المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الجوف
وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي

جامعة الجوف
Jouf University

مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية

Jouf University Educational Sciences Journal (JUESJ)

دوريّة ـ علميّة ـ محكّمة
تصدر عن جامعة الجوف

المجلد السادس ـ العدد الثاني
يوليو ٢٠٢٠م (ذو القعدة) ١٤٤١هـ

متاحة على الشبكة العنكبوتية: http://vrgs.ju.edu.sa/jer.aspx

مركز النشر بجامعة الجوف
Jouf University Publishing Center

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية

التعريف بالمجلة:

مجلّة دوريّة – نصف سنوية – تخصصية محكّمة تصدر عن مركز النشر العلمي بوكالة جامعة الجوف للدراسات العليا والبحث العلمي بهدف إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة في مجال العلوم التربويّة، باللّغتين العربية والإنجليزية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية، وقد صدر العدد الأول منها في شهر سبتمبر عام ٢٠١٤م (ذي القعدة ١٤٣٥هـ) بمسمى مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية حتّى بلغت ثلاثة مجلدات بواقع (٦) أعداد في شهر يوليو من عام ٢٠١٧م (شوال ١٤٣٨هـ).

* * *

الرؤيـــة:

- الرّيادة والتميّز في نشر الدراسات التربوية لأجل تنمية مستدامة تحقّق للجامعة والمجتمع التطور والنهوض.

الرســالة:

- النهوض بالمنظومة البحثية في مجال الدراسات التربوية وفق معايير الجودة العالمية لتحقيق مجتمع المعرفة.

الأهــداف:

ترمي المجلة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. نشر الدراسات العلمية الأصيلة والمبتكرة في مجال العلوم التربويّة.
٢. تعزيز الصلات العلمية والفكرية مع الجامعات المحلية ومراكز البحوث والمؤسسات المتخصصة في جوانب الفكر والتنمية، وتبادل الإصدارات العلمية معها.
٣. تسليط الضوء على الاتجاهات البحثية الجديدة في مجال الدراسات التربوية.

* * *

Jouf University Educational Sciences Journal

Jouf University Educational Sciences Journal (JUESJ) is a refereed academic periodical Journal concerned with research in the field of educational studies in both Arabic and English. It also provides researchers in the field of educational studies worldwide with the opportunity to have their researches published. The researches have to be original and to fulfill the demands of academic ethics and scientific methodology. The first issuance of the journal was in September 2014 (Dhul Qa'dah, in the year 1435AH) under the name of Jouf University Journal of Social Sciences, three volumes (six issues) have appeared until July of 2017 (Shawwal 1438 AH).

* * *

Vision, Mission, and Objectives

Vision:

The journal seeks to take the lead in publishing distinguished studies in educational sciences that fulfill the objectives of sustainable development and achieve improvement and upgrading of existing standards for the university and the community alike.

Mission:

Raising the level of academic research in educational sciences in accordance with global quality standards to serve the interests of the knowledgeable society.

Objectives:

The journal seeks to achieve the following objectives:

1. Publishing original and innovative research and studies in the field of educational sciences.
2. Consolidating academic relations with local universities, research centers and specialized institutions concerned with intellectual and development issues, and the exchange of academic publications among them.
3. Shedding light on new research trends in the discipline of educational studies.

* * *

المشرف العام على المجلة

د. سالم بن مبارك العنزي

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

* * *

الهيئة الاستشارية

* * *

الأستاذ الدكتور/ محمد بن شحات الخطيب
أستاذ أصول التربية بجامعتي طيبه والملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
* * *

الأستاذ الدكتور/ فهد بن سليمان الشايع
أستاذ مناهج وتعليم العلوم بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
* * *

الأستاذ الدكتور/ عويد بن سلطان المشعان
أستاذ علم النفس بجامعة الكويت، دولة الكويت.
* * *

الأستاذ الدكتور/ شادية محمد التل
أستاذ علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.
* * *

الدكتور/ ناصر صلاح الدين منصور
أستاذ تعليم العلوم المشارك، جامعة اكستر، المملكة المتحدة.
* * *

الأستاذ الدكتور/ أرسيثامبي فيلو
أستاذ القياس والتقويم، جامعة أوتارا - ماليزيا.
* * *

الأستاذ الدكتور/ رمضان محمد رمضان
أستاذ علم النفس بجامعة بنها، جمهورية مصر العربية.
* * *

الأستاذ الدكتور/ مبارك بن فهيد القحطاني
أستاذ الإدارة التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
* * *

* * *

هيئة التحرير

* * *

رئيس التحرير

أ. د. غربي بن مرجي الشمري

أستاذ إدارة التعليم العالي – قسم القيادة والسياسات التربوية
عميد كلية التربية - جامعة الجوف

* * *

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

أ. د. علي بن عبد الله الجفري
أستاذ التربية البدنيّة بجامعة جدة.

أ. د. نوف بنت ناصر التميمي
أستاذ أصول التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

أ. د. نائل محمد أخرس
أستاذ علم النفس بجامعة الجوف.

د. محمود عبد الحافظ خلف الله
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الجوف.

د. عبد الحميد بن راكان العنزي
أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الجوف

* * *

مدير التحرير

د. فياض بن حامد العنزي

أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بجامعة الجوف.

* * *

للمراسلة:

البريد الإلكتروني: eduj@ju.edu.sa ـ الموقع الإلكتروني: http://vrgs.ju.edu.sa/jer.aspx
هاتف: 014-6544353 (966+) ـ 14-66544366 (966+)
مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية ـ جامعة الجوف ـ الجوف (سكاكا) ـ المملكة العربية السعودية
ص. ب: (2014)

ضوابط النشر في المجلة

أولاً: ضوابط عامة

١. تقبل المجلة للنشر البحوث والدراسات الأصيلة والمميزة في مختلف مجالات العلوم التربوية المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية.

٢. يقدم الباحث الرئيس طلباً للنشر وإقراراً موقعاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأنّ البحث لم يسبق نشره، وأنّه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة. (نموذج ١)

٣. يتم إرسال البحث إلكترونياً للبريد الرسمي للمجلة: (eduj@ju.edu.sa).

٤. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

٥. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقي أو إلكتروني دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

٦. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبّر عن وجهة نظر الباحث/ الباحثين فقط، ولا تعبّر بالضرورة عن رأي المجلة.

٧. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

ثانياً: ضوابط إجرائية

١. يكتب في الصفحة الأولى من البحث: عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي أو ينتمون إليها، وعنوان المراسلة (باللغتين العربية والإنجليزية)، والملخصين العربي والإنجليزي.

٢. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوايتهم، وإنّما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم أو الاسماء، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

٣. ينظم البحث وفق التالي:

أ. البحوث التطبيقية: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته، يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، فأهميته، ثم أسئلة البحث أو فروضه. فحدوده ومصطلحاته، فالإطار النظري (دون عناوين جانبية)، والدراسات السابقة والتعليق عليها، ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها، وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

ب. البحوث النظرية: يورد الباحث مقدمة يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكوِّن جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

٤. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس: (American Psychological Association – APA – 6th Ed.).

٥. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام التالي:

- إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكِّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية. وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

- الخوالدة، محمد. والرباعي، زهير. (٢٠٠٤م). القيم التربوية التي يكتسبها طلبة المرحلة الأساسية العليا من مناهج التربية الفنية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات: العلوم التربوية- الجامعة الأردنية. ٣١(١)، ١٥٨-١٨٤.

- Al-Khawaldeh, M., & Al-Ruba'i, Z .(2004). Educational Values of Art Education Curricula Acquired by Upper Basic Education Students in Jordan as Perceived by their Teachers (in Arabic). *Dirasat: Educational Sciences*- the University of Jordan. 31 (1), 158- 184.

٦. يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (٣٠) صفحة حجم A4، متضمنة الملخّصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع، والملاحق إن وجدت.

٧. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوّه من جميع الأخطاء اللغوية والمطبعية.

ثالثاً: ضوابط التنسيق

١. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣ سم)، والمسافة بين الأسطر مفردة، ويكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (١٦)، والتباعد بين الأسطر مفرد (قبل وبعد صفر نقطة)، والجداول بحجم (١٢)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٢)، والجداول بحجم (١٠).

٣. يكون نوع الخط في الملخص باللغة العربية (Traditional Arabic)، بحجم (١٤)، وباللغة الإنجليزية نوع الخط (Times New Roman)، بحجم (١٢)، ولا تتجاوز كلمات كل منهما (٢٥٠) كلمة، يليهما كلماتٌ مفتاحية (Keywords)لا تزيد على خمس كلمات/ مفردات لتستخدم في التكشيف.

٤. لا يتم ترقيم العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية.

٥. يترك في بداية كل فقرة مسافة بمقدار خمسة حروف أو الضغط على مفتاح (Tab)، وتترك مسافة بين الفقرات بمقدار سطر، وكذلك في نهاية كل فقرة والعنوان الرئيس أو الفرعي التالي.

٦. لا بدّ من وضع (م/هـ) لجميع التواريخ في كامل البحث، وتكون ملاصقة للتاريخ بدون أي فراغ بينهما.

٧. يتم استعمال الأرقام العربية (1, 2, 3...) طباعة يدوية ولا يتم تحويلها من خيارات (Word).

٨. تعدّ علامات الترقيم كافة جزءاً من الكلمة السابقة بحيث لا يترك أيّ مسافة قبلها، بينما يتم ترك مسافة واحدة بعد كل علامة ترقيم.

٩. يعدّ حرف العطف (الواو) جزءاً من الكلمة اللاحقة، بحيث لا يترك أيّ مسافة بينهما.

١٠. يجب أن يكون اتجاه الجدول (من اليمين لليسار/ من اليسار لليمين) حسب لغة البحث، ويكتب عنوان الجدول أعلاه، ونوع الخط للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (١٢) نمط غامق، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠) بنمط غامق أيضاً.

١١. يكتب اسم الشكل أسفله، ونوع الخط للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (١٢) نمط غامق، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠) بنمط غامق أيضاً، ولا تقبل الصور والأشكال الثابتة.

١٢. توضع قائمة المراجع العربية وفق ترتيبها الهجائي بنوع الخط (Traditional Arabic) بحجم (١٤)، والتباعد بين الأسطر مفرد (قبل وبعد صفر نقطة)، بتعداد نقطي (ــــ)، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة، وتتبعها قائمة بالمراجع الأجنبية (متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها) ووفق ترتيبها الهجائي بنوع الخط (Times New Roman)، بحجم (١٢).

* * * *

Publishing Rules

General Rules:

1. The journal accepts original and distinguished researches and studies in various fields of educational sciences written in Arabic or English.
2. The researcher and all the participating researchers (if any) must submit a request for publication, and a signed statement that the manuscript has not been published, is not submitted for publication, and will not be submitted simultaneously for review to another journal until the publishing proceedings are completed. (Form 1)
3. The manuscript should be sent electronically to the official e-mail of the journal: (eduj@ju.edu.sa).
4. The editorial board has the right to decide if the research is valid to be sent to referees/ reviewer or not, without giving reasons.
5. All accepted manuscripts become the property of JUESJ, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in-chief.
6. Opinions in the manuscripts do not express JUESJ view; rather they express only the researchers' views.
7. The editorial board has the right to set priorities of publishing the researches.

Rules of Procedure:

1. The title of the research, the name of the researcher(s), the institution to which he/they belong, the mailing address, and the contact number must be written on the first page (all in Arabic and English), followed by the abstract of the study in the Arabic and English, all on the same page.
2. Name/names of the research/researchers should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher /researchers) must be used instead of the name(s).
3. The manuscript is organized according to the following: the researcher provides an introduction that begins by presenting the nature of the research, and the extent to which it is needed and its rationale. This is followed by a review of the research problem, then determining its objectives, its importance, and then its questions or hypotheses, without side titles. After that the researcher provides the previous studies and commentaries, and then the methodology of the research, including: the research community, its sample, its tools and procedures, including how to analyze its data. And then the results of the research and discussion, and recommendations emanating from it. The bibliography is placed at the end of the research using the documentation method adopted by the journal.
4. AUESJ adopts the American Psychological Association (APA) Style - 6th Ed.
5. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order. For example:
    - Al-Khawaldeh, M., & Al-Ruba'i, Z .(2004). Educational Values of Art Education Curricula Acquired by Upper Basic Education Students in Jordan as Perceived by their Teachers (in Arabic). *Dirasat: Educational Sciences*, 31 (1), 158- 184.
6. The manuscript has to be written on A4 paper. It must not exceed (30) pages, including Arabic and English abstracts, references, appendixes, and supplementary material if any.
7. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

Rules of Format Printing:

1. Page margins of the manuscript (top, bottom, left and right) must be (3 cm), and the line spacing should be single. The manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
2. The font of the Arabic manuscript must be written in (Traditional Arabic- size 16), and tables must be in (Traditional Arabic, size 12), whereas the font of the English manuscript must be (Times New Roman, size 11), and the tables must be in (Times New Roman, size 8).
3. The font of the Arabic abstract must be written in (Traditional Arabic- size 14), and The font of the English abstract must be written in (Times New Roman- size 12). Each abstract must not exceed (250) words, and followed by not more than five keywords for indexing.
4. Headlines and subheadings are never numbered.
5. At the beginning of each paragraph, leave an indentation of five-character space or press the (Tab) key. Skip a line between paragraphs and between the end of each paragraph and the next headline or subheading.
6. The abbreviations of the Gregorian and the Hijri dates must be added for all dates in the entire research, and should be adjacent to the date without any space between them.
7. Arabic numerals (1, 2, 3 ...) are used throughout the entire search. They must be printed manually. They must not be converted by the options of the *Office Word*.
8. A punctuation mark is a part of the previous word, so no space is left before it. Leave only one space after each punctuation mark.
9. The conjunction letter in Arabic /wa/ is a part of the following word, so no space is left between them.
10. The table direction (left to right / right to left) should be according to the research language.

    The table title must be written and centralized above it. The font type for Arabic manuscript is (Traditional Arabic – size 12 -bold), and for English manuscript the font is (Times New Roman – size 10 -bold).
11. The form title must be written and centralized below it. The font type for the Arabic manuscript is (Traditional Arabic – size 12- bold), and (Times New Roman – size 8 -bold) for the English manuscript. Fixed images and shapes are not accepted.
12. The Arabic references list should be at the end of the manuscript. The font used for them is (Traditional Arabic – size 14). The English references list should be after Arabic references list, The font type (Times New Roman – size 12) must be used. The spacing between the lines is single (before and after zero point). Each reference must be preceded by a bullet point (-) according to the documentation style adopted by the Journal.

* * * * *

المحتويات

العنوان **الصفحة**

- افتتاحية العدد (رئيس التحرير) **١٤**
- العوامل المؤثرة في تعلم وتعليم مقرر الفيزياء لطلبة المسار الصحي بجامعة الملك سعود.

فهد بن سليمان الشايع، وعبده نعمان المفتي، وماهر بن محمد العرفج ونبيل بن الطيب بالنصيب **١٧**

- فاعلية استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" في تحصيل الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي واتجاهاتهم نحوها في منطقة الجوف– القريات.

ذياب مقبل هارب الشراري **٤٣**

- التحيز المعرفي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية.

عالية الطيب حمزة محمد **٧١**

- دور مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها: مدرسة الزرقاء أنموذجاً.

أسماء راضي خنفر **٩٧**

- دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض.

ماجد بن عبد الله بن محمد الحبيّب **١٢٣**

* * * *

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه الطيبين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين. أمّا بعد:

فإنّنا نزفّ للقرّاء والباحثين الكرام صدور العدد الثاني/ المجلد السادس من مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية للعام ٢٠٢٠م/١٤٤١هـ، والذي تستمر فيه «مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية» بتطبيق معايير قواعد النشر العلميّ الرّصين من خلال نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة والمتميزة المواكبة للاتجاهات العلمية والفكرية الحديثة إسهاماً منها في عملية إنتاج المعرفة وتيسير تداولها بين المهتمين من الباحثين والمعنيين.

وتضمّن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدّة؛ أوّلها: العوامل المؤثرة في تعلم وتعليم مقرر الفيزياء لطلبة المسار الصحي بجامعة الملك سعود، وثانيها: فاعلية استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" في تحصيل الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي واتجاهاتهم نحوها في منطقة الجوف– القريات، وثالثها: التحيز المعرفي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية، ورابعها: دور مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها: مدرسة الزرقاء أنموذجاً. بينما تناولت الدراسة الأخيرة من العدد دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض.

والله من وراء القصد،،،

رئيس التحرير

* * * *

البحوث والدراسات

العوامل المؤثرة في تعلم وتعليم مقرر الفيزياء لطلبة المسار الصحي بجامعة الملك سعود

فهد بن سليمان الشايع[١]،وعبده نعمان المفتي[٢]، وماهر بن محمد العرفج[٣]، ونبيل بن الطيب بالنصيب[٤]

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز من وجهة نظر طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك سعود، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي من خلال استفتاء عينة بلغت (327) طالبًا، وطالبة، بواقع (138) طالبًا، و (189) طالبة، من طلبة الكليات الصحية وتضم كليات الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، والعلوم الطبية التطبيقية، وقد بينت نتائج الدراسة أنَّ طلبة الكليات الصحية يرون أنَّ العوامل المرتبطة بمحور "المحتوى العلمي"، وبمحور "التقويم والاختبارات"، تؤثر في تعلم وتعليم الفيزياء بدرجة عالية، في حين أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ الطلبة يرون أنَّ العوامل المرتبطة بمحور "عضو هيئة التدريس"، وبمحور "الطالب"، وبمحور "الجانب العملي" تؤثر في تعلم وتعليم الفيزياء بدرجة متوسطة. وأظهرت نتائج اختبار (ت) أنَّه لا يوجد اختلاف بين تقدير الطلاب، وتقدير الطالبات للعوامل المؤثرة المتعلقة بمحور "المحتوى العلمي"، وبمحور "التقويم والاختبارات"، في حين أشارت النتائج إلى أنَّ رأي الطلاب يختلف عن رأي الطالبات في تحديد مستوى تأثير العوامل المرتبطة بمحور "عضو هيئة التدريس"، وبمحور "الطالب"، وبمحور "الجانب العملي"؛ إذ يرى الطلاب أنَّها تؤثر في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز بدرجة أعلى من رأي الطالبات، وبفارق دالٍّ إحصائيًّا.

الكلمات المفتاحية: مقرر الفيزياء الجامعي، الكليات الصحية، العوامل المؤثرة، تعلم وتعليم الفيزياء، جامعة الملك سعود.

Factors Affecting the Teaching and Learning of Introductory Physics Course for the Health Students at King Saud University

Fahad S. Alshaya[(1)], Abdo N. Almufti[(2)], Maher M. Alrafaj[(3)], & Nabil Ben Nessib[(4)]

Abstract:This research paper aimed at introducing educational factors impacting the teaching and learning of the introductory physics course (phys. 109) offered to health students at King Saud University (KSU). For this reason, the study has used the descriptive methodology to survey 327 students (138 male and 189 female) studying at the health colleges.The results have indicated that students viewed the impact of the domains of "scientific content", and "assessment" highly, and there was no significant difference between female and male students in their views of these two domains. Further, the students have indicated a moderate weight to the domains associated with "faculties", "students", and "experimental activities", with significant differences between female and male students in their views of these three domains. The male students have weighted the domains of "faculties", "students", and "experimental activities" more than female students in impacting the teaching and learning of phys. 109.

Keywords: Introductory Physics Course, Health Colleges, Factors, Teaching and Learning of Physics, King Saud University.

١) أستاذ المناهج وتعليم الفيزياء– كلية التربية– جامعة الملك سعود.
٢) باحث دكتوراة– مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات– جامعة الملك سعود.
٣) أستاذ المناهج وتعليم الفيزياء– كلية التربية– جامعة الملك فيصل.
٤) أستاذ الفيزياء– قسم الفيزياء والفلك– كلية العلوم– جامعة الملك سعود.

1) A Professor of Physics Education - College of Education – King Saud University.
2) A Ph.D student on Science Education -The Excellence Research Center of Science and Mathematics Education- King Saud University.
3) A Professor of Physics Education- College of Education– King Faisal University.
4) A Professor of Physics- College of Science – King Saud University.

البريد الإلكتروني: E-mail: falshaya@ksu.edu.sa

أنجزت هذه الدراسة ضمن أعمال المجموعة البحثية؛ مجموعة تعلم وتعليم الفيزياء في المقررات الأولية الجامعية، وبدعم من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.

المقدمة:

يُعدُّ علم الفيزياء ذا أهمية كبرى في حياة الطالب اليومية؛ إذ يساعده في تفسير كثير من الظواهر الطبيعية والكونية، كما تعتمد الكثير من التطبيقات الإلكترونية، والصحية، وتوليد الطاقة، والصناعات، والاتصالات على علم الفيزياء. ويتميز علم الفيزياء ببنيته ومحتواه، والإستراتيجيات المناسبة لتعلمه، وطرائق تعلم مفاهيمه، واستخدامها في تفسير الظواهر (عباينة،2017م). ويشكل علم الفيزياء الخلفية الأساسية لكثير من العلوم كالكيمياء، والأحياء، وعلم الأرض، كما يرتبط بالعلوم التطبيقية الأخرى كالزراعة، والطب والصحة، والهندسة، والصناعة. والتصور العام السائد لعلم الفيزياء أنَّه علم مملٌّ مجرد، وليس له صلة بحياة الطالب اليومية، والتحدي الذي يواجه التربويين هو: إقناع المتعلمين بأنَّ هذا العلم ممتع، ومفيد، وجدير بالاهتمام؛ لذا ينبغي العمل على تغيير النظرة السلبية لهذا العلم، وأنَّه الأساس لكثير من العلوم (Edward, 1999). والمشكلات التي تواجه تدريس الفيزياء ليست خاصة بالطالب فحسب، بل تتعلق أيضاً بالمعلم والمقرر الدراسي، والتجارب العملية، وكذلك استخدام التقنية الحديثة في التدريس، والوقت المخصص لتدريس المقرر (Magdalena, 2010).

وحدد كامينسكي، وميشليني (Kaminski & Michelini, 2010)، أربعة تغيرات أثرت على طبيعة تعلم الفيزياء، نظرًا للتغيرات الملحوظة في تعلم الفيزياء خلال السنوات الماضية، وهي: 1) التغيرات في الفيزياء كموضوع: هناك حاجة إلى مساعدة أساتذة الفيزياء على مواكبة التقدم في مجال المعرفة الفيزيائية، بالإضافة إلى فهم مفاهيمها، وطرائق الحصول عليها، كما أنَّ التقدم في هذا المجال يجعل من الضروري أنْ يحصل كل من المعلمين، والطلاب على نوع من الإثارة التي تلهم الفيزيائيين المحترفين. 2) البحث في كيفية تعلم الطلاب: نشأ عن الجهود البحثية المستمرة في تعلم الفيزياء فهمٌ أكبر للجوانب المعرفية في التعلم والتعليم، وبيانات ومعلومات واسعة عن معتقدات الطلاب، وكيفية تعلمهم المفاهيم الجديدة وحل المشكلات. كما اكتسب تطوير المناهج قاعدة بحثية تضمنت نماذج للطالب لعملية التعلم والتعليم، بالإضافة إلى أدوات تقويم صُمّمت بشكل مناسب، وأصبح ينظر إلى عملية التعلم والتعليم بأنَّها عملية تتمحور حول المتعلم.3) التغيرات في سياق وأهداف تدريس الفيزياء: نظرًا للتغيرات السريعة في مجال الفيزياء، فليس من الحكمة أنْ تدرس الفيزياء لجميع الطلاب كما تدرس للباحث في الفيزياء، أو لمن سيتخصص في الفيزياء مستقبلًا؛ وبالتالي ظهر اتجاهان لتدريس الفيزياء، هما: أولًا: تعليم الفيزياء لجميع الطلاب بحيث يتضمن أساسيات علمية تمكن المتعلم من العيش كمواطن مسؤول في مجتمع يتميز بالعلم والتقنية، مما يستلزم تصميم خبرات تعليمية تجعل التعلم ممتعًا؛ بحيث يجعل المتعلم ينقل المتعة العلمية إلى سياق مشكلات ترتبط بالحياة اليومية. ثانيًا: تصميم مناهج لتعليم الفيزياء تتضمن عناصر تربط

الفيزياء بالتخصصات الأخرى كالطب، وعلوم الحياة، والرياضة، والفنون. 4) التغيرات في كيفية تعليم الفيزياء: مع ظهور التقنيات القائمة على الحاسوب وخاصة الإنترنت، هناك تحول في إضافة طريقة توصيل المعرفة. إذن تعد مدخلات التقنية عنصرًا قويًّا في تطوير المناهج، تشمل هذه المدخلات أجهزة الحاسوب، المختبرات، والتجارب التفاعلية، والمواد القائمة على الويب، وأدوات التمثيل البصري، والمختبرات الافتراضية. وبالتالي هناك حاجة لتدريب المعلمين على استخدام وتطوير هذه المواد.

ونظرًا لأهمية الفيزياء، وارتباط الفيزياء بالعديد من التخصصات الأخرى كالطب، والزراعة، والهندسة، والحاسب الآلي، والتخصصات الصحية والعلمية الأخرى؛ يقدم قسم الفيزياء والفلك بكلية العلوم بجامعة الملك سعود عددًا من المقررات الأولية لطلبة الكليات العلمية، والهندسية، والصحية. فقد خصص لكل قسم أو كلية أو مسار مقررًا محددًا، ومن ضمن هذه المقررات مقرر 109 فيز، يقدمه القسم كمقرر إجباري لطلاب وطالبات التخصصات الصحية، والتي تضم كليات الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، والعلوم الطبية التطبيقية. ويتضمن هذا المقرر المعارف والمفاهيم الأساسية في الفيزياء؛ وذلك لتنمية وعي وإدراك الطلبة للظواهر الفيزيائية، واكتسابهم مهارات حل المسائل الفيزيائية، ويشمل المقرر موضوعات في الكهرباء، والمغناطيسية، والميكانيكا، والضوء، والحرارة، والفيزياء الحديثة، والنووية، كما تضمن المقرر بعض التطبيقات الطبية ذات العلاقة بالفيزياء مثل: تطبيقات طبية للأدوات البصرية، وتطبيقات طبية على قانون برنولي، وتطبيقات الإشعاعات الطبية. ويعد المقرر من المقررات المهمة لطلاب وطالبات التخصصات الصحية؛ نظرًا لما يتضمنه من تطبيقات طبية ذات علاقة بالتخصص الصحي (قسم الفيزياء والفلك،1439 هـ).

ويعد أداء الطلاب الأكاديمي عاملاً مهمًّا في تخرج أفضل الطلبة، الذين سيصبحون قادة، وقوة عاملة كبيرة لأوطانهم، وبالتالي سيكونون مسؤولين عن التنمية الاقتصادية، والاجتماعية لدولهم (Mlambo, 2011)؛ لذا شكل الأداء الأكاديمي للطلاب في معظم الجامعات هدفًا للبحث والاستقصاء من قبل الباحثين، فقد اهتم الباحثون باستكشاف المتغيرات التي تسهم بفاعلية في جودة أداء المتعلمين. هذه المتغيرات تصنف إلى عوامل داخل المدرسة، وعوامل خارجها، والتي تؤثر على جودة الطلاب في التحصيل الأكاديمي، و يمكن تقسيمها إلى أربع فئات هي: عوامل متعلقة بالطالب، وعوامل متعلقة بالأسرة، وعوامل متعلقة بالمؤسسة التعليمية، وعوامل متعلقة بالزملاء والأقران (Reda1 & Mulugeta , 2018؛ Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004). ويرى فاروق، وشودري، وشفيق، وبرهانو (Farooq, Chaudhry, Shafiq, & Berhanu, 2011) أنَّه يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في أداء الطلاب

الأكاديمي إلى عوامل داخلية، وعوامل خارجية؛ إذ تتمثل العوامل الداخلية في الغالب بالطلاب، وتشير العوامل الخارجية إلى البيئة الخارجية للطلاب. ويؤكد موشتا وخان (Mushta & Khan, 2012) أن العوامل الداخلية تتضمن الظروف الشخصية، وعادات الدراسة، والزملاء، في حين تتضمن العوامل الخارجية عوامل مرتبطة بالمنزل، وعوامل مرتبطة بالمؤسسة التعليمية والمعلم، حيث تؤثر هذه العوامل على أداء الطالب، ولكنها تختلف من شخص لآخر، ومن بلد إلى بلد.

ونظرًا لأهمية الأداء الأكاديمي في مقرر الفيزياء، فقد تناوله الباحثون بالاستقصاء، للكشف عن العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي في مقرر الفيزياء، والمشاكل والصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء تعلم الفيزياء، والتعرف على مستوى تحصيلهم، ومدى تمكنهم في الفيزياء، ومعرفة الأسباب التي تؤدي لتدني الأداء الأكاديمي، فقد سعت دراسة الشايع (2013م)، إلى معرفة مدى تمكن طلاب مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود من حل المسائل الفيزيائية، وأظهرت نتائجها أنَّ طلاب التخصص الصحي تمكنوا من حل المسائل الفيزيائية بدرجة أفضل من طلاب التخصصات العلمية، وبفارق دالّ إحصائيًّا، إلا أنَّ مستوى تمكن طلاب التخصصات الصحية لم يحقق مستوى التمكن المطلوب 70%، فقد بلغت نسبة تمكن طلاب التخصصات الصحية من حل المسائل الفيزيائية 61.5%. وسعت دراسة ماكونان (Mekonnen, 2014)، إلى استقصاء المشاكل المؤثرة في الأداء الأكاديمي لطلاب الفيزياء في ثلاث جامعات في أثيوبيا، بينت نتائج الدراسة أنَّ المعلمين لهم تأثير عالٍ في تعزيز اتجاهات الطلاب نحو الفيزياء، وفي أداء الطلاب الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط قوي بين الأداء الأكاديمي للطلاب، وبين عدد من العوامل منها: نقص الموارد مثل: المختبرات والمعدات، وطريقة تدريس المعلمين، وتقويمهم. كما بينت الدراسة وجود عدد من المشاكل أثرت على الأداء الأكاديمي منها: عدم وجود خلفية جيدة في الفيزياء، وأسلوب دراسة المتعلمين، ونقص معدات المختبرات والحواسيب المنظمة تنظيمًا جيدًا، وضعف التواصل بين الطلاب والمعلمين، ونقص المهارات الفنية في المختبر.

وهدفت دراسة الشايع (2014م) إلى تحديد الصعوبات التي يواجهها طلاب مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود عند حل المسائل الفيزيائية، وأشارت نتائجها إلى وجود عدد من الصعوبات تواجه الطلاب عند حل المسائل الفيزيائية، صُنّفت بأنَّها مؤثرة بدرجات تراوحت ما بين درجات تأثير عالية وقليلة، وقد توافق تقدير أعضاء هيئة التدريس لصعوبات حل المسائل مع تحليل إجابات الطلاب، ففي محور فهم الصيغة اللفظية للمسائل الفيزيائية صنف أعضاء هيئة التدريس صعوبتين مؤثرتين بدرجة عالية هما: "استيعاب النص القرائي إذا كان باللغة الإنجليزية"، و"تحويل المسألة من صورة لفظية إلى صورة حركية

تخيلية"، أما في محور التعامل مع القوانين الفيزيائية، فقد صنف أعضاء هيئة التدريس أربع صعوبات مؤثرة بدرجة "عالية"، وهي: "اشتقاق معادلات فرعية من القانون الرئيس"، و"الربط بين أكثر من قانون لحل المسألة الواحدة"، و"استخدام قوانين أخرى سبق دراستها ومرتبطة بحل المسألة"، و"تفسير المعنى الفيزيائي للناتج النهائي". وفي محور المهارات الرياضية يرى أعضاء هيئة التدريس أنَّ مهارتي "القدرة على منطقية التقدير الرياضي للنتائج"، و"تنفيذ العمليات الرياضية الأساسية لحل المسألة بصورة صحيحة"، تعد صعوبات مؤثرة على حل المسائل الفيزيائية بدرجة عالية. أما بالنسبة لمحور التعامل مع الرسوم البيانية أو التخطيطية، فيرى أعضاء هيئة التدريس أنَّ المهارات التالية وهي: "تحويل الرسم البياني إلى معادلات وبيانات لحل المسألة"، و"تحويل بيانات نص المسألة إلى رسم بياني أو تخطيطي يوضح فكرتها"، و "استخراج قيمة متغير بمعرفة متغير آخر"، تعد صعوبات مؤثرة بدرجة عالية. في حين كانت أقل المهارات صعوبة هي: "معرفة بعض المفاهيم العلمية مثل: أفقي، منحنى"، و"اختيار الثوابت المناسبة لحل المسألة الفيزيائية"، و"استخدام الآلة الحاسبة عند الحل بطريقة صحيحة"، و" إيجاد قيمة ميل الخط المستقيم".

وهدفت دراسة أكويا، وتوولي، وواويرا (Akweya, Twoli, & Wawera, 2015) إلى استقصاء العوامل المؤثرة في أداء الطالبات في مقررات الفيزياء في كينيا، وبينت نتائج الدراسة أنَّ هنالك عددًا من العوامل أثرت في أداء الطالبات في الفيزياء، كان أبرزها اتجاهات الطالبات، وقدراتهن، وخصائص المعلم، كما أظهرت النتائج أنَّ الجانب العملي له أثر إيجابي في أداء الطالبات. وسعت دراسة جكسولو، وتيكيل (Guxulo & Tekelle, 2015) إلى تقييم المشكلات التي تواجه الطلاب في الثانوية، وما بعد الثانوية في تعلم وتعليم الفيزياء؛ حيث قيّمت المشكلات من عدة محاور هي: المشكلات المتعلقة بالمرافق المدرسية، وبالمدرسين، والطلاب، كما تناولت الدراسة مدى مناسبة البيئة المدرسية للأنشطة المعملية، وذلك من وجهة نظر مديري المدارس ونوابهم، ومعلمي الفيزياء، والمشرفين، والطلاب. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدد من المشكلات تؤثر في تعليم وتعلم الفيزياء منها: ضعف خلفية الطلاب الرياضية، وضعف قدرة الطلاب على التفكير وطرح الأسئلة، وضعف إجادة الطلاب للغة الإنجليزية، وضعف الاهتمام بالحوافز لتعلم الفيزياء، بالإضافة إلى ضعف كفاءة المعلمين في طريقة تدريسهم، وضعف الإشراف من الجهات المعنية، وعدم كفاية المواد التعليمية (أجهزة المختبر).

واستقصت دراسة تتر، وتيسوز، وتوسون، وإلهان (Tatar, Tüysüz, Tosun, & İlhan, 2016) العوامل المؤثرة على التحصيل العلمي لطلاب العلوم في أربع جامعات حكومية في تركيا، وفق خمسة محاور هي: المعلم، الطالب، بيئة التعلم، المواد والأنشطة، والمناهج، وأظهرت

نتائج الدراسة أنَّ العوامل المرتبطة بالمعلم والطالب أكثر العوامل تأثيرًا في تحصيل الطلاب في العلوم، في حين كانت أقل العوامل تأثيرًا العوامل المرتبطة ببيئة التعلم، وبالموارد والأنشطة. وكانت أكثر العوامل تأثيرًا هي: تدريس الموضوعات بطريقة تثير فضول الطلاب، كثافة مناهج العلوم، مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، إدارة الفصول الدراسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ أقل أربعة عوامل تأثيرًا في تحصيل العلوم هي: استخدام مواد تعليمية مختلفة غير الكتب المقررة، استخدام التقنية في دروس العلوم، تصميم دروس على الإنترنت أو الحاسوب، ترتيب الجلوس في الفصل.

كما أجرى الشايع، والعرفج، والعمران، والمفتي (2017م) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات التحصيل لطلبة جامعة الملك سعود في مقررات الفيزياء الأولية، خلال الفترة من الفصل الأول للعام الجامعي 1432/1431هـ، وحتى الفصل الثاني للعام الجامعي 1436/1435هـ ؛ حيث استخدمت الدراسة نتائج الطلبة التي تم الحصول عليها من عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود للفترة المستهدفة، والبالغ عددهم (26092) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت تلك النتائج أن 70.5% من الطلبة تمكنوا من اجتياز مقررات الفيزياء الأولية وكان طلبة التخصصات الصحية هم الأعلى اجتيازا مقارنة ببقية التخصصات بمتوسط نسبة اجتياز بلغت 81.22%، وكان طلبة التخصصات العلمية هم الأقل اجتيازًا، بنسبة بلغت 54.0%. كما بينت النتائج أنَّ تحصيل الطلبة في مقرر 104فيز كان الأعلى، وبفروق دالة إحصائيًّا بالمقارنة مع جميع المقررات الأخرى، كما أنَّ تحصيل الطلبة في مقرر 105فيز كان الأقل، بفروق دالة إحصائيًّا بالمقارنة بجميع المقررات الأخرى، وبينت نتائج الدراسة أنَّ تحصيل الطالبات أعلى من تحصيل الطلاب بفارق دال إحصائيًّا.

وفي دراسة ركزت على أحد التخصصات الصحية، فقد هدفت دراسة الشمري، وساجوبان، وباساي آن، والثيبان، والشمري (Alshammari, Saguban, Pasay-an, Altheban, & Al-Shammari, 2018) إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي لطلاب وطالبات التمريض بجامعة حائل، وصنفت الدراسة العوامل إلى أربعة محاور هي: عوامل مرتبطة بالمعلم، وعوامل مرتبطة بالطالب، وعوامل مرتبطة بالمدرسة، وعوامل مرتبطة بالمنزل. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ جميع العوامل لها تأثير كبير على الأداء الأكاديمي لطلاب وطالبات التمريض، وكانت العوامل المرتبطة بالمعلم أكثر العوامل تأثيرًا على الأداء الأكاديمي؛ إذ أشار الطلاب والطالبات عينة الدراسة إلى أنَّ إستراتيجيات التدريس، وعلاقة الطالب بالمعلم، وحاجز التواصل بين الطالب والمعلم، يعوق أداءهم الأكاديمي. كما بينت النتائج وجود عدد من العوامل المرتبطة بالمدرسة لها تأثير كبير على الأداء الأكاديمي منها: مدى توافر المرافق التعليمية ونوعيتها مثل: المكتبة، والحواسيب، والمختبرات،

كذلك السياسات التعليمية التي تنفذها الجامعة. في حين كانت أكثر العوامل تأثيرًا بالأداء الأكاديمي، والمرتبطة بالطالب هي: اتجاهات الطلاب ورغبتهم بالحصول على درجات عالية، وعاداتهم، وأولوياتهم، والحوافز.

وسلطت دراسة العرفج، وسيكولسكي، والشايع Alarfaj, Secolsky, & Alshaya, (2017)، الضوء على الدرجات الحدية، وقدرتها التنبؤية على نجاح الطلبة في مقرر الفيزياء الأولي (145فيز)، والذي يعد متطلبًا أساسيًّا على طلبة التخصصات الصحية في جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية؛ وعليه فقد جمعت البيانات المتعلقة بدرجات هذا المقرر لما يقارب من 10000 من الطلبة الذين التحقوا بهذا المقرر بين الأعوام 2008 – 2014م، ومعدلاتهم التراكمية. وقد أشارت الدرجات الحدية التي تم الحصول عليها إلى أنَّ المعدلات التراكمية لمن اجتاز هذا المقرر كان ضمن نطاقات أقل من المتوقع، كما أنَّ العلاقة الارتباطية بين المعدلات التراكمية، ودرجات الطلبة بلغت 63.0، مما يعني أنَّ 39 % من التباينات في المعدلات التراكمية للطلبة يمكن أنْ تسهم في تفسير درجاتهم في ذلك المقرر. ووفقًا لما تم الحصول عليه من نتائج، تتبين أهمية المحافظة على معايير المقرر الحالية، مع تأكيد حصول الطلبة الراغبين للالتحاق بالتخصصات الصحية على درجات مرتفعة في مقرر الفيزياء.

كما كشفت نتائج دراسة الشايع (2018م) أنَّ أكثر العوامل تأثيرًا على تدني تحصيل طلاب مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود في محور المحتوى، وفق تقديرات أعضاء هيئة التدريس "اعتماد استيعاب مقرر الفيزياء على مهارات الرياضيات، والمادة العلمية في مقرر الفيزياء كثيرة، في حين كانت وفق تقديرات الطلاب" كثرة الرموز، والقوانين، والنظريات الفيزيائية"، والمادة العلمية في مقرر الفيزياء كثيرة"، وبالنسبة لمحور عضو هيئة التدريس، فقد كان أكثر العوامل تأثيرًا وفق تقديرات أعضاء هيئة التدريس "اللغة الإنجليزية لبعض أساتذة الفيزياء غير واضحة"، وحل المسائل الفيزيائية خلال المحاضرات غير كاف"، أما تقديرات الطلاب فقد كانت تلك العوامل هي: "حل المسائل الفيزيائية خلال المحاضرات غير كاف"، و"اللغة الإنجليزية لبعض أساتذة الفيزياء غير واضحة"، وفي محور التقويم والاختبارات فقد كانت أكثر العوامل تأثيرًا في تدني التحصيل وفق تقديرات أعضاء هيئة التدريس هي: "تقويم الجانب العلمي غير مناسب"، و"توزيع الدرجات على متطلبات المقرر غير مناسب"، في حين كان أكثرها تأثيرًا وفق تقديرات الطلاب "اختبارات الفيزياء تتضمن حيلًا، وأفكارًا جديدة صعبه"، و"أسئلة الاختبارات لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب"، كما اتفقت تقديرات الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس في أنَّ تركز الاختبارات على حل المسائل الفيزيائية بشكل رئيس، مثّل أعلى العوامل تأثيرًا في تدني التحصيل الدراسي، أما عن محور الطالب، فقد كانت أعلى العوامل تأثيرًا في تدني التحصيل

الدراسي، وفق تقديرات عضو هيئة التدريس هي: " عدم بذل الطالب الجهد اللازم لدراسة الفيزياء"، و"ضعف الإلمام بأساسيات الرياضيات اللازمة لدراسة الفيزياء"، و"دراسة الفيزياء في المرحلة الثانوية لم تساعد في فهم الفيزياء"، في حين كان أكثر العوامل تأثيرًا على التحصيل الدراسي وفق تقديرات الطلاب "كثرة متطلبات المقررات؛ وبالتالي لا يوجد وقت كافٍ لمراجعة مقرر الفيزياء".

يتضح مما سبق أنَّ الدراسات السابقة تناولت بعضها المشكلات المؤثرة في الأداء الأكاديمي للطلاب في الفيزياء الجامعية الأولية (Mekonnen, 2014؛ Guxulo & Tekelle, 2015)، في حين تناولت دراسات أخرى العوامل المؤثرة في تعلم مقررات الفيزياء (Tatar, Tüysüz, Akweya, Twoli, ؛Tosun, & İlhan, 2016 Wawera, 2015 &؛ الشايع، 2018م)؛ حيث تناولت الدراسات السابقة مقررات الفيزياء التي تستهدف جميع طلبة الجامعة، وأشارت إلى وجود عوامل، ومشكلات تؤثر في أداء الطلاب الأكاديمي في هذه المقررات.

مشكلة الدراسة:

من مراجعة الأدبيات السابقة؛ يتضح وجود اهتمام بحثي مملموس في مجال دراسة العوامل المؤثرة على تعلم وتعليم مقررات الفيزياء الجامعية بجامعة الملك سعود، بعدد من الدراسات؛ حيث تناولت دراسة الشايع (2013م) مدى تمكن طلاب مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود من حل المسائل الفيزيائية، وسعت دراسة الشايع (2014م) إلى تحديد الصعوبات التي تواجه طلاب مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود عند حل المسائل الفيزيائية. وتوسعت دراسة الشايع، والعرفج، والعمران، والمفتي ((2017م) بحيث قامت بدراسة نتائج (26092) طالبًا وطالبة في مقررات الفيزياء الأولية لمدة خمس سنوات، وفي دراسة حديثة للشايع (2018م) استقصت العوامل المؤثرة على تدني تحصيل طلاب مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود بشكل عام. وسلطت دراسة العرفج، وسيكولسكي، والشايع (Alarfaj, Secolsky, & Alshaya, 2017) الضوء على مقرر الفيزياء الجامعي الذي يستهدف طلاب الكليات الصحية بهدف التعرف على الدرجات الحدية، وقدرتها التنبؤية على نجاح الطلبة في المقرر. ويتضح مما سبق أن الدراسات تناولت مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود بشكل عام، وقد أظهرت نتائجها وجود بعض الصعوبات في مقرر الفيزياء الأولي الذي يستهدف طلاب الكليات الصحية.

وعلى الرغم من تفوق طلاب الكليات الصحية في دراسة مقررات لفيزياء الجامعية الأولية بجامعة الملك سعود بمقارنة بالكليات الأخرى؛ إلا أنهم لم يصلوا إلى حد التمكن المقبول، بالإضافة إلى تدني التحصيل بشكل عام؛ لذا سعى قسم الفيزياء والفلك بجامعة الملك سعود لمعالجة هذا الأمر بحيث عمل على إعادة بناء مقرر الفيزياء

الموجه لطلبة التخصصات الصحية 145فيز، واستبداله بمقرر 109فيز، حيث عدل في محتواه وفي آليات تعليمه. وتأتي هذه الدراسة لمعرفة رأي المستهدفين بهذا المقرر وهم طلبة الكليات الصحية لاستقصاء العوامل التي تؤثر في تعلم وتعليم المقرر، اسهاما في التطوير والتحسين المستمر للمقرر.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما هي العوامل المؤثرة في تعلم وتعليم مقرر 109فيز من وجهة نظر طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك سعود المرتبطة بـ: أ) المحتوى العلمي للمقرر، ب) عضو هيئة التدريس، ج) الطالب، د) التقويم والاختبارات، هـ) الجانب العملي؟
٢. ما مدى الفروق –إن وجدت– في تقدير تلك العوامل باختلاف الجنس (طلاب، وطالبات)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١. التعرف على العوامل التربوية المؤثرة في تعلم وتعليم مقرر 109فيز من وجهة نظر طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك سعود.
٢. التعرف على مدى الفروق –إن وجدت– في تقدير تلك العوامل باختلاف الجنس (طلاب، وطالبات)؟

أهمية الدراسة:

تتناول الدراسة تحديد العوامل المؤثرة في تعلم وتعليم مقرر 109فيز ؛ لذا يأمل أنْ تسفر نتائج الدراسة عن فهم أعمق للعوامل المؤثرة في تعلم وتعليم مقرر 109فيز ، وهذا الفهم قد يساعد أعضاء هيئة التدريس بقسم الفيزياء والفلك بجامعة الملك سعود على إيجاد الطرائق، والأساليب، والآليات المناسبة للتغلب على الصعوبات والعوائق التي تواجه الطلاب، والطالبات أثناء تعلم وتعليم مقرر 109فيز ، مما يساعد في تحسين تعلم وتعليم مقرر 109فيز. كما يأمل أنْ تساعد نتائج الدراسة القائمين على تطوير المقرر، بتقديم تغذية راجعة من الطلبة عن العوامل التي من المحتمل أنْ تؤثر في تعلم وتعليم مقرر109فيز ، وتساعدهم في تحسين وتطوير المقرر، نظرًا لكون المقرر طُوّر حديثًا.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: العوامل المؤثرة في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز، المرتبطة بالمحتوى العلمي للمقرر، وعضو هيئة التدريس، والطالب، والتقويم والاختبارات، والجانب العملي.
- الحدود البشرية: طلاب، وطالبات الكليات الصحية الذين يدرسون مقرر 109فيز ، خلال الفصل الدراسي الثاني، للعام الجامعي 1438–1439هـ.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع، ويصفها وصفًا كميًّا وكيفيًّا، باستخدام الأسلوب المسحي من خلال استفتاء عينة من مجتمع الدراسة حول العوامل المؤثرة في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز، والمرتبطة بالمحتوى العلمي للمقرر، وعضو هيئة التدريس، والطالب، والتقويم والاختبارات، والجانب العملي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل المجتمع بجميع الطلبة (طلاب، وطالبات) في الكليات الصحية الذين درسوا مقرر 109 فيز ، في كلية العلوم بجامعة الملك سعود، خلال الفصل الدراسي الثاني، للعام الجامعي 1438- 1439هـ، والبالغ عددهم (1283) طالبًا، وطالبة، طبقت أداة الدراسة على جميع الطلاب، والطالبات، وقد بلغت عدد الاستفتاءات التي جمعت بعد التطبيق من الطلاب (179) استفتاء، ومن الطالبات (222) استفتاء، استبعد منها التي لم يتم الاستجابة عليها بشكل كامل، بحيث أصبح العدد الصالح للتحليل الإحصائي هو (327) طالبًا، وطالبة، بواقع (138) طالبًا، و(189) طالبة، بنسبة بلغت (25.5%) من المجتمع.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة باستفتاء أعد كما يأتي:

- مسح الدراسات السابقة في التربية العلمية؛ لحصر العوامل المؤثرة في تعلم وتعليم العلوم بشكل عام، ثم تحديد العوامل المحتمل أنْ تؤثر في تعلم وتعليم الفيزياء بشكل خاص، ومقرر 109 فيز بشكل أكثر خصوصية.
- في ضوء المسح السابق؛ تم بناء قائمة أولية تكونت من ٥٣ عاملًا من العوامل المحتمل تأثيرها على تعلم وتعليم مقرر 109 فيز، صنفت في خمسة أبعاد هي: البعد الأول: العوامل المرتبطة بالمحتوى العلمي للمقرر (11 عاملًا)، البعد الثاني: العوامل المرتبطة بعضو هيئة التدريس (12 عاملًا)، البعد الثالث: العوامل المرتبطة بالطالب (12 عاملًا)، البعد الرابع: العوامل المرتبطة بالتقويم والاختبارات (13 عاملًا)، وتناول البعد الخامس: العوامل المرتبطة بالجانب العملي (5 عوامل).
- عرضت الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم، وفي الفيزياء، لإبداء الرأي حول عبارات الاستفتاء من حيث: مناسبة العبارة أو عدم مناسبتها، ومدى انتماء كل عبارة للبعد المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات يراها المحكم مناسبة لتحقيق

هدف الدراسة. في ضوء ملحوظات، ومقترحات المحكمين؛ أجريت بعض التعديلات بحيث أصبحت الأداة جاهزة بصورتها النهائية، والتي تمثلت في: صياغة بعض العوامل، حذف عوامل، دمج بعض العوامل، إضافة عوامل، حيث تكونت الأداة بصورتها النهائية من 37 عاملًا، توزعت كما يأتي: البعد الأول: يتعلق بالعوامل المرتبطة بالمحتوى العلمي للمقرر (7 عوامل)، البعد الثاني: العوامل المرتبطة بعضو هيئة التدريس (9 عوامل)، البعد الثالث: العوامل المرتبطة بالطالب (6 عوامل)، البعد الرابع: العوامل المرتبطة بالتقويم والاختبارات (8 عوامل)، البعد الخامس: العوامل المرتبطة بالجانب العملي (7 عوامل).

- طبقت الأداة على عينة استطلاعية بلغت (30) من طلاب، وطالبات الكليات الصحية؛ لحساب صدق وثبات الأداة.
- حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) من خلال بيانات العينة الاستطلاعية؛ بهدف التعرف على مدى اتساق كل فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه (جدول1). ويتضح من الجدول أنَّ جميع الفقرات مرتبطة بمحورها بمستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.01$)، أو ($\alpha \leq 0.05$)، كما يظهر الجدول أنَّ جميع الفقرات ارتبطت بمحورها بمستوى ارتباط متوسط، أو عال عدا فقرة واحدة هي: "الوقت المخصص لأداء الاختبار يناسب الوقت اللازم لحل الأسئلة"، كان معامل ارتباطها بمحورها 0.243، وهو ارتباط ضعيف حسب تصنيف مستويات ارتباط بيرسون لدى النجار، وحنفي (2013)، حيث يريان أنَّ مستوى الارتباط المنخفض يطلق على الارتباط الأدنى من (0.30)، في حين توصف قيمة الارتباط بأنَّها متوسطة إذا وقعت بين (0.30) وأقل من (0.70)، وتوصف أنَّها عالية إذا بلغت أعلى من (0.70)، وتم الاحتفاظ بهذه الفقرة؛ نظرًا لأهميتها في المحور، وموافقة المحكمين عليها.

جدول رقم (1): يوضح قيمة معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
المحتوى العلمي	1	0.605**	4	0.658**	7	0.551**
	2	0.638**	5	0.584**		
	3	0.620**	6	0.481*		
عضو هيئة التدريس	8	0.744**	11	0.430*	14	0.737**
	9	0.751**	12	0.665**	15	0.605**

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
	10	0.685**	13	0.809**	16	0.641**
الطالب	17	0.587**	19	0.737**	21	0.657**
	18	0.724**	20	0.716**	22	0.666**
التقويم والاختبارات	23	0.597**	26	0.658**	29	0.643**
	24	0.593**	27	0.554**	30	0.243*
	25	0.673**	28	0.715**		
الجانب العملي	31	0.690**	34	0.726**	37	0.584**
	32	0.706**	35	0.687**		
	33	0.756**	36	0.490**		

**دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 ≥α، *دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 ≥α≥0.01

- حسب معامل ثبات الأداة قام الباحثون بحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لها، كما
- يوضح الجدول رقم (2) التالي:

جدول رقم (٢): يوضح معاملات ألفا كرونباخ للأداة

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحتوى العلمي	7	0.705
عضو هيئة التدريس	9	0.856
الطالب	6	0.771
التقويم والاختبارات	8	0.681
الجانب العملي	7	0.783

يتضح من الجدول رقم (٢) أنَّ قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد الأداة تراوحت ما بين: 0.681 و0.856، في وهذه القيم تعطي مؤشرًا إيجابيًّا نحو استخدام الأداة، وموثوقية البيانات التي يتم جمعها من خلالها.

المعالجة الإحصائية:

١. معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة.

٢. معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للأداة.

٣. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ للتعرف على العوامل المؤثرة على تعلم وتعليم مقرر109 فيز.

٤. اختبار ت لعينتين مستقلتين؛ لمعرفة الاختلافات في تقدير العوامل المؤثرة في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز باختلاف الجنس (طلاب، وطالبات).

نتائج الدراسة:

تهتم هذه الدراسة بالتعرف على العوامل المؤثرة في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز، ولتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن الاستفتاءات ككل، وعن كل بعد من أبعاد الاستفتاء، حيث تم الاستجابة عنها وفق تدرج خماسي كما يأتي: أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، محايد (3) غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1)، ولتفسير النتائج تم حساب طول الفئة باستخدام المعادلة: [(أعلى درجة في المقياس – أقل درجة في المقياس) ÷ عدد فئات المقياس]؛ حيث بلغ طول الفئة = (5 –1) ÷ 5= 0.80، وبذلك يصبح تفسير التدرج على النحو الآتي:

جدول رقم (3): يوضح مقياس تفسير النتائج

المدى	درجة التأثير للعوامل
من 1 إلى أقل من 1.80	مؤثر بدرجة ضعيفة جدًّا
من 1.80 إلى أقل من 2.60	مؤثر بدرجة ضعيفة
من 2.60 إلى أقل من 3.40	مؤثر بدرجة متوسطة
من 3.40 إلى أقل من 4.20	مؤثر بدرجة عالية
من 4.20 إلى 5.00	مؤثر بدرجة عالية جدًّا

للإجابة عن سؤالي الدراسة؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة من طلاب، وطالبات الكليات الصحية بجامعة الملك سعود على كل بعد من أبعاد الأداة، كما استخدم اختبار ت؛ لمعرفة مدى وجود اختلاف في تقدير العوامل المؤثرة في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز باختلاف الجنس (طلاب، وطالبات)، واستعراضت نتائج كل محور على حدة، واجيب على سؤالي الدراسة معا بصورة مركبة اختصارًا للجداول، وتجنبًا للتكرار.

المحور الأول: المحتوى العلمي للمقرر

يوضح الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لنتائج اختبار (ت) لاستجابة عينة الدراسة من طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك سعود على محور المحتوى العلمي للمقرر:

جدول رقم (4): يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على محور المحتوى العلمي للمقرر

م	العامل	الطلاب ن= 138		الطالبات ن = 189		الجميع ن = 327		درجة التأثير	قيمة اختبار ت
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١.	قلة المسائل المحلولة المتضمنة في المقرر.	4.15	1.19	4.49	0.96	4.35	1.07	عالية جدًّا	2.85**
٢.	كثرة المفاهيم الفيزيائية المجردة المتضمنة في المقرر.	4.25	1.18	4.33	1.17	4.30	1.17	عالية جدًّا	0.63

م	العامل	الطلاب ن= 138		الطالبات ن = 189		الجميع ن = 327		درجة التأثير	قيمة اختبار ت
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٣.	كثافة المحتوى العلمي للمقرر.	4.26	1.31	4.22	1.37	4.24	1.34	عالية جدًّا	0.22
٤.	عرض محتوى المقرر بصورة غير جاذبة ومشوقة.	4.21	1.08	4.25	1.14	4.23	1.12	عالية	0.27
٥.	ضعف الارتباط بين موضوعات المقرر والحياة العملية.	3.97	1.17	4.08	1.15	4.03	1.16	عالية	0.83
٦.	صعوبة معرفة الدلالات الرمزية والقوانين الفيزيائية باللغة الإنجليزية.	3.85	1.30	3.79	1.31	3.82	1.30	عاليةً	0.41
٧.	ضعف اتساق محتوى المقرر مع التطورات الحديثة في الفيزياء.	3.60	1.15	3.69	1.16	3.65	1.15	عالية	0.51
المحور ككل		**4.04**	**0.68**	**4.12**	**0.72**	**4.09**	**0.71**	**عالية**	**0.30**

تبين النتائج في الجدول رقم (4) أنَّ طلبة الكليات الصحية يرون أنَّ درجة تأثير العوامل المرتبطة بمحور المحتوى العلمي في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز عالية، وبمتوسط حسابي بلغ 4.09، كما بينت النتائج أنَّ الطالبات كانت وجهة نظرهن أنَّ العوامل المرتبطة بمحور المحتوى العلمي للمقرر تؤثر في تعلم وتعليم م مقرر 109 فيز بدرجة أعلى من وجهة نظر الطلاب. هذا وقد جاءت العوامل المدرجة لمحور المحتوى بدرجات تأثير ما بين تأثير عالٍ، وتأثير عالٍ جدًّا؛ حيث يرى الطلبة أنَّ "كثافة المحتوى العلمي للمقرر" يعد أكثر العوامل المرتبطة بالمحتوى العلمي للمقرر تأثيرًا في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز، ولعلَّه من المنطقي وجود هذا العامل على رأس القائمة، فالفيزياء تتضمن العديد من المفاهيم، والحقائق، والمبادئ، والعلاقات المتبادلة والمتداخلة، وهذه يؤدي إلى زيادة محتوى المقرر (Wimbey, 1990). يلي ذلك عامل "كثرة المفاهيم الفيزيائية المجردة المتضمنة في المقرر"، ثم عامل "قلة المسائل المحلولة المتضمنة في المقرر"؛ حيث يرى الطلبة أنَّ هذه العوامل تؤثر في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز بدرجة عالية جدًّا. ومما لا شك فيه أنَّ هذه العوامل تشكل عوامل تأثير مهمة على عملية تعلم الفيزياء، إذ تتفق هذه النتائج مع ما ذهبت إليه دراسة تتر، وتيسوز، وتوسون، وإلهان (Tatar, Tüysüz, Tosun & İlhan, 2016)، من حيث تأثير كثافة مناهج العلوم، وكثرة الموضوعات التي تتناولها. كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشايع (2018)، التي أشارت إلى العوامل التي تؤثر في تحصيل الطلبة، ومنها: العامل المرتبط بتقدير أعضاء هيئة التدريس، والمتمثل في ازدحام المادة العلمية في مقرر الفيزياء، وكذلك العامل المرتبط بتقدير الطلبة، والمتمثل في كثرة الرموز والنظريات، وهذا ما يرتبط بالتجريد في المحتوى المقدم.

في حين كانت أقل العوامل تأثيرًا في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز كما يراها الطلبة هي: "ضعف اتساق محتوى المقرر مع التطورات الحديثة في الفيزياء"، و"صعوبة معرفة الدلالات الرمزية، والقوانين الفيزيائية باللغة الإنجليزية"، وعلى الرغم أنَّهما صُنِّفا أقل العوامل تأثيرًا، إلا أنَّ الطلبة يرون أنَّها تؤثر بدرجة عالية. لعلَّ تَذَيُّلَ هذين العاملين قائمة العوامل المؤثرة في تعليم وتعلم الفيزياء وفقًا لمحور المحتوى، يرجع إلى أنَّ ارتباط المحتوى بالتطورات الحديثة هو مرتبط بالمعرفة أساسًا، ولا يوجد ارتباط منطقي بينه وبين العمليات المعرفية التي يتطلبها تعلم الفيزياء، كذلك فإنَّ صعوبة التعاطي مع الدلالات الرمزية، والقوانين الفيزيائية باللغة الإنجليزية، تظل محدودة ضمن مستويات معرفية يمكن للمتعلم أنْ يستوعبها وفق جهد محدود، كما أن الطلبة في التخصصات الصحية عادة متمكنين من اللغة الإنجليزية.

كما تبين النتائج أنَّ الطلاب يرون أنَّ أكثر العوامل تأثيرًا في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز، هو "كثافة المحتوى العلمي للمقرر"، في حين ترى الطالبات أنَّ أكثر العوامل تأثيرًا، هو "كثرة المفاهيم الفيزيائية المجردة المتضمنة في المقرر". أما بالنسبة لأقل العوامل تأثيرًا، فقد اتفق الطلاب، والطالبات أنَّ "ضعف اتساق محتوى المقرر مع التطورات الحديثة في الفيزياء"، أقل العوامل تأثيرًا في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز.

وأظهرت نتائج اختبار (ت) أنَّه لا يوجد اختلاف بين تقدير الطلاب، وتقدير الطالبات للعوامل المؤثرة المتعلقة بمحور المحتوى العلمي للمقرر، سواء على المحور ككل، أو على مستوى كل عامل من العوامل، عدا عامل واحد هو "قلة المسائل المحلولة المتضمنة في المقرر"؛ حيث تقدر الطالبات درجة تأثيره أعلى من تقدير الطلاب، وبفارق دالّ إحصائيًّا.

المحور الثاني: عضو هيئة التدريس

يوضح الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) لاستجابة عينة الدراسة من طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك سعود على محور عضو هيئة التدريس:

جدول رقم (5): يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على محور عضو هيئة التدريس

م	العامل	الطلاب ن= 138		الطالبات ن = 189		الجميع ن = 327		درجة التأثير	اختبار ت
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٨.	المسائل الفيزيائية المحلولة أثناء المحاضرات غير كافية.	4.10	1.20	4.26	1.02	4.19	1.10	عالية	1.33
٩.	افتقار أسلوب التدريس إلى عنصر التشويق.	3.95	1.32	3.38	1.47	3.62	1.43	عالية	3.56**

م	العامل	الطلاب ن= 138		الطالبات ن = 189		الجميع ن = 327		درجة التأثير	اختبار ت
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١٠.	ضعف توجيه أستاذ المقرر للطلبة للرجوع لمصادر خارجية ترتبط بالمقرر.	3.60	1.29	2.96	1.38	3.23	1.37	متوسطة	4.20**
١١.	يعتمد أستاذ المقرر على أساليب تدريس تركز بشكل كبير على الحفظ والتلقين.	3.56	1.28	2.99	1.32	3.23	1.33	متوسطة	3.84**
١٢.	قصور مهارات أستاذ المقرر في شرح وتوضيح مفردات المقرر.	3.56	1.39	2.72	1.43	3.06	1.47	متوسطة	5.27**
١٣.	عدم كفاية الساعات المكتبية المخصصة من أستاذ المقرر لاستفسارات الطلبة.	2.93	1.21	3.16	1.33	3.06	1.28	متوسطة	1.56
١٤.	عدم إتاحة أستاذ المقرر وقتًا كافيًا للمناقشة أثناء المحاضرة.	3.09	1.35	2.91	1.45	2.98	1.41	متوسطة	1.13
١٥.	ضعف استخدام أستاذ المقرر لتقنيات التعليم في التدريس.	3.28	1.41	2.73	1.38	2.96	1.42	متوسطة	3.50**
١٦.	ضعف وسائل التواصل بين أستاذ المقرر مع الطلبة.	3.44	1.47	2.56	1.38	2.93	1.48	متوسطة	5.53**
	المحور ككل	**3.50**	0.86	**3.07**	**0.94**	**3.25**	**0.93**	**متوسطة**	**4.17****

تشير النتائج في الجدول رقم (5) إلى أنَّ الطلبة يرون أنَّ درجة تأثير العوامل المرتبطة بمحور عضو هيئة التدريس في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز كانت متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ 3.25، وتشير النتائج إلى أنَّ الطلبة يقدرون درجة تأثير العوامل المتعلقة بعضو هيئة التدريس في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز، فقد كانت متوسطة، عدا عاملين يقدر الطلبة تأثيرهما بدرجة عالية هما: "المسائل الفيزيائية المحلولة أثناء المحاضرات غير كافية"، وهذا يتوافق مع النتيجة المرتبطة بمحور المحتوى، وبالفقرة الخاصة بقلة المسائل المحلولة، و"افتقار أسلوب التدريس إلى عنصر التشويق"؛ حيث تبين العديد من الدراسات، ومنها دراسة فريمان وايدي وماكدوف وسميث واوكوروفر وجوردت وبات ويندورث (Freeman, Eddy, McDonough, Smith, Okoroafor, Jordt &Wenderoth, 2014)، إلى أنَّ التعلم يكون أكثر أثرًا، وفرص الطلبة للنجاح تكون أكبر في تلك المواقف التعليمية التي تتسم بالتشويق والحيوية. إنَّ إدراك الطلبة لعامل التشويق في أسلوب التدريس، وأثر ذلك على التعلم، يتوافق مع النتائج التي توصل إليها فريق برو وبارتلي وريدل وسواتل وسالو وبوفنع وبرافو واودين ونزاراث وبوتنهرن وليرد وسوثر لاند وبروثن وليرد (Brewe, Bartely, Riedel, Sawtelle, Salo, Boeving, Bravo, Odean, Nazareth, Bottenhorn, Laird, Sutherland, Pruden & Laird, 2018)، فقد

أكدوا في دراستهم التي أجروها على أنَّ التدريس الفعّال، والذي يعد عنصر إثارة المتعلم أحد مكوناته، وركيزة أساسية في تفعيل عمل الدماغ.

وبينت النتائج أن أقل العوامل تأثيرًا هي: "ضعف استخدام أستاذ المقرر لتقنيات التعليم في التدريس"، و"ضعف وسائل التواصل بين أستاذ المقرر مع الطلبة"، وهنا يمكن القول إنَّ تركيز الطلبة على أكثر العوامل تأثيرًا، قد تمثّل في تلك العوامل التي تؤثر على تعلمهم المباشر للفيزياء، في حين أنَّهم ربما يرون أنَّ استخدام التقنية، والتواصل مع أستاذ المقرر، هي داعمة لعملية التعلم. كما بينت النتائج أنَّ الطلاب يقدرون درجة تأثير العوامل المرتبطة بمحور عضو هيئة التدريس، والتي تؤثر في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز بدرجة أعلى من تقدير الطالبات، وبفارق دالّ إحصائيًّا.

كما بينت النتائج أنَّ الطلاب، والطالبات اتفقوا على أنَّ أكثر عامل مؤثر في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز هو: "المسائل الفيزيائية المحلولة أثناء المحاضرات غير كافية"، فقد قدر الطلاب درجة تأثيره بدرجة عالية، في حين كانت درجة تقدير الطالبات لتأثير هذا العامل عالية جدًّا، وهذا يتوافق مع السياق السابق، واحتلال الأثر المترتب على حل المسائل الفيزيائية في تعلم الطلبة؛ حيث ورد التأكيد عليها في محوري المحتوى، وعضو هيئة التدريس، مما يؤكد على أنَّ هذا العامل هو عامل أساسي في التأثير على تعلم الطلبة لمقرر 109 فيز بحسب تقديراتهم. أما بالنسبة لأقل العوامل تأثيرًا فيرى الطلاب أنَّ أقل عامل تأثيرًا في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز هو "عدم كفاية الساعات المكتبية المخصصة من أستاذ المقرر في شرح وتوضيح مفردات المقرر"، في حين ترى الطالبات أنَّ أقل عامل تأثيرًا في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز ، والمتعلق بعضو هيئة التدريس هو "ضعف وسائل التواصل بين أستاذ المقرر مع الطلبة"، وهذين العاملين ربما ـ بحسب ما يراه الطلبة ـ لا يشكلان أثرًا مباشرًا في تشكيل عملية تعلم مقرر 109 فيز، بقدر ما هما عاملان مساعدان لرفد عملية التعلم لمقرر 109 فيز بحسب وجهة نظرهم.

وتتماشى النتائج السابقة مع ما ذهبت إليه دراسة الشايع (2014)، والتي أشارت إلى وجود عدد من الصعوبات التي تواجه الطلبة عند حل المسائل الفيزيائية، صُنفت بأنَّها مؤثرة بدرجات تراوحت ما بين درجات تأثير عالية، وقليلة، كما تتوافق النتائج السابقة مع دراسة تتر، وتيسوز، وتوسون، وإلهان (Tatar, Tüysüz, Tosun & İlhan, 2016)، التي أظهرت أنَّ العوامل المرتبطة بالمعلم، والطالب أكثر العوامل تأثيرًا في تحصيل الطلبة في العلوم، في حين كانت أقل العوامل تأثيرًا هي العوامل المرتبطة ببيئة التعلم، وبالموارد، والأنشطة.

وتظهر النتائج الحالية لمحور "عضو هيئة التدريس" أنَّ رأي الطلاب يختلف عن رأي الطالبات بفارق دالّ إحصائيًّا في خمسة عوامل من أصل ثمانية عوامل تضمنها المحور؛ حيث يرى الطلاب أنَّها تؤثر في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز

بدرجة أعلى من رأي الطالبات، والعوامل هي: "افتقار أسلوب التدريس إلى عنصر التشويق"، و"اعتماد أستاذ المقرر على أساليب تدريس تركز بشكل كبير على الحفظ والتلقين"، و"قصور مهارات أستاذ المقرر في شرح وتوضيح مفردات المقرر"، و"ضعف استخدام أستاذ المقرر لتقنيات التعليم في التدريس"، في حين لم تظهر أي فروق دالة إحصائيًّا. وهذا يدل على اهتمام أعضاء هيئة التدريس في الشق النسائي بالتنويع في أساليب التدريس ومحاولة التشويق واستخدام التقنية في التعلم والتعليم بشكل أكبر من الشق الرجالي، وبالتالي فهناك حاجة إلى دراسة هذا الموضوع بشكل أعمق لاستطلاع الفروق في أساليب التدريس.

محور الطالب:

يوضح الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) لاستجابة عينة الدراسة من طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك سعود على محور الطالب:

جدول رقم (6): يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على محور الطالب

م	العامل	الطلاب ن= 138		الطالبات ن = 189		الجميع ن = 327		درجة التأثير	اختبار ت
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١٧.	اعتماد الطلبة على المذكرات والملخصات الخارجية.	4.20	1.19	3.38	1.47	3.72	1.42	عالية	5.32**
١٨.	ضعف الدافعية لدى الطلبة لدراسة المقرر؛ إذ يعدها بعضهم لا ترتبط بتخصصه.	3.82	1.38	3.20	1.55	3.46	1.51	عالية	3.70**
١٩.	تشتت انتباه الطلبة أثناء المحاضرات.	3.71	1.29	3.25	1.35	3.44	1.34	عالية	3.09**
٢٠.	غياب بعض الطلبة عن المحاضرات.	3.14	1.31	2.85	1.29	2.97	1.30	متوسطة	1.98*
٢١.	ضعف الجهد المبذول من الطلبة لدراسة المقرر.	2.53	1.37	2.22	1.44	2.35	1.42	ضعيفة	1.97*
٢٢.	تقصير الطلبة في أداء التكليفات والواجبات المرتبطة بالمقرر.	2.50	1.40	.132	1.27	2.29	1.34	ضعيفة	2.480**
المحور ككل		**3.32**	**0.87**	**2.84**	**0.95**	**3.04**	**0.94**	**متوسطة**	**4.58****

توضح النتائج في الجدول رقم (6) أنَّ طلبة الكليات الصحية يرون أنَّ درجة تأثير العوامل المرتبطة بمحور الطالب في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز كانت متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ 3.04، كما بينت النتائج وجهة نظر الطلاب، بأنَّ العوامل المرتبطة بمحور الطالب تؤثر في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز بدرجة أعلى من وجهة نظر الطالبات. وجاءت عوامل هذا المحور بدرجات تأثير تراوحت ما بين تأثير عالٍ، وتأثير ضعيف؛ إذ يرى الطلبة أنَّ عامل "اعتماد الطلبة على المذكرات والملخصات الخارجية" يعد أكثر العوامل تأثيرًا في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز، بدرجة تأثير عالية، وقد اتفق رأي الطلاب مع رأي الطالبات في تحديد أنَّ هذا العامل أكثر العوامل تأثيرًا في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز ، والمتعلقة بمحور الطالب، وهذا ربما يرجع إلى ثقافة الاستذكار التي تعوّد عليها الطلبة، وتتمثل في اللجوء غالبًا للاعتماد على المذكرات والملخصات التي يتم توفيرها بجهود شخصية من بعض الطلبة من مكاتب خدمات خارجية، عوضًا عن الاعتماد على الكتاب المقرر. وجاء عامل "ضعف الدافعية لدى الطلبة لدراسة المقرر، إذ يعدها بعضهم لا ترتبط بتخصصه"، ثاني عامل يؤثر في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز مرتبط بالطلاب، وتشكل الدافعية عاملًا مهمًّا في التعلم؛ حيث يرى فرويلاند، ووريل (Froiland & Worrell, 2016) أنَّ الدافع الداخلي شرط أساسي للانخراط في الموقف التعليمي، ومتطلب أساسي لتأصيل عملية النمو المعرفي، وبالتالي فإنَّه من المنطقي أنْ يكون هذا العامل من العوامل التي تصدّرت القائمة المرتبطة بمحور الطالب.

كما تبين النتائج أنَّ الطلبة يرون أنَّ أقل العوامل تأثيرًا في تعلم وتعليم مقرر مقرر 109 فيز هو "تقصير الطلبة في أداء التكليفات والواجبات المرتبطة بالمقرر"، وبدرجة تأثير ضعيفة. كما اتفق الطلاب مع الطالبات أنَّ هذا العامل هو أقل العوامل المتعلقة بالطالب تأثيرًا في تعلم وتعليم مقرر مقرر 109 فيز. وتدعم نتائج الدراسة الحالية دراسة أكويا، وتوولي، وواويرا (Akweya, Twoli, & Wawera, 2015)، التي بينت أنَّ هناك عددًا من العوامل التي أثرت في أداء الطالبات في الفيزياء، كان أبرزها ما يتعلق بالطالبات أنفسهن من اتجاهات وقدرات. كما تدعم أيضًا دراسة جكسولو، وتيكيل (Guxulo & Tekelle, 2015)، التي قيّمت تعليم وتعلم الفيزياء من عدة محاور، وأشارت إلى وجود عدد من المشاكل التي تؤثر في تعليم وتعلم الفيزياء، منها ما يتعلق بالطالب نفسه، كضعف خلفية الطلبة الرياضية، وضعف قدرة الطلبة على التفكير وطرح الأسئلة، وضعف إجادة الطلبة للغة الإنجليزية، وضعف الاهتمام بالحوافز لتعلم الفيزياء.

كما تبين النتائج أنَّ الطلاب يقدرون درجة تأثير العوامل المتعلقة بالطالب في تعلم وتعليم مقرر مقرر 109 فيز بدرجة أعلى من تقدير الطالبات، وبفارق دالّ إحصائيًّا. وبالنسبة لكل

عامل من العوامل المتعلقة بالطلاب تظهر النتائج وجود اختلاف دالّ إحصائيًّا بين رأي الطلاب، ورأي الطالبات في جميع العوامل؛ إذ يقدر الطلاب تأثير العوامل بدرجة أعلى من تقدير الطالبات. ويفسر سبب تأثير العوامل المرتبطة بالطالب على الطلاب أكثر من تأثير على الطلاب إلى تفوق الطالبات على الطلاب، وكذلك حرص الطالبات وبذلهن جهد أكبر في تعلم الفيزياء مما يبذله الطلاب. وهذا ما أكدته دراسة الشايع، والعرفج، والعمران، والمفتي (٢٠١٧م) التي بينت نتائجها أنَّ تحصيل الطالبات أعلى من تحصيل الطلاب في مقررات الفيزياء الجامعة الأولية بجامعة الملك سعود، وبفارق دال إحصائيًّا.

التقويم والاختبارات:

يوضح الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) لاستجابة عينة الدراسة من طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك سعود على محور التقويم والاختبارات:

جدول رقم (7): يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على محور التقويم والاختبارات

م	العامل	الطلاب ن= 138		الطالبات ن = 189		الجميع ن = 327		درجة التأثير	اختبار ت
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٢٣.	أسئلة الاختبار تتضمن حيلًا وأفكارًا لم يتم التعامل معها في المحاضرات.	4.24	1.09	4.51	0.96	4.39	1.02	عالية جدًّا	2.32*
٢٤.	توزيع الدرجات على متطلبات المقرر غير مناسبة.	4.15	1.10	4.48	1.00	4.34	1.05	عالية جدًّا	2.84**
٢٥.	طريقة تقويم الطالب في المقرر غير عادلة في قياس كل قدراته.	4.18	1.125	4.44	0.967	4.33	1.043	عالية جدًّا	2.23*
٢٦.	أسئلة الاختبارات لا تتناسب مع المستويات التحصيلية للطلبة.	3.96	1.20	4.20	1.08	4.10	1.14	عالية	1.88
٢٧.	كثرة المسائل الفيزيائية في الاختبارات.	3.93	1.21	4.08	1.24	4.01	1.23	عالية	1.80
٢٨.	تضمين الاختبارات لأسئلة من خارج المقرر.	3.53	3.53	3.75	1.33	3.66	1.34	عالية	1.50
٢٩.	تركز اختبارات المقرر على موضوعات محددة.	3.33	1.29	3.32	1.34	3.32	1.32	متوسطة	0.104
٣٠.	الوقت المخصص لأداء الاختبار لا يناسب الوقت اللازم لحل الأسئلة.	3.50	1.39	2.94	1.52	3.17	1.49	متوسطة	3.37**
	المحور ككل	**3.85**	**0.69**	**3.96**	**0.69**	**3.92**	**0.69**	**عالية**	**1.43**

وتشير النتائج في الجدول رقم (7) إلى أنَّ الطلبة يرون أنَّ درجة تأثير العوامل المرتبطة بمحور التقويم والاختبارات في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز عالية، وبمتوسط حسابي بلغ 3.92، كما بينت النتائج أنَّ وجهة نظر الطلاب بدرجة تأثير العوامل المرتبطة بمحور التقويم والاختبارات في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز أقل من وجهة نظر الطالبات، إلا أنّ الجميع يقدرو درجة التأثير بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة الطلاب على هذا المحور 3.85، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة الطالبات على هذا المحور 3.96، والمتوسطان يقعان بمدى التأثير العالي. وتراوحت درجات تأثير عوامل هذا المحور ما بين تأثير متوسط، وتأثير عالٍ جدًّا.

ويرى الطلبة أنَّ أعلى عامل يؤثر في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز هو "أسئلة الاختبار تتضمن حيلًا وأفكارًا لم يتم التعامل معها في المحاضرات"، بمتوسط بلغ 4.39، وبدرجة تأثير عالية جدًّا، ويتفق الطلاب مع الطالبات على أنَّ هذا العامل يعد أعلى عامل تأثيرًا في تعلمهم للمقرر. وتشير النتائج أيضًا إلى أنَّ الطلبة يرون أنَّ عامل "توزيع الدرجات على متطلبات المقرر غير مناسبة"، يؤثر على تعلم وتعليم مقرر 109 فيز بدرجة عالية جدًّا، ويختلف رأي الطلاب عن رأي الطالبات بتأثير هذا العامل؛ فيرى الطلاب أنَّه يؤثر بدرجة عالية، في حين ترى الطالبات أنَّه يؤثر بدرجة عالية جدًّا.

وتبين النتائج في الجدول (7) أنَّ الطلبة يرون أنَّ أقل عامل تأثيرًا في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز متعلق بالتقويم والاختبارات هو "الوقت المخصص لأداء الاختبار لا يناسب الوقت اللازم لحل الأسئلة"، بمتوسط حسابي بلغ 3.17، وبدرجة تأثير متوسطة. ويختلف الطلاب مع الطالبات في تحديد أقل العوامل تأثيرًا، والمتعلقة بمحور التقويم والاختبارات؛ فيرى الطلاب أنَّ تركيز الاختبار على موضوعات محددة من المقرر أقل عامل تأثيرًا، في حين ترى الطالبات أنَّ أقل عامل تأثيرًا هو "الوقت المخصص لأداء الاختبار لا يناسب الوقت اللازم لحل الأسئلة".

كما تبين النتائج أنَّه لا يوجد فرق دالّ إحصائيًّا بين تقدير الطلاب، والطالبات لدرجة تأثير عوامل محور التقويم والاختبارات. وبالنسبة لكل عامل على حدة تُظهر النتائج اختلافًا دالًّا إحصائيًّا بين تقدير الطلاب، والطالبات في أربعة عوامل؛ إذ تقدر الطالبات درجة تأثير ثلاثة عوامل أعلى من درجة تقدير الطلاب، والعوامل هي: "أسئلة الاختبار تتضمن حيلًا وأفكارًا لم يتم التعامل معها في المحاضرات"، و"توزيع الدرجات على متطلبات المقرر غير مناسبة"، و"طريقة تقويم الطالب في المقرر غير عادلة في قياس كل قدراته". في حين يقدر الطلاب عاملًا واحدًا يؤثر بدرجة أعلى من تقدير الطالبات وهو "الوقت المخصص لأداء الاختبار لا يناسب الوقت اللازم لحل الأسئلة".

الجانب العملي:

يوضح الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) لاستجابة عينة الدراسة من طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك سعود على محور الجانب العملي:

جدول رقم (8): يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على محور الجانب العملي

م	العامل	الطلاب ن= 138		الطالبات ن = 189		الجميع ن = 327		درجة التأثير	اختبار ت
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
.٣١	تصميم المقرر يركز على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي.	3.80	1.19	3.67	1.29	3.72	1.25	عالية	0.90
.٣٢	طريقة تقويم الجانب العملي غير مناسبة.	3.34	1.47	3.15	1.53	3.23	1.51	متوسطة	1.10
.٣٣	التجارب العملية التي يتم تنفيذها لا تتناسب مع المحتوى النظري للمقرر.	3.46	1.40	3.02	1.48	3.20	1.46	متوسطة	2.71**
.٣٤	قلة توافر الإمكانات لجميع الطلبة لأداء التجربة العملية.	3.11	1.39	3.13	1.36	3.12	1.37	متوسطة	0.15
.٣٥	ضعف مهارات الطالب في إجراء التجارب العملية.	3.26	1.25	2.83	1.39	3.01	1.35	متوسطة	2.82**
.٣٦	الزمن المخصص للتجارب العملية غير مناسب.	3.25	1.37	2.70	1.39	1.39	1.41	متوسطة	3.50**
.٣٧	قلة التجارب العملية التي يتم تنفيذها.	2.93	1.44	2.47	1.35	2.66	1.41	متوسطة	2.88**
	المحور ككل	**3.33**	**0.94**	**3.00**	**0.91**	**3.14**	**0.94**	متوسطة	3.19**

وتظهر النتائج في الجدول رقم (8) أنَّ الطلبة يرون أنَّ العوامل المتعلقة بالجانب العلمي تؤثر في تعلم وتعليم مقرر 109 فيز بدرجة متوسطة، ويرون أنَّ أكثر العوامل تأثيرًا هو تركيز المقرر على الجانب النظري أكثر من الجانب العلمي، وقد اتفق الطلاب مع الطالبات على أنَّ هذا العامل يعد أكثر العوامل تأثيرًا في تعلمهم، والمتعلق بالجانب العملي، وهذا التوجه نحو تغليب الجوانب النظرية على العملية قد يكون مدفوعًا من منطلقات أبستمولوجيا؛ وهذا ما تؤكده دراسة أجراها الشايع والقادري (2012م) التي هدفت إلى معرفة التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس في أقسام الفيزياء في بعض الجامعات السعودية والأردنية، حيث بينت نتائج الدراسة أن تصورات أعضاء هيئة التدريس الابستمولوجية منخفضة، وكذلك دراسة الزعبي والشرع والسلامات (2012م) التي سعت إلى استقصاء معقدات أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية حول المعرفة العلمية وأثرها في

سلوكهم التعليمي ومعتقدات طلبتهم، الى أن أغلب أعضاء هيئة التدريس لديهم معتقدات وضعية بنسبة 50%، وممارسات سلوكية بنسبة 45%، ونسبة قليلة منهم لديهم معتقدات بنائية بنسبة 20%، وممارسات بنائية بنسبة 25%، ووجود أثر لمعتقداتهم في سلوكهم التعليمي.

وبالرجوع إلى نتائج الدراسة الحالية في محور الجانب العملي؛ يرى الطلبة أنَّ ثاني أكثر العوامل تأثيرًا هو "طريقة تقويم الجانب العملي غير مناسبة"، في حين يرون أنَّ أقل العوامل تأثيرًا هو "قلة التجارب العملية التي يتم تنفذيها"، وقد اتفق الطلاب، والطالبات على أنَّ هذا العامل هو أقل العوامل تأثيرًا. وتشير النتائج في الجدول (8) إلى أنَّ رأي الطلاب يختلف عن رأي الطالبات بدرجة تأثير الجانب العملي على تعلم وتعليم مقرر 109 فيز بباختلاف دالّ إحصائيًّا؛ إذ يقدر الطلاب درجة تأثيرها أعلى من تقدير الطالبات، وبملاحظة كل عامل على حدة يتضح أنَّ الطلاب يقدرون درجة تأثير أربعة عوامل أعلى من درجة تقدير الطالبات، وبفارق دالّ إحصائيًّا، والعوامل هي "التجارب العملية التي يتم تنفيذها لا تتناسب مع المحتوى النظري للمقرر"، و"ضعف مهارات الطالب في إجراء التجارب العملية"، و"الزمن المخصص للتجارب العملية غير مناسب"، و" قلة التجارب العملية التي يتم تنفيذها".

التوصيات:

- مراجعة موضوعات المقرر من حيث كثافة محتوى المقرر، وتضمينه مسائل محلولة كافية، وربط محتوياته النظرية بالجانب العملي، واتساقه مع التطورات الحديثة.
- إعطاء أعضاء هيئة التدريس وقتًا كافيًا لحل المسائل داخل قاعة التدريس.
- التنوع في أساليب التدريس، وعرض محتويات المقرر بطريقة جذابة ومشوقة، وتزيد من دافعية الطلبة.
- توجيه الطلبة إلى استخدام المصادر الموثوقة للاستفادة منها في استيعاب مفاهيم المقرر.
- إعادة النظر في توزيع الدرجات على متطلبات المقرر، والتنوع في طرق التقويم بحيث يتم قياس جميع القدرات.
- إعادة النظر في التجارب العملية، والتركيز على الجانب التطبيقي أكثر من النظري، وإعادة النظر في طريقة تقويم الجانب العملي.

شكر وتقدير:

يتقدم الفريق البحثي بالشكر والتقدير لمركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود على تمويل هذه الدراسة، والذي أنجز ضمن أعمال المجموعة البحثية "تعلم وتعليم الفيزياء في المقررات الأولية الجامعية"، كما يتقدم الفريق البحثي بالشكر لقسم الفيزياء والفلك؛ لتسهيل مهمة الباحثين في تطبيق الاستفتاء.

المراجع العربية:

- الزعبي، طلال؛ والشرع، إبراهيم؛ والسلامات، محمد خير (2012م). معتقدات الطالبات الإبستمولوجية حول العلم في كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن العلمية. *مجلة جامعة الملك سعود-العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *24*(1)، 101- 124.
- الشايع، فهد (2013). مدى تمكن طلاب مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود من حل المسائل الفيزيائية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر*، *83*(2)، 436 – 469.
- الشايع، فهد (2014م). صعوبات حل المسائل الفيزيائية لدى طلاب مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، عُمان*، *8*(2)، 272 – 289.
- الشايع، فهد (2018م). العوامل المؤدية إلى تدني تحصيل طلاب مقررات الفيزياء الأولية في جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود*، *30*(1)، 19 – 50.
- الشايع، فهد؛ العرفج، ماهر؛ العمران، سعد؛ والمفتي، عبده (2017م). مستويات تحصيل طلبة جامعة الملك سعود في مقررات الفيزياء الأولية. *بحث مقبول للنشر في مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز* (17/10/2017م).
- الشايع، فهد؛ والقادري، سليمان (2012م). التصورات الابستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في بعض الجامعات السعودية والأردنية. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *24*(1)، 285 – 310.
- النجار، عبد الله؛ وأسامة حنفي (2013م). *مبادئ الإحصاء للعلوم الإنسانية*، ط2. الرياض: شبكة البيانات.

المراجع الأجنبية:

- Akweya, J., Twoli., N., & Waweru, G. (2015). Factors influencing girl's performance in physics in national schools in Kiambu and Nairobi counties of Kenya. *International Journal of Secondary Education, 3*(4), 26-31.
- Alarfaj, M., Secolsky, C., & Alshaya, F. (2017). Discrimination of performance tiers and prediction of success in introductory physics courses using a statistical method for establishing cutoff scores. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 14*(1). http://doi.org/10.18538/lthe.v14.n1.277.
- Alshammari, F., Saguban, R., Pasay-an, E., Altheban, A., & Al-Shammari, L. (2018). Factors affecting the academic performance of student nurses: A cross-sectional study. *Journal of Nursing Education and Practice, 8*(1), 60-68.
- Brewe E., Bartley JE., Riedel MC., Sawtelle V., Salo T., Boeving ER., Bravo EI., Odean R., Nazareth A., Bottenhorn KL., Laird RW., Sutherland MT., Pruden SM., and Laird AR. (2018). Toward a Neurobiological Basis for Understanding Learning in University Modeling Instruction Physics Courses. *Front. ICT* 5(10). https://doi.org/10.3389/fict.2018.00010.
- Crosnoe, R., Johnson, M., & Elder, G. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly, 85*(5), 1259-1274.
- Farooq, M., Chaudhry, A., Shafiq, M., & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: A case of secondary school level. *Journal of Quality and Technology Management, 7*(2), 1-14.
- Freeman, S, Eddy, S., McDonough, M, Smith, M, Okoroafor, N, and M.P. Wenderoth (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. PNAS, 111: 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111.
- Froiland J., Worrell F. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. Psychology School, 53:321–336. doi: 10.1002/pits.21901.
- Gutulo, S., & Tekello, K. (2015). Problems in the teaching and learning of physics at the secondary and preparatory schools, the cases Wolaita and Dwuro Zones. *Global Journal of Human-Social Science: G Linguistics & Education, 15*(7), 1-5.
- Mekonnen, S. (2014). Problems challenging the academic performance of physics students in higher governmental institutions in the case of Arbaminch, Wolayita Sodo, Hawassa and Dilla universities. *Natural Science*, 6, 362-375.
- Mlambo, V. (2011). An analysis of some factors affecting student academic performance in an introductory biochemistry course at the University of the West Indies. *Caribbean Teaching Scholar, 1*(2), 79-92.
- Mushtaq, I., & Khan, S. (2012). Factors affecting students' academic performance. *Global Journal of Management and Business Research, 12*(9), 17- 22.
- Reda1, H., & Mulugeta, G. (2018). Investigating the causes of students' less academic performance in engineering college of Debre Berhan University. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 7*(3), 126-131.
- Tatar, E., Tüysüz, C., Tosun, C., & İlhan, N. (2016). Investigation of factors affecting students' science achievement according to student science teachers. *International Journal of Instruction, 9*(2), 153-166.

فاعلية استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" في تحصيل الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي واتجاهاتهم نحوها في منطقة الجوف– القريات

ذياب مقبل هارب الشراري[١]

الملخص: هدفت الدراسة إلى بيان فاعلية استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" (Think, Write, Pair, Share) (TWPS) كإحدى استراتيجيات التعلم التعاوني– في تدريس الدراسات الاجتماعية– في تنمية التحصيل، والاتجاه نحو استراتيجية التدريس لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة القريات بالمملكة العربية السعودية، وتكوّنت عيّنة الدراسة من مجموعتين: الأولى تجريبية وعددها (٢٠) تلميذاً، والثانية ضابطة وعددها (٢٠) تلميذاً، وقد اختيرت العيّنة عشوائياً، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) لاختبار التحصيل المعرفي، ومقياس الاتجاه بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وتبيّن أنّ حجم الأثر كبير للمتغير المستقل فيما يتعلق بتنمية التحصيل والاتجاه نحو استخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك".

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس– التحصيل– الاتجاه– الدراسات الاجتماعية.

The Effectiveness of Teaching the Strategy of "Think- Write- Pair- Share" in Achieving the Sixth Grade Students of Social Studies and National studies and their Attitudes towards it

Theyab Muqbel Hareb Asharari[1]

Abstract: The present study aimed to measure the effectiveness of using the strategy of "Think-Write-Pair-Share" as one of the cooperative learning strategies in teaching social studies, in developing cognitive achievement and the attitudes among sixth graders in Gurayyat in Kingdom of Saudi Arabia towards the teaching strategy. The sample consists of two groups, the first experimental group consists of (20) students and the second control group consists of (20) students. The sample was chosen randomly, The quasiexperimental method was used. The study reached the following results: There were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0,05$) on the cognitive achievement test, and the attitude scale, between the scores means of the experimental and control groups in favor of the experimental group, on the post application. The effect size of the independent variable on the development of the attitudes towards the use of the "Think-Write-Pair-Share" strategy was high.

Keywords: Learning Strategy, Achievement, Attitude, Social Studies.

[1]Associate Professor of Methods of Social Education, College of Science and Arts, Jouf University.	[١]أستاذ مناهج طرق وتدريس الاجتماعيات المشارك– كلية العلوم والآداب بالقريات – جامعة الجوف.
E-mail: dmsharari@ju.edu.sa :البريد الإلكتروني	

المقدمة:

تنادي التربية الحديثة بالاهتمام بجميع جوانب النّمو لدى المتعلّم (الجانب المعرفي، والوجداني الانفعالي، والمهاري النفس حركي)، والأنظمة التعليمية الناجحة التي تحقق التوازن بين الجوانب الثلاثة، وليس الاهتمام بجانب على حساب الجوانب الأخرى، ممّا يكسب الطلاب الدافعية على مواجهة سبل الحياة والتعامل مع مشكلاتها، فنحن اليوم بحاجة لاستراتيجيات تدريس حديثة تمدنا بآفاق تعليمية واسعة ومتنوّعة ومتقدمة تساعد طلابنا على إثراء معلوماتهم وتنمية اتجاهاتهم.

تعدّ استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" إحدى استراتيجيات التعلم النشط، تعتمد على نشاط المتعلم وإيجابية في الموقف التعليمي التعلمي، حيث تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وهي تختلف عن باقي الاستراتيجيات في أنّ التلميذ يكتب أثناء عملية التعلم، أي تشجيع التلاميذ على تدوين أفكارهم أثناء التفكير في حلّ السؤال أو المشكلة الموجهة اليهم، حيث يفكر التلميذ في السؤال ثمّ يكتب الاستجابة بعدة تقنيات سواء بالكتابة، أو الرسم، أو المقارنة، أو غيرها، بعد ذلك يشارك زميله الآخر فيتناقشان ويتبادلان الأفكار حول كتاباتهما، ويضيفان ويعدّلان حسب طرحهما، ثمّ يختار المعلم مجموعة من التلاميذ ليستمع الى إجاباتهم، وتتمّ المناقشة أمام تلاميذ الفصل بالكامل، وتتميّز استراتيجية "فكّر–دوّن– زاوج–شارك" (Think, Write, Pair (TWPS) (Share، كإحدى استراتيجيات التعلم النشط بميزات عدة منها أنّها: "تزيد من التفاعل اللفظي لدى التلاميذ، وتزيد من دافعية التلاميذ للتعلم، وتنمي الثقة بالنفس لديهم، وتعطي الفرصة لمشاركة جميع التلاميذ في التعلم، وتساعد على استبعاد الملل أثناء التدريس، وتساعد على بناء المسؤولية الشخصية والقدرة على التفسير وتدعيم مهارات الاتصال" (الديب، ٢٠٠٦م، ص٣١٢)، كما "تعمل على تنمية المهارات الاجتماعية والجماعية لدى التلاميذ في عملية التعليم والتعلم". (النجدي وآخرون، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م، ص٢٩٤)

وحيث إنّ مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية من المقررات الدراسية التي يدرسها التلاميذ والتي من خلالها يمكن تنمية التحصيل الدراسي لديهم وإكسابهم اتجاهات نحوها، لذلك تكمن الحاجة الى الدراسة الحالية لبيان فاعلية استراتيجية (فكّر– دوّن– زاوج– شارك) في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية (كمتغير مستقل، في تنمية التحصيل واتجاهات التلاميذ نحو الاستراتيجية التدريسية المستخدمة (متغير تابع).

مشكلة الدراسة:

تُعدُّ المرحلة الابتدائية من المراحل العمريَّة المهمَّة في حياة التلاميذ؛ فهي تنقل التلميذ الى المراحل التعليمية التالية، المتوسطة و الثانويَّة والجامعية، لذا فهى تحظى بأهميَّة بالغة في مجال تعليم وتعلُّم التلاميذ؛ إلاّ أنّ الباحث من خلال خبراته التربوية، والإشراف على طلاب التربية

الميدانية بمدارس منطقة الجوف تبيّن ضعف تحصيل التلاميذ في مقرر الدراسات الاجتماعية، وضعف اتجاههم نحو استراتيجيات التدريس التقليدية السائدة، فهي لا تهتم بنشاط التلاميذ وإيجابيتهم في الموقف التعليمي.

لذا تتحدّد مشكلة الدراسة الحالية في انخفاض مستوى تحصيل واتجاهات تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وفي حدود علم الباحث لم تجر دراسات محليه تناولت استخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" (TWPS) في تدريس الدراسات الاجتماعية– لتنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واتجاهاتهم نحوها.

وعليه فإنّ مشكلة الدراسة الحالية تحددت في تعرّف فاعلية استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" (TWPS) في تدريس الدراسات الاجتماعية– لتنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واتجاهاتهم نحوها. وأمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما فاعلية استخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة الجوف؟
٢. ما فاعلية استخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة الجوف؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بيان فاعلية استخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" (TWPS) كإحدى استراتيجيات التعلم النشط– في تدريس الدراسات الاجتماعية– في تنمية التحصيل والاتجاه نحو استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- قد تفيد مصمّمي مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الابتدائية لتنمية التحصيل من خلال التدريس باستخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" (TWPS) كإحدى استراتيجيات التعلم النشط.
- إعداد دليل للمعلم للتدريس باستخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" (TWPS) كإحدى استراتيجيات التعلم النشط لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي لتنمية التحصيل.
- قد تفيد معلم الدراسات الاجتماعية والوطنية داخل غرفة الصف في تنمية الاتجاه نحو استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج – شارك" (TWPS) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** تلاميذ الصف السادس الابتدائي بإحدى مدارس مدينة القريات، كمجموعة تجريبية، ومدرسة أخرى كمجموعة ضابطة.
- **الحدود الموضوعية:** الوحدة الثالثة "أرض وطني" ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف السادس.
- **الحدود الزمانية:** اجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٦/١٤٣٧هـ بالمرحلة الابتدائية، بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

- **الفاعلية:** Effectiveness عرّفها زيتون (٢٠٠٢م) بأنّها: "القدرة على انجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حدّ ممكن"(ص٥٤)، كما عرفها شحاتة والنجار (٢٠٠٣م) بأنّها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة" (ص٢٣). ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنّها: مدى الأثر الذي يحدثه التعلم باستخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" مقارنة بالطريقة التقليدية في تنمية التحصيل، والاتجاه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة القريات (عينة الدراسة)، ويتمّ تحديده إحصائياً عن طريق مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر (d) ودلالته.
- **استراتيجية "فكّر – دوّن– زاوج– شارك" (TWPS):** عرّفها جابر (١٩٩٩م) بأنّها: "إحدى طرائق التعلم التعاوني التي تتضمن خطوة التفكير التي يطلب فيها المعلم من التلاميذ أن يفكر كل منهم بمفرده (لمدة دقيقة) وأنّ التجول والكلام غير مسموح بهما بعد طرح المعلم سؤالاً يرتبط بالدرس، وفي خطوة المزاوجة يطلب المعلم من التلاميذ أن يناقشوا ما فكروا فيه في شكل أزواج، وفي خطوة المشاركة يطلب المعلم من كل زوج أن يشارك مع الصف كلّه فيما تمّ التحدث فيه". كما عرّفها (نصر، ٢٠٠٣م) بأنّها: "من الاستراتيجيات التدريسية المستحدثة المشتقة من التعلم التعاوني، فضلاً عن أنّها تتضمن مواقف التعلم الجماعي في ضوء المشاركة فهي تتيح للتلاميذ وقتاً أطول للتفكير واستعمال خبراتهم السابقة في خطوة التفكير ومساعدة الزميل الآخر في خطوة المزاوجة". ويعرّف الباحث استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" إجرائياً بأنّها: مجموعة من الإجراءات التي يتبعها الباحث مع التلاميذ في تدريس الدراسات الاجتماعية بحيث تعطى الفرصة لكل تلميذ ليفكر بمفرده ويدوّن أفكاره ثمّ يتناول التفكير مع صديقه الذي يجلس بجواره وتدوين أفكارهما، ثمّ يتناقش التلاميذ الأربع معاً في المجموعة الواحدة في موضوع المناقشة أو السؤال، في تدريس وحدة "أرض وطني" ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية

للصف السادس، الفصل الدراسي الأول بالمرحلة الابتدائية.

التحصيل المعرفي: Cognitive Achievement: يُعرّف بأنّه المعلومات التي اكتسبها التلميذ من خلال دراسته للوحدة الثالثة "أرض وطني" ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف السادس في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، بالمرحلة الابتدائية، ويعبّر عنه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي المعدّ من قبل الباحث لهذا الغرض.

متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل:** هو استخدام استراتيجية "فكّر –دوّن– زاوج– شارك" في تدريس محتوي الوحدة الثالثة "أرض وطني" ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف السادس، في الفصل الدراسي الأول بالمرحلة الابتدائية للمجموعة التجريبية.
- **المتغيرات التابعة:** وتشمل: التحصيل المعرفي، والاتجاه نحو استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" في تدريس محتوي الوحدة الثالثة "أرض وطني".

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج شبه التجريبي من خلال مجموعتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة، يتمّ اختيارهما عشوائياً من بين المدارس الحكومية بمحافظة القريات، ذات التطبيق القبلي والبعدي.

الإطار النظري:

يتضمن الاطار النظري ثلاثة محاور هي: استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك"، التحصيل، الاتجاه، توضيحها كما يلي:

المحور الأول: استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" (TWPS):

استراتيجية تعلّم نقاش تعاوني، تعتمد على إلقاء المعلم مهمة (قد تكون: سؤالاً أو فكرةً أو مشكلةً تحتاج الى حلّ)، ثمّ ينتظر بضع ثوان (٥–١٠) ليفكّر كل تلميذ في السؤال المطروح بصورة فردية، ثم يدوّن أفكاره، ثمّ يناقش زميله الذي يجلس بجواره ويدونا أفكارهما معاً ثمّ يشارك التلاميذ الأربعة في المجموعة معاً في مناقشة ما توصلوا إليه من أفكار، وليس بالضرورة أن يتفق معه (Canady & Rettig, 1996). يؤكد "كلارك سون" على أنّ التفكير الثنائي بصوت عالٍ (جهوري)، داخل المجموعة. فهي أسلوب للتعلم التعاوني الذي يشجع المشاركة الفردية ويمكن تطبيقه على جميع المستويات التعليمية وعلى كل الفصول بأحجامها المختلفة، يفكّر التلاميذ من خلال أسئلة باستخدام أربع خطوات مختلفة هي: (Teacher., 2004)

- فكّر: يفكّر التلميذ معتمداً على نفسه (بصورة فردية) فيما يخص السؤال أو القضية المطروحة عليه، مكونين أفكاراً من داخلهم (أفكار ذاتيه).
- دوّن: يكتب كل تلميذ ما توصل اليه فيما يخص السؤال المطروح عليه.

- زاوج: يناقش التلميذ مع زميلة ما توصل اليه من أفكار.
- شارك: يشارك التلاميذ الأربعة (أفراد المجموعة) بأفكارهم فيما توصلوا اليه من افكار.

فهي إحدى استراتيجيات التعلم النشط، والتعلم التعاوني، تتضمن الإجراءات التالية:

- التفكير:Thinking وفيها يطلب من كلّ تلميذ على حده أن يفكّر بمفرده في السؤال المطروح عليه أو المشكلة المطروحة.
- التدوين: writing: تدوين الأفكار.
- المزاوجة: Pairing: وفيها يطلب من كل تلميذ أن يناقش صديقة الذي يجلس بجواره في إجابة السؤال أو حلّ المشكلة: ويتبادلان معاً الأفكار وتصحيح الخطأ إن وجد.
- المشاركة: Sharing وفيها يشارك جميع التلاميذ المجموعة معاً (تتكون كل مجموعة من أربعة تلاميذ) فيما توصلوا إليه من أفكار أو حلول (Keys, 2002).

استراتيجية التعلم التعاوني: Cooperative Learning Strategy

تعتمد هذه الاستراتيجية على قيام أفراد الطلاب بتعليم بعضهم بعضاً تحت إشراف وتوجيه المعلم، وتنفذ في شكلين هما: (علي، ٢٠٠٢م، ص ص ٢٨٥-٢٩٤)

- **استراتيجية مجموعات التعلم المتعاونة** Cooperative Group Learning Strategy: تعرف هذه الاستراتيجية باستراتيجية فرق التعلم الطلابية، وفيها يتم تقسيم طلاب الصف الدراسي الواحد إلى مجموعات متعاونة يتراوح عدد أفراد كل منها أربعة إلى سبعة أفراد مختلفي القدرات والاستعدادات، وفي هذه الاستراتيجية يتمّ تدريب الطلاب على العمل مع بعضهم البعض لإنجاز مهمة ما، على أن تكون مسئولية كل منهم معاونة الآخرين ومساعدتهم على التعلم، وهذا يعني أنّ كل طالب لا يكون مسؤولاً عن تعلم نفسة فقط، وإنّما مسؤول كذلك عن تعلم باقي أفراد المجموعة، من خلال الدور المسند إليه، والأدوار التي يتم تبادلها بينه وبين أفراد مجموعته، تمرّ الاستراتيجية بثلاث مراحل هي: مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ، ومرحلة التقويم.
- **استراتيجية تدريس الأقران** Peer-Teaching Strategy: تعتمد هذه الاستراتيجية على قيام أحد الطلاب بالتدريس لأفراد أقرانه تحت إشراف وتوجيه المعلم مع مراعاة أن يكون القرين المعلم مع الفئة العمرية نفسها لأفراد مجموعته، أو من فئة تعلوها عمراً أو مستوىً دراسياً. وتتطلب استراتيجية تدريس الأقران توافر عدة شروط منها: قبول القرين المعلم وأفراد الطلاب بعضهم البعض، وكفاية معرفة القرين المعلم الخاصة بموضوع التدريس، ومعرفة القرين المعلم لكيفية التفاعل مع عناصر الموقف التدريسي، وتوافر المناخ المادي والنفسي من قبل المعلم المشرف على التدريس بالأقران.

وأوضح صقر (٢٠٠٤م، ص١٥٧) أنّ التعلم التعاوني يتميّز عن العمل في مجموعات بخمس صفات هي:

- لا بدّ من أن يعتمد أفراد المجموعة على بعضهم البعض بإيجابية أثناء التعلم.
- على الرغم من أن العمل يتم كمجموعة، إلاّ أن كل فرد مسئول عن عمله كفرد وكعضو في المجموعة.
- يتوقع من أعضاء المجموعة أن يساعد كل منهم الآخر ويؤازره ويشجعه على التعلم.
- السلوك التعاوني بين أفراد كل مجموعة هو سلوك مقصود، يعلمه لهم المعلم من خلال عرض نموذج أمامهم والمشاركة معهم في التفاعل، ثم متابعتهم وتقييم سلوكهم.
- أثناء العمل في المجموعة، يلاحظ الأفراد سلوك بعضهم البعض، وبعد الانتهاء من العمل يتناقشون حول سلوك كل منهم في المجموعة، السلبيات والايجابيات. أي أنّ الاعتماد الايجابي المتبادل بين الأفراد لا يترك للصدفة، وإنّما يخطط له مسبقاً عند تصميم النشاط التعليمي، فعلى التلاميذ أن يفهموا أنّهم مسؤولون مسئولية جماعية عن النجاح أو الفشل (نحن بدلاً من أنا).

وتهدف أهداف استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" (TWPS) إلى ما يلي: (Saskatchewan, 2004)

- جعل التلاميذ يقبلون بطريقة إيجابية في التفكير.
- تشجيع المشاركات الفصلية للتلاميذ.
- إعطاء التلاميذ وقتاً للتفكير والمزاوجة والمشاركة مما يولد أفكاراً نقدية لديهم.
- توضيح ما فات على التلميذ أو صعب عليه فهمه.
- توليد رغبة أكثر لمشاركة التلاميذ مع بعضهم البعض.

وتميّز استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" (TWPS) إلى بما يلي: (الديب، ١٤٢٧هـ /٢٠٠٦م، ص ص ٣١١ – ٣٢٧)، (Stuever, 2006. p.218)

أشارت الأدبيات مثل (الديب، ١٤٢٧هـ /٢٠٠٦م، ص ص ٣١١ –٣٢٧)، إلى أنّ استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج – شارك"، تمتاز بعدد من المزايا أمكن للباحث إجمالها فيما يلي:

- تزيد من التفاعل اللفظي لدى التلاميذ الناتج من تنمية الاتجاهات الايجابية للمتعلم.
- تزيد من دافعية التلاميذ للتعلم.
- تنمي الثقة بالنفس لدى التلاميذ.
- تساعد على تمركز التعلم حول المتعلم، وزيادة تفاعله في عملية تعلمه.
- تعطي الفرصة لمشاركة الجميع.
- تساعد على إبعاد الملل أثناء التدريس (الحصة).
- تعطي فرصة للتفكير الفردي الصامت بعد طرح الأسئلة في الخطوة الأولى.
- تتيح قدراً كبيراً من التغذية الراجعة، وبذلك تتيح الفرصة للمتعلم لتعديل أفكاره ومفاهيمه أولاً بأول.

- لا تحتاج إلى وقت طويل في تنفيذها.
- تعطي الفرصة للتلاميذ أن يفكروا في إجابتهم فردياً قبل أن يُجاب على الأسئلة من قبل المجموعة ككل وقبل الانتقال إلى موضوع أخر.
- تجعل التلاميذ أكثر فعالية ونشاطاً في عملية التعلم.

المحور الثاني: التحصيل

التحصيل أحد نواتج التعلم النهائية، حيث يوضح مدى تحقيق الأهداف التربوية، فهو يمثل قدرة التلميذ على استيعاب المعارف والمهارات.

ماهية التحصيل:

عرّف الدربوش (٢٠٠٤م، ص٧) التحصيل بأنّه: "مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات التي يكتسبها الطالب بعد دراسته للوحدة المراد تدريسها، ويحدّد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي"، ويري الجابري (٢٠٠٧م، ص١٤) بأنّ التحصيل: هو "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعدّ بشكل يمكن معه قياس مستويات محددة والذي يتميّز بالصدق والثبات والموضوعية"، كما عرفّه الجودة (٢٠١٢م، ص٥٩) بأنّه: "المعرفة والمهارات المكتسبة نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة".

المحور الثالث: الاتجاهات Attitudes

عرّف صقر (٢٠٠٤م، ص٥٤) ن الاتجاه بأنّه: " القبول أو الرفض لشيء ما أو ظاهرة ما، مع إبداء أسباب أي أنه أكثر ثباتاً نسبياً، كما أنّه فردي أي يوجه سلوك الفرد نحو موضوع من الموضوعات، فالاتجاه إما إيجابياً نحو شيء ما أم موقف ما، أو سلبياً".

خصائص الاتجاهات: (النجدي وآخرون، ١٩٩٩، ص ٧١).

- الاتجاهات متعلمة: أي ليست موروثة، وانما حصيلة مكتسبة من الخبرات والآراء والمعتقدات يكتسبها الطالب من خلال تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية، وهي أنماط سلوكية يمكن اكتسابها وتعديلها بالعليم والتعلم.
- الاتجاهات تبني بالسلوك.
- الاتجاهات تحفز وتهيئ للاستجابة.
- الاتجاهات استعدادات للاستجابة عاطفيّاً.
- الاتجاهات ثابتة نسبياً، وقابلة للتعديل والتغيير.
- الاتجاهات قابلة للقياس، يمكن قياس الاتجاهات من خلال مقاييس الاتجاهات.

تكوين الاتجاهات:

يدلّ الاتجاه على مجموع استجابات القبول أو الرفض التي يظهرها التلميذ إزاء المواقف التي تتضمن اختلافاً في الرأي، فالاتجاهات متعلمة، أي يمكن أن يكتسبها الفرد نتيجة احتكاكه، واتصاله بالمواقف والمثيرات الخارجية التي تؤثر عليه بطريقة ما، وتكسبه اتجاهاً معيناً، التي تصبح بمرور الوقت من بين مكونات شخصية الفرد، فقد أشار (النجدي وآخرون، ١٩٩٩، ص ص ٧٥-

٧٦) إلى عدة مصادر تسهم في تكوين اتجاه الفرد منها:

- الآثار الانفعالية لأنواع معينة من الخبرات: فالخبرات والمواقف التي تحقق اشباعاً معيناً للفرد، ويشعر من خلالها بالرضا والسرور تنمي لدى الفرد اتجاهاً إيجابياً نحو تلك الخبرات والمواقف، أمّا اذا كان الأثر الانفعالي على عكس ذلك فإنّه ينمي اتجاها سلبياً.
- الخبرات الصادمة: أو الهزات العاطفية العنيفة ذات أثر انفعالي عميق.
- العمليات العقلية المباشرة: يمكن أن تنمّي لدى الفرد اتجاهات موجبة أو سالبة نتيجة للعمليات العقلية المباشرة التي يقوم بها أثناء دراسته لمشكلة علمية معينة.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة فعاليات استراتيجيات (فكر– زاوج– شارك) من خلال تدريس مقررات دراسية مختلفة، وبصور مختلفة أمكن للباحث تصنيفها الى ما يلي:

- **دراسات تناولت أثر استخدام استراتيجية (فكّر– زاوج– شارك) في مقررات الدراسات الاجتماعية:**

أجرى الباوي (٢٠١٢م) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية التعلم النشط (فكّر– زاوج– شارك) في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مادة التاريخ، أجريت الدراسة في جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الإنسانية، تكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالباً، بواقع (٣١) طالباً في المجموعة التجريبية و(٣٢) طالباً في المجموعة الضابطة, وأجرى بينهما تكافؤا في المتغيرات (درجات العام السابق, العمر الزمني, التحصيل الدراسي للأبوين, الذكاء)، توصل الباحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية باستعمال إستراتيجية التعلم النشط (فكّر– زاوج– شارك) في تنمية التفكير الابتكاري على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية، واستنتج الباحث أنّ للتعلم النشط القدرة على جعل الطلاب أكثر مهارة في تناول الافكار العلمية المتعددة، وأنّ استعمال التعلم النشط يعتمد على نشاط الطلاب وتعاونهم في التحري والتقصي للحقائق والمعلومات بالدرجة الأساس، وأوصى الباحث باعتماد استراتيجية التعلم النشط (فكّر– زاوج– شارك) في تدريس تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لطلاب الصف الرابع الأدبي.

أما دراسة عبد الوهاب وعلي (٢٠٠٦م) فقد هدفت إلى بيان فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية، تمّ اختيار عينة الدراسة من بين طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة ثانوية مشتركة بإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، حيث تمّ اختيار فصلين متساويين في العدد ومتكافئين في النواحي المختلفة (العمر– الجنس– المستوى الاقتصادي والاجتماعي)، وتمّ اختيار أحد الفصلين (١/١)

للمجموعة التجريبية للدراسة التي تعلمت باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، والفصل الثاني (٢/١) للمجموعة التي تعلمت بالطريقة المعتادة. أثبتت نتائج الدراسة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط وهي: (التساؤل، فكر- زاوج- شارك، العصف الذهني) في تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ويرجع ذلك إلى تنوع الاستراتيجيات التي تتضمن قيام الطلاب بالعديد من الممارسات النشطة والحيوية والتفاعل الجاد في المواقف التعليمية من قبل الطلاب ممّا يسهم في تطوير تدريس التاريخ ويحببهم في دراسته وينمي لديهم الاتجاه الإيجابي نحو دراسة التاريخ.

- **دراسات تناولت أثر استخدام استراتيجية (فكّر– زاوج– شارك) في مقررات دراسية مختلفة:**

قام موسى وحميد (٢٠١٥م) بدراسة هدفت لبيان فاعلية استراتيجية (فكّر- زاوج- شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة قواعد اللغة العربية، تكوّنت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة موزعة بالتساوي على مجموعتي الدراسة، تمّ التطبيق بمتوسطة التحرير للطالبات بالعراق، توصلت الباحثتان إلى أنّ استراتيجية (فكّر- زاوج- شارك) تنمّي تفكير الطالبات، واتجاهاتهن نحو الاستراتيجية المستخدمة، وأوصت أوصت الباحثتان إلى ضرورة الاهتمام باستعمال استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعمل على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، والتأكيد على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

وهدفت دراسة الثلاب (٢٠١٣م) الى بيان أثر استراتيجية (فكّر- زاوج- شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات وتفكيرهن الاستدلالي، تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبة، موزعة على شعبتين بالتساوي، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية التي درست حسب إستراتيجية (فكر- زاوج- شارك)، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة التي درست حسب الطريقة الاعتيادية، وقد تطلب البحث توفير أداتين: اختبار تحصيلي، واختبار للتفكير الاستدلالي الذي أعدته بطرس (٢٠٠٤م)، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية (فكّر- زاوج- شارك) على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الاستدلالي.

أمّا دراسة جعفر (٢٠١٢م) فقد رمت إلى تعرف أثر استراتيجية (فكّر- زاوج– شارك) في تحصيل مادة قواعد اللّغة العربية عند طالبات الصف الثالث بمعاهد إعداد المعلمات، ولتحقيق مرمى الدراسة اختار الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، وهذا التصميم يعتمد على مجموعة تجريبية واحدة ومجموعة ضابطة واحدة, واختبار تحصيلي بعدي فقط, وبلغت عينة الدراسة (٥٥) طالبة, موزعة منها (٢٩) طالبة في المجموعة التجريبية التي درست طالباتها مادة قواعد اللغة العربية باستعمال استراتيجية (فكّر- زاوج– شارك)، و(٢٦) طالبة في المجموعة الضابطة التي

درست طالباتها مادة قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية، ثمَّ كوفئ بين المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني، ودرجات اللغة العربية للعام السابق، والتحصيل الدراسي للأبوين، والذكاء). طبّق في نهاية التجربة اختباراً تكون من (٥٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد, وتوصل الباحث إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي دُرّست باستعمال استراتيجية (فكّر- زاوج- شارك), على طالبات المجموعة الضابطة التي دُرّست بالطريقة التقليدية, وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وأوصى الباحث باعتماد استراتيجية (فكّر- زاوج- شارك) لتدريس مادة قواعد اللّغة العربية.

بينما هدفت دراسة المطيري (٢٠١٢م) إلى بيان فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، من خلال: تحديد المفاهيم الفقهية اللازم توافرها في محتوى مادة الفقه لطالبات الصف الأول الثانوي، والكشف عن فاعلية تطبيق استراتيجية فكر زاوج شارك في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: تفوق طالبات المجموعات التجريبية اللاتي درسن باستخدام استراتيجيات التعلم النشط على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة في اختبار المفاهيم الفقهية، والتدريس التبادلي، واستراتيجية (فكّر- زاوج- شارك).

كما أجرى أبو غالي (٢٠١٠م) دراسة هدفت الى بيان أثر توظيف استراتيجية (فكّر – زاوج- شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية (فكّر– زاوج- شارك) في تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح طلبة وطالبات المجموعات التجريبية.

ودراسة الفالح (٢٠١٠م) التي هدفت الدراسة إلى بيان فاعلية استخدام إستراتيجية "فكّر– زاوج– شارك" (TPS) كإحدى استراتيجيات التعلم التعاوني- في تدريس العلوم- في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبة موزعة بالتساوي على عينة الدراسة، أوضحت نتائجها فاعلية الاستراتيجية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات عينة الدراسة.

أما دراسة (الحربي، ٢٠٠٩م) فهدفت إلى معرفة مدى فاعلية إستراتيجية (فكّر- زاوج- شارك)، لتعلم العلوم في تنمية العمليات المعرفية العليا والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، ولقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالباً، موزعة على مجموعتين، أحداهما ضابطة

وعددها (٤٢) طالبا، والأخرى تجريبية عددها (٤٣) طالباً، ومن أهم النتائج تفوق أفراد المجموعة التجريبية في تنمية العمليات المعرفية العليا على أفراد المجموعة الضابطة من خلال أدوات الدراسة التي وضعها الباحث، أي أنّ للاستراتيجية المستخدمة أثرها الفعال في تنمية العمليات المعرفية العليا والاتجاه كان إيجابياً نحو المادة، وأوصى الباحث باستخدام استراتيجية (فكّر- زاوج- شارك) في تنمية مهارات العلم العليا في جميع المواد الدراسية باعتبارها من استراتيجيات التعلم التعاوني النشط.

بينما هدفت دراسة أحمد (٢٠٠٩م) إلى معرفة أثر التفاعل بين استراتيجيتي "فكّر- زاوج- شارك"، والتدريس المباشر والمعرفة العلمية المسبقة وأساليب التعلم في تنمية الفهم العميق ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مقرر العلوم، وشملت أدوات الدراسة: اختبار الفهم العميق، اختبار المعرفة العلمية المسبقة، اختبار الدافع للإنجاز، استبيان أساليب التعلم تكونت عينة الدراسة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي وتقسيمهم إلي ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة تدرس الوحدة الأولي بالطريقة المعتادة، مجموعة تجريبية أولى تدرس الوحدة الأولى باستخدام إستراتيجية "فكّر- زاوج- شارك"، مجموعة تجريبية ثانية تدرس الوحدة الأولى باستخدام استراتيجية التدريس المباشر، أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج كلاً من المجموعتين التجريبية الأولي والتجريبية الثانية في كل من اختبار الفهم العميق ومقياس دافعية الانجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين، وعدم وجود تأثير للتفاعل بين معالجات التدريس الثلاثة وأسلوب التعلم والمعرفة العلمية المسبقة على اختبار الفهم العميق ومقياس دافعية الإنجاز البعدي.

في حين هدفت دراسة عبد الفتاح (٢٠٠٨م) بيان أثر استخدام استراتيجية (فكّر –زاوج- شارك) على تنمية التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والبحث عن أثر استخدام استراتيجية (فكّر– زاوج- شارك) على تنمية الإبداع الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، اعتمدت الدراسة على اختبار التواصل الرياضي، واختبار الإبداع الرياضي (من إعداد الباحثة)، وتوصلت الدراسة إلى تنمية التواصل الرياضي والإبداع الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عينة الدراسة.

أما دراسة رمضان (٢٠٠٨م) فقد هدفت بيان فاعلية استراتيجية (كوّن– شارك– استمع– ابتكر) (F-S-L-C) في تنمية بعض مهارات التفكير العليا والمفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية والبعدية من خلال مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة، استخدمت الباحثة أدوات للدراسة: اختبار مهارات التفكير العليا واختبار المفاهيم العلمية (من إعداد الباحثة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى

أنّ هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير العليا البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائه بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم العلمية البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد علاقة ارتباطيه موجبة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التفكير العليا واختبار المفاهيم العلمية بمستوياته المختلفة..

ودراسة كارس (Carss , 2007) التي هدفت إلى بيات فعالية استراتيجية "فكّر- زاوج- شارك" في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية استراتيجية (فكّر– زاوج– شارك) في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، كما أظهرت النتائج تأثيراً إيجابياً لاستراتيجية (فكّر– زاوج– شارك) على استخدام اللغة الشفوية ومهارات ما وراء المعرفة وتنمية الفهم القرائي للتلاميذ عينة الدراسة.

ودراسة سلطان (٢٠٠٧م) التي هدفت تطوير استراتيجية (فكّر– زاوج– شارك) وأثرها في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، توصلت نتائج الدراسة إلى تطوير استراتيجية (فكّر– زاوج– شارك) لتصبح على الصورة: (فكّر– اكتب– زاوج– شارك– أعد الكتابة) وأوصت الباحثة على ضرورة تدريب الطلاب والمعلمين شعبة اللغة العربية على استخدام الاستراتيجية المطوّرة في تعليم التعبير.

وهدفت دراسة لطف الله (٢٠٠٥م) إلى بيان أثر استخدام إستراتيجية "فكّر- زاوج- شارك" في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً ، بمدرسة النور والأمل، أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ استخدام إستراتيجية "فكّر- زاوج- شارك" أدّت إلى زيادة التحصيل على مستوى التذكر والفهم والتطبيق وتنمية التفكير الابتكاري، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ استخدام إستراتيجية "فكّر- زاوج- شارك" أدّت إلى زيادة التحصيل على مستوى التذكر والفهم والتطبيق وتنمية التفكير الابتكاري.

في حين هدفت دراسة نصر (٢٠٠٣م) إلى بيان أثر استعمال استراتيجية (فكّر- زاوج- شارك) بمساعدة بيئة الكمبيوتر والمواد البيئية في تدريس هندسة الصف الرابع الابتدائي على التحصيل والاحتفاظ، وأجريت الدراسة في مصر، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدينة بني سويف بلغ عددهم ٨٠ تلميذاَ، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية (٤٠ تلميذاً)، وضابطة (٤٠ تلميذاً)، توصل الباحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي في وحدة الهندسة لصالح المجموعة التجريبية، وإلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي البحث

في الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل في وحدة الهندسة لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تمّ الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة وبين الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- تباينت الدراسات السابقة في مكان إجرائها فقد أجريت دراسة نصر (٢٠٠٣م) في مصر، وأجريت دراسة الباوي (٢٠١٢م) في جامعة ديالى في كلية التربية للعلوم الانسانية بالعراق، ودراسة جعفر (٢٠١٢م) في جامعة بغداد بالعراق، وأمّا الدراسة الحالية فأجريت في المملكة العربية السعودية في منطقة الجوف.
- تباينت أعداد العينات فقد بلغت عينة دراسة نصر (٢٠٠٣م) (٨٠) تلميذاً، وبلغ عدد عينة دراسة الباوي (٢٠١٢)م (٦٣) طالباً، وبلغ عدد عينة دراسة جعفر (٢٠١٢م) (٥٥) طالبة، ودراسة الفالح بلغ عدد عينة الدراسة فيها (٦٤) طالبة، أمّا الدراسة الحالية فبلغت عينتها (٤٠) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة القريات، بمنطقة الجوف.
- اتفقت الدراسات السابقة جميعها في المنهج المتبع فيها وهو المنهج التجريبي، واتبعت الدراسة الحالية المنهج نفسه.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استخدمت الاختبار التحصيلي أداة لتحقيق أهداف الدراسة.
- تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها متغير الاتجاه لدى تلاميذ عينة الدراسة.
- تمّيزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها محور (الكتابة) ضمن اجراءات الاستراتيجية، حيث يسمح للتلميذ بتدوين أفكاره.
- أظهرت نتائج دراسات كلاً من (السلطاني، ٢٠١٥م؛ أبو غالي ١٤٣١هـ/٢٠١٠م؛ Lucinda, et al. 2007؛ والفالح، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م؛ ورمضان؛ ٢٠٠٨م) فاعلية الصور المطّورة لاستراتيجية (فكّر– زاوج– شارك) في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي والاتجاه لدى طلاب المراحل الابتدائية والثانوية والجامعية، وهذا ما تستهدفه الدراسة الحالية في إدخالها متغير الكتابة والتدوين ضمن الاستراتيجية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استعمال صور معدلة لاستراتيجية (فكّر- زاوج- شارك).
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد دليل المعلم للتدريس باستخدام استراتيجية "فكّر– دوّن- زاوج- شارك"، وفي بناء اختبار التحصيل المعرفي.

- لم توجد دراسات سابقة- في حدود علم الباحث- تناولت فعالية استراتيجية "فكّر- دوّن- زاوج- شارك" في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية التحصيل والاتجاه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

إجراءات الدراسة:

مراحل تنفيذ استراتيجية "فكّر- دوّن- زاوج- شارك" (TWPS):

تتضمن هذه الاستراتيجية المراحل التالية: (Keys, 2002)

- **مرحلة التفكير (فكّر)** Thinking: تبدأ هذه المرحلة بتوجيه المعلم سؤالاً مرتبطاً بموضوع الدرس على التلاميذ، حيث يستمع التلاميذ للسؤال المطروح جيداً، ولضمان نجاح هذه الخطوة يجب أن يتسم السؤال المطروح بما يلي: أن يكون محفزاً للتفكير- أن يكون متعدد الإجابات - أن يكون في مستوى تفكير التلاميذ. ثمّ يطلب المعلم من التلاميذ أن يفكّر كل تلميذ بمفرده في الإجابة عن السؤال المطروح، يفضل أن يحدد المعلم وقتاً مناسباً للتفكير الفردي، ولضمان نجاح هذه المرحلة يجب على المعلم أن يحافظ على الهدوء التام في الفصل.
- **مرحلة تدوين الأفكار الفردية** Writing، حيث يقوم كل تلميذ بتدوين أفكاره حول السؤال المطروح عليه.
- **مرحلة المزاوجة (زاوج)** Pairing: بعد انقضاء فترة التفكير الفردي (المحددة) يطلب المعلم من التلاميذ أن يزاوج كل تلميذ التفكير مع صديقة الذي يجلس بجانبه ويتناقش معه في الإجابة (تتكون كل مجموعة من أربعة تلاميذ، يجلس كل تلميذين متجاورين ومتقابلين) ويتبادلون الأفكار فيما بينهم، وفي حالة اتفاقهم على إجابة واحدة تكتب في ورقة العمل معاً.
- **مرحلة المشاركة (شارك)** Sharing: يطلب المعلم من كل زوج من التلاميذ أن يتناقشا فيما توصلا إليه من حلول وأفكار وإجابات حول السؤال المطروح معاً، ومن ثمّ الخروج بإجابة واحدة متفق عليها للمجموعة ككل، ثمّ يتمّ عرض كل مجموعة لما توصلوا إليه أمام باقي مجموعات الفصل، (وفي حالة تكرار نفس الإجابة لدى أكثر من مجموعة، وترشيداً للوقت يمكن أن يتدخل المعلم لمنع التكرار). ثمّ يقوم المعلم بالتعليق على إجابات جميع المجموعات ومن ثم الانتقال إلى الخطوة التالية من خطوات الدرس طبقاً لدليل المعلم للتدريس.

كيفية تطبيق استراتيجية (فكّر- دوّن- زاوج- شارك): (Saskatchewan , 2004)

- يتم تقسيم تلاميذ الفصل الى مجموعات تتكون كل مجموعة من أربع تلاميذ.
- يعلن المعلم عن موضوع المناقشة أو المشكلة التي يراد الوصول إلى حلّ لها.

- يعطى التلاميذ على الأقل (١٠) ثواني، وقتاً للتفكير في إجابتهم الشخصية (الفردية).
- ثمّ يطلب من كل تلميذ أن يجلس مع زميله في المجموعة ليتناقشا معاً في الاجابة عن السؤال موضوع المناقشة، أو حلّ المشكلة المطروحة.
- ثمّ يطلب من جميع تلاميذ المجموعة أن يشاركوا معا ليتناقشوا معاً في الاجابة عن السؤال موضوع المناقشة، أو حل المشكلة المطروحة.

إعداد مواد وأدوات الدراسة:

أولاً: إعداد دليل المعلم The Teachers Guide: قام الباحث بإعداد دليل المعلم للاسترشاد به أثناء عملية تدريس موضوعات الوحدة المختارة (أرض وطني) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي باستخدام استراتيجية (فكّر– دوّن– زواج– شارك) (TWPS)، على النحو التالي:

- استخدام الأسئلة مفتوحة النهاية open-ended التي تستثير تفكير التلاميذ.
- تهيئة مواقف التدريس بحيث تستثير دافعية وحماس التلاميذ (تهيئة حافزة).
- إجراء مقارنات من خلال تحديد المتشابهات والاختلافات من بين العديد من العناصر المختلفة المكونة للموقف التعليمي.
- إجراء عملية التصنيف أي تجميع الأشياء في خاصية معينة.
- حثّ التلاميذ على تقديم وجهات نظرهم في بعض المواقف.
- استخدام أسئلة التفكير التباعدي Divergent Thinking Questions: التي تساعد التلميذ على اكتشاف طرق ومسالك جديدة للتعلم وابتكار إجابات متنوعة وحلول بديلة للمشكلة التي يحاول التلميذ الوصول إلى حل لها.

صدق الدليل:

قام الباحث بعرض الصورة المبدئية للدليل على الأساتذة المحكمين، للتأكّد من دقّة صياغة العبارات، تمثيل الدليل لجميع جوانب التعلم بالوحدة، تناول الدليل لأنشطة واوراق عمل لتحقيق الأهداف المنشودة، تم إجراء التعديلات المقترحة.

ثانياً: إعداد اختبار التحصيل المعرفي: تضمن:

- **الهدف من الاختبار:** الحصول على مقياس ثابت وصادق لقياس التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، لمقرر الدراسات الاجتماعية، الوحدة الثالثة "أرض وطني" الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.
- **صياغة مفردات الاختبار:** اعتمد الباحث في صياغة مفردات الاختبار في صورة أسئلة موضوعية ذات البدائل الأربعة.
- **صدق محتوى الاختبار ومفرداته:** فقد أخذ الباحث بعين الاعتبار أثناء إعداد مفردات الاختبار اختيار مفردات ممثلة للميدان الذي

تقيسه، أعاد الباحث مراجعتها للتخلص من الألفة في صياغتها، كما روعي أن تكون لغة المفردات في مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتمّ عرض الاختبار في صورته المبدئية قبل التطبيق الاستطلاعي على الأساتذة المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية والتقويم والقياس، حيث طلب الباحث منهم إبداء الرأي في الاختبار حول:

- مدى قياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه فعلاً.
- مدى شمول المفردات لمحتوى الوحدة الدراسية.
- مدى ملاءمة المفردات لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- مدى وضوح تعليمات الاختبار.
- مدى الدقة في الصياغة العلمية واللغوية.
- إضافات أية تعديلات يتطلب الأمر إضافتها أو حذفها من الاختبار.

وقد أخذ الباحث بالتعديلات والمقترحات من قبل الأساتذة المحكمين.

- **ثبات الاختبار:** (خطاب، ١٩٨٨م، ص ٣٠٥)، أشارت نتائج التطبيق الاستطلاعي إلى أنّ معامل الثبات للاختبار ككل= ٠,٨٣ مما يدل على ثبات الاختبار بدرجة مرتفعة.
- **تحديد زمن الاختبار:** الزمن المناسب للاختبار= ٤٥ دقيقة.
- **الصورة النهائية للاختبار التحصيلي:** عدد مفردات اختبار التحصيل في صورته النهائية (٢٥) مفردة، ونموذج إجابة الاختبار.

ثالثاً: إعداد مقياس الاتجاه نحو استخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" في تدريس الدراسات الاجتماعية: (TWPS) Attitude Toward strategy

الاتجاه مفهوم يعبرّ عن مجموع استجابات التلميذ (القبول أو الرفض) نحو استخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك"، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الاتجاه نحو استخدام الاستراتيجية، من إعداد الباحث. وقد رجع الباحث إلى الدراسات السابقة المتخصصة في نفس المجال والإطار النظري بالإضافة إلى خبرة الباحث الشخصية.

- **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى التعرف على اتجاه تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحو استخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" في تدريس الدراسات الاجتماعية (عينة الدراسة).
- **أبعاد مقياس الاتجاه:** تمّ تحديد الإبعاد التالية للمقياس: (١) الاتجاه نحو أهمية استخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" في تدريس الدراسات الاجتماعية. (٢) الاتجاه نحو الاستمتاع بتعليم مقرر الدراسات الاجتماعية. (٣) الاتجاه نحو معلم الدراسات الاجتماعية.

- **صياغة عبارات المقياس:** تمّ صياغة عبارات المقياس على طريقة ليكرت ثلاثي الأبعاد (موافق– محايد– معارض)، بحيث يكون ٥٠٪ من عدد العبارات تقيس الاتجاه الموجب، و٥٠٪ تقيس الاتجاه السالب، طبقاً لأبعاد المقياس وأوزانها النسبية.
- **تحديد الأوزان النسبية لأبعاد المقياس:** عرض الباحث أبعاد المقياس على السادة المحكمين وطلب منهم ترتيب هذه الأبعاد طبقاً لأهميتها وإعطاء كلّ منها نسبة مئوية، وتمّ ترتيب الأبعاد طبقاً لأهميتها النسبية.
- **صدق عبارات المقياس:** تم عرض المقياس على الأساتذة المحكمين، بهدف التأكد من دقة صياغة العبارات، ومدى تمثيل العبارات للأبعاد المرتبطة بها والتي تم تحديدها.
- **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فكان معامل الثبات= ٠,٨١ مما يدل على أن الثبات مرتفع.
- **زمن المقياس:** تم حساب متوسط أسرع تلميذ، وأبطأ تلميذ أنهى الاستجابة على بنود مقياس الاتجاه، والزمن المناسب لتطبيق المقياس= ٤٠ دقيقة.
- **الدرجة الكلية للمقياس:** درجة العبارة الموجبة: ٣ – ٢ – ١، درجة العبارة السالبة: ١ – ٢ – ٣ النهاية العظمي لدرجات المقياس= ٥٤ درجة، النهاية الصغرى لدرجات المقياس= ١٨ درجة.

الصورة النهائية للمقياس: عدد عبارات المقياس (١٨) عبارة كما بالجدول التالي:

جدول رقم (١): يوضح مواصفات مقياس الاتجاه.

أبعاد المقياس	العبارات السالبة	العبارات الموجبة	مجموع	النسبة المئوية
الاستمتاع بمقرر الدراسات الاجتماعية	٣ – ٦ – ١٠– ١٨	٥ – ٨ – ١٣ – ١٤	٨	٤٥٪
أهمية استخدام استراتيجية "فكر– دون– زاوج– شارك " في تدريس الدراسات الاجتماعية.	١١– ١٥– ١٦	٤ – ٧ – ١٧	٦	٣٣٪
معلم الدراسات الاجتماعية	٩ – ١٢	١– ٢	٤	٢٢٪
المجموع	**٩**	**٩**	**١٨**	**١٠٠٪**
النسبة المئوية	**٥٠٪**	**٥٠٪**	**١٠٠٪**	

تطبيق الدراسة الأساسية:

اختيار العينة:

اختار الباحث عشوائياً مدرستين من بين المدارس الحكومية الابتدائية بمدينة القريات وهي: مدرسة مجد العلوم كمجموعة تجريبية، وعدد التلاميذ (٢٠) تلميذاً، ومدرسة القريات الأهلية كمجموعة ضابطة، وعدد التلاميذ (٢٠) تلميذاً، حيث تقع المدرستان في منطقة واحدة ممّا يسهل تحقيق شرط تكافؤ المستوى الاجتماعي والاقتصادي لتلاميذ المجموعتين، كما أنّه يتمّ توزيع التلاميذ داخل الفصول طبقاً للأرقام الأبجدية ولا يوجد تلاميذ متخلفون عقلياً (من خلال الملاحظات الظاهرية)، ممّا يحقق تماثل العمر العقلي بين تلاميذ المجموعتين.

التطبيق القبلي لأداتي الدراسة:

تمّ تطبيق اختبار التحصيل في الدراسات الاجتماعية، ومقياس الاتجاه نحو استراتيجية (فكّر- دوّن- زاوج- شارك) قبلياً على مجموعتي الدراسة.

كيفية التدريس للمجموعة التجريبية:

قام معلم الفصل بالتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية "فكّر- دوّن- زاوج- شارك" وفقاً لدليل تدريس الوحدة ، كما يلي: التعريف بماهية استراتيجية "فكّر- دوّن- زاوج- شارك"، والأساس النظري الذي بنيت عليه، وكيفية السّير في تدريس موضوعات وحدة "أرض وطني" المقرر الدراسي، طبقاً لكتاب الدراسات الاجتماعية المقرر على التلاميذ، دليل المعلم، وأوراق العمل (من إعداد الباحث).

دور المعلم في تدريس استراتيجية "فكّر- دوّن- زاوج- شارك":

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، تتكون كل مجموعة من (٤) تلاميذ، يجلسون معاً بطريقة زوجية ومتقابلة معاً.
- تحديد دور كل تلميذ داخل المجموعة، وإجراءات الاستراتيجية.
- تحديد الأهداف والأنشطة وتقديم المكافآت والتعزيز لإجاباتهم.
- تنظيم المقاعد لتحقيق التفاعل أثناء المزاوجة معاً، ثم المشاركة للمجموعة بالكامل.
- تقديم الأفكار أو الأسئلة الخاصة بموضوع الدرس، وتنظيم الإجراءات والفترات الزمنية لكل إجراء أو خطوة.
- تحديد وقت للتفكير الفردي والمشاركة الزوجية والجماعية.
- التأكيد على فترة التفكير الفردية، وعدم التحدث أو التجول خلال تلك الفترة (١٠-١٥) ثانية.
- يسمح لكل تلميذ في تدوين الإجابة في ورقة العمل قبل مناقشتها مع من يجلس بجواره، أو مع المجموعة ككل.
- إعطاء المعلم فرصة من الوقت تتراوح ما بين (١-٥) دقائق ليناقش كل تلميذ صديقه (المزاوجة) فيما تمّ التفكير فيه بصورة فردية وتدوين ما توصلا إليه.

- يطلب من كل زوج من التلاميذ أن يناقشا الزوج الآخر في نفس المجموعة في الأفكار والإجابات التي توصلا إليها وكتابتها.
- في حال تأكد المعلم من فهم التلاميذ للمشكلة المطروحة، يستمر في الدرس ويطرح أسئلة أخرى (طبقا للسيناريو المعدّ من قبل الباحث).
- يمكن للمعلم أن ينادي أي زوج عشوائياً ودون ترتيب كي يشعر كل تلميذ بالمسؤولية.
- يتأكد المعلم من عدم احتكار أحد التلاميذ في المجموعة للمناقشة.
- يوجه المعلم التلاميذ ويرشدهم أثناء المناقشة ومروره عليهم، ثمّ جمع المعلم أورق العمل من المجموعات في نهاية الدرس ويحتفظ بها في سجل لكل تلميذ بعد تصحيحها ومراجعتها.

التدريس للمجموعة الضابطة:

قام معلم الفصل بالتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

نتائج التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

تمّ تطبيق أدوات الدراسة وذلك قبل تدريس الوحدة الثالثة "أرض وطني" ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف السادس، في الفصل الدراسي الأول بالمرحلة الابتدائية للمجموعة التجريبية للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وذلك لبيان مدى تكافؤ المجموعتين قبل التجربة.

وتشمل الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو استراتيجية "فكّر- دوّن- زاوج- شارك".

جدول رقم (٢): يوضح المتوسطات والانحرافات وقيمة (ت) لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي.

أدوات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٢٠		المجموعة الضابطة ن = ٢٠		قيمة ت	مستوي الدلالة ٠,٠٥
	م١	ع١	م٢	ع٢		
اختبار التحصيل	٨,٧٥	٢,٧١	٨,٣٠	٢,٩٩	٠,٥٩٨	غير دالة
مقياس الاتجاهات	٣١,٥٥	١,٨٢	٣١,٣٥	٢,٤٩	٠,٣٠٧	غير دالة

يتّضح من الجدول رقم (٢) أنّ الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة، غير دالة إحصائياً في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة: اختبار التحصيل- مقياس الاتجاه، ممّا يؤكد تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل التجريب الأساسي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة، تمّ تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على المجموعتين، ثمّ رصد البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج: (SPSS, 16).

الإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما فاعلية استخدام استراتيجية "فكّر- دوّن- زاوج- شارك" في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة الجوف؟ للإجابة على هذا السؤال تمّ

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لنتائج التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لنتائج التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي على كل من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٢٠		المجموعة الضابطة ن = ٢٠		قيمة ت	مستوى الدلالة ٠,٠٥
	م١	ع١	م٢	ع٢		
اختبار التحصيل المعرفي	١٨,٦٠	٢,٣٩	٨,٨٥	٣,٣١	١١,٤٠٣	دالة إحصائياً (*)

يتّضح من النتائج بالجدول (٣) أنّ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة للتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي قد بلغت (٨,٨٥) وبانحراف معياري (٣,٣١)، بينما متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي قد بلغت (١٨,٦٠) وبانحراف معياري (٢,٣٩)، وهذا يدل على ارتفاع متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، كما تشير النتائج إلى وجود فروق داله إحصائيا عند مستوى (a= 0,05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك بالنسبة لاختبار التحصيل المعرفي. تشير النتائج إلى أثر استراتيجية (فكّر– دوّن– زاوج– شارك) المقترحة في تنمية التحصيل المعرفي الكلي لدى التلاميذ عينة الدراسة.

حجم الأثر Effect Size:

لحساب حجم أثر المتغير المستقل (استخدام استراتيجية فكّر– دوّن– زاوج– شارك) على المتغير التابع (التحصيل المعرفي), تمّ حساب مربع إيتا (η^2) (Kiess, 1989, pp.443-448)، وحجم الأثر (d)، حيث يعبّر الرقم: (0,٢) لقيمة (d) عن حجم تأثير صغير، و(٠,٥) عن حجم تأثير متوسط، و(٠,٨) عن حجم تأثير كبير (منصور، ١٩٩٧م)، كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٤): يوضح حجم أثر المتغير المستقل على التحصيل المعرفي الكلي البعدي.

المتغير التابع	قيمة ت	درجة الحرية	مربع إيتا (η^2)	d	حجم التأثير
التحصيل المعرفي	١١,٤٠٣	٣٨	٠,٠٨٨	١,٥٣	كبير

يتّضح من الجدول رقم (٤) أنّ حجم الأثر كبير للمتغير المستقل، استخدام استراتيجية (فكّر– دوّن– زاوج– شارك) في تدريس وحدة "أرض وطني" بمقرر الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية للصف السادس الابتدائي في تنمية التحصيل المعرفي.

تفسير نتائج السؤال الأول:

أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ لاختبار التحصيل

المعرفي لصالح التطبيق البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أنّ حجم الأثر كبير لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ويمكن إرجاع تلك النتائج إلى ما يلي:

- ممارسة تلاميذ المجموعة التجريبية لاستراتيجية (فكّر– دوّن– زاوج– شارك) أثناء دراستهم لموضوع وحدة (أرض وطني) ساعد على نمو التحصيل المعرفي لديهم، حيث إنّ ممارسة التلاميذ للتفكير بمفردهم وتشجيعهم لطرح مزيد من الأفكار في حل السؤال المطروح عليهم، وكذلك إتاحة الفرصة لمناقشة زملائهم في جو طبيعي، يتم في صورة تعاونية رحبة، ممّا ساعد على نمو التحصيل المعرفي لديهم.
- كما أنّ استخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" سنحت للتلاميذ الفرصة في مناقشة بعضهم البعض، أمر جديد لم يكن متبعاً من ذي قبل ممّا ساعد في مرونتهم في تقبل أفكار أصدقائهم، وتغيير أو تعديل إجابتهم من وقت إلى آخر إذا لزم الأمر، كل ذلك ساعد على تنمية التحصيل المعرفي لديهم.
- وقد يرجع نمو التحصيل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لوضوح الأهداف وحسن تنظيم التفاعل داخل المجموعات، مما عزّز خلق جو نفسي وشعورهم بالأمن والطمأنينة وخاصة عندما يتأكد التلاميذ من صحة إجابته سواء مع صديقة داخل المجموعة ككل أو على مستوى باقي المجموعات. تنوع الأنشطة والتدريبات المصاحبة للاستراتيجية، وأساليب التقويم في الاستراتيجية زاد من مستوى الدافعية من أجل المزيد من التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات: موسى وحميد (٢٠١٥م)، والشمري والدليمي (٢٠١٢م)، وعثمان وبكر (٢٠٠٢م)، ولطف الله (٢٠٠٥م)، وغفور (٢٠١٢م).

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما فاعلية استخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الاتجاه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي نحوها بمنطقة الجوف؟ تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)، ودلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه، كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٥): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) في القياس البعدي ف لمقياس الاتجاه للمجموعتين التجريبية والضابطة.

مقياس الاتجاه	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
	الضابطة	٢٠	٣٨,٥٥	٤,١٤	٨,٦٩١	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
	التجريبية	٢٠	٤٩,٩٠	٥,٧٧		

يتّضح من جدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a= 0,05) بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو الاستراتيجية المستخدمة بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، تؤكد هذه النتائج تنمية الاتجاه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي عند تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك".

حجم الأثر Effect Size: لحساب حجم أثر المتغير المستقل: استخدام استراتيجية (فكّر– دوّن– زاوج– شارك) على المتغير التابع (الاتجاه)، ثمّ حساب مربع إيتا (η^2)، وحجم الأثر (d)، كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٦): يوضح حجم أثر المتغير المستقل على المتغير التابع "الاتجاه" لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

المتغير التابع	قيمة ت	درجة الحرية	مربع إيتا (η^2)	d	حجم الأثر
الاتجاه	٨,٦٩١	١٩	٠,٧٩٨	٢,٨	كبير

يتّضح من الجدول رقم (٦) أنّ حجم الأثر كبير للمتغير المستقل (استخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك" في وحدة "أرض وطني" في مقرر الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية للصف السادس في تنمية الاتجاه نحو استخدام استراتيجية "فكّر– دوّن– زاوج– شارك". أظهرت نتائج بعض الدراسات فاعلية استراتيجية "فكّر– زاوج– شارك" في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي ومهارات القراءة والتحصيل والتفكير الإبداعي (الطلاقة– المرونة– الأصالة)، ومنها دراسات: لطف الله (٢٠٠٥م)؛ وسلطان (٢٠٠٧م)، و(Carss, 2007).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وفي حدود الدراسة الحالية، توصل الباحث إلى التوصيات التالية:

- الاهتمام باستخدام استراتيجية "فكّر- دوّن- زاوج- شارك" في تدريس الدراسات الاجتماعية على مستوى جميع الصفوف بالمرحلة الابتدائية.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، حول كيفية تطبيق استراتيجية (فكّر- دوّن- زاوج- شارك).
- تقديم نماذج تدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة قائمة على استراتيجيات التعلم النشط.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، اقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات التالية:

- دراسات تهتم بفاعلية استخدام استراتيجية (فكّر- دوّن- زاوج- شارك) التعاونية في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الابداعي والتفكير الناقد لدى جميع المراحل التعليمية.
- دراسات تتناول الصعوبات التي تواجه معلمو الدراسات الاجتماعية في إعداد واستخدام استراتيجية (فكّر- دوّن- زاوج- شارك).

تفسير نتائج السؤال الثاني:

تشير النتائج إلى أنّ استخدام استراتيجية (فكّر- دوّن- زاوج- شارك) ذات فاعلية كبيرة في تنمية الاتجاه نحو استخدام استراتيجية "فكّر- زاوج- شارك" لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى:

- ما تضمنته استراتيجية (فكّر- دوّن- زاوج- شارك) من مرونة في تقبلهم لأفكار أصدقائهم.
- أوراق العمل وما يمارسه التلاميذ من أنشطة وتدوين ملاحظاتهم واستنتاجاتهم، كانت ذات أثر كبير في بناء المعرفة العلمية المنظمة لديهم.
- أنّ استخدام استراتيجية (فكّر- دوّن- زاوج- شارك) مع تلاميذ المجموعة التجريبية أثناء دراسة وحدة "أرض وطني"، أكّد على إشراك التلاميذ في الأنشطة والمناقشة من خلال العمل في مجموعات وتسجيل ملاحظاتهم، والتفاعل المتبادل بينهم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أوضحت أهمية استخدام استراتيجية (فكّر- دوّن- زاوج- شارك) في تنمية الاتجاه منها دراسات: موسى وحميد (٢٠١٥م)، والثلاب وعمر (٢٠١٣م)، والشمري، والدليمي (٢٠١٢م)، وعثمان وبكر (٢٠٠٢م)، وسعيد (٢٠٠٦م)، ولطف الله (٢٠٠٥م).

المراجع العربية:

- أحمد، كريمة ناجي حسين أحمد. (٢٠٠٩)م. *أثر التفاعل بين استراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر وأساليب التعلم والمعرفة العلمية المسبقة في تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي*، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس.
- الباوي، حسن حميد حسن. (٢٠١٢م). *أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة ديالى.
- الثلاب، سعيد حسين علي. وعمر، تهاني غالب. (٢٠١٣م). أثر استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات وتفكيرهن الاستدلالي، كلية التربية – جامعة تكريت، *مجلة آدب الفراهيدي*، (٧١).
- الجابري، وليد فهاد. (٢٠٠٧م). *أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الرياضيات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- جعفر، مناضل أحمد. (٢٠١٢م). *أثر استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربيّة عند طالبات الصف الثالث معاهد إعداد المعلمات*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد-كلية التربية ابن رشد.
- الجودة، ماجد محمود. (٢٠١٢م). *التقييم والتقويم في العملية التدريسية*، الرياض: مكتبة الرشد.
- الحربي، عبد العزيز لافي. وصبري، ماهر اسماعيل. (٢٠٠٩م). فاعلية استراتيجية (فكر زاوج شارك) لتعلم العلوم في تنمية العمليات المعرفية العليا والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣(٣).
- الدربوش، أحمد عبد الله. (٢٠٠٤م). *أثر استخدام الوسائط المتعددة على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم بمدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الديب، محمد مصطفى. (٢٠٠٦م). *استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني*، ط١، القاهرة، عالم الكتب.
- رمضان، حياة علي محمد. (٢٠٠٨م). فاعلية استراتيجية (كون – شارك – استمع –ابتكر) (F-S-L-C) في تنمية بعض مهارات التفكير العليا والمفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة التربية العلمية*، ١١(٤)، ١٤٥-١٩٦.
- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٢م). *استراتيجيات التدريس*. رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب.
- سلطان، صفاء عبد العزيز محمد. (٢٠٠٧م). تطوير استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) وأثرها في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١(٤)، ٦٧-١١٨.
- السلطاني، نسرين حمزة. (٢٠١٥م). أثر استراتيجية ليمان (فكر- زاوج- شارك) في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي ومستوى طموحهن في مادة العلوم العامة. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*. مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية. جامعة بابل، العراق، ١(١).

- شحاتة، حسن. والنجار، زينب. (٢٠٠٣م). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشمري، هناء خضير جلاب. والدليمي، غازي كريم. (٢٠١٢م). أثر استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تحصيل مادة التاريخ والاحتفاظ بها لطلاب الصف الرابع. جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٣٣.
- صقر، محمد حسين سالم. (٢٠٠٤م). *طرق التدريس العامة*، ط١، حائل، المملكة العربية السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح، ابتسام عز الدين محمد .(٢٠٠٨م). *أثر استخدام استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عثمان، السيد جمال. وبكر، أحمد. (٢٠٠٢م). فاعلية بعض أساليب التعليم لتنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر في مادة الوسائل التعليمية، المؤتمر العلمي السادس "التربية العلمية وثقافة المجتمع"، فندق أبو سلطان – الإسماعيلية، ٢٨-٣١ يوليو، المجلد الثاني، ٤٧٩-٥٢١.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٥م). *الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية البارا مترية واللابارامترية*، ط١، دار الفكر العربي.
- علي، محمد السيد. (٢٠٠٢م). *التربية العلمية وتدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أبو غالي، سليم محمد. (٢٠١٠)م. *أثر توظيف استراتيجية (فكر - زاوج – شارك)على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية– غزة.
- غفور، كمال إسماعيل. (٢٠١٢م). أثر استخدام استراتيجية (فكر- زاوج– شارك) في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثالث معهد اعداد المعلمين، جامعة ديالي، *مجلة ديالى للبحوث الانسانية*. (٥٥).
- الفالح، فاطمة بنت خليفة حمدان. (٢٠١٠م). *فاعلية إستراتيجية "فكر، زاوج، شارك" في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدي طالبات المرحلة المتوسطة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للبنات، السعودية.
- لطف الله، نادية سمعان. (٢٠٠٥). أثر استخدام استراتيجية "فكر- زاوج- شارك" في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً"، *مجلة التربية العلمية*، ٨(٣)، ١١٣- ١٦٢.
- اللقاني، أحمد. والجمل، علي. (٢٠٠٣م). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.
- المطيري، مؤمنة بنت شباب بن مسند. (٢٠١٢م). *فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض*، رسالة الدكتوراة في التربية غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- منصور، رشدي فام. (١٩٩٧م). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٦(٧).
- موسى، ابتسام صاحب. وحميد، رائدة حسين (٢٠١٥م). فاعلية استراتيجية (فكر- زاوج-

شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة قواعد اللغة العربية، *مجلة جامعة بابل*– العلوم الانسانية، ٢٣(٢).

- النجدي، أحمد وآخرون. (٢٠٠٣). *طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم*، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس– الكتاب– ٢٧، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- نصر, محمود أحمد محمود. (٢٠٠٣). أثر استخدام استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) بمساعدة بيئة الكمبيوتر والمواد البيئية التناولية في تدريس هندسة الصف الرابع الابتدائي على التحصيل والاحتفاظ والاعتماد الايجابي المتبادل, المؤتمر العلمي السنوي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات, ٨-٩ أكتوبر.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٧هـ). *الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف السادس الابتدائي*. المملكة العربية السعودية، الفصل الدراسي الأول، العام الدراسي (١٤٣٦هـ /١٤٣٧هـ).

المراجع الأجنبية:

- Al-Harbi, Abdulaziz Lafi. Sabri, Maher Ismail. (2009). The Effectiveness of a Strategy (Think, Pair, Participate) to Learn Science in the Development of Higher Cognitive Processes and the Trend Towards Material Among Students in the Middle Stage in Medina (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 3(3).
- Al-Thallab, Saeed Hussein Ali. Omar, Tahani Ghalib. (2013). The Effect of Strategy (Think, Pair, Participate) in the Achievement of Second Grade Intermediate Students in Mathematics and their Evolutionary Thinking (in Arabic). College of Education, Tikrit University, *Al-Farahidi Literature Journal*, (71).
- Canady, R. L. and Retting, M. D. (1996). *Teaching in the Block: Strategies for Engaging Active Learners***,** Eye On Education, Inc.
- Carss, W.D. (2007): *The Effects of Using Think-Pair-Share During Guided Reading Lessons*, a thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education, The University of Waikato.
- Ghafoor, Kamal Ismail. (2012). The Effect of Using Think-Pair-Share Strategy on the Acquisition of Mathematical Concepts among Third Grade Students (in Arabic). Teachers Preparation Institute, Diyala University, *Diyala Journal for Humanitarian Research*. (55).
- Keys, L .(2002) : *Strategies and Ideas for Active Learning*, http://www.2.una.edu/geograph/active/strategе.htm.
- Kiess, H. O., (1989): *Statistical Concepts for the Behavioral*. London: Allyn and Bacon.
- Lucinda, D., et al., (2007): "*Improving Social Skills Through the use of Cooperative Learning*" ERIC Document Link: http://www.eric.ed.gov\contentdelivery\servlet\ERIC\servlet?accno=ED496112.
- Lutf Allah, Nadia Semaan. (2005). The Effect of Using "Think-Pair-Share" Strategy on Achievement, Innovative Thinking and Motivation of Achievement for Fourth Grade Students Visually Impaired" (in Arabic). *Journal of Scientific Education*, 8 (3), 113-162.
- Mansour, Roushdy Fam. (1997). The Size of the Effect: The Complementary Aspect of Statistical Significance (in Arabic). *Egyptian*

Middle School Science Classroom. Unpublished manuscript, Wichita State University.

- Sultan, Safa Abdulaziz Mohammed. (2007). Developing a Strategy (Think - Pair - Share) and its Impact on the Development of Some Written Expression Skills of Primary School Students (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 1(4), 67-118.
- Sultani, Nisreen Hamza. (2015). The Impact of Leman's Strategy (Think-Pair-Share) on the Achievement of Fifth Grade Primary Students and their Level of Ambition in General Science (in Arabic). *Journal of the Babylon Center for Humanities.* Babylon Center for Cultural and Historical Studies. University of Babylon, Iraq, 1(1).
- Teacher V. (2004). *Cooperative Learning Teaching Strategies: Think, Pair, Share.* Retrieved 6,11, 2010. From http://www.teachervisio .fen.com\group-work\cooperative-learning\48547.html?detoured=1.

Journal of Psychological Studies, 16 (7).

- Moses, Ibtisam Sahib. Hamid, Raeda Hussein (2015). The Effectiveness of a Strategy (Think-Pair-Share) in Achieving Second Grade Intermediate Students in Arabic Grammar (in Arabic). *University of Babylon Journal, Humanities*, 23(2).
- Ramadan, Hayat Ali Muhammad. (2008). The Effectiveness of The Strategy (Universe - Share - Listen - Innovate) (F-S-L-C) in the Development of Some Higher-Order Thinking Skills and Scientific Concepts in Science in the Fifth Grade Students (in Arabic). *Journal of Scientific Education*, 11(4), 145-196.
- Saskatchewan Education (2004). *Instructional Strategies and Method*s: Think, Pair, Share, Retrieved 6,11,2010.from http://olc.spsd.sk.ca\DE\PD\instr\strats\think\index.html
- Stuever, D. M. (2006). *The Effect of Meta Cognitive Strategies on Subsequent Participation in the*

التحيز المعرفي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار
لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية

عالية الطيب حمزة محمد[١]

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار، لدى طلبة كلية التربية بجامعة الجزيرة، والكشف عن الفروق بين استجابات الطلبة تبعاً لمتغيرا النوع، والتنبؤ باتخاذ القرار ومكوناته بالتحيز المعرفي. وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة كلية التربية بجامعة الجزيرة، طبقت أدوات الدراسة (مقياس التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار من إعداد الباحثة) على عينة قوامها (٧٣ ذكور و٦٨ إناث). وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: ووجود علاقة ارتباطية دالة بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار. وكان متوسط الطالبات أعلى جوهرياً من متوسط الطلاب في التحيز المعرفي، كما كان هناك فروق دالة إحصائياً في القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع لصالح الطالبات. وأن لاتخاذ القرار كدرجة كلية والواقعية والوعي تنبؤا إيجابياً بالتحيز المعرفي.

الكلمات المفتاحية: التحيز المعرفي، القدرة على اتخاذ القرار، طلبة الجامعة، التحيز الخادم للذات، القرارات غير المنطقية.

Cognitive Bias and Its Relation to the Decision-Making Ability among University's Student

Alya Eltayeb Hamza[(2)]

Abstract: The study aimed to identify the relationship of cognitive bias and decision-making ability among the students of the Faculty of Education at Al-Jazira University, to detect differences between students' responses according to gender variables, and to predict decision-making and its components in cognitive bias. The study population is represented by the students of the Faculty of Education at Al-Jazira University. The study tools (the measure of cognitive bias and the decision-making ability of the researcher) were applied on a sample of 73 males and 68 females students. The study ended with a series of results, the most important of which are: the existence a significant correlation between cognitive bias and decision-making ability, the average female students were significantly higher than the average students in cognitive bias, there were also statistically significant differences in the decision-making ability of university students according to the gender variable in favor of female students and that decision-making as a whole, realism and awareness is a positive predictor of cognitive bias.

Keywords: Cognitive Bias, Decision-Making Ability, University's Student, Self-serving Bias, Unwise Decisions.

[(1)]Assistant Professor of Educational psychology- Education Faculty, Jouf University.	[١]أستاذ علم النفس التربوي المساعد– كلية التربية– جامعة الجوف.
E-mail: aamohammad@ju.edu.sa :البريد الإلكتروني	

المقدمة:

نحن في عصر تطور وتقدم معرفي وتكنولوجي وفيه تنافس وصراع في كافة مجالات الحياة الثقافية والفكرية، والاجتماعية والاقتصادية، وتتقدم الأمم وتتطور بمواردها البشرية، لذا كان اهتمام الباحثين بطلاب الجامعات، لأنّهم عماد ومرتكزات الأمم، وعلى أيديهم يتم التقدم والتطور. وتؤثر البيئة التي ينشأ فيها الفرد في جميع جوانب شخصيته، ومنها الجانب المعرفي. ويؤثر النمو المعرفي في سلوك الفرد وتفكيره وتوافقه مع المواقف التي تحيط به، وبالتالي يتحكم في كيفية الطريقة التي تساعده في التعامل مع المشكلات التي تواجهه، وبناء على الأسلوب الذي نشأ عليه وخبرته الحياتية يحدد الطريقة الأنسب لحل مشكلاته، فإذا أدرك الفرد الموقف إدراكاً منطقياً توصل إلى قرار صائب وصحيح، وإذا كان إدراكه للموقف غير صحيح فإنّه يؤدي إلى قرارات غير منطقيه.

يستخدم الإنسان مجموعة من الاستراتيجيات والإجراءات التوجيهية للتفاعل مع البيئة المحيطة التي تمكنه من اكتساب المعرفة وتنظيمها، التي تكون نافعة في معظم الأوقات، إلا أنها عرضة للخطأ في أوقات أخرى وتسمى هذه الأخطاء التي يقع فيها الفرد بالتحيزات المعرفية. Cognitive) (Biasesوتنتج التحيزات المعرفية بشكل عام في حال وجود خيارين متنافسين وغير متكافئين في قيمتهما الانفعالية فقط. فالتحيزات المعرفية ما هي إلا نتاج ثلاث عمليات استدلالية، هي: التمثل (Representativeness)الذي يقصد به نزعة الفرد إلى تخيل إنما يراه هو ما يمكن أن يحدث، والتوافر (Availability) الذي يقصد به أنّ الفرد عندما يتخيل ما سيحدث، فإنه يقوم بتذكر مواقف وأحداث سابقة، والتأسيس والتكيف (Adjustment and Anchoring) الذي يقصد به قيام الفرد بتحديد نقطة انطلاق مبدئية غير مؤكدة، ومن ثم تعديل موقفه بناءً على ذلك. (الحموري، ٢٠١٧، ص١)

وأشار فيترمان (Fetterman, 2017, p.1) إلى أنّ التحيزات المعرفية راسخة في القرارات التي يتخذها الفرد ويمكن أن تسهم في جعل الفرد يتخذ قرارات غير عقلانية، وعلى الرغم من وجود التحيز المعرفي وتأثيره على قرار الأشخاص إلاّ أنّه لا يزال من الصعب على الأشخاص اكتشاف هذا التحيز في تفكيرهم. وهذه الصعوبة مرتبطة باكتساب البصيرة في تحيزات الشخص. ويميل الشخص بطبيعته إلى التحيز للقرارات التي تناسبه وتحلو له ويفضلها، بصرف النظر عن الجدوى المستقبلية لهذه القرارات، وكثيراً ما يرفض عديد من الأشخاص التفكير المنطقي، بل وينتهكون قواعد الاختيار العقلاني لأمور وشؤون حياتهم المهنية والأكاديمية والأسرية. فبعض الأشخاص قد يسعون للحصول على المعلومات التي تؤكد الرأي والانطباعات بدلاً من البحث عن المعلومات غير المؤكدة. والبعض الآخر قد يصنع قراراته بناءً على التوقعات السابقة، وتوجد عديد من العوامل التي تؤثر على التحيزات المعرفية التي يميل لها الشخص ويقوم بها. (الفيل، ٢٠١٨، ص٢٧١)

وأشار (Fetterman, 2015, p.2) إلى أنّ نتائج بعض الدراسات بينت أنّ التحيز المعرفي ظاهرة منتشرة وموجودة في مختلف المجالات وترتبط بالعواقب السلبية للقرارات والتفاعلات السلبية بين الأشخاص.

ويمكن فهم الانحياز المعرفي في عملية اتخاذ القرار من خلال ما يطرحه كاهنمان وتفيرسكي (Kahnman & Tversky) إذ اقترحا أنّ كل عملية عقلية تسمى "سلوكاً نمطياً" يساعد على تمرير المعلومات، واتخاذ القرارات بصورة سريعة، بناءً على كمية ليست بقليلة من المعلومات، ولا تتعرض للتقييم. فالاعتماد على "السلوك النمطي" في اتخاذ القرار يقودنا إلى الانحياز المعرفي وليس هذا فقط بل يؤدي إلى معرفة ما يرغب الأشخاص في إدراكه وتفضيله وهذا الدافع التفضيلي الشخصي غالباً ما يكمن وراء التحيز في اتخاذ القرار. (في: العادلي، ٢٠١٧، ص٣٠-٣١)

وأن الجامعة كمؤسسة تعليمية وتنموية، تهدف الى تحقيق اهدافها من خلال مخرجاتها البشرية، وحتى يتسنى لها ذلك لا بد من تزويد الطلبة بمهارات ومعارف وقدرات مختلفة تساعدهم على اتخاذ قرارات سليمة، ومنطقية وعقلانية، ويمكن الوصول الى هذه العلمية إذا تم تدريب الطلبة على كيفية انتاج البدائل واستخدام مهارات التفكير، وتنمية القدرة الابداعية على توليد البدائل، ومواجهة موقف تتطلب اتخاذ قرارات واعية. وأن الطلبة يتبادلون الأفكار ووجهات النظر، والآراء ويتبعون أسلوب المشاركة، ومناقشة المواضيع وطرح الحلول والبدائل للمشكلة، مما يتأثر بعضهم بعضا في اتخاذ القرارات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعدّ التحيز المعرفي أحد الأخطاء الإدراكية، وتزداد خطورته عندما يرتبط باتخاذ القرار، لأن الشخص المنحاز معرفياً يتمسك بآرائه حتى لو كانت غير صائبة، وقد تؤدي هذه القرارات الخاطئة إلى كثير من المشاكل في حياة الأفراد، وبينت العديد من الدراسات هذا التصور. وأشار (Fetterman, 2015) إلى أنّ التحيز المعرفي هو خطأ في الاستدلال، أو التقييم، أو التذكر، أو أي عملية إدراكية أخرى، والتي تحدث غالباً نتيجة التمسك بتفضيل الشخص ومعتقداته بغض النظر عن أيه معلومات تخالف هذا القرار أو التحيز. ويتناول علماء النفس التحيزات المعرفية من حيث صلتها بالذاكرة والتفكير واتخاذ القرار. وتوجد أنواع كثيرة من التحيزات المعرفية، فعلى سبيل المثال، يعتبر الانحياز للتأكيد هو الميل للبحث فقط عن المعلومات، التي تتطابق مع ما يعتقده بالفعل، وتؤثر تحيزات الذاكرة على ما يتذكره المرء بسهولة، فمن المرجح أن يتذكر الأشخاص الأحداث، التي يجدونها مضحكة، ويتذكرون بشكل أفضل المعلومات التي ينتجونها بأنفسهم. ومن المرجح أيضاً أن يعتبر الناس ذكريات دقيقة مرتبطة بأحداث أو عواطف ذكريات مهمة.

وإنّ التحيز المعرفي أحد المحددات المهمة في تشويه عملية صنع القرار، مما يؤدي إلى الوقوع في أخطاء في الحكم وصنع القرار والسلوك، ومما يؤدي

أيضاً إلى حوادث أو تصادمات أو كوارث إذا كان هناك التزام بالحكم المنحاز في عملية صنع القرار والسلوك. وأغلب القرارات التي يتخذها الطلبة في معالجة المعلومات ليست بسبب قلة كفاءتهم العقلية، وإنما التفضيل الخاطئ لأسلوبهم المعرفي. (الزيات، ٢٠٠٦، ص٢٢٣)

إنّ كل مرحلة عمرية لها خصائص مميزة ومواقف ضاغطة، ويعاني طلبة الجامعات من مواقف وأزمات عديدة تتمثل في مواجهة الامتحانات والعلاقات مع الزملاء والأساتذة، والمنافسة من أجل النجاح والتعامل مع مقتضيات البيئة الجامعية وأنظمتها وقوانينها وما تفترضه من قيود على حركتهم وحريتهم. (أبو العيش، ٢٠١٦، ص٨٦)

ويتطلب التوفيق بين هذه المواقف وعي وإدراك كامل من أجل اتخاذ قرارات صحيحة، ويتطلب اتخاذ القرار المنطقي فهم السياق الكامل المحيط به وجمع معلومات دقيقه ومعالجة معرفيه لهذه المعلومات مثل الربط والاستدلال والاستقراء وغيرهم من العمليات المعرفية.

ولذلك حاولت الدراسة الراهنة الكشف عن العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة لأهمية المرحلة العمرية وهي مرحلة المراهقة المتأخرة التي يتخذ فيها المراهق كثير من القرارات المستقبلية مثل قرار المهنة والزواج. وفي ضوء ما سبق يمكن طرح أسئلة الدراسة التالية:

١- ما طبيعة العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار ومكوناتهما لدى طلبة جامعة الجزيرة؟
٢- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في التحيز المعرفي لدى طلبة جامعة الجزيرة؟
٣- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الجزيرة؟

هل يمكن أن يتنبأ اتخاذ القرار ومكوناته بالتحيز المعرفي لدى طلبة جامعة الجزيرة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- التعرف على طبيعة واتجاه العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لطلبة جامعة الجزيرة.
٢- الكشف عن الفروق في التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الجزيرة وفقاً لمتغير الجنس.
٣- معرفة التنبؤ في اتخاذ القرار ومكوناته بمعلومية التحيز المعرفي.
٤- توفر أداة مقننة وذات درجات عالية من الصدق والثبات في بيئة الدراسة للمتخصصين في علم النفس بصورة عامه، ومجال الإرشاد النفسي بصورة خاصة.

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية مما يلي:

١- تكمن أهمية الدراسة في تناولها لمتغير التحيز المعرفي لما له من دور فعال في

كافة أنشطة الفرد وسلوكه، وتفكيره وشخصيته ككل، إذا وجه بصورة صحيحة.

٢- تناولت هذه الدراسة متغيرات مهمة في حياة الفرد وهي التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار، مما يؤدي إلى الوصول إلى معلومات أعمق عنها لدى الأشخاص في مرحلة ارتقائية مهمة وهي مرحلة المراهقة المتأخرة.

٣- تعتبر نتائج الدراسة الراهنة إضافة جديدة إلى التراث العلمي الخاص بالتحيز المعرفي في علاقته باتخاذ القرار، لما في هذا التراث من ندرة في تناول علاقة هذين المتغيرين ببعضهم البعض.

وتنبع الأهمية التطبيقية للدراسة بما يلي:

١- تسهم نتائج الدراسة في تطوير برامج إرشادية، يمكن الاستفادة منها في تحسين قدرة الطالبات على خفض التحيز المعرفي.

٢-تفتح الدراسة الحالية المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بالتحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار.

٥- ٣-تسهم نتائج الدراسة الراهنة في اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين العملية التعليمية في خفض التحيز المعرفي لدى القائمين على التخطيط للعملية التعليمية ووضع استراتيجيات تطويرها.

مصطلحات الدراسة:

- **التحيز المعرفي**: Cognitive Bias

عرفه كاهنمان (Kahneman) بأنّه "حكم في اتخاذ القرارات غير السليمة الذي يحدث في بعض الحالات مسبباً تشويهاً للإدراك الحسي وإبداء أراء غير دقيقه وتفسيرات غير عقلانية وبعيدة عن المنطق" جابر وعبد الأمير (٢٠١٨، ص٧١). وعرفه الفيل (٢٠١٨، ص٢٧٣) بأنه "الميول التي تسبب تشوهات في الإدراك والتفسير والحكم، مما يؤدي إلى انحراف منهجي عن صنع القرار العقلاني". وتعرفه الباحثة بأنّه عبارة عن تفضيل خاطئ للمعلومات وحكم يفتقد قواعد المنطق والعقل، ويستند فيه الحكم على معلومات معينه تحقق ميول الشخص وتفصيلاته. ويُحدد التحيز المعرفي إجرائياً بأنّه الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مكونات المقياس المعد لهذه الدراسة وهي:

- أحكام غير منطقية (لا عقلانية): هي أفكار لا منطقية يحكم الأشخاص من خلالها على الأحداث، وتتمثل بالقبول المطلق، يتبناها لشخص كأهداف واقعية (العادلي، ٢٠١٧م، ص٦٩). وتعرفها الباحثة بأنّها أفكار لا منطقية يحكم الفرد من خلالها على الأحداث في أغلب الظروف، وهي تخلو من المنطق السليم.
- التوقعات الذاتية: يُعرف أيضاً باسم التحيز التجريبي، حيث يؤثر توقع ما سيوجد فيما تم العثور عليه بالفعل،

أي عندما يكون هناك مجال للالتباس، لا يرى الناس سوى ما يتوقعون رؤيته (Crown, 2015, P.11). وتعرفها الباحثة بأنّها هي حالة من الاضطراب من تفاؤل وتشاؤم تؤدي الى توجه الفرد نحو مصلحته الشخصية.

- تشويه الإدراك الحسي: هي الاستجابة للإدراك من خلال الحواس السمع، والبصر، والحس الخاصة بالشخص، مما يؤدي إلى أحكام غير موضوعية. وتعرفه الباحثة بأنّها استجابة الشخص للإدراك عن طريق أعضاء الحواس بصورة خاطئة بناء على العجز النفسي؛ عدم مقدرة الفرد على التكيف وعلى أداء وظيفي وعدم المقدرة على اتخاذ القرار، وعدم القدرة على بدء الخطط، وإحساسه بالإحباط.

٦- العجز النفسي: شعور الفرد بعدم القدرة على وضع الخطط والأهداف واتخاذ القرارات، وعدم إمكانية السيطرة على الأحداث (العادلي، ٢٠١٧، ص٦٩).

٧- اتخاذ القرار: Decision Taking

وعرفه القحطاني (٢٠٠٥، ص١٣) بأنّه "ما هو إلا وسيلة أو أداة للمفاضلة بين عدد من الحلول أو البدائل المفترضة تمهيدا لاختيار أفضلها وأنسبها لعلاج مشكلة معينة". وعرفه مصبح (٢٠١١، ص١١) "بأنّه عملية اتخاذ القرارات كعملية اختيار بديل من عدة بدائل يتم بعد دارسة موسعة تحليلية لكل جوانب المشكلة موضوع القرار للوصول للأهداف المرجوة." ويُعرف اتخاذ القرار إجرائياً بأنّه مهارة من مهارات التفكير التي تدفع الطالب إلى اختيار البديل الذي يناسبه من الخيارات المتاحة، والذي يعتقد أنه يحقق أهدافه وغاياته. كما أنّه الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على الأداة المعدة للدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** وتشمل معرفة العلاقة المتبادلة بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار. وكشف الفروق في التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار كدالة النوع باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.
- **الحدود المكانية:** قد أجريت الدراسة على عينة بلغ حجمها (١٤١) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة الجزيرة.

الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تشوه التحيزات المعرفية اتخاذ القرار، ويفترض أن القرار المشوه أو السلوك الناجم عن التحيز المعرفي يؤدي إلى الأخطاء البشرية في الحكم وصنع القرار، والسلوك وفي النهاية يسبب تحطماً خطيراً إذا تم صنع القرار بالحكم المنحاز. (Murata, 2017, p.400)

وتظهر أيضاً الثقة المفرطة والتأطير كأسباب للتحيزات المعرفية، علاوة على ذلك، يُفترض أنّ وعينا المحدود وغير المؤكد تشكل الحالات أساس الاستدلال، وثقة مفرطة، وتأطير بسبب هذه العقلانية المحدودة، فمن الصحيح أنّنا البشر لا يمكن أن نتصرف بعقلانية ولكن وكثيراً ما نميل إلى التصرف بطريقة غير عقلانية، وفي معظم الحالات غير مدركين لكيفية تأثير هذه السلوكيات غير العقلانية علينا وعلى مدى تأثيرها. ومن المؤكد أنّ الميول غير المنطقية ستشوه قراراتنا. (Murata, 2017, p.402)

وهناك علاجات تستهدف التحيزات المعرفية بالنظر إلى الدور الهام الذي تلعبه التحيزات المعرفية في اضطرابات القلق، فقد تم تطوير العديد من العلاجات تستهدف هذه العمليات. على سبيل المثال، يدرس النهج القائم على التفكير ومراعاة الانتباه وراء المعرفي المرضى لتحسين السيطرة على انتباههم من خلال تمارين محددة تستهدف تفسيرات مشوهة عبر إعادة الهيكلة المعرفية والتجارب السلوكية. في الواقع الأفراد القلقين الذين يستجيبون للنجاح تظهر العلاجات انخفاضًا كبيرًا في انتباه التحيز وتفسيره، بينما لا يفعل ذلك أي من المراقبين. Beard, 2011, (p.3)

وتتمثل أهم مخاطر التحيز المعرفي بما يلي: (الفيل، ٢٠١٨، ص٢٨١)

١- تقل المخاطر عندما تكون النتائج واضحة ولا لبس فيها، وتكون وتزيد عندما تكون النتائج معقدة وذات جودة رديئة وأن يكون هناك زيادة في الاعتماد على الرأي الشخصي.

٢- تكون مخاطر التحيز أقل عندما يكون هناك منهج منظومي مع معايير محددة مبنية على المبادئ التي تم اختبارها والتحقق من صحتها، في حين تكون المخاطر أكبر عندما يكون هذا المنهج غير مدروس، وشخصي للممارس.

٣- تقل المخاطر عندما يكون الممارسون والفاحصون مدربين تدريباً جيداً، ويختبرون ويستوفون باستمرار معايير الكفاءة المقبولة؛ في حين تكون المخاطر أكبر عندما يكون الممارسون والفاحصون عديمي الخبرة دون رقابة ويتركون لاعتماد منهجهم الخاص.

٤- تكون مخاطر التحيز أقل عندما يتم فحص الترجمة الشفوية من قبل الأقران المختصين الذين يقومون بتفسير مستقل تماما وبدون تأثير من عالم التقارير. وتزداد المخاطر عندما يكون التدقيق أقل صرامة أو يجري بالتعاون.

وتتمثل فئات التحيز المعرفي بما يلي: (Crown, 2015, pp. 4-5)

١- التحيز في التوقعات: والذي يُعرف أيضاً باسم التحيز التجريبي، حيث أن توقع ما

سيجده الفرد يؤثر على ما هو موجود بالفعل.

٢- يرتبط التحيز التأكيدي ارتباطاً وثيقاً بتحيز التوقعات، حيث يختبر الأشخاص الفرضيات من خلال البحث عن أدلة مؤكدة بدلاً من أدلة متضاربة محتملة.

٣- ترتبط ارتباطاً وثيقاً الآثار الرأسية أو الموضعية بكل من المذكور أعلاه وتحدث عندما يعتمد الفرد بشكل كبير على جزء من المعلومات الأولية عند إصدار أحكام لاحقة، والتي يتم تفسيرها على أساس المرساة.

٤- التحيز السياقي هو حيث يوجد شخص ما لديه معلومات أخرى جانباً من أن يجري النظر فيها، والتي تؤثر (إما بوعي أو لا شعورياً) على نتائج الاعتبار.

٥- تأثيرات الدور هي حيث يعرّف العلماء أنفسهم ضمن الأنظمة القضائية العدائية كجزء من فرق الادعاء أو الدفاع. قد يؤدي هذا إلى التحيز اللاأواعي الذي يمكن أن يؤثر على القرارات، خاصة عندما يكون هناك بعض الغموض.

٦- عندما يحدث التحيز التحفيزي–على سبيل المثال–قد يؤدي التأثير التحفيزي "على اتخاذ القرار" إلى معلومات تتفق مع الاستنتاج المفضل الذي يميل إلى الخضوع إلى مستوى تدقيق أقل من المعلومات التي قد تدعم نتيجة أقل تفضيلاً.

٧- يمكن أن تحدث تأثيرات إعادة بناء عندما يعتمد الناس على الذاكرة بدلاً من أخذ الملاحظات المعاصرة. في هذه الحالة، يميل الناس لاحقاً إلى سد الثغرات مع ما يعتقدون أنه كان يجب أن يحدث، وبالتالي قد يتأثر بمتطلبات البروتوكول عند استدعاء الأحداث في وقت لاحق من الذاكرة.

وترى الباحثة أن التحيز المعرفي مفهوم لوصف الأداء العقلي المشوه في عملية التفكير أو التذكر ومعالجة المعلومات مما يؤدي إلى آثار واضحة منها اتخاذ قرارات غير دقيقة، وتفسيرات غير منطقية وغير واقعية، ويحدث الانحياز المعرفي من خلال قناعات، وتوقعات سابقة للفرد، وراسخه في عقله يتمسك بها دون الاهتمام إلى أي معلومة اخرى ربما تكون أكثر واقعية وعقلانية، فهو مفهوم يتسم بعدم المرونة، وفي كثير من المواقف يحاول الشخص ان يكون عقلاني ومنطقي في اتخاذ قراره في أمر ما، ولكن تدخل التحيزات المعرفية تؤثر في قراراتهم.

اتخاذ القرار:

تعدّ عملية اتخاذ القرار عمليّة فكرية موضوعيّة مستمرة أو نتاج مشترك من قبل جماعة معيّنة، إذ تنتشر في جميع المستويات، الفردية والجماعية، وهي عمليّة متتابعة أي مؤلفة من خطوات متسلسلة يمارسها متخذ القرار للوصول إلى أفضل

البدائل، وهي عملية معقّدة كونها تتدخّل فيها عدّة عوامل :اجتماعيّة، وفنية، وبيئية، وهي نتاج طبيعيّ لتفاعل القيم، وأنماط السلوك المجتمعي، وهي عملية عقلية رشيدة لا تقتصر على الاختيار فحسب وانّما تتألّف من ثلاث عمليات منبثقة منها: البحث، والمفاضلة والمقارنة بين الأبدال، والاختيار(حسين، ٢٠٠٧)

وذكر الشهري (١٤٣٠، ص٥٧) إنّ مراحل عملية اتخاذ القرار تتأثر بجوانب ثلاثة هي:

١- البواعث النفسية لدى الفرد ومدى معقوليتها والتي يمكن من خلالها تفسير السلوك النفسي للفرد في اتخاذه للقرار.
٢- البيئة النفسية للفرد حيث تلعب المصدر الأساسي الذي يوجه الفرد إلى اختيار القرار من بين البدائل التي أمامه ومن ثم تحديد اتخاذه.
٣- دور التنظيم ذاته في خلق البيئة النفسية للفرد من خلال تحديد الأهداف له وإتاحة الفرص للممارسة الإدارية واكتساب الخبرة داخل التنظيم ومده بالمعلومات والبيانات والبدائل وإسناد المسؤوليات له مع منحه القدر اللازم من السلطة.
٤- النسق القيمي الذي يحكم المجتمع فمن البديهي أنّ أي تنظيم لا يقوم في فراغ ولكنه يباشر نشاطه في المجتمع وللمجتمع فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به.

وأشار جروان (٢٠٠٧، ص١٠٧) أن بعض الباحثين صنفوا القرارات التي يمكن أن يتخذها الانسان في ظروف مختلفة كالاتي:

١- قرارات تؤخذ في حالة اليقين، إذا كان كل اختيار يؤدي الى نتيجة معروفه.
٢- قرارات تؤخذ في حالة من المخاطرة، إذا كان كل اختيار يقود إلى عدة نتائج احتمالاتها معروفة أو متوقعة.
٣- قرارات تؤخذ في حالة من الشك، إذا كان كل اختيار يقود إلى عدة نتائج احتمالاتها غير معروفة.
٤- قرارات تؤخذ في حالة من الجمع بين الشك والمخاطرة، وذلك عندما لا يكون الشخص متأكد من درجة احتمالية النتائج المترتبة على اختياره، ولكن تتوفر لدية بيانات تمكنه من تقدير نسبة نجاح كل اختيار.

وترى الباحثة أن للقرارات التي نتخذها دور هاماً جداً في حياة الفرد، وهي عمليّة إنسانيّة، فهي تهتمّ بقدرات الإنسان ومهاراته ساعيًا لتحقيق اهدافه ورغباته وطموحاته، وهي تعتمد على أراء الفرد ومعتقداته، ومهاراته، وطريقة تفكيره، ومهارات التفكير هي الاساس في عملية اتخاذ القرار، وايضا مشاركة الافراد الذهنية والوجدانية، حتى نصل الى قرارات صائبة وواعية.

الدراسات السابقة:

هناك عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، منها دراسة إبراهيم (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة

العلاقة بين أنماط الشخصية مع كل عرض من أعراض الميول العصابية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً في أقسام الكليات التابعة لجامعة صلاح الدين. وتوصل البحث للنتائج الآتية: وجود علاقة دالة بين أنماط الشخصية وكل عرض من أعراض الميول العصابية، ووجود علاقة دالة بين أنماط الشخصية والقدرة على اتخاذ القرار. ووجود علاقة دالة إحصائياً بين كل عرض من أعراض الميول العصابية والقدرة على اتخاذ القرار عدا "أعراض القسرية" فكانت العلاقة بينهما وبين القدرة على اتخاذ القرار غير دالة. وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين الجنسين في أنماط الشخصية. وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في الميول العصابية لصالح الإناث.

كما قام كاكابادس وشريد (Kakabadse & Sheard (2007 بدراسة سعت إلى تلخيص التأثيرات الرئيسية للمنظور القائم على دور القيادة عند اتخاذ القرارات حول كيفية نشر الموارد التنظيمية على أفضل وجه. وتطبيق الإطارات الجديدة يوفر نظرة ثاقبة للأدوار القيادية يمكن أن يتبناها المديرون التنفيذيون عند جزء من المجموعات الرسمية وغير الرسمية والمؤقتة داخل فريق الإدارة العليا. تتكون منصة البحث من شركة هندسية متعددة الجنسيات تعمل في تصميم وتطوير وتصنيع المعدات. الغرض من البحث هو التحقق من صحة إطارين في منظمة مختلفة من لمحة ديموغرافية مماثلة لتلك التي تم تطوير الإطار الأول فيها. سوف تتطلب الإطارات اختبار للتحقق من الصحة في المؤسسات لمختلفة الملامح الديموغرافية. المفاهيم المتقدمة، والآثار التي تمت مناقشتها، توفر نظرة ثاقبة إلى طبيعة الدور القائم على القيادة. يتم تسليط الضوء على الخطوات العملية التي يمكن أن يتخذها التنفيذيون لتطوير قدرتهم على اعتماد الأدوار القيادية المختلفة.

وتناول الخزاعي (٢٠٠٩) دراسة استهدفت التعرف على القدرة على اتخاذ القرار على وفق كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات والجنس لدى طلبة الجامعة، واختيرت عينة مكونة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الرابعة، في كليات جامعة القادسية، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على اتخاذ القرار، لدى طلبة الجامعة وعلى وفق كفاءة التمثيل المعرفي وباتجاه التمثيل المعرفي العالي كما تبين وجود فروق أيضاً تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

بينما سعت دراسة بيرد (Beard (2011 إلى اتباع نهج مبتكر لتعديل التحيزات المعرفية، التي تمنح للقلق الضعف، وقد أظهرت الدراسات التماثلية أنّ CBM يؤثر على التحيز المعرفي والقلق في عدد من ظروف القلق. وقد أظهرت العلاجات Multisession CBM فعالية أولية للتعميم الرهاب الاجتماعي واضطراب القلق العام، بأحجام التأثير مقارنة بالمعاملات الحالية. تركز هذه المقالة على الأساس المنطقي النظري CBM والأدلة الحالية من العينات التماثلية والسريرية.

أما دراسة بولر وماكنتوش، ودون، وماثيوس، ودالجليش وهوتب Bowler, Mackintosh, Dunn, Mathews, Dalgleish, & Hottip (2012) فقد هدفت إلى التعرف على الفروق بين كل من التحيز المعرفي وللتفسير والعلاج السلوكي المعرفي المحوسب والمجموعة الضابطة في خفض مستويات القلق الاجتماعي والقلق كسمة والاكتئاب وتحسين ضبط الانتباه، وطبقت هذه الدراسة على عينة تكونت من (٦٣) من البالغين القوقازيين لديهم قلق اجتماعي. وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٢١) بالغاً لكل مجموعة من المجموعات الثلاث. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين (التحيز المعرفي للتفسير والعلاج السلوكي المعرفي المحوسب) والمجموعة الضابطة في خفض مستويات القلق الاجتماعي والقلق كسمة والاكتئاب وتحسين ضبط الانتباه الصالح المجموعة الضابطة.

بينما أجرى إيميلي (Emily (2013 دراسة اختبرت هذه الدراسة نماذج عملية اتخاذ القرار، المزدوج باعتبارها تنبئاً بين تغير سلوك المخاطرة، بين الشخص وداخله، وأيضاً معرفة متكاملة للسمات ووجهات نظر حول ضبط النفس والاندفاع في عمليات اتخاذ القرار لشرح المخاطر. تمثل المشاركون (٥٨٠) من طلاب الكليات. شملت الدراسة ثلاثة أجزاء. (١) أكمل المشاركون تقييماً لاستبيان عمليات صنع القرار، ضبط النفس، الاندفاع وسلوك المخاطرة. (٢) أكملت مجموعة فرعية من المشاركين المقاييس القائمة على المختبر من ضبط النفس والاندفاعية. (٣) أكمل المشاركون تقييماً طولياً عبر الإنترنت لسلوكهم في المخاطرة. توضح العملية مزدوجة نماذج المجازفة المتزامنة ولكن فقط عملية اتخاذ القرار المنطقي تم شرحها استنادا على المجازفة المتزامنة. يبدو أن عمليات اتخاذ القرار المزدوجة تعمل من خلال مسارات مماثلة مع مكونات من كل مسار تظهر آثار غير مباشرة من خلال المسار الآخر.

أما دراسة كيرك Kirk (2014) هدفت الدراسة إلى زيادة القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، وكشفت الدراسة سهولة استخدام الأداة المعرفية المستخدمة، وتأثيرها على تيسير اتخاذ قرار، ونظرت أيضا إلى عدة عوامل ثانوية. المساهمة الأساسية لهذه الدراسة هي التقنية التي تقدم للباحثين زيادة القدرة لإجراء بحوث، والخطوة التالية للبحث هي توسيع نطاق هذه الأساليب للتركيز عليها، استخدمت الدراسة الحالية تجربة مع مسح التكنولوجيا، والهدف من هذا المسح، هو التصنيف ومعرفة إلمام المشاركين وخبرتهم بالتكنولوجيا، من خلال الإبلاغ الذاتي للأفراد المسجلين مع بعض وظائف التكنولوجيا الرئيسية.

وأجرى ايميلي وروبرت Emily& Robert (2016) دراسة وضحت دور عمليات العقل واتخاذ القرار التفاعلي والدراسة اختبرت إذا ما كانت عناصر العمليات المنطقية والتفاعلية منفصلة تمامًا

أو مترابطة جزئيًا أو مترابطة بالكامل، وعما إذا كانت العمليات المنطقية والمتفاعلة تتنبأ بالاختلافات في سلوك المخاطرة بين الشخص، وداخل الشخص. تمثل المشاركون في (٥٨٠) من طلاب الجامعات أكملوا استبيان تقييم عمليات اتخاذ القرار وسلوك المخاطرة. يبدو أن عمليات اتخاذ القرار المدروسة والمتفاعلة تتداخل وتتقاطع.

بينما هدفت دراسة Fetterman (2015) إلى معرفة التحيز المعرفي والأغراض المتعلقة بالصحة واتخاذ القرار، من خلال اختبار قصير مصمم للحد من التحيز المعرفي، في مجال الصحة. أظهرت الدراسة باستكمال تدخل الحد من التحيز المعرفي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انحياز الثقة، والتعرض الانتقائي، والرغبة في الامتثال للتدخلات الصحية الافتراضية المتعلقة بالمشاركين، في إكمال مهمة التحكم. غير أن المشاركين الذين أكملوا مهمة الحد من التحيز أثبتوا فهماً أكبر من التحيز المعرفي وآثارها من السيطرة على المشاركين. تفسيرا للنتائج، بما في ذلك وظيفة خفض التحيز التدخل، وقياس تحيز الثقة ومظاهره المفترضة.

وأجرى محمد (٢٠١٦) دراسة استهدفت التعرف على التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وكذلك التعرف على التحيز الخادم للذات والتعرف على الفروق فيها، وفق الجنس والتخصص والتعرف على العلاقة ما بين التكيف الأكاديمي والتحيز الخادم، وتوصلت نتائج البحث إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بالتكيف الأكاديمي وكذلك يتسمون بالتحيز الخادم للذات بصورة عامة ووجود فروق بين الجنسين في التحيز الخادم للذات لصالح الإناث.

وقام العواودة (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على عادات العقل لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي. طبقت الدراسة على عينة بلغت (٩٩٤) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة، إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند بين عادات العقل واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة مؤتة. وسعت دراسة إيونق وداش، وثومبسون، هازل، هيوغس، وليستر، وكارترايت–هاتون Ewing, Dash, Thompson, Hazell, Hughes, Lester, Cartwright-Hatton, 2016) الي الكشف عن زيادة التحيز المعرفي لدى أطفال الآباء القلقين، تجاه التهديد مقارنة مع الأطفال من الآباء غير القلقين. كان عدد المشركين (٨٣) شخصا، وأظهرت النتائج: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المعرضين للخطر والأطفال من الآباء غير القلقين في درجات التحيز المعرفي. بالإضافة إلى ذلك لم تكن هناك اختلافات كبيرة بين الأطفال المعرضين للخطر والأطفال غير القلقين الوالدين.

وقام الحموري (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن التحيزات المعرفية لدى عينة مكونة (496) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. كشفت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية على المقياس ككل، وعلى مجالاته الفرعية. وبينت

النتائج أيضاً أن مجال الانتباه إلى المهددات جاء في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال القفز إلى الاستنتاجات، في حين جاء مجال السلوكيات الآمنة في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج أن التحيزات المعرفية المتعلقة بالعزو الخارجي كانت لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، وأن الطلبة ذوي التحصيل الأقل بشكل عام، يمتلكون مستويات أعلى من التحيزات المعرفية من الطلبة ذوي التحصيل الأعلى.

واستهدفت دراسة فيفك Vivek (2017) العلاقة بين اثنين من الاستدلال على صنع القرار (توافر والتمثيل) مع نموذج خمسة عوامل وعامل الذكاء. تم استخدام ثمانية مهام لصنع القرار التجريبي، من أجل التوافر والاستدلال التمثيلي، تكونت عينة الدراسة من (١٧٨) من الذكور والإناث. وأظهرت الدراسة أن الانتهاء من تدخل الحد من التحيز وجيزة الارتباط مع انخفاض كبير في الثقة، غير اللائقة في الأحكام الشخصية، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انحياز الثقة، والتعرض الانتقائي، والرغبة في الامتثال للتدخلات الصحية الافتراضية المتعلقة بالمشاركين في إكمال مهمة التحكم. غير أن المشاركين الذين أكملوا مهمة الحد من التحيز أثبتوا فهماً أكبر عن التحيز المعرفي وآثاره في السيطرة على المشاركين.

وقام إبراهيم و"أبي مولود" (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المخططات المبكرة غير المتكيفة والتشويهات المعرفية عند تلاميذ التعليم الثانوي وكذلك حاولت الكشف عن تأثير متغير الجنس على كل من المخططات غير المتكيفة والتشويهات المعرفية. بلغ حجم العينة (150)تلميذا وتلميذه، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من ثانوية بدر الدين صالح بالوادي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المخططات المبكرة غير المتكيفة والتشويهات المعرفية عند تلاميذ التعليم الثانوي. كما لم تسفر النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المخططات المبكرة غير المتكيفة والتشويهات المعرفية حسب متغير الجنس.

بينما هدفت دراسة جابر وعبد الأمير (٢٠١٨) إلى معرفة الانحياز المعرفي لدى طلبة الجامعة، والفروق ذات الدلالة الإحصائية في الانحياز المعرفي، لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص وقد اقتصر عينة الدراسة على (٥٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة القادسية. وأظهرت الدراسة عدة نتائج: إن الانحياز المعرفي لدى طلبة الجامعة غير دال إحصائيا، أي أنه لا يشيع لدى طلبة الجامعة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في الانحياز المعرفي، بحسب متغيرات الجنس والتخصص والصف، لدى طلبة الجامعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين من خلال استعراض الدراسات السابقة، أنها تنوعت في أهدافها، وعيناتها، وأدواتها ومناهجها.

- **من حيث الأهداف:** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار، ومعرفة العلاقة بينها، وعلاقتهما بمتغير الجنس. اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها هدفت للكشف عن التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار، ومعرفة العلاقة بينها، بينما تناولت الدراسات متغير التحيز المعرفي مع متغيرات أخر وأيضا متغير القدرة على اتخاذ القرار مع متغيرات أخرى، مثل دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٤)، ودراسة الخزاعي (٢٠٠٩)، ودراسة (إبراهيم و"أبي مولود"، ٢٠١٧)، ودراسة (Kirk, 2014)، ودراسة (Beard, 2011)، ودراسة (Emily, 2013) ودراسة (محمد، ٢٠١٦)، ودراسة (العواودة، ٢٠١٦)، ودراسة (جابر وعبد الأمير، ٢٠١٨)، ودراسة (Ewing.et, al, 2016، ودراسة (الحموري، ٢٠١٧)، ودراسة (Vivek, 2017) ، ودراسة (Bowler, Mackintosh, Hoppitt, Mathews, Dalgleish, 2012)، ودراسة (Kakabadse and Sheard, 2007) ؛ ودراسة (Fetterman, 2015)، ودراسة (Emily and Robert, 2016).
- **من حيث مجتمع وعينات الدراسات:** تتناول معظم الدراسات السابقة معظم طلاب الجامعة مثل دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٤)، ودراسة الخزاعي (٢٠٠٩)، ودراسة (Emily, 2013)، ودراسة (Emily and Robert.,

(2016 ودراسة (الحموري، ٢٠١٧)، ما عدا دراسة (Kakabads and Sheard , 2007) التي تناولت مهندسين، ودراسة (Kirk, 2014) تناولت مهندسين ايضا، ودراسة (Fetterman, 2015)، تناولت عينة من الشباب، ودراسة (Bowler, et al, 2012) التي تناولت عينه من الشباب، دراسة (Ewing, 2016)، التي تناولت أطفال الآباء القلقين، ودراسة (Vivek, 2017) التي تناول الذكور والإناث بصورة عامه، ودراسة (إبراهيم و"أبي مولود"، ٢٠١٧) التي تناولت طلاب المرحلة الثانوية.

- **من حيث الأدوات:** تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة تبعا لأهداف كل دراسة. أما الدراسة الحالية فقد استخدمت مقياس التحيز المعرفي، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار من إعداد الباحثة، واستفادت من دراسة جابر وعبد الأمير(٢٠١٨)، ودراسة Fetterman (2015)، في اعداد مقياس التحيز المعرفي، ودراسة مصبح (٢٠١١)، ودراسة إبراهيم (٢٠٠٤)، والعواودة(٢٠١٦) ودراسة حمدان(٢٠١٠) ودراسة Emily (2013)، في اعداد مقياس القدرة على اتخاذ القرار.
- اختلفت الدراسة الحالية بتناولها للمتغيرات التي تمت دراستها لأول مره في الثقافة العربية حسب علم الباحثة، وايضا تناولت التنبؤ باتخاذ القرار في التحيز المعرفي.

– وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة استفادت من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، وتحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، ووضع الأداة المناسبة لقياس متغيرات الدراسة، وربطها بالنتائج الحالية.

وفي ضوء الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة.

فروض الدراسة:

١- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار ومكوناتهما لدى طلبة جامعة الجزيرة.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التحيز المعرفي لدى طلبة جامعة الجزيرة.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الجزيرة.

٤- يمكن أن يتنبأ اتخاذ القرار ومكوناته بالتحيز المعرفي لدى طلبة جامعة الجزيرة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.

مجتمع الدراسة: تمثل في طلبة جامعة الجزيرة، والمقيدين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

عينة الدراسة:

– **العينة الاستطلاعية:** استخدمت هذه العينة للتعرف على الخصائص السيكومترية لمقاييس المستخدمة في الدراسة (التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار)، وتكونت العينة من (٣٥) طالباً وطالبةً، من طلبة كلية التربية، تراوحت أعمارهم ما بين ١٧ إلى ٢٤ سنه.

– **عينة الدراسة الأساسية:** تمثلت عينة الدراسة في طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الجزيرة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغت (١٤١) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (١٧-٢٤). وخصائصها كما موضح بالجدول رقم (١).

جدول رقم (١): يوضح خصائص عينة الدراسة

النوع	العدد	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكور	٧٣	٥٢,٨٪
	إناث	٦٨	٤٨,٢٪
العمر	١٧- ٢٠	٨٦	٦١٪
	٢١-٢٤	٥٥	٣٩٪
المجموع الكلي		١٤١	

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التحيز المعرفي

وصف المقايس: تم تصميم المقياس بالرجوع إلى الأدبيات النفسية، في مجال التحيز المعرفي وعدد من الدراسات السابقة مثل دراسة جابر وعبد الأمير(٢٠١٨)، ودراسة Fetterman (2015) ، وقد استطاعت الباحثة من خلال مراجعة المقاييس النفسية، الوصول إلى بناء مقياس التحيز المعرفي من (٣٦) بنداً في صورته الأولية وتكون من أربعه مكونات وهي: أحكام غير منطقية (لا عقلانية) وتمثلها (٦بنود)، والتوقعات الذاتية وتمثلها (١٠بنود)، وتشويه الإدراك الحسي وتمثله (١١بنداً)،والعجز النفسي. وتمثله (٧بنود).

الإجابة عن المقياس: وزعت درجات الإجابة على فقرات المقياس بطريقة ليكرت وكان اتجاه الإستجابة، على النحو التالي: تنطبق وتأخذ ثلاثة درجات، محايد وتأخذ درجتان، لا تنطبق وتأخذ درجة واحدة، حيث تشير الدرجة المرتفعة على زيادة في التحيز المعرفي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض في التحيز المعرفي. وبذلك تكون أعلي درجة يحصل عليها المفحوص هي (١٠٨) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (٣٦) درجة.

الصدق: وتم تقديره بطرقتين:

١-صدق المحكمين لمقياس التحيز المعرفي:

للتحقق من دلالات صدق المحكمين للمقياس، تم عرض مقياس التحيز المعرفي على مجموعة من المتخصصين في مجالات علم النفس المختلفة، وذلك للتأكد من مناسبة كل فقرة فيه، ووضوح الفقرات، وصياغتها اللغوية، واكد المحكمون على الاحتفاظ بجميع المكونات وبنودها مع اجراء بعض التعديلات في الصياغة.

صدق المضمون: تم حساب ارتباط المكونات ببعضها البعض وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس.

يتراوح ارتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس التحيز المعرفي بين ٠,٢٧ و٠,٤٥

جدول رقم (٢): يوضح معاملات الارتباط بين مكونات التحيز المعرفي وبعضهم البعض وبالدرجة الكلية.

المتغيرات	العجز النفسي	تشويه إدراكي	توقعات ذاتية	احكام غير منطقية	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية	٠,٦٣٥**	٠,٧٤٣**	٠,٦٢٣**	٠,٥٩٢**	١
احكام غير منطقية	٠,٣٠٨**	٠,٣١٨**	٠,١٠٤	١	
توقعات ذاتية	٠,١٣٣	٠,٢٢٨**	١		
تشويه إدراكي	٠,٣١٥**	١			
العجز النفسي	١				
المتوسطات والانحرافات	١٧,٤٥±٢,٥٧	٢٧,٠٤±٣,٢٥	٢٤,٠٣±٣,٣١	١٥,٨٤±٢,٢٢	٨٤,٣٦±٧,٤٢

**مستوى الدلالة ٠,٠٥

*مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هناك علاقات موجبة بين مكونات التحيز المعرفي وبين هذه المكونات والدرجة الكلية للمقياس مما يؤكد أن المقياس يقدر مفهوما واحدا. ورغم وجود علاقات منخفضة بين بعض المكونات وبعضها البعض، إلا أن الدراسة الراهنة تناولت الدرجة الكلية للمقياس في علاقتها بالتغيرات الأخرى للدراسة.

الصدق العاملي:

للتحقق من الصدق العاملي للمقياس أجرى التحليل العاملي الاستكشافي على بنود المقياس (٣٦ بنداً) بطريقة فاريمكس وتم تدوير العوامل وأسفر التحليل عن أربعة عوامل، فسرت ٣٧,٠٤٪ من التباين الكلي. وكان تباين العامل الأول ١٣,٨٦ % وتشبع عليه ستة بنود وتراوحت التشبعات بين ٠,٣٧ و٠,٧٧ وأمكن تسميته بأحكام غير منطقية (لا عقلانية). وكان تباين العامل الثاني بنسبة ٩,٦٢ % وتشبع عليه عشرة بنود وتراوحت تشبعات البنود عليه بين ٠,٣٢ و٠,٧٤ وأمكن تسميته بالتوقعات الذاتية. وكان تباين العامل الثالث بنسبة ٧,٠٧٪ وتشبع عليه إحدى عشرة بنداً وتراوحت تشبعات البنود عليه بين ٠,٣٠ و٠,٦٢وامكن تسميته بتشويه الإدراك الحسي. وكان تباين العامل الرابع ٦,٤٩٪ وتشبع عليه سبعة بنود تراوحت تشعباتهم بين ٠,٤٠ و٠,٦٢ وأمكن تسميته بالعجز النفسي. وحذفت البنود التي أظهرت تشعبات ضعيفة وهي (١،٢) ليكون العدد النهائي لفقرات المقياس هو (٣٤) بنداً.

ويوضح **جدول رقم (٣): يوضح تشعبات بنود مقياس التحيز المعرفي على العوامل بعد التدوير**

رقم البند	تشبعات العامل الأول	رقم البند	تشبعات العامل الثاني	رقم البند	تشبعات العامل الثالث	رقم البند	تشبعات العامل الرابع
٣	٠,٧١	١٩	٠,٥٩	٥	٠,٥٦	٦	٠,٥١
٤	٠,٧٧	٢٠	٠,٣٢	٧	٠,٤٦	٨	٠,٥٧
١١	٠,٦٢	٢١	٠,٣٨	١٢	٠,٣٠	٩	٠,٤٠
١٤	٠,٥٧	٢٧	٠,٧٤	١٣	٠,٥٠	١٠	٠,٦١
١٦	٠,٣٧	٢٨	٠,٥٧	١٧	٠,٦٢	١٥	٠,٤٧
٢٥	٠,٧١	٣٠	٠,٤٧	١٨	٠,٤٧	٢٢	٠,٦٢
		٣٣	٠٠٣٧	٢٣	٠,٤٨	٢٩	٠,٤٨
		٣٤	٠,٣٢	٢٤	٠,٤١		
		٣٥	٠,٣٢	٢٦	٠,٣٤		
		٣٦	٠,٧٣	٣١	٠,٥٧		
				٣٢	٠,٣٩		

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود تشعبات مرتفعة للبنود على العوامل المستخلصة بعد التدوير، مما يؤكد الصدق العاملي للمقياس.

–ثبات مقياس التحيز المعرفي: وتم تقديره بطرفيتين هما الفاكرونباخ وإعادة التطبيق.

جدول رقم (٤): يوضح ثبات مقياس التحيز المعرفي بطريقتي إعادة التطبيق والاتساق الداخلي.

المتغير	عدد الفقرات	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
التحيز المعرفي	٣٤	٠,٨٩ **	٠,٧٩

بينت النتائج في جدول (٤) أن معاملات الثبات لمقياس التحيز المعرفي بإعادة التطبيق وقيمة كرونباخ الفا مرتفعة.

٢–مقياس القدرة على اتخاذ القرار:

وصف المقياس:

بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة في مجال اتخاذ القرار، مثل دراسة مصبح (٢٠١١)، دراسة إبراهيم (٢٠٠٤)، والعواودة(٢٠١٦) ودراسة حمدان(٢٠١٠) ودراسة Emily (2013). قامت الباحثة بإعداد مقياس القدرة على اتخاذ القرار، تألف المقياس في صورته الاولية من (٤٠) بنداً، ممثلة في أربعه مكونات وهي: التذكر، والوعي المرونة، والواقعية. وتم الاستجابة على كل عبارة من خلال تقدير ثلاثي وهو: أوافق "تعطي ثلاث درجات"، إلى حد ما "تعطي درجتين"، لا أوافق "تعطي درجة واحدة فقط"، حيث تشير الدرجة المرتفعة على زيادة القدرة على اتخاذ القرار، بينما تشير الدرجة المنخفضة على انخفاض القدرة على اتخاذ القرار وكان العدد الكلي لبنود المقياس (٤٠) بنداً، موزعة على مكوناته الفرعية كما يلي: التذكر ويمثله (١٤) بنداً، والوعي ويمثله (١٠) بنود، والمرونة ويمثلها (٨) بنود، والواقعية ويمثلها (٨) بنود. وبذلك تكون اعلي درجه يحصل عليها المفحوص هي (١٢٠) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (٤٠) درجة.

صدق مقياس القدرة على اتخاذ القرار:

١–صدق المحكمين: تم عرض المقياس على ثلاثة من المتخصصين في علم مجالات النفس المختلفة، وذلك للتأكد من مناسبة كل فقرة فيه، ووضوح الفقرات، وصياغتها اللغوية، ومناسبتها للمرحلة العمرية المستهدفة، وقد أوصى المحكمين بإجراء بعض التعديلات.

الاتساق الداخلي:

جدول رقم (٥): يوضح معاملات الارتباط بين مكونات القدرة على اتخاذ القرار وبعضهم البعض وبالدرجة الكلية.

المتغيرات	الواقعية	المرونة	الوعي	التذكر	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية	٠,٤٥٨**	٠,٥٣٠**	٠,٥٦٠**	٠,٧٩٠**	١
التذكر	٠,٢٠٦**	٠,٢١١*	٠,١٩٠*	١	
الوعي	-٠,٠٠٧	٠,١٦٤	١		
المرونة	٠,٠٧٩	١			
الواقعية	١				
المتوسطات والانحرافات	١٣,٩٠ ± ٢,٣٧	١٩,٣٦±٢,٣٩	٢٥,٢٨±٣,٠٥٥	٣٣,٨٨±٤,٣٥	٩٢,٣٨±٧,٥١

**مستوى الدلالة ٠,٠٥

*مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) أن هناك علاقات موجبة بين مكونات القدرة على اتخاذ القرار وبين هذه المكونات والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير الى أن المقياس يقيس مفهوم واحداً. ورغم وجود علاقات منخفضة بين بعض المكونات وبعضها البعض، إلا أن الدراسة الراهنة تناولت الدرجة الكلية للمقياس في علاقتها بالتغيرات الأخرى موضع الاهتمام في الدراسة الراهنة.

الصدق العاملي:

أجرى التحليل العاملي الاستكشافي على بنود المقياس (٤٠بند) بطريقة فاريمكس وتم تدوير العوامل وأسفر التحليل عن اربعة عوامل فسرت٣٣,٤٤٪ من التباين الكلي أمكن تفسير أربعة عوامل. وكان تباين العامل الأول ١١,٦٢٪ وتشبع عليه (١٤) بنداً وتراوحت التشبعات بين ٠,٣٠ و٠,٦٩ وأمكن تسميته بالتذكر. وكان تباين العامل الثاني ٨,٥١٪ وتشبع عليه عشرة بنود وتراوحت تشبعات البنود عليه بين ٠,٣٠ و٠,٥٦ وأمكن تسميته بالوعي. وكان تباين العامل الثالث بنسبة ٧,١٥٪ وتشبع عليه ثمانية بنود. وتراوحت تشبعات البنود عليه بين ٠,٣٠ و٠,٤٨ وأمكن تسميته بالمرونة. وكان تباين العامل الرابع ٦,١٦٪ وتشبع عليه ثلاثة بنود، تراوحت تشبعاتهم بين ٠,٣٠ و٠,٧٣ وأمكن تسميته بالواقعية. وحذفت البنود التي أظهرت تشبعات ضعيفة وهي (٣٠،١٨،٨). وأصبح العدد النهائي لفقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار هو (٣٨).

جدول رقم (٦): يوضح تشبعات البنود لمقياس القدرة على اتخاذ القرار على العوامل المستخلصة بعد التدوير

قم البند	تشبعات العامل الأول	رقم البند	تشبعات العامل الثاني	رقم البند	تشبعات العامل الثالث	رقم البند	تشبعات العامل الرابع
٤	٠,٥٦	٩	٠,٣٧	٦	٠,٣١	١	٠,٦٥
٥	٠,٣١	١٠	٠,٣٠	١١	٠,٤٦	٢	٠,٧٣

١٣	٠,٤٦	١٢	٠,٥٦	٢٣	٠,٤٨	٣	٠,٦١
١٤	٠,٣٠	٢٤	٠,٥٦	٢٧	٠,٤٧	٧	٠,٦٤
١٥	٠,٦٥	٢٩	٠,٤٨	٢٨	٠,٣٨	٣٦	٠,٤٢
١٦	٠,٤٢	٣١	٠,٥٢	٣٤	٠,٣٤	٣٧	٠,٣٠
١٧	٠,٦٢	٣٢	٠,٤٩	٤٠	٠,٤٨		
١٩	٠,٣٩	٣٥	٠,٥٤				
٢٠	٠,٤٨	٣٨	٠,٥٣				
٢١	٠,٤٧	٣٩	٠,٣٣				
٢٢	٠,٦٩						
٢٥	٠,٤٤						
٢٦	٠,٥٨						
٣٣	٠,٤١						

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود تشعبات مرتفعة للبنود على العوامل المستخلصة بعد التدوير، مما يؤكد الصدق العاملي للمقياس.

- ثبات مقياس القدرة على اتخاذ القرار: تم حساب ثبات مقياس القدرة على اتخاذ القرار بطريقتين هما: إعادة التدوير وكرونباخ ألفا.

جدول رقم (٧): يوضح ثبات مقياس القدرة على اتخاذ القرار بطريقتي إعادة التطبيق والاتساق الداخلي.

المتغير	عدد الفقرات	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
القدرة على اتخاذ القرار	٣٨	٠,٨٢ **	٠,٧٦

يتضح من الجدول رقم (٧) أن مقياس القدرة على اتخاذ القرار له معاملات ثبات مرتفعة، بإعادة التطبيق وكرونباخ الفا.

مناقشة نتائج الدراسة.

للتحقق من الفرض الأول الذي ينص على "توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار مكوناتهما لدى طلبة الجامعة". تم حساب معامل الارتباط البسيط بين المتغيرين ويوضح جدول رقم (٨) نتائج هذا الارتباط.

جدول رقم (٨): يوضح معامل الارتباط بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار ومكوناتهما لدى طلبة الجامعة.

	التحيز المعرفي	أحكام غير منطقية	التوقعات الذاتية	الادراك الحسي	العجز النفسي	القدرة على اتخاذ القرار	التذكر	الوعي	المرونة	الواقعية
التحيز المعرفي	١	٠,٢٩**	٠,٦٢**	٠,٧٤**	٠,٦٤**	٠,٥٤**	٠,٣١**	٠,٤٢**	٠,١٧	٠,٤٢**
أحكام غير منطقية		١	٠,١٠	٠,٣٢**	٠,٣١**	٠,٢٣**	-٠,٠٥	٠,٥٨**	-٠,٠٥	٠,١٣
التوقعات الذاتية			١	٠,٢٣**	٠,١٣	٠,٤٥**	٠,٢٩**	٠,١٣	٠,١٩*	٠,٥٦**
الادراك الحسي				١	٠,٣٢**	٠,٣٧**	٠,٢٣**	٠,٢٣**	٠,٢٦**	٠,٢١*
العجز النفسي					١	٠,٢٩**	٠,٢٧**	٠,٢٧**	-٠,٠٣	٠,٠٩
القدرة على اتخاذ القرار						١	٠,٧٩**	٠,٥٧**	٠,٥٣**	٠,٤٣**
التذكر							١	٠,١٩*	٠,٢١*	٠,٢١*
الوعي								١	٠,١٦	-٠,٠١
المرونة									١	٠,٠٨
الواقعية										١
المتوسطات والانحرافات المعيارية										

**مستوى الدلالة ٠,٠٥

*مستوى الدلالة ٠,٠١

تبين من الجدول رقم (٨) أن هناك علاقة ارتباطية موجبه ودالة عند مستوى (٠,٠٠١)، بين الدرجة الكلية للتحيز المعرفي، والدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار. كما كانت هناك علاقات موجبه بين مكونات المتغيرين وبعضهم البعض تراوحت بين (٠,٠٠٥و ٠,٠٠١)، وبعضها موجبة من غير دلالة وهي (التوقعات مع الاحكام(٠,١٠)، والواقعية مع العجز(٠,٠٩)، والمرونة مع الوعي(٠,١٦)، والواقعية مع المرونة(٠,٠٨) وهناك بعض المكونات جاء ارتباطها سالب وهي: التذكر مع الاحكام جاء ارتباطه (-٠,٠٥)، والمرونة مع الاحكام (-٠,٠٥)، وايضا المرونة مع العجز

النفسي (٠,٠٣-)، والواقعية مع الوعي (٠,٠١-)، وتشير هذه النتائج الى أنه كلما زاد التحيز المعرفي زادت القدرة على اتخاذ القرار، لان إتخاذ القرار قد يتطلب من الشخص قدراً من التحيز للموضوع الذي يرغب في اتخاذ قرار حياله ولذا كان معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمتغيرين منخفضاً رغم انه إيجابياً. والافراد عادة ينحازون الى القرارات التي تتسم بتفاؤلهم تجاه موضوع القرار. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إلية الزيات (٢٠٠٦) بأن اغلب القرارات التي يتخذها الطلبة في معالجة المعلومات ليست بسبب قلة كفاءتهم العقلية، وإنما التفضيل الخاطئ لأسلوبهم المعرفي، وهذا ينعكس على حياتهم بصورة عامه، لان التحيز خطأ إدراكي كبير وتزداد خطورته عن ارتباطه باتخاذ القرار. وكما أورد الفيل (٢٠١٧، ص٢٧٥) أنّ التحيز المعرفي يجعل صانع القرار يبالغ في احتمال وقوع الأحداث، التي يتذكرها بسهولة أكبر من الذاكرة. ويمكن أن يؤدي إلى تسرع في عملية صنع القرار.

اما المكونات التي جاء ارتباطها سالباً وهي: التذكر مع الاحكام غير المنطقية جاء ارتباطه (٠,٠٥-٠) وبعد المرونة مع الاحكام غير المنطقية (٠,٠٥-)، وايضا بعد المرونة مع العجز النفسي (٠,٠٣-)، والواقعية مع الوعي (٠,٠١-)، تفسرها الباحثة بأنه رغم وجود علاقة موجبة بين مكونات التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار إلا انه ما زال التحيز كما اشارت بعض الدراسات السابقة يعيق القدرة على اتخاذ القرار وخاصة إذا كانت أحكام الشخص غير منطقية وكان أقل مرونة في اختيار البدائل وانخفض إدراكه للواقع.

للتحقق من الفرض الثاني الذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التحيز المعرفي لدى طلبة الجامعة"، تم حساب الفرق بين متوسطات الذكور والإناث باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات وكانت نتائجه في جدول (٩)

جدول رقم (٩): يوضح الفرق بين الذكور والإناث في التحيز المعرفي

المجموعتان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	دلالتها
الذكور	٧٣	٤٨,٦٧	٥,١٦	٣,٧٣٨	٠,٠١
الإناث	٦٨	٥١,٦٨	٤,٣٨		

يتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك فرقاً دالاً بين الجنسين في التحيز المعرفي في اتجاه ارتفاع متوسط للتحيز المعرفي لدى الإناث عند مستوى دلالة (٠,٠١) عن الذكور. وتفسر الباحثة ذلك بأن الطالبات بصوره عامه تنقصهن خبرات حياتية متعددة تمكنهن من خفض تحيزهن المعرفي وأن يكن أكثر مرونة عند اختيار بدائل لحل المشكلات الاجتماعية، ويرجعن فشلهن في الموافق الحياتية إلى عوامل خارجية، وأن نجاحهن في الحياة يرجع

إلى اعتقادهن بأن لديهن كفاءة ذاتية ومقدره شخصية، وهذا بدوره يؤدي إلى خلل في استراتيجيات ضبط الذات، التي تنظم الاستجابات المعرفية والسلوكية في مواجهة مشاكل الحياة اليومية وإدراكها بطريقة إيجابية. وفي هذا الصدد تشير نتائج دراسة محمد(٢٠١٦)، التي بينت أن الإناث أكثر تحيزاً معرفياً عن الذكور، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحموري (٢٠١٧)، التي أظهرت نتائجها أن التحيزات المعرفية المتعلقة بالعزو الخارجي كانت لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث. وتختلف أيضا مع نتائج دراسة جابر وعبد الأمير(٢٠١٨)، التي كشفت عن عدم فروق دالة إحصائيا في الانحياز المعرفي بحسب متغيرات الجنس، ودراسة إبراهيم و"أبي مولود"(٢٠١٧) التي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المخططات المبكرة غير المتكيفة والتشويهات المعرفية حسب متغير الجنس. وقد يعزى هذا الاختلاف بين نتائج الراهنة ونتائج بعض الدراسات السابقة الى الاختلاف عدد العينات فدراسة الحموري عدد افراد العينة (٤٩٦) طالبً وطالبةً، ودراسة إبراهيم و"أبي مولود" عدد افراد العينة (٥٠٠) طالبً وطالبةً، وفي دراسة جابر وعبد الأمير جاء الاختلاف في المرحلة العمرية لأفراد العينة فهم طلاب مرحلة ثانوية.

للتحقق من الفرض الثالث الذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة "

جدول رقم (١٠): يوضح الفرق بين الذكور والإناث في القدرة على اتخاذ القرار

المجموعتان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	دلالتها
الذكور	٧٣	٣٣,٢٩	٤,٠٩	٢,٠٣٨	٠,٠٤
الإناث	٦٨	٣٤,٦٦	٣,٨٥		

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن هناك فرق دال بين الجنسين في القدرة على اتخاذ القرار في اتجاه ارتفاع متوسط لدى الإناث عن الذكور عند مستوى دلالة (٠,٠١) وتتسق هذه النتيجة مع النتائج الخاصة بالفرض الأول والفرض الثاني، ويمكن تفسير هذه النتيجة بان الطالبات يتخذن القرارات بشكل اندفاعي تنقصه المعلومات، كما أشارنا في الفرض الثاني ويحتاج الامر الى مزيد من الدراسات حول علاقة الاندفاعية بكل من التحيز والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب من الجنسين. وافترضت الباحثة وجود فروق بين الذكور والإناث في القدرة على اتخاذ القرار، لأن الذكور في مجتمعنا العربي يتمتعون بامتيازات وحريات أكثر من الإناث، مثل الاستقلالية في كثير من الأمور، والاعتماد على الذات، وحرية النقاش والتصرف في المشكلات.

للتحقق من الفرض الرابع الذي ينص على: "يمكن أن يتنبأ اتخاذ القرار ومكوناته بالتحيز المعرفي لدى طلبة جامعة الجزيرة". تم اجراء تحليل الانحدار التدريجي؛ حيث كان التحيز المعرفي هو المتغير المتنبئ به (متغير تابع) وكان اتخاذ القرار ومكوناته متغيرات منبئة (متغيرات مستقل). وأظهر تحليل الانحدار ثلاثة نماذج؛ حيث تنبأ اتخاذ القرار كدرجة الكلية بالتحيز وبمكونين فقط من مكونات اتخاذ

القرار هما: الواقعية والوعي. ويعرض جدول (١١) نتائج تحليل الانحدار.

جدول رقم (١١): يوضح انحدار اتخاذ القرار ومكوناته (متغيرات مستقلة) على التحيز المعرفي متغير تابع

النموذج	R2	ف	دلالتها
اتخاذ القرار كدرجة كلية	٠,٢٨٦	٥٥,٢٧٢	٠,٠٠٠a
الواقعية	٠,٣٢٢	٣٢,٥٣٧	٠,٠٠٠b
الوعي	٠٣٧٦	٢٧,٢٦٥	٠,٠٠٠c

بينت نتائج الجدول رقم (١١) أن اتخاذ القرار كدرجة كلية والواقعية والوعي تنبؤا تنبؤاً إيجابياً بالتحيز المعرفي. وكان تنبؤ اتخاذ القرار بالتحيز مرتفعاً (٠,٢٨٦)، ويليه الواقعية (٠,٠٣٦) ثم الوعي وكان مقدار تنبؤه (٠,٠٥٤). وتتفق هذه النتائج مع النتائج الخاصة بالفرض الأول والتي بينت وجود ارتباط موجب بين اتخاذ القرار ومكوناته بالتحيز المعرفي. وتفسر الباحثة ذلك بأن الطلبة لديهم ثقة مفرطة، تجعل لديهم تقييماً إيجابياً ويحدث لديهم قناعة بقراراتهم، وأيضاً التركيز لجانب معين من المشكلة دون الوعي للجانب الاخر، وأن وعي الشخص للمشكلة تؤثر على قراراته. وأن الافراد يسعون للحصول على بيانات تتفق مع توقعاتهم بشكل انتقائي، وبالتالي تؤدي الى التحيز المعرفي.

التوصيات:

في ضوء النتائج، توصي الباحثة بإجراء ما يلي:

- إعداد برامج وقائية وورش عمل تدريبية للحد من التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعات.
- توجيه طلبة الجامعات إلى اتخاذ قرارات منطقيه، إيجابية بعيدة عن التحيزات المعرفية.
- تضمين المناهج الدراسية موضوعات تتناول التحيز المعرفي وعواقبه.
- تدريب الطلاب على استخدام مهارات المنهج العلمي في التفكير، مثل: الموضوعية والاستدلال.
- تدريب الطلاب على مواجهة مواقف تتطلب اتخاذ قرارات وفق خطوات مدروسة، وفي ضوء المعطيات المتاحة.

وما تثيره النتائج من فروض يمكن التحقق منها في دراسات مستقبلية:

- إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة التحيزات المعرفية بمتغيرات أخرى. مثل القلق، الرهاب الاجتماعي، الاكتئاب وسمات الشخصية. لأن عدد من الدراسات، التي أجريت للثقافة الغربية، ولم يتم تناولها في الثقافة الشرقية.
- إجراء دراسة لفحص فاعلية برنامج لخفض التحيز المعرفي لدى طلبة الجامعات، لارتباط هذه الخصلة باتخاذ قرارات بعيدة عن الموضوعية وإدراك الواقع.
- إجراء دراسات حول التحيز المعرفي لدى فئات عمرية مختلفة من الطلاب.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، ريزان علي. (٢٠٠٤م). *أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول العصابية والقدرة على اتخاذ القرار*، رسالة دكتوراة، جامعة بغداد، كلية التربية.
- إبراهيم، عيسى تواتي. وأبي مولود، عبد الفتاح. (٢٠١٧م). علاقة المخططات المبكرة غير المتكيفة بالتشويهات المعرفية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣٠)، ٣٠٧-٣١٨.
- أبو العيش، هيا سليمان. (٢٠١٦م). استراتيجيات التكيف مع الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات : دراسة ميدانية على عينة من طالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل-المملكة العربية السعودية، *المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي*-اليمن، ٩، (٢٦)، ٨٣-١٠٧.
- جابر، على صكر. وعبد الأمير، عذراء خالد. (٢٠١٨م). الانحياز المعرفي لدى طلبة الجامعة، *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، ١٨، (١)، ٦٥ - ١٠٤.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٧م). *تعلم التفكير مفاهيم ونظريات*، عمان، ط٣، دار الفكر.
- حسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٧). *المشاركة المجتمعية وصنع القرار التربوي*، الإسكندريّة :دار الجامعة الجديدة للنّشر والتّوزيع.
- الحموري، فراس. (٢٠١٧م). التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٣، (١)، ١-١٤.
- الخزاعي، على صكر جابر. (٢٠٠٩م). القدرة على اتخاذ القرار على وفق كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة الجامعة، *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*، ١٢، (٥)، ٢٩١-٣١٨.
- الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٦م). *الأسس المعرفة للتكوين العقلي والتجهيز والمعلومات*، ط٣، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- الشهري، سعد محمد علي. (١٤٣٠هـ). *الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع الحكومي والقطاع الخاص بمحافظة الطائف*، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العادلي، عذراء خالد عبد الأمير. (٢٠١٧م). *الانحياز المعرفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (العياني - التجريدي) لدى طلبة الجامعة*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية.
- العواودة، شذى سلامه. (٢٠١٦م). *عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤته*، رسالة ماجستير، جامعة مؤته.
- القحطاني، صالح. (٢٠٠٥م). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بالسمات الخمس الكبرى للشخصية لدى عينه من متعاطي المخدرات بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية.
- الفيل، حلمي. (٢٠١٨). *متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوطين)*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- محمد، لمياء جاسم. (٢٠١٦م). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالتحيز الخادم للذات لدى طلبة الجامعة، الجامعة المستنصرية -*مجلة كلية التربية*، (٦)، ٢٧١-٢٨٨.
- مصبح، مصطفى عطية إبراهيم. (٢٠١١م). *القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزه*، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزه.

المراجع الأجنبية:

- Beard, Courtney. (2011). Cognitive bias modification for anxiety: current - evidence and future directions, *Expert Review of Neurotherapeutics*; London. 11, (2), (Feb 2011), 299-311.
- Bowler, J., Mackintosh, B., Dunn, B., Mathews, A., Dalgleish, T& Hottip, L. (2012). Comparison of Cognitive Bias Modification for Interpretation and Computerized Cognitive Behavior Therapy: Effects on Anxiety, Depression, Attentional Control, and Interpretive Bias. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80, (6), 1021-1033.
- Crown. (2015). The Forensic Science egulator. Cognitive Bias Effects Relevant to Forensic Science Examinations.FSR-G-217.Issue1, *Forensic Science egulator*,.1-96.
- Emily S. Kuhn. (2013). *Decision-making, Impulsivity and Self-control: Between-person and Within-person Predictors of Risk-taking Behavio*r, requirements for the degree of Doctor of Philosophy, University of New Orleans
- Emily S. Lambert, Robert D. Laird. (2016). Reasoned and Reactive Decision-Making processes as Predictors of Between-Person and Within-Person Differences in Risk-Taking Behavior, *Journal of Child Family Studies*. (25),321–335.
- (1), 75–84.
- Ewing DL, Dash S, Thompson EJ, Hazell CM, Hughes Z, Lester KJ, Cartwright-Hatton S. J (2016). No Significant Evidence of Cognitive Biases for Emotional Stimuli in Children At-Risk of Developing Anxiety Disorders, *Abnormal Child Psychology*, (44) ,1243–1252.
- Fetterman, Zachary. (2017). *Cognitive Bias and Health-Related Decision-Making*. A dissertation of Doctor of Philosophy, in the Department of Psychology in the Graduate School of The University of Alabama.
- Kakabadse. A.P. Sheard. A.G. (2007). A role-based perspective on leadership decision taking, *Journal of Management Development*, 26 ,(6), 520-622.
- Kirk, Ryan Allen. (2014). *Evaluating a cognitive tool built to aid decision making using decision making approach as a theoretical framework and using unobtrusive, behavior-based measures for analysis*, Doctor of Philosophy. Iowa State University. Ames, Iowa.
- Murata. A. (2017). Cultural Difference and Cognitive Biases as a Trigger of Critical Crashes or Disasters. *Journal of Behavioral and Brain Science*,(7), 399-415.
- Vivek. M. Belhekar. (2017). Cognitive and Non-cognitive determinants of Heuristics of Judgment and Decision-Making: General Ability and Personality Traits, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 43,.

دور مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها: مدرسة الزرقاء أنموذجاً

أسماء راضي خنفر[1]

الملخص: تهدف الدراسة إلى تقصي دور مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء بالمملكة الأردنية الهاشمية في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر معلميها باستخدام المنهج الوصفي، حيث أعّدت الباحثة استبانة مكونة من (٣٥) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: (الرؤية المستقبلية والرسالة- بيئة المدرسة- الثقافة المشتركة داخل المدرسة- نشر ثقافة الإنجاز)، وتمّ التأكد من صدق الأداة وثباتها، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة البالغ عددها (٥٧) معلماً، وتمّ إجراء اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين. وتأمل الدراسة الحالية أن تساعد القيادات التربوية، وأقسام المدرسة المختلفة في تحقيق درجة عالية من التعزيز لثقافة الإنجاز الجماعي لدى الطلبة. ومن أبرز نتائج الدراسة حصول جميع مجالات ثقافة الإنجاز الجماعي على درجات موافقة كبيرة، بمتوسط حسابي إجمالي قيمته (٤,١٨)، بترتيب تنازليا كالآتي: في مجال "بيئة المدرسة" بلغ قيمة المتوسط الحسابي (٤,٣٠)، وفي حين بلغ في مجال "نشر ثقافة الإنجاز" (٤,٢٤)، وفي مجال "الثقافة المشتركة داخل المدرسة" بلغ (٤,٠٩)، وبلغ في مجال "الرؤية المستقبلية والرسالة" (٣,٩٢). وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المدرسة في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر معلميها تعزى لمتغير التخصص. وأوصت الدراسة بضرورة إشراك المعلمين والطلبة في صياغة رؤية المدرسة، وتوفير كافة وسائل الاتصال بين الأقسام لا سيّما الإلكترونية منها، ودعم إنجازات فرق العمل المتميزة ونشرها عبر الوسائل الإلكترونية وغيرها.

الكلمات المفتاحية: الإنجاز الجماعي، التعليم العام، ثقافة، العمل الجماعي، مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

The Role of the King Abdullah || Schools for Excellence in Spreading the Culture Al- Zarqaa as a sample/of Collective Achievement Among its Students

Asmaa Radi Khanfar[1]

Abstract: The study aimed to investigate the role of the King Abdullah || Schools for Excellence/ Al- Zarqaa in spreading the culture of collective achievement among its students. A 35-item questionnaire was divided into four areas: (vision and mission, spreading the culture of achievement, common school culture, school environment) and distributed to ٥٧ school teachers (23 arts and humanities; 34 scientific). Data analysis was conducted quantitatively including descriptive statistics, value of (Mann-Whitney U) for the purpose of identifying significant differences between two independent groups was also calculated, likely means, and the trends were determined based on the likely average value. The results of the study showed no statistical differences; King Abdullah || School for Excellence/ Al- Zarqaa played a big role in spreading the culture of collective achievement within the fields of study including the variables of specialization. The study recommended enhancing the student culture of teamwork by Involving teachers and students in editing school vision, providing all means of communication between departments, especially electronic ones, Supporting the achievements of work teams and disseminating them via electronic means and others.

Keywords: Collective Achievement, Culture, King Abdullah || Schools for Excellence, Public Education, Teamwork.

[1]Assistant Professor of Foundations of Education- Imam Abdulrahman Bin Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia.	[١] أستاذ أصول التربية المساعد- جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية.
E-mail: arkhanfar@iau.edu.sa :البريد الإلكتروني	

المقدمة:

أصبح التغير سمة بارزة من سمات العصر الحاضر، وصفة ملازمة لمظاهره المختلفة؛ وأصبح لزاماً على المدرسة –وهي المؤسسة التربوية الأهم في المجتمع– أن تقدم الرعاية اللازمة لأبناء المجتمع من خلال دورها في تنمية شخصية المتعلم من جوانبها المختلفة وتنمية قدراته المعرفية والتقنية والثقافية والتي تسهم إسهاماً كبيراً في تحقيق التكيف بين المتعلمين والتغيرات المحيطة بهم. وكانت القدرة على الإنجاز الجماعي من أهم المخرجات التي تسعى المدارس إلى تحقيقها لدى المتعلمين فيها.

فثقافة الإنجاز الجماعي تعدّ ضرورة ملحة لكل مؤسسة تربوية، وعلى المدرسة أن تتخذ منها منهجاً لها وأسلوباً في تحقيق أهدافها وأهداف المجتمع، كونها عاملاً مهماً في بناء إنسان قادر على تخطي كل ما يواجهه من تحديات أثناء إنجازه للمهام الموكلة إليه (الدجني وشاهين، ٢٠١٦م). وتعرف ثقافة الإنجاز التربوي بأنّها: "تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية في المؤسسة التربوية، مثل السعي الجاد لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب، والسعي نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة بناء على التخطيط الدقيق، وإتقان الأعمال والمهام في ضوء معايير الجودة في الأداء التربوي" (جبران، ٢٠١٠م، ص٥). ولأنّ قوة الأمم تقاس بحجم المعرفة التي يمتلكها أفرادها، والتي تترجم من خلال جودة التعليم فيها ومدى ارتباطه بالمتغيرات في العالم من حوله (المعيلي، ١٤٣٧هـ)؛ فإنّه يتوجب على مؤسسات التعليم وفي مقدمتها المدارس أن تجعل من ثقافة الإنجاز وسيلة لها في الارتقاء بخصائص كل من مدخلاتها ومخرجاتها وتطوير الأداء فيهما، الأمر الذي يفضي إلى استمرارية تميز إنتاجها وإنجازاتها على الصعيدين الداخلي والخارجي للمؤسسة. (خنفر والتائب، ٢٠١٨م)

وهذا ما أكد عليه الدجني وشاهين (٢٠١٦م) اللذين اعتبراها محدداً مهما في تحسين أداء المؤسسة والارتقاء به، وعاملاً رئيساً يسهم في تسهيل مهمة الإدارة، وعنصراً هاماً في إحداث التغيير لمواكبة التطورات والإفادة منها، وتحتاجها المؤسسة لترسيخ وجودها واستقرارها، ولترسيخ قيم المؤسسة في أذهان وسلوك عمالها وعلاقاتهم.

وعطفاً على ما سبق فقد سعت هذه الدراسة لتقصي دور مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها، لما لها من الأهمية في وجود وجودة هذه المدرسة التي ترعى فئة مهمة وفاعلة من الطلاب المتميزين في المجتمع الأردني.

مشكلة الدراسة:

إنّ تقدم أي مؤسسة تربوية وتعليمية يستدل عليه من خلال حجم إنجازاتها في كل المجالات (جبران، ٢٠١٠م)؛ وإنّ ترسيخ ثقافة الإنجاز الجماعي لدى الطلاب تعدّ من أهم وظائف المدرسة وواجباتها، فإذا ما رسخت ثقافة الإنجاز الجماعي في مجتمع المدرسة الصغير؛ فإنّها ستتحول

إلى سلوكيات وممارسات ملحوظة عند أفراد المجتمع الكبير وبالضرورة في أعمالهم وحياتهم الخاصة والعامة.

وقد تناولت العديد من الدراسات الانجاز الجماعي وسلوك القوى البشرية له كأحد أبرز عوامل نجاح المؤسسات التربوية وأهم أدواتها في التغيير والتطوير والإبداع سواء في العمل أو في تحسين المردود الدراسي (إبراهيم، ٢٠١٦م: دهيمي، ٢٠١٦م)،كما ذهبت بعض الدراسات للبحث في دور مختلف الفئات الإدارية في المدرسة–وبخاصة مدير المدرسة– في تعزيز وترسيخ ثقافة الإنجاز الجماعي في البيئة المدرسية، ومدى تأثير ذلك في جوانب العملية التعليمية، فمثلا: وجدت دراسة كل من شاهين (٢٠١٣م) ودراسة سميرات ومقابلة (٢٠١٤) علاقة قوية بين نمط القيادة لمديري المدارس الحكومية في الأولى، ولمديري المدارس الخاصة في الثانية في محافظات غزة وبين تعزيز ثقافة الإنجاز، إذ تبين أن هناك علاقة طردية قوية بين نمط القيادة وتعزيز ثقافة الإنجاز من جهة وبين ممارسة نمط معين من القيادة ودافعية المعلمين نحو عملهم من جهة أخرى. أما دراسة الحياري (٢٠١٧) فقد بحثت في العلاقة بين ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية للصحة التنظيمية ودافعية الإنجاز لدى المعلمين فيها، وكان أهم نتائجها هو إثبات وجود علاقة قوية بينهما. بالإضافة إلى بعض الدراسات التي سعت إلى تحديد العوامل المؤثرة على دافعية المعلمين نحو عملهم كدراسة هايفورد (Hayford, 2014م)، وأخرى بحثت في تأثير هذه الدافعية للمعلمين على أداء طلابهم (Oko, 2014م).

يتضح من الدراسات المذكورة أعلاه أهمية الإنجاز الجماعي للمؤسسة التربوية ودوره في تعزيز منظومة التعليم والتعلم، كما يتضح أن غالبية الدراسات تناولت دور بعض جوانب العملية التعليمية وتأثيرها في نشر أو تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في المؤسسة، إلا أنها لم تتناول دور المدرسة بالمجمل وبكل مكوناتها من مدير أو معلم أو حتى الطالب نفسه والمجتمع في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى أهم مخرجات النظام التعليمي ألا وهو الطالب. ولذلك جاءت هذه الدراسة وتحددت مشكلتها في التعرف على دور مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ مدرسة الزرقاء أنموذجا في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين فيها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن موضوع هذه الدراسة يطبق لأول مرة على مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز على حد علم الباحثة ما يميزها عن باقي الدراسات في هذا المجال.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ بمحافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتعرف إلى الفروق في دور المدرسة تبعاً لمتغير التخصص.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- يؤمل أن تساعد القيادات التربوية في استخدام نتائج الدراسة بما يحقق درجة عالية من تعزيز وترسيخ لثقافة الإنجاز الجماعي.
- من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة دوائر وزارة التربية والتعليم وأقسامها.
- يؤمل أن تساعد الباحثين لدراسة الإنجاز الجماعي في مختلف مؤسسات التعليم العام والخاص.

أسئلة الدراسة

تأتي هذه الدراسة لتلقي الضوء على هذه القضية من خلال السعي للإجابة على السؤال الرئيس الآتي: **ما دور مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز/ الزرقاء أنموذجا في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين فيها؟**

وتحديداً فإنّ الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص؟

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على استقصاء دور مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز– محافظة الزرقاء– في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين فيها.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء.
- **الحدود الزمانية:** يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها أي الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م وطبيعة الأداة المستخدمة.

مصطلحات الدراسة:

اعتمدت الدراسة استخدام المصطلحين الآتيين:

- **الثقافة لغة:** عرفها ابن منظور (٢٠٠٥م، ص٢٨) بأنها "ثقف الشيء ثقفا وثقافة، وثقوفة: حذقه، ورجل ثقف: حاذق فهم، وتدل على سرعة الفهم والتعلم"،
- **الثقافة إجرائيا:** "القدر المناسب من المعرفة المتكاملة والمهارات والاتجاهات الذي يمتلكه

الفرد في مجال تخصصه بحيث يستطيع مواجهة مواقف حياته أولاً، ومواقف مهنته ثانياً". (الدجني وشاهين، ٢٠١٧م، ص١٠٩)

- **الإنجاز الجماعي**: وعرفه بوزيد (٢٠٠٩م، ص١٦٥) بأنّه "مجموعة صغيرة من الأفراد تجمعهم وحدة الهدف يسعون إلى إنجازه عن طريق تحقيق التكامل والترابط بين الأنشطة عن طريق توظيف الطاقات والخبرات المتنوعة لديهم". **وتعرفه الباحثة إجرائياً** بأنّه "مجموعة من الأنشطة والأفكار العلمية التي تسعى المدرسة إلى نشرها بين طلابها بهدف الارتقاء بهم وترسيخ الإنجاز الجماعي كثقافة ممارسة".
- **ثقافة الإنجاز التربوي**: "تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية في المؤسسة التربوية، مثل السعي الجاد لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب، والسعي نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة بناء على التخطيط الدقيق، وإتقان الأعمال والمهام في ضوء معايير الجودة في الأداء التربوي" (جبران، ٢٠١٠م، ص٥)، وتعتمد الباحثة هذا التعريف **تعريفا إجرائيا** للدراسة.

الإطار النظري

لثقافة الإنجاز الجماعي في المؤسسات التربوية أهمية كبرى؛ **إذ** تقوم التنظيمات الحديثة اليوم على نظم التسيير التشاوري والعمل الجماعي، الذي يعتمد على سياسات واستراتيجيات تقوم على خطط العمل الممنهجة، والتي تستند بدورها على تناسق العمل وتخطيطه بمشاركة كل أطراف العملية التربوية، من فريق إداري وفريق تربوي والتلاميذ وأوليائهم (دهيمي، ٢٠١٦م)، وثقافة الإنجاز تمثل نمطاً رئيساً للثقافة التنظيمية في المؤسسة التعليمية تعمل على إيجاد بيئة تعليمية غنية ومناخ محفز للإبداع كما تساهم بدرجة كبيرة في بناء علاقات إنسانية إيجابية، ويعد الإنجاز دافعاً قوياً لتوجيه الفرد نحو هدف بعينه؛ ولاشكّ أنّ الإنجاز الفردي لا بدّ وأن ينعكس على جماعته وتميزها ما يحقق للفرد توافقاً اجتماعياً وراحة نفسية (شقورة، ٢٠١٥م). وهذا يتطلب استخدام استراتيجية التعلم التعاوني التي وصفت بأنّها التقنية الأحدث من حيث ضبطها للوقت والمكان وتأكيدها على التشاركية والتفاعلية وتوجيه الطلاب نحو الإنجاز وتعزيز التعلم لديهم (المعيلي، ١٤٣٧هـ)؛ وبالتالي فإنّ تأصيل ثقافة الإنجاز الجماعي داخل المؤسسات التربوية يحتاج إلى النسق الثقافي العام الذي يحتضنه ويدعم فلسفته ووجوده.

تعددت النظريات التي فسرت الدافعية للإنجاز، فمنها النظريات التي انطلقت بتفسيرها من المحتوى الذي يحفز الأفراد، كنظرية ماسلو وماكليلاند، وأخرى ركزت على كيفية حدوث هذا التحفيز، كنظرية سكنر ونظرية التعلم الاجتماعي، ويمكن إيجاز تلك النظريات بما يلي:

- نظرية ماسلو للحاجات الإنسانية، إذ تدفع رغبة الإنسان في إشباع حاجة داخلية له إلى إنجازه لعمل ما، وبحيث تفقد الحاجة أهميتها بمجرد إشباعها، ويتم الانتقال إلى حاجة أعلى منها في ترتيب هرمي (الحمامي، ٢٠١٥).
- نظرية ماكليلاند التي تشير إلى ثلاث حاجات أساسية تدفع الإنسان لإنجاز عمل ما وهي: حاجة الفرد إلى القوة التي يؤثر من خلالها على الآخرين ليسلكوا السلوك الذي يريده الفرد، وحاجة الفرد إلى تحقيق إنجازات توصله للتفوق المرغوب وفق معايير محددة، وحاجة الفرد إلى الانتماء إلى جماعة وأصدقاء (الحياري، ٢٠١٧).
- نظرية سكنر للتعزيز والتي تبين أثر العوامل الخارجية على سلوك الفرد؛ فالسلوك الهادف يشبع الحاجة عند الفرد ما يؤدي به إلى تكراره، أما السلوك المحبط فهو لا يشبع الحاجة ما يؤدي إلى توقف هذا السلوك عند الفرد (الحمامي، ٢٠١٥)
- نظرية التعلم الاجتماعي (النمذجة)، فما ينمي دافعية الفرد للإنجاز هو وجود شخصية ما في مجموعة متميزة يقتدي بها الفرد، كما أن التعزيز الاجتماعي والدعم لسلوك ما يكون حافزا لاستمرار ذلك السلوك وتكراره (الحياري، ٢٠١٧).

أما عناصر بناء وتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في المدارس فهي:

- الرؤية المستقبلية والرسالة: وهي "قدرة القيادات في المؤسسة التعليمية على فحص واقع المؤسسة وفهمه ورسم الخطة التطويرية للمؤسسة بما يتناسب والتغيرات المستقبلية المتوقعة وبما يحقق أعلى درجات الكفاءة والجودة" (جبران، ٢٠١٠م،ص١٥)، والرؤية الواضحة للمؤسسة تعزز قوتها وتدعم موظفيها وتمدهم بأفضل السبل لتذليل الصعاب وترجمة هذه الرؤية إلى واقع معاش (خنفر، ٢٠١٨م)، وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية إشراك المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في وضع رؤية المؤسسة التربوية ورسالتها الأمر الذي يفضي إلى التمسك بها وبذل كل الإمكانات في سبيل تحقيقها (خنفر، ٢٠١٨م: خنفر والتائب، ٢٠١٨م: دهيمي، ٢٠١٦م: الدجني وشاهين، ٢٠١٦م)
- بيئة المدرسة: إنّ توفير بيئة مدرسية تعليمية تتضمن كل ما يمكنه أن يساعد الطلبة والمعلمين والإداريين وجميع العاملين في المدرسة ليقوم كل بأعماله المتوقعة منه هو أحد أهم عوامل ازدهار التعليم والتعلم، فالبيئة المدرسية الإيجابية التي تدعم معلميها وتحفز طلبتها وتساندهم، بإدارتها المتفاعلة مع مرؤوسيها، ومن خلال توفير المناخ المناسب للإنجاز والتميز؛ لا بدّ لهذه المدرسة أن ترتقي بأدائها وأداء منسوبيها ومنجزاتهم وتحقق أهدافها (الدجني

وشاهين، ٢٠١٦م: الرميساء، ٢٠١٤م). كما أنّ إرساء قواعد العمل الجماعي والعمل بروح الفريق في المؤسسة التربوية يمثل داعماً قوياً للنجاح وتحقيق الإنجازات ذات الفاعلية الكبيرة. (خنفر، ٢٠١٨م)

- الثقافة المشتركة: فالثقافة السائدة في أي مؤسسة تربوية بنظمها وأعرافها وتقاليدها هي المسؤول المباشر عن تشكل سلوك أفرادها، فالثقافة التي تحث على العمل الجماعي المشترك وتحترمه وتدعو إليه وتوفر له كل ما يدعمه هي الثقافة التي تحقق الإنجاز وتصل إليه (المقيمية، ٢٠١٤م)، والمدرسة الفاعلة تحدد رسالتها وتعمل على تحقيقها من خلال دمج المنحى الأكاديمي بثقافتها السائدة فيصبح جزءاً رئيساً منها؛ ما ينعكس على ارتفاع تحصيل الطلاب فيها (Fisher and others, 2012). وقد أكدت العديد من الدراسات أنّ مستويات الإنجاز ترتفع في الأجواء المناخية التي يسودها الدفء والحماس والرضا والولاء والانتماء الذي يتولد نتيجة التشجيع الذي تقدمه المؤسسة للعاملين فيها، وإشراكهم في وضع السياسات والبرامج واتخاذ القرارات، إضافة إلى السرعة في تلبية مطالبهم وحل مشاكلهم. (الرميساء، ٢٠١٤م)
- نشر ثقافة الإنجاز: لتتمكن أي مؤسسة تربوية من نشر ثقافتها فإنها تحتاج إلى تمثّل جملة من المبادئ أبرزها: القدوة الحسنة التي يلتزم بها القائد التربوي، والعمل بروح الفريق كأساس للعمل داخل المؤسسة، وردم الهوة بين التعليم النظري والواقع العملي، والتحفيز والتشجيع المستمر للإنجاز الجماعي، وتدريب جميع منسوبي المؤسسة على الإنجاز، التأثير في الآخرين من خلال قوة كل من المكافأة، العقاب، والخبرة، وشخصية القائد ومنصبه، إضافة لقوة التأثير القائم على الإقناع (شاهين، ٢٠١٣م). و"يعد توجيه العاملين للإفادة من علوم الآخر، وتجاربه -خصوصاً في ضوء هذا التفوق العلمي والتقني لدى الغرب- دون التفريط بالثوابت الثقافية والقيمية من أهم المحفزات على نشر ثقافة الإنجاز". (شقورة، ٢٠١٥م، ص٥٩)

وانطلاقاً من هذه الأهمية لثقافة الإنجاز الجماعي فقد تناولت العديد من الدراسات ثقافة الإنجاز في مختلف المؤسسات التعليمية منها وغير التعليمية، ودرست علاقتها بمتغيرات متنوعة، وكان التعليم العام ما قبل الجامعي هو موضوع أغلب هذه الدراسات، إلاّ أنّه لم يسبق أن أجريت دراسة مماثلة على مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ الزرقاء وهذا ما يميز هذه الدراسة عن بقية الدراسات.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة، ومنها:

دراسة المري (٢٠١٨) في دولة الكويت والتي سعت إلى معرفة دور مديري المدارس الابتدائية في تحسين البيئة التنظيمية الفاعلة من وجهة نظرهم وأثر متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والجنس في ذلك. وبينت النتائج أن هذا الدور جاء بدرجة مرتفعة، وحصل مجال الأنظمة والتعليمات والإجراءات على الرتبة الأولى، بينما مجال المشاركة في اتخاذ القرارات كان بالمرتبة الأخيرة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين البيئة التنظيمية الفاعلة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، الخبرة، والجنس. وأوصت الدراسة بتفعيل الشراكة المجتمعية، وضرورة تدريب المديرين أثناء الخدمة.

أما في المجتمع الأردني فقد بحثت دراسة الحياري (٢٠١٧) في درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء عين الباشا للصحة التنظيمية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين فيها، ووجدت أن ممارسة المديرين للصحة التنظيمية من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجة متوسطة، في حين أن دافعية المعلمين للإنجاز كانت بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم، ووجد أيضا أن هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة المديرين للصحة التنظيمية وبين دافعية معلميهم. وكانت أهم توصيات الدراسة ضرورة توعية المديرين بتنويع نمط القيادة، وإبراز الهوية المدرسية المتمحورة حول الطالب، بالإضافة إلى تفعيل نظام المكافآت المعنوية والمالية للمعلمين.

وفي ذات السياق جاءت دراسة الدجني وشاهين (٢٠١٦م) في غزة – مدارس دار الأرقم النموذجية كدراسة حالة ممثلة لمجتمع الدراسة- للتعرف على دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميهم، من خلال تطوير بيئة تربوية تتضمن ترتيبات إدارية وفنية جديدة يقوم بها مديرو المدارس، وبينت النتائج أنّ ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز من خلال مجال نشر ثقافة الإنجاز، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة، في حين حصل مجال تدريب المعلمين على الإنجاز على المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة كبيرة أيضاً. وأوصت الدراسة بضرورة إرساء قواعد العمل الجماعي في المؤسسات التربوية، ووضع آليات محددة وممنهجة تضمن مشاركة أوسع للمعلمين في صياغة رؤية ورسالة المدرسة، وضرورة نشر الأعمال المتميزة على موقع المدرسة الإلكتروني.

وأجرى دهيمي(٢٠١٦م) دراسته في المجتمع الجزائري على مجموعة من الثانويات بولاية المسيلة بهدف التعرف على دور العمل الجماعي في تحسين المردود الدراسي، ووجد من وجهة نظر المعلمين بأنّ ضعف إنتاجية العمل في المؤسسة التعليمية يرجع في الأساس إلى غياب الرؤية الموحدة لأطراف العملية التربوية، وعليه فالعمل الجماعي كأسلوب وكأداة تحليلية لا يمكن أن يكون إلاّ إذا توحدت الرؤية وخلصت النوايا لدى أطراف العملية التعليمية. كما أجرت حمامي (٢٠١٥) دراستها على المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان لمعرفة دور مديريها في إثارة دافعية معلمي اللغة الانجليزية نحو عملهم، وتبين أن هذا الدور كان

مرتفعا، إلا أنه لا توجد فروق في هذا الدور تبعا لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بأهمية تشجيع المعلمين ماديا، بالإضافة إلى حثهم على إكمال دراساتهم العليا لزيادة دافعيتهم.

ودراسة شقورة (٢٠١٥م) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين درجة تقدير مديري المدارس الثانوية في غزة لمتطلبات التمكين الإداري وبين درجة تقديرهم لثقافة الإنجاز بمدارس غزة، حيث كانت هذه العلاقة طردية بحسب نتائج الدراسة التي أوصت بضرورة التعاون بين الإدارات المدرسية ومديريات التربية والتعليم في رسم السياسات التعليمية وصياغة القرارات التي تخدم الميدان التربوي، وأهمية تفعيل تبادل الزيارات لتبادل الخبرات والاطلاع على التجارب الرائدة.

كما هدفت دراسة سميرات ومقابلة (٢٠١٤) إلى تقصي درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم، وقد وجدت أن العلاقة إيجابية بين ممارسة المديرين في العاصمة عمان للقيادة التحويلية وبين دافعية معلميهم نحو العمل، ولم توجد فروق دالة إحصائيا لدرجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية تبعا للجنس، المؤهل التعليمي، والخبرة من وجهة نظر معلميهم. بينما كان مستوى دافعية معلمي المدرسة نحو عملهم بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المديرين على ممارسة القيادة التحويلية في مداسهم لما لها من أثر بالغ في زيادة دافعية المعلمين نحو عملهم.

وهدفت دراسة هايفورد (م Hayford, 2014) إلى تحديد العوامل المؤثرة على دافعية المعلمين في المدارس الثانوية في غانا، وأظهرت نتائج الدراسة أن العوامل الرئيسة التي تؤثر على دافعية المعلمين هي: بيئة العمل، والمشاركة في إتخاذ القرارات والرواتب وعليه أوصت بإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، وضرورة رفع رواتب. بينما هدفت دراسة أوكو (م Oko, 2014) في نيجيريا إلى التعرف على تأثير تحفيز المعلم في الأداء الأكاديمي للطالب، وقد بينت النتائج أن قلة رواتب المعلمين تؤثر سلبا على دافعية المعلمين ما يؤثر بدوره على فاعلية التعليم والتعلم؛ وبالتالي سينخفض تحصيل الطلبة الأكاديمي.

ومن جهة أخرى هدفت دراسة شاهين (٢٠١٣م) إلى تعرف الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز، وقد وجدت علاقة قوية بين نمط القيادة لمديري المدارس وبين تعزيز ثقافة الإنجاز، إذ تبين أن هناك علاقة طردية قوية بين النمط الديمقراطي وتعزيز ثقافة الإنجاز، وقد أوصت الدراسة بدعم القيم المرتبطة بالإنجاز مثل: الإتقان، والاعتماد على الذات، وتحمل المسؤولية والتعاون، والإيجابية في المشاركة، والابتكار والتجديد والمثابرة، وهذا بالفعل ما خلصت إليه دراسة جبران (٢٠١٠م) التي سعت إلى التعرف على دور القيادة التربوية في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز، إذ أكدت نتائجها على أهمية هذا الدور من خلال عناصر القيادة المتمثلة في بناء الرؤية

المستقبلية والتوجهات الاستراتيجية، بناء العلاقات الإنسانية، التأثير في الآخرين، التحفيز والتشجيع، وتدريب الأفراد العاملين، وأوصت بأن تنطلق إدارة أي مؤسسة تربوية من المنطلق القيادي.

كما بينت دراسة ماكنيل وبوش MacNeil, (Prater, and Busch, 2009) في ولاية تكساس الأمريكية أنّ الطلاب حققوا درجات عالية في الاختبارات القياسية في المدارس ذات البيئة التعليمية الصحية، وأنّ تفاعل المدراء مع مناخ المدرسة بالتركيز على الهدف الأساسي من شأنه أن يعزز تعلم الطلاب. وهذا ما أشار إليه وار (ware, 2006م) من أنّ توفير بيئات آمنة ومستقرة للمعلمين، من شأنها أن تجعلهم يحفزوا الطلبة على العمل بجدية أكبر، وإنجاز أعمالهم، فالمعلم يستطيع أن يتكيف مع طلبته، ويوفر لهم البيئة المحفزة للعمل والإنجاز. وقد حثت كلا الدراستين في توصياتهما على توفير البيئة التعليمية الآمنة والمستقرة للمتعلمين لتحفيزهم على الإنتاج الجيد.

أمّا في مجال التعليم الجامعي فقد تقصّت خنفر (٢٠١٨م) في المملكة العربية السعودية دور كلية التربية بالجبيل في جامعة الملك عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضائها باستخدام المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وكانت أهم نتائجها حصول جميع المجالات على درجات موافقة كبيرة، وكان أعلاها مجال الرؤية المستقبلية والرسالة، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في دور الكلية بتعزيز ثقافة الإنجاز تعزى للتخصص أو الخبرة العملية، هذا وقد أوصت الباحثة بضرورة إرساء ثقافة الإنجاز الجماعي من خلال إشراك الطلاب في وضع رؤية الجامعة ورسالتها، وسن القوانين والتشريعات التي تيسر للطلبة المتميزين تسويق مشاريعهم المشتركة والاستثمار بها وعرضها في ندوات وورش عمل دورية، بالإضافة إلى أهمية ربط المكافأة بتميز الأداء والإنجاز من جهة، وضرورة إعداد الكليات لبرامج زيارات دورية بين الأعضاء لتبادل المعرفة والخبرات من جهة أخرى. وبالمثل في سياق التعليم الجامعي الليبي، قامت خنفر والتائب (٢٠١٨م) بدراسة لبحث دور جامعة مصراتة في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها وتبين أنّ دور الجامعة جاء بتوفر جزئي على أداة الدراسة ومجالاتها، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيري التخصص والخبرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة ربط المكافأة بتميز الأداء والإنجاز، ودعت إلى تشجيع الإنجاز المشترك بين الطلاب ومدرسيهم في مختلف المجالات.

أما ثوماس (Thomas, 2013) (في شقورة، ٢٠١٥م) فقد أجرى دراسته بهدف اختبار الإنجاز الأكاديمي لخمسة أخوة موهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث طبقت الدراسة في حرم جامعة تابعة لجامعة الدولة في جورجيا، وبينت أن إنتاجهم من خلال التعاون والعمل المشترك، القائم على الفريق أثر على حياتهم الجامعية فخلق ثقافة الإنجاز لديهم، وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالألعاب الرياضية جنبا إلى جنب مع الدراسة الأكاديمية، وتشجيع العمل التعاوني من

خلال تفعيل عمل الفريق بحيث يساعدهم ذلك في تنمية وتطوير الذات وصولا إلى القيادة الطلابية داخل الحرم الجامعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يظهر من العرض أعلاه للدراسات السابقة أن غالبيتها تحدثت عن علاقة ودور المديرين في المدارس في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي كدراسة كل من المري (٢٠١٨)، الحياري (٢٠١٧)، حمامي (٢٠١٥)، شقورة (٢٠١٥)، سميرات ومقابلة (٢٠١٤)، شاهين (٢٠١٣)، جبران (٢٠١٠)، ومنها الذي ذهب إلى تقصي العوامل التي تؤثر في ثقافة الإنجاز الجماعي كدراسة كل من دهيمي (٢٠١٦)، هايفورد (Hayford, م 2014)، أوكو (Oko, 2014م)، ماكنيل وبوش (MacNeil, Prater, and Busch, 2009)، وار (ware, 2006م)، أما في التعليم الجامعي فقد بحثت بعض الدراسات في دور جامعات بعينها في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها، كدراسة خنفر (٢٠١٨)، وخنفر والتائب (٢٠١٨)، ودراسة ثوماس (Thomas, 2013) التي أوضحت أثر العمل الجماعي في تحفيز طلاب الجامعات على الإنجاز. كما يلحظ أن غالبية هذه الدراسات قد استخدمت المنهج الوصفي، أو الوصفي التحليلي، أو الوصفي المسحي، من خلال أداة الاستبانة لمناسبتها لموضوع الدراسة.

هذا ونجد أيضا أن عددا من الدراسات قد بحثت في دور المديرين أو عدد من العوامل الأخرى في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي تبعا لعدة متغيرات وهي المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والجنس كما في دراسة المري (٢٠١٨)، حمامي (٢٠١٥)، سميرات ومقابلة (٢٠١٤)، شاهين (٢٠١٣)،إلا أن الدراستين خنفر (٢٠١٨)، خنفر والتائب (٢٠١٨) هما فقط من درس تأثير ذلك الدور تبعا لمتغيري التخصص والخبرة، مع ملاحظة أن هاتين الدراستين في التعليم العالي، أما الدراسة الحالية فهي في التعليم العام.

كما يتبين من العرض السابق قلة الدراسات التي تناولت دور المدرسة ككل متكامل في نشر مفهوم الإنجاز وعلاقته بعدد من المتغيرات سواء في مؤسسات التعليم العام أو في التعليم العالي. أما الدراسة الحالية فإنّها تركز البحث في دور مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر معلميها من خلال أبعاد عدة، وتدرس علاقة هذا الدور بمتغير التخصص لدى معلميها، وهذا ما يميزها عن باقي الدراسات السابقة، إذ لم يسبق– على حد علم الباحثة– أن أُجريت دراسات في هذا المجال في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ الزرقاء، وتحديدا تبعا لمتغير التخصص عدا الدراسات التي تمت في التعليم العالي كما ذكر أعلاه. وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في إعداد الاستبانة، واختيار المنهجية المناسبة، إضافة إلى تحديد أسئلة الدراسة وأهدافها، ومنهجية التحليل في استخراج النتائج ومناقشتها، كما استفادت منها في الرجوع إلى

بعض الدراسات والمراجع المذكورة فيها، فتشابهت بذلك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهجية، وفي استخدام أداة الاستبانة لمناسبتها لموضوع الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء، خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، وبلغ عددهم (٦١) معلماً.

عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على كامل المجتمع وقد تم استلام الاستجابات من (٥٧) معلماً، أي ما يعادل (٩٣٪) من المجتمع، منهم (٢٣) من تخصص العلوم الإنسانية و(٣٤) من التخصص العلمي. والجدول رقم (١)، يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

جدول رقم (١): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص.

التخصص	التكرار	%
التخصصات الإنسانية	٢٣	٤٠,٤
التخصصات العلمية	٣٤	٥٩,٦
المجموع	٥٧	١٠٠٪

المعالجة الإحصائية:

تمّ استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لتساؤلات الدراسة، وكانت على النحو الآتي:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

أداة الدراسة:

تمّ إعداد استبانة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث تم الاستعانة بدراسة كل من (شقورة، ٢٠١٥م؛ شاهين، ٢٠١٣م؛ جبران، ٢٠١٠م). وبناء

على توصيات المحكمين فقد أضيفت فقرة لتصبح الاستبانة مؤلفة من (٣٥) فقرة في صورتها النهائية، موزعة على أربعة أبعاد كما يظهرها الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢): يوضح توزيع فقرات الاستبانة على الأبعاد.

الأبعاد	فقرات الأبعاد
الرؤية المستقبلية والرسالة	١- ٦
بيئة الجامعة	٧ – ١٩
الثقافة المشتركة داخل المدرسة	٢٠- ٢٧
نشر ثقافة الإنجاز	٢٨- ٣٥

صدق الأداة:

تمّ عرض أداة الدراسة على (٧) من أساتذة الجامعات من تخصصات تربوية مختلفة (مناهج، مناهج وطرق تدريس، أصول تربية)، حيث قاموا بمراجعة فقرات الأداة وإبداء الرأي حول مدى وضوحها وانتمائها للبعد المتضمن لها، وفي ضوء مقترحاتهم تمّ إضافة وتعديل بعض الفقرات، وحذف الفقرات التي أجمع (٨٠٪) من المحكمين على تعديلها أو حذفها.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال المنتمية لها، وكذلك بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، والجدولان رقم (٣)، و(٤) يبينان ذلك:

جدول رقم (٣): يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه.

المجال	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
الرؤية المستقبلية والرسالة	١	٠,٧٠٨**	٤	٠,٨٨٨**
	٢	٠,٧٩٤**	٥	٠,٨٢٩**
	٣	٠,٨٥١**	٦	٠,٧٤٨**
بيئة المدرسة	١	٠,٥٢٨**	٨	٠,٧٥٥**
	٢	٠,٧١٥**	٩	٠,٧٥٧**
	٣	٠,٨١٧**	١٠	٠,٦٦٨**
	٤	٠,٤٧٢**	١١	٠,٥٣٩**
	٥	٠,٧٨١**	١٢	٠,٧٠٢**
	٦	٠,٧٣٨**	١٣	٠,٥٩٠**
	٧	٠,٧١٩**	****	*********
الثقافة المشتركة داخل المدرسة	١	٠,٧٩١**	٥	٠,٧٦١**
	٢	٠,٨٦٨**	٦	٠,٨٠٠**
	٣	٠,٨٦٣**	٧	٠,٧١٣**
	٤	٠,٧٤٩**	٨	٠,٦٧١**
نشر ثقافة الإنجاز	١	٠,٧٥٠**	٥	٠,٦١٦**
	٢	٠,٧٦٩**	٦	٠,٨٣٦**
	٣	٠,٧٨٩**	٧	٠,٥٩٨**
	٤	٠,٦١٩**	٨	٠,٧٧٩**

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٣) أنّ جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال المنتمية إليها كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

جدول رقم (٤): يوضح معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للاستبانة.

المجال	معامل الارتباط
الرؤية المستقبلية والرسالة	٠,٧٩٦**
بيئة المدرسة	٠,٩٣٧**
الثقافة المشتركة داخل المدرسة	٠,٩١١**
نشر ثقافة الإنجاز	٠,٨٨٠**

** دالة عند (٠,٠١)

يبين الجدول رقم (٤) معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع فقرات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تمّ إيجاد معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل، والجدول رقم (٥) يبين ذلك:

جدول رقم (٥): يوضح قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل

المجال	معامل ألفا كرونباخ
الرؤية المستقبلية والرسالة	٠,٨٩٠
بيئة المدرسة	٠,٨٩٩
الثقافة المشتركة داخل المدرسة	٠,٩٠٥
نشر ثقافة الإنجاز	٠,٨٥٨
الاستبانة ككل	٠,٩٥٩

يبين الجدول رقم (٥) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أنّ الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تمّ استخدام التدريج الوارد في الجدول رقم (٦) للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة، وقد حسبت بالمعادلة الآتية:

المدى = (أكبر قيمة – أقل قيمة)

= ٦ – ١ = ٥

عدد الفئات = ٥

طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات

= ٥ ÷ ٥ = ١

الجدول رقم (٦): يوضح التدريج المستخدم للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة.

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
٥ فأكثر	كبيرة جداً
من ٤ الى أقل من ٥	كبيرة
من ٣ الى أقل من ٤	متوسطة
من ٢ الى أقل من ٣	قليلة
أقل من ٢	قليلة جداً

ويمكن استعراض نتائج الدراسة حسب أسئلتها على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة على هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب

لدرجات موافقة أفراد العينة على مجالات واقع الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها والجدول (٧) يبيّن ذلك:

الجدول رقم (٧): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على مجالات واقع الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتيب
بيئة المدرسة	٤,٣٠	٠,٨٠٦	كبيرة	١
نشر ثقافة الإنجاز	٤,٢٤	٠,٩١٠	كبيرة	٢
الثقافة المشتركة داخل المدرسة	٤,٠٩	١,٠٨٠	كبيرة	٣
الرؤية المستقبلية والرسالة	٣,٩٢	١,٠٦٦	متوسطة	٤
نشر ثقافة الإنجاز الجماعي ككل	٤,١٨	٠,٨٣٤	كبيرة	

يبين الجدول رقم (٧) حصول إجمالي المجالات على متوسط حسابي قيمته (٤,١٨) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أنّ الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر معلميها كان بدرجة كبيرة، ويفسر ذلك بالاهتمام الكبير التي توليه وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية سواء من حيث التخطيط أو التنفيذ لجميع مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز على امتداد محافظات المملكة الأردنية وبخاصة في محافظة الزرقاء؛ فهي أول مدرسة حكومية لرعاية الموهوبين والمتفوقين بالمملكة الأردنية الهاشمية وتميزت باهتمام الملك عبد الله الثاني الذي أكد على إتاحة الفرصة أمام الطلبة الموهوبين وتعظيم طاقاتهم وتنمية مواهبهم واستثمارها في تقدم الوطن. فكانت توجهات وزارة التربية والتعليم وتوصيات مؤتمر التطوير التربوي ١٩٨٧م تؤكد على أهمية إيلاء الطلبة الموهوبين عناية خاصة تلبي احتياجاتهم التربوية بما يحقق تطوير الموهبة والإبداع لديهم في مواقعهم المختلفة وذلك من خلال الاهتمام بهذه المدارس وتنميتها وتوفير البيئة الإيجابية الآمنة والغنية ابتداء من اختيار مدير المدرسة وفقاً لمعايير عالية المستوى مروراً بتعيين معلمين ومرشدين وهيئة إدارية ذوي خبرة وتجربة متميزة في التعامل مع المتفوقين إلى اختيار الطلاب ذوي التحصيل المرتفع إضافة لتميزهم الكبير وفقاً لاختبارات الذكاء التي يخضعون لها كشرط لالتحاقهم بهذه المدارس، إضافة إلى توفير كل ما من شأنه أن يخدم البيئة المدرسية ويثريها من وسائل مادية وتقنية تدعم عمليتي التعليم والتعلم وتعززهما؛ بما يخدم المدرسة ذاتها والمجتمع من حولها؛ ، إضافة إلى التزام المدرسة بمعايير الجودة والاعتماد العالمية التي تركز على المشاركة الجماعية في كل مناحي العملية التعليمية

التعلمية داخل البيئة المدرسية؛ وهذا ما يفسره حصول مجال "بيئة المدرسة" على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٣٠) ودرجة موافقة كبيرة، تلاه مجال "نشر ثقافة الإنجاز" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٢٤) ودرجة موافقة كبيرة، ثمّ مجال "الثقافة المشتركة داخل المدرسة" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٠٩) ودرجة موافقة كبيرة، بينما يفسر حصول مجال "الرؤية المستقبلية والرسالة" على أقل متوسط حسابي قيمته (٣,٩٢) ودرجة موافقة متوسطة، بعدم ثبات المعلمين فيها نظراً لساعات الدوام الطويلة وكبر حجم الأعباء الملقاة على كاهلهم؛ فنجد أنّه دائماً هناك معلمين جدد لم يسبق لهم أن شاركوا بوضع رؤية المدرسة ورسالتها. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هايفورد (م Hayford, 2014).

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من خنفر (٢٠١٨م)، وشقورة (٢٠١٥م)، والدجني وشاهين (٢٠١٦م) بحصول إجمالي المجالات على درجة موافقة كبيرة في كل منها، وتختلف معها في حصول مجال الرؤية المستقبلية والرسالة فيها كلها على المرتبة الأولى، كما تتفق مع دراسة كل من الدهيمي (٢٠١٦م)، وخنفر والتائب (٢٠١٨م)، في حصول مجال الرؤية المستقبلية والرسالة على المرتبة الأخيرة بين المجالات، إلاّ أنّها تختلف مع الأخيرة في حصول جميع مجالاتها على توفر جزئي مع ملاحظة الفارق بين الدراستين، فدراسة خنفر والتائب (٢٠١٨م) في التعليم العالي والدراسة الحالية في التعليم العام.

تفصيل النتائج ومناقشتها:

- مجال الرؤية المستقبلية والرسالة:

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال الرؤية المستقبلية والرسالة لدى طلابها، وكانت النتائج كما يبينها جدول رقم (٨):

الجدول رقم (٨): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال الرؤية المستقبلية والرسالة لدى طلابها.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتيب
١	تشكل المدرسة لجان مختصة لوضع استراتيجية متكاملة للمدرسة.	٤,٤٠	١,٢٨٠	كبيرة	١
٥	توجد رؤية واضحة للمدرسة منشورة على الموقع الإلكتروني.	٤,٠٢	١,٣١٦	كبيرة	٢
٦	تنشر المدرسة رؤيتها ورسالتها في منشوراتها الرسمية.	٣,٩٣	١,٢٦٦	متوسطة	٣
٤	تشرك المدرسة أولياء الأمور (المجتمع المحلي) في وضع رؤيتها ورسالتها.	٣,٧٤	١,٣٠٣	متوسطة	٤
٣	تشرك المدرسة الطلاب في وضع رؤيتها ورسالتها.	٣,٧٢	١,٤١١	متوسطة	٥
٢	تشرك المدرسة المعلمين فيها في وضع رؤيتها ورسالتها.	٣,٦٨	١,٣٧٨	متوسطة	٦
	المتوسط الحسابي	**٣,٩٢**	**١,٠٦٦**	**متوسطة**	

يبين الجدول رقم (٨) أنّ المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال الرؤية المستقبلية والرسالة لدى طلابها تراوحت قيمها بين (٣,٦٨ – ٤,٤٠)، حيث حصلت الفقرتان (١، ٥) على درجات موافقة كبيرة جدا، وكبيرة على التوالي، كان أعلاهما الفقرة رقم (١) التي تنص على "تشكل المدرسة لجان مختصة لوضع استراتيجية متكاملة للمدرسة"، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٤٠)، وتلتقي هذه النتيجة مع ما تمّ توضيحه سابقاً من اهتمام الدولة الأردنية على إنشاء هذه المدارس كمحاضن للمتفوقين والمبدعين ووضع الخطط الاستراتيجية لتطويرها المستمر وبما يخدم دورها في رعاية وتنمية وصقل مواهب وقدرات هذه الفئة من الطلاب لتخدم مجتمعها وأمتها.

بينما حصلت الفقرة (٢) والتي تنص: "تشرك المدرسة المعلمين فيها في وضع رؤيتها ورسالتها" على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٦٨) بدرجة موافقة كبيرة ويفسر ذلك بعدم ثبات المعلمين فيها وأنّه دائما كان هناك معلمين جدد ولم يسبق لهم فعلياً أن شاركوا بوضع رؤية المدرسة ورسالتها، ومع ذلك كانت بدرجة كبيرة وهذا يؤكد حرص إدارة المدرسة على إشرام معلميها في وضع رؤيتها ورسالتها رغم حداثة بعضهم فيها.

- **مجال بيئة المدرسة:**

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال بيئة المدرسة لدى طلابها، وكانت النتائج كما يبينها جدول رقم (٩):

الجدول رقم (٩): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال بيئة المدرسة لدى طلابها.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتيب
٤	تشرك الطلبة في الأنشطة المدرسية ضمن فرق عمل متخصصة.	٥,١٨	٠,٨٨٩	كبيرة جدا	١
١	يسود المدرسة الاحترام والتقدير للشخصية الإنسانية بغض النظر عن مكانتها.	٤,٩٣	٠,٩٦١	كبيرة	٢
٦	تشجع الطلبة على تنفيذ المشاريع المشتركة مع المجتمع المحلي.	٤,٧٤	١,٠٦١	كبيرة	٣
٧	تعمل المدرسة على إنجاز الأعمال وفق قوانين الجودة الشاملة.	٤,٤٩	١,١٠٤	كبيرة	٤
٨	توجه المدرسة قدرات العاملين فيها بما يخدم تحقيق أهداف المدرسة.	٤,٤٤	١,١٩٥	كبيرة	٥
٩	تعمل المدرسة على استغلال واستثمار مواردها وصولاً إلى المساهمة الفاعلة في التنمية المستدامة.	٤,٤٢	١,١٠١	كبيرة	٦
١٢	تشجع المدرسة التعاون بين المعلمين والطلبة لتحقيق المهام والأهداف.	٤,٣٥	١,٠٦١	كبيرة	٧

١٣	تحفز المدرسة المعلمين على إشراك الطلبة في البحوث الإجرائية والدراسات العلمية.	٤,٣٠	١,٤٢٦	كبيرة	٨
٣	توفر المدرسة لموظفيها مساحة من تحمل المسؤولية لتحسين العمل.	٤,١٨	١,٢٤١	كبيرة	٩
٥	تحرص المدرسة على التوفيق بين إرضاء المطالب البشرية للعاملين والطلبة وبين تحقيق أهداف المدرسة.	٤,٠٥	١,١٨٧	كبيرة	١٠
٢	تربط الحوافز بالإنجاز الجيد للعمل.	٣,٨١	١,٥١٧	متوسطة	١١
١١	تعقد المدرسة دورات للطلبة في مهارات التواصل الاجتماعي بشكل دوري.	٣,٦٧	١,٣٠٠	متوسطة	١٢
١٠	تعقد المدرسة دورات لمعلميها في مهارات التواصل الاجتماعي بشكل دوري.	٣,٤٢	١,٣٨٨	متوسطة	١٣
	المتوسط الحسابي	**٤,٣٠**	**٠,٨٠٦**	**كبيرة**	

يبين الجدول رقم (٩) أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بمجال بيئة المدرسة تراوحت قيمها بين (٣,٤٢ – ٥,١٨)، وحصل إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٤,٣٠) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال بيئة المدرسة لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة كبيرة.

فقد حصلت الفقرة رقم (٤) التي تنص على " تشرك الطلبة في الأنشطة المدرسية ضمن فرق عمل متخصصة" على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٥,١٨) ودرجة موافقة كبيرة جداً، ويفسر ذلك بالبيئة الإيجابية التي توفرها المدرسة لجميع العاملين فيها وبالأخص لطلابها من خلال إتاحة الفرص والوسائل والآليات المتنوعة، واستثمار جميع كفاياتهم وإعدادهم وتأهيلهم لاتخاذ القرارات المناسبة للمساهمة الفاعلة في تحقيق أهداف المدرسة وتعزيز الإنجاز لديهم، إضافة لأنشطتها المنهجية واللامنهجية الموجهة لتقديم الخدمات للمجتمع المحلي وتصميم وتنفيذ المشروعات وفق منهجية البحث العلمي، ومشاركة الطلبة في المسابقات والأنشطة والفعاليات المحلية والعالمية، وحصدهم لعدد كبير من الجوائز. وقد دعمت فعلياً أنشطة المدرسة من قسم التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم، كما أنّ جميع الجهود داخل المدرسة سواء من الإدارة أو المعلمين أو الإداريين من مرشدين وقيمي مختبر كلها تتوجه لخدمة الأنشطة المنعقدة داخل المدرسة وخارجها. وتتفق هذه النتائج مع ما أكدته دراسة كل من وار (م ware, 2006)، و دراسة ماكنيل وبوش MacNeil, (Prater, and Busch, 2009) من أنّ تفاعل المديرين وتوفير بيئات آمنة ومستقرة للمعلمين، هي من أهم العوامل التي من شأنها أن تعزز تعلم الطلاب.

بينما حصلت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على " تعقد المدرسة دورات لمعلميها في مهارات التواصل الاجتماعي بشكل دوري " على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٤٢). ويفسر ذلك أنّ من أهم معايير اختيار المعلمين وشروط تعيينهم

والتي تقاس بشكل مباشر من خلال المقابلات الشخصية للمعلمين هي ارتفاع مستوى قدراتهم ومهاراتهم في التواصل مع الآخرين، ما أدى إلى قلة اهتمام القائمين على المدرسة في توفير مثل هذه البرامج على الرغم من أهميتها. تتفق هذه النتيجة مع دراسة خنفر (٢٠١٨م) بحصول هذا المجال على درجة موافقة كبيرة مع ملاحظة الفارق بين مجتمعي الدراستين، ففي الأولى المجتمع هو المجتمع الجامعي بينما مجتمع الدراسة الحالية هو التعليم العام. وتختلف النتائج مع دراسة خنفر والتائب (٢٠١٨م) في المجتمع الجامعي الليبي.

- مجال الثقافة المشتركة داخل المدرسة:

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال الثقافة المشتركة داخل المدرسة لدى طلابها، وكانت النتائج كما يبينها جدول رقم (١٠):

الجدول رقم (١٠): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب درجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع دور مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال الثقافة المشتركة داخل المدرسة لدى طلابها.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتيب
٨	تكرم المدرسة أصحاب الإنجازات العلمية المشتركة.	٤,٦٣	١,٤٢٢	كبيرة	١
٦	تسهل المدرسة مهمة القائمين على المشروعات المشتركة لإنجاز أعمالهم.	٤,٤٢	١,٢٨١	كبيرة	٢
٧	تعقد المدرسة ندوات وورش عمل يعرض الطلبة خلالها إنجازاتهم المشتركة.	٤,٣٧	١,٢٤٨	كبيرة	٣
١	توحد المدرسة سياساتها وفلسفتها في جميع الأقسام.	٤,٠٤	١,١٦٤	كبيرة	٤
٤	توفر المدرسة قنوات اتصال إلكترونية لتبادل المعارف والمعلومات اللازمة للمعلمين في القسم الواحد.	٣,٩٥	١,٤٦٩	متوسطة	٥
٢	تهيئ المدرسة للمعلمين ظروفا مناسبة للإنجاز العلمي دون تمييز.	٣,٩١	١,٤٩١	متوسطة	٦
٣	تحرص المدرسة على تطبيق اللوائح والقوانين المعمول بها على جميع معلميها دون تمييز.	٣,٨٤	١,٤٩٧	متوسطة	٧
٥	توفر المدرسة قنوات اتصال إلكترونية لتبادل المعارف والمعلومات اللازمة بين الأقسام المختلفة.	٣,٦٠	١,٥٢٢	متوسطة	٨
	المتوسط الحسابي	**٤,٠٩**	**١,٠٨٠**	**كبيرة**	

يبين الجدول رقم (١٠) أنّ المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بمجال الثقافة المشتركة داخل المدرسة تراوحت قيمها بين (٣,٦٠ –٤,٦٣)، وحصل إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٤,٠٩) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أنّ الدور

الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال الثقافة المشتركة داخل المدرسة لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة كبيرة. وكان أعلاها الفقرة رقم (٨) التي تنص على: "تكرم المدرسة أصحاب الإنجازات العلمية المشتركة"، حيث حصلت على متوسط حسابي وقيمته (٤,٦٣) وبدرجة موافقة كبيرة، ويفسر ذلك بحرص المدرسة على نشر وتعزيز مجموعة من القواعد السلوكية والقيم والمعتقدات المشتركة بين جميع منسوبيها من قادة ومعلمين وإداريين وطلاب ومستخدمين والتي بدورها تعمل على دعم جميع المبادرات التطويرية وتعزيز التجديدات التربوية والمشاريع المشتركة الهادفة إلى تطوير النظام المدرسي متخذة من الطالب محورا للعملية التعليمية، وقد ظهر ذلك في تكريم المدرسة باستمرار لأصحاب الإنجازات المشتركة بين معلمي المدرسة من جهة وبين معلمي المدرسة وطلابها من جهة أخرى. وتتفق النتائج مع كل من شقورة (٢٠١٥م)، والدجني وشاهين (٢٠١٦م)، والدهيمي (٢٠١٦م)، الحياري (٢٠١٧)، والمري (٢٠١٨)، وخنفر (٢٠١٨م) في حصول هذا المجال على درجة موافقة كبيرة، كما أكدت جميع هذه الدراسات على أهمية العمل المشترك، والعمل ضمن فريق في الوصول للأهداف والنجاح في تحقيقها، وأنّ عملية تكريم القائمين على الأعمال المشتركة من أهم عوامل الاستمرار في التشاركية الفاعلة. واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة خنفر والتائب (٢٠١٨م). وحصلت الفقرة (٥) والتي تنص على "توفر المدرسة قنوات اتصال إلكترونية لتبادل المعارف والمعلومات اللازمة بين الأقسام المختلفة" على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٦٠) وبدرجة موافقة متوسطة. ويفسر ذلك بضعف الدعم المالي والمادي في مدارس الأردن الحكومية ومنها مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ الزرقاء، بالمقارنة مع المدارس الخاصة، على الرغم من الجهود المبذولة لزيادته، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة خنفر(٢٠١٨م)، وتختلف مع دراسة خنفر والتائب(٢٠١٨م)، مع ملاحظة أنّ كليهما في المجتمع الجامعي.

مجال نشر ثقافة الإنجاز:

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في نشر ثقافة الإنجاز لدى طلابها، وكانت النتائج كما يبينها جدول (١١):

الجدول رقم (١١): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز لدى طلابها.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	تحرص المدرسة على نشر الإنجازات المشتركة للطلبة على موقع إلكتروني خاص بذلك.	٤,٨٤	١,١٤٦	كبيرة	١

٢	تعمل المدرسة على نشر الإنجازات المشتركة لمعلميها على موقع إلكتروني خاص بالنشر.	٤,٧٤	١,٠٩٤	كبيرة	٢
٧	تدعم المدرسة قيام طلبتها بأعمال جماعية باستخدام التكنولوجيا الحديثة.	٤,٥٨	١,١٣٣	كبيرة	٣
٨	تعد الأقسام المختلفة في المدرسة برنامجا متكاملا للزيارات العلمية بين معلميها لتبادل الخبرات والمهارات.	٤,٣٩	١,٢٦٤	كبيرة	٤
٦	توفر المدرسة لمعلميها الفرص لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.	٤,١٨	١,٢٦٩	كبيرة	٥
١	تشجع قوانين وتعليمات المدرسة التسويق للمشاريع الجماعية للطلاب.	٤,١٢	١,٢٢٦	كبيرة	٦
٥	تخصص المدرسة موقعا إلكترونياً خاصا بنشر الأفكار المتميزة لإنجازات الطلبة.	٣,٨٨	١,٥٧١	متوسطة	٧
٤	تصدر المدرسة مجلة دورية (نشرة) تعرف بإنجازات فرق العمل فيها.	٣,٢١	١,٤٨٥	متوسطة	٨
	المتوسط الحسابي	**٤,٢٤**	**٠,٩١٠**	**كبيرة**	

يبين الجدول رقم (١١) حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٤,٢٤) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة كبيرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة خنفر(٢٠١٨م)، والدجني وشاهين (٢٠١٦م)، وشاهين (٢٠١٣م)، وتختلف مع نتائج دراسة خنفر والتائب (٢٠١٨م) بالرغم من حصوله فيها على المركز الأول إلاّ أنّه كان بتوفر جزئي.

وحصلت الفقرة رقم (٣) التي تنص على "تحرص المدرسة على نشر الإنجازات المشتركة للطلبة على موقع إلكتروني خاص بذلك" على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٨٤) بدرجة موافقة كبيرة، ويفسر ذلك بحرص المدرسة الكبير والمستمر على توثيق إنجازات طلابها وتعزيزهم من خلال نشر هذه الإنجازات عبر موقعها الإلكتروني الخاص بالمدرسة وعبر جميع مواقع التواصل الاجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خنفر(٢٠١٨م)، والدجني وشاهين (٢٠١٦م)، وتختلف مع دراسة خنفر والتائب (٢٠١٨م) بعدم التوفر، بالرغم من حصول هذا المجال في الأخيرة على المركز الأول في جامعة مصراتة. بينما حصلت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "تصدر المدرسة مجلة دورية (نشرة) تعرف بإنجازات فرق العمل فيها" على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٢١). ويفسر ذلك بان المدرسة تركز بشكل رئيسي على مواقع التواصل الاجتماعي وجميع الوسائل الإلكترونية في نشر أعمالها وإنجازاتها، بالإضافة إلى توثيقها في عروض إلكترونية أيضاً كعرض البوربوينت مثلا، إلا أنّه فعلياً لا يوجد مجلة تصدر دوريا بتلك الإنجازات والأعمال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز

الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص؟

- **التخصص:**

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخدام اختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney U) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في دور مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير التخصص، وكانت النتائج كما يبينها جدول رقم (١٢):

جدول رقم (١٢): يوضح نتائج اختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney U test) لمعرفة دلالة الفروق في دور مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير التخصص.

المجال	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
الرؤية المستقبلية والرسالة	علمي	٢٣	٣٠,٨٩	٧١٠,٥٠	٣٤٧,٥٠٠	-٠,٧٠٩	٠,٤٧٨
	إنساني	٣٤	٢٧,٧٢	٩٤٢,٥٠			
بيئة المدرسة	علمي	٢٣	٣٠,٢٦	٦٩٦,٠٠	٣٦٢,٠٠٠	-٠,٤٧٢	٠,٦٣٧
	إنساني	٣٤	٢٨,١٥	٩٥٧,٠٠			
الثقافة المشتركة داخل المدرسة	علمي	٢٣	٢٧,٣٧	٦٢٩,٥٠	٣٥٣,٥٠٠	-٠,٦١١	٠,٥٤١
	إنساني	٣٤	٣٠,١٠	١٠٢٣,٥٠			
نشر ثقافة الإنجاز	علمي	٢٣	٢٩,١٥	٦٧٠,٥٠	٣٨٧,٥٠٠	-٠,٠٥٧	٠,٩٥٥
	إنساني	٣٤	٢٨,٩٠	٩٨٢,٥٠			
ثقافة الإنجاز الجماعي ككل	**علمي**	**٢٣**	**٢٩,٦٧**	**٦٨٢,٥٠**	**٣٧٥,٥٠٠**	**-٠,٢٥٢**	**٠,٨٠١**

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠,٠٥) في جميع المجالات، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص، ويعزى ذلك إلى تشابه مستوى الاهتمام بتعزيز ونشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى المعلمين، فهم ينتمون إلى بيئة تعليمية واحدة، ويعيشون في محيط تعليمي ذي إمكانيات متقاربة في المعطيات والمكونات، ويخضعون لسياسة وفلسفة وقوانين موحدة للجميع، بالإضافة إلى أن المدرسة توفر نفس الدعم المادي والمعنوي لجميع منسوبيها بغض النظر عن تخصصاتهم؛ ما جعل الفروق تختفي بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لهذا المتغير. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من خنفر (٢٠١٨م)، وخنفر والتائب (٢٠١٨م)، مع فارق أنّ الدراستين تناولت آراء أساتذة جامعيين، أما الدراسة الحالية فتناولت آراء معلمي مدرسة من التعليم العام.

ملخص النتائج:

يمكن إجمال أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة بالآتي: فقد تبين أنّ الدور الذي تمارسه مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر معلميها كان بدرجة كبيرة وفي جميع المجالات بمتوسط حسابي إجمالي قيمته (٤،١٨). حيث حصل مجال "بيئة المدرسة" على المرتبة الأولى، تلاه مجال "نشر ثقافة الإنجاز"، ثمّ مجال "الثقافة المشتركة داخل المدرسة"، بينما حصل مجال "الرؤية المستقبلية والرسالة" على الترتيب الأخير بين المجالات. هذا ولم تجد الدراسة فروقا دالة إحصائيا في دور مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز/ محافظة الزرقاء في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بالآتي:

- أن تشرك المدرسة جميع منسوبيها في صياغة الرؤية والرسالة وبشكل خاص معلميها وطلابها، وتتاح على موقع المدرسة للجميع.
- أن تعقد المدرسة دورات للمعلمين والطلبة في مهارات التواصل الاجتماعي بشكل دوري.
- أن توفر المدرسة قنوات اتصال إلكترونية لتبادل المعارف والمعلومات اللازمة بين الأقسام المختلفة، وتنشر أعمالها من خلال قنوات التواصل الاجتماعي وغيرها من الوسائل.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات في ذات المجال بحيث تتناول متغيرات مختلفة ومن العناوين المقترحة للدراسات الآتي:

- درجة ممارسة معلمي المدارس لثقافة الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطلابهم.
- دور المعلمين في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى طلابهم (دراسة مقارنة بين التعليم العام والخاص)
- استراتيجية مقترحة لتطوير أداء معلمي التعلم العام في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى الطلاب.

المراجع العربية:

- إبراهيم، منى جمال محمد. (٢٠١٦م). إدارة الإبداع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلميها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- ابن منظور، محمد. (٢٠٠٥م). لسان العرب. بيروت، لبنان: دار صادر للطباعة والنشر.
- بوزيد، بوبكر. (٢٠٠٩م). إصلاح التربية في الجزائر. دار القصبة للنشر.
- جبران، علي محمد. (٢٠١٠م). القيادة التربوية ودورها في الإنجاز التربوي في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي. ورقة مقدمة إلى مؤتمر ثقافة الإنجاز التربوي، عمان، الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- الحياري، فاتن موسى عبد القادر. (٢٠١٧). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية للصحة التنظيمية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.
- الحمامي، لائقة إبراهيم. (٢٠١٥). دور مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان في إثارة دافعية معلمي اللغة الإنجليزية نحو عملهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.
- خنفر، أسماء راضي. (٢٠١٨م). دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى طلابها، المؤتمر الدولي الثاني للاتجاهات الحديثة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، تركيا – اسطنبول. ٢٥-٢٩/ إبريل/ ٢٠١٨م.
- خنفر، أسماء راضي والتائب، سليمة عمر. (٢٠١٨م). دور الجامعات في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها، المؤتمر الدولي الأول للتعليم في ليبيا، جامعة مصراتة، ليبيا – مصراتة ٢٨-٢٩/ مارس/ ٢٠١٨م.
- الدجني، إياد علي وشاهين، نرمين كمال. (٢٠١٦م). دور مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميهم وسبل تطويرهم مدارس دار الأرقم أنموذجًا، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٤ (٣). ١٠٨-١٢٨.
- دهيمي، بلخير. (٢٠١٦م). العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي دراسة ميدانية أجريت بمجموعة من الثانويات بولاية المسيلة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- الرميساء، البار. (٢٠١٤م). المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز، دراسة ميدانية في مؤسسة سونطراك، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- سميرات، أكثم ومقابلة، يوسف. ٢٠١٤. درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم. دراسات، العلوم التربوية، ٤١ (١). ٥١٣- ٥٣٦.
- شاهين، نرمين كمال. (٢٠١٣م). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- شقورة، محمد يوسف. (٢٠١٥م). متطلبات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية

بمحافظات غزة وعلاقتها بثقافة الإنجاز لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

- المري، الجوهرة سالم. (٢٠١٨). دور مديري المدارس الإبتدائية في دولة الكويت في تحسين البيئة التنظيمية الفاعلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- المعيلي، نورية محمد. (١٤٣٧). استخدام التعلم التعاوني في طريقة العمل مع الجماعات وزيادة دافعية الإنجاز لدى الجماعة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٣٨ محرم ١٤٣٧هـ، ص ٢٦٥- ٣٠٨.
- المقيمية، إنعام بنت محمد بن صالح. (٢٠١٤م). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية دافعية الإنجاز لدى العاملين في دائرة تقنية المعلومات بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، عمان.

المراجع الأجنبية:

- Aldğny, I. A., & šāhyn, N. K. (2016). The Role of the Private Schools in Gaza Governorates Managers in Promoting a Culture of Achievement among Teachers and ways to Develop it "Dar Al Arqam Schools- Case Study" (In Arabic). *IUG Journal of Educational and Psychology Sciences* (Islamic University of Gaza). 24 (3), 108-128.
- Almʿyly, N. M. (2015). The Use of Cooperative learning in Group Work and Increasing the Achievement Motivation of the Group (In Arabic). *Journal of Humanities and Social Science. V 32, 265- 308.*
- Fisher, Douglas Frey, Nancy Pumpian, Ian. (2012): How to Create a Culture of Achievement in Your School and Classroom, **(**http://www.ascd.org/puplications/books/111014.aspx. Retrieved: 27/1/2019.
- Hayford, A. (2014). Teacher Motivation in Senior High Schools in the Cape Coast Metropolis.European Journal of Education and Development Psychology. 2(1), 18-25
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, *12*(1), 73-84.
- Oko, F. (2014). Impact of Teacher Motivation on Academic Performance of Students. A paper presented at the National Association of Mathematics Students Conference: College of Education,Nsugbe, Anambra State, Nigeria. Date: 19th-23rd November, 2014.
- Smyrāt, A. & Mqābliḥ, Y. (2014). The Practicing Level of Transformational Leadership by Private Secondary Schools' Principals and its relation with teachers' motivation at work (In Arabic). *Dirasat:* Educational Sciences- the University of Jordan. 41 (1). 513- 536.
- Thomas, Hebert. (2013). Gifted University Males in a Greek Fraternity: Creating a Culture of Achievement. *University of Westminster*, on August, 50(1), (21-48).
- Ware, F. (2006). Warm demander pedagogy culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. *Urban Education*, *41*(4), 427-456.

دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض

ماجد بن عبد الله بن محمد الحبيّب[١]

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأداة الدراسة (الاستبانة) ، وقد تم تطبيقها على جميع مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض والبالغ عددهم (٤٠) مشرفاً، وقد استجاب منهم (٣٧) مشرفاً، بما نسبته (٩٢,٥٪) من إجمالي مجتمع الدراسة ،وقد تمثلت أهم نتائج الدراسة حول المحور الأول (واقع دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية) في أن المرشد الطلابي يحذر الطلاب من سرعة التفاعل مع الأحداث في العالم الرقمي دون وعي، أما المحور الثاني (المعوقات التي تحد من دور المرشد الطلابي) فكان أبرزها ندرة البرامج التدريبية المقدمة للمرشد الطلابي عن قيم المواطنة الرقمية، أما المحور الثالث (السُبل المقترحة لتطوير دور المرشد الطلابي) فكان أبرزها أهمية زيادة عدد المرشدين الطلابيين في المدارس ليتسنى لهم القيام ببرامج تعزيز قيم المواطنة الرقمية ونحوها من البرامج المهمة، وأوصت الدراسة بما يلي: تصميم الحقائب التدريبية المعنية بقيم المواطنة الرقمية، وتدريب المرشدين الطلابيين عليها. وزيادة عدد المرشدين الطلابيين في المدارس ليتسنى لهم القيام ببرامج تعزيز قيم المواطنة الرقمية ونحوها من البرامج المهمة. والتقليل من البرامج الإرشادية التي تُثقل كاهل المرشد الطلابي وتمنعه من القيام بعمله على الوجه المطلوب. وضرورة تطوير المرشد الطلابي لقدراته في الاطلاع على المواقع الآمنة للتسوق الإلكتروني وتزويد الطلاب بها. وعقد دورات متعددة للطلاب تهدف إلى تعزيز المواطنة الرقمية لديهم.

الكلمات المفتاحية: المرشد الطلابي، القيم، الطلاب، المواطنة الرقمية، قيم المواطنة الرقمية.

The role of the Student Guide in promoting the values of digital citizenship among students from the point of view of the guidance and guidance supervisors of the Department of Education Riyadh

Majid Abdullah Mohammed Habib[1]

Abstract: The study aimed to identify the role of the student adviser in promoting the values of digital citizenship for students from the point of view of Students guidance and Direction supervisors of the Department of Education in Riyadh, and to achieve this goal the researcher used the descriptive method, The study tool (questionnaire), It has been applied to all supervisors and guidance students in the General Directorate of Education in Riyadh, which are (40) supervisors, and have responded to them (37) supervisors, by (92.5%) of the total community study, the main findings of the study are: On the first axis (the role of the student guide in promoting the values of digital citizenship) in that student adviser cautioned students about rapid interaction with events in digital world without awareness, The second axis (constraints that limit the role of the student guide) was the most prominent; lack of training programs provided to the student adviser on the values of digital citizenship, The third axis (the proposed ways to develop the role of student guide) was the most prominent;, the importance of increasing the number of student advisers in schools to enable them to plan and carry out guidance programs to promote the values of digital citizenship and other significant programs. The study recommends the following: design training content to train student advisers on the values of digital citizenship., increase the number of student advisers in schools to enable them to implement programs to promote the values of digital citizenship and other important programs, reduce the guidance programs that place a tremendous burden on student

adviser and prevent him from doing his job properly, The need to develop the student guide to his ability to see the safe sites for e-shopping and provide students with it, and conduct training courses for students to promote digital citizenship values.

Keywords: Student Guide, Value, Students, Digital Citizenship, Digital Citizenship Values.

(1) Assistant Professor of Fundamentals of Education, Faculty of Education, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.	(١) أستاذ أصول التربية المساعد –كلية التربية –جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
E-mail: dr.majed1438@gmail.com البريد الإلكتروني:	

المقدمة:

للقيم التي ينشأ عليها الإنسان دورٌ محوري في نظرته للمتغيرات من حوله التي تتوالى عليه تباعاً، وهو مُلزم بأن يتخذ بشأن هذه المتغيرات قراراً يتمثل في ردها، أو تطبيعها اجتماعياً بما لا يتعارض مع منظومة القيم التي ترعرع الإنسان في ظلها.

وللقيم دورٌ أساسيٌ في حياة الأفراد والجماعات والمجتمعات، فالقيم تحدد الفلسفات والأهداف والعمليات التربوية وتحكم مؤسسات التربية ومناهجها، لذا على التربية أن تسعى إلى إعداد متعلم يمتلك السلوكيات والممارسات والمهارات التي تجعله مواطناً متفتح الذهن يعتز بوطنه بما يؤدي إلى تكوين شخصية تعي الصالح العام وتدرك واجباتها وحقوقها، وتتقبل الرأي والرأي الآخر (عمر، ٢٠١٧م، ص ٤٨٠).

ونتيجة لما تعرضت له المجتمعات من هزات عنيفة تهدد بناءها الخلقي، فقد تعددت نداءات اليقظة للاهتمام بمنظومة القيم وإعادة تشكيلها عند الإنسان المعاصر، وخشي كثير من المراقبين انحطاط كل ما يُعطي معنىً عميقاً لأعمالنا وحياتنا، وعزو هذا التراجع إلى ازدهار العولمة التي تحصر اهتمامها بالتطور التقني، وبالتالي تبدو مغرقة في مادية تخلو من أي روح، وغير قادرة على توجيه أعمالنا، ولا تقيم أي وزن للقيم (بيندي، ٢٠٠٥، ص١١).

ويعيش العالم، حاليا، منعطفا مهما وحاسما وسريعا في تاريخه كله. إنه يتجه نحو نمط حضاري جديد، عبر تبني ثقافة الإنترنت الإمبراطورية الرقمية، التي وضعت الثقافات الإنسانية السائدة منذ آلاف السنوات في مواجهة تحديات حقيقية، فمختلف قطاعات النشاط الإنساني تعرضت إلى هزة حقيقية، وينبغي على كل قطاع منها أن يجابه على طريقته ما يسمى الاجتياح الرقمي في ظل التحولات الحادثة (هالة الجزار، ٢٠١٤م، ص٣٨٥).

وحين الحديث عن المؤسسات التربوية التي يجب أن تقف في وجه هذه التحديات العالمية التي تحيط بنا من كل جانب لتعصف بمنظومة القيم، فإن الحديث سيتجه إلى المدرسة بشكل مباشر، لكونها المؤسسة الرسمية التي أنشأها المجتمع لتربية أفراده على منظومة القيم الاجتماعية التي تسود ذلك المجتمع.

مشكلة الدراسة:

إن التغيرات الاجتماعية والتحديات التي يشهدها القرن الحادي والعشرين تفرض متطلبات متزايدة في الاهتمام بالأدوار التربوية للمدرسة، من زيادة وتطوير لمعارف الطلبة، إضافة إلى الدعم النوعي لهم وتعليمهم المهارات الحياتية التي تساعدهم على التجاوب مع متطلبات هذا القرن، لذا أصبحت التربية المعاصرة تتضمن مجموعة من الأفكار والاتجاهات والقيم والتي تعمل على صياغة العمليات بهدف نمو وتقدم المجتمع الإنساني (العاجز، ٢٠٠١م، ص٣١٨).

وتعدّ المواطنة الرقمية وسيلة فعالة لمواجهة تلك

السلوكيات السلبية حيث تعد طريقة جديدة للتفكير في استخدام التقنية بشكل مسؤول وملائم، عوضاً عن التفكير فقط فيما يمكن أن تفعله التقنية، وهذا المفهوم له ارتباط بالمؤسسة التربوية لأنها المسؤولة عن إعداد المعلمين والتربويين لفهم ما يجب على الطالب معرفته من أجل استخدام التقنية بشكل مسؤول حتى يشاركوا المجتمع في خدمة الوطن في جميع المجالات لا سيما المجال الرقمي. (آل دحيم وآل دحيم، ٢٠١٨م، ص٤٠١).

وقد أولت التربية الحديثة الإرشاد الطلابي أهمية كبيرة وجعلته جزءاً لا يتجزأ منها، وجزءاً مندمجاً وليس مضافاً، أي أن الاثنين يمثلان سلسلة من النشاطات المتكاملة (زهران، ٢٠٠٥م، ص٣٠).

ومن أهم الأدوار التربوية التي يجب أن يقوم بها المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام : تنمية الجوانب الأخلاقية بهدف تكوين الشخصية الإسلامية، وذلك بإكساب الطلاب القيم التربوية الإسلامية ، ودوره التربوي في تهيئة الطلاب للمرحلة الدراسية التي سوف يلتحقون بها، وكيفية التغلب على الصعوبات التي تعترض طريقهم، والكشف عن مكامن القوة والضعف لديهم، أيضا يتضح الدور التربوي للمرشد الطلابي في تحقيق التكيف النفسي للطلاب مع ذواتهم ومع غيرهم ، ودوره التربوي في الجوانب الوقائية من ناحية حمايتهم من المخاطر وتوعيتهم بالأضرار من حولهم، وأيضا دوره التربوي في الجوانب المهنية من ناحية مساعدتهم على اختيار تخصصاتهم الدراسية وفقاً لميولهم وتوعيتهم بالمهن المتاحة لهم، والتي تناسب قدراتهم واستعداداتهم، وغيرها من الأدوار التربوية الأخرى. (وزارة المعارف، ١٤٢٢، ص٨١).

وتشير نتائج دراسة (لمياء المسلماني، ٢٠١٤م، ص٧٧) إلى انخفاض دور المعلم في تدريب الطلاب على تلك المعايير الأخلاقية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا.

كما تؤكد دراسة (الدهشان، ٢٠١٦م، ص٩٨) على ضرورة أن يسعى الآباء والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، بل وكافة أفراد المجتمع إلى تدعيم ثقافة الاستخدام الرشيد والمفيد للتقنيات الرقمية لدى الأبناء، وتدريبهم على ممارسة كافة جوانب المواطنة الرقمية من خلال كافة الفعاليات التربوية المناسبة في هذا الشأن، انطلاقاً من الحاجة الضرورية والملحة لإعداد الناشئة وتربيتهم على المواطنة الرقمية ليتمكنوا من الحياة بأمان في العصر الرقمي.

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية وجود دراسة تسعى إلى التعرّف على دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض.

أسئلة الدراسة:

تمثلت أسئلة الدراسة التي تسعى للإجابة عليها فيما يلي:

١. ما واقع دور المرشد الطلابي في تعزيز

قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض؟

٢. ما المعوقات التي تَحدّ من دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض؟

٣. ما السُبل المقترحة لتطوير دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض؟

أهداف الدراسة:

للدراسة عدد من الأهداف التي تصبو لتحقيقها والمتمثلة فيما يلي:

١. التعرّف على واقع دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض.

٢. الكشف عن المعوقات التي تَحدّ من دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض.

٣. تقديم بعض السُبل المقترحة لتطوير دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض.

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية جرى تقسيمها إلى أهمية نظرية وتطبيقية كما يلي:

أولاً : الأهمية النظرية : قد تُسهم في تقديم إطار مفهومي عن دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب.

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

١. قد تُسهم في تطوير دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب بإدارة تعليم الرياض من خلال كشفها للواقع، والمعوقات، وأبرز السُبل المقترحة للتطوير.

٢. قد تستفيد منها الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة التعليم في تطوير دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب بجميع الإدارات التعليمية في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

- **الحد الموضوعي**: دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض.
- **الحد المؤسسي**: الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض.
- **الحد البشري**: جميع مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض.
- **الحد الزماني**: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

هناك عدد من المصطلحات الأساسية في هذا الدراسة، تم بيانها كما يلي:

- **الدور**: يعرفه القحطاني (١٤٣١هـ، ص ٩) بأنه: "كل ما يقوم به الفرد من وظائف ومهام مناطة به باعتباره عنصراً في تنظيم أو مؤسسة ما ". ويُعرّف الباحث الدور إجرائيًا بأنه: النشاط التربوي الذي يقوم به المرشد الطلابي لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب.
- **المرشد الطلابي**: عرفه متولي وعبد الجواد (١٩٩٠م، ص ٤٢٩) بأنه "الشخص المكلف من قبل إدارة التعليم للقيام بكافة خدمات التوجيه والإرشاد الطلابي في مدرسة معينة بهدف تحقيق التكيف النفسي والتعليمي والمهني للطلاب".
- **القيم**: هي "أحكام الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء، وذلك في ضوء تقييمه أو تقديره لهذه الموضوعات أو الأشياء" (عمر، ٢٠١٧م، ص ٤٨٦).
- **المواطنة**: تنسب لغة إلى الوطن وهو المنزل تقيم به، وهو مَوْطِن الإنسان ومحله، وَوَطَنَ بالمكان وأَوْطَنَ بمعنى أقام، وأَوْطَنه: اتخذه وطناً، يقال: أَوْطَنَ فلانٌ أرض كذا وكذا أي اتخذها مسكناً ومحلاً يقيم فيها (ابن منظور، ٢٠٠٠م، ص ٢٣٩). كما تعرف بأنها: مفهوم مركب ومتعدد الأبعاد يتضمن عناصر قانونية ثقافية واجتماعية وسياسية تعطي للمواطن حقوقاً وواجبات محددة، كما تُكسبه شعوراً بالهوية والرباط الاجتماعي. (زقاوة، ٢٠١٥م، ص ٥١).
- **المواطنة الرقمية:** هي "مجموع القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون صغاراً وكباراً من أجل المساهمة في رقي الوطن. والمواطنة الرقمية باختصار هي توجيه وحماية، توجيه نحو منافع

التقنيات الحديثة، وحماية من أخطارها، والمواطنة الرقمية باختصار أكبر: هي التعامل الذكي مع التكنولوجيا"(القايد،٢٠١٤م). ويشار إليها على أنها أسلوب يساعد المعلمين والقادة على فهم ما الذي يجب أن يعرفه الطلاب حتى يستخدموا التكنولوجيا الاستخدام الأمثل، فبدلاً من التركيز على عملية الاتصال الرقمي بالمعلومات يتم الاهتمام بالأخلاقيات والمسئوليات المرتبطة بالاستخدام الرقمي للمعلومات (لمياء المسلماني، ٢٠١٤م، ص ٢٣).

- **قيم المواطنة الرقمية:** هي ثلاث قيم أساسية يندرج تحتها قيم فرعية، وهي كالآتي:
  - **قيمة الاحترام:** ويندرج تحتها قيم: الوصول الرقمي – اللياقة الرقمية – القوانين الرقمية.
  - **قيمة التعليم:** ويندرج تحتها قيم: التجارة الرقمية – الاتصالات الرقمية – محو الأمية الرقمية.
  - **قيمة الحماية:** ويندرج تحتها قيم: الحقوق والمسؤوليات الرقمية – الأمن الرقمي – الصحة والسلامة الرقمية (الدهشان، ٢٠١٦م، ص ٨٦).

الإطار النظري:

يعدّ المرشد الطلابي "الممارس المهني للعمليات الرئيسة في التوجيه والإرشاد، وخاصة عملية إرشاد الطلاب من ناحية الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي والتربوي، ووقاية الطلاب من الانحرافات السلوكية والاجتماعية" (القحيز، ١٤٢١هـ، ص٥). ويعرفه عطا وحجازي والدليم (١٤٢٥هـ، ص١١٠) بأنه: "ذلك الاختصاصي المهني المؤهل لمساعدة الطلاب والمدرسين والإدارة وأولياء الأمور في المجالات الثلاثة التالية: ممارسة التدخل الإرشادي، تقديم المشورة، التنسيق". وعرفه أبو عباءة، ونيازي، (١٤٢١هـ، ص ٥٥) بأنه: "الشخص المؤهل علمياً لتقديم المساعدة المتخصصة للأفراد والجماعات الذين يواجهون بعض الصعوبات والمشكلات النفسية والاجتماعية". وعرفه العمري (٢٠١١م، ص٦) بأنه: "موظف مؤهل تربوياً يقوم بعملية منظمة تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم شخصيته، ويعرف قدراته، ويحل مشاكله في إطار التعاليم الإسلامية، ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي". ويعرفه متولي، وعبد الجواد (١٩٩٠م، ص ٤٢٩) بأنه: "الشخص المكلف من قبل إدارة التعليم للقيام بكافة خدمات التوجيه والإرشاد الطلابي في مدرسة معينة بهدف تحقيق التكيف النفسي والتعليمي والمهني للطلاب".

ويتضح من التعاريف السابقة لمفهوم المرشد الطلابي: التركيز على التأهيل التربوي المتخصص لمن يقوم بعمل المرشد الطلابي، كما يلاحظ

التأكيد على أمرين هما: التحصيل الدراسي، والوقاية من الانحرافات السلوكية، ولعل ما نستهدفه في هذا البحث هو معرفة دور المرشد الطلابي في وقاية الطلاب من الانحرافات السلوكية الوافدة إلينا عبر العالم الرقمي من خلال تعزيز المواطنة الرقمية.

وأشارت وزارة التربية والتعليم في دليل برامج التوجيه والإرشاد الطلابي (١٤٢٧هـ، ص ٦٣) إلى الأدوار المنوطة بالمرشد الطلابي وهي كما يلي:

- **الدور الديني والأخلاقي**: ويهدف إلى إكساب الطالب القيم الإيجابية النابعة من تعاليم الدين الإسلامي، والعمل على تكوين الشخصية المسلمة.
- **الدور التربوي**: ويهدف إلى مساعدة الطالب في رسم وتحديد خططه وبرامجه التربوية والتعليمية التي تتناسب مع إمكاناته واستعداداته وقدراته واهتماماته وأهدافه وطموحاته والتعامل مع المشكلات الدراسية التي قد تعترضه مثل التأخر الدراسي وبطء التعلم وصعوباته.
- **الدور النفسي**: ويهدف إلى تقديم المساعدة النفسية اللازمة للطلاب وخصوصاً ذوي الحالات الخاصة من خلال الرعاية النفسية المباشرة.
- **الدور الاجتماعي**: وتهدف خدمات التوجيه والإرشاد الاجتماعي إلى تحقيق الدور الذي تقوم به التنشئة الاجتماعية من خلال تعويد الطالب على الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية.
- **الدور الوقائي**: ويهدف إلى توعية وتبصير الطلاب حول الآثار والنتائج الدينية والصحية والنفسية والاجتماعية التي قد تترتب على بعض الممارسات السلبية.
- **الدور التعليمي والمهني**: ويهدف إلى مساعدة الطالب على اختيار المجال العلمي والعملي الذي يتناسب مع طاقاته واستعداداته وقدراته وموازنتها بطموحاته ورغباته.

ويتبين مما سبق أن للمرشد الطلابي ستة أدوار ينبغي أن يقوم بها، ولعل أقرب الأدوار التي ينبغي التركيز عليها من قبل المرشد الطلابي لتعزيز قيم المواطنة الرقمية هو الدور الوقائي فقد نص الدليل على أن الدور الوقائي يهدف إلى توعية وتبصير الطلاب حول الآثار والنتائج الدينية والصحية والنفسية والاجتماعية التي قد تترتب على بعض الممارسات السلبية. وهو ما يهدف إليه هذا البحث من تعزيز المرشد الطلابي لقيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب، والتخفيف من الآثار والنتائج الدينية والصحية والنفسية والاجتماعية التي قد تترتب على بعض الممارسات السلبية للطلاب في تعاملهم مع العالم الرقمي.

وتعدّ المواطنة الرقمية مجموع القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، والتي

يحتاجها المواطنون صغاراً كباراً من أجل المساهمة في رقي الوطن .المواطنة الرقمية باختصار هي توجيه وحماية، توجيه نحو منافع التقنيات الحديثة، وحماية من أخطارها، المواطنة الرقمية باختصار أكبر هي التعامل الذكي مع التكنولوجيا (الشمري، ٢٠١٦م، ص ١٢). ويشار إليها على أنها أسلوب يساعد المعلمين والقادة على فهم ما الذي يجب أن يعرفه الطلاب حتى يستخدموا التكنولوجيا الاستخدام الأمثل، فبدلاً من التركيز على عملية الاتصال الرقمي بالمعلومات يتم الاهتمام بالأخلاقيات والمسؤوليات المرتبطة بالاستخدام الرقمي للمعلومات (لمياء المسلماني، ٢٠١٤م، ص ٢٣).

والمواطنة الرقمية حسب تعريفها العام هي مجموعة الأفكار والمبادئ والبرامج والأساليب التي يحتاج الآباء والمعلمون والمربون والمشرفون على استخدام التكنولوجيا أن يعرفوها حتى يستطيعوا توجيه الشباب والطلاب ومستخدمو التكنولوجيا عموماً، حيث تسعى (المواطنة الرقمية) لإيجاد الطرق المثلى التي تحمي المراهقين والأطفال دون الوصول إلى حالة التحكم الحاد وخاصة أنه عمليا أصبح من الصعب التحكم فيما يطلع عليه الأطفال والمراهقون على شبكة الإنترنت ومن خلال الجوال وغيره من الأجهزة المحمولة (الدهشان، ٢٠١٦م، ص ٧٩).

وتعرف بأنها: الاتجاهات الوجدانية المتعلقة بتنمية جوانب السلوك المعياري المقبول وفقا لضوابط دينية واجتماعية وأخلاقية وقانونية، والتي ينبغي تنميتها لدى مستخدم التقنيات الرقمية، بما يتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية، بهدف إعداد أفراد قادرين على الاستفادة مما تقدمه التقنيات الرقمية من فرص، وتجنب مخاطرها قدر المستطاع للمشاركة في تنمية المجتمع (الغلث، ١٤٣٧هـ، ص ١٢).

ويتضح من التعريفات السابقة أن المواطنة الرقمية تركز على وجود معايير تضبط السلوك لدى مستخدمي التكنولوجيا وهي عمل مجتمعي ينبغي أن يقوم به كل مربي سواءً كان داخل المدرسة أم خارجها.

ولا تكمن أهمية المواطنة الرقمية في أنها تضع قائمة بالسلوكيات الصحيحة والخاطئة المرتبطة باستخدام التكنولوجيا بمختلف أشكالها فقط، بل في كونها أداة تساعد في إدراك ما هو صحيح وما هو خاطئ، وهي تساعد المعلمين على الاشتراك مع الطلاب في حوارات ومناقشات مرتبطة بمواقف حقيقية في الحياة، لذا فثمة ضرورة قصوى لأن تصير لها الأولوية في المناهج الدراسية وبرامج تنمية المعلمين، فطلاب اليوم هم رجال المستقبل، والعادات التي يكتسبها الفرد في الصغر تستمر معه في الكبر (لمياء المسلماني، ٢٠١٤م، ص٢٦).

ويذكر الدهشان (٢٠١٦م، ص٨٦) أن أهمية تعليم المواطنة الرقمية وتعلمها في المؤسسات التعليمية يرجع إلى: تزايد عدد مستخدمي الإنترنت، فعدد مستخدمي الإنترنت في العالم يزيد عن ثلاثة مليار مستخدم. وأن المواطنة الرقمية

تكتسب زخما كبيرا في جميع أنحاء العالم، لأن الرقمنة أصبحت تحتل جوهر التحول الحكومي في العصر الحديث. وأن التقنية ووسائل الاتصال الحديثة لم تعد من سبيل الترفيه والتسلية، ولم تعد أيضاً محصورة على طبقة الأثرياء بل أضحت ضرورة اجتماعية.

وعلى ذلك تتضح أهمية المواطنة الرقمية جلياً فيما تلعبه من دور في إعداد مواطن قادر على تفهم القضايا الثقافية والاجتماعية والإنسانية المرتبطة بالتكنولوجيا، مثال ذلك:

- الممارسة الآمنة والاستخدام المسؤول والقانوني والأخلاقي للمعلومات والتكنولوجيا.
- اكتساب السلوك الإيجابي لاستخدام التكنولوجيا، والذي يتميز بالتعاون والتعلم والإنتاجية.
- تحمل المسؤولية الشخصية عن التعلم مدي الحياة (فاطمة الشهري، ٢٠١٦م، ص٨).

والمواطنة الرقمية بهذه الصورة لا تتوقف عند حد المدرسة، بل تتخطي ذلك لتصبح سلوكاً يلازم الطالب في أي مكان وزمان، بما يسهم في إعداد أفراد قادرين على المشاركة الإيجابية والفعالة في بناء ونهضة المجتمع (زوين، ٢٠١٧م، ص٤٩١).

وهكذا يتضح مدى المسؤولية الملقاة على عاتق المرشد الطلابي في أن يبذل جهده في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الطلاب من خلال توكيد الذات لديهم بأنهم قادرون بإذن الله على تحمل مسؤولياتهم القانونية والأخلاقية في استخدام التكنولوجيا.

وللمواطنة الرقمية ثلاثة قيم أساسية يندرج تحتها قيم فرعية، وهي كالتالي:

أولاً: قيمة الاحترام، ويندرج تحتها قيم: الوصول الرقمي – اللياقة الرقمية – القوانين الرقمية.

ثانياً: قيمة التعليم، ويندرج تحتها قيم: التجارة الرقمية – الاتصالات الرقمية – محو الأمية الرقمية.

ثالثاً: قيمة الحماية، ويندرج تحتها قيم: الحقوق والمسئوليات الرقمية – الأمن الرقمي – الصحة والسلامة الرقمية (الدهشان، ٢٠١٦م، ص ٨٦).

وقد تطرق الباحثون في المواطنة الرقمية إلى تفصيلات هذه القيم والتي أسماها بعضهم مكونات المواطنة الرقمية وآخرون عناصر، ومنهم من سماها محاور، وآخرون سموها موضوعات، وآخرون سموها متطلبات تشكيل المواطن الصالح، وهي على النحو التالي:(لمياء المسلماني،٢٠١٤م، ص٣٧ وهالة الجزار،٢٠١٤م، ص٤٠٤ ومحروس،٢٠١٨م، ص٥٣١ و (Alberta Education, 2012 a, p. 25)؛ (Ribble, 2011, p. 35; Ribble, 2004, p. 2) (Gilson & Binet, 2011, pp. 1 – 9):

- **الوصول الرقمي**: المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع يلزم مستخدمي التكنولوجيا الانتباه إلى تكافؤ الفرص أمام جميع الأفراد فيما يتعلق بالتكنولوجيا.

- **اللياقة الرقمية**: المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات، فالمواطنة الرقمية غالباً ما يرى مستخدمو التكنولوجيا هذا المجال بوصفه أكثر الإشكاليات إلحاحاً عند معالجة أو تناول "المواطنة الرقمية". كلنا يتعرف على السلوك غير القويم عند رؤيته، إلا أن مستخدمي التكنولوجيا لا يتعلمون "اللياقة الرقمية" قبل استخدامها.
- **القوانين الرقمية**: المسؤولية الرقمية على الأعمال والأفعال: يعالج قطاع القوانين الرقمية مسألة الأخلاقيات المتبعة داخل مجتمع التكنولوجيا، ويفضح الاستخدام غير الأخلاقي نفسه في صورة السرقة أو الجريمة الرقمية.
- **التجارة الرقمية**: بيع وشراء البضائع إلكترونيا: لا بد أن يتعلم مستخدم الإنترنت أساليب تصنع منه مستهلكا فعالا في عالم جديد من الاقتصاد الرقمي وأن يكون على وعي بالقضايا المتعلقة بعمليات التبادل والمقايضة بصورة قانونية ومشروعة في نفس الوقت والقضايا المرتبطة بها.
- **الاتصالات الرقمية**: التبادل الإلكتروني للمعلومات: من أبرز التغيرات المهمة التي استحدثتها الثورة الرقمية هو قدرة الأفراد على الاتصال فيما بينهم، مهما بعدت الأماكن وتباينت الأوقات.
- **محو الأمية الرقمية**: عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها في حين أن مؤسسات التعليم قد حققت إنجازاً معقولاً في مجال نشر التكنولوجيا، إلا أنه ما زال أمامها الكثير للقيام به.
- **الحقوق والمسؤوليات الرقمية**: فالعضوية في المجتمع الرقمي تمنح للفرد حقوقاً، وتحمله مسؤوليات عن الأعمال الإلكترونية التي إما أن تكون أخلاقية أو لا أخلاقية فالمواطنة والانتماء لمجتمع ما ينطويان على العديد من الحقوق والمسؤوليات.
- **الأمن الرقمي**: إجراءات ضمان الوقاية والحماية الإلكترونية. لا يخلو أي مجتمع من أفراد يمارسون سرقة، أو تشويه أو حتى تعطيل الآخرين. ينطبق هذا تماماً على المجتمع الرقمي. فلا يكفي مجرد الثقة بباقي أعضاء المجتمع الرقمي لضمان الوقاية والحماية والأمان.
- **الصحة والسلامة الرقمية**: تعني اتخاذ الاحتياطات اللازمة لضمان عناصر السلامة النفسية والبدنية المرتبطة باستخدام الكمبيوتر، من الأمثلة على ذلك توفير أثاث ملائم لاستخدام الكمبيوتر، وتدريب الطلاب على الأوضاع الصحيحة للجلوس أثناء

عملية الاستخدام، فضلاً عن توعيتهم بما يمكن أن ينجم عن الاستخدام الكثير للإنترنت من إدمان.

ومما مضى يتبين أن العالم بأسره يقف أمام اختراق قيمي كبير من خلال استخدام التكنولوجيا، مما يوجب على رواد المجتمع أن يقفوا أمام هذا الاختراق بكل ما أوتوا من قوة علمية.

ومن أبرز الجهود المنظمة في هذا المجال قيام الجمعية الدولية للتقنية في التعليم بوضع معايير ذات قيمة للطلاب والمعلمين كما يلي:

١. **بالنسبة للطلاب:** يفهم الطلاب القضايا الإنسانية والثقافية والاجتماعية، ذات الصلة بالتكنولوجيا، وممارسة السلوكيات الأخلاقية والشرعية، ويقومون على وجه الخصوص بما يلي:
   - الدعوة إلى الممارسة الآمنة، والقانونية، والاستخدام المسؤول للمعلومات والتقنية.
   - إظهار رأي إيجابي تجاه استخدام التقنية في دعم التشارك، والتعلم، والإنتاجية.
   - إظهار المسؤولية الشخصية للتعلم مدى الحياة.
   - إظهار القيادة في المواطنة الرقمية.
٢. **بالنسبة للمعلمين:** يفهم المعلمون قضايا ومسؤوليات المجتمع المحلية والعالمية في ثقافة رقمية ناشئة، ويظهرون السلوك القانوني والأخلاقي في ممارساتهم المهنية، ويقومون على وجه الخصوص بما يلي:
   - دعم وتعليم الاستخدام الآمن والقانوني والأخلاقي لتقنية المعلومات، بما في ذلك احترام حقوق التأليف والنشر، والملكية الفكرية والتوثيق المناسب للمصادر، وأن يكون المعلم قدوة في ذلك.
   - تلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع المتعلمين باستخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تركز عليهم، وتوفير الوصول المنصف والعادل إلى الأدوات والموارد التقنية الملائمة.
   - تشجيع الآداب السلوكية في البيئة الرقمية، مع المسؤولية في التفاعلات الاجتماعية ذات الصلة باستخدام تقنية المعلومات، وأن يكون المعلم نموذجا في ذلك.
   - تطوير فهم ثقافي ووعي عالمي عن طريق الاندماج مع الزملاء والطلاب من الثقافات الأخرى من خلال وسائل العصر الرقمي في الاتصال وأدوات التعاون، وأن يكون المعلم قدوة في ذلك. (الجمعية الدولية للتقنية في التعليم، ٢٠١١م، ص٣).

ويتجلى مما مضى أن على المرشد الطلابي دور كبيرٌ ينبغي أن يبذله، ولعل أهم ما يجب التأكيد عليه هو ما أشارت إليه الجمعية الدولية للتقنية في التعليم بالنسبة لدور المعلم، والمرشد الطلابي هو معلم في الأصل، وبالتالي فعلى المرشد الطلابي أن يركز جهوده في النقاط الأربعة التي ذكرت ، وهي :

دعم وتعليم الاستخدام الآمن والقانوني والأخلاقي لتقنية المعلومات، وتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع المتعلمين باستخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تركز عليهم، وتشجيع الآداب السلوكية في البيئة الرقمية، وتطوير فهم ثقافي ووعي عالمي.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة إلى محورين: المحور الأول: الدراسات المتعلّقة بالمرشد الطلابي. والمحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالمواطنة الرقمية، وقد رتبها الباحث من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

- **المحور الأول : الدراسات المتعلّقة بالمرشد الطلابي:**

دراسة العبداللطيف (٢٠١١م) بعنوان "إدراك معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لدور المرشد الطلابي في ضوء بعض المتغيرات الشخصية"، واستخدمتْ المنهج الوصفي المسحي، وأوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين يدركون بإيجابية دور المرشد في العملية الإرشادية، حيث كان الدور التربوي أكثر إدراكاً من قِبل المعلمين ويليه الدور النفسي، والدور الديني والأخلاقي والدور الوقائي، وثم الدور الاجتماعي، بينما جاء الدور المهني في المرتبة الأخيرة من حيث درجة إدراكه بالنسبة للمعلمين.

ودراسة العمري (٢٠١١م) بعنوان "دور المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المرشدين الطلابيين"، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وكانت أهم نتائج الدراسة : أن المرشد الطلابي يقوم بدوره فيما يتعلق بتهيئة المجتمع المدرسي بما يسهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب بنسبة ٩٠٪ ، كما يقوم بدوره فيما يتعلق بتفعيل الدور الأسري والاجتماعي بما يسهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب بنسبة ٧٥٪ ، كما يقوم بدوره في الاستفادة من البرامج الإرشادية والخبرات في مجال الأمن الفكري بما يسهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب بنسبة ٧٥٪ .

وجاءت دراسة حامد وابن طالب (٢٠١٤م) بعنوان "دور المرشد الطلابي في التعامل مع مشكلات العنف الأسري لطلاب المرحلة الثانوية بالرياض من وجهة نظر المرشدين الطلابيين"، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وكانت أهم نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسية تجاه ظاهرة العنف الأسري كان بدرجة فوق الوسط. وأن دور المرشد الطلابي في تطوير نفسه تجاه ظاهرة العنف الأسري كان بدرجة كبيرة جدا. وأن دور المرشد الطلابي في مساعدة المجتمع تجاه ظاهرة العنف الأسري كان بدرجة متوسطة. وأن دور المرشد الطلابي الأساسي في حل مشكلة العنف الأسري كان بدرجة كبيرة جداً.

أمّا دراسة العنزي (٢٠١٤م) التي جاءت بعنوان "تقييم دور المرشد الطلابي في وقاية طلاب المرحلة الثانوية من المشكلات السلوكية بمدارس الهيئة الملكية بمدينة الجبيل من وجهة نظر

الطلاب"، فاستخدمتْ المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بتقييم الطلاب لدور المرشد الطلابي في الوقاية من جميع أبعاد السلوك العدواني وكذلك المشكلات السلوكية المتعلقة باستخدام الإنترنت في ضوء متغير الصف الدراسي، التخصص الدراسي، تعليم الأب، تعليم الأم .ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فيما يتعلق بتقييم الطلاب لدور المرشد الطلابي في الوقاية من العدوان المادي في ضوء متغير الدخل الشهري وساعات استخدام الإنترنت يومياً. ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فيما يتعلق بتقييم الطلاب لدور المرشد الطلابي في الوقاية من العدوان اللفظي والعدوان ضد النفس والغضب في ضوء متغير الدخل الشهري للأسرة.

بينما جاءت دراسة المحسن (٢٠١٥م) بعنوان "الدور التربوي للمرشد الطلابي في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم من وجهة نظر المديرين: دراسة تقويمية"، واستخدمتْ المنهج الوصفي المسحي، وتوصّلتْ إلى عدد من النتائج من أبرزها: يرى مديرو المدارس في منطقة القصيم أن المرشد الطلابي يقوم بدوره بدرجة كبيرة في المجال النفسي، بينما يقوم بدوره بدرجة متوسطة في المجال (الديني والأخلاقي، والتحصيل الدراسي، والاجتماعي، والوقائي). ويقوم بدوره في المجال المهني بدرجة ضعيفة.

وكذلك دراسة العريدي (٢٠١٦م) التي جاءت بعنوان "دور المرشد الطلابي في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض"، واستخدمتْ المنهج الوصفي المسحي، وكانت أهم نتائج الدراسة : أن أفراد عينة الدراسة موافقون على قيام المرشد الطلابي بجميع أدواره في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما تبين أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على معوق واحد يحد من قيام المرشد الطلابي بدوره في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية، يتمثل في "التأثير السلبي لوسائل الإعلام على الطلاب "، كما تبين أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على واحد من الاقتراحات التي تعين المرشد الطلابي في القيام بدوره في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية، يتمثل في "تكريم الطلاب ذوي السلوك الحسن.

ودراسة البسيسي (٢٠١٧م) بعنوان "دور المرشد الطلابي في علاج الممارسات الخاطئة لطلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمحافظة جدة من وجهة نظر قائدي المدارس ووكلائهم"، واستخدمتْ المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والوثائقي ، وكانت أهم نتائج الدراسة : أن تكليف المرشد الطلابي بأعمال غير أعماله الرسمية أدى إلى الحد من دوره الإرشادي وحل مشكلات طلاب المرحلة الثانوية، كما أن دوره يتأثر بالأعداد المكتظة من الطلاب وبالتالي ينعكس على نتيجة العمل المنوط به، كما تبين أنه يقوم بحل المشكلات الأكثر خطورة وذات الأهمية مما يؤكد أن كثرة المشكلات بالمدرسة تعيق بشدة دوره التربوي.

– المحور الثاني : الدراسات المتعلّقة بالمواطنة الرقمية:

أجرت لمياء المسلماني (٢٠١٤م) دراسة حول التعليم والمواطنة الرقمية – رؤية مقترحة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز النتائج: أن معظم استخدامات الطلاب للتكنولوجيا تكون بغرض التسلية. وأن نسب الأسر التي تضع حدوداً لاستخدام أبنائها للإنترنت قليلة جداً. وأن نسبة ٤٦,٧٪ من أفراد العينة أشاروا إلى الحرص على الإلمام بجميع أنواع التكنولوجيا، وهي نسبة لا يستهان بها. وأن أعلى نسبة كانت لصالح اعتماد الطلاب على أنفسهم في التدريب على التكنولوجيا (٥٠٪). وأن التكنولوجيا أيضاً قد أثرت على مذاكرتهم لدروسهم، وهذا ما أشار إليه ٧٣,٣٪ من أفراد العينة وهي نسبة كبيرة جداً، كما أن نسبة ٤٦,٧٪ من الطلاب قد تعلموا سلوكيات غير سليمة من خلال التكنولوجيا، فضلاً عن ارتفاع نسبة من يلجؤون إلى استخدام الرسائل الفورية أثناء الحصص الدراسية والتي بلغت ٦٦,٧٪، وأن ثلث أفراد العينة قد أشاروا إلى توافر الإمكانات التكنولوجية اللازمة لإعدادهم للتعليم العالي. وانخفاض دور المعلم في تدريب الطلاب على تلك المعايير الأخلاقية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا.

وقامت هالة الجزار (٢٠١٤م) بدراسة بعنوان "دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية... تصور مقترح"، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الباحثة بعد تحليل الدراسات السابقة في المجال ومسح الأدبيات ذات العلاقة بالمجال إلى تصور مقترح لدور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية يتضمن العمل على ثلاثة محاور أساسية: المحور الأول: تطوير البيئات التعليمية الداعمة للتكنولوجيا الرقمية وتشكيل المجتمعات الافتراضية، المحور الثاني: وضع ضوابط ومعايير التعامل الرقمي، المحور الثالث: تعظيم الدور التربوي للمدرسة.

وقام هوفر وكيل (Hoover and Kyle, 2014) بإجراء دراسة حول تعلم تطوير المواطنة الرقمية من خلال المشروع، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ومن أبرز نتائج الدراسة صياغة مشروع قانون للمواطنة الرقمية داخل المجتمع المدرسي يضمن تثقيف المجتمع حول الحقوق والمسئوليات المطلوبة للتحول الرقمي الفعال.

وأجرى الشمري (٢٠١٦م) دراسة بعنوان "مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة حفر الباطن"، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وكانت أبرز النتائج: توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة حفر الباطن بدرجة كبيرة، وأن سبل تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة حفر الباطن كانت بدرجة كبيرة جداً.

ودراسة الدهشان (٢٠١٦م) حول المواطنة

الرقمية مدخلا للتربية العربية في العصر الرقمي، واستخدمت المنهج الوصفي الوثائقي، وكانت أبرز النتائج : ضرورة أن يسعى الآباء والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، بل وكافة أفراد المجتمع إلى تدعيم ثقافة الاستخدام الرشيد والمفيد للتقنيات الرقمية لدى الأبناء، وتدريبهم على ممارسة كافة جوانب المواطنة الرقمية من خلال كافة الفعاليات التربوية المناسبة في هذا الشأن، انطلاقاً من الحاجة الضرورية والملحة لإعداد الناشئة وتربيتهم على المواطنة الرقمية ليتمكنوا من الحياة بأمان في العصر الرقمي، أن تلك التربية على المواطنة الرقمية تمر بمراحل أساسيه تبدأ بتنمية الوعي والممارسة الواعية وتنتهي بتنمية أساليب التعامل مع المستحدثات والمهارات المرتبطة بذلك، وأن يكون ذلك وفق المعايير في الأدبيات التي تم الاتفاق عليها، والتي ينبغي أن يضعها في الاعتبار القائمين على وضع السياسة التعليمية والممارسين لعمليتي التعليم والتعلم.

ودراسة فاطمة الشهري (٢٠١٦م) بعنوان "تحدي الأسرة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية: رؤية مقترحة" التي استخدمت المنهج الوصفي الوثائقي، وتوصلت الباحثة بعد مسح الأدبيات وتحليل العديد من الدراسات والبحوث في المجال على المستويين المحلي والعالمي من ناحية، وقراءة معطيات الواقع التربوي والاجتماعي الراهن من ناحية أخرى إلى رؤية مقترحة لدور الأسرة في غرس قيم المواطنة الرقمية بالشراكة مع المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي ذات العلاقة.

ودراسة وفاء الحربي (٢٠١٦م) حول درجة إسهام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن موقع Snap Chat يسهم في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأن موقع Twitter يسهم في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأن موقعي Snap Chat وTwitter أضافا للطالبات مهارات تكنولوجية تتمثل في سرعة النشر والتعبير والحرية في إبداء الرأي وسرعة التواصل مع العالم الخارجي، كما أشارت النتائج إلى أن حيث تحديد المواقع وسهولة الاختراق وحفظ المقاطع الخاصة.

ودراسة سنيدر (Snyder, 2016) بعنوان "مدى تطور المواطنة الرقمية لدى طلاب المدارس المتوسطة باستخدام وسائل الإعلام الاجتماعية والمشاريع التعاونية العالمية"، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ومن أبرز نتائج الدراسة أنه أظهرت المشاريع التعاونية العالمية ووسائل الإعلام الاجتماعية أنها كانت محفزاً كبيراً للطلاب وهم يتخذون إجراءات كمواطنين رقميين، تغلبوا على الحواجز التي تحول دون الحصول على الجنسية الرقمية، كما استخدمت وسائل الإعلام الاجتماعية للتعلم والتعاون بشكل إيجابي.

ودراسة السليحات وآخرون (٢٠١٨م) بعنوان "درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية"، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة وعي الطلبة بمفهوم المواطنة الرقمية متوسطة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تعزى للجنس أو مكان السكن أو درجة استخدام الإنترنت أو العمر.

ودراسة مها أبو المجد واليوسف (٢٠١٨م) بعنوان "شبكات التواصل الاجتماعي وسبل توظيفها في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة للدراسة، وقد جاءت أهم نتائج الدراسة لتوضح أن نسبة عالية من أفراد العينة توافق على أن شبكات التواصل الاجتماعي لها دور في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية، كما أظهرت أن أراء الطلبة تتفاوت أحيانا حول الأبعاد المتداولة للمواطنة الرقمية في مواقع شبكات التواصل الاجتماعي، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد المواطنة الرقمية تعزى لمتغير النوع وذلك لصالح الذكور.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة المتعلّقة بالمرشد الطلابي في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي المسحي مع جميع الدراسات إلا مع دراسة العنزي ٢٠١٤م والتي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك دراسة البسيسي ٢٠١٧م والتي استخدمت المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والوثائقي، كما تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في كونها تتحدّث عن دور المرشد الطلابي إلا أنها تفردت في البحث عن دور المرشد الطلابي في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الطلاب.

ويتفق منهج هذه الدراسة وهو المنهج الوصفي المسحي مع أربع دراسات فقط من مجموع الدراسات السابقة المتعلقة بالمواطنة الرقمية، وهي دراسات كل من: الشمري ٢٠١٦م، والحربي ٢٠١٦م، والسليحات وآخرون ٢٠١٨م، ومها أبو المجد وإبراهيم اليوسف ٢٠١٨م. كما تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في كونها تتحدّث عن المواطنة الرقمية إلا أنها تفردت في البحث عن دور المرشد الطلابي في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الطلاب.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

قام الباحث بالإجابة على أسئلة الدراسة من خلال المنهج الوصفي المسحي الذي عَـرَّفه العساف (١٤٣٣هـ، ص ١٧٩) بأنه "ذلك النوع من البحوث الذي يتمّ بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة ممثّلة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب".

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراســة من جميع مشــرفي التوجيه والإرشــاد الطلابي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض وقد بلغ عـددهم (٤٠) مشــرفاً، وقد قـام الباحث بتوزيع أداة الدراســة على جميع أفراد مجتمع الدراسـة، وكان عدد الاسـتبانات العائدة له والصـالحة للتحليل الإحصـائي (٣٧) استبانة، وبهذا بلغتْ نسبة المســتجيبين (٩٢,٥٪) من إجمالي مجتمع الدراســة، والجدول التالي يبيّن توزيع عدد المســتجيبين على أداة الدراسة وفق بياناتهم الشخصية.

جدول رقم (١): يوضح توزيع عدد المستجيبين على أداة الدراسة وفق بياناتهم الشخصية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣	٨,١
	بكالوريوس + دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي	٩	٢٤,٣
	ماجستير	١٩	٥١,٤
	دكتوراه	٦	١٦,٢
عدد سنوات الخبرة في التوجيه والإرشاد الطلابي	من ٦ – ١٠ سنوات	٥	١٣,٥
	من ١١ – ١٥ سنة	٨	٢١,٦
	أكثر من ١٥ سنة	٢٤	٦٤,٩
المجموع		٣٧	١٠٠,٠

ونلحظ من الجدول رقم (١) في متغير المؤهل العلمي أن غالب مجتمع الدراسة قد حصل على شهادة الماجستير حيث بلغ عددهم (١٩) مشرفاً بما نسبته (٥١,٤٪) من العدد الإجمالي ،وبالتالي فإن إجابتهم على أداة الدراسة مبنية على تأهيلهم العلمي عالي المستوى، كما نلحظ في متغير سنوات الخبرة في التوجيه والإرشاد الطلابي أن غالب مجتمع الدراسة ممن خبرتهم أكثر من ١٥ سنة حيث بلغ عددهم (٢٤) مشرفاً بما نسبته (٦٤,٩٪) من العدد الإجمالي ،وبالتالي فإن إجابتهم على أداة الدراسة مبنية على خبرة طويلة في ميدان التوجيه والإرشاد الطلابي.

أداة الدراسة:

من خلال كتابة الباحث لفصل الإطار النظري، والرجوع للأدبيات والدراسَات والبحوث المتصلة بموضوع الدراسَة، قام بتصميم أداة الدراسَة في ضوء مشكلة الدراسَة وأهدافها وتساؤلاتها، وهي عبارة عن استبانة تتلاءم مع أفراد مجتمع الدراسَة وطبيعة موضوع الدراسة، وقد تكوّنت الاستبانة من جزأين:

- **الجزء الأول:** بيانات أولية عن أفراد مجتمع الدراسة من حيث المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التوجيه والإرشاد الطلابي.
- **الجزء الثاني:** تضمّن فقرات الاستبانة موزّعة على ثلاثة محاور، هي:

✓ **المحور الأول:** واقع دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى

الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض، وقد تضمّن ١٧ عبارة.

- ✓ **المحور الثاني:** المعوقات التي تَحدّ من دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض، وقد تضمّن ١٣ عبارة.
- ✓ **المحور الثالث:** السُبل المقترحة لتطوير دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض، وقد تضمّن ١٥ عبارة.

ويُقابل كل فقرة من فقرات جميع المحاور قائمة تحمل الاستجابات التالية: (موافق بشدة/ موافق / موافق بدرجة متوسطة/ غير موافق/ غير موافق بشدة).

قياس صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق الاتساق الظاهري (صدق المحكمين):

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وقد بلغ عددهم (٢٣) مُحكماً، وفي ملحق الدراسة قائمة بأسمائهم، وقد استجاب الباحث لآراء المحكّمين حيث قام بإجراء ما يلزم من حذف أو إضافة أو تعديل في ضوء مقترحاتهم التي اتفق عليها غالبية المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكّد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تمّ قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢): يوضح معاملات ارتباط بنود أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه.

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
واقع دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	١	٠,٦٨٣**	٧	٠,٧٨٩**	١٣	٠,٨١٧**
	٢	٠,٧١٩**	٨	٠,٧١٢**	١٤	٠,٨٢٦**
	٣	٠,٧٦٥**	٩	٠,٨٠٩**	١٥	٠,٨٠١**
	٤	٠,٦٦٠**	١٠	٠,٨٠٥**	١٦	٠,٨١٤**
	٥	٠,٨٢٦**	١١	٠,٧٨٧**	١٧	٠,٨٠٧**
	٦	٠,٨٢٧**	١٢	٠,٨٤٥**		
المعوقات التي تحد من دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	١	٠,٦٥٠**	٦	٠,٤٠٨*	١١	٠,٧٨٨**
	٢	٠,٧٨٠**	٧	٠,٨٢٢**	١٢	٠,٦٧٢**
	٣	٠,٥٧٥**	٨	٠,٦٢٨**	١٣	٠,٤١٦*
	٤	٠,٣٦٩*	٩	٠,٧٠٤**		
	٥	٠,٦٢٤**	١٠	٠,٣٨١*		

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
سبل تطوير دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	١	٠,٦٨١**	٦	٠,٦٠٤**	١١	٠,٦٢٨**
	٢	٠,٦٤٢**	٧	٠,٦٨٦**	١٢	٠,٨٣٣**
	٣	٠,٦٩٦**	٨	٠,٦٢٦**	١٣	٠,٧٤١**
	٤	٠,٣٩٩*	٩	٠,٧٩٩**	١٤	٠,٧١٧**
	٥	٠,٥٤١**	١٠	٠,٧٨٥**	١٥	٠,٧١١**

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

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥)، مما يُشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول رقم (٣): يوضح معاملات ارتباط محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
واقع دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	٠,٧٢٥**
المعوقات التي تحد من دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	٠,٣٨٤*
سبل تطوير دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	٠,٤٩٦**

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

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات ارتباط محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥)، مما يُشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ثبات أداة الدارسة:

تمّ حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٣) قيمة معامل الثبات لكل محور من محاور الدراسة.

جدول رقم (٤): يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة.

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
واقع دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	١٧	٠,٩٦
المعوقات التي تحد من دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	١٣	٠,٨٦
سبل تطوير دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	١٥	٠,٩١

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الوزن النسبي حسب قيم المتوسط الحسابي:

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي؛ لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تمّ إعطاء وزن للبدائل: (موافق بدرجة كبيرة جداً= ٥، موافق بدرجة كبيرة = ٤،

موافق بدرجة متوسطة= ٣، موافق بدرجة ضعيفة= ٢، موافق بدرجة ضعيفة جداً= ١)، ثم تمّ تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥–١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٥): يوضح الوزن النسبي حسب قيم المتوسط الحسابي

الفئة	الوصف	مدى المتوسطات
١	موافق بشدة	٥,٠٠ – ٤,٢١
٢	موافق	٤,٢٠ – ٣,٤١
٣	موافق بدرجة متوسطة	٣,٤٠ – ٢,٦١
٤	غير موافق	٢,٦٠ – ١,٨١
٥	غير موافق بشدة	١,٨٠ – ١,٠٠

أساليب التحليل الإحصائي:

استخدم الباحث في تحليل بيانات الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

أولاً: الإحصاء الوصفي، وتمثّل في:

- حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة وتحديد استجاباتهم.
- المتوسط الحسابي لحساب القيمة التي يُعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات المحور، وعلى المحور بشكلٍ عام، ولترتيب أوزان استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- الانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت البيانات) الاستجابات) عن وسطها الحسابي، كما أنه يُفيد في ترتيب المتوسطات عند تساوي بعضها حيث تُعطى الرتبة الأفضل للفقرة التي انحرافها المعياري أقل.

ثانياً: الإحصاء التحليلي، وتمثّل في:

- معامل ارتباط (بيرسون Pearson) Correlation Coefficient لحساب الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لأداة الدارسة.
- معامل ثبات (ألفا كرونباخ Alpha) Cronbachلتحديد معامل ثبات أداة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما واقع دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض؟"

جدول رقم (٦): يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لاستجابات مجتمع الدراسة حول واقع دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض.

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	يحذرهم من سرعة التفاعل مع الأحداث في العالم الرقمي دون وعي	ت	١١	١٧	٧	٢		٤,٠٠	٠,٨٥	١
		%	٢٩,٧	٤٥,٩	١٨,٩	٥,٤				
١٤	يساهم في توعيتهم بالمخاطر الجسدية والنفسية عند استخدام التقنية الرقمية	ت	١١	١٤	١٠	١	١	٣,٨٩	٠,٩٧	٢
		%	٢٩,٧	٣٧,٨	٢٧,٠	٢,٧	٢,٧			
١	يشجعهم على المشاركة في المحافل الوطنية والإقليمية والعالمية المتعلقة بقيم المواطنة الرقمية	ت	١١	١٥	٧	٣	١	٣,٨٦	١,٠٣	٣
		%	٢٩,٧	٤٠,٥	١٨,٩	٨,١	٢,٧			
٦	يبصرهم بخطورة الوقوع في الجرائم الرقمية	ت	١٢	١٤	٦	٢	٣	٣,٨١	١,٢٠	٤
		%	٣٢,٤	٣٧,٨	١٦,٢	٥,٤	٨,١			
٣	يدربهم على المسؤولية الوطنية في العالم الرقمي	ت	٩	١٣	١٠	٥		٣,٧٠	١,٠٠	٥
		%	٢٤,٣	٣٥,١	٢٧,٠	١٣,٥				
٤	يعرفهم بالطريقة المثلى لإدارة وقتهم عند استخدام التقنية الرقمية	ت	٥	١٦	١٥	١		٣,٦٨	٠,٧٥	٦
		%	١٣,٥	٤٣,٢	٤٠,٥	٢,٧				
٥	يوعيهم بالقوانين التي تَحكم استخدام التقنيات الرقمية	ت	٨	١٤	١٠	٤	١	٣,٦٥	١,٠٣	٧
		%	٢١,٦	٣٧,٨	٢٧,٠	١٠,٨	٢,٧			
١٧	يوجههم للتعامل الأمثل مع قضايا الابتزاز الإلكتروني	ت	٨	١٥	٨	٤	٢	٣,٦٢	١,١١	٨
		%	٢١,٦	٤٠,٥	٢١,٦	١٠,٨	٥,٤			
١٢	يُنمي لديهم الشعور بالمسؤولية تجاه مجتمعهم الرقمي	ت	١٠	١٠	١١	٤	٢	٣,٥٩	١,١٧	٩
		%	٢٧,٠	٢٧,٠	٢٩,٧	١٠,٨	٥,٤			
١٣	يؤكد عليهم بأن يحترموا حقوق الآخرين في مجتمعهم الرقمي	ت	٩	١٢	٨	٦	٢	٣,٥٤	١,١٩	١٠
		%	٢٤,٣	٣٢,٤	٢١,٦	١٦,٢	٥,٤			
١٥	ينبههم لخطورة عدم حفظ البيانات الرقمية الخاصة بهم	ت	٦	١٠	١٦	٣	٢	٣,٤١	١,٠٤	١١
		%	١٦,٢	٢٧,٠	٤٣,٢	٨,١	٥,٤			
١٠	يحثهم على مشاركة إنجازاتهم التقنية مع الجميع عبر وسائل الاتصال الرقمي الآمنة	ت	٦	٨	١٣	٧	٣	٣,١٩	١,١٧	١٢
		%	١٦,٢	٢١,٦	٣٥,١	١٨,٩	٨,١			
١١	يساعدهم على إتقان استخدام التقنية الرقمية	ت	٤	١٠	١٤	٦	٣	٣,١٦	١,٠٩	١٣
		%	١٠,٨	٢٧,٠	٣٧,٨	١٦,٢	٨,١			
٩		ت	٣	١١	١٤	٤	٥	٣,٠٨	١,١٤	١٤

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	يُطلعهم على وسائل الاتصال الرقمي الآمنة	%	٨,١	٢٩,٧	٣٧,٨	١٠,٨	١٣,٥			
١٦	يدربهم على آليات حفظ البيانات الرقمية الخاصة بهم	ت	٦	٦	١٣	٨	٤	٣,٠٥	١,٢٢	١٥
		%	١٦,٢	١٦,٢	٣٥,١	٢١,٦	١٠,٨			
٧	يرشدهم للمهارات اللازمة لممارسة التسوق الإلكتروني	ت	٤	٨	١٢	٦	٧	٢,٨٩	١,٢٦	١٦
		%	١٠,٨	٢١,٦	٣٢,٤	١٦,٢	١٨,٩			
٨	يدلهم على بعض المواقع الآمنة للتسوق الإلكتروني	ت	٦	٤	١٤	٦	٧	٢,٨٩	١,٣١	١٦
		%	١٦,٢	١٠,٨	٣٧,٨	١٦,٢	١٨,٩			
	المتوسط* العام							**٣,٤٧**	**٠,٨٦**	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي:

- **أولاً:** أفراد مجتمع الدراسة موافقون على واقع دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لموافقتهم على هذا المحور (٣,٤٧ من ٥,٠٠).
- **ثانياً:** جاءت العبارة رقم (٢) وهي (يحذرهم من سرعة التفاعل مع الأحداث في العالم الرقمي دون وعي) في المرتبة (الأولى) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٠٠ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى أهمية تحذير المرشد الطلابي لطلابه من التفاعل مع الأحداث العالمية الرقمية دون استشارة المختصين.

بينما جاءت العبارة رقم (٨) وهي (يدلهم على بعض المواقع الآمنة للتسوق الإلكتروني) في المرتبة (الأخيرة) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٢,٨٩ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى ضرورة تطوير المرشد الطلابي لقدراته في الاطلاع على المواقع الآمنة للتسوق الإلكتروني وتزويد الطلاب بها.

وتتوافق النتائج السابقة مع ما جاء عند (العبداللطيف، ٢٠١١م) و (هالة الجزار ٢٠١٤م) و(العريدي ٢٠١٦م) .

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي ينص على:

"ما المعوقات التي تحد من دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض؟"

جدول رقم (٧): يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لاستجابات مجتمع الدراسة حول المعوقات التي تحد من دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض.

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤	ندرة البرامج التدريبية المقدمة للمرشد الطلابي عن قيم المواطنة الرقمية	ت	١٩	١٥	٣			٤,٤٣	٠,٦٥	١
		%	٥١,٤	٤٠,٥	٨,١					
٦	كثرة البرامج الإرشادية التي يُطالب المرشد الطلابي بتنفيذها خلال العام الدراسي	ت	١٨	١٦	١	١	١	٤,٣٢	٠,٨٨	٢
		%	٤٨,٦	٤٣,٢	٢,٧	٢,٧	٢,٧			
١٣	ضعف التجهيزات المدرسية في مجال وسائل التواصل الرقمي	ت	١٤	١٦	٣	٤		٤,٠٨	٠,٩٥	٣
		%	٣٧,٨	٤٣,٢	٨,١	١٠,٨				
٥	ضعف مهارات استخدام التقنية الرقمية لدى المرشد الطلابي	ت	١٣	١٥	٧	٢		٤,٠٥	٠,٨٨	٤
		%	٣٥,١	٤٠,٥	١٨,٩	٥,٤				
٨	ضعف دعم إدارة المدرسة لبرامج التوجيه والإرشاد الطلابي	ت	١٣	١٢	١٠	٢		٣,٩٧	٠,٩٣	٥
		%	٣٥,١	٣٢,٤	٢٧,٠	٥,٤				
١٢	قلة تضمين المقررات الدراسية ما يُعزز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	ت	١٠	١٦	٩	٢		٣,٩٢	٠,٨٦	٦
		%	٢٧,٠	٤٣,٢	٢٤,٣	٥,٤				
١١	ضعف تعاون أولياء الأمور مع المرشد الطلابي لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى أبنائهم	ت	٨	١١	١٦	٢		٣,٦٨	٠,٨٨	٧
		%	٢١,٦	٢٩,٧	٤٣,٢	٥,٤				
١٠	قلة وعي الطلاب بأهمية الحذر من المخاطر الجسدية والنفسية عند استخدام التقنية الرقمية	ت	٥	١٨	١١	١	٢	٣,٦٢	٠,٩٥	٨
		%	١٣,٥	٤٨,٦	٢٩,٧	٢,٧	٥,٤			
٧	قلة اهتمام إدارة التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة التعليم بتعزيز قيم المواطنة الرقمية	ت	١٣	٩	٥	٨	٢	٣,٦٢	١,٣٢	٨
		%	٣٥,١	٢٤,٣	١٣,٥	٢١,٦	٥,٤			
٢	قلة اهتمام المرشد الطلابي بتعزيز قيم المواطنة الرقمية	ت	٨	١٤	٧	٨		٣,٥٩	١,٠٧	١٠
		%	٢١,٦	٣٧,٨	١٨,٩	٢١,٦				
١	غموض مفهوم المواطنة الرقمية لدى المرشد الطلابي	ت	٧	١٢	١٣	٤	١	٣,٥٤	١,٠٢	١١
		%	١٨,٩	٣٢,٤	٣٥,١	١٠,٨	٢,٧			
٩	ضعف الشعور بالمواطنة المسؤولة لدى الطلاب	ت	٦	١١	٩	٦	٥	٣,١٩	١,٢٩	١٢
		%	١٦,٢	٢٩,٧	٢٤,٣	١٦,٢	١٣,٥			
٣	ضعف قناعة المرشد الطلابي بأهمية تعزيز قيم المواطنة الرقمية	ت	٢	١٥	٨	٩	٣	٣,١١	١,١٠	١٣
		%	٥,٤	٤٠,٥	٢١,٦	٢٤,٣	٨,١			
	المتوسط* العام							**٣,٧٨**	**٠,٦١**	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

- **أولاً**: أفراد مجتمع الدراسة موافقون على المعوقات التي تحد من دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لموافقتهم على هذا المحور (٣,٧٨ من ٥,٠٠).
- **ثانياً**: جاءت العبارة رقم (٤) وهي (ندرة البرامج التدريبية المقدمة للمرشد الطلابي عن قيم المواطنة الرقمية) في المرتبة (الأولى) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٤٣ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى ندرة البرامج التدريبية المقدمة للمرشد الطلابي عن قيم المواطنة الرقمية، مما يؤكد أهمية قيام الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض بتصميم الحقائب التدريبية المعنية بقيم المواطنة الرقمية، وتدريب المرشدين الطلابيين عليها.

بينما جاءت العبارة رقم (٣) وهي (ضعف قناعة المرشد الطلابي بأهمية تعزيز قيم المواطنة الرقمية) في المرتبة (الأخيرة) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٣,١١ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى القناعة الكبيرة لدى المرشد الطلابي بأهمية تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب.

وتتوافق النتائج السابقة مع ما جاء عند (العمري ٢٠١١م) و (الدهشان ٢٠١٦م).

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: ما السُبل المقترحة لتطوير دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض؟"

جدول رقم (٨): يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لاستجابات مجتمع الدراسة حول السُبل المقترحة لتطوير دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤	زيادة عدد المرشدين الطلابيين في المدارس ليتسنى لهم القيام ببرامج تعزيز قيم المواطنة الرقمية ونحوها من البرامج المهمة.	ت	٢٥	١١	١			٤,٦٥	٠,٥٤	١
		%	٦٧,٦	٢٩,٧	٢,٧					
٢	إعداد برامج إرشادية لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	ت	٢١	١٥	١			٤,٥٤	٠,٥٦	٢
		%	٥٦,٨	٤٠,٥	٢,٧					
١	إعداد برامج تدريبية للمرشد الطلابي عن تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	ت	٢٢	١٣	٢			٤,٥٤	٠,٦١	٢
		%	٥٩,٥	٣٥,١	٥,٤					
٥	تبادل الخبرات بين المرشدين الطلابيين في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	ت	٢١	١٤	١	١		٤,٤٩	٠,٦٩	٤
		%	٥٦,٨	٣٧,٨	٢,٧	٢,٧				

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	توفير دليل علمي يساعد المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	ت	٢٣	١١	١	٢		٤,٤٩	٠,٨٠	٤
		%	٦٢,٢	٢٩,٧	٢,٧	٥,٤				
١٤	تضمين المناهج الدراسية ما يُعزز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	ت	١٩	١٦	٢			٤,٤٦	٠,٦١	٦
		%	٥١,٤	٤٣,٢	٥,٤					
١٥	تجهيز المبنى المدرسي بكل ما يلزم لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	ت	١٥	١٩	٣			٤,٣٢	٠,٦٣	٧
		%	٤٠,٥	٥١,٤	٨,١					
٦	التركيز على قدرة المعلم المتقدم للعمل مرشداً طلابياً في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب	ت	١٩	١٠	٧		١	٤,٢٤	٠,٩٥	٨
		%	٥١,٤	٢٧,٠	١٨,٩		٢,٧			
١٠	تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من خلال الإذاعة المدرسية والأنشطة اللاصفية	ت	١٧	١٢	٧	١		٤,٢٢	٠,٨٥	٩
		%	٤٥,٩	٣٢,٤	١٨,٩	٢,٧				
١٢	توعية المرشد الطلابي لأولياء الأمور وقت انعقاد مجلس الآباء بأهمية تعزيز المواطنة الرقمية لدى أبنائهم.	ت	١٥	١٨	١	٣		٤,٢٢	٠,٨٥	٩
		%	٤٠,٥	٤٨,٦	٢,٧	٨,١				
١٣	إرسال رسائل توعوية بأهمية تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب إلى أرقام الهواتف المحمولة الخاصة بأولياء الأمور بين فترة وأخرى	ت	١٦	١٦	٢	٣		٤,٢٢	٠,٨٩	٩
		%	٤٣,٢	٤٣,٢	٥,٤	٨,١				
٩	تسخير كافة إمكانات المدرسة لدعم برامج تعزيز المواطنة الرقمية لدى الطلاب	ت	١٦	١٣	٧	١		٤,١٩	٠,٨٤	١٢
		%	٤٣,٢	٣٥,١	١٨,٩	٢,٧				
١١	إعداد نشرات خاصة بتعزيز قيم المواطنة الرقمية وتوزيعها على الطلاب	ت	١٧	١٣	٣	٣	١	٤,١٤	١,٠٦	١٣
		%	٤٥,٩	٣٥,١	٨,١	٨,١	٢,٧			
٧	إضافة بند لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب للبنود التي يقوم بتقييمها مشرف التوجيه والإرشاد الطلابي في استمارة تقييم الأداء للمرشد الطلابي	ت	١٢	١٥	٨	١	١	٣,٩٧	٠,٩٦	١٤
		%	٣٢,٤	٤٠,٥	٢١,٦	٢,٧	٢,٧			
٨	إضافة بند لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب للبنود التي يقوم بتقييمها قائد المدرسة في استمارة تقييم الأداء للمرشد الطلابي	ت	١١	١٢	١٠	٢	٢	٣,٧٦	١,١٢	١٥
		%	٢٩,٧	٣٢,٤	٢٧,٠	٥,٤	٥,٤			
	المتوسط* العام							**٤,٣٠**	**٠,٥٤**	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

أولاً: أفراد مجتمع الدراسة موافقون بشدة على السُبل المقترحة لتطوير دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لموافقتهم على هذا المحور (٤,٣٠ من ٥,٠٠).

ثانياً: جاءت العبارة رقم (٤) وهي (زيادة عدد المرشدين الطلابيين في المدارس ليتسنى لهم القيام ببرامج تعزيز قيم المواطنة الرقمية ونحوها من البرامج المهمة) في المرتبة (الأولى) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٦٥ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى أهمية زيادة عدد المرشدين الطلابيين في المدارس ليقوموا بالمهام المنوطة بهم، والتي من ضمنها تعزيز قيم المواطنة الرقمية.

بينما جاءت العبارة رقم (٨) وهي (إضافة بند لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب للبنود التي يقوم بتقييمها قائد المدرسة في استمارة تقييم الأداء للمرشد الطلابي) في المرتبة (الأخيرة) من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٧٦ من ٥,٠٠)، وهذا يُشير إلى أهمية إضافة بند لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب للبنود التي يقوم بتقييمها قائد المدرسة في استمارة تقييم الأداء للمرشد الطلابي ولكن ليس بدرجة كبيرة، مما يؤكد على أن المرشد الطلابي ينبغي أن يقوم بدوره المناط به دون النظر في تقييم قائد المدرسة له.

وتتوافق النتائج السابقة مع ما جاء عند لمياء المسلماني (٢٠١٤م) والمحسن (٢٠١٥م) ووفاء الحربي (٢٠١٦م).

نتائج الدراسة:

تمثلت أبرز نتائج الدراسة بيلي:

- أبرز ما كشف عنه واقع دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض أن المرشد الطلابي يحذر الطلاب من سرعة التفاعل مع الأحداث في العالم الرقمي دون وعي، وضرورة تطوير المرشد الطلابي لقدراته في الاطلاع على المواقع الآمنة للتسوق الإلكتروني وتزويد الطلاب بها.
- أبرز المعوقات التي تَحدّ من دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض، هي: ندرة البرامج التدريبية المقدمة للمرشد الطلابي عن قيم المواطنة الرقمية، وكثرة البرامج الإرشادية التي يُطالب المرشد الطلابي بتنفيذها خلال العام الدراسي.
- أهم السُبل المقترحة لتطوير دور المرشد الطلابي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي

بإدارة تعليم الرياض، هي: زيادة عدد المرشدين الطلابيين في المدارس ليتسنى لهم القيام ببرامج تعزيز قيم المواطنة الرقمية ونحوها من البرامج المهمة، وإعداد برامج إرشادية لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- قيام الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة تعليم الرياض بتصميم الحقائب التدريبية المعنية بقيم المواطنة الرقمية، وتدريب المرشدين الطلابيين عليها.
- زيادة عدد المرشدين الطلابيين في المدارس ليتسنى لهم القيام ببرامج تعزيز قيم المواطنة الرقمية ونحوها من البرامج المهمة.
- التقليل من البرامج الإرشادية التي تُثقل كاهل المرشد الطلابي وتمنعه من القيام بعمله على الوجه المطلوب.
- ضرورة تطوير المرشد الطلابي لقدراته في الاطلاع على المواقع الآمنة للتسوق الإلكتروني وتزويد الطلاب بها.
- عقد دورات متعددة للطلاب تهدف إلى تعزيز المواطنة الرقمية لديهم.

المراجـع العربية:

- ابن منظور، محمد. (٢٠٠٠م). *لسان العرب*. ج (١٥) ط٣. بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.
- أبو المجد، مها عبد الله السيد، وإبراهيم يوسف اليوسف. (٢٠١٨م) شبكات التواصل الاجتماعي وسبل توظيفها في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل. *المجلة التربوية*: جامعة سوهاج – كلية التربية ع٥٦: ٦٩١ – ٧٢٢.
- أبو عباءة، صالح بن عبد الله. ونيازي، عبد المجيد بن طاش. (١٤٢١هـ). *الإرشاد النفسي والاجتماعي*، الرياض: مكتبة العبيكان.
- آل دحيم، فهد هذال. وآل دحيم، بريكان مسفر. (٢٠١٨م) مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى مدربي التدريب التربوي في مدينة الرياض: دراسة ميدانية. *مجلة الخدمة الاجتماعية*: الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين ج١, ع٥٩: ٣٩٩ – ٤٣٧.
- البسيسي، حسن بن على بن محمد. (٢٠١٧م). *دور المرشد الطلابي في علاج الممارسات الخاطئة لطلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمحافظة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جدة، جدة.
- بيندي، جيروم. (٢٠٠٥م). *القيم إلى أين؟* ترجمة: زهيدة جبور، جان جبور. قرطاج: المجمع التونسي للآداب والعلوم والفنون.
- الجزار، هالة حسن بن سعد. (٢٠١٤م) دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: رابطة التربويين العرب ج٣، ع٥٦: ٣٨٥ – ٤١٨.
- الجمعية الدولية للتقنية في التعليم. (٢٠١١م). *معايير تكنولوجيا التعليم لدى مديري المدارس والمعلمين والطلاب*، ط٢، مكتب التربية لدول الخليج العربي.
- حامد، صباح الحاج محمد. وابن طالب إبراهيم عبد الله زيد. (٢٠١٤م) دور المرشد الطلابي في التعامل مع مشكلات العنف الأسري لطلاب المرحلة الثانوية بالرياض. *مجلة العلوم الإنسانية*: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا مج١٥, ع٣: ٥٢– ٧٠.
- الحربي، وفاء بنت عويضة بن عواض. (٢٠١٦م) درجة إسهام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب مج٥, ع٤: ٤٦٢ – ٤٩٩.
- الدهشان، جمال علي. (٢٠١٦م) "المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي." *مجلة نقد وتنوير*: ع٥, ف٢، س٢: ص ٧١ – ١٠٤. http://edusocio.net/index.php
- زقاوة، أحمد. (٢٠١٥م). دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط. *مجلة أماراباك*. مج ٦ ع١٧: الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا، ٥١– ٦٨.
- زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥م). *التوجيه والإرشاد النفسي*. ط٤. القاهرة: دار عالم الكتب.
- زوين، سها حمدي محمد. (٢٠١٧م) "فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى الطالب المعلم بكلية التربية." *مجلة كلية التربية*: جامعة أسيوط

- كلية التربية مج٣٣, ع٩: ٤٦١ - ٥٣١.
- السليحات، روان يوسف. والسرحان، خالد علي عوض ، الفلوح، روان فياض. (٢٠١٨م) درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. *دراسات – العلوم التربوية*: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي مج٤٥, ع٣ ١٩ - ٣٣.
- الشمري، حمدان لافي. (٢٠١٦م) *مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة حفر الباطن*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. كلية التربية. الرياض.
- الشهري، فاطمة بنت علي. (٢٠١٦م). تحدي الأسرة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.. رؤية مقترحة. *ورقة عمل مقدمة للملتقى العلمي: دور الأسرة في الوقاية من التطرف*. كلية العلوم الاجتماعية والإدارية بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض. من ١٨-١٩/١٠/٢٠١٦م.
- العاجز، فؤاد علي مصطفى. (٢٠٠١م) الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظات غزة: واقع ومشكلات وحلول. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*: الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا مج٩, ع٢: ١ - ٥٧.
- العبداللطيف، أحمد عبداللطيف. (٢٠١١م) *إدراك معلمي المرحلة المتوسطة لدور المرشد الطلابي في ضوء بعض المتغيرات الشخصية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية- قسم علم النفس-. الرياض.
- العريدي، بندر بن إبراهيم. (٢٠١٦م) دور المرشد الطلابي في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*: جامعة الفيوم – كلية التربية ع٦, ج٣: ٩٢ - ١٢٩.
- العساف، صالح بن حمد. (١٤٣٣هـ). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط ٢. الرياض: دار الزهراء.
- عطا، محمود وحجازي، مصطفى والدليم، فهد. (١٤٢٥هـ). *الإطار المرجعي للإرشاد المدرسي*، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عمر، سعاد محمد. (٢٠١٧م). تصور مقترح في ضوء متطلبات التعلم الذكي والمواطنة الرقمية لتنمية قيم التسامح لدى الطالب المعلم بقسم الفلسفة بكلية التربية. المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: التسامح وقبول الآخر بالقاهرة . الناشر : *الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بالتعاون مع جامعة عين شمس*. القاهرة. مج ١: ٤٧٩-٥١٣.
- العمري، أحمد غرمان. (٢٠١١م) *دور المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، أم درمان، السودان.
- العنزي، شامان هليل. (٢٠١٤م) *تقييم دور المرشد الطلابي في وقاية طلاب المرحلة الثانوية من المشكلات السلوكية – دراسة مسحية على مدارس الهيئة الملكية بالجبيل*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. كلية العلوم الاجتماعية والإدارية. الرياض.
- الغلث، نسرين ناصر. (١٤٣٧هـ) " *تحليل محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات (الإعداد العام)*

للنظام الفصلي الثانوي في ضوء معايير المواطنة الرقمية " رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية– قسم الإدارة والتخطيط التربوي–. الرياض.

- القايد، مصطفى. (٢٠١٤م). *مفهوم المواطنة الرقمية*. المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني https://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship. ٢٠١٩/٤/٢٤م.
- القحطاني، ناصر هادي. (١٤٣١هـ) *دور معلم التربية الوطنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الثانوي بمنطقة نجران من وجهة نظر المشرفين والمعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. كلية الدراسات العليا. الرياض.
- القحيز، محمد عبد الرحمن. (١٤٢١هـ) *مدى فاعلية الممارسة المهنية لمرشدي الطلاب*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. كلية التربية. الرياض.
- المحسن، ياسر محمد. (٢٠١٥م) " *الدور التربوي للمرشد الطلابي في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم من وجهة نظر المديرين" دراسة تقويمية*". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم. كلية التربية– قسم أصول التربية–. بريدة.
- متولي، مصطفى وعبد الجواد، نور الدين. (١٩٩٠م). *التوجيه التربوي والتكيف الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية في مدينتي الرياض والقاهرة*. الكتاب السنوي الثاني للتوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض. ص ص٤٢٣ – ٤٧٨.
- محروس، غادة كمال. (٢٠١٨م) مستوى معرفة معلمي رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية بأبعاد المواطنة الرقمية. *مجلة البحث العلمي في التربية*: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ع١٩, ج٥: ٥١٥ – ٥٤٧.
- لمياء المسلماني، لمياء إبراهيم. (٢٠١٤م) "التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة." *عالم التربية*: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية س١٥, ع٤٧: ١٥ – ٩٤.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٧ هـ). *دليل برامج التوجيه والإرشاد الطلابي*. الرياض: وزارة المعارف. المملكة العربية السعودية.
- وزارة المعارف. (1422 هـ). *دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام*. الرياض: وزارة المعارف. المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Ribble, Mike. (2011). "*Digital Citizenship in Schools*" (2nd ed.). International Society for Technology in Education. U.S. & Canada.
- Alberta Education. (2012). *Digital Citizenship Policy Development Guide*. Alberta
- Gilson, Peter & Binet, Rebecca. (2011). Digital Citizenship as it Relates to Health and Wellness - *Physical Education and Health*. ESD. LBPSB. April.
- Hoover, Michelle & Kyle, Bobbi (2014). *Developing Digital Citizenship Through Project-based Learning*, University of Britsh Columbia, ETEC Intel education (2014). Digital Citizenship,https://nata3alam.intel.com/ar/event/1205
- Ribble, Mike. (2004 a). *Digital citizenship in the 21 Century*. Retrieved March 30, 2013, from: (http://coe.ksu.edu/digitalcitizenship).
- Snyder, Shane. (2016). "*Teachers' Perceptions of Digital Citizenship Development in Middle School Students Using Social Media and Global Collaborative Projects*". Walden Dissertations and Doctoral Studies