي، وبناء عدد من الدروس في ضوء استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب(قصيرة المدى– طويلة المدى)، وبناء اختبار في الاستيعاب المفاهيمي ومقياس مهارات التعلم الذاتي، ومقياس أساليب التعلم.

وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالباً، اختيرت بطريقة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي بعنيزة للعام الدراسي ١٤٣١– ١٤٣٢هـ.

وقد أسفرت نتائج البحث عن الآتي:–

– يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى (= 05 α ر٠) لمعالجات الرحلات المعرفية عبر الويب (قصيرة المدى– طويلة المدى) المستخدمة في هذه الدراسة على الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى التى درست باستراتيجية الرحلات المعرفية قصيرة المدى.

– يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى (= 05 α ر٠) لأساليب التعلم (البصري/ السمعي/ الحركي) بالترتيب على الاستيعاب المفاهيمي فى مادة الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي..

– يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى (= 05 α ر٠) بين المعالجات وأساليب التعلم فى مهارات التعلم الذاتى لطلاب الصف الأول الثانوي.

– يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى (= 05 α ر٠) بين المعالجات واساليب التعلم فى يوجد تفاعل دال احصائيا عند مستوى (٠٥ر٠) بين المعالجات واساليب التعلم يوجد تفاعل دال احصائيا عند مستوى(= 05 α ر٠)بين المعالجات وأساليب التعلم في مهارات التعلم الذاتى لطلاب الصف الأول الثانوي.

الكلمات المفتاحية: تنويع استراتيجيات التدريس، الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests)، أساليب التعلم، مهارات التعلم الذاتي، الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء

المقدمة

تواجه نظم التعلم في السنوات الأخيرة تحديات متعددة الأبعاد، وشكلت تلك التحديات مطلبًا ملحًا، وهو ضرورة إعادة النظر في النظام التعليمي بجميع مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته، خاصة بعد عدم قدرة النظام الحالي على تلبية متطلبات الفرد في المجتمع المعلوماتي الذي نعيشه، وقد أدى ذلك إلى إيجاد مداخل واتجاهات حديثة لتطوير التعلم وتحديثه، وقد ركزت هذه المداخل على دور المتعلم، وجعلته محور العملية التعليمية، وأكدت إمكانية تعلم كل طالب، والوصول به إلى مستوى الإتقان، وذلك إذا توافر له أسلوب التعلم الذي يتناسب وقدراته وأنماط تعلمه.

بدأت فكرة الأخذ بفلسفة التعلم النشط إلكترونيًا وتنويع التدريس تأخذ مكانتها في السياسات التعليمية، على أساس أنها الحل لكثير من مشكلات التعلم؛ حيث إنها تؤكد أن المتعلم يعدُّ محور العملية التعليمية وهو الهدف، وتنويع التدريس يعني الأخذ في الحسبان اختلاف خلفيات المتعلمين المعلوماتية وتنويعها ، ومدى استعدادهم للتعلم، وأنماط تعلمهم، ثم الاستجابة لهذه المتغيرات بتنويع التدريس (اليونسكو،٢٠٠٨م).

وقد زاد الاهتمام بالدعوة إلى التعلم أكثر من التعليم ليصبح الطالب في ضوء ذلك منتجًا للمعرفة لا متلقيًا إياها. الأمر الذي جعل تطوير تعليم جميع المواد الدراسية وتعلمها مطلبًا ملحًا؛ حيث أشارت بعض الأدبيات والدراسات إلى أن كل فرد قابل للتعلم، وكل متعلم قابل للوصول إلى مستوى التمكن، وكل متمكن قابل للإبداع؛ إذا توافرت له استراتيجيات التدريس المناسبة.(المحامية،٢٠٠٨م).

وتقوم استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب (Web Quest) على تخطيط سلسلة من الأنشطة الاستقصائية الموجهة من خلال شبكة الإنترنت لجعل التعلم حقيقيًا وذا معنى (Lamb, 2004) ، ويؤكد هذا المعنى تعريف زهنج وآخرين (Zheng & others,2008)؛ فهي تقوم على الاستقصاء في شبكة الإنترنت، واحتلت اهتمامًا كبيرًا من المربين في تكاملها على نطاق واسع مع المناهج الدراسية والتعلم العالي، هذا من جانب، ومن جانب آخر يُعرِّفها (Schweizer & Kossow, 2007) على أنها استراتيجية سهلة ومنطقية للإبحار المعرفي على شبكة الإنترنت لتعميق فهم الطلاب وتوسيع تفكيرهم حول الموضوعات التي يمكن بحثها، كما يصفها هالت (Halat,2008) بأنها استراتيجية تدريسية جيدة متمركزة حول المتعلم قائمة على النظرية البنائية ومهارات التعلم الذاتي، وفي هذا الإطار يرى اكبز وبويد (Ikpeze & Boyd 2007).أن الويب كويست استراتيجية تدريسية، تسمح للطالب بممارسة مهارات التعلم الذاتي، حيث يستخدمها في تعلم الموضوعات العلمية، وهذا قد يسهم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي للموضوعات العلمية.

ولما كان تنويع التدريس يساهم في مقابلة التعدد والاختلاف في أساليب تعلم الطلاب داخل الفصل الواحد؛ فإنه يمكن الاستفادة من تنوع مستويات استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في مقابلة أساليب التعلم المختلفة، حيث يقسم دودج Dodge استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب إلى نوعين أو مستويين وهما: (استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى:Short-term Web Quest- واستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى: Long-term Web Quest) (Lamb,2004)، وحيث أوصت بعض الدراسات الحديثة بضرورة أن يقوم القائمون على التدريس بالعمل على التوفيق بين أساليب التدريس المستخدمة مع أساليب التعلم المفضلة للطلاب لمساعدتهم على تحسين تحصيلهم ومهارات تعلمهم الذاتي، والتمتع بتعلم جيد (النبهاني،٢٠١١م).

وقد أكد النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية في سعيه على تطبيق أساليب التعلم القائمة على ضرورة الاستفادة من المحتوى الإلكتروني عبر شكبة الإنترنت،

وذلك من خلال المشروع الشامل لتطوير المناهج، ومشروع وطني نت، ومشروع الملك عبد الله وأبنائه الطلبة للحاسب من خلال ربط المدارس بشبكة الإنترنت كخطوة أولى نحو هذه المساعي، وأمدت الوزارة أغلب المدارس بأجهزة الحاسب، وأنشأت غرفاً لتكون مراكز لمصادر المعلومات والتعلم، واعتبرت الوزارة أن التعلم الإلكتروني بصوره المختلفة لا يعني مجرد استغلال الإمكانات التعليمية المتاحة؛ بل هو ثورة في عالم التعلم لتحقيق الهدف الرابع من الأهداف السبعة العامة للخطة العشرية العام (١٤٢٦-١٤٣٦) على النحو الآتي: التوظيف الأمثل للاتصالات وتقنية المعلومات في التعليم والتدريب بجميع مراحله، فإن الدراسة الحالية تسعى لبحث فاعلية التنويع فى بعض الاستراتيجيات التعليمية التي تقوم على التعلم النشط إلكترونيًا، وحيث تستخدم في تنويع التدريس مثل: استراتيجية الإلقاء الإلكتروني بالعرض المتزامن وغير المتزامن، واستراتيجية المناقشات الجماعية الإلكترونيةE-Discussion، واستراتيجية البيان العلمي الإلكتروني، واستراتيجية التجريب العلمي الإلكتروني، واستراتيجية التعلم الموجه الذاتي، واستراتيجية التعلم بالفريق، واستراتيجية المشاريع الإلكترونية-E Projects، واستراتيجية حل المشكلات إلكترونيًا -E Problem-Solving، واستراتيجية الرحلات المعرفية الويب كويست (قصيرة المدى وطويلة المدى). (الهادي،٢٠٠٩م)، (الشرقاوي وعبد الرزاق،٢٠١١م).

ولما كان استخدام الرحلات المعرفية خلال الويب يشكل بيئة مناسبة للتعليم والتعلم؛ حيث سيصبح للطالب دور فعال في تعلم المفاهيم؛ لأن دراسة المفاهيم الكيميائية تحتاج إلى الاستعانة بكثير من الصور والرسوم التوضيحية للظواهر الكيميائية، كما أن هناك حاجة للصوت، والفيديو التعليمي، وإجراء التجارب المعملية في معمل الكيمياء؛ لتوضيح المفاهيم الكيميائية وتفسيرها، وكل هذه المتطلبات وغيرها، يمكن تقديمها من خلال الرحلات المعرفية خلال الويب (قصيرة المدى وطويلة المدى). كما يسهم استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية خلال الويب في تحسين استيعاب الطلاب، وذلك عندما يلتزم المعلم بالحسابات الآتية: اختيار روابط المواقع بعناية؛ معتمدًا في ذلك على خبرات الصف الدراسي للطالب ومستوياتها، وتجهيز المواقع التي يمكن الوصول إليها بسهولة، وتزويد الطلاب بوصف مختصر عن المواقع التي سوف يتعاملون معها، وهذا يسمح للطلاب بعمل أحكام سريعة عن المصادر.

بدأت نظريات التعلم الذاتي ونماذجه من مطلع الثمانينات من القرن العشرين في جهود توضح: ماذا يجب على المتعلم القيام به من أجل النجاح في التعلم (Boekaerts, 2000)، ويطلق على التعلم الذاتي كثير من المصطلحات المترادفة، ومنها التعلم الموجه ذاتيًا Self-Detracted Learning، والتعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning. ويُعرَّف التعلم الذاتي بأنه طريقة لتشجيع الأفراد على أن يصبحوا متعلمين معتمدين على أنفسهم، وهو يعتمد بشكل رئيس على برامج القراءة الذاتية، وتعرِّفه العريني بأنه النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعًا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته، وإمكاناته، وقدراته مستجيبًا لميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، وتفاعله الناجح مع مجتمعه (العريني، ٢٠٠٥م)، ومعظم المنظرين في التعلم الذاتي يوافقون على أن هذه الأفكار والأفعال المتولدة ذاتيًا لتحقيق الأهداف ترابط مع الأبعاد الإدراكية، والوجدانية، والدافعية، والسلوك. (Zimmerman, 2000).

ولما كانت الرحلات المعرفية، تتضمن مهامًا وأنشطة محددة للطلاب، تمكنهم من استخدام مصادر المعرفة المتاحة لحل المشكلات المطروحة، بالإضافة إلى تعلم مهارات حياتية مثل الاكتشاف، والاستنتاج، والاستنباط، والتعميم، وتقوم بتشجيع العمل الجماعي، وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب، وذلك لا يمنع العمل الفردي، وتؤدي إلى إكساب الطلاب مهارات

البحث من جمع المعلومات وتفسيرها، وتحليلها، وعرضها، وتقويمها، فإن الاستجابات عند التعامل مع المعرفة لا تكون محددة مسبقًا، وإنما يكون هناك إبداع وتعلم نشط ومستدام؛ فهي تكسب الطلاب مهارة التعلم الذاتي من خلال البحث في شبكة الإنترنت بشكل خلاق ومنتج، وهذا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين لمواقع الإنترنت. خاصة أن مادة الكيمياء ليست جامدة ولا ثابتة؛ بل إنها نامية متطورة، وتزداد مفاهيمها ونظرياتها يومًا بعد يوم اتساعاً وعمقاً؛ نظراً للثورة العلمية والمعرفية الهائلة التي يعيشها العالم، وذلك يتطلب من المتعلمين أن يتعلموا كيف يصلون إلى المعرفة بأنفسهم، وهذا يتطلب منهم تعلم مهارات التعلم الذاتي، وبذلك أصبحت هدفًا من أهداف التربية العلمية.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات حول مهارات التعلم الذاتي في فصول التدريس التقليدية، إلا أن هناك ندرة في الدراسات حول تعزيز مهارات التعلم الذاتي خلال شبكة الإنترنت (Whipp &Chiarelli,2010) إضافة إلى ما أشارت إليه نتائج دراسات (جلجل،٢٠٠٧م، طلبة،٢٠١١م) إلى أن بيئة التعلم عبر الويب، يمكن أن تكون أنسب البيئات لتنشيط مهارات التعلم الذاتي، وذلك إذا توافرت أساليب التفاعل، والارتباطات، والوسائط الفائقة التي تمكِّن المتعلم من الاختيار، والتفاعل، والقراءة، والمشاهدة.

ولما كانت الرحلات المعرفية خلال الويب توفر فرصاً متعددة تتناسب مع جميع مستويات الطلبة، كما أنها تحتوي على أنشطة تعليمية، تنمي قدراتهم وحاجاتهم المختلفة، وتتيح لهم حرية التعامل مع المحتوى التعليمي والمعرفي، وتنمي الشخصية المتزنة التي تقف على جميع الآراء والحلول الممكنة لموضوع البحث، فإن هذه الدراسة تبحث أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية خلال الويب (Web Quests) وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

مشكلة البحث: تؤكد الأهداف التعليمية لتعليم الكيمياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية أهمية البحث، والتقصي في الحصول على المعرفة، والتفكير، والتدبر في نواميس الكون. وعلى الرغم من التطور الملحوظ في مناهج الكيمياء في الفترة الأخيرة، والقائم على تنمية مهارات التفكير والتعلم الذاتي للتوصل إلى المعلومات من خلال إجراء التجارب، وتنفيذ الأنشطة المختلفة، ويلاحظ أن أغلب طرق التدريس المتبعة في تدريس الكيمياء، لا تزال تركز على كم المعلومات، وتلقينها للطلاب دون التركيز على مهارات التعلم الذاتي، فقد كشفت دراسات كل من (الحذيفي والدغيم،٢٠٠٥م، السليم،٢٠٠٩م، الحذيفي واللزام،٢٠١٠م) أن تعليم الكيمياء في المملكة العربية السعودية؛ يواجه مشكلات كثيرة متمثلة في النتائج السيئة لطلاب الصف الأول الثانوي في اختبارات الفصلين الأول والثاني، وكثرة عدد الطلاب الذين تعطى لهم فرصة ثانية للامتحان في مادة الكيمياء بسبب إخفاقهم في المرة الأولى، كما أن درجة استيعاب الطلاب للمفاهيم الكيميائية الأساسية ضعيفة، وهو ما أدى إلى شعور الطلاب بصعوبة مادة الكيمياء وتصريحهم بذلك، إلى جانب تصريح المعلمين والمهتمين بتعليم الكيمياء بأن مستوى الطلبة ضعيف.

وعلى نحو أكثر تحديدًا فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية خلال الويب (Web Quests) وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما أثر تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuests)

(استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى مقابل- استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٢. ما أثر تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuests) (استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى مقابل- استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) على تنمية الاستيعاب المفاهيمي لمادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٣. ما أثر اختلاف أساليب التعلم المفضلة (السمعي/ البصري/ الحركي) في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٤. ما أثر اختلاف أساليب التعلم المفضلة (السمعي/ البصري/ الحركي) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لمادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٥. ما أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) (استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى مقابل- استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) وأنماط التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٦. ما أثر التفاعل بين استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية خلال الويب (WebQuests) (استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى مقابل- استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى) وأنماط التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لمادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

فروض البحث: يحاول البحث الحالي اختبار صحة الفروض الآتية :

١. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (= α ٠٫٠٥) بين متوسطات درجات الكسب الفعلي في الاستيعاب المفاهيمي للكيمياء للطلاب الذين يدرسون باستراتيجيات التدريس (الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى مقابل، والرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) بصرف النظر عن أساليب التعلم المفضلة.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (= α ٠٫٠٥) بين متوسطات درجات الكسب الفعلي في استخدام الاستيعاب المفاهيمي للكيمياء للطلاب عينة البحث ترجع إلى أساليب التعلم المفضلة (السمعي/ البصري/ الحركي) بصرف النظر عن استراتيجيات الويب كويست المستخدمة.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (= α ٠٫٠٥) بين متوسطات الداخلية لدرجات الكسب الفعلي في الاستيعاب المفاهيمي للكيمياء للطلاب في المجموعات التجريبية إلى التفاعل بين استراتيجيات التدريس (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى مقابل، والرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) المستخدمة وأساليب التعلم.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (= α ٠٫٠٥) بين متوسطات درجات الكسب الفعلي في استخدام مهارات التعلم الذاتي للطلاب الذين يدرسون باستراتيجيات التدريس (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى مقابل، والرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) بصرف النظر عن أساليب التعلم المفضلة.

٥. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (= α ٠٫٠٥) بين متوسطات درجات الكسب الفعلي في استخدام مهارات التعلم الذاتي للطلاب عينة البحث، ترجع إلى أساليب التعلم المفضلة (السمعي/ البصري/ الحركي) بصرف النظر عن استراتيجيات الويب كويست المستخدمة.

٦. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (= α ٠٫٠٥) بين متوسطات الداخلية لدرجات الكسب الفعلي في استخدام مهارات التعلم الذاتي للطلاب في المجموعات التجريبية إلى التفاعل بين استراتيجيات التدريس (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى مقابل، والرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) المستخدمة وأساليب التعلم (السمعي/البصري/ الحركي).

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

١. التعرف على أثر تنويع استراتيجيات التدريس (استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى مقابل- استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لديهم .

٢. التعرف على أثر اختلاف أنماط التعلم (السمعي/ البصري/ الحركي) في تنمية مهارات التعلم الذاتي، والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لديهم .

٣. التعرف على أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس (استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى مقابل- استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) وأنماط التعلم المفضلة في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لديهم.

أهمية البحث: تتضح أهمية البحث الحالي من خلال ما هو متوقع في أن يسهم به في الجوانب الآتية:

١. يستفيد من البحث الفئات الآتية:

معلمو الكيمياء: لتنويع استراتيجيات التعلم الإلكتروني النشط في التدريس، ومراعاة أساليب تعلم الطلاب، وكيفية تنمية مهارات التعلم الذاتي كنواة للتربية المستمرة، وذلك من خلال (إنتاج دروس الكيمياء بطريقة الرحلات المعرفية خلال الويب- تقديم اختبار في الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء- تقديم اختبار في مهارات التعلم الذاتي- إعداد دليلين للمعلم أحدهما للتدريس باستخدام (استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى)، والآخر للتدريس باستخدام (استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) لوحدتي (التفاعل الكيميائي والمول)- وكتابين للطالب أحدهما للتعلم باستخدام (استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى)، والآخر للتدريس باستخدام (استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى) لوحدتي (التفاعل الكيميائي والمول).

مخططو مناهج الكيمياء: لتطوير مناهج الكيمياء الحالية بمراحل التعلم العام لتتواءم مع أساليب التعلم المفضلة للطلاب بمراحل التعليم المختلفة، ولتعزيز مناهج الكيمياء بأنشطة توظف التعلم الإلكتروني.

الطلاب: تقديم تصورات خاصة بأساليب التعلم المناسبة للخصائص الفردية لكل متعلم، ثم تقديم تعلم يتفق مع الاستعدادات، والقدرات، والسمات الشخصية التي تميز المتعلمين بعضهم عن بعض، وتكسبهم القدرة على الاعتماد على النفس، وتدفعهم إلى القيام بدور إيجابي في التعلم.

٢. تشكل الدراسة الحالية استجابة موضوعية لما نادى به التربويون في الوقت الحاضر من مسايرة الاتجاهات الحديثة في التدريس وتجريب أساليب، ونماذج، واستراتيجيات تعليمية، قد تؤدى إلى تحقيق نتائج إيجابية في العملية التعليمية، كما أنها جاءت

لتوافق ما أوصت به الدراسات السابقة على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية الويب كويست في التعلم، ومنها دراسة (Shing &Wen, 2010) و(الفرج، ٢٠١٠)، (جودة ، ٢٠٠٩).

٣. قد تفيد الدراسة الحالية مصممي المناهج وواضعيها في التخطيط لتصميم دروس أكثر فعالية تواكب العصر الحالي في تطبيقها باستخدام التقنيات الحديثة ومنها الرحلات المعرفية خلال الويب الأكثر فاعلية.

٤.قد تقدم الدراسة الحالية تصور يساعد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمدارس الأهلية على اختيار نوع الرحلات المعرفية خلال الويب الأكثر فعالية لتطبيق التعليم الإلكتروني.

٥. ندرة الدراسات العربية – حسب علم الباحث- فيما يتعلق بتنويع التدريس باستراتيجيتي (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى، والرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى).

حدود البحث: تتحدد نتائج هذا البحث بالمحددات الآتية:

١. اقتصرت هذه الدراسة على عينة قصدية من طلاب الصف الأول الثانوي تم اختيارها وفق معايير معينة حددها الباحث في ضوء طبيعة البحث الحالي، وتكونت من (١١٤) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرستي (عنيزة وبن سعدى) الثانوية للبنين في محافظة عنيزة بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وممن تطوع من معلميهم، وإدارة مدرستهم، وأولياء أمورهم للتعاون مع الباحث في تنفيذ خطة البحث.

٢. اقتصرت الدراسة على عدد من المواقع التعليمية Education Sites الخاصة بموضوعات (التفاعلات الكيميائية والمول) فى مادة الكيمياء والمقررة فى الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٠/٢٠١١م)، حيث استعرض الباحث المواقع التعليمية المتوفرة على الإنترنت التى تدعم مفاهيم موضوعات وحدتي (التفاعل الكيميائي والمول)، وموضوعاتهما، وتجاربهما، ثم قام بفحصها وتدقيقها، والمقارنة بين هذه المواقع؛ وذلك بهدف تحديد أيها يخدم موضوعات البحث، وإثرائها بالمعارف، والأنشطة، والتجارب، وتحفز الطلاب على تعلم الموضوعات، وتنمي لديهم مهارات التعلم الذاتي، وقد حدد الباحث روابط عدد كبير من المواقع تعنى بالموضوعات مثل: الشبكة الخضراء للمناهج www.Content.com.sa وموقع www.Khayma.com، وموقع سيمانور www.noor.com، بوابة الرياضيات و العلوم الطبيعيةmwww.Obeikaneducatio.co، وبيوتات الكيمياء التعليمية www.bytocom.com

٣. اقتصرت الدراسة على تنويع استراتيجيات التدريس (الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى ، مقابل الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) داخل غرفة الصف.

٤. اقتصرت الدراسة على ثلاثة من أساليب التعلم المفضلة وهي: (السمعي/ البصري/ الحركي)، كما اقتصرت الدراسة على خمس من مهارات التعلم الذاتي، وهي: (البحث عن المعلومات والملفات وتحميلها من شبكة الإنترنت- استخدام برامج المختبر الجاف للكيمياء- التعاون مع الآخرين في عملية التعلم- تحمل المسؤولية وإدارة الوقت- التقويم الذاتي).

٥. اقتصر قياس الاستيعاب المفاهيمي على المستويات: (التوضيح، والتفسير، والتطبيق، والمنظور)، من خلال اختبار الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء من إعداد الباحث.

مصطلحات البحث: تضمن البحث مجموعة من المصطلحات وفيما يلي تعريفها:

- **التفاعل**: التأثير المشترك للمتغيرات المستقلة (تنويع استراتيجيات التدريس الرحلات المعرفية خلال

الويب، وأساليب التعلم المفضلة) في المتغيرات التابعة (الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التعلم الذاتي).

- **تنويع استراتيجيات التدريس**: استخدام مجموعة متنوعة من الإجراءات التدريسية لتعليم طلاب الصف الأول الثانوي وتعلمهم لمادة الكيمياء للاستجابة لاحتياجاتهم التعليمية المختلفة، وسيعتمد الباحث فى هذه الدراسة اسم الرحلات المعرفية عبر الويب.
- **استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب**: استراتيجية البحوث الموجهة التي تقوم على أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائيًا، تستند إلى عمليات البحث في المواقع المختلفة ذات العلاقة المباشرة بالمهمات الموكلة للطلبة والمتوافرة على شبكة الإنترنت، والمحددة من قبل المعلم؛ بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومات المطلوبة بأقل وقت وجهد ممكنين.
- **استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى**: استراتيجية البحوث الموجهة التي تقوم على مجموعة من الإجراءات التعليمية التي يقوم بها المتعلم للإجابة عن تساؤل أو استقصاء موجة، أو مشكلة تتطلب عمليات عقلية سهلة، وتقدم للطلبة الدارسين لوحدتي (التفاعل الكيميائي والمول) في مادة الكيمياء بالصف الأول الثانوي باستخدام شبكة الإنترنت؛ إذ يزودون بمواقع إنترنت يسهل التعامل معها، وتهدف إلى تزويدهم بمعارف سهلة ومحددة، يبلغ مداها الزمني من (حصة إلى حصتين) دراسيتين.
- **استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى**: استراتيجية البحوث الموجهة التي تقوم على مجموعة من الإجراءات التعليمية التي يقوم بها المتعلم للإجابة عن تساؤل، أو استقصاء موجة، أو مشكلة تتطلب عمليات عقلية عليا مثل التحليل والتقويم، وتحتاج إلى فترة زمنية طويلة لتنفيذها، تتراوح بين (أسبوع أو أسبوعين)، ويقدم حصاد الويب كويست طويلة المدى في شكل عروض شفوية أو في شكل بحث، أو ورقة عمل، للعرض على الشبكة، وقد تتطلب هذه العروض- إضافة إلى الإجابة عن الأسئلة المحورية للمهمة- التحكم في أدوات كمبيوترية متقدمة، كبرامج العروض التقديمية مثل: برنامج باوربوينت، أو برامج معالجة الصور، أو لغة الترميز HTML، أو برامج تطوير تطبيقات الوسائط المتعددة.
- **أساليب التعلم المفضلة**: حددت الدراسة الحالية تعريف أنماط التعلم المفضلة إجرائيًا بأنها: مجموعة المؤشرات والسلوكيات الإدراكية، والوجدانية، والمهارية الثابتة نسبيًا في التفاعل المتعلم مع البيئة المحيطة به بهدف استيعابها والتكيف معها، وحدد نمط التعلم للطالب في ضوء التكرار الأكثر لاستجاباته على مفردات المقياس المنتمية إلى النمط الذي صنف فيه، وهي:

- **أسلوب التعلم السمعي(التعلم من خلال الإنصات)**: مجموعة من الاستعدادات النفسية، والمعرفية، والحسية، التي من شأنها أن تجعل طريقة التعلم المفضلة لدى الفرد الطريقة التي تعتمد على استخدام المثيرات السمعية لفهم مادة التعلم، والمتعلم ذو أسلوب التعلم السمعي يفضل طريقة التعلم التي تعتمد على استخدام المواد التعليمية السمعية مثل المحاضرات اللفظية، وأشرطة الكاسيت، والتعليمات اللفظية، والشرح المباشر(النادي،٢٠٠٩م).
- **أسلوب التعلم البصري (التعلم من الرؤية)**: مجموعة من الاستعدادات النفسية، والمعرفية، والحسية، التي من شأنها أن تجعل طريقة التعلم المفضلة لدى الفرد الطريقة التي تعتمد على استخدام المثيرات البصرية في التعلم، والمتعلم ذو

الأسلوب البصري يفضل طرق التعلم التي تعتمد على استخدام المواد التعليمية المصورة، والتي تتضمن الأشكال التوضيحية، والمخططات، والشفافيات، والخرائط لإدراك المعلومات وتنظيمها، والتعامل مع الآخرين، وإدراك العالم في صورة ذهنية، وهذا النمط من المتعلمين، يحتاج لرؤية تعبيرات وجه المعلم، وتحركاته، وإشاراته (Fleming,Neil,2006).

- **أسلوب التعلم الحركي(التعلم من خلال الحركة)**: مجموعة من الاستعدادات النفسية، والمعرفية، والحسية، التي من شأنها أن تجعل طريقة التعلم المفضلة لدى الفرد طريقة تعتمد على استخدام يديه وجسمه لفهم خبرة التعلم، والمتعلم ذو الأسلوب الحركي في التعلم يفضل طرق التعلم التي تعتمد على القيام بالأنشطة اليدوية واستخدام المواد التعليمية التي تتيح له أن يجرب الأشياء، ويلمسها، ويستخدمها، ويتعلم من خلال الحركة والأداء، ويتعلم أفضل بممارسة الأنشطة واستخدام أجزاء الجسم للتعبير عن الأفكار والمشاعر (Boyle,Elizabeth,2003).

- **مهارات التعلم الذاتي**: العمليات التي تعتمد على الأداء الفعلي للمتعلم وفق خطوه الذاتي في جمع المحتوى المراد دراسته لوحدتي (التفاعل الكيميائي والمول) من المصادر التعليمية المختلفة، وتصنيفه، وفهمه، وتتضمن تلك العمليات خمس مهارات رئيسة، وهي: (البحث عن المعلومات والملفات، وتحميلها من شبكة الإنترنت- استخدام برامج المختبر الجاف للكيمياء- التعاون مع الآخرين في عملية التعلم- تحمل المسؤولية وإدارة الوقت- التقويم الذاتي).

- **الاستيعاب المفاهيمي**: عملية معرفية ذهنية واعية، يقوم فيها المتعلم بتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة، من خلال الملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها، والتي ترتبط بالخبرة، أو قراءة شيء عنها، أو مشاهدة أشكال توضيحية، أو الاشتراك في مناقشة عن هذه الخبرة، حيث تهدف هذه العملية المعرفية إلى تطوير المعرفة المخزونة لدى المتعلم بهدف توليد معلومات، وخبرات جديدة. (قطامي وعمور،٢٠٠٥م)، ويقصد بالاستيعاب المفاهيمي في هذا البحث قدرة الطالب على توضيح المادة العلمية المقدمة له في وحدتي (التفاعل الكيميائي والمول)، وتفسيرها، وتطبيقها، واكتسابها من معارف في مواقف جديدة، وامتلاكه معرفة لذاته وطريقة تعلمه، ويقاس إحصائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الاستيعاب المفاهيمي المعد من قبل الباحث.

الإطار النظري للبحث

يتضمن الإطار النظري ثلاثة محاور رئيسة: وهي (تنويع التدريس، والرحلات المعرفية عبر الويب، وأساليب التعلم المفضلة) وفيما يأتي التعريف بكل محور من المحاور الثلاثة:

أولا: تنويع التدريس: Differentiating Instruction تقوم فلسفة تنويع التدريس على مساعدة كل طالب في تحقيق أهداف المنهج، مهما كان مستواه، أو نوع ذكائه، أو أسلوب تعلمه، وذلك من خلال تطويع استراتيجيات التدريس تبعًا للاختلافات في القدرات، والميول، والمهارات بين المتعلمين في الفصل.

ويتفق مفهوم تنويع التدريس مع الفلسفات التربوية الحديثة ففي الوقت الذي يرى جوناسين (Jonassen) مصمم التعليم البنائي أن محتوى التعليم ليس ثابتًا، وليس محدداً سلفًا، وأن تصميم التدريس ينبغي أن يتم بعد معرفة احتياجات المتعلم، وهذا يؤكد على ضرورة تحقيق تنوع التدريس، وتؤكد فلسفة التعلم النشط ومبادئه على تصميم بيئات تعليمية متنوعة تتسم باستراتيجيات متعددة، مما يجعل المتعلم في موقف المسؤولية الفردية والجماعية، كما أكد جارنر صاحب نظرية الذكاءات المتعددة على ضرورة تحقيق تنويع التدريس لمقابلة احتياجات التلاميذ على اختلاف أساليب تعلمهم

ومستويات ذكائهم، ومن أهم الاتجاهات التعليمية الحديثة جاءت نتائج بحوث عمل المخ البشري وأنماط التعلم لتؤكد على أهمية تنويع استراتيجيات التدريس لتتماشى مع تنوع قدرات الطلاب، وميولهم، ومهاراتهم في الفصل، بمعنى أن المعلم يغير ويعدل في عناصر المنهج؛ لتتوافق مع خصائص المتعلمين، وليس العكس، فلا ينبغي للمعلم أن يتوقَّع أن يغير المتعلمون أنفسهم؛ لتتوافق مع المنهج،.(Subban , 2006)

إن تنويع التدريس يؤكد التعرف على احتياجات المتعلمين المختلفة، ومعلوماتهم السابقة، واستعدادهم للتعلم، ومستواهم اللغوي، وميولهم، وأساليب تعلمهم المفضلة، ثم الاستجابة لكل ذلك في عملية التدريس. إذن تنويع التدريس عملية تعليم وتعلم لطلاب بينهم اختلافات كثيرة في فصل دراسي واحد ، وتؤكد (النادي،٢٠٠٩م) أن تنويع التدريس يتم في ضوء معرفة مستويات الطلاب، وميولهم، وأساليب تعلمهم. ويفشل تنويع التدريس لو حاولنا إجبار الطلاب على التعامل مع محتوى، أو طريقة، أو منهج، لا يتواءم مع خصائصهم الشخصية.

ثانيًا:الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuests):

يعرَّف على أنها نشاط قائم على الاستقصاء يتيح للطلاب استخدام المصادر والأدوات القائمة على شبكة الإنترنت لجعل التعلم حقيقيًا وذا معنى (Dodge, 1995, -Lamb,2004).

ويؤكد على هذا المعنى تعريف زهنج وآخرين(Zheng et al,2008) بأنها مدخل قائم على الاستقصاء في شبكة الإنترنت، والذي احتل اهتمامًا كبيرًا من المربين في تكامله على نطاق واسع مع المناهج الدراسية والتعليم العالي، هذا من جانب، ومن جانب آخر تعدُّ طريقة سهلة ومنطقية للإبحار المعرفي على شبكة الإنترنت لتعميق فهم الطلاب وتوسيع تفكيرهم حول الموضوعات التي يمكن بحثها (Schweizer & Kossow, 2007).كما أنها أنشطة قائمة على الكمبيوتر توجه الطالب للتعلم من خلال الاستخدام الواسع لشبكة الإنترنت (Maddux & Cummings, 2007- Milson &Downey 2001,، وتختلف الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلم من خلال استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب عن الأنشطة التقليدية التي يتم ممارستها في غرفة الصف التي تركز على أن يقوم الطالب باستظهار المعرفة وحفظها من أجل استرجاعها وكتابتها في ورقة الامتحان بهدف الحصول على الدرجات، وهذا يختلف تماماً عما يقوم به الطالب عند البحث عن النصوص، والبيانات، والصور...الخ، وذلك بواسطة محركات البحث مثل: (Google, Yahoo, AltaVista)، حيث يشير جاكولين (Jacqueline,2007) إلى أن استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب تعتمد في المقام الأول على" أنشطة تربوية تقوم على عمليات البحث في شبكة الويب؛ بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد، وتهدف في الوقت نفسه إلى تنمية القدرات الذهنية للمتعلمين، ويطلق عليها العديد من التسميات مثل الويب كويست، أو الرحلات المعرفية عبر الويب، أو رحلات التعلم الاستكشافية، أو الإبحار الاستقصائي الشبكي، وسيعتمد الباحث في هذه الدراسة اسم الرحلات المعرفية عبر الويب، ويمكن التمييز بين نوعي الرحلات المعرفية عبر الويب من خلال المقارنة الموضحة بالجدول (١) (Lamb,2004)

جدول (١) المقارنة بين استراتيجيات الرحلات المعرفية خلال الويب (قصيرة المدى– طويلة المدى)

استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست قصيرة المدى	وجه المقارنة	استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست طويلة المدى
من حصة إلى ٣ حصص	مدتها	من أسبوع إلى شهر كامل
الوصول إلى مصادر المعلومات، واكتسابها، وفهمها، واسترجاعها	هدفها	الإجابة عن أسئلة محورية لمهمة العمل وتطبيق المعرفة
عمليات ذهنية بسيطة كالتعرف على مصادر المعلومات واسترجاعها	متطلباتها	عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل، والتركيب، والتقويم
مع المبتدئين، وكمرحلة أولية للتحضير للرحلات المعرفية طويلة المدى	استخدامها	طلاب قادرون على التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة
يقدم المتعلم مصادر الرحلة في شكل سهل مثل لائحة بعناوين الموقع	تقويمها	يقدم المتعلم حصاد الرحلة في شكل عروض شفوية أو شكل مكتوب للعرض على الشبكة

وتعتمد استراتيجتا الرحلات المعرفية عبر الويب على الاستقصاء، والتساؤل، والبحث، والاكتشاف، وتقوم جزئياً أو كلياً على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقاً مع إمكانية دمج مجموعة أخرى من المصادر كالمجلات، والكتب، والأقراص المدمجة، أو أي مصادر أخرى للمعرفة (إسماعيل وعبده ، ٢٠٠٨م)، ويؤكد (Dodge, 2007) على أن هذه الاستراتيجيات مرنة يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية وفي كافة المواد والتخصصات؛ وذلك لأن المتفحص لفلسفة هذه الطريقة يجد أنها تقوم على افتراضات نظريتي بياجيه والبنائية من خلال مبدأ بنائية المعرفة، أي إن الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه، وإعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، وأهمية هذا التفاعل الاجتماعي في تحقيق النمو العقلي وبناء الخبرة القائمة على النشاط، حيث يعمل التلاميذ معاً بطريقة جماعية تعاونية من أجل إنتاج المعرفة واستيعابها، وبناء خبراتهم التعليمية بأنفسهم، فالإجابات للمهمات التي يزود المتعلمون بها غير معروفة لديهم.

ويرجع بعض الباحثين أثر الرحلات المعرفية في تحسن نتائج التعلم إلى تعدد أنواع المهام التي يقوم بها الطالب وأشكالها أثناء الرحلة المعرفية عبر الويب، ومن هذه المهام: (Dodge, 2007)

- **التجميع** : عملية يتم فيها البحث عن معلومات محددة خاصة بالتفاعل الكيميائي والمول من مصادر مختلفة، قام الباحث بتحديدها من مصادر مختلفة، وكتابتها، وتنسيقها، وتنظيمها بصورة معينة، ويجب أن يقوم الطالب بها، وعرضها أمام زملائه في الفصل.
- **صياغة المادة:** يقوم الطالب بصياغة المادة بلغته الخاصة من خلال عدة أسئلة أعدها الباحث.
- **التحقق والتتبع:** يتم توظيف مهارة التحليل للمعلومات من مصادر مختلفة، يتوجب على الطالب بعد البحث أن يقوم بالإجابة عن ورقة عمل،[احذف الفاصلة] أعدها المعلم للتحقق من تعلمه.
- **تنفيذ التجارب العملية:** يقوم الطالب بمتابعة الإجراءات المحددة لتنفيذ التجارب العملية، خاصة بوحدة التفاعل الكيميائي، وباستخدام أدوات المعمل الافتراضي (الجاف)، وهناك بعض المواقع على الإنترنت تتيح ممارسة بعض الأنشطة العملية، ويجب أن يتضمن: (صياغة الفرضيات المعتمدة على الفهم للمعرفة من خلال استطلاع بعض المواقع العلمية– فحص الفرضيات من خلال جمع البيانات– تحديد الفرضيات أو البدائل التي تدعم وتصف النتائج في تقرير خاص) (Kossow,2007) ,
- **التحليل:** يقوم الطالب بالبحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء؛ لتوضيح المفاهيم، وكذلك البحث عن العلاقة بين السبب والنتيجة بين مجموعة من المتغيرات ومناقشتها، فمثلاً: يمكن مقارنة تفاعلات

التكوين وتفاعلات الإحلال، وعمل تأمل واستنتاج عن أوجه الشبه والاختلاف بين التفاعلين.

ويرى الباحث أن تنويع أشكال المهام التي من الممكن أن يقوم بها الطالب في أثناء تنفيذه للرحلات المعرفية خلال الويب، يلعب دورًا مهمًا في خلق بيئة مثيرة وحافزة للطالب وتفاعله مع زملائه، وهذا يساعد على تحسين استيعاب الطالب للمفاهيم الكيميائية، وتنمية مهارات التعلم الذاتي.

ثالثًا: أساليب التعلم المفضلة: بدأت فكرة أساليب التعلم، (Learning – Style Theory) على يد كارل يونج عام1927 ، وهو يُعد الأب لنظرية أسلوب التعلم (Snyder & Pevini,1997) ؛ فقد لاحظ الفروق الرئيسة في الطريقة التي يدرك بها الطلبة المعلومات ويتخذون بها، ثم أدرك التربويون بعد ذلك نتائج أبحاث الاختصاصيين المعرفيين والنفسيين في مجال الفروق الفردية وأساليب التعلم، مما أثار اهتمامهم إلى كيفية العمل مع الطلبة المختلفين داخل المواقف الصفية. وتوصل الباحثون إلى أن كافة أساليب التعلم تلتقي في نقطتين رئيستين هما: (Hanson, 1995)

١.تركيزها على عملية Process: إذ إن جميع أساليب التعلم توجهت لعملية التعلم، أي كيف يدخل الطالب المعلومات إلى نظامه المعرفي، وكيف يفكر في هذه المعلومات ويعالجها، ويقيّم النتائج المتمخضة عنها.

٢.التأكيد على الشخصية: (Personality): إذ يعتقد منظرو أساليب التعلم أن التعلم يعد نتيجة للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر؛ إذ ترتبط أساليب التعلم بالطلبة الذين يعدون أهم جوانب العملية التعليمية.

وللتعريف بأساليب التعلم نلاحظ أن الأدب التربوي يزخر بالعديد من التعريفات الخاصة بأساليب التعلم، فيعرفها لو Loo (2002) على أنها وصف للاتجاهات والسلوكيات التي تحدد طريقة الفرد المفضلة في التعلم، ويشير لينا Lena (2006)في تعريفه على أنها الطريقة التي يستجيب بها الفرد لمثيرات البيئة، ويتفاعل معها في سياق التعلم؛ فهو التفضيل المتمايز للتعلم، يتغير أحيانًا، وفى أحيان أخرى يكون على درجة عالية من الثبات، فأساليب التعلم ليست قدرات يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات؛ بل هي طريقة الفرد المفضلة في معالجة المعلومات وفي استخدام القدرات التي يمتلكها. ومن جهة أخرى يرى زهنج Zhang (2002) أن أسلوب التعلم سلوك إنساني يختلف باختلاف الأفراد.

وهناك تصنيفات كثيرة لأساليب التعلم تشير إلى أن الفرد قد يفضل أسلوباً واحداً أو أكثر في المواقف التعليمية المختلفة، وقد قام العديد من المهتمين بمجال التعلم بوضع تصنيفات مختلفة ومتنوعة لأساليب التعلم، ومن أشهر هذه التصنيفات نموذج (V A K) (Visual/Auditory/Kinesthetic) لأنماط التعلم حسب الحواس المستخدمة، فهناك ما نسبته ٢٠٪ –٣٠٪ من الطلاب يتذكرون ما يسمعون، و٤٠٪ منهم يتذكرون ما يرون أو يقرؤون، وهناك كثيرون ممن يحبون أن يكتبوا أو يستعملوا أصابعهم بطريقة حركية معينة؛ كي يساعدوا أنفسهم على تذكر الحقائق، كما أن هناك فريقاً آخر يفضل استعمال المعلومات في حياتهم العملية (Sayles& Shelton, 2005).

ثانيا: الدراسات والبحوث السابقة:

تم تصنيف الدراسات والبحوث السابقة التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها وفق ثلاثة محاور هي:

١.دراسات تناولت تنويع التدريس: في إطار الاهتمام بتنويع التدريس أجريت دراسات قليلة- في حدود علم الباحث- استهدفت اختيار استراتجيات متنوعة لتحقيق تنويع التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة هندي (٢٠٠٢م)، والتي أكدت فعالية تنويع استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء في تنمية قدرة الطلاب بالصف الأول الثانوي الزراعي على اكتساب

المفاهيم البيولوجية، وتقدير الذات، والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل.

كما أشارت دراسة هول ومير (Hall&Meyer,2003) إلى إمكانية التوفيق بين خصائص الطلاب والمهام التعليمية كأسلوب لتنويع التدريس، وذلك من خلال إمداد الطلاب بقائمة مداخل التدريس؛ ليختار منها الطالب ما يناسبه للحصول على النتائج المطلوبة.

وتضيف دراسة ديامونـد (Daimond,2007) ضرورة تنويع استراتيجيات التدريس؛ وذلك للأسباب الآتية: (لا يوجد متعلمان متشابهان في العقل، ولا يوجد متعلمان يتم تعلمهم بنفس الاستراتيجية، والبيئة المناسبة لمتعلم قد لا تكون مناسبة لآخر في التعلم)، بينما كشفت دراسة النادي (٢٠٠٩م) عدم دلالة التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس ونمط تعلم الطالبات في تنمية عادات (المثابرة، والمرونة، والتأني)، وتؤكد دراسة مصطفى (٢٠١٠م) وجود تأثير ذي دلالة تنويع استراتيجيات التدريس في تنمية الدافع للإنجاز العام والفني، والاتجاه نحو التعلم.

٢. دراسات تناولت الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests): توجد عدة دراسات أكدت أهمية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التدريس، منها دراسة جاسكل وآخرين (Gaskill etal ٢٠٠٦م) التي استهدفت التعرف على اتجاهات الطلاب تجاه استراتيجية الويب كويست، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نواتج التعلم بين طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالويب كويست والمجموعة الضابطة التي درست بالطريق التقليدية، لكن أبدت المجموعة التجريبية استمتاعًا بالعمل بشكل كبير بهذه الطريقة، ودراسة ألن واستربت (2007)Allan &Stree التي استهدفت التعرف على أثر استخدام المعرفة القائمة على الويب كويست في تدريب معلمي المرحلة الابتدائية تخصص رياضيات، والتعرف على اتجاهاتهم، وتم تطبيق استبيان على (٩٥) طالب للتعرف على اتجاهاتهم وتصوراتهم تجاه الويب كويست، وقد توصلت الدراسة إلى أن طريقة الويب كويست فاعلة وذات تأثير في تنمية هذه المعرفة والتعليم عالي الرتبة، ودراسة هالت Halat (٢٠٠٨bم) واستهدفت التعرف على أثر استخدام الويب كويست على تنمية دافعية طلاب شعبة التعليم الأساسي واتجاهاتهم في كلية التربية في مادة الرياضيات البالغ عددهم (٢٠٢) طالب، وقد تم استخدام استبيان بطريق ليكرت للتعرف على اتجاهاتهم، وتم تطبيقه قبليًا وبعديًا على المجموعة التجريبية التي درست بالويب كويست والمجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مقرر الرياضيات بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وفيما يلي التعريف بالدراسات الخاصة بمتغيري الدراسة التابعين، وهما الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التعلم الذاتي.

(١) دراسات تناولت الرحلات المعرفية خلال الويب وتنمية الاستيعاب المفاهيمي وتشير دراسة (Abbit & Ophus ,2008) من خلال مراجعتهما لكثير من الدراسات حول الرحلات المعرفية خلال الويب إلى وجود تأثير إيجابي لهذه الاستراتيجية في الاستيعاب المفاهيمي، وأشارت نتائج دراسة دونفان Donovan (2005) إلى أن استخدام الويب كويست؛ يزيد من اكتساب الطلبة للمفاهيم الصحيحة، وتوسيع مداركهم. كما أنها تنمي مهارات التواصل والتفاعل بين الطلبة، كما توصلت دراسة جاد الله (٢٠٠٦م) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والاتجاه بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم تكشف دراسة Dodge (2007) وجود أي

فروق في النتائج بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما أشارت دراسة الحيلة ونوفل (٢٠٠٨م) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية الويب كويست طويلة المدى، وذلك في تنمية التفكير الناقد أولاً لصالح طلبة قصيرة المدى ثانيًا، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة استراتيجية الويب كويست طويلة المدى في تنمية التحصيل أولاً، ثم لصالح طلبة المجموعة التجريبية استراتيجية الويب كويست قصيرة المدى مقارنة بأداء طلاب الطريقة التقليدية ثانيًا، كما توصلت دراسة الفرج (٢٠١٠م) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي، حيث اقتصرت الدراسة على المستويات الثلاثة الأولى من الاستيعاب المفاهيمي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالويب كويست قصير المدى.

(٢) دراسات تناولت الرحلات المعرفية خلال الويب وتنمية مهارات التعلم الذاتي: وقد توصلت دراسة (Wood & Quitadamo ,2007) إلى أن استخدام الرحلات المعرفية خلال الويب أسهم في تنمية مهارتي التخيل والتجرد لديهم، كما أكدت دراسة أكبزو بويد (Ikpeze & Boyd,2007) فعالية استراتيجية الويب كويست في تنمية مهارات التنوير العلمي، ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، كما كشفت دراسة (Li & Yang, 2007) أن الرحلات المعرفية خلال الويب سمحت للطلاب أن يستكشفوا، ويتحققوا بأنفسهم من المعلومات، ويحققوا بناء معرفيًا خاصًا بهم، إضافة إلى التعامل مع المعرفة بطريقة عملية مفيدة، لا تعتمد على الحفظ والاستظهار، وهذا أسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي، وكذلك زيادة الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت دراسة (جودة، ٢٠٠٩م) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية، وتضيف نتائج دراسة Shing &Wen, (2010) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الأداء التعليمي في مادة الموسيقى لصالح المجموعة التجريبية، كما تشير نتائج دراسة (Hui Yang , 2011) إلى أن استخدام الرحلات المعرفية خلال الويب التي قدمت للمعلمين في الدورات التدريبية، طورت لديهم كثيرًا من المهارات منها: (التعلم التعاوني، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد).

٣. دراسات تناولت أساليب التعلم المفضلة: أكدت عدة دراسات أهمية مراعاة أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين في حدوث تحسن كبير في كل من الاستيعاب المفاهيمي للطلبة ودرجة انضباطهم في المدرسة، عندما يكون تعليمهم متضمنًا ما يفضلونه من أساليب التعلم (Grigorenko &Sternberg,1997)، كما أكدت بعض الدراسات أن إتاحة الفرصة للطلبة ليتعلموا بالأسلوب الذي يفضلونه له أثر إيجابي في توليد الحوافز لديهم، وزيادة درجة الدافعية إلى التعلم عندهم (Snyder, 2000). وقد أكدت الدراسة التي أجرتها دن (Dunn, (2001 أن طلبة الصف الواحد يتعلمون بأساليب تعلم متنوعة، وأن أداء الطلبة في المواد التعليمية المختلفة يتأثر بأساليب تعلمهم، وأن تحصيل الطلبة يتأثر إيجابيًا حين تتفق أساليب التعليم وأساليب التعلم، وفيما يلي التعريف بالدراسات الخاصة بمتغيري الدراسة التابعين، وهما: الاستيعاب المفاهيمي، ومهارات التعلم الذاتي.

(١) دراسات تناولت أساليب التعلم المفضلة وتنمية الاستيعاب المفاهيمي: ويرى ديني وبيسن (Diane&Bisson (2002 أن معرفة كل من المعلم والمتعلم لأساليب التعلم أمر أساس لحدوث التعلم الفعال؛ لأنه يوفر لجميع الطلاب فرصاً متساوية لإظهار

كل قدراتهم على التعلم واستخدامها، كما أوضحت العديد من الدراسات والأدبيات التربوية أن الأداء المعرفي للطلاب يكون أفضل إذا ما توافقت أساليب تعلمهم مع استراتيجيات التدريس التي يستخدمها معلموهم الديب (٢٠٠٦م)، ويتفق هذا مع ما تؤكد نتائج دراسة رواشده وآخرين (٢٠١٠م) من وجود أثر لأساليب التعلم في تحصيل الطلاب لمادة الكيمياء، وتتفق مع هذه نتائج ما جاءت به دراسة (Steyn&Mare,2003)؛ حيث أكدت وجود أثر لأساليب التعلم في تحصيلهم واكتسابهم للمفاهيم الكيميائية، وكذلك دراسة (Manochehei&Young,2008)، بينما تختلف مع هذه النتيجة دراسة (Robersts&Dyer,2005) التي توصلت إلى أن أساليب تعلم الطلبة لا تؤثر في تحصيلهم.

(٢) دراسات تناولت أساليب التعلم المفضلة وتنمية مهارات التعلم الذاتي: يؤكد (رواشده وآخرون،٢٠١٠م) أن أساليب التعلم تؤثر في كيفية حل المشكلات، وإنجاز المهام، والمشاركة في الأنشطة المختلفة، وكيفية التواصل مع الآخرين، ويضيف غازي، وطليمات (٢٠٠٨م) أن تحديد أساليب تعلم المتعلمين يساعد على تقديم أنشطة وخبرات تعليمية متنوعة ومتناغمة مع أساليبهم التعليمية، ويؤدي إلى زيادة دوافعهم، وإقبالهم على التعامل بنجاح في الموقف التعليمي. كما كشفت دراسة النادي (٢٠٠٩م) عدم وجود تأثير دال إحصائيًا في نمو عادات العقل (المثابرة، والمرونة، والتأني) لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي باختلاف أنماط التعلم (سمعي/بصري/حركي)، يتفق ذلك مع ما أكدته نتائج دراسة هندري وآخرين (Hendry,et al,2005) من عدم وجود تأثير دال إحصائيًا بين أساليب التعلم (السمعي/البصري/الحركي)، وتفضيل العمل الجماعي وتقييم الأداء، بينما أكدت نتائج دراسة الزغل (٢٠٠٦م) وجود علاقة بين أساليب التعلم والقدرة على الاستدلال العلمي والتحصيل؛ حيث إن أعلى الطلاب قدرة ذوو نمط التعلم الحركي ثم السمعي، ويأتي في الأخير ذوو النمط البصري.

تعقيب على الدراسات السابقة: يتضح من الدراسات والبحوث السابقة أن:

- تنويع استراتيجيات التدريس ساهم في العديد من متغيرات التعلم التابعة منها تنمية المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل وتحسين فرص النجاح والدافع للإنجاز العام والفني، والاتجاه نحو التعلم، بينما كانت نتيجة التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم المفضلة لم يكن له تأثير في تنمية العادات العقلية الثلاثة (المثابرة، والمرونة، والتأني).
- تركز البحوث والدراسات السابقة الخاصة بتنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التعلم الذاتي على استخدام استراتيجيات تدريسية مثل المناقشة والخبرات العملية، وفى حدود علم الباحث لا توجد دراسة سابقة اعتمدت استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء أو مهارة التعلم الذاتي.
- من عرض البحوث والدراسات السابقة الخاصة بالرحلات المعرفية عبر الويب وتنويع الرحلات المعرفية عبر الويب يتضح عدم وجود دراسات عربية في مجال تعليم الكيمياء بالمرحلة الثانوية في البيئة العربية، سواء في المملكة العربية السعودية أو في أي دولة عربية أخرى، مما كان دافعًا للقيام بهذه الدراسة.
- استفادت الدراسة الحالية من التأصيل النظري للدراسات السابقة الخاصة بالرحلات المعرفية عبر الويب في بناء الإجراءات التدريسية، وتنفيذ بعض الإجراءات الميدانية.

إجراءات البحث: للإجابة عن تساؤلات الدراسة الراهنة اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

أولاً: اختيار المحتوى العلمي: تم اختيار وحدتي (التفاعل الكيميائي، والمول) المقررة على طلاب الصف

الأول الثانوي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م؛ وذلك للأسباب الآتية:

١. أكدت كثير من الدراسات والأدبيات التربوية أن كثيرًا من معلمي الكيمياء يواجهون صعوبات في تدريس مفاهيم (التفاعل الكيميائي، والمول)، ومن هذه الصعوبات على سبيل المثال لا الحصر: (الحذيفي والدغيم،٢٠٠٥م، السليم،٢٠٠٩م، الحذيفي والملز،٢٠١٠م) (صعوبة فهم الطالب للمعادلة الكيميائية، وكتابتها بصورة صحيحة، وصعوبة فهم الطالب لمكون أو أكثر من مكونات التفاعل الكيميائي، وصعوبة توصل الطالب لمستوى التمكن المطلوب لحل المشكلة الكيميائية بصورة صحيحة)، وترجع تلك الدراسات هذه الصعوبات إلى أن: (معلمي الكيمياء لا يؤكدون على فهم ميكانيزمات التفاعلات في أثناء وزن المعادلة الكيميائية؛ وذلك لأن معلمي الكيمياء يركزون على حفظ الحقائق دون الاهتمام باكتساب المفاهيم العلمية؛ فمعلمو الكيمياء لا يتبعون استراتيجية معينة لتدريس المفاهيم الكيميائية وحل مشكلاتها).

٢. يفسر الطلاب بعض المفاهيم الواردة في الوحدة بطريقة مختلفة تمامًا عن التفسير الصحيح في ضوء تصوراتهم السابقة المألوفة.

٣. تتضمن موضوعات الوحدة عددًا وفيرًا من التجارب والمهام العلمية التي يؤديها الطالب، الأمر الذي يحفز الطلاب على ممارسة مهارات التعلم الذاتي واستخدامها في تنفيذ الأنشطة.

٤. تتيح موضوعات الوحدة الفرصة للتلاميذ لممارسة مهارات التعلم الذاتي.

ثانيًا: تحديد مهارات التعلم الذاتي التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي: تم اشتقاق المهارات من خلال تحليل عدة مصادر تمثلت فيما يأتي:

١. البحوث والدراسات السابقة في مجال التعلم الذاتي منها: (عمار،٢٠٠٥م، يوسف، ٢٠٠٢م، عبيدات والزعبي،٢٠٠٥م).

٢. بعض المقالات والكتب الأكاديمية في التعلم الذاتي منها(الفار،٢٠٠٣م، Decker,2003، مكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠٠٦م).

٣. بعض الكتب و الدراسات في مجال التعلم الذاتي منها (الغابشي،٢٠٠٢م، بلقيس،٢٠٠٧م، عامر،٢٠٠٥م).

وبعد تحديد المهارات تم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، ومجموعة من المحكمين في المجال الأكاديمي لتدريس الكيمياء، وعلى ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها؛ حتى أصبحت القائمة في صورتها النهائية؛ تشتمل على خمس مهارات أساسية، وخمس وعشرين مهارة فرعية ملحق (١).

ثالثًا: إعداد مواد المعالجة التجريبية: تكونت مواد المعالجة التجريبية في هذا البحث من كتيبين للطلاب في وحدتي (التفاعل الكيميائي) و(المول)، والتي تمثل المحتوى العلمي للفصل الدراسي الثاني من منهج الكيمياء بالصف الأول الثانوي، **وقد** قام الباحث بإعداد ما يأتي:

١. كتابي الطالب*: تم إعداد كتابي الطالب في الوحدتين المختارتين، عن طريق إعادة صياغة وحدتي (التفاعل الكيميائي والمول) بما يتناسب مع الإجراءات التدريسية الخاصة باستراتيجيتي الرحلات المعرفية خلال الويب (قصيرة المدى- وطويلة المدى)، حيث تضمن كل كتاب من كتابي الطالب على ستة عناصر أساسية لبناء رحلة معرفية خلال الويب (Web Quest)، وهي كما يأتي:

- **المقدمة** (Introduction): التقديم للدرس والتمهيد له لإثارة دافعية الطلاب، حيث يتم توضيح

* ملحق (٢-٣) كتاب الطالب

فكرة الدرس وعناصره، والتركيز على أهدافه من أجل وضع الطالب في تصور مسبق حول ما سيتعلمه، وعادة تتكون من فقرة قصيرة على شكل سيناريو توضح الفكرة، وتثير دافعية الطالب.

– **المهمة** (Task): وفيها يتم تحديد النتيجة النهائية المطلوبة من المتعلمين، ويعد هذا المكون محورًا أساسيًا منه ينطلق الطلاب في رحلتهم. وقد تكون المهمة مجموعة من الأسئلة، يجيبون عنها من خلال رحلتهم، أو أن يطلب منهم رسم خريطة مفاهيمية لما تعلموه، أو كتابة تقرير أو بحث قصير، أو رسم صورة أو تصميم ملصق عن الموضوع، أو جمع صور، وفيديو، ومعلومات، وتقديم عرض عنها.

– **الإجراءات** (Process): يحتوي هذا الجزء على تحديد للخطوات التي يجب اتباعها لتنفيذ المهام المطلوبة، ويتم فيه تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وتوزيع العمل بينهم، وتحديد الزمن اللازم لتأدية المهام.

– **المصادر** (Resources): سرد المواقع التي يجب على المتعلم زيارتها، وربطها مباشرة بالمهام المطلوبة، وهو ما سيسهل لا محالة عمل المتعلم، وكذلك يمكن استخدام مصادر تقليدية أيضًا، مثل: الكتب، والموسوعات، والمجلات، والأقراص، أو الذهاب لمناطق معينة.

– **التقييم** (Evaluation): يتم وضع مجموعة من المعايير لتقييم أداء الطلبة، وقد يقيم أيضاً مدى التعاون في إنجاز المهام، وتستخدم قوائم الرصد في تقييم أداء الطلبة ونتاجهم في الرحلات المعرفية من خلال الويب كما هو المبين بالشكل (١)

شكل(١) قوائم الرصد في تقييم أداء ونتاج الطلبة في الرحلات المعرفية خلال الويب

وتختلف معايير التقييم حسب المهمة المطلوب إنجازها.

– **الخاتمة** (Conclusion): وهي ملخص لما سيتعلمه المتعلمون بنهاية الرحلة، كما يتم تذكير المتعلمين

	مبتدئ 1	متطور 2	بارع 3	نموذجي 4	النتائج
العمل التعاوني	لم يتعاون مع رفاقه	تعاون مع فرد واحد فقط	تعاون مع كامل أفراد المجموعة	أبدى تعاونًا فعالًا و نشيطًا	
النتاجات المقدمة	تقديم عرض بدون صور بدون خريطة	تقديم عرض مع صور مناسبة بدون خريطة	تقديم عرض مع صور مناسبة و خريطة توضيحية	تقديم عرض مع صور متعددة و خريطة توضيحية ملونة	
العرض المقدم من الطلاب	قراءة سليمة مع بعض الأخطاء	قراءة سليمة بدون أخطاء	قراءة سليمة معبرة بدون أخطاء	قراءة معبرة وتمثيلية بمهارة فنية	
الجهد الخاص المبدع	إجادة تقديم العرض	مهارة البحث في الإنترنت	تمثيل الحالة	الجمع بين عدة مهارات	

بالمهارات التي اكتسبها المتعلمون عند نهاية الرحلة، وتحفيزهم على الاستفادة من النتائج التي تم التوصل إليها.

وقد اشتمل كتاب الطالب الأول والمصمم وفق استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى على (١٥) درسًا تم تقديمها إلى الطلاب على مدار (١٥) حصة على مدار شهرين، بينما اشتمل كتاب الطالب الثاني والمصمم وفق استراتيجية الويب كويست طويلة المدى على (٥) دروس تم تقديمها إلى التلاميذ على مدار (١٥) حصة على مدار (خمسة أسابيع).

٢. دليل المعلم* تم إعداد دليلين للمعلم، كل دليل خاص باستراتيجية من استراتيجيتي الرحلات المعرفية خلال الويب (قصيرة- وطويلة) المدى، ويتضمن كل دليل من الدليلين على العناصر الآتية:

– **مقدمة**: تشتمل المقدمة على التعريف باستراتيجية التدريس والفكرة النظرية التي تقوم عليها هذه

* ملحق (٤-٥) دليل المعلم.

الاستراتيجية، وأهم الإجراءات التي تؤكدها، ونبذة عن كيفية التدريس باستراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب.

- **الأهداف العامة لوحدتي الدراسة**: الأهداف السلوكية (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) لكل درس من دروس الوحدتين.
- **إجراءات التدريس وفقًا لاستراتيجية الويب كويست**: تشتمل على توجيهات للمعلم بشأن تدريس موضوعات دروس الوحدتين، وأدوار كل من المعلم والمتعلم داخل الموقف التعليمي، مع تأكيد البعدين (تعميق المعرفة وتدقيقها للوصول إلى نهايات ونتائج جديدة- مهارات التعلم الذاتي).
- **نماذج خطط الدروس والتوزيع الزمني للموضوعات وفقًا لكل استراتيجية من استراتيجيتي الرحلات المعرفية خلال الويب (قصيرة المدى- أو طويلة المدى)**: حيث تم تقسيم دروس الوحدتين إلى (١٥) درسًا، وفقًا لاستراتيجية الويب كويست قصيرة المدى، وإلى (٥) دروس فقط، وفقًا لاستراتيجية الويب كويست طويلة المدى، وتم تزويد المعلم بخطط تحضير الدروس، واشتملت على (الأهداف الإجرائية- والأنشطة التعليمية- والوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها- وطريقة السير في الدرس- وأساليب التقويم).

وتم عرض دليلي المعلم، وكتابي الطالب على مجموعة من المحكمين، وتم إجراء التعديلات اللازمة• في ضوء آراء السادة المحكمين، واقتراحاتهم، وبذلك يكون دليلا المعلم، وكتابا الطالب صالحين للاستخدام في صورتهما النهائية، ملحق (٤-٥).

ملحق (٦) أسماء السادة المحكمين•

رابعًا: إعداد أدوات البحث: تم إعداد ثلاث أدوات، منهما أداتان لغرض قياس المتغيرات التابعة، وما حدث عليها من تأثير بفعل المعالجة التجريبية وهي:

١.مقياس أساليب التعلم المفضلة: يهدف هذا المقياس إلى التعرف على أنماط تعلم طلاب الصف الأول الثانوي (عينة البحث)، وقد تم إعداد المقياس وفقاً للخطوات الآتية:

أ.تحديد أبعاد مقياس أساليب التعلم المفضلة: لتحديد أبعاد مقياس أساليب التعلم المفضلة قام الباحث بالاطلاع على بعض المقاييس والقوائم المتعلقة بأنماط التعلم منها: قائمة أنماط التعلم لابياتور (Abiator's Learning Styles,2003)، وقائمة ميمليتكس لأنماط التعلم (Memletices Learning Styles,2003)، واستبانة فارك (The VARK Questionnaire,2003)، مقياس كاسيدى (Cassidy Learning Styles,2004)، وقائمة فيلدر لمسح أساليب التعلم(Felder Learning Styles,2004)، ومقياس أنماط التعلم المفضلة النادي (النادي،٢٠٠٩م)، ومقياس أساليب التعلم لعلاونة وبلعاوي(علاونة، وبلعاوي،٢٠١٠م)، ومقياس أنماط التعلم لرواشدة، ونوافله، العمري (لرواشدة، وآخرين،٢٠١٠م) ومقياس أنماط التعلم المفضلة لهيلات، والزعبي، وشدفات (هيلات، وآخرون ،٢٠١٠م)، وباستقراء العرض السابق وتحليل المقاييس والاستبانات وقوائم أساليب التعلم، وفي ضوء تعريف أساليب التعلم في هذا البحث خلص الباحث إلى تحديد أبعاد مقياس التعلم إلى ثلاثة أبعاد تمثل أساليب التعلم الحسية الآتية:

- **البعد الأول: أسلوب سمعي**: وسيط إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية في استقبال المعلومات ومعالجتها.
- **البعد الثاني: أسلوب بصري**: وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة البصرية في استقبال المعلومات ومعالجتها.

- **البعد الثالث: أسلوب حركي**: وسيط حسي إدراكي يعتمد فيه المتعلم على الإدراك اللمسي في استقبال المعلومات ومعالجتها.

ب. إعداد المقياس في صورته المبدئية: أعد الباحث المقياس في صورته الأولية على غرار طريقة ليكرت؛ حيث صاغ (١٠) عبارات في كل بعد من الأبعاد الثلاثة السابق تحديدها، ووضع أمام كل عبارة ثلاثة بدائل للاستجابة (غالباً- أحيانا- نادرًا)، ولقد بلغ عدد عبارات المقياس (٣٠) عبارة، وقد زود المقياس بمقدمة تعرف الطلاب بطبيعة المقياس، وبيان الهدف منه، وكيفية الإجابة عنه.

ج. صدق المقياس: للتحقق من صدق مقياس أساليب التعلم المفضلة، قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين لأخذ آرائهم فيه من حيث دقة صياغة عباراته في ضوء ما تتضمنه وما تتطلبه عملية تصنيف الطلاب حسب تفضيلاتهم لإدراك المعلومات والتعامل معها، ومدى انتماء العبارات لكل بعد تندرج تحته، ومدى ملائمتها لطبيعة طلاب الصف الأول الثانوي وخصائصهم، وقد قام الباحث بإجراء بعض التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، وجعل ذلك مؤشرًا لصدق المقياس، وبذلك اشتمل المقياس على ثلاثة أبعاد، تمثل أنماط التعلم الثلاثة(السمعي/ البصري/ الحركي)، ويمثل كل نمط تعلم (١٠) عبارات.

وبذلك أصبح المقياس معداً في صورته النهائية، والمكونة من (٣٠) عبارة، ويوضح جدول (٢) الأبعاد الثلاثة للمقياس وأرقام العبارات التي تمثل كل بعد من أبعاده الثلاثة.

جدول(٢) مفردات أبعاد مقياس أساليب التعلم

أبعاد المقياس	أرقام عبارات كل أسلوب من أساليب التعلم	عدد العبارات
أسلوب التعلم السمعي	٢٩/٢٤/٢١/١٩/١٦/١٤/١٢/٨/٦/٢	١٠
أسلوب التعلم البصري	٣٠/٢٧/٢٥/٢٢/١٨/١٥/١١/٧/٤/١	١٠
أسلوب التعلم الحركي	٢٨/٢٦/٢٣/٢٠/١٧/١٣/١٠/٩/٥/٣	١٠
المجموع		٣٠

د. حساب ثبات المقياس: لحساب ثبات المقياس تم استخدام معادلة (ألفا كرونباخ)، وكان معامل الثبات مساويًا (٧٩ر٠)، الأمر الذي يدل على أن المقياس درجة مقبولة من الثبات، وبذلك فهو صالح لأغراض البحث العلمي، كما وجد من خلال التطبيق السابق للمقياس أن زمن الإجابة عن جميع مفردات المقياس حوالي (٣٠) دقيقة.

هـ. الصورة النهائية للمقياس: بلغ عدد عبارات المقياس في صورته النهائية(٣٠) عبارة، وذلك بعد إجراء التعديلات السابقة. وقد أعطيت العبارات التي أجيب عنها في خانة (غالبًا ثلاث درجات)، وفي خانة (أحيانًا درجتان)، وفي خانة (نادرًا درجة واحدة)، وقد تم تجميع الدرجات الخاصة بكل بعد لحساب الدرجة الأعلى التي تمثل أسلوب التعلم المفضل لدى كل طالب، والمقياس في صورته النهائية ملحق (٧).

٢. إعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمي: قام الباحث بإعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمي في وحدتي (المول، والتفاعل الكيميائي) بعد أن اطلع على بعض الدراسات والمراجع منها (حسام الدين، رمضان،٢٠٠٦م)، و(محمد، ٢٠٠٥م)، و(الباز، ٢٠٠٥م)، و(جابر،٢٠٠٣م)، و(الحصان، ٢٠٠٧م)، و(Yesiloglu, etal,2008)، وذلك من خلال اتباع الخطوات الآتية:

أ.الهدف من الاختبار: قياس الاستيعاب المفاهيمي الصحيح والدقيق للمفاهيم الأساسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي (عينة الدراسة) في وحدتي (المول، والتفاعل الكيميائي)، المتضمنة المفاهيم الآتية (التفاعل الكيميائي- المعادلة الكيميائية الموزونة- تصنيف التفاعلات الكيميائية- المحلول المائي- المعادلة الأيونية الكاملة- المذاب- المذيب- المعادلة الأيونية النهائية- المول- عدد أفوجادرو- الكتلة المولية-الصيغ الكيميائية

التركيب النسبي المئوي) وذلك عند المستويات الآتية :(الحصان، ٢٠٠٧م).

- **التوضيح**: قدرة المتعلم على تقديم أوصاف متقنة، وشرح مناسب ومتطور للظواهر والأحداث، والأفكار.
- **التفسير**: قدرة المتعلم على إعطاء التفسير الصحيح لبعض المواقف المرتبطة بالمفاهيم.
- **التطبيق**: قدرة المتعلم على استخدام المعرفة بفاعلية في مواقف أخرى جديدة.
- **اتخاذ منظور**: قدرة المتعلم على تمثيل مشكلة وتصويرها بعدد من الطرق المختلفة وحلها من زوايا مختلفة.

ب. صياغة مفردات الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد، وقد صيغت كل مفردة على هيئة سؤال أو عبارة ناقصة، يعقبها أربعة اختبارات، ويتكون الاختبار في صورته المبدئية من (٤٤) مفردة.

ج. صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار، تم عرضه على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس العلوم؛ وذلك للحكم على مدى شمول الأسئلة ومناسبتها للمحتوى، وللطلاب، ودقة صياغتها، وأبدى السادة الخبراء بعض الملاحظات منها (إعادة صياغة بعض المفردات، واختصار عدد مفردات الاختبار، وتعديل بعض البدائل)، وروعيت تلك الملاحظات عند إعداد الصورة النهائية للاختبار، حيث تم تعديل ثلاث مفردات، وحذف أربع مفردات أخرى؛ ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (٤٠) مفردة، ويوضح

جدول (٣) مواصفات اختبار الاستيعاب المفاهيمي

د. حساب ثبات الاختبار: طبق الاختبار في صورته الأولية على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي من غير عينة البحث الأساسية وعددها (٣٥) طالبًا بمدرسة عنيزة الثانوية بمدينة عنيزة في الفصل الدراسي الثاني (٢٠٠٩/٢٠١٠م)، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيود ريتشاردسون الصيغة(٢١) (علام،٢٠٠٧م) ووجد أنه يساوي (٨١٠ر٠)، مما يدل على أن الاختبار

المفاهيم	مستويات الاستيعاب المفاهيمي				المجموع	النسبة المئوية
	التوضيح	التفسير	التطبيق	اتخاذ منظور		
التفاعل الكيميائي	٢	٤	٥	٦	٤	١٠ ٠/٠
المعادلة الكيميائية الموزونة	٧	١٠	١١	٣٩	٤	١٠ ٠/٠
تصنيف التفاعلات الكيميائية	١٣	١٤		١٦	٣	٥ر٧ ٠/٠
المحلول المائي	١٨	١٩	٢٠	٢١	٤	١٠ ٠/٠
المعادلة الأيونية الكاملة	٢٢	٢٤	٢٥		٣	٥ر٧ ٠/٠
المذيب، و المذاب	٢٧			٢٩	٢	٥ ٠/٠
المعادلة الأيونية النهائية	٣٣	٣٤	١٥	٣٦	٤	١٠ ٠/٠
المول	١	٣٧	٣٠	٣٨	٤	١٠ ٠/٠
عدد أفوجادرو	٨	٣	٢٨		٣	٥ر٧ ٠/٠
الكتلة المولية	٢٦	٣١	٣٢	٤٠	٤	١٠ ٠/٠
الصيغ الكيميائية	٢٣	٩			٢	٥ ٠/٠
التركيب النسبي المئوي	١٧	١٢	٣٥		٣	٥ر٧ ٠/٠
المجموع	١٢	١١	٩	٨	٤٠	١٠٠ ٠/٠

يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

كما وجد من خلال التطبيق السابق متوسط الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار يساوي (٣٠) دقيقة.

هـ. الصورة النهائية للاختبار:* بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات عليه (٤٠) مفردة، وأعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (٤٠) درجة، والاختبار في صورته النهائية ملحق (٨).

٣.**إعداد مقياس مهارات التعلم الذاتي:** قام الباحث بإعداد مقياس مهارات التعلم الذاتي بعد أن تم الاطلاع على بعض المقاييس والأدوات المستخدمة في قياس مهارات التعلم الذاتي ومنها: اختبار مهارات التعلم الذاتي (النجدي، ومعبد،٢٠٠٤م)، واختبار مهارات التعلم الذاتي (أبو ناجى،٢٠٠٨م)، واستبيان عادات ومهارات التعلم الذاتي (سعيد، وجلال، ٢٠٠٠م)، واستبيان مهارات التعلم الذاتي وعاداته (عمار،٢٠٠٥م) ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا(Self-Regulated (Bell,2006 Learning kills(SRLSS)، (Bernard,etal,200) ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا (عبد المقصود،٢٠٠٩م)، وذلك من خلال اتباع الخطوات الآتية:

أ. الهدف من المقياس: التعرف على أثر استخدام استراتيجيات الويب كويست في تدريس وحدتي (التفاعل الكيميائي والمول) بمادة كيمياء الصف الأول الثانوي في تنمية مهارات التعلم الذاتي.

ب.صياغة مفردات المقياس: اشتملت صياغة المقياس في صورته الأولية على خمس مهارات رئيسة، وضعت تحتها (٢٩) عبارة، تمثل سلوكيات لفظية إجرائية تحاكي السلوكيات الفعلية للطلاب عند مواجهتهم لبعض المواقف المرتبطة بالتعلم الذاتي، وقد روعي عند صياغة المفردات ما يأتي: (أن تكون مرتبطة بالمهارات الخمسة الرئيسة المحددة- أن تكون مناسبة لمستوى الطلاب بالصف الأول الثانوي- أن تحمل كل عبارة فكرة واحدة)، ووضعت أمام كل عبارة ثلاث إجابات (دائمًا- أحيانًا- نادرًا).

ج. صدق المقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة المناهج، وطرق التدريس، وعلم النفس بهدف فحص صياغة مضمون كل عبارة من عبارات المقياس، ومدى تمثيل العبارات للمهارات الخمسة الرئيسة التي تم تحديدها، وكان للسادة الخبراء بعض الملاحظات مثل (طول بعض عبارات المقياس، كما أن بعض العبارات غامضة وتحتاج إلى تعديل، وبعضها يفضل حذفه؛ نظرًا لأنها متداخلة)، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم حذف أربع عبارات، وتم تعديل العبارات الأخرى التي تم الإشارة إليها في ضوء تلك الملاحظات؛ ليصبح المقياس مكوناً من (٢٥) مفردة موزعة لكل بعد من هذه الأبعاد الخمسة السابقة لمهارات التعلم الذاتي حسب أهميتها النسبية كما حددها المحكمون لكل بعد من هذه الأبعاد، وكان عدد العبارات على التوالي (٦، ٥،٥،٥،٤).

د. ثبات المقياس: طبق المقياس في صورته الأولية على العينة نفسها التي طبق عليها اختبار الاستيعاب المفاهيمي؛ وذلك بهدف:

- **حساب ثبات المقياس:** استخدم الباحث طريقة إعادة تطبيق المقياس، وذلك لحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول و الثاني بفاصل زمني قدره (٢١) يومًا على عينة قدرها (٣٥) طالب بالصف الأول الثانوي بمدرسة عنيزة الثانوية، وكانت نتيجة معامل الثبات كما بالجدول (٤)

* ملحق (٨) اختبار الاستيعاب المفاهيمي للمفاهيم الكيمائية في صورته النهائية.

جدول (٤) مواصفات مقياس مهارات التعلم الذاتي.

م	محاور مقياس مهارات التعلم الذاتي	عدد العبارات	النسبة المئوية	معامل الثبات
١	البحث عن المعلومات والملفات وتحميلها من شبكة الإنترنت	٦	٠/٠ ٢٤	٠ر٥٩
٢	استخدام برامج المختبر الجاف للكيمياء.	٤	٠/٠ ١٦	٠ر٨٠
٣	التعاون مع الآخرين في عملية التعلم.	٥	٠/٠ ٢٠	٠ر٦٦
٤	تحمل المسئولية وإدارة الوقت.	٥	٠/٠ ٢٠	٠ر٦٥
٥	التقويم الذاتي	٥	٠/٠ ٢٠	٠ر٥٧
المجموع		٢٥	٠/٠ ١٠٠	٠ر٨١

وهي معاملات دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha =$ ٠ر٠١) وهذا يؤكد ثبات المقياس وصلاحيته للبحث.

- كما قام الباحث بحساب ثبات مقياس مهارات التعلم الذاتي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكان يساوي (٠ر٧٩٨)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
- **زمن المقياس**: من خلال التجربة الاستطلاعية وجد أن الزمن المناسب لانتهاء جميع الطلاب من الإجابة عن مواقف المقياس هو (٢٠) دقيقة.

هـ. **الصورة النهائية للمقياس**: بلغ عدد مفردات المقياس بعد إجراء التعديلات عليه (٢٥) مفردة، وأعطيت درجات متدرجة من (٣-٢-١) لكل مفردة من مفردات المقياس بناء على الإجابة (دائمًا- أحيانًا – نادرًا)، وبذلك تصبح الدرجة النهائية للمقياس (٧٥) درجة والدرجة الصغرى (٢٥) درجة.

خامسًا:التصميم التجريبي وإجراءات تجربة البحث:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة الراهنة، اتبع الباحث ما يأتي:

١. **منهج البحث**: استخدم المنهج التجريبي للتعرف على أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية خلال الويب (قصيرة المدى- طويلة المدى)، وأساليب التعلم المفضلة على تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية.

٢. **مجتمع الدراسة وعينتها**: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي في مدارس الذكور الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعلم بمحافظة عنيزة بمنطقة القصيم، والمنتظمين فيها للعام (٢٠١٠/٢٠١١م)، والبالغ عددهم (١٣٢٥) طالبًا موزعين في (١١) مدرسة ثانوية.

أما عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة في شكلها النهائي من (١١٤) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي بإدارة عنيزة التعليمية بمنطقة القصيم، من مدرستين من المدارس الثانوية للبنين بمدينة عنيزة.

٣ .**التصميم التجريبي**: يتناول هذا الجزء متغيرات البحث ونوع التصميم التجريبي والمجموعات التجريبية.

أ.متغيرات البحث:

(١) **المتغيرات المستقلة**: يشتمل هذا البحث على متغيرين مستقلين هما:-

- **عامل مستقل تجريبي**: وهو تنويع استراتيجيات التدريس، وقد تم اختيار استراتيجيتين، هما: (استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى- واستراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى).
- **عامل مستقل تصنيفي**: وهو أساليب التعلم، وله ثلاثة أنواع؛ حيث صنفت أفراد العينة وفق أساليب التعلم إلى ثلاث مجموعات هي: أسلوب التعلم (السمعي/ البصري / الحركي).

(٢) **المتغيرات التابعة**: يشتمل هذا البحث على متغيرين تابعين وهما: (مهارات التعلم الذاتي- الاستيعاب المفاهيمي للكيمياء).

ب.نوع التصميم التجريبي للبحث: يتطلب المتغيران المستقلان ومستوياتهما في البحث التصميم التجريبي المعروف باسم Factoria lDesign (2x3)(علام،٢٠٠٩م)؛ حيث يسمح هذا التصميم بالإجابة

عن سؤالين بحثيين، يتعلقان بالأثر الأساسي للمتغير المستقل، الأول: تنويع استراتيجيات التدريس (استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى مقابل استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى)، والتأثير الأساس للمتغير المستقل الثاني: أسلوب التعلم(السمعي/البصري/الحركي)، والتفاعل بينهما، وقد تم تطبيق مقياس مهارات التعلم الذاتي واختبار الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء، قبل تطبيق مواد المعالجة التجريبية وبعدها؛ وذلك من أجل التعامل إحصائيًا مع درجات الكسب الفعلي للطلاب عينة البحث.

ج. المجموعات التجريبية للدراسة : تكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرستي(عنيزة وابن سعدي) الثانويتين للبنين بمحافظة عنيزة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠١٠/٢٠١١م)، وقد اختيرت هذه العينة بطريقة عشوائية من بين إحدى عشرة مدرسة ثانوية بمدينة عنيزة، وتم توزيعها على المجموعات التجريبية الستة للبحث تبعاً لأساليبهم التعليمية كما بالجدول (٥)

جدول (٥) توزيع أفراد المجموعات التجريبية

استراتيجيتا / أساليب التعلم	استراتيجية الويب كويست قصيرة المدى		استراتيجية الويب كويست طويلة المدى		المجموع
	المجموعات	عدد الطلاب	المجموعات	عدد الطلاب	
سمعي	مجموعة(١) استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى مع أسلوب التعلم السمعي.	(١٦)	مجموعة(٢) استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى مع أسلوب التعلم السمعي.	(١٥)	٣١
بصري	مجموعة(٣) استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى مع أسلوب التعلم البصري	(١٨)	مجموعة(٤)استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى مع أسلوب التعلم البصري	(١٩)	٣٧
حركي	مجموعة(٥) استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى مع أسلوب التعلم الحركي	(٢٢)	مجموعة(٦) استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى مع أسلوب التعلم الحركي	(٢٤)	٤٦
المجموع	٣	(٥٦)	٣	(٥٨)	١١٤

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات مجموعات البحث، وهذا يؤكد تكافؤ مجموعات البحث في متغيري الدراسة (الاستيعاب المفاهيمي- ومهارات التعلم الذاتي) قبل التجريب.

٤.تطبيق أدوات البحث قبليًا: قام الباحث بتطبيق أدوات البحث قبليًا – اختبار الاستيعاب المفاهيمي، مقياس مهارات التعلم الذاتي- على كل مجموعات البحث المختلفة؛ وذلك للتأكد من تجانس مجموعات البحث قبل المعالجة التجريبية، ويبين الجدول (٦) نتائج التطبيق القبلي لأدوات الدراسة.

جدول (٦) نتائج التطبيق القبلي لأدوات الدراسة.

المتغير	التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيمة(F)	مستوى الدلالة
اختبار الاستيعاب المفاهيمي	استراتيجيات التدريس(A)	٠.٠٩	١	٠.٠٩	٠.٠٤	غير دالة
	أساليب التعلم(B)	٦.٤٩	٢	٣.٣	١.٥٦	
	التفاعل (AxB)	٣.٤٩	٢	١.٧٥	٠.٤٢	
	داخل المجموعات (الخطأ)	.٣	١٠٨	٢.١١		
	الكلي	٢٢٨	١١٣			
		٢٣٨,٣٧				
مقياس مهارات التعلم الذاتي	استراتيجيات التدريس(A)	.٠٣٢	١	.٠٣٢	.٠٢٦	غير دالة
	أساليب التعلم(B)	٠	٢	١.٦٥	٠	
	التفاعل (AxB)	٣.٣	٢	٠.١٧	١.٣٥	
	داخل المجموعات (الخطأ)	٠.٣٤	١٠٨	١.٢٢	٠.١٤	
	الكلي	.٥٥	١١٣			
		١٣١				
		.٢٢٢				
		١٣٥				

جدول(٦) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه في التطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار الاستيعاب المفاهيمي- مقياس مهارات التعلم الذاتي)

٥.التدريس لمجموعات البحث:

- قبل تطبيق أدوات الدراسة التقى الباحث بمعلمي المجموعات التجريبية وعددهم (٦) من معلمي الكيمياء، حيث روعي عند اختيار المعلمين الذين يقومون بتنفيذ تجربة البحث أن يكونوا من متقني مهارات التعامل مع تقنية الاتصال والمعلومات، واستخدام الحاسب الآلي والإنترنت، وقادرين على دمجهما وتوظيفهما في تعلم الكيمياء، وواعيين بأهمية التعلم الذاتي ومطبقين له، وقد لاحظ ذلك الباحث في المعلمين الستة في المدارس المحددة سابقاً لتجربة البحث، خاصة أنه سبق و[احذفها]أن قام الباحث بمعرفتهم؛ حيث قام بتدريسهم في دبلوم مصادر مراكز التعلم بعمادة خدمة المجتمع بجامعة القصيم، ولاحظ توافر الخصائص السابقة فيهم، كما أنهم أبدوا حرصهم على التعاون في تنفيذ تجربة البحث وإقناع الطلاب وإدارة المدارس على ذلك، وبعد اختيار المعلمين لتنفيذ التجربة قام الباحث بتعريف المعلمين بطبيعة البحث وتعريفهم بالخطوات التي يجب اتباعها عند استخدام أي من استراتيجتي الرحلات المعرفية عبر الويب (قصيرة المدى- طويلة المدى) باستخدام دليل المعلم المخصص لكل مجموعة كما تم تعريفهم بدليل الطالب، ومكوناته وكيفية التعامل مع الطلاب أثناء الحصة، وتوضيح دور كل معلم في الحصة الأولى من تطبيق التجربة ودوره فى الحصص التالية، ودور الطالب .
- عند تنفيذ التجربة روعي ما يلي:
  - توفير بيئة تعلم مناسبة لاستخدام استراتجيات الرحلات المعرفية عبر الويب من خلال حضور الطلاب إلى معمل التعلم الذاتي بمركز مصادر المعلومات، والتعلم المزود بأجهزة الحاسوب والإنترنت.
  - مشاركة الطلاب بصورة جماعية في عملية البحث عبر الإنترنت؛ وذلك لمتابعة المواقع والمحتويات، سواء كانت أنشطة، أو تجارب، أو شروحات مصورة عبر مواقع اليوتيوب وغيره من المواقع في وقت الحصة أو في أوقات الفراغ.
  - لايتجاوز عدد الطلاب عن ثلاثة طلاب في كل مجموعة، وذلك في ضوء الإمكانات المتاحة، كما أن هذا العدد يسمح بالمشاركة لكل طالب في عملية البحث.

- تقدم المساعدة للطلاب الذين يحتاجون لها من الاتصال بأحد مواقع الإنترنت أو التعامل مع التجارب، أو تفسير بعض المفاهيم الكيميائية وتوضيحها، وغير ذلك من الأمور التي يصعب على الطلاب فعلها.
- استغرق التدريس (١٥) حصة في الفترة من(٢٠١١/٢/٢١م حتى ١٣/٤/ ٢٠١١م) بمعدل حصتين في الأسبوع، أي ما يعادل ثمانية أسابيع.

٥. **تطبيق أدوات البحث بعديًا:** بعد الانتهاء من تدريس وحدتي (التفاعل الكيميائي، والمول) لمجموعات البحث التجريبية ذات أساليب التعلم (السمعي/البصري/ الحركي) تم تطبيق أدوات البحث (اختبار الاستيعاب المفاهيمي، ومقياس مهارات التعلم الذاتي) بعديًا، وتم رصد نتائج هذا التطبيق.

سادسًا: نتائج البحث: فيما يأتي عرض نتائج البحث التي تم التوصل إليها مرتبة وفق المتغيرات التابعة لهذا البحث وتساؤلاته.

١. **نتائج التساؤلات الخاصة باختبار الاستيعاب المفاهيمي لمادة الكيمياء:** يوضح الجدول (٧) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطلاب في اختبار الاستيعاب المفاهيمي.

جدول (٧) نتائج تحليل التباين لكل من المعالجة التدريسية وأساليب التعلم في اختبار الاستيعاب المفاهيمي

	التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيمة(F)	مستوى الدلالة
الاختبار الاستيعاب المفاهيمي	استراتيجيات التدريس(A)	٧٦٧ر٥٢	١	٧٦٧ر٥٢	٣٨ر١١	دالة
	أساليب التعلم(B)	١٢٩٥ر٤٩	٢	٦٤٧ر٧٤٥	٣٢ر١١	دالة
	التفاعل (AxB)	٢٦٨ر٤٩	٢	١٣٤ر٢٤٥	٦ر٦٦	دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٢١٧٤ر٧٢	١٠٨	٢٠ر١٤		
	الكلي	٤٥٠٦ر٢٢	١١٣			

يتضح من الجدول (٧) ما يأتي:

- **وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى (α = ٠ر٠٥) لاستراتيجيات التدريس (استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى واستراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى) في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي لمادة الكيمياء لصالح مجموعة الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى**، حيث بلغ متوسط الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى ٢٧,٧٨ ، وبلغ متوسط الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى ٢٣,٢٧، ولذلك يتم رفض الفرض الصفري الأول، وهو الذي ينص على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α = ٠ر٠٥) بين متوسطات درجات الكسب الفعلي في الاستيعاب المفاهيمي للكيمياء للطلاب الذين يدرسون باستراتيجيات التدريس (استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى مقابل- استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى)؛ بصرف النظر عن أساليب التعلم المفضلة).
- **وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى (α = ٠ر٠٥) لأساليب التعلم (السمعي/البصري/ الحركي) في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي لمادة الكيمياء،** ولذلك يتم رفض الفرض الصفري الثاني، وهو الذي ينص على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α = ٠ر٠٥) بين متوسطات درجات الكسب الفعلي في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي لمادة الكيمياء عينة البحث ترجع إلى أساليب التعلم المفضلة (السمعي/ البصري/ الحركي)، بصرف النظر عن استراتيجيات الويب كويست المستخدمة)، ولمعرفة مدى اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار نيومأن – كولز Newman-Keuls Method للمقارنات المتعددة بين المتوسطات كما يتضح من الجدول(٨)

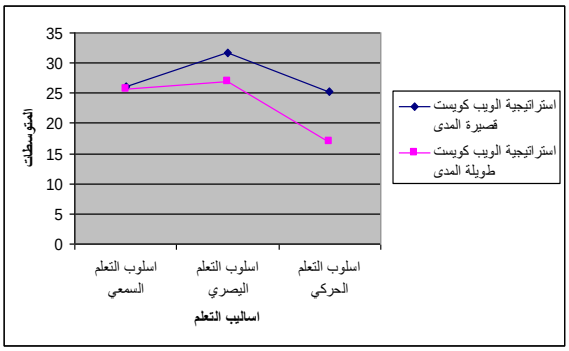
جدول (٨) المقارنات المتعددة بين متوسطات مجموعات البحث ذوي أساليب التعلم المختلفة جدول في الاستيعاب المفاهيمي لمادة الكيمياء

	مجموعات		أسلوب التعلم الحركي	أسلوب التعلم السمعي	أسلوب التعلم البصري		
الاستيعاب المفاهيمي لمادة الكيمياء.		م	٢١,١٥	٢٥,٧٣	٢٩,٣٩	Q (النسبة الحرجة)	R (المدى)
	أسلوب التعلم السمعي	٢٥,٧٣	٤,٥٨	–	–	٢,٨	٢,٠٧
	أسلوب التعلم البصري	٢٩,٣٩	٨,٢٤	٣,٦٦	–	٣,٣٦	٢,٤٩

يتضح من الجدول (٨) ما يأتي:

- بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري: تفوق الطلاب ذوو أسلوب التعلم البصري على أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء، وعلى أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي في الاختبار نفسه.
- بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي: تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي على أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء.
- **وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين المعالجة التجريبية وأساليب التعلم في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء،** ولذلك تم رفض الفرض الصفري الثالث، وهو الذي ينص على أنه(لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الداخلية لدرجات الكسب الفعلي في الاستيعاب المفاهيمي للكيمياء للطلاب في المجموعات التجريبية إلى التفاعل بين استراتيجيتي التدريس: (استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى واستراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى) المستخدمة وأساليب التعلم،

والشكل (٢) يوضح اتجاهات الفروق بين استراتيجيتي التدريس وأساليب التعلم للاستيعاب المفاهيمي:



شكل (٢) يوضح التفاعل بين استراتيجيتي التدريس وأساليب التعلم للاستيعاب المفاهيمي

يتضح من الشكل (٢) ما يأتي: أن التفاعل ترتيبي.

- **بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري والذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى:** تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري الذين درسوا باستخدام استراتيجية الويب كويست قصيرة المدى على أداء كل طلاب مجموعات البحث ذوي أساليب التعلم الأخرى الذين درسوا سواء باستخدام الويب كويست قصيرة المدى، أم باستخدام استراتيجية الويب كويست طويلة المدى في اختبار الاستيعاب المفاهيمي.
- **بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى:** تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى على أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي.
- **بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي والذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى:**

تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى على أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى في اختبار الاستيعاب المفاهيمي.

- **بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى:** تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى على أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى في اختبار الاستيعاب المفاهيمي.
- **بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى:** تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى على أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى في اختبار الاستيعاب المفاهيمي.

٢. نتائج التساؤلات الخاصة بمقياس مهارات التعلم الذاتي:

يوضح الجدول (٩) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الطلاب في مقياس مهارات التعلم الذاتي.

جدول(٩) نتائج تحليل التباين لكل من المعالجة التدريسية وأساليب التعلم في مقياس مهارات التعلم الذاتي

	التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيمة(F)	مستوى الدلالة
مقياس مهارات التعلم الذاتي	استراتيجيات التدريس(A)	٢٤٨.٥٢	١	٢٤٨.٥٢	٤٨ر	دالة
	أساليب التعلم(B)	٥٧٦.٤٩	٢	٢٨٨.٧٤٥	١٣٨	دالة
	التفاعل (AxB)	١٠٦.٤٩	٢	٥٤.٧٢	١ر٠٣	دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٩٣.٧٢	١٠٨	١.٧٩	٥٧ر	
	الكلي	١١٢٥.٢٢	١١٣		٣٠	

يتضح من الجدول (٩) ما يأتي:

- **وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى (α = ٠ر٠٥) لاستراتيجيات التدريس (استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى واستراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى) في تحقيق التعلم الذاتي مهارات خمسة رئيسة:** (البحث عن المعلومات والملفات وتحميلها من شبكة الإنترنت- استخدام برامج المختبر الجاف للكيمياء- التعاون مع الآخرين في عملية التعلم- تحمل المسؤولية وإدارة الوقت- التقويم الذاتي) لصالح مجموعة الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية الويب كويست قصيرة المدى؛ حيث بلغ متوسط الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى ٢١,٩٩، وبلغ متوسط الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى ١٩,١٦، ولذلك تم رفض الفرض الصفري الرابع، وهو الذي ينص على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α = ٠ر٠٥) بين متوسطات درجات الكسب الفعلي في استخدام مهارات التعلم الذاتي للطلاب الذين يدرسون باستراتيجيات التدريس (استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى ، واستراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى)، بصرف النظر عن أساليب التعلم المفضلة).
- **وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى (α = ٠ر٠٥) لأساليب التعلم (السمعي/البصري/ الحركي)**

في استخدام مهارات التعلم الذاتي، وبناء على ذلك تم رفض الفرض الصفري الخامس، وهو الذي ينص على أنه(لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α = ٠٫٠٥) بين متوسطات درجات الكسب الفعلي في استخدام مهارات التعلم الذاتي للطلاب عينة البحث، ويرجع ذلك إلى أساليب التعلم المفضلة (السمعي/ البصري/ الحركي)، بصرف النظر عن استراتيجيات الرحلات المعرفية خلال الويب المستخدمة) ، ولمعرفة مدى هذه الفروق واتجاهها؛ تم استخدام اختبار نيومان – كولز Newman-Keuls Method للمقارنات المتعددة بين المتوسطات، كما يتضح من الجدول(١٠).

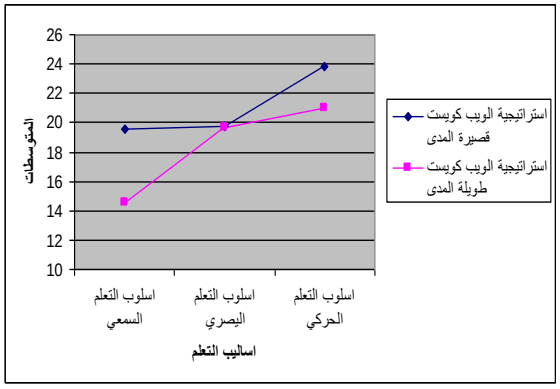
جدول(١٠) المقارنات المتعددة بين متوسطات مجموعات البحث ذوي أساليب التعلم المختلفة في مقياس مهارات التعلم الذاتي

	مجموعات		أسلوب التعلم السمعي	أسلوب التعلم البصري	أسلوب التعلم الحركي		
		م	١٧,٠٣	١٩,٦٨	٢٢,٤٥	Q (النسبة الحرجة)	R (المدى)
الاستيعاب المفاهيمي لمادة الكيمياء.	أسلوب التعلم البصري	١٩,٦٨	٢,٦٥	–	–	٢,٨	٠,٦٢
	أسلوب التعلم الحركي	٢٢,٤٥	٥,٤٢	٢,٧٧	–	٣,٣٦	٠,٧٤

يتضح من الجدول (١٠) ما يأتي:

- **بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي:** تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي على أداء كل من الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري وأداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي في مقياس مهارات التعلم الذاتي.
- **بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري:** تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري على أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي في مقياس مهارات التعلم الذاتي.

– **وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى (α = ٠٫٠٥) بين استراتيجيات التدريس وأساليب التعلم في مهارات التعلم الذاتي**، ولذلك تم رفض الفرض الصفري السادس، وهو الذي ينص على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α = ٠٫٠٥) بين متوسطات الداخلية لدرجات الكسب الفعلي في استخدام مهارات التعلم الذاتي للطلاب في المجموعات التجريبية إلى التفاعل بين استراتيجيات التدريس (استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى، واستراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى) المستخدمة وأساليب التعلم (السمعي/البصري/ الحركي)، والشكل (٣) يوضح اتجاهات الفروق :



شكل (٣) يوضح التفاعل بين إستراتيجيتي التدريس وأساليب التعلم لمهارات التعلم الذاتي

يتضح من الشكل (٣) ما يأتي:

أن التفاعل ترتيبي بالنسبة للحالات الآتية:

- **بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى:** تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى على أداء كل طلاب مجموعات البحث ذوي أساليب التعلم الأخرى الذين درسوا سواء باستخدام الرحلات

المعرفية خلال الويب قصيرة المدى أم باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى في مقياس مهارات التعلم الذاتي.

- **بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري ،وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى:** تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري ، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى على أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي ، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى في مقياس مهارات التعلم الذاتي.
- **بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى:** تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى على أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي ، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى في مقياس مهارات التعلم الذاتي.
- **بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي ، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى:** تفوقها على أداء الطلاب مجموعات البحث (مجموعة الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى ذوي أسلوب التعلم البصري- مجموعة الرحلات المعرفية خلال الويب قصيرة المدى ذوي أسلوب التعلم السمعي- مجموعة الويب كويست طويلة المدى من ذوي أسلوب التعلم البصري- مجموعة الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى من ذوي أسلوب التعلم السمعي) في مقياس مهارات التعلم الذاتي.
- **بالنسبة لمجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري، وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى:** تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري وهم الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى على أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية خلال الويب طويلة المدى في مقياس مهارات التعلم الذاتي.

سابعًا: مناقشة النتائج وتفسيرها:

١. مناقشة النتائج المتعلقة بالاستيعاب المفاهيمي:

- **تأثير استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (قصيرة المدى– طويلة المدى) على الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء:** أظهرت النتائج الخاصة بتطبيق اختبار الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعة الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى، ومجموعة الطلاب الذين درسوا باستخدام استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى في الاستيعاب المفاهيمي، وذلك لصالح مجموعة الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من (الفرج، ٢٠١٠م، وجاد الله،٢٠٠٦م، Lauren,2005:Gorrow,et al,2004) والتي أكدت فاعلية استراتيجيات الويب كويست في تنمية الاستيعاب المفاهيمي، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة(إسماعيل،٢٠٠٩م) وجود تأثير دال لاستخدام

التعليم الإلكتروني في تنمية تحصيل الطلاب بالمرحلة الابتدائية فى مادة العلوم.

ويمكن تفسير ذلك بصفة خاصة عند استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية قصيرة المدى بأن استخدام هذه الاستراتيجية يؤدي إلى توفر قدر من المتعة والمرح والجاذبية في استكمال المعلومات من خلال عرض مشوق وغير تقليدي على مواقع شبكة الإنترنت التي تأخذ المتعلم مباشرة إلى المعلومات التي يحتاجها لإنجاز المهمة أو حل المشكلة، بحيث تكون على شكل نتاجات للتعلم يمكن أن تظهر في صورة سلوك علمي حقيقي له؛ فهي تعمل على توجيه الطلبة إلى الاستقصاء الموجه والمباشر عبر بحثهم عن إجابات مباشرة للمثيرات والمهمات التعليمية التى كلفوا بها، وفي هذا نوع من التعزيز المعرفي الذاتي كما تتبنى استراتيجية الويب كويست قصيرة المدي الاتجاه البنائي الذي يمكن المتعلم من بناء معارفه بذاته بطريقة ذاتية.

ولكن هذه الدراسة لم تتفق مع النتيجة التي توصل إليها (الحيلة ونوفل، ٢٠٠٨م)، والتي أكدت تفوق طلاب المجموعة التي درست باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى ، على طلاب المجموعة التي درست باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى، وقد يرجع ذلك إلى إفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية، وكان يناسبهم التعلم باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى، كما أن هذه الدراسة لم تتفق مع النتيجة التي توصل إليها (Bruanton ,2005) والتي أكدت عدم وجود فروق في التحصيل بين الطلاب الذين درسوا باستراتيجية الويب كويست والذين درسوا بالطريقة التقليدية ودراسة (Dodge ,2007)، والتي أكدت عدم وجود أي فروق في النتائج بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل.

– تأثير أساليب التعلم على الاستيعاب المفاهيمي في الكيمياء: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعة الطلاب في الاستيعاب المفاهيمي ترجع إلى اختلاف أساليب التعلم (سمعي/بصري/حركي)، حيث تفوقت مجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري على أداء مجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء، وعلى أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي في الاختبار نفسه، وهذا يتفق مع ما توصل إليه كل من (العمران، ٢٠٠٦م، Cain &Norwood,2000 :,Mitchell et al,2000)، والتي بينت أن هناك علاقة بين أسلوب من أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمي، حيث كانت الأساليب الأكثر فعالية في تنمية التحصيل الأكاديمي بالترتيب هي: (البصري ثم السمعي ثم الحركي)، ويتفق مع هذه النتيجة ما أكدت نتائج دراسة رواشده، وآخرين(٢٠١٠م) وجود أثر لأساليب التعلم في تحصيل الطلاب لمادة الكيمياء، وتتفق مع هذه النتيجة دراسة (Steyn&Mare,2003)، حيث أكدت وجود أثر لأساليب التعلم فى تحصيلهم واكتسابهم للمفاهيم الكيميائية، وكذلك دراسة (Manochehei& Young,2008)، وقد تعزى إلى طبيعة المادة التي تقوم على استخدام الرسومات والأشكال التخطيطية، والرسوم الكمبيوترية، والعروض البصرية، وحجم المهام التعليمية وطبيعتها، والتي تتطلب استخدام حاسة البصر بدرجة كبيرة.

بينما أكدت نتائج الدراسة الحالية مختلفة مع نتائج دراسات كل من (علاونة، وبلعاوى،٢٠١٠م، Katzawitz,2003,Snyder,2000) أن الطلاب المتفوقين تحصيلاً في المرحلة الثانوية يفضلون أساليب التعلم الحركية، كما أن هذه الدراسة لم تتفق مع نتائج دراسة (Robersts&Dyer ,2005) التي توصلت إلى أن أساليب تعلم الطلبة لا تؤثر في تحصيلهم، ويتفق مع ذلك أيضًا دراسة (Susam,2009) والتي أكدت عدم وجود علاقة بين أساليب التعلم

(البصري/السمعي/الحركي) ودرجة الأداء في التحصيل والأنشطة العملية، ودراسة (النادي،٢٠٠٩م) التي أكدت عدم تأثر نمو عادات العقل (المثابرة، والمرونة، والتأني) لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي باختلاف أساليب التعلم (سمعي/بصري/حركي).

- تأثير التفاعل بين المعالجة التجريبية وأساليب التعلم في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات الداخلية لدرجات الكسب الفعلي في استخدام مهارات التعلم الذاتي للطلاب في المجموعات التجريبية والتفاعل بين استراتيجيات التدريس (استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى، واستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) المستخدمة، وأساليب التعلم (السمعي/البصري/ الحركي)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه كل من دراسة (طلبة، ٢٠٠٩م)، والتي أكدت وجود تفاعل بين أنماط التعلم (العميق- السطحي- المتوسط)، واستراتيجة التفكير التشابهي في تنمية الفهم المفاهيمي، ودراسة (عوض،٢٠٠٨م) وجود تفاعل ذو دلالة عند مستوى(٠,٠٥) بين وضع المنظمات الرسوماتية، ومصادرها في تنمية التحصيل، ويمكن إرجاع ذلك إلى ما تميزت به استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (قصيرة المدى - طويلة المدي) من أنشطة ومواقف متنوعة تناسب كل أساليب التعلم (البصري/السمعي/الحركي) التي لدى الطلاب، بالإضافة إلى الأنواع المختلفة من مواد تعليمية مسموعة/مرئية/ متعددة الوسائط وغيرها من المواد التعليمية الإلكترونية وغير الإلكترونية الجذابة، والتي تراعي الفروق الفردية.

كما أن نتائج الدراسة الحالية لم تتفق مع نتائج دراسة مانوجهري ويونج (Manochehri&Young,2006)، والتي أكدت عدم وجود أثر للتفاعل بين نمط التعلم وطريقة التدريس القائمة على الإنترنت في تحصيل مادة الرياضيات، ودراسة (النادي،٢٠٠٩م) والتي أكدت عدم وجود تفاعل بين أنماط التعلم (السمعي/البصري/ الحركي) وتنويع استراتيجيات التدريس في تنمية عادات العقل الثلاثة (المرونة، والمثابرة، والتأني).

وتشير النتائج إلى تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري، والذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى على أداء كل طلاب مجموعات البحث ذوي أساليب التعلم الأخرى، الذين درسوا سواء باستخدام الويب كويست قصيرة المدى أم باستخدام استراتيجية الويب كويست طويلة المدى في اختبار الاستيعاب المفاهيمي، مما يشير إلى دور استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى في إتاحة الفرصة للمتعلم لأن يكتشف الأفكار من خلال عملية الاستقصاء السريعة بالإضافة إلى تلقي التعزيز السريع، مما يشجع الطلاب على استمرار التعلم بصورة فعالة.

٢. مناقشة النتائج المتعلقة بمهارات التعلم الذاتي:

- تأثير استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (قصيرة المدى- طويلة المدى) في مهارات التعلم الذاتي: أظهرت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس مهارات التعلم الذاتي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعة الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى، ومجموعة الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى في تنمية مهارات التعلم الذاتي لصالح مجموعة الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى، وهذا يتفق مع ما توصل إليه كل من (Li &Yang2007,Wood & Quitadamo (2007,)، والتي أكدت فاعلية استراتيجيات الويب كويست قصيرة المدى في تنمية مهارات التعلم الذاتي؛ فهي تعمل على توجيه الطلبة إلى الاستقصاء الموجه والمباشر عبر بحثهم عن إجابات مباشرة للمثيرات

والمهمات التعليمية التي كلفوا بها، وفي هذا نوع من التعزيز المعرفي الذاتي، كما تنمي استراتيجية الويب كويست الاتجاه البنائي الذي يمكن المتعلم من بناء معارفه بذاته، إضافة إلى ذلك أكدت نتائج دراسة (عمار،٢٠٠٥م)، و(إسماعيل وعبده،٢٠٠٨م) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية أساليب التفكير ومهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو استخدام الويب كويست لصالح المجموعة التجريبية، كما تتفق مع نتائج دراسة (Donovan ,2005)، والتي أكدت أن استخدام الويب كويست ساهم في تنمية مهارات التواصل والتفاعل بين الطلبة، وهذا يتفق مع ما توصل إليه كل من (Charp,2000) والتي راجعت تسعين دراسة من بلدان مختلفة حول دور الإنترنت في التعليم، وأكدت دور الإنترنت في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتحسين مهارات الاتصال؛ وذلك لأن الأداء العقلي للمتعلم معتمدٌ على سرعته الذاتية في جمع المحتوى المراد دراسته في الكيمياء وتصنيفه وفهمه بعمق، وتقويم مدى نموه وتقدمه في كل جزء منه.

ولكن هذه الدراسة لم تتفق مع النتيجة التي توصل إليها (الحيلة ونوفل،٢٠٠٨م) التي أكدت تفوق طلاب المجموعة التي درست باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى ، على طلاب المجموعة التي درست باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى، وقد يرجع ذلك إلى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية، وكان يناسبهم التعلم باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى.

– تأثير أساليب التعلم على مهارات التعلم الذاتي: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعة الطلاب في مهارات التعلم الذاتي ترجع إلى اختلاف أساليب التعلم (سمعي/بصري/حركي)؛ حيث تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي على أداء كل من الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري وأداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي في مقياس مهارات التعلم الذاتي، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الزغل(٢٠٠٦م) وجود علاقة بين أساليب التعلم والقدرة على الاستدلال العلمي؛ حيث إن أعلى الطلاب قدرة على الاستدلال هم الطلاب ذوو نمط التعلم الحركي ثم السمعي، ويأتي في الأخير ذوو النمط البصري، بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما أكدت نتائج دراسة هندري وآخرين (Hendry,et al,2005) إلى عدم وجود أية تأثير دال إحصائيًا بين أساليب التعلم (السمعي/البصري/الحركي) وتفضيل العمل الجماعي وتقييم الأداء، ويمكن تفسير تفوق الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي في مجموعة استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى بأن طلاب هذه المجموعة لديهم القدرة على المشاركة في الأنشطة الأكاديمية، والاستفادة والتعلم المهاري بأقصى قدر ممكن.

كما تشير النتائج إلى تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري على أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم السمعي في مقياس مهارات التعلم الذاتي، وهذا يتفق مع ما توصل إليه كل من(حبشي،٢٠٠٤) التي أكدت أن الطلاب المتفوقين في مهارات التعلم في مرحلة التعليم المتوسط من ذوي أسلوب التعلم البصري، ويرجع الباحث ذلك إلى أن الرحلات المعرفية عبر الويب يتم من خلالها دمج شبكة الويب في العملية التعليمية التعلمية؛ لمساعدة الطلاب في عملية البحث والتقصي عن المعلومات اللازمة حول موضوعات وحدتي (التفاعل الكيميائي والمول) من خلال صفحات ويب محددة مسبقاً وتقديم عروض تقديمية وفلاش وفيديو تعليمي؛ وذلك لتشجيع الطلاب على العمل الجماعي، وتوفير الوقت والجهد.

– تأثير التفاعل بين المعالجة التجريبية وأساليب التعلم في تحقيق مهارات التعلم الذاتي: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات الداخلية لدرجات الكسب

الفعلي في استخدام مهارات التعلم الذاتي للطلاب في المجموعات التجريبية إلى التفاعل بين استراتيجيات التدريس(استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى، واستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى) المستخدمه وأساليب التعلم (السمعي/البصري/ الحركي) تختلف هذه النتيجة مع ما أكدت نتيجة دراسة(Young,2006) في عدم وجود تفاعل بين أساليب التعلم، واستراتيجيات التدريس القائمة على الإنترنت في تنمية مهارات التعلم، ويمكن أن يرجع سبب الاختلاف مع نتائج الدراسة السابقة إلى اختلاف طبيعة الأنشطة ونوع أساليب التعلم في هذه الدراسة.

كما تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم الحركي والذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى على أداء كل طلاب مجموعات البحث ذوي أساليب التعلم الأخرى الذين درسوا سواء باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى أم باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى في مقياس مهارات التعلم الذاتي، ويعزى ذلك إلى فاعلية الأنشطة القصيرة في تنمية مهارات التعلم الذاتي مع الطلاب أسلوب التعلم الحركي.

كما تفوق أداء الطلاب ذوي أسلوب التعلم البصري والذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب قصيرة المدى على أداء الطلاب ذوي الأسلوب السمعي، والذين درسوا باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى في مقياس مهارات التعلم الذاتي، ويمكن أن نرجع ذلك إلى دور الأنشطة التعليمية القائمة على المواد التعليمية البصرية أكثر من المواد اللفظية.

التوصيات والمقترحات: من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم عدد من التوصيات الآتية:

- لما كانت نتائج هذا البحث قد بينت أن استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب القصيرة المدى لها أثر فعال في تنمية الاستيعاب المفاهيمي، ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي أكثر من استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب طويلة المدى، لذلك يوصي الباحث بتدريب معلمي الكيمياء في مرحلة التعليم الثانوي على تخطيط وتدريس دروس الكيمياء باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب القصيرة المدى لتنمية المفاهيم ومهارات التعلم الذاتي.
- لما كانت تنمية مهارات التعلم الذاتي من خلال التدريس باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب القصيرة المدى تتطلب إعادة تنظيم محتوى، وأنشطة كتاب الكيمياء لذلك يوصي الباحث بإعادة النظر في تخطيط وتنظيم محتوى كتاب الكيمياء في المراحل المختلفة لتضمين أنشطة ومهام تعليمية لتنمية مهارات التعلم الذاتي.
- لما كانت نتائج الدراسة قد أظهرت فعالية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب القصيرة المدى في تنمية بعض مهارات التعلم الذاتي، لذلك يوصي الباحث بتدريب الطلاب على مهارات التعلم الذاتي الأخرى المرتبطة بمادة الكيمياء في مرحلة التعليم الثانوي.

- كما يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة فعالية استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (قصيرة المدى/طويلة المدى) بمقارنة نماذج تعليمية أخرى كدائرة التعلم، ونموذج الشكل (V)لاختبار أفضلهما في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء.
- دراسة فاعلية استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (قصيرة المدى/طويلة المدى) في تنمية عادات العقل وأنماط التفكير (العلمي/الناقد/ الإبداعي) مهارات اتخاذ القرار مرحلة تعليم (المتوسط) أو الثانوي.
- دراسة فاعلية استراتيجيات تعليمية إلكترونية أخرى في تنمية مهارات التعلم الذاتي من خلال مقرر الكيمياء في مرحلة التعليم الثانوي.

المراجع

١. إسماعيل، مجدي رجب (٢٠٠٩م)." فاعلية أساليب التعلم الإلكتروني في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي ودافعي تهم نحو تعلم العلوم". **مجلة التربية العلمية** ، ١٢(١)١ -١٧.

٢. إسماعيل، وداد عبد السميع؛ وعبده، ياسر بيومي (٢٠٠٨م). 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**، ١٢(١)١٠-٣٥.

٣. أبو ناجي، محمود سيد (٢٠٠٨م) استخدام برنامج مقترح في تدريس مقرر الكيمياء المكثف لطلاب الصف الأول الثانوي وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحوه. **مجلة العلمية بكلية التربية بأسيوط**، ٢٤(١-٢) ١-٥٠.

٤. الباز، أحلام (٢٠٠٥م) فعالية وحدة في علوم الأرض قائمة على البنائية لتنمية الفهم ومهارات الاستقصاء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي **المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للتربية العلمية معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص و الحلول**. الاسماعلية

٥. بخش، هالة.(٢٠٠٣م) أثر استخدام دورات التعلم كنموذج لتعلم الكيمياء على تحصيل الدراسات بالصف الثاني الثانوي وبقاء أثر التعلم لديهن. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**.١٥(١).١-٢٠.

٦. بلقيس، أحمد (٢٠٠٧م) **كفايات التعلم الذاتي**. عمان: الجامعة العربية المفتوحة.

٧. جاد الله، زياد أحمد (٢٠٠٦م) تصميم دروس تعليمية تعلميه باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء. رسالة ماجستير **غير منشور**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية

٨. جلجل، نصرة محمد (٢٠٠٧م) أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تقدير الذات والدافعية للتعلم، والأداء الأكاديمي على الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية **مجلة البحوث النفسية والتربوية** كلية التربية جامعة المنوفية.

٩. جودة، وجدي شكري (٢٠٠٩م) أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. رسالة ماجستير **غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

١٠. حبشي، نجدي ونيس (٢٠٠٤م) مهارات التعلم الذاتي وعلاقتها بتفضيل أساليب التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة المنيا . **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**.٢٧ (٤) ٤-٤٣

١١. الحذيفي، خالد، والملز ،خالد (٢٠١٠م) أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.**مؤتمر معايير الجودة والاعتماد في التعليم والمنهج في مصر و الوطن العربي**. بورسعيد مصر الفترة ٢٧-٢٨ مارس ٢٠١٠م.

١٢. الحذيفي، خالد، والدغيم، خالد (٢٠٠٥م) أثر تدريس الكيمياء باستخدام الحاسب الآلي في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**،٣ (١٠٣) ١٣٢-٢٠٠.

١٣. حسام الدين، ليلى عبد الله، ورمضان، حياة (٢٠٠٦م) فاعلية مدخل بناء النماذج العقلية في استيعاب المفاهيم وعمليات العلم و الاتجاه نحو دراسة أجهزة جسم الإنسان لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. **المجلة التربية العلمية** ٩(٢) ٨٩- ١٣٧.

١٤. الحصان، أماني (٢٠٠٧م) فاعلية نموذج أبعاد التعلم فى تنمية بعض مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والادراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.رسالة دكتوراه **غير منشورة** .كلية التربية (الأقسام الأدبية) الإدارة العامة لكليات للبنات بمنطقة الرياض.

١٥. الحيلة، محمد ؛نوفل، محمد (٢٠٠٨)أثر استراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مساق تعليم التفكير لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ٤ (٣) ٢٠٥-٢١٩.

١٦. رواشده، إبراهيم ونوافله، وليد والعمري، على (٢٠١٠م) أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ٦(٤) ٣٦١-٣٧٥.

١٧. الزغل، وفاء حسين (٢٠٠٦م) العلاقة بين التحصيل في مبحث الإحياء والقدرة على الاستدلال العلمي في ضوء الأنماط التعليمية المفضلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في إربد. رسالة دكتوراه **غير منشورة** جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

١٨. سعيد، سلوى، وجلال، أحمد (٢٠٠٠م) مهارات التعلم الذاتي ومعوقاته لدى طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. **المؤتمر التربوي الأول. اتجاهات التربية وتحديات المستقبل** .عمان: كلية التربية جامعة السلطان قابوس صص١٠٤-١٧٧

١٩. السليم، ملاك (٢٠٠٩م) فاعلية التعلم الأملى في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى الطالبات المرحلة الثانوية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**.١٣(١٤٧) ٩٠-١٢٨

٢٠. الشرقاوي، مصطفى، وعبد الرزاق، السعيد (٢٠١١م) استراتيجيات التفاعل الإلكتروني. **مجلة التعليم الإلكتروني**، جامعة المنصورة. العدد(٦) متاحة الموقع: http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=106&sessionID=17

٢١. الشمري، مستورة بنت عبيد (٢٠١١م) فاعلية أنموذج تدريسي مقترح في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لمادة الحديث وبعض الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراه **غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض.

٢٢. طلبة، عبد العزيز (٢٠١١م) أثر تصميم للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا وتنمية مهارات التفكير التأملي. **مجلة كلية التربية– جامعة المنصورة** ٥(٧٥) ٢٤٩-٣٠٨.

٢٣. عامر، طارق(٢٠٠٥م) **التعلم الذاتي(مفاهيم– أسسه– أساليبه)** .القاهرة: الدار العالمية نشر والتوزيع

٢٤. عبد الله، زبيدة محمد قرني (٢٠٠٨م) فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء. **مجلة التربية العلمية**. ١١(٤)١-٣٤

٢٥. عبد المقصود، هانم (٢٠٠٩م) أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية– جامعة المنصورة، ٦(٧٠) ١-٤٨.

٢٦. عبيدات، هاني والزعبي، طلال (٢٠٠٥م) مهارات التعلم الذاتي في كتب العلوم للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها **مجلة المعلمين**، كلية التربية جامعة الملك خالد، ٦٠-٩٢

٢٧. العريني، سارة (٢٠٠٥م) **التعليم من بعد**. الرياض: مطابع الرضا.

٢٨. علاونه، شفيق، وبلعاوى، منذر(٢٠١٠م) أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى الطلاب جامعة اليرموك. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. ١١(٢) ٦٥-٨٦

٢٩. علام، صلاح (٢٠٠٩م) **الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية** . القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٠. العليمات، على مقبل. (٢٠٠٦م) المفاهيم الكيميائية الأساسية والصعبة في مناهج العلوم العامة للمرحلة الأساسية في الأردن. **مجلة المنارة**.(١٣)، (١)١-٢

٣١. عمار، حلمي (٢٠٠٥م) أثر إدخال التعليم الإلكتروني في التعليم الثانوي الصناعي على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التعلم الذاتي ذوى الاحتياجات الخاصة. **مجلة تكنولوجيا التعليم**. عدد خاص. ٦٩-٩٥.

٣٢. الغابشى، منى (٢٠٠٢م) **الصف المتمحور حول الطالب ونموذج لدرس**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

٣٣. غازي، إبراهيم توفيق، وطليمات، هالة محمد (٢٠٠٨م) فعالية استراتيجية تدريس تخاطب أنماط التعلم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في تنمية بعض أهداف التربية العلمية. **مجلة التربية العلمية**. مصر، ١١ (١) ١-٥٧

٣٤. الفرج، خلود سليمان (٢٠١٠م). فعالية التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر الشبكة العنكبوتية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو الجزء النظري لمادة الحاسب الآلي لطالبات الصف الأول الثانوي". رسالة ماجستير **غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض.

٣٥. الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٣م) التعلم الذاتي بالبرمجيات كاملة التفاعل القائمة على الوسائط المتعددة والواقع الافتراضي.**المؤتمر العلمي** الثامن لكلية التربية بطنطا التعلم الذاتي وتحديات المستقبل. ص ص١٢٠-١٣٥

٣٦. قطامي، يوسف وعمرو، أميمة (٢٠٠٥م) **عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق**. عمان: دار الفكر.

٣٧. المحامية، هاشم (٢٠٠٨م) أثر نموذجين تدريسيين مستندين إلى حل المشكلات وفق المزواجة والمشاركة ووقت الانتظار فى اكتساب المفاهيم البيولوجية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. **مجلة التربية العلمية**.١١ (٤٣)٣٧-٧٨

٣٨. مصطفى، سلوى عثمان (٢٠١٠م) استخدام تنويع استراتيجيات التدريس Differentiated Instructional Strategies في

مجال الإشغال الفنية لتنمية الدافع للإنجاز والاتجاه نحو التعلم والمشروعات الصغيرة لدى تلميذات مدرسة الفصل الواحد متعدد المستويات. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**٩ (١٥٨).٦٦-٨٨.

٣٩. مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٦م) **دراسة مسحية حول التعلم الذاتي عبر شبكة الإنترنت وتطبيقاته**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤٠. النادي، عزة جاد (٢٠٠٩م) أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، ٣(٢) ٣١٣-٣٤٩

٤١. النبهاني، هلال(٢٠١١م) الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية** ،٥(١) الجزء الثاني ١٥٢-١٨٣

٤٢. النجدي، عماد رسمي، ومعبد،على كمال(٢٠٠٤م) فعالية استخدام الحوافظ التعليمية في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**١١(١) ١-٣١

٤٣. نوبي، ناهد عبد الراضي(٢٠٠٩م) فعالية برنامج في إعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الإلكتروني في تنمية المكون المعرفي ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين. **مجلة التربية العلمية**، ١٢ (٢).١-٣٢

٤٤. الهادي، محمد (٢٠٠٩م) **التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٤٥. هندي، محمد حماد (٢٠٠٢م) أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**.٦(٧٩) ١٨٣-٢٣٧.

٤٦. هيلات، مصطفى، والزغبي، أحمد، وشديفات، نور(٢٠١٠م) أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. ١١ (١) ٢٦٥-٢٩١.

٤٧. يوسف، محرز عبده (٢٠٠٢م) فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب فى التحصيل وتنمية الاتجاه الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **المؤتمر العلمي السادس. التربية العلمية والثقافة والمجتمع**. ص ص٢٩٩-٣٣٢.

٤٨. اليونسكو(٢٠٠٨م) **تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في الوطن العربي**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي.

49. Abbit, J. & Ophus, J.(2008). "What we Know about the Impacts of Web Quest: A review of research**." AACE Journa**l,.16(.4) 441-456

50. Brunton, G. (2005). **The effect of Integrating Technology into an 8th Grade Science Curriculum.** A thesis submitted in Partial fulfillment of requirements for the degree of Master of Education in the Department of Teaching and Learning Principles in the College of Education at the University of Central Florida Orlando, Florida Spring .

51. Beaker's, M.(2000). Self-regulated learning: where we are today. **International Journal of Educational Research**, 31(6), 445-461.

52. Cain &Norwood, (2000). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. **Education and Training, 48**(3), 178-188

53. Charp, R. (2000). "The Use of Web Quest to Enhance The Mathematical Problem-Posing Skills of Pre-Service Teachers". International **Journal for Technology in Mathematics Education**, 14(1).31-39

54. Charp,s(2000) Internet Usage Education, Technological Harizon in Education (The)27,10pp12-15

55. Diamond ,M(2007) Differentiated Instruction .http://www.members.shorw.ca/priscil/differentiating html

56. Dodge, B. (2007). What is a Web Quest? Retrieve in 9/11/1432 h. From http://webquest. Org/index.php.

57. Donovan, O. (2005). " Achieving Health Through An Interdisciplinary Web Quest". Journal of School Halth.75(.9)11-19.

58. Fleming, N. D. (2002). **What's new?** A valuable on: http://www.VARK-learn. com.

59. Hall, E&Meyer,g (2003) A Good Teaching Technique: Web Quests, A **Journal of Educational Strategies**, 81 (3) 109-113

60. Halat, E. (2008)." The Effects of Designing Web Quest on the Motivation of Pre-Service Elementary School Teachers International**". Journal of Mathematical Education in Science and Technology**39(.6) 793-802

61. Hendry, G., Heinrich, P., Lyon, P., Barrett, A., Simpson, J., Hyde, S., Gonsalkorale, SH., Hyde, M. & Mgaieth, S. (2005). Helping students understand their learning style: Effects on study self-efficacy, preference for group work, and group climate. **Educational Psychology, 25**(4), 395-407

62. Hui Yang, C. (2011) Use Web Quest As A Universal Design for Learning Tool to Enhance Teaching and Learning in Teacher Preparation Programs. **Paper presented at International Academic Conference**. Maui,USA.

63. Ikpeze, C& Boyd, F (2007): Web-Based Inquiry Learning: Facilitating Thoughtful Literacy

80. Susam, A.(2009) Strategies for Adapting Web Quest for Students with Learning Disabilities, **Intervention in school and Clinic**,.43 (.1).23-28

81. Steyn, T., & Maree.J. (2003). A profile of first – year student' Learning preferences and study orientation in mathematics. Retrieved July 5,2009, from university of Pretoria south Africa , department of teaching and training studies, faculty of education, web site: http:// www.Math.UDC.gr/ictm2/proceedings

82. Subban,p (2006) Differentiated Instruction : **A research basis International Educational. Journal**.7(7) 935-947

83. UNESCO (2009) Information and Communication Technology in Teacher Education: A Planning Guide. Retrieved May 2, 2009 from UNESCO database. Document Numbered/HED/TED

84. Young,r. (2005). Learning styles and typologies of Cultural differences: A theoretical and empirical comparison **International. Journal of Intercultural Relations**, 29, 521-548

85. Yesiloglu, et al,(,2008) Effectiveness of Cooperative Learning Fostered by Working with Web Quest. Electronic **Journal of Research in Educational Psychology**, 5(3)731-75

86. Wood, P. & Quitadamo, J. (2007): Web Quests: Are They Developmentally Appropriate? **Educational Forum** 71, (2) 117-127

87. Whipp, J. & Chiarelli, S. (2010). Self-regulation in a web-based course: A case study. **Educational Technology Research and Development**,52 (4), 5-21

88. Wood,j & Quitadamo,p(2007)Some thoughts about Web Quest. Website:http://webquest.sdsu.edu/about WebQuest.html

89. Zheng, R& Perez, J& Williamson, J(2008):WebQuests as Perceived by Teachers: Implications for Online Teaching and Learning . **Journal of Computer Assisted Learning,** 24(4) 295-304.

90. **93.** Zimmerman, B. (2000). **Attaining self-regulation**. Boekaerts, P. Pintrich, & M.Zeidner (Eds.),Handbook of self-regulation. (p. 13-39). NY. Academic Press.

91. 94. Zhang, L-F. (2002)**.** Thinking styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. **Educational Psychology**,22(3) 331-348

with Web Quests **.Reading Teacher**, 60(7)644-654.

64. Jacqueline, L. (2007). Confronting Challenges in Online Teaching: The Web Quest Solution, Merlot **Journal of Online Learning and teaching,.**3(1).42

65. King, k(2003):The Web Quest as a Means of Enhancing Computer Efficacy. Web site:www.ebscohost.com/ehost/detail?pp1-17

66. Katzowitz, E. C. (2003**)**. **Predominant learning styles and multiple intelligences of postsecondary allied health students.** Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, 2002. (DAI, 63/11, 3852**)**.

67. Lamb, A(2004): Key Words in Instruction: Web Quests, School Library Media Activities Monthly21(2)38 -40

68. Loo, R. (2002). The distribution of learning styles and types for hard and soft Business majors, **Educational Psychology**, **22**(3), 349-360.

69. Loo, R. (2004). Kolb's learning styles and learning preferences: Is there a linkage? **Educational Psychology, 24**(1), 99-108

70. Li, H. &Yang, Y.(2007). The Effectiveness of Web Quest on Elementary School Students Higher-Order Thinking, Learning Motivation, and English Learning Achievement. In Proceeding of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, Chesapeake

71. March, T. (2004) The Learning Power of Web Quest. **Educational Leadership**61(4).42-47

72. Manchuria, N., & young, J. (2006). The impact of student Learning styles with web- based learning or instructor- based learning on student Knowledge and satisfaction. **The Quarterly Review of distance education,** 7(3), 313-316

73. Mitchell et alو(2000): I Guess It Was Pretty Fun": Using Web Quests in the Middle." School Classroom **Clearing House,** 76(3)152-155

74. Roberts, T.G., & Dyer, J.E. (2005). The influence of learning styles on student attitudes and

75. achievement when an illustrated web lecture is used in an Online learning environment. **Journal of Agricultural Education** 46 (2) 1-11.

76. Sayles& Shelton(2005) Inquiry-Based Learning and Technology: Designing and Exploring Web Quests **. Childhood Education**83 (4)251.

77. Schweitzer. H, & Kossow, B.(2007). Web Quest : Tools for Differentiation**. Gifted Child day**.30 (.1)29-35

78. Shing, F. &Wen, Y.(2010). Using Web Quest as a creative Teaching Tool at a Science and Technology University in Taiwan. World Transactions on Engineering and Technology Education.8(.2). 203-206

79. Snyder, D. (2000). Integrating the Internet in the K-6 classroom: An online self-paced introductory course, California State University, Long Beach, P.71

The effect of interaction between the diversification of teaching strategies learning style over the Web (Web Quests) and learning styles in the development of learning skills and self-learning in the conceptual chemistry among students in first grade secondary

Dr. Mandour Abdul Salam Fathallah
Professor of Curriculum and Learning Technology Co
College of Arts and Sciences - Qassim University
Mandour68@hotmail.com
Submitted 27-02-2012 and Accepted on 02-07-2012

Summary of research

This study aimed to identify the impact of the interaction between the diversification of teaching strategies learning styles over the Web (Web Quests) and learning styles in the development of learning skills and self-absorption in the conceptual chemistry among students in first grade secondary Unaizah province of .Saudi Arabia

There is a statistically significant effect at the level (0.05) to learning styles (visual / auditory / motor) in - .. order to conceptual comprehension in chemistry for students of first grade secondary school

There is a statistically significant interaction at the level (0.05) between the treatments and methods of - .learning in a self-learning skills for students of first grade secondary

No interaction statistically significant at the level (0.05) between the treatments and methods of learning - in interaction exists statistically significant at the level (0.05) between the treatments and methods of learning there is interaction statistically significant at the level (0.05) between the treatments and methods .of learning in the skills of self-learning for students first grade secondary

Key words: diversification of teaching strategies- the Web (Web Quests)- learning style- self-learning- conceptual

دور كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر: دراسة تقييمية بكلية التربية بالجبيل

د/ ماهر أحمد حسن محمد*
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية – جامعة الدمام

د/ نادية بنت سالم الدوسري
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية – جامعة الدمام

قدم في ١٤٣٣/٦/٤ وقبل في ١٤٣٣/١١/٣

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعتها ، مع الاستعانة باستبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية من الطالبات وأعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

– أن لكليات التربية للبنات دوراً متوسطاً في تنمية القيم الجمالية للطالبات.

– أن هناك بعض المعوقات تحد من دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات مثل: قلة الأنشطة التربوية المرتبطة بتنمية القيم الجمالية، وجمود برامج الإعداد وعدم تطويرها، وجمود محتوى المقررات الدراسية، وقلة التزام أعضاء هيئة التدريس بالمظهر الجمالي أثناء المحاضرات.

وانتهت الدراسة بوضع استراتيجية مقترحة لتفعيل دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات بما يتمشى مع العصر ومتغيراته.

الكلمات المفتاحية : القيم الجمالية – متغيرات العصر – كليات التربية

مقدمة :

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، وكرمه، وفضله على سائر المخلوقات، وميزه بالقدرة على الإحساس بالجمال وتذوقه في كل ما يدركه من حوله، فالنفس البشرية تواقة إلى الجمال، وقد أدرك الإنسان هذه الحقيقة منذ أقدم العصور، فأخذ يبحث عن مظاهر الجمال، ويتطلع إلى قيم الحق، والخير، والجمال، ويهتم بالأشياء الجميلة التي تبعث في نفسه البهجة والسرور، فالجمال مطلب بشري أزلي وفطري ملح، يحقق للإنسان إنسانيته، وينمي مخيلته وأحاسيسه وشتى قواه الإبداعية.

وتعد القيم الجمالية وسيلة أساسية في إحداث التناسق، والتوازن، والترابط بين أنظمة المجتمع الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، حيث تؤدي وظيفة مهمة في توجيه أنماط السلوك للحفاظ على البيئة الاجتماعية؛ حتى لا يُصَاب النظام الاجتماعي بخلل، فيعم القُبْح وينتفي الجمال، وهي وسيلة من وسائل بناء الشخصية الإنسانية، فالإحساس بالجمال يعد من أهم الوسائل للارتقاء بالجانب الروحي والخُلقي للإنسان؛ فالجمال بكل ما يحمله من معنى- سواء أكان حسياً أم كان معنوياً- تغذية للروح والوجدان، ويجعل الحياة أكثر متعة وبهجة.

ولا يقتصر الإحساس بالجمال على مجرد تأمل الطبيعة فحسب؛ بل إنَّ الإنسان لو تأمل الواقع المادي الذي يعيشه، لوجد في كل ما يتعامل معه ضرباً من ضروب الجمال؛ فالحياة بدون إحساس بالجمال تبعث على السأم والشعور بالملل، ولذا وَهَبَ اللهُ سبحانه وتعالى الإنسان حاسة الذوق الجميل، ويتضح ذلك من خلال انتقائه للطعام والشراب، واختياره الملابس، وتمييزه للأصوات، وإدراكه للجمال وتذوقه، ومن هنا فالجمال يشبع حاجة نفسية لا تقل أهمية عن الحاجة المادية (ياسين ، ٢٠٠٩م ، ٢).

وقد حث الإسلام الإنسان على رؤية الجمال وتذوقه، والاستمتاع به، وممارسته في السلوك؛ وقد تضمن القرآن الكريم كثيرًا من الآيات التي توضح منهج العقيدة الإسلامية في تنمية أبعاد التربية الجمالية وأهميتها للفرد والمجتمع؛ فالإنسان لا يستطيع أنْ يعيش دون أنْ يتذوق الجمال في كل ما خلقه الله وأبدعه في كونه.

وتحظى التربية الجمالية باهتمام بالغٍ في الأوساط التربوية؛ حيث أصبحت جزءًا مهمًّا من مناهج المؤسسات التعليمية؛ نظرًا لأهميتها في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بمختلف جوانبها، وتنمية ذوقه، وحسه الجمالي، وتهذيب سلوكه.

وفي هذا الإطار أشارت دراسة شوى **(Choi, H, 2001)** إلى أن الاهتمام بالتربية الجمالية يعد من العوامل المهمة في تحقيق التميز للطلاب، وتنمية وعيهم الجمالي، وتنمية مشاعرهم وحاستهم الجمالية والبيئية، كما أكدت دراسة (سليم،٢٠٠١م) على أهمية الاستفادة من الجوانب الجمالية في مختلف مجالاتها، بإدخالها في المقررات الدراسية، بما لا يخل بالنواحي العلمية للمنهج .

كما أشار برنامج (Genie Arts Smarts,2005) إلى أن دمج المتعلمين في أنشطة جمالية له انعكاس إيجابي على مختلف جوانب تكوينهم الشخصي، وتحسين نظرتهم الذاتية، وتقوية ثقتهم بأنفسهم، وتعزيز ارتباطهم بالبيئة المدرسية.

ويعد التعليم من أهم الوسائل التي تحافظ على تراث المجتمع، وقيمه الفنية والجمالية والحضارية الأصيلة، فالقيم الجمالية تعد من أبرز مظاهر التحضر الإنساني؛ ومن

ثم فإن العمل على تنميتها وتطويرها من خلال المعلم يسهم في تنمية أبعاد التربية الفنية والجمالية، والارتقاء بالذوق الجمالي للطلاب، وبناء شخصيتهم الإنسانية من كافة الجوانب.

ومن هنا يبرز دور كليات التربية في إعداد الطالبة المعلمة، وإكسابها القيم الجمالية، وتنمية تذوقها الجمالي العام، مما ينعكس إيجابيًا على العملية التعليمية، وعلى شخصيتها كمعلمة، وعلى شخصية تلاميذها مستقبلاً، مما يسهم في تطوير المجتمع والارتقاء به.

مشكلة الدراسة:

تعيش الإنسانية اليوم- وباعتراف كافة المجتمعات- عصراً سريع التغير، شديد التعقيد، يتميز بظهور العديد من التحديات والمتغيرات المتسارعة مثل: الثورة العلمية والتكنولوجية، وثورة المعرفة والاتصالات، والثورة الديمقراطية، والثورة الاقتصادية العالمية، والتي أدت بدورها إلى حدوث العديد من التغيرات الحضارية التي شملت كافة مجالات الحياة، وزيادة التغير في منظومة القيم والعلاقات الاجتماعية للأفراد والشعوب في دول العالم كافة، كما أصبحت هذه القيم أكثر عرضة للتغير والتبدل عدة مرات خلال هذا العصر.

وقد أدت هذه التغيرات إلى تدهور الذوق الجمالي العام، واتساع الفجوة الفنية والذوقية بين الإنسان المعاصر، وتراثه الجمالي والفني المتعدد والأصيل، وفقدان الشعور بالهوية الثقافية والحضارية، لذا أصبحت تنمية القيم الجمالية ضرورة إنسانية لمواجهة التحديات والتغيرات المختلفة التي يمر بها المجتمع، ومن ثم فهناك حاجة ماسة إلى تنمية الإحساس بالجمال وتذوقه في وجدان الطالبات، مما يسهم في تقدم المجتمع الذي غشيته مسحة صناعية آلية؛ نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل، الذي كان من أهم نتائجه إهمال تنمية أبعاد التربية الجمالية والتذوق الجمالي.

وقد أكدت بعض الدراسات على قلة اهتمام المؤسسات التربوية بتنمية القيم الجمالية، حيث أشارت دراسة (أبو النصر،٢٠٠٢م) إلى قلة اهتمام المؤسسات التربوية بتنمية الوعي الجمالي للطلاب، كما أكدت دراسة (الحكيمي، ٢٠٠٩م) على وجود قصور في وعي المربين بأهمية التربية الجمالية؛ وذلك بسبب عجز برامج الإعداد بكليات التربية في تنمية أبعاد التربية الجمالية، وغياب دور المقررات الدراسية والأنشطة في تنمية التذوق الجمالي للطلاب .

وباستقراء الواقع الحالي نلاحظ أن هناك قصورًا في تنمية الجانب الجمالي في شخصية الطالبات المعلمات، مما أدى إلى انتشار بعض الظواهر السلبية كالفوضى والاتكالية، وانتشار السلوكيات الخاطئة، وتدني الذوق الجمالي العام، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الوقوف على الدور الذي تقوم به كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات، ثم السعي لوضع استراتيجية مقترحة لتفعيل دورها، بحيث تسهم بدور فعال في تنمية القيم الجمالية للطالبات بما يتمشى مع تغيرات العصر.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

أ- الأهمية النظرية: تنبع أهمية الدراسة النظرية للدراسة في أنها:

١- تعد استجابة لما أوصت به العديد من الندوات والمؤتمرات المحلية والعالمية من ضرورة تقييم مؤسسات إعداد المعلم، ومعرفة دورها في تنمية الحس والتذوق الجمالي للطلاب.

٢- تتناول القيم الجمالية، التي تعد أحد خطوط الدفاع المهمة لمواجهة العصر وتحدياته، والتي تعطي الفرد فرصةً للتعبير عن نفسه وتأكيد ذاته، وتجعل لحياته معنى وقيمة.

٣- تتناول متغيرات العصر ومدى تأثيرها على القيم الجمالية للطالبات.

ب- الأهمية التطبيقية: تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة في أن:

١- النتائج التي يتم التوصل إليها تفيد المسؤولين بكليات التربية في التعرف على الدور الحالي الذي تقوم به كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات.

٢- الاستراتيجية المقترحة والتوصيات الإجرائية التي يتم التوصل اليها ستفيد المسؤولين بكليات التربية في تطوير برامج إعداد المعلم، وإبراز دورها في تنمية القيم الجمالية للطالبات.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على أهمية القيم الجمالية واهم مجالاتها.

٢- التعرف على طبيعة القيم الجمالية في ضوء الفكر الإسلامي والفكر الغربي.

٣- التعرف على بعض متغيرات العصر المؤثرة على القيم الجمالية للطالبات.

٤- التعرف على دور كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر.

٥- التعرف على معوقات تنمية القيم الجمالية للطالبات بكليات التربية.

٦- وضع استراتيجية مقترحة لتفعيل دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات المعلمات في ضوء متغيرات العصر.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

أجرى (الحكيمي،٢٠١٠م) دراسة للتعرف على واقع التربية الجمالية في برامج إعداد المعلمين في اليمن، واستخدمت الدراسة المنهج الفلسفي القائم على التأمل، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: غياب دور الأنشطة والمقررات الدراسية بكليات التربية اليمنية في تنمية التذوق الجمالي للطلاب.

وفي هذا السياق أجرى (السيد،٢٠١٠م) دراسة للتعرف على دور الصحافة المدرسية في تنمية القيم الجمالية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع استخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى أن الصحافة المدرسية لها دور فعال في تنمية الحس والتذوق الجمالي للأطفال.

وللتعرف على دور التنظيمات المجتمعية في تنمية القيم الجمالية أجرى (ياسين،٢٠٠٩م) دراسة للتعرف على واقع التربية الجمالية من خلال مشاركة التنظيمات المجتمعية للمدرسة في تنمية أبعادها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن الأسرة، والمسجد،

ووسائل الإعلام تُشَارك المدرسة في تنمية أبعاد التربية الجمالية للطلاب.

كما أجرى(عثمان والدغيدى،٢٠٠٨م) دراسة للتعرف على مدى وجود القيم الجمالية ذات العلاقة بالسلام البيئي في محتوى المناهج الدراسية بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بالإضافة إلى تحليل محتوى المناهج الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى أن القيم الجمالية المرتبطة بالسلام البيئي تكاد تكون غائبة في أهداف ومحتوى المناهج الدراسية.

واهتمت دراسة (أبو قرع، ٢٠٠٦م) بإلقاء الضوء على تنمية القيم الجمالية لطلاب شعبة الملابس الجاهزة بكليات التربية وانعكاساتها على سلوكياتهم وأدائهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وانتهت الدراسة ببناء مرجعية منهجية نظرية للتغلب على المشكلات التي تعوق تنمية القيم الجمالية للطلاب.

كما هدفت دراسة (أبو النصر،٢٠٠٢م) إلى التعرف على دور المؤسسات التربوية والمجتمعية في تعميق التربية الجمالية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لتفعيل دور كل من (الأسرة– المدرسة– المجتمع المحلي) في التربية الجمالية.

أما (عبد الظاهر،١٩٩٩م) فقد أجرى دراسة لتحديد أهمية القيم الجمالية لطلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أن المنهج الدراسي في المرحلة الثانوية ليس مصمماً لإبراز القيم الجمالية، وكذلك غياب دور الأنشطة الطلابية في تنمية القيم الجمالية.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

أجرى هيرش (Hirsch, 2010) دراسة للتعرف على أهمية التربية الجمالية للمعلمين قبل الخدمة، وذلك من خلال التعرف على آراء الطلاب المعلمين في معهد التربية الجمالية بمركز لينكولن، وأوصت الدراسة بضرورة تصميم المناهج الدراسية ذات الصلة بالتربية الجمالية، وضرورة إشراك المعلمين قبل الخدمة في برامج التربية الجمالية.

كما أجرى أيسر وعمرو دلو (Acer&Omerodlu 2008), دراسة للتعرف على أثر التربية الجمالية في تطوير الحكم الجمالي للأطفال في عمر ٦ سنوات، وشملت عينة الدراسة ٧٧ طفلاً اختيروا بطريقة عشوائية من المدارس الابتدائية الحكومية، ومن مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة في أنقرة، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، توصلت الدراسة إلى أن التربية الجمالية لها أثر كبير في تطوير الحكم الجمالي للأطفال، كما أن المستويات الاجتماعية والاقتصادية للوالدين ليس لها أي تأثير على الأحكام الجمالية للأطفال .

وهدفت دراسة واربورتون (Warburton , 2007) إلى تصميم منهج دراسي خاص بالتربية الجمالية في مستوى المدرسة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق هذا المنهج يشجع الطلاب على التفكير السليم والإبداع والابتكار وتقدير الجمال في الطبيعة، كما أشارت الدراسة إلى أنه بالرغم من أهمية التربية الجمالية، فإنها تعد هامشية في المنهج الدراسي.

وركزت دراسة اكليس (Eccles, T. , 2005) على توضيح معنى الجمال والقيم الجمالية من خلال إلقاء الضوء على كتابات العالم كانت Kant، وكذلك توضيح بعض الاستراتيجيات التي تساعد المعلمين على الوصول إلى أفكار جمالية متكاملة داخل الفصول، وتوصلت الدراسة إلى أن

القيم الجمالية أُهملت في العقود الحديثة، وأن المدارس قللت من الدعم المادي ومن الوقت المخصص لدراسة الجمال والفنون.

وأجرى وايتنر (Whitener, 2002) دراسة للتعرف على مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بكلية Mckendree في الولايات المتحدة الأمريكية بتنمية الخبرات الجمالية، وأكدت الدراسة على ضرورة منح الطلاب المعلمين الفرصة لاستخدام المدخل الجمالي كوسيلة للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم .

أما دراسة (Choi , H., 2001) فاهتمت بتحليل آراء "هارى بارودى" في التربية الجمالية، وتوصلت إلى أنَّ التربية الجمالية تهتم بتطوير المشاعر والقيم عن طريق غرسها في نفوس الأفراد، كما أنَّها تلعب دوراً مهمًّا في تزويد الأفراد بالقيم الجمالية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يُلاحظ ما يأتي :

- أن القيم الجمالية تعد وسيلة أساسية ورئيسة في إحداث التناسق والتوازن والترابط بين أنظمة المجتمع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.
- أن تنمية القيم الجمالية أصبح أكثر أهمية نتيجة للتغيرات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية التي يمر بها المجتمع .
- أن التربية الجمالية لها دور مهم في تنمية التذوق الفني، والإبداع، والابتكار للطلاب، وتعديل سلوكياتهم، وشغل أوقات فراغهم .
- أن القيم الجمالية لها دور مهم في تنمية الأحكام الجمالية للطلاب، كما أن المستويات الاجتماعية والاقتصادية للوالدين ليس لها أي تأثير على الأحكام الجمالية.
- وجود قصور في وعي المعلمين بأهمية التربية الجمالية، وذلك بسبب قصور برامج الإعداد بكليات التربية، وعدم وجود مقررات تهتم بتنمية التذوق الجمالي.
- قلة اهتمام برامج إعداد المعلم ومناهج التعليم العام بغرس القيم الجمالية وتنميتها للطلاب.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في التعرف على القيم الجمالية، وأهميتها، ومجالاتها، وطبيعتها، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتناول دور كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر.

تساؤلات الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما مفهوم القيم الجمالية، وأهميتها، ومجالاتها؟

٢- ما طبيعة القيم في ضوء الفكر الإسلامي والفكر الغربي؟

٣- ما المتغيرات العصرية المؤثرة على القيم الجمالية للطالبات ؟

٤- ما دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر؟

٥- ما معوقات تنمية القيم الجمالية للطالبات بكليات التربية في ضوء متغيرات العصر؟

٦- ما الاستراتيجية المقترحة لتفعيل دور كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات المعلمات في ضوء متغيرات العصر؟

منهج الدراسة:

تقتضي الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة، وذلك من خلال جمع المعلومات عن القيم الجمالية، وأهميتها، ومجالاتها، وطبيعتها، وكذلك وصف متغيرات العصر وتأثيرها على القيم الجمالية، مع الاستعانة ببعض أدواته وهي الاستبانة؛ وذلك للتعرف على دور كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر، وكذلك معوقات تنمية القيم الجمالية للطالبات في كليات التربية.

مصطلحات الدراسة:

القيم الجمالية: مجموعة من الموجهات السلوكية للفرد نحو التذوق الجمالي، وإدراك التناسق والتكامل في جميع جوانب الحياة، وتقدير كل ما هو جميل وذي قيمة خُلقية أو عملية.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان استبانة تم تطبيقها على عينة ممثله من أعضاء هيئة التدريس والطالبات؛ للتعرف على دور كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر، وكذلك التعرف على معوقات تنمية القيم الجمالية للطالبات.

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة ٣٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بالجبيل، و ١٠٠ طالبة من طالبات المستوى الثامن من مختلف الأقسام بالكلية (الحاسب الآلي- اللغة الإنجليزية- الرياضيات- الفيزياء- رياض الأطفال).

حدود الدراسة:

١- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة الميدانية على كلية التربية للبنات بالجبيل.

٢- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بعض متغيرات العصر المؤثرة على القيم الجمالية مثل: العولمة، والثورة العلمية والتكنولوجية، والمتغيرات الاقتصادية، والمتغيرات الاجتماعية والثقافية.

٣- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الميدانية في جمادى الثاني عام ١٤٣٢هـ.

المحور الأول: الإطار النظري للدراسة:

أولًا : مفهوم القيم الجمالية، وأهميتها، ومجالاتها:

أ- مفهوم القيم الجمالية:

تعد قضية القيم الجمالية من القضايا المهمة التي شغلت تفكير العديد من المفكرين والفلاسفة على مر العصور، ولتحديد مفهوم القيم الجمالية لابد من التعرف على مفهوم كل من القيم والجمال، وهذا ما يتم تناوله فيما يأتي:

١- مفهوم القيم:

تعددت وجهات نظر الفلاسفة والمفكرين بشأن تحديد مفهوم القيم؛ وذلك بسبب عدم وضوح هذا المفهوم من ناحية، وتعدد مجالاته من ناحية أخرى، ونتيجة لذلك ظهرت عدة اتجاهات لتفسير القيم يمكن توضيحها فيما يأتي:

- هناك من ينظر للقيم من منظور فلسفي: فالمثاليون ينظرون للقيم على أنها مطلقة وثابتة، لا تتغير بتغير الزمان والمكان، وأن مصدرها عالم المثل، والواقعيون ينظرون للقيم على أنها الحقيقة الموجودة في العالم المادي، وبهذا يمكن الحصول عليها عن طريق الحواس والتجربة،

وهي مشتقة من العالم المحسوس، ومن ثم فهي متغيرة ونسبية، أما البرجماتيون فيؤمنون بعدم وجود قيم مطلقة، وأن أحكامنا حول القيم قابلة للتغير، ومن ثم فهي تعتمد على خبرة الإنسان وتجاربه الحياتية، ولذلك فهي نسبية تتغير بتغير الزمان، والمكان، والمواقف التي يتعرض لها الإنسان، وتقاس أهميتها بمدى نفعها للإنسان، أما الفلسفة الإسلامية فتوازن بين وجهات النظر السابقة، فتؤكد على وجود قيم مطلقة وثابتة لا تتغير مع تغير الزمان، وهي التي ورد فيها نص صريح في القرآن الكريم والسنة النبوية، ووجود قيم نسبية متغيرة تتعلق بحياة الأفراد (زاهر ، ١٩٩٨م، ٧٥).

- وهناك من ينظر للقيم على أنها اعتقاد: فالقيم هي المعتقدات التي بمقتضاها يتوجه الإنسان إلى السلوك الذي يرغبه أو يفضله، ويؤكد ذلك (Lemos,1999,17) بقوله: إن القيم مفاهيم مجردة وموجودة في أفكار ومعتقدات الأفراد كالعدل، والإيثار، والتعاون، والإخلاص، والتضحية.

- وهناك من ينظر للقيم على أنها معايير: فالقيم بمثابة معايير اجتماعية يكتسبها الفرد من بيئته الاجتماعية، ويقيم منها موازين يسوِّغ بها أفعاله وتصرفاته، ويؤكد ذلك (الطراح، ٢٠٠١م، ٨٤)، إذ يرى أن القيم معايير للسلوك والاتجاهات المرغوبة التي يكسبها المجتمع لأفراده من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسات المجتمع، ومن ثم فهي تعد من أهم موجهات السلوك الفردي والجماعي، وتلعب دورًا رئيسًا في تنظيم العلاقات الاجتماعية في المجتمع.

- وهناك من ينظر للقيم على أنها تمثل اتجاهات: فالقيم تمثل اهتمامات، أو اتجاهات معينة تجاه أشياء، أو مواقف، أو أشخاص، ويؤكد ذلك مورى (Murray, 1999: 41-50) بقوله: إن القيم تمثل موقف الفرد نحو الأشخاص والأشياء، وتكون مرتبطة بالاتجاهات التي تكون بمثابة مؤشر رئيس لها، وهي تتحدد في إطار العلاقة بين الفرد والخبرات التي يكتسبها.

ومما سبق نجد أن القيم هي مجموعة الصفات، والعادات، والمبادئ التي ينظر الفرد إليها على أنها مرغوبة ومفضلة، وهي تتميز بالمعيارية حيث إنها تحدد الاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب فيها، ومن هنا يمكن تعريف القيم بأنها: مجموعة المعايير، والأحكام، والمبادئ، والقواعد التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله ومروره بالمواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، والتي توجه سلوكه وتدفعه لفعل الخير وتنظم حياته داخل المجتمع.

٢- مفهوم الجمال:

يعد الإحساس بالجمال وتذوقه أمر فطري متأصل في بنية النفس الإنسانية؛ فالإحساس بالجمال وتذوقه ينمو مع الإنسان في إطار تفاعله مع البيئة، وهو أساس من أسس بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة والمتوازنة، وهو ضروري لحياة الإنسان على الأرض.

والإحساس بالجمال قديم قدم الوجود البشري، ويتضح ذلك في الرسومات والزخارف التي تزخر بها الكهوف والآثار العمرانية للحضارات القديمة، وقد اهتم الفلاسفة

بالجمال على مر العصور اهتماماً كبيراً، فنشأ في الفلسفة فرع يسمى علم الجمال، كما نشأ في علم النفس فرع مستقل أُطلق عليه" سيكولوجية الجمال" يهتم بدراسة الجمال، وتحديد المبادئ التي يبنى عليها التعبير الجمالي بمختلف وسائله (الخوالدة وعوض، ٢٠٠٦م، ٨٧).

ويعرف الجمال بأنه:" كل ما يتعلق بالأشياء الجميلة، ومن ثم فهو يمثل علمًا معياريًا موضوعه مجموعة القيم والمعايير التي تُؤسس عليها الأحكام المتعلقة بكل ما هو جميل"(محمد وعباس، ١٩٩٨م، ١٨٩)؛ فالجمال تعميم شامل يتحقق من خلاله إدراك العلاقات المريحة للنفس، والقلب، وسائر حواس الإنسان.

أما الجمال في الطبيعة فهو يمثل المادة الجمالية الخام التي يستطيع الفنان أنْ يصوغها في القالب الفني الذي يعبر عن أحاسيسه ومشاعره، وانطباعاته الشخصية عن الأشياء التي يشاهدها في الكون (حسن، ٢٠٠٠م، ١٣٨)؛ فالجمال يعني البهجة والمسرة التي يدركها الإنسان في كل جانب من جوانب الكون، وهو أعم وأشمل من الفن ، ويقابل الجمال (القُبْح)، وهو يعني كل شيء يُثِير النفور، والاشمئزاز، والبغض، والكراهية.

ومن هنا فإن الجمال يعد مظهرًا من مظاهر رقي الحضارة الإنسانية وتقدمها، فالإنسان توَّاق إلى الجمال في كل زمانٍ ومكان؛ وهو يعني بالنسبة للإنسان حُسْن الخَلْق أو الخُلُق أو الفعل، أو جميع هذه الصفات، ويمكن تصنيف الجمال إلى ثلاثة جوانب هي:

- الجمال المادي: وهو يتمثل في الأمور المادية المحسوسة، وهو يدرك بالحواس.
- الجمال المعنوي: وهو يتمثل في الأمور والأشياء المجردة، ويدرك بالعقل، والقلب، والوجدان.
- الجمال المادي المعنوي معاً: وهو جمال يجمع بين الصنفين السابقين المحسوسات والمجردات، ويُدْرَك بالحواس والعقل معاً.

ومن العرض السابق يمكن تعريف الجمال بأنه: إدراك للعلاقات المريحة التي يستجيب لها الإنسان في شتى العناصر سواء أكانت موجودة في الطبيعة، أم صاغها الإنسان في قوالب مختلفة من الفن التشكيلي، والعمارة، والموسيقى، والشعر، والغناء، والقصة، وغيرها.

٣- مفهوم القيم الجمالية :

يعد الجمال ضرورة حياتية لها أهميتها ودورها في الارتقاء بالإحساس والذوق الإنساني، وهو قيمة من قيم الوجود، سواء أكانت كامنة في النفس أم في العقل أم في المدركات المادية والمعنوية ، فالقيم الجمالية هي نسق فكري ووجداني يحدد سلوكيات الإنسان وتصرفاته في المجتمع.

وتعرف القيم الجمالية بأنها أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية، وهي نتاج الفرد وتقديره للجماليات، ومن ثم فهي اهتمامات معينة، تتمثل في القبول أو الرفض إزاء موضوعات جمالية أو مواقف أو أشخاص (غراب،١٩٩٨م، ٦٧).

وتتمثل القيم الجمالية في الآداب والتوجيهات التي تجعل الإنسان ينتبه إلى الجوانب الجمالية في الكون والحياة، ويحس بها، ويقدرها، ويستشعرها بروحه، وقلبه، وفكره، وعاطفته، ويتذوقها ويستمتع بها، فالقيم الجمالية تعكس اهتمام الفرد،

وميله إلى كل ما هو جميل في جميع مجالات الحياة (عثمان والدغيدي، ٢٠٠٨م، ٣٠١).

ومن العرض السابق نجد أن القيم الجمالية تتضمن القواعد والمعايير التي تدعو الإنسان إلى التحلي بالسلوك الجمالي في تصرفاته، وسلوكياته، وعلاقاته بالآخرين، وذلك بتقريب الصور المحببة إلى ذهنه وتدريبه على الإحساس بالجمال، وتذوقه في صوره المختلفة، سواء أكانت صوتية، أم شكلية، أم سلوكيه، ومن هنا يمكن تعريف القيم الجمالية بأنها:" مجموعة من الموجهات السلوكية للفرد نحو التذوق الجمالي، وإدراك التناسق والتكامل في جميع جوانب الحياة، وتقدير كل ما هو جميل وذو قيمة خُلقية أو عملية".

ب – أهمية التربية الجمالية:

تحتل القيم الجمالية أهمية كبيرة بالنسبة للفرد والمجتمع، فهي أحد الأسس المهمة لعمليات التعليم والتكيف الإنساني، وهي الموجه والضابط للسلوك الإنساني، وتتمثل أهمية القيم الجمالية فيما يأتي: (الشربيني،٢٠٠٥م، ٩٦)، (ياسين، ٢٠٠٩، ٦٥):

- رفع مستوى الثقافة الجمالية والفنية للإنسان، وتنمية مخيلته، وأحاسيسه، وشتى قواه الإبداعية والابتكارية.
- تنمية التذوق الجمالي للإنسان تجاه الواقع، وتطوير قدراته على تلقي كل ما هو جميل في الطبيعة والفن.
- مساعدة المجتمع على مواجهة التغيرات المحلية والعالمية، وذلك بتحديدها الاختيارات الصحيحة للمحافظة على استمرار حياة المجتمع واستقراره.
- مساعدة الفرد على النزوع إلى الإحسان والإتقان في العمل، وتنمية شخصيته الإنسانية، وعواطفه، ووجدانه، وتوحيد مشاعره، وتقوية علاقته بالآخرين.
- زيادة إمكانية الفرد على التمييز بين الأشياء، وإصدار الأحكام الجمالية، حيث تساعده على تحقيق الاتزان النفسي وإدراك قيم الحق والخير والجمال.
- تحقيق التناسق، والتوازن، والترابط بين أنظمة المجتمع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وتوجيه أنماط السلوك العام للحفاظ على البيئة الاجتماعية.

د– مجالات القيم الجمالية:

تتعدد مجالات القيم الجمالية لأنَّها تدخل في جميع جوانب الحياة الإنسانية وأنماط السلوك المختلفة، ويمكن توضيح هذه المجالات فيما يأتي:

١– الجمال الكوني:

يعد جمال الكون من أروع ألوان الجمال التي تبعث في النفس الشعور بالبهجة والسرور، ويتمثل الجمال الكوني في جمال الطبيعة ومظاهرها المختلفة بكل ما تشمله من جمال النباتات، والحيوانات، والجبال، والبحار، والسماء، والأنهار، وغيرها، وهذا الجمال الكوني متجدد، تتعدد ألوانه بتعدد أوقاته؛ فالكون الذي يحيط بالإنسان مليء بمظاهر البهجة والجمال، وتصميمه قائم على كمال الوظيفة كما هو قائم على الجمال، ومن هنا يتبين أن الجمال مقصود في خلق الكون ليستمتع به الإنسان، فالإنسان بحكم فطرته يتأثر بما يحيط به ويؤثر فيه، وتأثره بجمال الكون يأتي من خلال تأمله وتفكره لهذا الكون، فجمال الطبيعة من أروع ألوان الجمال

التي تجعل الإنسان جميلاً في منظره، وجوهره، وأخلاقه، وفي أقواله وأفعاله.

ويشير القرآن الكريم إلى جمال الطبيعة في كثير من آياته، ويدعو الإنسان إلى مشاهدة مظاهر الجمال والزينة في السموات والأرض، كما جاء في قوله تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ﴾ (ق:٦)، وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ جَعَلْنَا فِي السَّمَاءِ بُرُوجاً وَزَيَّنَّاهَا لِلنَّاظِرِينَ ﴾ (الحجر:١٦)، كما يدعو القرآن الكريم أيضًا الإنسان للاستمتاع بجمال النباتات والأزهار والحيوانات والجبال، كما جاء في قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا ۚ وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ (٢٧) وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَٰلِكَ ۗ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ (٢٨) ﴾ (فاطر: ٢٧-٢٨) وتوضح هذه الآيات أن الزينة والجمال في خلق الكون مقصود؛ وذلك لتربية الإنسان المسلم ليعيش خبراته الجمالية بكامل كينونته، كما أن الإنسان مطالب بالنظر والتأمل في جمال الكون، وهو التزام عقدي يلتزم به الإنسان المسلم في حياته.

وقد جاء منهاج القرآن الكريم في عرض الظواهر الكونية ليرسخ الإحساس بالجمال في وجدان الإنسان، ليكون أحد مقومات شخصيته، وليؤكد حقيقة أساسية من حقائق الفطرة الإنسانية، وهي أنها فطرة ذواقة للجمال قابلة للتدعيم والترقية.

٢- الجمال الإنساني:

يعد جمال الإنسان من أبدع ما في الكون هيئةً وطبيعة، روحاً ونفساً، غير أن جماله الظاهر والباطن مرتبط بإرادته- إلى حد كبير-؛ فهو مأمور برعاية ظاهره بالطهارة، وحسن المظهر، وصحة البدن، وتفقُّد باطنه بالتربية، والتهذيب، وصحة العقيدة، ويصل الإنسان إلى هذا الجمال عن طريق تحقيق التوازن بين جسمه، وعقله، وروحه، فكلٌّ ينبغي أن يأخذ حظه من العناية، والرعاية، والاهتمام.

ويشمل الجمال الإنساني عدة جوانب مترابطة ومتفاعلة مع بعضها بعضًا تتمثل فيما يأتي:

أ- **جمال المظهر والملبس:** ويتمثل ذلك في عناية الإنسان بمظهره العام وشكله وملبسه، والعناية بجسده والاهتمام به، والمحافظة على النظافة في كل ما يتصل ببدن الإنسان ومعاشه، وكذلك الاهتمام بالطهارة بشقيها: المعنوي والحسي، وقد أكد الإسلام على جمال المظهر والملبس وتزينه، فالإسلام يحلل الزينة ويزجر من يحرمها، ويؤكد ذلك في قوله تعالى: ﴿ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ ﴾ (الأعراف: ٣٢)، وكان الرسول (صلى الله عليه وسلم) يلبس أحسن الثياب وأجودها، وكان يتجمل عند مقابلة الوفود وفي الاجتماعات العامة وعند كل مسجدٍ، وكان الرسول (صلى الله عليه وسلم) لا يتوانى عن لفت نظر أصحابه إذا رأى تساهلاً أو إهمالاً في مظهرهم، فعن ابن الحنظلية قال: سمعت رسول الله (صلى الله عليه وسلم) يقول:" إنكم قادمون على إخوانكم، فأصلحوا رحالكم، وأصلحوا لباسكم؛ حتى تكونوا كأنكم شامة في الناس، فإنَّ الله لا يحب الفحش ولا التفحش" (أبو داود ، ١٤٢٠هـ، ٥٧).

ب- **جمال القول:** ويتمثل ذلك في جمال الصوت والأداء، وجمال البيان والنظم وخفض الصوت وعدم رفعه،

وكذلك جمال الأقوال والكلمات الطيبة وإشاعتها بين أفراد المجتمع لنشر الشعور بالمودة والإحساس بالألفة.

ج- **جمال السلوك**: ويتمثل ذلك في الالتزام بآداب السلوك، وتطبيق مبادئ الامتياز الجمالي في ميدان العلاقات الإنسانية والسلوك الشخصي، ومراعاة مشاعر الآخرين ومشاركتهم في أحاسيسهم وأفراحهم وأحزانهم.

د- **جمال الخُلق**: ويتمثل ذلك في الفضائل والصفات الحميدة كالصدق، والأمانة، والإخلاص، والإحسان، والشجاعة، والمروءة، والصبر، والصفح، والعفو، والتسامح، وقوة التحمل، والإيثار، وحفظ الأسرار، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

٣- الجمال الفني:

يعد الفن من المجالات الرئيسة التي اهتم بها الإنسان منذ قديم الزمان ، فالفن يهتم بالجمال بمفهومه الواسع ، ويتتبعه في كل شيء في هذا الوجود، فهو يتناول جمال الطبيعة بما فيها من نجوم، وكواكب، وجبال، وأنهار، وجوامد، وأحياء، كما يتناول أيضًا جمال المشاعر بما فيها من حب وخير ، وجمال القيم، والنظم، والأفكار، والمبادئ، والتنظيمات، كل ذلك ألوان من الجمال يختص بها الفن، ويجعلها مادة أصيلة للتعبير.

ويتضمن الفن العديد من القيم الجمالية التي تسهم في رقي الإنسان، وإشباع حاجاته الوجدانية، وتنمية عواطفه، ووجدانه، ومعارفه الحسية، فالفنون الجميلة كالرسم، والنحت، والتصوير، والموسيقى، والشعر، والغناء العفيف تعمل على ترقية النفس وتهذيبها.

وتوجد هناك علاقة وثيقة بين الفن والجمال، فالفن مرتبط بالجمال، فلا فن بدون جمال، ووظيفة الفن هي صنع الجمال، فالفن ترجمة حسية، ومخاطبة وجدانية، ومناشدة عقلية، وهو يقوم على أساس من عقيدة التوحيد، وعلى تصور شامل للإنسان، والكون، والحياة، ومن ثم فهو فن أصيل يعمل على ترقية المشاعر الإنسانية وتهذيبها، وتجميل الحياة، وتخليد القيم، والمعاني، والمآثر الطيبة الجميلة.

ومما سبق نجد أن تذوق القيم الجمالية يتمثل في الإحساس بالجمال في صوره المختلفة صوتية أو شكلية، فالتذوق حاسة معنوية يصدر عنها انبساط في النفس أو انقباضها عند النظر في أثر من آثار الفن أو الأدب؛ فالتذوق يعني تناول الأعمال الفنية عبر الحواس المختلفة للإنسان، والفنون تعمل على تذوق الجمال وتقديره، والتمتع بجميع أشكاله ومظاهره.

ثانيًا: طبيعة القيم الجمالية في الفكر الإسلامي والفكر الغربي:

تعد فلسفة الجمال فلسفة قديمة وحديثة في الوقت نفسه، وقد عالجها الفلاسفة منذ أقدم العصور، فتناولها فلاسفة اليونان بأقلامهم، ثم تطورت تطوراً ملحوظاً، وصارت تأخذ طابعاً جديداً على يد المحدثين، خاصة الفلاسفة الألمان، ومن هنا ظهر علم الجمال، وتفرعت أقسامه، وتعددت مجالاته، وأصبح يهتم بتحليل المتعة المصاحبة للإحساس بكل ما هو جميل، وتحليل القيمة، والتقديرات الذوقية، ووضع المعايير التي نحكم من خلالها على جمال الشيء، وقد اهتم بدراسته العديد من العلماء والمفكرين المسلمين وغير المسلمين، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

١- القيم الجمالية في الفكر الإسلامي:

اهتم الإسلام بتربية الإنسان المسلم تربية جمالية سامية، وأكد على أهمية القيم الجمالية ودورها في تعميق صلة الإنسان المسلم بربه ودينه، وأثرها الطيب في تهذيب أخلاقة

وسلوكياته، وتنمية مشاعره، وتربية أحاسيسه، وقد جعلها الإسلام مقصدًا من المقاصد، وأكد على إحيائها وتزكيتها في النفس، بحيث يستقيم الفكر الإنساني في نظرته إلى ماضيه، وتقديره لحاضره وواقعه، وتطلعه إلى مستقبله.

وقد اهتم الإسلام بالجمال اهتمامًا كبيراً، فالله سبحانه وتعالى خلق الإنسان في أحسن صورة، وأبدع الكون وأحسن تشكيله وتنظيمه، ووضع في كل مخلوقاته جانبها الجمالي، وقد أمر الله سبحانه وتعالى الإنسان بالنظر، والتأمل، والتدبر في كل ما تحتويه السموات والأرض؛ وذلك لإدخال السرور والبهجة إلى نفسه، وتقوية عقيدته وإيمانه، وتعويده على الإبداع، والنظام، والدقة، والإتقان في العمل.

وقد تضمن القرآن الكريم كثيرًا من الآيات التي توضح منهج العقيدة الإسلامية في غرس وتنمية التربية الجمالية للفرد وللمجتمع على السواء؛ فالقرآن الكريم يعتمد على الجمال في إثبات صحة العقيدة، ويؤكد ذلك في قوله تعالى: ﴿ أَمَّنْ خَلَقَ السَّمَوَاتِ والأَرْضَ وأَنزَلَ لَكُم مِّنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا بِهِ حَدَائِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ مَّا كَانَ لَكُمْ أَن تُنْبِتُوا شَجَرَهَا أَإِلَهٌ مَّعَ اللَّهِ بَلْ هُمْ قَوْمٌ يَعْدِلُونَ ﴾ (النمل: ٦٠)؛ فالخالق عز وجل يعتمد على المنطق الجمالي في إثبات وحدانيته، كما أن منظر الحدائق وتأمُل ما فيها من جمال يبعث في القلب البهجة والنشاط والحيوية.

ويؤكد القرآن الكريم على أن الغاية من تسخير كل ما في الأرض للإنسان لا تقتصر على المنفعة الماديَّة فقط؛ بل تشمل أيضًا الجمال والزينة، ويؤكد ذلك في قوله تعالى: ﴿ والأَنْعَامَ خَلَقَهَا لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ ومَنَافِعُ ومِنْهَا تَأْكُلُونَ (٥) ولَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وحِينَ تَسْرَحُونَ (٦) وتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَى بَلَدٍ لَّمْ تَكُونُوا بَالِغِيهِ إِلاَّ بِشِقِّ الأَنفُسِ إِنَّ رَبَّكُمْ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ (٧) والْخَيْلَ والْبِغَالَ والْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وزِينَةً ﴾ (النحل: ٥ – ٨)، فليست المنفعة المادية وحدها غاية خَلْقِ الأنعام وتسخيرها للإنسان؛ بل الجمال والزينة أيضًا منفعة محققة، كما أن تسخير البحار للإنسان لا تقف عند المنافع المادية (اللحم الطري)، وإنَّما ابتغاء الحلية والزينة والجمال، ويؤكد ذلك في قوله تعالى: ﴿ وهُوَ الَذِي سَخَّرَ البَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْماً طَرِياً وتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وتَرَى الفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ ولِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ ولَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (النحل: ١٤)(النمر، ٢٠٠٧م،٣٠).

ويلفت الله سبحانه وتعالى النظر إلى ما ينزل من السماء من ماءٍ تمتلئ به الأودية فيحيي به الأرض ويزينها للناظرين، وإلى ما يستخرجه الإنسان من معادن الأرض من الحلي للزينة، ففي الزرع طعام وزينة، وفي الذهب والفضة نقد وحِلْية يتزيَّن بها الإنسان، ويؤكد ذلك في قوله تعالى: ﴿ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌ بِقَدَرِهَا فَاحْتَمَلَ السَّيْلُ زَبَداً رَّابِياً ومِمَّا يُوقِدُونَ عَلَيْهِ فِي النَّارِ ابْتِغَاءَ حِلْيَةٍ أَوْ مَتَاعٍ زَبَدٌ مِّثْلُهُ ﴾ (الرعد: ١٧).

كما أكدت السنة النبوية الشريفة أيضًا على أهمية القيم الجمالية للإنسان ودورها في تهذيب نفسه وتزكيتها، ففي سيرة النبي (صلى الله عليه وسلم) نماذج كثيرة شاهدة على ارتقائه بالسلوك الجمالي، منها ما رواه ابن عباس، فقال:" كان رسول الله يتفاءل ولا يتطير، ويعجبه الاسم الحسن" (ابن حنبل ، ١٩٩٥م، ٦٥)، والذي يتأمل هذا السلوك يجده ينطوي على تربية جمالية؛ فالتفاؤل ثمرة لرؤية إيجابيات الواقع وجمال الوسط المحيط.

وحث النبي صلى الله عليه وسلم على الالتزام بالجمال في المظهر والملبس وعدم التكبر ، فعن ابن مسعود– رضي الله عنه– عن النبي صلى الله عليه وسلم قال:" لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كِبْر قال رجل: إنَّ الرجل

يحب أنْ يكون ثوبه حسناً ونعله حسناً، قال: إنَّ اللهَ جميلٌ يحب الجمال، والكِبْر بطر الحق وغمط الناس" (مسلم، ١٤٢٧هـ،٨٩)، فمظاهر الجمال التي يحرص عليها الإنسان ويميل إليها في الغالب بشكل فطري ليست من الكبر أو الخيلاء.

واهتم النبي صلى الله عليه وسلم بتربية حاسة الشم عند المسلمين والحفاظ على جمالها، فقد ورد عن أبي هريرة- رضي الله عنه- عن النبي صلى الله عليه وسلم قال" من عرض عليه طيب فلا يرده فإنَّه خفيف المحمل طيب الرائحة" (مسلم،١٤٢٧هـ، ٨٦)، فالرسول صلى الله عليه وسلم يحث على اقتناء الطيب واستعماله.

وقد اهتم العلماء والمفكرين المسلمين بالقيم الجمالية؛ فالفارابي يؤكد على أن المشاعر المصاحبة للجمال تتحدد بالأنس، والمحبة، والإعجاب، والراحة، وأن الكمال مظهر للجمال ومادته (الفارابي،٢٠٠٠م، ٢٠)، كما يؤكد الإمام الغزالي على أن الإحساس بالجمال أمر فطري في الإنسان ، وأن الجمال والحُسْن لا يقتصران على المحسوسات أو المدركات البصرية فقط؛ بل يوجدان في غير المحسوسات أيضًا، كما ميز الإمام الغزالي بين نوعين من الظواهر الجمالية: نوع يُدرَك بالحواس، وهو يتعلق بتناسق الصور الخارجية وانسجامها، والنوع الثاني يُدْرَك بالقلب، وهو الجمال المعنوي الذي يتصل بالصفات الباطنة (الغزالي، د.ت، ص ٢٥٧٨).

وقسم ابن الدباغ الجمال إلى قسمين: مطلق ومقيد، فالجمال المطلق هو الجمال الإلهي الذي ينفرد به دون سائر خلقه، ولا يشاركه فيه مخلوق، أما الجمال المقيد فهو مرتبط بالمادة، وهو ينقسم إلى (ابن الدباغ، ٢٠٠٥م ، ٤٢-٤٣):

- كلي وجزئي: فالجمال الكلي يتمثل في جمال العالم بمختلف أجزائه، وجوانبه، ومستوياته، ولهذا فالعالم جميل بكليته وجماله مشتق من الجمال الإلهي، وهذا الجمال لا يدركه إلا العارفون ذوو النفوس الكلية، أما الجمال الجزئي فمتاح لعامة الناس من ذوي النفوس الجزئية، وهو الجمال المشرق على الهيئات والأشكال التي تدرك بالحواس الظاهرة.

- ظاهر وباطن: فالجمال الظاهر يتعلق بالأشياء ولا يدرك إلا بها، وهو أرخص أنواع الجمال، وهو متاح لجميع الناس، ويتم إدراكه بالحواس، أما الجمال الباطن فهو الجمال العقلي المجرد.

وقسم ابن القيم الجمال إلى قسمين: ظاهر وباطن، فالجمال الباطن يتمثل في جمال العقل، والعلم، والإيمان، والعفة، والشجاعة، أما الجمال الظاهر فهو زينة خص الله بها بعض عباده، وهو زيادة في الخلق مثل الصوت الحسن والصورة الحسنة، والجمال الباطن أحسن وأعظم من الجمال الظاهر، وهو الذي يزين الصورة الظاهرة، وإن لم تكن ذات جمال (ابن القيم، ٢٠٠٢م، ١٦٨)، فالجمال بنوعيه الظاهر والباطن ذو أهمية كبيرة للإنسان، ونعمة من الله تستوجب الثناء والشكر، وتؤدي بالإنسان إلى كمال الأوصاف، فإذا فَقَدَ الإنسان جمال الباطن قَبُحَ ظاهره، وإنْ فَقَدَ جمال الظاهر فقط حَسَّنَهُ وجمله جمال الباطن، أما (ابن الخطيب، ٢٠٠٤م، ٢٨٣) فيؤكد أن الكمال مظهر الجمال ومجلي له، وهو كالمادة لصورته.

ومما سبق نجد أن الجمال في الفكر الإسلامي يعد أمرًا فطريًا، وهو يتجاوز حدود الجمال الفني إلى الجمال الكوني

والجمال الإنساني، كما أكد الفكر الإنساني على أن الجمال الباطن مقدم على الجمال الظاهر، وهو الذي يزين الصورة الظاهرة، وإن لم تكن ذات جمال، كما اهتم بوضع قواعد وضوابط عامة لقياس الجمال يتم الرجوع إليها في الحالات التي تنحرف فيها الفطرة عن طبيعتها.

ب- القيم الجمالية في الفكر الغربي:

ظل الجمال منذ قديم الزمان قيمة من القيم العليا المطلقة التي ينشدها الإنسان، كما كان هدف يسعى إليه الفنان في تحقيق أعماله الفنية. ولما كانت فلسفة الجمال هي فلسفة الإنسان عبر العصور، فقد ارتبطت نظرياتها، واتجاهاتها بنظرياته، واتجاهات فكره، ففي العصر اليوناني- مثلاً- غلب على الجمال الطابع العقلي، وحدث هناك ارتباط قوي بين قيم الحق والجمال، أما في العصر الحديث فقد حدث امتزاجٌ بين فلسفة الجمال والنظريات الحديثة في الميتافيزيقا التي استفادت من أبحاث علم الإحساس (الاستطيقا)، خاصة في نظرية المعرفة، وتفسير الرموز وعلم الدلالات.

وقد اهتم فلاسفة الغرب ومفكريه على مر العصور بالجمال وفلسفته؛ فأفلاطون يرى أن الجمال فكرة مثالية، ولا وجود لها على أرض الواقع، ومن ثم فهي فكرة خالدة تعلو على إدراكنا، ولهذا يكون شرط الإحساس بها الاقتراب من عالم المثل، لذا صبَّ أفلاطون اهتمامه على الجمال الحق (جمال النفس)، وقلل بنفس القدر من شأن الجسد (عبده، ١٩٩٩م، ٥٤).

ويختلف أرسطو مع أفلاطون في إثباته وجود جمال حقيقي في هذا العالم يستلهم أو يستمد منه الإنسان وعيه الجمالي وأعماله الفنية، فالجمال عند أرسطو يعني التناسب، والتماثل، والتوافق، والترابط في الأشياء ذاتها، فالإنسان لا يحس بالجمال إلَّا عندما يدرك هذا التناسب ويميزه، ويكون حاضراً في ذهنه كالمقياس أو الميزان (عبده، ١٩٩٩م، ٥٥-٥٧) .

أما" أفلوطين" فيرى أن الجمال ممثل في الوحدة، والصورة الخالصة، والترتيب، فالجمال في الموجودات يكمن في تماثلها وانتظامها، وبالرغم من أن الأفلاطونية الجديدة تعد امتدادًا لفلسفة أفلاطون، إلا أنها خلطت الجمال باللاهوت، بحيث لم يعد المجال يسمح بالبحث في العبقرية المبدعة المستقلة؛ لأنها ارتبطت عند أفلوطين بمبدأ الخير (جيدوري ، ٢٠١٠م، ٩٣) .

ومن ناحية أخرى فقد تركت الأفلاطونية الحديثة بصماتها الواضحة على فلاسفة العصر الوسيط ، فمثلا عبر" أوغسطين" عن الجمال بأنه ممثل في الوحدانية، وأن قوانين الجمال والفن كالتساوي والتشابه والانسجام ما هي إلا انعكاسات للحقيقة أو الكلمة، كما ظهر "سانت بازيل" الذي مزج بين الفن واللاهوت، وتبنى الأفلاطونية المحدثة، ودافع عنها في كتاباته(جيدوري ، ٢٠١٠م، ٩٤) .

وفي العصر الحديث ظهرت عند "شوبنهور" نغمة جديدة، حيث اعتبر الجمال صفة للشيء الذي يبعث اللذة (المتعة) في النفس بصرف النظر عن منفعته أو فائدته، فهو الذي يحرك في الإنسان فعلاً غير إرادي من التأمل، ويشيع لوناً من السعادة الخالصة (كامل، ١٩٩٩م، ٥٢) .

وقد قدم "ديكارت" نظريه في علم الجمال تقوم على الجمع بين العقل والحواس باعتبارها طرفي الثنائية التي تحقق للإنسان الشعور بلذة الجمال، كما أكدت نظريته على عدم التسليم بوجود معيار مطلق لقياس الجمال، وضرورة الأخذ بمبدأ النسبية في تقدير الجمال؛ فالحكم الجمالي عند "ديكارت" يتغير بتغير الأفكار والمجتمعات ويعتمد على أهواء الأفراد وذكرياتهم، فالشيء الجميل جميل بقدر قلة تباين

عناصره، وبقدر وجود التناسب بينها (عبده، ١٩٩٩م، ٦٠).

أما" إيمانويل كانت" فقد ربط موضوع الجمال بالأخلاق، وأكد أن الإنسان الذي يهتم بالجمال الطبيعي، لابد أن يكون قد اعتاد حياة التأمل من قبل، وأن يكون الخير الأخلاقي متأصلٌ في نفسه، ومن هنا فإن الاهتمام بجمال الطبيعة يعد مظهراً من مظاهر النزوع نحو الخير الأخلاقي (جيدوري، ٢٠١٠م، ٩٤).

واختلف "جورج سانتيانا" مع غيره من الفلاسفة الذين ردوا الجمال إلى الأخلاق أو العقل، فقد ركز على أهمية الحواس وأثرها في المدركات الجمالية، وربط الجمال بالتكوين العضوي للإنسان، وبحواسه، ورغباته، ويرى" سانتيانا" أن الإنسان يرى نفسه في الشيء الجميل الماثل أمامه، فما يتفق مع تكوينه العضوي فإنه يعده جميلًا، وما لا يتفق مع هذا التكوين يعد مرفوضًا، ومن ثم فقد جعل حواس الإنسان هي الحكم الجمالي (الجهني، ٢٠٠٦م، ٢٣٥)، كما فرق سانتيانا أيضًا بين الخير والجمال، وأكد على أنه لا يجوز أن يُطلب من الخير أن يكون جميلًا، أو من الجميل أن يكون خيرًا، وأن العمل لا يؤدي بالضرورة إلى فضيلة أو إلى خير ما (مطر، ٢٠٠٢م، ١٨،١٧).

أما "جون ديوى" فيرى أنَّ الجمال لفظ عاطفي، وأن الموقف الجمالي له طابع عاطفي، انفعالي، وجداني، وربط الموضوع الجمالي بالحواس لا التصور العقلي، وأعطى الخبرة الجمالية دورًا كبيرًا في الحياة، وجعلها أساس المعرفة والتربية والأخلاق والسياسة، كما أكد على أن الخبرة الجمالية تمثل أسمى الخبرات التي يعيشها الإنسان (جيدوري، ٢٠١٠م، ١١٢،١١١)، فالخبرة الجمالية تضفي على الأفعال، والأحاسيس، والأفكار المبعثرة الوحدة والاتساق؛ لأنه في كل خبرة، وفي كل عمل يقوم به الإنسان جانب جمالي يرجع إلى الإنسان نفسه، والنظام الذي يسير عليه.

يتضح من العرض السابق أن هناك اختلافًا بين علماء الفكر الغربي في تحديد طبيعة القيم الجمالية وعلاقتها بالخير والأخلاق، فبعض الفلاسفة ربط الجمال بالخير، وجعل علم الأخلاق فرعًا من فروع علم الجمال، ومن أمثال هذا الاتجاه أفلاطون، وأرسطو، وأفلوطين وكانت وجون ديوى، وبعضهم الآخر فرق بين الجمال، والخير، والأخلاق، واعتبروا أن الجمال ليس له أي صلة بالخير أو المنفعة على الإطلاق؛ فقد يكون الشيء غير أخلاقي لكنه جميل، ويروا أن الفن الجميل لا يوصف بالصواب أو الخطأ؛ لأنه لا صلة بين الأخلاق والفن، ومن مؤيدي هذا الاتجاه سانتيانا وشوبنهور، كما أن معظم العلماء قصر الجمال والفن على التجربة الحسية واعتبروه نشاطًا غريزيًا بعيدًا عن العقل، أو التأمل في الكون.

ثالثًا: متغيرات العصر وتأثيراتها على القيم الجمالية:

أثرت المتغيرات العصرية على القيم بصفة عامة، والقيم الجمالية بصفة خاصة؛ حيث أدت إلى تشويه القيم الجمالية الخاصة بالفرد والمجتمع، وفساد الذوق العام، وتبلد الحس والمشاعر، وتتمثل هذه المتغيرات فيما يأتي:

١- العولمة:

ظهرت العولمة فى العصر الحديث مستندة على أسس اقتصادية تمثلت فى الشركات الاقتصادية العابرة للقارات، والتي لم يعد لها وطن محدد، وأصبح العالم كله وطناً وميداناً لنشاطها، وحولت العالم كله إلى قرية كونية صغيرة، ولم تعد هناك أيُّ حدود أو حواجز اقتصادية، أوسياسية، أو ثقافية بين الدول.

ويرى بعض الباحثين أن العولمة تشمل عدداً من العمليات المعقدة والمتداخلة، فالعولمة في بعدها الاقتصادي

تتمثل في حرية حركة السلع، والخدمات، والمعلومات، والأفكار، والمخاطر عبر الحدود الوطنية" (Maduagwu, 1999,1)، وفي بعدها السياسي تتمثل في سقوط السلطوية والشمولية، والاتجاه نحو الديمقراطية والتعددية السياسية، واحترام حقوق الإنسان، أما العولمة في بعدها الثقافي والاجتماعي فتتمثل في إشاعة قيم ومبادئ ومعايير ثقافة واحدة وإحلالها محل الثقافات الأخرى(أمين، ١٩٩٨م،٦٠)، وهذا معناه تلاشي القيم والثقافات القومية، فالعولمة تشير إلى أن هناك حضارة غربية قائمة لها قيم ومعايير معينة، وعلى الإنسان أن يتواءم معها، وأن يعتنق مبادئها ونظمها إذا أراد لنفسه مكاناً في مسيرة العالم.

ومن الثابت أن هناك جانبين للقيم: قيم المحور المتمثلة فى القيم الدينية بما تشتمل عليه من قيم وعقيدة وتراث ثقافي، وهي ثابتة ولا يعتريها أي تغيير، أما الجانب الثاني فيتمثل في قيم التفاعل الحضاري، والعمل، والإنجاز، وهي قيم وسيلية يعتريها التغيير طبقاً لمستجدات العصر، ومن هنا تتمثل خطورة العولمة في محاولة التأثير على قيم المحور، وذلك من خلال نشر الفكر الغربي الذي يعمل على تغيير تلك القيم الثابتة، ومحاولة إقناع الشباب أن الذي يتمسك بقيمه إنما يتعارض مع التقدم العلمي والفكري، الأمر الذي أدى إلى تفاقم الشعور بالاغتراب لدى الشباب، ووقوعهم في أزمة حضارية، وفي صراع بسبب تعارض قيمهم مع ثقافة العولمة(شبل،١٩٩٧م، ٢٦٨).

وتتمثل خطورة العولمة أيضًا في تشويه العلاقات الإنسانية، وتبلد الحس والمشاعر، وتفضيل الكسب السريع والتسلية الوقتية، والبحث عن المتعة، والملذات الحسية، وإثارة الغرائز البشرية، وانتشار الجريمة والعنف بصور وأشكال متعددة ومتنوعة، وميل الشباب إلى الاستهتار، وسعيهم وراء إشباع رغباتهم وحاجاتهم البيولوجية، وكذلك تراجع بعض القيم نتيجة مزاحمتها من قبل ما تبثه العولمة من قيم زائفة ودخيلة.

٢- الثورة العلمية والتكنولوجية:

يعيش العالم اليوم ثورة علمية وتكنولوجية هائلة، وسيتعاظم حجمها وتأثيرها خلال السنوات القادمة، وسيكون لها إسقاطاتها الفكرية، والاجتماعية، والسياسية على مختلف دول العالم، وسيتوقف تشكيل النظام العالمي على منجزات هذه الثورة التي تتدفق الآن بشدة، فالاكتشافات التي توصلت إليها البشرية خلال النصف الثاني من القرن العشرين يصل عددها إلى مئات أضعاف ما اكتشفته البشرية منذ بداية التاريخ الإنساني (عبدالله، ١٩٩٩م، ٦٢).

إن التطور المعرفي والتكنولوجي يحدث بمعدلات متسارعة فى هذا العصر؛ حيث تناقصت المدد الزمنية بين الاكتشافات العلمية وتطبيقها عمليًا وصناعياً، ثم تسويقها تجارياً، وبدلاً من عقود طويلة أصبحت هذه المدد شهوراً، بل أياماً، وأصبح الإنسان محاطًا بكم هائل من الاكتشافات العلمية والتكنولوجية فى جميع مجالات الحياة.

وقد أدى التقدم العلمي والتكنولوجي إلى زيادة قدرة الإنسان على الإبداع الفني، وظهور فنون جديدة لم تكن موجودة من قبل، واستخدام الأجهزة الحديثة في عرض الأعمال الفنّية، وظهور رؤى جديدة للواقع والحياة، وظهور فنون متطوّرة ومستحدثة؛ نتيجة لاستخدام التكنولوجيا المتعدّدة، وكذلك اكتشاف صور وأشكال مختلفة من الجمال، مما أدى إلى استحداث قيم جمالية جديدة لم تكن موجودة من قبل.

وقد أثر التقدم العلمي والتكنولوجي على القيم الجمالية، وعمل على إعادة فحص النسق القيمي للإنسان؛ حيث بدأت كثير من القيم الإنسانية في الانتشار، وبخاصة تلك القيم المرتبطة بالسلام والمحبة، والمسؤولية تجاه الأجيال القادمة، وحماية البيئة، والمحافظة عليها(باهي،٢٠٠٢م،٣١)، وفي الوقت نفسه ظهرت العديد من القيم السلبية مثل الانغماس في الماديات، والاهتمام بالثراء والمال بغض النظر عن الوسائل المؤدية إليه، وتدمير الجمال الكوني، والتركيز على الجانب الحسي في الجمال، والبحث عن المتعة والترفيه، مما أدى إلى سيادة الشعور باللامبالاة، وتبلد الأحاسيس والمشاعر، مما أثر سلبًا على القيم الجمالية للشباب.

٣- المتغيرات الاجتماعية والثقافية:

أدت التغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية التي يمر بها العالم اليوم إلى حدوث العديد من التغيرات الاجتماعية السريعة والمتلاحقة التي شملت جميع مجالات الحياة الإنسانية، لعل من أبرزها زيادة التغير في منظومة القيم، والمعايير، والعلاقات الاجتماعية التي أثرت في حياة الأفراد والشعوب.

وقد أدت التغيرات الاجتماعية إلى ظهور ثقافة عالمية موحدة، والعمل على نشرها وتعميمها، وفرضها على دول العالم كافة بكل ما تتضمنه من قيم، وعادات، ومفاهيم مختلفة، وهذا أدى إلى تهديد منظومة القيم الأصيلة فى المجتمع، وشكل نوعاً من الازدواجية القيمية التى تجتمع فيها تناقضات الأصالة والمعاصرة.

وقد أدى انفتاح الثقافات العالمية وتأثرها ببعضها بعضًا إلى نقل الثقافات، والأفكار، والأيديولوجيات إلى المستوى العالمي، وانتشارها في دول العالم كافة، وهذا أدى إلى بروز مفاهيم، وقيم، وعادات، ومواقف، وسلوكيات مشتركة عابرة لكل المناطق الحضارية والثقافية (عبدالله، ١٩٩٩م،٧٦)، وبذلك تقلصت الحدود الثقافة، وفقدت الدول قدرتها على التحكم في تدفق الأفكار والقيم فيما بين الأجيال والمجتمعات، الأمر الذي أدى إلى زيادة الضغوط لفرض أسس ثقافية نمطية تُستغل منها دعاوى الديمقراطية، والشفافية، وحقوق الإنسان، وصارت أدوات الاتصال والمعلومات تعمل بكل قواها لغرس قيم معينة، ونشر ثقافة عالمية محددة.

وقد أدت هذه التداعيات التي ظهرت على الساحة العالمية إلى حدوث الصراع بين الثقافات الوافدة والمحلية، وشعور الشباب بالاغتراب، والترويج للإباحية والاختلاط، وإغراء النساء بتقليد الأزياء وأدوات الزينة الغربية، وإهمال اللغة العربية وعدم إتقانها، بل التركيز بصورة أساسية على اللغة الإنجليزية، وإقحامها بدون مسوغ في الكلام، وإطلاق الأسماء الأجنبية على بعض المحلات التجارية، مما أدى إلى ضعف قيم الولاء والانتماء، وتشويه بعض القيم الجمالية الأصلية لدى الشباب.

ومن هنا نجد أن التغيرات الاجتماعية والثقافية أدت إلى إهمال الجوانب الجمالية في المجتمع، وزيادة العنف، والقسوة، والتعصب، والعدوانية، والتمرد، والانقياد وراء الشهوات، وانتشار السلوكيات غير المقبولة اجتماعيًا، وعدم قدرة الشباب على التمييز الواضح بين الصواب والخطأ، وعدم قدرتهم على الانتقاء والاختيار من بين القيم المتصارعة الموجودة، مما أدى إلى حدوث أزمة قيمية بين الشباب.

٤- المتغيرات الاقتصادية:

شهد الربع الأخير من القرن العشرين تغيرات اقتصادية عالمية سريعة، كان لها أثرها على معظم اقتصاديات الدول، فقد أصبح الاقتصاد العالمي أكثر ارتباطاً بالسوق نتيجة لإزالة الحواجز الجمركية في أغلب الدول، وأصبحت النظم الاقتصادية المختلفة متقاربة ومتداخلة، ومؤثرة في بعضها

بعضًا، ولم تعد هناك أي حدود أو فواصل فيما بينهما، وأصبح النظام الاقتصادي العالمي اليوم نظامًا واحدًا تحكمه أسس عالمية مشتركة، وتديره مؤسسات وشركات عالمية ذات تأثير في كافة الاقتصاديات القومية (عبدالله، ١٩٩٩م،٦٢).

وأدت التغيرات الاقتصادية إلى وجود اقتصاد عالمي جديد يتسم بالعالمية والسرعة العالية- اقتصاد قائم على المنافسة، ومحكوم بالمعرفة والانضباط، ولم يعد بالإمكان فرض حماية على المنتجات الوطنية ودخلت الدول في منافسة عالمية تخضع لقانون العرض والطلب، وأصبح البقاء للأصلح والأجود والأقل كلفة، وأصبحت الغلبة للدول القادرة على تصنيع أفضل المنتجات، وإعداد قوة العمل الأفضل تعليماً ومهارة.

كما أدت هذه المتغيرات أيضًا إلى انتشار عادات الاستهلاك لدى الشباب، وزيادة تطلعهم للبحث عن كل ما هو جديد واقتنائه، وأصبح اهتمامهم منصباً على الجمال الظاهري، وكذلك انتشار الاتكالية، وإضعاف روح الإبداع والابتكار؛ وذلك لاعتمادهم على استخدام المنتجات المستوردة (أبو المجد،٢٠٠٢م، ١٢٣).

من هنا فقد أدت هذه المتغيرات إلى سيطرة القيم المادية على أفراد المجتمع وتقييم كل شيء على أساس قيمته المادية، وزيادة الرغبة في الثراء السريع ، وكذلك زيادة حدة المنافسة، والتي تحولت إلى صراع واستعداد عقلي ونفسي لاستبعاد الآخر وتصفية وجوده، وهذا أدى إلى إضعاف العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع، واختفاء روح الحب، والود، والتعاون في السراء والضراء، وانتشار الأنانية وحب النفس، مما أدى إلى تشويه الجمال الإنساني وتراجع العديد من القيم الجمالية الأصيلة التي يتميز بها أفراد المجتمع.

المحور الثاني: الإطار الميداني للدراسة:

تهدف الدراسة الميدانية إلى التعرف على دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات، وكذلك المعوقات التي تحد من دورها في تنمية القيم الجمالية، ويتضمن الإطار الميداني ما يأتي:

أولاً: أدوات الدراسة الميدانية:

١- استخدم الباحثان استبانة تم إعدادها في ضوء الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة، وتم تطبيقها على عينة من الطالبات وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بالجبيل.

٢- تكونت الاستبانة من محورين رئيسين هما:

- المحور الأول: ويتضمن دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات، ويحتوى على ٢٨عبارة مقسمة على أربعة أبعاد وهي: (دور أعضاء هيئة التدريس ٩عبارات، ودور الأنشطة الطلابية ٧ عبارات، ودور المقررات الدراسية ٦عبارات، ودور إدارة الكلية ٦ عبارات).
- المحور الثاني: ويتضمن المعوقات التي تحد من دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات ويحتوي على ٨ عبارات.

ثانيًا : صدق وثبات الاستبانة:

أ- صدق المحتوى (الصدق الظاهري): تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة على صدق المحكمين؛ حيث عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من

أساتذة كليات التربية؛ وذلك لمعرفة وجهة نظرهم والاستفادة من ملاحظاتهم فيما احتوته الاستبانة من محاور، ومدى ارتباط كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه ومناسبته له، وبناء على الآراء التي تقدم بها السادة المحكمون تم تعديل بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى، كما تم حذف العبارات التي قلت فيها نسبة موافقة المحكمين عن ٨٠ %.

ب- الصدق الداخلي للاستبانة: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وكل محور من محاورها، ومدى ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، وذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون، واتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على قوة التماسك الداخلي لمحاور الاستبانة والعبارات المرتبطة بها.

ج- ثبات الاستبانة: اعتمد الباحثان في التحقق من ثبات الاستبانة على استخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، حيث تراوحت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة من (٠,٨٠-٠,٩٠) وللاستبانة ككل (٠,٨٤)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا.

ثالثا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ٣٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بالجبيل، و ١٠٠طالبة من طالبات المستوى الثامن من مختلف الأقسام بالكلية، والجدول الآتي يبين توزيع العينة ونسبها المئوية.

جدول (١)

يبين توزيع مجتمع وعينة الدراسة

م	الطالبات			أعضاء هيئة التدريس		
	العدد	العينة	%	العدد	العينة	%
فيزياء	٤٥	١٤	٢٣,٨	٧	٣	٤٢,٩
رياضيات	٦٧	٢٠	٢٩,٨	٨	٤	٥٠
حاسب آلي	١٠٨	٢١	١٩,٤	٧	٥	٧١,٤
لغة إنجليزية	٤٨	١٥	٣١,٣	٨	٤	٥٠
رياض أطفال	١٣٥	٣٠	٢٢,٢	٧	٤	٤٢,٩
التربية وعلم النفس	-	-	-	١٢	٧	٥٨,٨
المواد العامة	-	-	-	٧	٣	٤٢,٩
	٣٠٣	١٠٠	٣٣	٥٦	٣٠	٥٣,٦

رابعًا: المعالجة الإحصائية:

١- استخدم الباحثان الدرجات الوزنية (٣موافق، ٢حد ما، ١غير موافق) في جميع عبارات الاستبانة.

٢- تم حساب الوزن النسبي لعبارات الاستبانة ولمحاورها باستخدام المعادلة الآتية:

$$ق = \frac{٣\times ك١ + ٢\times ك٢ + ١\times ك٣}{٣ن}$$ ، حيث إن

ك١ تكرار موافق ، ك٢ تكرار حد ما ، ك٣ تكرار غير موافق ، ن = عدد أفراد العيية .

٣- للتعرف على الفروق بين الأوزان النسبية لفئات العينة، تم استخدام الباحث مقياس (ز) كالآتي :

$$ز = \frac{ق١ - ق٢}{\sqrt{\left(\frac{١}{أ} + \frac{١}{ب}\right)}}$$ ، حيث إن

ن١ ن ٢

ق١ الوزن النسبي للمجموعة الأولى، ق٢ الوزن النسبي للمجموعة الثانية، ن١ عدد أفراد المجموعة الأولى، ن ٢ عدد أفراد المجموعة الثانية .

أ = (ق١ × ن١ + ق٢ × ن٢) / (ن ١ + ن ٢) ، ب = ١ — أ

٤- للتعرف على درجة ومستوى الموافقة لأفراد العينة على عبارات الاستبانة، تم تعين حدي الثقة لمتوسط نسبة الاستجابات من العلاقة الآتية: (السيد، ١٩٩٨م، ٤١٤) :

حدي الثقة لمتوسط نسبة الاستجابة = متوسط شدة الاستجابة ± خ م × ١٫٩٦. حيث

متوسط شدة الاستجابة (أ) =

(الدرجة الوزنية لأعلى درجة موافقة – الدرجة الوزنية لأقل درجة موافقة) / عدد احتمالات الموافقة

أ = (٣ — ١) / ٣ = ٠,٦٧

خ م الخطأ المعياري لمتوسط درجة الاستجابة= √(أ × ب / ن)

حيث ب =١— أ =١ —٠,٦٧= ٠,٣٣، ن عدد أفراد العينة.

وإذا زادت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة عن الحد الأعلى للثقة (متوسط شدة الاستجابة + خ م × ١٫٩٦) يكون هناك اتجاه موجب للموافقة على العبارة (يكون للكلية دور إيجابي)، وإذا نقصت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة عن الحد الأدنى للثقة (متوسط شدة الاستجابة —خ م× ١٫٩٦) يكون هناك اتجاه لعدم الموافقة على العبارة (يكون للكلية دور منخفض)، وإذا انحصرت بين الحدين الأعلى والأدنى يكون هناك عدم وضوح في استجابات أفراد العينة على العبارة (يكون للكلية دور متوسط)، ويوضح الجدول الآتي حدود الثقة لمجموعات العينة المختلفة.

جدول رقم (١)

يوضح حدود الثقة لأفراد العينة

عينة الدراسة	عدد أفراد العينة	الحد الأدنى للثقة	الحد الأعلى للثقة
أعضاء هيئة التدريس	٣٠	٠,٥٠	٠,٨٣
الطالبات	١٠٠	٠,٥٧	٠,٧٦
الإجمالي	١٣٠	٠,٥٩	٠,٧٥

ثالثًا: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

أ- دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر.

تعد القيم الجمالية من الجوانب المهمة التي ينبغي الاهتمام بها في برامج إعداد المعلمات بكليات التربية؛ وذلك لتنمية

الحس والتذوق الجمالي للطالبات وتنميه إحساسهم بالمجتمع وتراثه وقضاياه المختلفة، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول رقم (٢)

الفروق بين الأوزان النسبية لأعضاء هيئة التدريس والطالبات في المحاور الخاصة بدور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات :

م	العبارة	العينة ككل		أعضاء هيئة التدريس		الطالبات		ز
		ق	ت	ق	ت	ق	ت	
١	دور أعضاء هيئة التدريس	٠,٦٩	١	٠,٧٢	١	٠,٦٩	١	٠,٣١٤
٢	دور الأنشطة الطلابية	٠,٦١	٤	٠,٦٤	٤	٠,٥٩	٤	٠,٤٩١
٣	دور المقررات الدراسية	٠,٦٤	٣	٠,٦٩	٣	٠,٦٢	٣	٠,٧٠١
٤	دور الإدارة الجامعية	٠,٦٧	٢	٠,٧٠	٢	٠,٦٦	٢	٠,٤١٥
	الاستبانة ككل	٠,٦٥		٠,٦٩		٠,٦٤		٠,٥٩٦

يتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة ككل يجمعون على أن دور كلية التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات غير واضح التحقيق؛ حيث بلغ متوسط الوزن النسبي للعينة ككل (٠,٦٥)، وهو يقع بين حدي الثقة الأعلى والأدنى (٠,٧٥، ٠,٥٩) للعينة ككل، أي إن لكلية التربية دوراً متوسطاً في تنمية القيم الجمالية للطالبات، والأمر بحاجة لبذل المزيد من الجهد لتطوير كليات التربية، بحيث تساهم بدور واضح وفعال في تنمية القيم الجمالية للطالبات، بما يتواكب مع العصر ومتغيراته، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة (الحكيمي،٢٠٠٩م) ودراسة (عبد الظاهر،١٩٩٩م) ودراسة (Eccles, T , 2005) الذين أكدوا على قصور برامج إعداد المعلم في تنمية أبعاد التربية الجمالية، وغياب دور المقررات الدراسية والأنشطة في تنمية القيم الجمالية.

كما يتضح من الجدول السابق أيضًا أن الأوزان النسبية للأبعاد تنحصر ما بين (٠,٦١-٠,٦٩) للعينة ككل، (٠,٦٤-٠,٧٢) لأعضاء هيئة التدريس، (٠,٥٩-٠,٦٩) للطالبات، وجميع هذه القيم تنحصر ما بين الحدين الأدنى والأعلى للثقة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في هذه الأبعاد، وهذا يؤكد اتفاق أعضاء هيئة التدريس والطالبات على أن الدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس والإدارة الجامعية والمقررات الدراسية والأنشطة الطلابية في تنمية القيم الجمالية للطالبات متوسط ودون المستوى المطلوب، كما لا توجد هناك أيُّ اختلافات في ترتيب هذه الأبعاد بالنسبة لمجموعتي الدراسة، وفيما يأتي عرض للنتائج التفضيلية لعبارات كل بعد على حدة:

١- البعد الأول: دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية القيم الجمالية للطالبات:

لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية دور في تنمية القيم الجمالية والتذوق الجمالي للطالبات، وإكسابهن بعض القيم والعادات السلوكية المقبولة اجتماعيًا، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول رقم (٣)

الفروق بين الأوزان النسبية لأعضاء هيئة التدريس والطالبات في البعد الخاص بدور أعضاء هيئة التدريس في تنمية القيم الجمالية للطالبات

م	العبارة	العينة ككل		أعضاء هيئة التدريس		الطالبات		ز
		ق	ت	ق	ت	ق	ت	
١	يقدم أعضاء هيئة التدريس محاضرات ترتبط بالقيم الجمالية	٠,٦٢	٧	٠,٦٤	٧	٠,٦٢	٧	٠,١٩٨
٢	يهتم أعضاء هيئة التدريس بغرس الوعي الجمالي للطالبات.	٠,٦٤	٦	٠,٦٧	٦	٠,٦٣	٦	٠,٤١٣
٣	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطالبات على طلب الزينة وحب التطيب.	-٠,٥٤	٩	-٠,٤٨	٨	-٠,٥٦	٨	٠,٧٧١
٤	يوجه أعضاء هيئة التدريس أنظار الطالبات إلى إدراك التناسق في العلاقات الإنسانية.	٠,٧٤	٤	+٠,٨٣	٣	٠,٧٢	٤	١,٢٢
٥	يوضح أعضاء هيئة التدريس للطالبات أنماط السلوكيات المقبولة ومساندتها، والسلوكيات المنحرفة وكيفية مواجهتها.	+٠,٨٤	٢	+٠,٨٦	٢	+٠, ٨٣	٢	٠,٣٩٣
٦	يصحح أعضاء هيئة التدريس المفاهيم الخاطئة المرتبطة بالتربية الجمالية.	٠,٦٦	٥	٠,٧٢	٥	٠,٦٥	٥	٠,٧١٥
٧	يحث أعضاء هيئة التدريس الطالبات على الالتزام بجماليات الصوت.	-٠,٥٧	٨	٠,٦٤	٧	-٠,٥٥	٩	٠,٨٧٣
٨	يحث أعضاء هيئة التدريس الطالبات على الالتزام بالقيم والفضائل الأخلاقية.	+٠,٨٨	١	+٠,٩٢	١	+٠,٨٧	١	٠,٧٣٩
٩	يحث أعضاء هيئة التدريس الطالبات على الالتزام بالنظافة.	+٠,٧٦	٣	٠,٧٤	٤	+٠,٧٦	٣	٠,٢٢٥
	المحور ككل	٠,٦٩		٠,٧٢		٠,٦٩		٠,٣١٤

+ العبارة تتحقق بوضوح

– تعني أن العبارة غير متحققة

يتضح من الجدول السابق أن الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد تتراوح ما بين (٠,٥٤– ٠,٨٨) بالنسبة لمجمل العينة، (٠,٤٨– ٠,٩٢) بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، (٠,٥٥–٠,٨٧) بالنسبة للطالبات، ولا توجد أي فروق ذات دلاله إحصائية بين مجموعتي الدراسة في جميع عبارات هذا المحور، كما يتضح من الجدول أن العبارات (٨، ٥، ٩) التي احتلت المراتب الثلاث الأولى، جاءت متحققة بوضوح من منظور مجمل العينة ومجموعتي الدراسة، أما العبارة (٤) التي احتلت المرتبة الرابعة فقد جاءت متحققة بوضوح من منظور أعضاء هيئة التدريس، وغير واضحة التحقيق من منظور مجمل العينة والطالبات، وهذا يؤكد على أن لأعضاء هيئة التدريس دوراً في توجيه الطالبات على الالتزام بالقيم الأخلاقية، وإدراك التناسق في العلاقات الإنسانية، وتوضيح السلوكيات المقبولة ومساندتها.

ويتضح من الجدول أيضًا أن هناك بعض العبارات(١،٢،٦) التي احتلت المراتب الخامسة، والسادسة، والسابعة على التوالي من منظور مجمل العينة، جاءت غير واضحة التحقيق من منظور مجمل العينة ككل ومجموعتي الدراسة، حيث انحصرت أوزانها النسبية بين الحدين الأدنى والأعلى للثقة، أما العبارتان (٧، ٣) واللتان احتلتا المرتبتين الأخيرتين على الترتيب، فقد جاءت غير متحققتين من منظور مجمل العينة ومجموعتي الدراسة، مما يؤكد على عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بحث الطالبات على الالتزام بجماليات الصوت، وقلة تشجيعهن على طلب الزينة، والتطيب، والالتزام بالمظهر الجمالي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (النجادى، ١٩٩٨م) من عدم اهتمام المعلمين بمناقشة الجانب الجمالي مع الطلاب.

٢- البعد الثاني: دور إدارة الكلية في تنمية القيم الجمالية للطالبات:

يوضح الجدول الآتي دور إدارة الكلية في تنمية القيم الجمالية للطالبات

جدول رقم (٤)

الفروق بين الأوزان النسبية لأعضاء هيئة التدريس والطالبات في البعد الخاص بدور الإدارة الجامعية في تنمية القيم الجمالية للطالبات

م	العبارة	العينة ككل		أعضاء هيئة التدريس		الطالبات		ز
		ق	ت	ق	ت	ق	ت	
٢٣	تشجع إدارة الكلية الطالبات على ممارسة الأنشطة التي ترتبط بالقيم الجمالية	٠,٥٧-	٦	٠,٦٣	٥	٠,٥٦-	٦	٠,٦٨١
٢٤	تضع إدارة الكلية اللوائح التأديبية لضبط السلوكيات غير المقبولة للطالبات	٠,٨٥+	١	٠,٨٨+	١	٠,٨٤+	١	٠,٥٣٨
٢٥	تشكل إدارة الكلية لجاناً لمتابعة الطالبات وتوجيههن، وتنمية الحس الجمالي لهن	٠,٦١	٤	٠,٧١	٣	٠,٥٨	٤	١,٢٨
٢٦	تنفذ إدارة الكلية اليوم المفتوح لعرض الإنجازات الفنية والأدبية للطالبات.	٠,٧٤	٢	٠,٧٧	٢	٠,٧٣	٢	٠,٤٣٨
٢٧	تعقد إدارة الكلية ورش العمل والدورات التدريبية لتنمية القيم الجمالية للطالبات	٠,٦٥	٣	٠,٦٤	٤	٠,٦٥	٣	٠,١٠١
٢٨	تعقد إدارة الكلية الندوات لتنمية الجمال الظاهري والباطني للطالبات.	٠,٥٩-	٥	٠,٦٠	٦	٠,٥٨	٤	٠,١٩٥
	المحور ككل	٠,٦٧		٠,٧٠		٠,٦٦		٠,٤١٥

+ العبارة تتحقق بوضوح

- تعني أن العبارة غير متحققة

يتضح من الجدول السابق أن الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد تتراوح ما بين (٠,٥٧-٠,٨٥) بالنسبة لمجمل العينة، (٠,٦٠-٠,٨٨) بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، (٠,٥٦-٠,٨٤) بالنسبة للطالبات، ولا توجد أى فروق ذات دلالة إحصائيًا بين مجموعتى الدراسة في جميع عبارات هذا المحور، كما يتضح من الجدول أن العبارة (٢٤) التي احتلت المرتبة الأولى، جاءت متحققة بوضوح من منظور مجمل العينة ومجموعتي الدراسة ، وهذا يؤكد اهتمام إدارة الكلية بوضع اللوائح التأديبية لضبط سلوكيات الطالبات، كما جاءت العبارات (٢٦ ، ٢٧، ٢٥) التي احتلت المرتبة الثانية، والثالثة، والرابعة من منظور مجمل العينة ككل، غير واضحة التحقيق من منظور مجمل العينة ومجموعتي الدراسة، حيث تنحصر أوزانها النسبية بين الحدين الأدنى والأعلى للثقة، وهذا يؤكد قلة اهتمام الكلية بعقد المسابقات وورش العمل واللجان المختصة لتنمية القيم الجمالية للطالبات.

أما العبارتان (٢٨، ٢٣) اللتان احتلتا المرتبتين الأخيرتين على الترتيب من منظور مجمل العينة، فقد جاءتا غير متحققتين من منظور مجمل العينة والطالبات وغير واضحتي التحقيق من منظور أعضاء هيئة التدريس، وهذا يؤكد قلة اهتمام إدارة الكلية بتشجيع الطالبات على ممارسة الأنشطة التي ترتبط بالقيم الجمالية، وكذلك قلة اهتمامها بعقد الندوات العلمية لتنمية التذوق الجمالي للطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الظاهر،١٩٩٩م) التي أكدت على غياب دور الأنشطة الطلابية في تنمية القيم الجمالية.

٣- البعد الثالث: دور المقررات الدراسية في تنمية القيم الجمالية للطالبات:

ويوضح الجدول الآتي دور المقررات الدراسية بكليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية:

جدول رقم (٥)

الفروق بين الأوزان النسبية لأعضاء هيئة التدريس والطالبات في البعد الخاص بدور المقررات الدراسية في تنمية القيم الجمالية للطالبات

م	العبارة	العينة ككل		أعضاء هيئة التدريس		الطالبات		ز
		ق	ت	ق	ت	ق	ت	
١٧	تتضمن المقررات الدراسية موضوعات ترتبط بالقيم الجمالية.	٠,٥٦-	٦	٠,٦٢	٤	٠,٥٤-	٦	٠,٧٧٤
١٨	تسهم المقررات الدراسية في تنمية الجمال الإنساني للطالبات.	٠,٥٩-	٤	٠,٦١	٥	٠,٥٨	٤	٠,٢٩٣
١٩	تسهم المقررات الدراسية في تنمية الجمال الباطني المتمثل في القيم والفضائل الأخلاقية الأصيلة.	٠,٧٣	١	٠,٨١	١	٠,٧١	١	١,٠٨٢
٢٠	توضح المقررات الدراسية مظاهر الجمال في الكون والطبيعة.	٠,٦٧	٣	٠,٧٢	٣	٠,٦٦	٢	٠,٦١٣
٢١	تتناول المقررات الدراسية بعض الموضوعات عن الفنون وأثرها في تربية الإنسان	٠,٦٨	٢	٠,٧٧	٢	٠,٦٥	٣	١,٢٣٦
٢٢	تسهم المقررات الدراسية في تنمية الحس الجمالي للطالبات	٠,٥٩	٥	٠,٦١	٥	٠,٥٧	٥	٠,٣٨٩
	المحور ككل	٠,٦٤		٠,٦٩		٠,٦٢		٠,٧٠١

+ العبارة تتحقق بوضوح

يتضح من الجدول السابق أن الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد تتراوح ما بين (٠,٥٦-٠,٧٣) بالنسبة لمجمل العينة، (٠,٦١-٠,٨١) بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، (٠,٥٤—٠,٧١) بالنسبة للطالبات، ولا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائيًا بين مجموعتي الدراسة في جميع عبارات هذا المحور، كما يتضح من الجدول أن العبارات (٢٢،١٨،٢٠،٢١،١٩) التي احتلت المراتب الخمس الأولى من منظور مجمل العينة، جاءت غير واضحة التحقيق من منظور مجمل العينة ومجموعتي الدراسة مما يؤكد وجود قصور في الدور الذي تؤديه المقررات الدراسية في تنمية القيم الجمالية والتذوق الجمالي للطالبات، وإكسابهن العادات والتقاليد الأصيلة التي يؤمن بها المجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (الحكيمي،٢٠١٠م) من غياب دور المقررات الدراسية بكليات التربية في تنمية القيم الجمالية.

أما العبارة (١٧) التي احتلت المرتبة الأخيرة من منظور مجمل العينة والطالبات والمرتبة الرابعة من منظور

- تعني أن العبارة غير متحققة

أعضاء هيئة التدريس، فقد جاءت غير متحققة من منظور مجمل العينة والطالبات وغير واضحة التحقيق من منظور أعضاء هيئة التدريس، مما يؤكد اتفاق أفراد العينة على قصور المقررات الدراسية في تناول الموضوعات المرتبطة بالقيم الجمالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الظاهر،١٩٩٩م) من أنَّ المنهج الدراسي ليس مصمماً لإبراز القيم الجمالية، ودراسة (عثمان والدغيدى، ٢٠٠٨م) التي أكدت على أن القيم الجمالية تكاد تكون غائبة في أهداف ومحتوى المناهج الدراسية.

٤- البعد الرابع: دور الأنشطة الطلابية في تنمية القيم الجمالية للطالبات:

تعد الأنشطة الطلابية من الجوانب المهمة التي تسهم في تنمية القيم الجمالية والتذوق الفني للطالبات، ويوضح الجدول الآتي دور الأنشطة بكليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات:

جدول رقم (٦)

الفروق بين الأوزان النسبية لأعضاء هيئة التدريس والطالبات في المحور الخاص بدور الأنشطة الطلابية في تنمية القيم الجمالية للطالبات

م	العبارة	العينة ككل		أعضاء هيئة التدريس		الطالبات		ز
		ق	ت	ق	ت	ق	ت	
١٠	تقدم الكلية الأنشطة التربوية المناسبة لتنمية القيم الجمالية.	٠,٦٢	٢	٠,٦٢	٥	٠,٦١	٢	٠,٠٩٨
١١	توجد بالكلية الأنشطة التي تنمي قدرة الطالبات على تذوق الجمال الفني والكوني.	٠,٦٢	٢	٠,٦٩	١	٠,٦٠	٤	٠,٨٩١
١٢	تعقد الكلية المسابقات الخاصة بالشعر، والرسم، والفنون المختلفة.	٠,٦٧	١	٠,٦٩	١	٠,٦٦	١	٠,٣٠٦
١٣	توجد بالكلية جماعات لحماية البيئة والمحافظة عليها.	٠,٥٩	٥	٠,٦٢	٥	٠,٥٨	٥	٠,٣٩١
١٤	يعقد بالكلية مسابقات لاختيار أجمل قسم بالكلية.	٠,٦٢	٢	٠,٦٣	٣	٠,٦١	٢	٠,١٩٧
١٥	تقوم الكلية بعقد مسابقات لاختيار الطالبات المثاليات.	٠,٥٨-	٦	٠,٦٢	٥	٠,٥٦-	٦	٠,٥٨٢
١٦	تقدم الكلية النماذج السلوكية الجمالية لتنمية القيم الجمالية للطالبات.	٠,٥٧-	٧	٠,٦٣	٣	٠,٥٥-	٧	٠,٧٧٦
	المحور ككل	٠,٦١		٠,٦٤		٠,٥٩		٠,٤٩١

+ العبارة تتحقق بوضوح

– تعني أن العبارة غير متحققة

يتضح من الجدول السابق أن الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد تتراوح ما بين (٠,٥٧-٠,٦٧) بالنسبة لمجمل العينة، (٠,٦٢-٠,٦٩) بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، (٠,٥٥-٠,٦١) بالنسبة للطالبات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا بين مجموعتي الدراسة في جميع عبارات هذا المحور، كما يتضح من الجدول السابق أن العبارات (١٢، ١٠ ، ١١ ، ١٤، ١٣) جاءت غير واضحة التحقيق من منظور مجمل العينة ومجموعتي الدراسة، وهذا يؤكد اتفاق أفراد العينة ككل على انخفاض دور الأنشطة التربوية المتوفرة بالكلية في تنمية الجمال الفني والكوني، كما أن المسابقات الخاصة بالشعر، والرسم، والفنون، والجماعات الطلابية لحماية البيئة قليلة، ودون المستوى المطلوب، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة (الحكيمي،٢٠١٠م) ودراسة (عبد الظاهر،١٩٩٩م) من غياب دور الأنشطة الجامعية في تنمية القيم الفنية والجمالية للطلاب.

ويتضح من الجدول أيضًا أن العبارتين (١٥، ١٦) اللتين احتلتا المرتبتين الأخيرتين من منظور مجمل العينة، جاءتا غير متحققتين من منظور مجمل العينة والطالبات، وغير واضحتي التحقيق من منظور أعضاء هيئة التدريس، وهذا يؤكد اتفاق أفراد العينة على قلة اهتمام الكلية بعقد مسابقات لاختيار الطالبات المثاليات، وعدم اهتمامها بتقديم النماذج السلوكية لتنمية القيم الجمالية للطالبات.

ب–معوقات تنمية القيم الجمالية للطالبات بكليات التربية :

توجد بعض المعوقات تحد من دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات بما يتمشى مع طبيعة العصر ومتغيراته، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول رقم (٧)

الفروق بين الأوزان النسبية لأعضاء هيئة التدريس والطالبات في المحور الخاص بمعوقات تنمية القيم الجمالية للطالبات بكليات التربية .

م	العبارة	العينة ككل		أعضاء هيئة التدريس		الطالبات		ز
		ق	ت	ق	ت	ق	ت	
١	جمود برامج إعداد المعلمة بكليات التربية وعدم تطويرها.	٠,٧٩+	٢	٠,٨٤+	٢	٠,٧٧+	٣	٠,٨٢٦
٢	عدم وجود اللوائح والقوانين التي تجبر الطالبات على الالتزام بالسلوك الجمالي في الكلية.	٠,٦٧	٨	٠,٦٧	٨	٠,٦٧	٨	٠
٣	قلة الأنشطة التربوية المرتبطة بتنمية القيم الجمالية.	٠,٨٢+	١	٠,٨٦+	١	٠,٨٠+	١	٠,٧٣٥
٤	جمود محتوى المقررات الدراسية وعدم تضمينها موضوعات عن التربية الجمالية.	٠,٧٩+	٢	٠,٨٠	٣	٠,٧٩+	٢	٠,١١٨
٥	قلة التزام أعضاء هيئة التدريس بالمظهر الجمالي أثناء المحاضرات.	٠,٧٥+	٤	٠,٧٦	٤	٠,٧٥	٦	٠,١١١
٦	قصور برامج التوجيه والإرشاد بالكلية في الاهتمام بتنمية الحس والتذوق الجمالي للطالبات.	٠,٧٥+	٤	٠,٧٤	٥	٠,٧٦+	٥	٠,٢٢٥
٧	قلة المسابقات التي تعقد بالكلية لإبراز الجانب الفني للطالبات.	٠,٧٤	٧	٠,٧١	٦	٠,٧٤	٧	٠,٣٢٥
٨	قلة المحاضرات التوعوية التي تهتم بتنمية القيم الجمالية للطالبات.	٠,٧٥+	٤	٠,٧٢	٧	٠,٧٧+	٣	٠,٤٢١
	إجمالي المحور	٠,٧٦+		٠,٧٥		٠,٧٦+		٠,١١١

+ العبارة تتحقق بوضوح – تعني أن العبارة غير متحققة

يتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة ككل يجمعون على وجود مجموعة من المعوقات تحد من دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات؛ حيث بلغ متوسط الوزن النسبي للعينة ككل والطالبات (٠,٧٦)، وهو أكبر من الحد الأعلى للثقة، ولأعضاء هيئة التدريس (٠،٧٥)، وهو ينحصر بين الحدين الأدنى والأعلى للثقة، وهذا يؤكد اتفاق أفراد العينة على وجود هذه المعوقات، الأمر الذي يتطلب بذل المزيد من الجهد لتذليل تلك المعوقات حتى يمكن تفعيل دور كليات التربية في الحس والتذوق الجمالي للطالبات، وإكسابهن القيم الجمالية والسلوكيات المرغوبة.

ويتضح من الجدول أيضًا أن الوزن النسبي لعبارات هذا المحور تتراوح ما بين (٠,٦٧–٠,٨٢) بالنسبة لمجمل العينة، (٠,٦٧–٠,٨٦) بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، (٠,٦٧–٠,٨٠) بالنسبة للطالبات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا بين مجموعتي الدراسة في جميع عبارات هذا المحور، كما يتضح من الجدول السابق أن الأوزان النسبية للعبارات (٣، ١ ، ٤ ، ٥ ،٦ ، ٨) من منظور مجمل العينة ومجموعتي الدراسة أكبر من الحد الأعلى للثقة، مما يؤكد درجة وضوح هذه المعوقات بكليات التربية والتي تحد من دورها في تنمية القيم الجمالية، وجاءت هذه المعوقات على الترتيب الآتي:

١– قلة الأنشطة التربوية المرتبطة بتنمية القيم الجمالية.

٢– جمود برامج إعداد المعلمة بكليات التربية وعدم تطويرها.

٣– جمود محتوى المقررات الدراسية وعدم تضمينها موضوعات عن التربية الجمالية.

٤– قصور برامج التوجيه والإرشاد بالكلية في الاهتمام بتنمية الحس والتذوق الجمالي للطالبات.

٥- قلة التزام أعضاء هيئة التدريس بالمظهر الجمالي أثناء المحاضرات.

٦- قلة المحاضرات التوعوية التي تهتم بتنمية القيم الجمالية للطالبات.

أما العبارتان (٧ ، ٢) اللتان احتلتا المرتبتين الأخيرتين من منظور مجمل العينة، فقد جاءتا غير واضحتي التحقيق من منظور مجمل العينة ومجموعتي الدراسة، مما يؤكد على أن المسابقات التي تعقد بالكلية لإبراز الجانب الفني للطالبات دون المستوى المطلوب، وكذلك قلة اللوائح والقوانين التي تجبر الطالبات على الالتزام بالسلوك الجمالي في الكلية.

المحور الثالث: الاستراتيجية المقترحة لتفعيل دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات:

في ضوء ما تمخضت عنه الدراسة بإطاريها النظري والميداني من نتائج، يقدم الباحثان استراتيجية مقترحة لتفعيل دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر، وتتكون هذه الاستراتيجية من منطلقات وأهداف وآليات، وهذا ما يتم تناوله فيما يأتي:

أ- منطلقات الاستراتيجية المقترحة :

تقوم الاستراتيجية المقترحة على عدة منطلقات هي:

- أن الإسلام أكد على إيقاظ الحس الجمالي للفرد، ورؤية الجمال وتذوقه والاستمتاع به وممارسته في السلوك.
- أن القيم الجمالية ترتبط بالقيم الدينية والخلقية، حيث توجد علاقة وثيقة بين قيم الحق، والخير، والجمال.
- أن القيم الجمالية تكون بمثابة معايير توجه سلوك الفرد في المجتمع، وتحثه على المحافظة على البيئة والاهتمام بها.
- أن القيم الجمالية ترتبط بالتربية الاجتماعية، فالشعر، والآداب، والفنون، وغيرها من جوانب جمالية تساعد الفرد على فهم البيئة الاجتماعية والاندماج فيها.

ب- أهداف الاستراتيجية المقترحة:

تهدف الاستراتيجية المقترحة إلى:

١- تطوير منظومة الإعداد بكليات التربية، بحيث تساهم بدور فعال في تنمية القيم الجمالية والذوق العام للطالبات المعلمات لمواكبة متغيرات العصر.

٢- تفعيل دور الأنشطة الطلابية والخبرات التعليمية في تنمية القيم الجمالية والتذوق الجمالي للطالبات.

ج- آليات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة :

يتم تنفيذ الاستراتيجية المقترحة من خلال عدة آليات هي:

أ- تفعيل دور إدارة الكلية في تنمية القيم الجمالية للطالبات:

يمكن تفعيل دور إدارة الكلية من خلال:

١- اهتمام إدارة الكلية بإقامة المسابقات الثقافية والفنية، وإنشاء النوادي العلمية، والثقافية، والفنية، وتزويدها بالأدوات والموارد والإمكانات التي تعين على تنفيذ الخبرات الجمالية للطالبات.

٢- عقد الندوات، والمؤتمرات، وورش العمل باستضافة رجال الدين وعلماء التربية؛ وذلك لإبراز أهمية التربية الجمالية في ترقية الذوق الجمالي للفرد والمجتمع.

٣- تحقيق التواصل والتكامل مع المؤسسات التربوية بالمجتمع لتوجيه الطالبات نحو السلوكيات التي تتصف بالجمال.

٤- الاهتمام بإصدار اللوائح والقوانين التي تجبر الطالبات على الالتزام بالسلوك الجمالي داخل الكلية.

٥- تشكل لجان لمتابعة الطالبات وتوجيهن نحو السلوكيات المقبولة اجتماعيًا وتنمية الحس والذوق الجمالي لهن.

ب- تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية القيم الجمالية للطالبات:

يمكن تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية القيم الجمالية للطالبات من خلال:

١- أن يكون أعضاء هيئة التدريس قدوة صالحة للطالبات في سلوكهن بوجه عام، وفي النواحي الجمالية بوجه خاص من خلال الالتزام بالنظافة، والنظام، وجمال الصوت، وغير ذلك.

٢- اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتوجيه أنظار الطالبات إلى إدراك التناسق في العلاقات الإنسانية، وضرورة الالتزام بالقيم والفضائل الأخلاقية.

٣- تثقيف أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم في المجالات المختلفة المرتبطة بالجمال من خلال الاطلاع على الكتب وحضور الندوات والمؤتمرات المتخصصة.

٤- اهتمام أعضاء هيئة التدريس بإبراز قيم الجمال في كل ما يحيط بهم داخل الكلية وخارجها، وتعميق هذه القيم لدى الطالبات.

٥- اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتوضيح أنماط السلوكيات المقبولة للطالبات ومساندتها، وتوضيح السلوكيات المنحرفة وكيفية مواجهتها.

ج- تفعيل دور المقررات الدراسية في تنمية القيم الجمالية للطالبات:

يمكن تفعيل دور المقررات الدراسية من خلال:

١- إعادة النظر في محتوى المناهج الدراسية، بحيث تركز على القيم الجمالية التي ينبغي إكسابها للطالبات.

٢- وضع مقرر مستقل عن التربية الجمالية بحيث يختص بتوعية الطالبات بأهمية التربية الجمالية ووظائفها وأهم مجالاتها، وأنْ تُسْتَمد موضوعات هذا المقرر من توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والتراث الثقافي للمجتمع.

٣- أن تهتم المقررات الدراسية بتوضيح مظاهر الجمال في الكون والطبيعة، وتوضيح دورها في ترقية المشاعر الإنسانية وتنمية الحس الجمالي للطالبات.

د- تفعيل دور الأنشطة الجامعية في تنمية القيم الجمالية للطالبات:

يمكن تفعيل دور الأنشطة الجامعية من خلال:

١- توفير الأنشطة المناسبة لتعزيز بناء الخبرات الجمالية للطالبات، مثل إنشاء متحف

مبسط بالكلية، وقاعات عرض للفنون المختلفة.

٢- تكوين الجماعات الطلابية التي تعرض جماليات الشعر، والأدب، وأعمال الطالبات الفنية، والتي تشجع على الإبداع في شتى المجالات.

٣- إقامة الحفلات الختامية والأيام المفتوحة التي تبني الخبرات الجمالية للطالبات، وعقد مسابقات تدور حول أبعاد التربية الجمالية.

٤- إصدار مجلة خاصة بالكلية لعرض مواهب الطالبات وإبداعاتهن.

٥- الاهتمام بدعوة رجال الدين وخبراء التربية لعقد الندوات والمحاضرات في المناسبات العامة لمناقشة التوجيهات القرآنية والنبوية في تنمية أبعاد التربية الجمالية .

ثالثًا: التوصيات العامة:

توصي الدراسة الحالية بما يأتي:

١- ضرورة التكامل والتعاون بين كليات التربية والتنظيمات المجتمعية لغرس التربية الجمالية، وقيمها، ومبادئها لجميع شرائح وفئات المجتمع.

٢- ضرورة التزام جميع منسوبي كليات التربية بالمظهر الجمالي في المظهر العام، والأقوال، والأفعال، والسلوكيات، والتصرفات داخل الكلية وخارجها.

٣- اهتمام إدارة التوجيه والإرشاد بكليات التربية بتقديم البرامج المختلفة لتنمية الحس والتذوق الجمالي للطالبات.

٤- الإفادة من وسائل الإعلام المختلفة في تبني سياسة إعلامية تُسْهم في رفع مستوى الوعي الجمالي لأفراد المجتمع.

٥- قيام كليات التربية بعمل معسكرات صيفية لاستثمار أوقات فراغ الطالبات، وصقل مهاراتهن، وتنمية قدراتهن، وإكسابهن القيم والمبادئ الجمالية.

٦- التزام الآباء، والأمهات، ورجال الدين، والإعلاميين، والمسؤولين بمؤسسات المجتمع بالقيم الجمالية في تعاملاتهم وسلوكياتهم، حتى يمكن نقل هذه القيم إلى أفراد المجتمع، وترجمتها إلى سلوكيات حياتية.

٧- تفعيل دور المساجد في إكساب أفراد المجتمع القيم الجمالية من خلال الخطب واللقاءات الدينية.

٨- تفعيل أدوار الجمعيات الأهلية والنقابات العمالية في تنمية أبعاد التربية الجمالية، وتدريب الأفراد علي تأمل الطبيعة واستخلاص القيم الجمالية منها.

البحوث المقترحة:

بعد أن قامت الدراسة الحالية بالتعرف على دور كليات التربية في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر، تقترح الدراسة إجراء البحوث الآتية:

- دور التعليم الثانوي في تنمية القيم الجمالية للطلاب في ضوء التحديات المعاصرة.
- دراسة تحليلية لواقع التربية الجمالية في المناهج الدراسية في مراحل التعليم قبل الجامعي.

- دور الجمعيات الأهلية في تنمية القيم الجمالية لأفراد

المراجع العربية :

١- أبو داود، سليمان بن الأشعث ١٤٢٠هـ. سنن أبي داود . جـ٤ . حديث ٤٠٨٩ . ما جاء في إسبال الإزار . تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد ، بيروت ، دار الفكر.

٢- أبو قرع ، هناء مصطفى حسب ٢٠٠٦م." بعض متطلبات تنمية القيم الجمالية لدى طلاب شعبة الملابس الجاهزة بكليات التربية" . *رسالة ماجستير غير منشوره* ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

٣- أبو النصر، سميحة محمد ٢٠٠٢م."التربية الجمالية من المنظور الإسلامي ودور المؤسسات التربوية والمجتمعية في تنميتها". مجلة كلية التربية ببنها، ٢١٥-٢٤٩

٤- أمين، جلال . "العولمة والهوية الثقافية" ١٩٩٨م. مجلة المستقبل العربي ، بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، ع ٢٣٤ (أغسطس ١٩٩٨م) ، ٥٢-٦٧ .

٥- ابن حنبل ، أحمد . المسند ١٩٩٥م. شرحه ووضع فهارسه أحمد محمد شاكر . م٣ . حديث رقم ٢٣٢٨ ، القاهرة ، دار الحديث.

٦- ابن الخطيب، لسان الدين ٢٠٠٤م. روضة التعريف بالحب الشريف . تحقيق محمد الكتاني ، القاهرة ، دار الثقافة.

٧- ابن الدباغ ، عبد الرحمن الأنصاري الأسيدى ٢٠٠٥م. مشارق أنوار القلوب ومفاتح أسرار الغيوب . تحقيق عاصم الكيالي ، القاهرة ، دار الكتب العلمية.

٨- ابن القيم ، شمس الدين محمد ٢٠٠٢م. روضة المحبين ونزهة المشتاقين . تحقيق خالد بن محمد بن عثمان ، القاهرة ، مكتبة الصفا.

٩- الجهني، جنان بنت عطية الطوري . القيم الجمالية وتنميتها بين الفكر الإسلامي والفكر الغربي (منظور تربوي) ، الرياض ، مكتبة الرشد ، ٢٠٠٦م.

١٠- جيدوري، صابر ٢٠١٠م. "الخبرة الجمالية وأبعادها التربوية في فلسفة جون ديوي" . *مجلة جامعة دمشق* ، م٢٦ ، ع٣(٢٠١٠م) ، ٩١-١٣٤ .

١١- حسن، محمد حسن. الأصول الجمالية للفن الحديث ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠م .

١٢- الحكيمي، شوقي عبده محمد ٢٠١٠م. "تفعيل التربية الجمالية في برامج إعداد المعلمين بالجمهورية اليمنية" . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية.

١٣- الخوالدة، محمود عبد الله ؛ وعوض، محمد ٢٠٠٦م. التربية الجمالية وعلم نفس الجمال ، بيروت ، دار الشروق.

١٤- زاهر، ضياء الدين١٩٩٨م. القيم في العملية التربوية. سلسلة معالم تربوية ، القاهرة، مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

١٥- سليم، محمد صابر ٢٠٠١م. "المدخل الجمالي في التربية العلمية" . *مجلة التربية العلمية* ، م٤ ، ع٤(٢٠٠١م) ، ٣٣-٥٢.

١٦- السيد، ابتسام أحمد ٢٠١٠م." القيم الجمالية في الصحافة المدرسية" . *مجلة كلية التربية ببنها* ، ع٨١ (يناير ٢٠١٠م) ، ٢٥٦،٢٥٥.

١٧- السيد، فؤاد البهي ١٩٩٨م. علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى . القاهرة : دار الفكر العربي.

١٨- شبل، أحمد أبو الفتوح ١٩٩٧م." الانفتاح الحضاري- مبرراته- شروطه-متطلباته التربوية". *مجلة كلية تربية المنصورة* ، ع٣٤(مايو ١٩٩٧م) ، ٢٥٣-٢٨٧.

١٩- الشربيني، فوزي ٢٠٠٥م." التربية الجمالية بمناهج التعليم". *المؤتمر العلمي* التاسع. معوقات التربية العلمية في الوطن العربي - التشخيص والحلول ، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، يوليو ٢٠٠٥م ، ٩٥-١٠٩ .

٢٠- الطراح، على. دور التعليم ومؤسسات المجتمع المدني في تطوير منظومة القيم في المجتمع الكويتي. القيم والتعليم . الكتاب السنوي الثالث ، بيروت ، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ، ٢٠٠١م .

٢١- عبد الظاهر، سعودي ١٩٩٩م." دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم الجمالية لدى طلابها" . مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية، جامعة المنيا، م١٢، ع٤(١٩٩٩م) ، ٩٥-١١٢ .

٢٢- عبد الله، عبد الخالق . "العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها" . *عالم الفكر* ، م ٢٨ ، ع٢(أكتوبر/ ديسمبر ١٩٩٩م) ، ٣٩-٩٩ .

٢٣- عبده، مصطفى ١٩٩٩م. مدخل إلى فلسفة الجمال - محاور نقدية وتحليلية وتأصيلية ."ط٢" . القاهرة ، مكتبة مدبولي.

٢٤- عثمان، سلوى عثمان ؛ الدغيدي، هبه فتحي ٢٠٠٨م. "علاقة القيم الجمالية بالسلام البيئي : البعد الغائب في المعايير القومية للتعليم بالمناهج الدراسية-تصور مقترح" . *مجله العلوم التربوية* ، ع١(يناير ٢٠٠٨م) ، ٢٩٧-٣٣٣

٢٥- غراب، يوسف خليفة ١٩٩٨م. القيم الجمالية : المفهوم والوظيفة التربوية ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

٢٦- الغزالي، أبو حامد .إحياء علوم الدين. م٤. ج١٤، القاهرة ، دار الشعب، د.ت .

٢٧- الفارابي، أبو النصر. آراء أهل المدينة الفاضلة . "ط٢"، بيروت ، دار المشرق، ٢٠٠٠م .

٢٨- كامل، فؤاد ١٩٩٩م. الفرد في فلسفة شوبنهور ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٩- محمد، على عبد المعطي ؛ عباس، وراويه عبد المنعم ١٩٩٨م. الحس الجمالي وتاريخ التذوق الفني عبر العصور ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.

٣٠- مسلم، أبو الحسن مسلم بن الحجاج ١٤٢٧هـ. صحيح مسلم بشرح النووي. م١. ج٢. باب تحريم الكِبْر وبيانه ، القاهرة ، دار الريان للتراث.

٣١- مطر، أميرة حلمي ٢٠٠٢م. مقدمة في علم الجمال وفلسفة الفن ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٣٢- النمر، عبد المنعم ٢٠٠٧م. نصوص مختارة من القرآن الكريم ، القاهرة ، قطاع المعاهد الأزهرية.

٣٣- ياسين، خالد عبد الرحمن ٢٠٠٩م." استراتيجية مقترحة للتربية الجمالية من خلال دعم المشاركة المجتمعية للمؤسسات التربوية" ، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية ، جامعة سوهاج.

34- **Acer**, **Dilek & Omerodlu**, **Esra**. "A Study on the Effect of Aesthetic Education on the Development of Aesthetic Judgment of Six-Year-Old Children" . *Early Childhood Education Journal* , Vol 35 , No 4 , Feb2008 , available at : Eric : EJ785808 ,335-342

35- **Choi**, **H**. "Harry Broudy's Theory of Aesthetic Education as General Education" . *Ph. D.*, University of Llinois at Urbana Champaing , 2001.

36- **Eccles**, **T**. Looking for Beauty: A Call to Education to Address the Need for Aesthetic Education in our Classrooms . M.A., *Simon Fraser University Canada*, 2005 .

37- **Genie Arts Smarts**. "Retrieved October 2005" , *available at* :http : //www.artssmarts.ca/media/ en/webReady.pdf

38- **Hirsch**, **Miriam** . "Embracing Resistance and Asymmetry in Pre-Service Teacher Aesthetic Education" . *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory. Research and Practice*, Vol. 9 , N0 .3 , Oct2010 , available at : Eric : EJ901860 , 322-338

39- **Lemos**. **R**. **M**. The nature of Value . Florida University Press, Florida, 1995.

40- **Maduagwu** , **Micheal**. "Globalization and its challenges to National Cultures and Values A perspective From Sub- Saharan Africa". *Paper Presented at the international Roundtable The Challenges of Globalization*, University of Munich, 18-19 March 1999.

41- **Murray**, **T**. Teaching Values Through General Education . New Directions for Community Colleges , 1999.

42- **Warburton**, **C** . "The art and Science of Teaching Aesthetics: A model for Secondary School Teachers ". *M.A.L.S.*, Stata University of New York Empire State College,2007 .

43- **Whitener** , **V**. "Preparing Pre-Service Teachers for Tomorrow : Is Visual Literacy a Necessary Component ",2002 , available at : Eric : ED464064

Girls Colleges of Education Role in Developing Aesthetic Values of Female Students in light of Century' s Variables

Dr. Maher Ahmed Hassan Mohamed*
Assistant professor in Education and Psychology
Faculty of Education – Dammam university

Dr. Nadia Salam Aldosary
Assistant professor in Education and Psychology
Faculty of Education – Dammam university

Submitted 25-4-2012 and Accepted on 19-09-2012

Abstract : This Study aims at investigating the role of Girls College of Education in Developing Aesthetic Values of Female Students in light of Century' s Variables . Because descriptive method suits the present study , it was used jointly with a questionnaire administered to random sample population of female students as well as faculty members . the study findings were as follows:

- the role of colleges of education in developing aesthetic values is decreasing
- there are same impediments which limits the colleges role in this respect . these impediments are educational activities aiming at developing Aesthetic Values are less in number ; preparation programmers and prescribed courses are fixed and they are rarely developed ; besides faculty members do not tend to undertake Aesthetic outlook while they are in classes

The study proposes a strategy to activate the role of colleges of education in this matter so as to be in conformity with the century and variables.

Key Words: Aesthetic Values - Century, s Variables - Colleges of Education

اسم الكتاب : ***تحسين تعليم العلوم والرياضيات : تحقق طولي للعلاقة بين التدريس الموجه نحو الإصلاح وتحصيل الطالب .***

بلد النشر : الولايات المتحدة.

عدد صفحات الكتاب : ١١٦ صفحة.

الناشر : مؤسسة راند Rand Corporation

سنة النشر : ٢٠٠٦ م

Improving Mathematics and Science Education A Longitudinal Investigation of the Relationship Between Reform-Oriented Instruction and Student Achievement

vi-Nhuan Le, Brian M. Stecher, J. R. Lockwood, Laura S. Hamilton, Abby Robyn, Valerie L. Williams , Gery Rayan, Karri A. Kerr, Jose Felipe Martinez , Stephen P. Klein

عرض : أ.د . محمد بن راشد الشرقي

يحوي هذا الكتاب دراسة أعدت من قبل (Rand Education) وهي وحدة من مؤسسة (Rand Corporation) وتم تمويلها من قبل مؤسسة العلوم الوطنية (NSF) . وموضوعها " ***تحسين تعليم العلوم والرياضيات : تحقق طولي للعلاقة بين التدريس الموجه نحو الإصلاح وتحصيل الطالب*** " تكونت الدراسة من خمسة فصول ، تناول الفصل الأول خلفية الدراسة وأسئلتها وأهميتها وتنظيمها وجاء الفصل الثاني ليشمل إجراءات الدراسة متضمناً اختيار العينات وجمع البيانات . والفصل الثالث يشمل قياسات الممارسات التعليمية، ويشتمل الفصل الرابع على النتائج مع تسليط الضوء على العلاقة الموجهة بين تحصيل الطلاب والتدريس الموجه نحو الإصلاح، وتم في الفصل الخامس تلخيص النتائج والآثار المترتبة على ذلك. تعرض هذه الدراسة نتائج عدة دراسات . وهي مبنية على دراسة سابقة (Rand Study) وتسمى (Mosaic I Project) والتي توصلت إلى أن هناك علاقة عكسية بين التحصيل والتدريس الموجه نحو الإصلاح. والدراسة الحالية تسمى (Mosaic Project II) وتتميز بأنها تشتمل على مؤشرات متنوعة نحو التعليم الموجه للإصلاح، ومقاييس تحصيل متعددة،وعمليات تقييم مفتوحة النهاية لمعرفة ما إذا كانت العلاقة دقيقة بالنسبة للطريقة التي يتم قياس التحصيل فيها (Achievement).

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين :

- هل هناك ارتباط بين التحصيل واستخدام الممارسات التعليمية نحو الإصلاح ؟
- هل العلاقة بين التحصيل والممارسات التعليمية الموجهة نحو الإصلاح دقيقة بجوانب التحصيل التي يتم قياسها؟

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي :

١. قد تساعد نتائج هذه الدراسة المهتمين بتعليم العلوم والرياضيات في الحصول على أساليب تعليمية فعالة .
٢. يتوقف المستقبل الاقتصادي للولايات المتحدة الأمريكية على تحسين تعليم العلوم والرياضيات من الروضة وحتى الصف الثاني عشر في المرحلة الثانوية.
٣. تقدم منهجاً تعليمياً جديداً بالمقارنة مع دراسات سابقة.
٤. إنه من الضروري معرفة إذا ما كانت الممارسات التعليمية المستخدمة والموجهة نحو الإصلاح قد تكون حلاً لتحسين تعليم العلوم والرياضيات.

حدود الدراسة:

١. اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الابتدائية والمتوسطة دون الثانوية .
٢. اقتصرت هذه الدراسة على خمسة أفواج من طلاب العلوم والرياضيات .
٣. اقتصرت هذه الدراسة على ثلاث مناطق اختتمت مشاركتها في برنامج التغيير المنهجي المحلي(Local Systemic Change)، ومبادرة مؤسسة العلوم الوطنية لتعزيز التوجه الإصلاحي والإصلاح المنهجي لتعليم العلوم والرياضيات .
٤. تحددت الدراسة زمنياً من عام ٢٠٠١م إلى ٢٠٠٣م.
٥. اقتصرت دراسة الرياضيات على ثلاثة أفواج من الطلاب في الصفوف (٣ ،٥ ، ٧ ، ٨ ، ٩) .
٦. اقتصرت دراسة العلوم على فوجين من الطلاب في الصفوف (٣ ، ٥ ، ٦ ، ٨)
٧. تلقى عدد قليل نسبياً من الطلاب لتعرض أكثر كثافة أو أقل كثافة للتعليم الموجه نحو الإصلاح.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من المدارس الابتدائية والمتوسطة في ثلاث مناطق وعددها (٣١٩) مدرسة . وقد تم اختيار الصفوف الدراسية لهاتين المرحلتين نظراً لإمكانية تتبع الطلاب خلال الفترة الزمنية لإجراء الدراسة . كما تم استبعاد المدارس التي رفض معلموها المشاركة أثناء التطبيق الميداني وبالتالي بلغ عدد المعلمين (١٢٠٢) معلم علوم ورياضيات، في حين بلغ عدد الطلاب المشاركين (٤٦١٨٢) طالب.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثون عدة أدوات لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها وهي على النحو الآتي : .

١. اختبار التحصيل (SAT-9) في العلوم والرياضيات والذي تم نشره من قبل Harcourt Assessment.
٢. اختبار الاختيار من متعدد Multiple Choice.
٣. اختبار (SAT-9) في القراءة واللغويات.
٤. اختبار مفتوحة النهاية Open – ended questions.
٥. استخدام طريقة حل المشكلات (Problem Solving) لقياس المهارات والمعرفة التي يحتاج إليها الطالب لحل المسائل الرياضية.
٦. اختبار المقالات القصيرة، مقابلات، ملاحظات.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص "هل هناك ارتباط بين التحصيل واستخدام الممارسات التعليمية نحو الإصلاح" ؟
تشير النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً أو علاقة إيجابية ضعيفة بين استخدام الممارسات التعليمية والتحصيل في العلوم والرياضيات عند استخدام اختبارات الاختيار من متعدد باستثناء ممارسات العمل الجماعي في الرياضيات والتي كانت العلاقة فيها سلبية. كما تشير النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الممارسات التعليمية نحو الإصلاح والتحصيل عند استخدام الاختبارات مفتوحة النهاية، إضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين التحصيل والممارسات التعليمية عند استخدام أسلوب حل المشكلات كما بينت النتائج إلى أن تلك الارتباطات الإيجابية الضعيفة نسبياً بين التعليم الموجه نحو الإصلاح والتحصيل يتفق مع نتائج دراسات سابقة .

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص "هل العلاقة بين التحصيل والممارسات التعليمية الموجهة نحو الإصلاح دقيقة لجوانب التحصيل التي يتم قياسها"؟

تشير النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الممارسات التعليمية الموجهة نحو الإصلاح عند استخدام الاختبارات مفتوحة النهاية وتكون أقل عندما تستخدم اختبارات الاختيار من متعدد في الأماكن التي تم فيها تطبيق هذين الاختبارين . كما تشير النتائج إلى أن وجود علاقة موجبه بين التحصيل في الرياضيات للمقاييس الفرعية لاختبار الاختيار من متعدد والمقاييس الفرعية لحل المشكلات وعلاقة سلبية مع المقاييس الفرعية للإجراءات . وتشير هذه النتيجة إلى أن العلاقة بين الممارسات التعليمية الموجهة نحو الإصلاح تعتمد على الطريقة التي يقاس بها التحصيل. هذه النتائج تعزز رسالتين مهمتين :

الرسالة الأولى: قضايا القياس وهي أن قياس التحصيل يؤدي إلى استنتاجات مختلفة بعض الشيء عن قوة العلاقة بينه وبين استخدام الممارسات التعليمية الموجهة نحو الإصلاح ***وبوجه خاص*** : فإن مقاييس التحصيل التي تظهر أنها تتماشى بشكل جيد مع أهداف الإصلاح على سبيل المثال الأسئلة المفتوحة النهاية ، والبنود التي يتم من خلالها قياس مهارة حل المشكلات تكون دقيقة بشكل كاف لتأثيرات التعليم الموجه نحو الإصلاح . ولسوء الحظ فإن معظم الاختبارات الموجودة في الولايات والمقاطعات لا تتماشى مع أهداف الإصلاح . إن استخدام القياسات التي تتماشى مع أهداف الإصلاح سيحسن من صدق نتائج التقييم وتقود به إلى تنفيذ الإصلاح بشكل جيد ، وذلك بتشجيع المعلمين بالتركيز في هذه الأهداف ، وقد ذكر بعض المعلمين أثناء إجراء المقابلات أن الأهداف تعتبر عاملاً من العوامل التي تؤدي بهم إلى تجنب الممارسات التعليمية نحو الإصلاح .

الرسالة الثانية : هي أن استخدام المقاييس الفرعية من الاختبار الحالي قد يزودنا بمعلومات مهمة وتحليل دقيق عن العلاقة بين الممارسات التعليمية والتحصيل . وهناك اختبارات مقننة مزودة بمقاييس فرعية تفرق بين مجالات الأداء . وعلى الرغم من عدم استخدام هذه المقاييس الفرعية إلَّا في حالات نادرة فإنه لا يجب إغفالها عندما يتم دراسة تأثير البرنامج على تحصيل الطالب .

تفسير النتائج:

يعزى الضعف في العلاقات بين التحصيل والتعليم الموجه نحو الإصلاح إلى أن مقاييس الممارسات التعليمية لا تقيس بشكل كاف استخدام المعلمين لاستراتيجيات الإصلاح نحو الفصول الدراسية ، كما أن الاختلافات في تحصيل الطلاب حدثت لنفس الطلاب الذين لديهم نفس المعلمين ، الأمر الذي لا يمكن ملاحظته بسبب عدم المعرفة بتواريخ التحصيل السابقة ، إضافة إلى عدم معرفة أي من المعلمين الذين قاموا بتدريسهم.

لقد نجح هذا الكتاب في تقديم صورة رائعة عن تنفيذ عملية الإصلاح في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وقدم معلومات جيدة للمهتمين في تعليم العلوم والرياضيات الأمر الذي سينعكس على تنفيذ عملية الإصلاح على كفاية المستويات .

ISSUE. 40

February 2013

JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

REFEREED ACADEMIC PERIODCAL

1. Transactional and Transformational leadership of Public Schools' Principals in Qassim Educational Region and its Relationship with the Level of Teachers' Morale.
2. Investigating mathematics teachers' conceptual knowledge on topics of Calculus.
3. The Provision of Transition Services in Educational Institutions for Students with Multiple Disabilities and their Importance from the Perspectives of the School Team.
4. The use of e-portfolios as a learning and assessment tool for computer skills among College of Education students.
5. The effect of interaction between the diversification of teaching strategies learning style over the Web (Web Quests) and learning styles in the development of learning skills and self-learning in the conceptual chemistry among students in 10th grade.
6. Girls Colleges of Education Role in Developing Aesthetic Values of Female Students in light of Century's Variables.
7. Improving Mathematics and Science Education: A Longitudinal Investigation of the Relationship Between Reform-Oriented Instruction and Student Achievement.

ISSN : 4011 - 1021