

الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز

عبدالله عبدالعزيز السهلاوي* و خالد رشيد النويصر**

* أستاذ مساعد، قسم الإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، و** محاضر، قسم التربية وعلم النفس، كلية إعداد المعلمين، الدمام، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تعتبر عملية تقويم إنتاجية عضو هيئة التدريس والعوامل المؤثرة فيها أهم الوسائل التي تمكن الجامعة من الحكم على مستوى أدائها وبالتالي مدى تحقق أهدافها. وفي هذا الاتجاه أجريت هذه الدراسة لتقويم إنتاجية أعضاء هيئة التدريس وتحديد العوامل المؤثرة فيها في كليتي التربية في جامعة الملك فيصل بالأحساء وجامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة.

وقد تكونت عينة الدراسة من ١٠٣ أعضاء من هيئة التدريس في الكليتين، طُلب من أفرادها الإجابة عن استبانة صمّمها الباحثان استناداً على أداة مصممة من قبل ثلاثة باحثين من الولايات المتحدة الأمريكية. وبعد تحليل البيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

- ١ - أن غالبية عينة الدراسة (٧٥٪) تضمن تعريفها للإنتاجية القيام بالبحث.
- ٢ - أن عينة الدراسة توقعت أن تكون إنتاجيتها المستقبلية أعلى من الإنتاجية الحالية.
- ٣ - أن الإنتاجية الحالية في جانب البحث العلمي كانت الأقل من بين الجوانب الثلاثة.
- ٤ - رأت عينة الدراسة أن العوامل التالية: الحضور أو المشاركة في المؤتمرات العلمية، والمشاركة في قرارات الكلية، ووسائل النشر والتأليف والخدمات المتعلقة بعملية البحث غير متوافرة بالقدر المطلوب، علماً بأن هذه العوامل قد اعتبرت ذات تأثير في إنتاجية أعضاء هيئة التدريس.

المقدمة

إن أحد الجوانب المهمة التي يجب أن تنصرف إليها جهود أية أمة من الأمم الساعية إلى تحقيق آمالها في النهوض والتقدم هو النظام التعليمي وعلى الأخص التعليم الجامعي ومؤسساته.

فالجامعات تلعب دوراً حيوياً في تحقيق التنمية الشاملة في مجتمعاتها، ولا يمكن لنا أن نختلف مع من يقول: إن الجامعة هي عقل المجتمع. فطبيعة الجامعة ونوعية الأنشطة التي تدور داخلها ونوعية مخرجاتها هي عون المجتمع في بناء خططه واتخاذ قراراته لتحقيق ما يهدف إليه.

لذا فمن الضروري دراسة ذلك العقل (الجامعة) بصفة دورية بغية فهمه وتطويره وإزالة ما يعوقه عن أدائه لوظيفته، فالنفقات الاجتماعية والنفقات الاقتصادية التي يدفعها المجتمع من ثرواته للجامعات يتوقع أن يحصل على مردود لها. وهنا تزيد مسؤولية الجامعة والقائمين عليها في استخدام مواردها استخداماً أمثل وبأكبر قدر من الكفاءة والفاعلية، وإلا فإن استمرار الإنفاق عليها سيُعد هدراً غير مبرر خاصة في ظل الظروف الراهنة حيث لا مجال للهدر والتراخي. وحيث إن الإنتاجية تعد المقياس الأول الذي يستخدم لتحديد مستوى الإنجاز، رأينا أن التعرف على مدى إنتاجية أعضاء هيئة التدريس والعوامل المؤثرة فيها في بعض جامعات المملكة أمر جدير بالبحث.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الاختلاف بين المنظمات في نوعية نشاطها ومنتجاتها وعلى الرغم من الاختلاف بين المنظرين الإداريين في تحديدهم وتعريفهم للإنتاجية كمفهوم. على الرغم من هذا وذاك، إلا أن هناك اتفاقاً على أن إنتاجية المنظمة — أية منظمة — من أهم المعايير التي يحكم من خلالها على فعالية تلك المنظمة ونجاحها.

وللجامعة — كغيرها — من المنظمات مدخلات ومخرجات، ولاشك أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من أهم مدخلاتها إن لم يكونوا الأهم على الإطلاق. فبهم وبنشاطهم تتفاعل المدخلات فتتحقق المخرجات: الأهداف. ومع أن عضو هيئة التدريس عنصر فعال ومؤثر، إلا أنه عنصر يتأثر أيضاً بمتغيرات تزيد أو تقلل من فعاليته.

إن أية محاولة لتقويم دور الجامعة وتطويره لا بد — في البدء — أن تتناول عضو هيئة التدريس باعتبار أن مستوى إنتاجيته يعد أحد أهم المعايير لقياس كفاءة الجامعة وفعاليتها. يرى الجلال [١، ص ١٥٩] وهو أحد المهتمين بدراسة نظم التعليم بمنطقة الخليج، أن التعليم العالي يعاني ما يشبه الأزمة. وأن الثروات الطائلة التي تدفقت على المنطقة والسعي

المستمر لتلبية الطلب الاجتماعي المتزايد «لنشر» التعليم العالي قد أديا إلى إهمال الإنتاجية . الظروف الاقتصادية التي تمر بها المنطقة الآن تفرض — أكثر من أي وقت مضى — نوعاً من المراجعة وإخضاع الأنظمة التعليمية بعامة والجامعات بخاصة لعملية تقويم شاملة يكون من أهم عناصرها الكفاءة والإنتاجية والمحاسبة الإدارية .

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات البحثية التالية :

- ١ - ماذا تعني الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس في الكليتين؟ ومتى يعتبرون أنفسهم منتجين؟
- ٢ - كيف يقوم أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز إنتاجيتهم الحالية والمتوقعة في ثلاثة جوانب من عمل الأستاذ الجامعي هي البحث العلمي، والتدريس، وخدمة المجتمع؟
- ٣ - ما العوامل التي تؤثر في الإنتاجية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الكليتين؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الإنتاجية نفسها، فكل ما تسعى إليه أية منظمة هو زيادة إنتاجيتها وتحسينها إضافة إلى أنها تعدّ مؤشراً على مدى كفاءة المنظمة وشرطاً لاستمرارها . كما أن هذه الدراسة تكتسب أهميتها من حداثة الموضوع وافتقار المكتبة العربية بصفة عامة والمكتبة في المملكة بصفة خاصة إلى هذا النوع من الدراسات، وأن مثل هذه الدراسة سيثري المكتبة بأدبيات ذات صلة بمفاهيم إدارية، مثل الإنتاجية والرضا الوظيفي، فعلى الرغم من أهمية دور عضو هيئة التدريس في عملية تقويم فعالية الجامعة وكفاءتها، إلا أن هناك قلة ملحوظة في الدراسات التي عنيت بعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية وإنتاجيته والعوامل المؤثرة فيها . ونستثني هنا الدراسة التي قام بها توفيق وزاهر [٢] بتكليف من مكتب التربية العربية لدول الخليج وكان عنوانها: الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي .

أخيراً، فإن هذه الدراسة ستزود صانعي القرار في الجامعتين محل الدراسة ببيانات ومعلومات ذات فائدة عن مستوى إنتاجية أعضاء هيئة التدريس بهما والعوامل المؤثرة في هذه الإنتاجية سلباً أو إيجاباً، مما يساهم في أية عملية تطوير للأداء أو لتحسين ظروف العمل وبيئته .

الفرضيات

في ضوء تساؤلات الدراسة صاغ الباحثان الفرضيات التالية :
 أولاً : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعتين في :

(ا) جانب البحث العلمي .

(ب) جانب التدريس .

(ج) جانب الخدمات .

ثانياً : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل في :

(ا) جانب البحث العلمي .

(ب) جانب التدريس .

(ج) جانب الخدمات .

ثالثاً : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز في :

(ا) جانب البحث العلمي .

(ب) جانب التدريس .

(ج) جانب الخدمات .

رابعاً : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين جامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز فيما يتعلق بآراء أعضاء هيئة التدريس حول إنتاجيتهم الحالية في :

(ا) جانب البحث العلمي .

(ب) جانب التدريس .

(ج) جانب الخدمات .

خامساً: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين جامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز فيما يتعلق بآراء أعضاء هيئة التدريس حول إنتاجيتهم المتوقعة في:

(ا) جانب البحث العلمي .

(ب) جانب التدريس .

(ج) جانب الخدمات .

سادساً: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نسبة أولئك الذين أجابوا بمتاح ونسبة أولئك الذين أجابوا بغير متاح في الجامعتين فيما يتعلق بالخمسة عشر عاملاً .

سابعاً: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نسبة أولئك الذين أجابوا بمتاح ونسبة أولئك الذين أجابوا بغير متاح في جامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالخمسة عشر عاملاً .

ثامناً: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نسبة أولئك الذين أجابوا بمتاح ونسبة أولئك الذين أجابوا بغير متاح في جامعة الملك عبدالعزيز فيما يتعلق بالخمسة عشر عاملاً .

مصطلحات الدراسة

عضو هيئة التدريس: يقصد به الأساتذة والأساتذة المشاركون والأساتذة المساعدون في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز.

جانب البحث العلمي: أي القيام بالدراسات والتأليف والنشر.

جانب التدريس: أي إعطاء المحاضرات وبناء المناهج وتطويرها.

جانب الخدمات: أي تقديم خدمات للجامعة والمجتمع كالمشاركة في اللجان والندوات والمحاضرات العامة .

الإطار النظري والدراسات السابقة

استعارت المؤسسات الأكاديمية (كالجامعات ومراكز البحث) مصطلح الإنتاجية من المؤسسات الصناعية لقياس فعاليتها وتقويمها. وهذه الاستعارة لم تلغ الفارق بين نوعية مخرجات الجامعة كمنظمة إنتاجية ومخرجات المصنع أو المشغل على الرغم من اختلاف مواصفات تلك المخرجات. ولهذا فقد فرق روبنز Robbins بين مصطلح الإنتاجية في المجال التجاري وبينه في المؤسسات غير الربحية (كالجامعات والمدارس)، ففي حين تقاس الإنتاجية في المؤسسات التجارية والصناعية بنسبة الأرباح نجده في النوع الآخر من

المؤسسات، أي غير الربحية، يقاس بإنتاج طلاب حاصلين على درجات عالية في امتحانات التحصيل المقننة. ثم يصل روبنز إلى تعريف عام للإنتاجية بقوله: «مقدرة المؤسسة على تحويل مدخلاتها إلى مخرجات وبأقل تكلفة ممكنة» [٣، ص ١٣١]. أما السلمي [٤، ص ٢١]، فيعرّف الإنتاجية بأنها «العلاقة بين كمية الموارد المستخدمة في العملية الإنتاجية وبين الناتج من تلك العملية.» فهو يرى أن هناك علاقة طردية بين الكفاءة الإنتاجية ونسبة الناتج إلى المستخدم من الموارد. ولعل السلمي ينحو الاتجاه نفسه الذي اتبعته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في تعريفها للإنتاجية «بأنها كمية الإنتاج (المخرجات) منسوبة إلى كل عنصر من عناصر الإنتاج» [٥، ص ٧٩].

إلا أن هناك تجاهاً فلسفياً في دلالاته لتعريف الإنتاجية أكثر مناسبة لموضوع هذا البحث وهو الذي طرحته الوكالة الأوروبية عندما عرّفت الإنتاجية بأنها «قبل كل شيء موقف يقوم على البحث الدائم عن التطوير وبقناعة راسخة من أن أداء اليوم أفضل من الأمس، وأداء الغد أفضل من أداء اليوم. إذ أن جهوداً كبيرة يجب أن تبذل لتكثيف الأنشطة الاقتصادية من أجل تأمين شروط أحسن لتطبيق النظريات والطرق الجديدة» [٥، ص ٨]. ويتضح من التعاريف الواردة أنه من الصعوبة بمكان تحديد تعريف للإنتاجية يمكن الإجماع عليه فقد انعكست هذه الصعوبة على عملية قياس الإنتاجية التي تعتبر من أهم معايير الحكم على كفاءة المنظمة، فستيرز Steers توصل في دراسة له عن قياس فعالية المنظمة إلى أن الإنتاجية هي ثاني أكثر المعايير المستخدمة في قياس كفاءة المنظمة، إذ سبقها عامل التكيف والمرونة. [٦، ص ٤٧٩].

هذا بالنسبة للمنظمات ذات الطابع الاقتصادي وفعاليتها، فماذا عن الجامعات؟ هنا تبرز خصوصية الجامعات واختلافها كمؤسسات إنتاجية تختلف أساليب ومعايير قياس إنتاجيتها وإنتاجية العاملين فيها، نظراً لاختلاف الأنشطة التي تدور بداخلها واختلاف أهدافها. ولو ألقينا نظرة سريعة على تاريخ الجامعة لوجدنا تطوراً في أهدافها. فجامعة الأمس كانت تهدف إلى حفظ التراث العلمي وجمعه ونشره؛ أما جامعة اليوم والغد، فلها أهداف أشمل من ذلك ويحتمل حسن [٧، ص ٥٠] أهداف الجامعة في ثلاثة أهداف رئيسية هي:

١ - إعداد وتخريج كفاءات بشرية متخصصة.

٢ - إعداد وتقديم البحوث والدراسات .

٣ - تنمية خدمة المجتمع .

وفي ورقة تقدمت بها إحدى الجامعات العربية لندوة «عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية»، التي عقدت بجامعة الملك سعود بالرياض في عام ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، تم تصنيف المهام إلى ثلاثة اتجاهات:

١ - نشر المعرفة: ويشمل التدريس والتدريب .

٢ - تنمية المعرفة: ويشمل البحث العلمي .

٣ - تطبيق المعرفة: ويشمل خدمة المجتمع [٨، ص ١].

وإن كان من البديهي عدم مناقشة أهمية دور عضو هيئة التدريس في تحقيق تلك الأهداف الثلاثة لوضوحه، إلا أنه من الضروري تحديد ومناقشة العوامل المؤثرة في إنتاجيته سلباً أو إيجاباً. ونرى أن هناك نوعين من العوامل المؤثرة في إنتاجية عضو هيئة التدريس:

١ - العوامل الذاتية .

٢ - العوامل الخارجية (المؤسسية) .

وتشمل العوامل الذاتية كل ما له علاقة وارتباط مباشر بعضو هيئة التدريس كمرتبته العلمية، وسنوات الخبرة في العمل الأكاديمي، والعمر، والمفهوم الذاتي للإنتاجية، والتخصص، وصفة الارتباط بالجامعة التي يعمل بها (هل هو مؤقت - أم متعاقد - أم دائم؟).

أما النوع الثاني - ونعني به العوامل الخارجية - فيقصد بها العوامل ذات الارتباط بالجامعة وسياساتها وأنظمتها الإدارية وهي: فرص المشاركة في اتخاذ القرار، والحرية الأكاديمية، والعوائد المادية والمعنوية، والعبء التدريسي، وتوافر الإمكانيات والخدمات كالمكتبة والقاعات والوسائل التعليمية .

الإنتاجية والرضا الوظيفي

يعرّف بدر الرضا الوظيفي بأنه «شعور الفرد بدرجة معينة من الإشباع لحاجاته النفسية والمادية من خلال ممارسته لوظيفة معينة» [٩، ص ٦٣]. أما معجم التراث الأمريكي فقد عرّف الرضا الوظيفي بأنه «تحقيق أو إشباع رغبة أو حاجة أو ميل» [١٠، ص ٩٤].

وقبل الحديث عن الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية لابد أولاً من تحديد العوامل المؤدية إلى الرضا الوظيفي، ويمكن حصرها في: سياسة المنظمة، وأسلوب الإشراف، ونوع العلاقة مع زملاء العمل، والأمن الوظيفي، والعائد المادي، وظروف العمل، وفرص النمو والارتقاء، وتأثير المهنة في حياة الفرد الخاصة، والإنجاز، وممارسة المسؤولية [١١]، ص [٧٤].

لاشك أن تعدد المتغيرات المرتبطة بالرضا الوظيفي يزيد من صعوبة تحديد علاقته بالإنتاجية، وهذا أعطى مشروعية للاعتقاد بتأثير كل منهما في الآخر، واعتبار أن أيا منها مسبب للآخر، فهل الرضا يؤدي إلى زيادة الإنتاجية؟ أم هل زيادة الإنتاجية تقود إلى الرضا الوظيفي؟ إن نتائج دراسات هوثورن Hawthorne المشهورة ترى أن ارتفاع درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع في الإنتاجية. إلا أننا، وفي المقابل، نجد دراسات أخرى ترى عكس ذلك، فبورتر ولولر Porter and Lawler توصلا في دراسة لهما إلى أن الرضا الوظيفي هو ناتج لارتفاع الإنتاجية وليس سبباً لها [١٢، ص ٢٧١].

علاوة على ذلك، فإن هناك فريقاً ثالثاً من الدراسات تؤيد نتائجها القول بعدم وجود علاقة بين الإنتاجية والرضا الوظيفي. ففي دراسة مسحية قام بها فروم Vroom لثلاث وعشرين دراسة منفصلة من الدراسات التي بحثت في العلاقة بين الإنتاجية والرضا الوظيفي وارتفاع المعنوية، لم يتوصل إلى ما يشير بوجود علاقة موجبة مرتفعة بينهما إلا في خمس منها فقط [١٢، ص ٢٧١].

إن الطبيعة البشرية واختلافها تجعل من الصعب — إن لم يكن من المستحيل — ضبط وتحديد المتغيرات المؤثرة في درجة الإشباع الوظيفي والروح المعنوية. إلا أنه من المؤكد أن الرضا الوظيفي أمر في غاية الأهمية للإداريين لعلاقته بسلوكيات مرءوسيه. فالموظف الراضي لديه نسبة غياب أقل، وهو يميل بدرجة أقل إلى ترك وظيفته أو تغييرها؛ أما اللامبالاة والتخريب، فهما تعبيران يلجأ إليهما الموظف غير الراضي.

الإنتاجية والدوافع

يتفق علماء النفس والباحثون في السلوك، في أن الإنسان، عندما يسلك سلوكاً معيناً، إنها يستجيب لعوامل دفعته لذلك السلوك. وتلك العوامل هي ما يطلق عليها دوافع

السلوك. ولعل أبرز النظريات التي حاولت تقديم نموذج مقبول ومبسط لتفسير الدوافع وعلاقتها بالسلوك الإنساني هي نظرية إبراهيم ماسلو Maslow .

ويرى ماسلو أن الإنسان يولد مزوداً بخمسة مستويات من الحاجات مرتبة ترتيباً هرمياً: حاجات فيسيولوجية كالطعام والماء، وحاجات الأمن، وحاجات الحب والتقبل، وحاجات الاحترام والإنجاز، وأخيراً، حاجات تحقيق الذات. وعندما تتحقق مجموعة واحدة من الحاجات تحل محلها مجموعة أخرى جديدة وفقاً لذلك الترتيب الذي وضعه ماسلو [١٣، ص ص ٤٤٠-٤٤١].

وهناك نظرية أخرى لتفسير الدوافع وعلاقتها بالسلوك الوظيفي وضعها هيرزبرغ Herzberg ، الذي توصل من خلال دراسته إلى تحديد فئتين من العوامل سمى الأول منها: العوامل الدافعية، مثل: أهمية العمل الذي يقوم به الفرد، وشعوره بإتقانه، والإنجاز فيه، وشعوره بالمسؤولية، والتطور والنمو الشخصي والتقدم الوظيفي وغيرها. والثانية عوامل وقائية مثل: سياسة المؤسسة الإدارية، والنمط الإشرافي السائد، والعلاقات مع الزملاء والرؤساء، والمرتب، وظروف العمل، والأمن الوظيفي وغيرها.

ومن خصائص العوامل الدافعة أنها تحقق الحاجة للنمو عند الفرد وأنها ذات علاقة مباشرة بالعمل الذي يقوم به. أما العوامل الوقائية، فمن خصائصها أنها تحقق حاجة الفرد لتجنب كل ما يؤدي إلى عدم الرضا، وهي مرتبطة بالطريقة التي يعامل بها الفرد في عمله وهي أخيراً خارجة عن العمل نفسه [٦].

ولعل نظرية فروم المسماة نظرية التوقع هي أحدث المحاولات الرامية إلى تفسير الدوافع وأكثرها انتشاراً وقبولاً. وترى هذه النظرية أن رغبة الفرد في الإنتاج في وقت ما تعتمد على الأهداف التي يسعى لتحقيقها في ذلك الوقت وعلى إدراكه للقيمة النسبية للأداء كوسيلة لتحقيق تلك الأهداف. أي أن الإنتاجية ليست هدفاً نهائياً في حد ذاتها، بل هي وسيلة لتحقيق أهداف معينة. فإذا أدرك العاملون أن الإنتاجية المرتفعة تحقق أهدافهم، فستكون إنتاجيتهم مرتفعة والعكس صحيح، فلو أدركوا أن الإنتاجية المنخفضة وسيلة لتحقيق أهداف معينة فسيسعون إلى خفض إنتاجيتهم [٣، ص ٣١٣].

ومن تعدد النظريات التي تفسر الدوافع يمكن القول بعدم وجود اتفاق على نوعية الدوافع المشكلة للسلوك الإنساني ولا على كيفية تشكيله. وينتج عن هذا صعوبة في تحديد

طريقة معينة يمكن بها دفع العاملين لزيادة إنتاجيتهم . فما يمكن أن يكون دافعاً لزيادة إنتاجية فرد معين قد يكون في الوقت نفسه دافعاً لقلّة الإنتاج عند فرد آخر . ويؤيد هذا القول نتائج مراجعة قام بها هرزبرغ وزملاؤه لسبع وعشرين دراسة عن العلاقة بين الإنتاجية والاتجاه نحو العمل ، ووجدوا أربع عشرة دراسة منها فقط تشير إلى علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو العمل والإنتاجية ، أي أن الدراسات الثلاث عشرة الأخرى لم تقر وجود علاقة بينهما [٦] .

الإنتاجية وسياسة الجامعة الإدارية

إن مخرجات الجامعة تفرض أنماطاً من الأطر المنظمة للأنشطة ذات الطبيعة العلمية والتربوية بداخلها بشكل يضمن فعاليتها . وما يهنا هنا هو السياسة الإدارية السائدة في الجامعة (الرسمية والشخصية) لدى المسؤولين عن اتخاذ القرار . إن أسلوب وإجراءات صنع القرار له أهمية وتأثير بالغان في فعالية المنظمة . ويرى كثير من أصحاب الاتجاه الإنساني في الإدارة أهمية مشاركة المرءوسين في صنع القرار لاسيما ذلك النوع من القرارات ذات المساس المباشر بشؤونهم . ويرون أن الموظفين الذين يعملون في منظمة يتيح نظامها فرصاً أكبر لهم للمشاركة في صنع القرار هم موظفون فعالون .

وهذا المذهب مبني في الأساس على الاعتقاد بأن إسهام الموظفين شخصياً في تخطيط مهماتهم يجعل من تنفيذ تلك المهام — في ذاته — إشباعاً لبعض حاجاتهم النفسية من العمل [١٢ ، ص ٢٣٠] . وكثيراً ما يتم استثمار هذا المعتقد عند الشروع في إجراء تغييرات في المنظمة ، حيث يشعر الموظفون بنوع من المشاركة في إحداث تلك التغييرات مما يدفعهم للعمل بجد لرؤيتها وقد أصبحت واقعاً ملموساً .

لقد قام كل من كوش Coch وفرنش French [١٢ ، ص ٢٣٠] بدراسة تجريبية على أربع مجموعات ، الأولى وهي المجموعة الضابطة فلم يسمح لها بالمشاركة ولم تناقش معها التغييرات ، وإنما طلب منها التنفيذ فقط . أما المجموعة الثانية فقد سمح فيها للموظفين بترشيح عدد قليل من زملائهم لتمثيلهم للمشاركة في التخطيط للتغيير الجديد في المنظمة . وفي المجموعتين الثالثة والرابعة ، فقد سمح لجميع أعضائها بمناقشة التغييرات الجديدة مع الإدارة والتخطيط لإجراءات تنفيذها وظروفه ، وكانت النتائج حاسمة :

- ١ - في المجموعة الأولى التي لم يسمح فيها بالمشاركة إطلاقاً وجدت مقاومة شديدة للتغيير، تدمر الموظفين، وترك بعضهم للعمل .
 - ٢ - في المجموعة الثانية لوحظ تحسن طفيف في الإنتاجية .
 - ٣ - وجد في المجموعتين الثالثة والرابعة حيث المشاركة المطلقة مايلى: قبول التغيير وعدم مقاومته، وارتفاع في الإنتاجية، ولم يتم تسجيل أية حالة ترك للعمل .
- وقطعاً فإن نتيجة هذه الدراسة تدعم الاتجاه القائل بأن المشاركة في صنع القرار تشبع الحاجة للإنجاز وتزيد من الرضا الوظيفي والإنتاجية .
- وهذا تؤيده نتائج الدراسة التي قام بها معهد الأبحاث الاجتماعية في جامعة ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة العلاقة بين الإنتاجية والأسلوب القيادي في عدد من المؤسسات الصناعية . وخلصت هذه الدراسة إلى ملاحظة أن ستة أقسام من مجموعة سبعة كانت ذات إنتاجية مرتفعة لأنها كانت تخضع لإشراف قادة يعطون أهمية للموظفين لا للإنتاج . كما وجد أيضاً أن سبعة أقسام من مجموع عشرة ذات إنتاجية منخفضة لأن القيادة الإدارية فيها كانت تركز اهتمامها على الإنتاج لا على الموظفين [١٤] ، ص ٦١٠].

الإنتاجية وزملاء العمل

هناك الكثير من الأدلة التي تدعم الفكرة القائلة بأن إنتاجية الفرد تتحدد بمعايير الجماعة التي يعمل معها . فعلى سبيل المثال، قام كل من زلزيك وكريشنيغن Zaleznick and Christiansen [١٥] ، ص ١٤٢] باختبار مجموعة من الفرضيات التي يعينها هنا الفرضية رقم ١٩ وهي :

- تختلف إنتاجية الفرد بناء على العائدات التي يحصل عليها من الإدارة وجماعة العمل :

- ١ - عندما يكافأ الفرد من الإدارة وجماعة العمل، فإن إنتاجيته ستكون قريبة من معايير الجماعة .
- ٢ - عندما يكافأ الفرد من الإدارة فقط، فإن إنتاجيته ستكون أكثر من معدل إنتاجية الجماعة .

٣ - عندما لا يُكافأ الفرد من الإدارة، وإنما من جماعة العمل فقط، فإن إنتاجيته ستكون قريبة أو أقل بقليل من معدلات الجماعة.

٤ - عندما لا يُكافأ الفرد من الإدارة ولا من جماعة العمل، فإنه سينتج بمعدل أقل من معايير الجماعة.

لقد اتفقت النتائج جزئياً مع افتراضات الدراسة، إذ إن أولئك الأفراد الذين يتلقون مكافآت من زملائهم في العمل كانت إنتاجيتهم قريبة من إنتاجية بقية أفراد الجماعة، كما كانوا متوافقين مع معايير الجماعة، بغض النظر عن موقف الإدارة منهم. وخلافاً لما كان مفترضاً فإن الأفراد الذين يحصلون على مكافآت من الإدارة فقط، فإن إنتاجيتهم كانت أقل من المعدل. ومن اللافت للنظر أن هذه الدراسة قد توصلت إلى أن الأفراد الذين لا يحصلون على مكافأة لا من الإدارة ولا من زملائهم، كانت إنتاجيتهم أكثر من المعدل، مخالفة بذلك ما كان مفترضاً. وعلى أية حال، فإن هذه الدراسة تظهر لنا مدى التأثير الذي يحدثه زملاء العمل في إنتاجية الفرد حتى إن بعض الأفراد يسعى إلى تقييد إنتاجه سعياً منه إلى المحافظة على انتباهه للجماعة. إن معايير جماعة العمل محدد مهم لسلوك الفرد ولاشك.

الإنتاجية والحرية الأكاديمية

مما لا خلاف عليه أن عضو هيئة التدريس الجامعي أحد أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وإنتاجيته وفعاليتها يتأثران بعوامل عدة، كما أن خصوصية دور الجامعة في المجتمع تمنح أعضاء هيئة التدريس فيها تميزاً في مسؤولياتهم حيال مجتمعهم. فالتغيير والمعالجة العلمية لمشكلات المجتمع تتطلب منهم قدرًا كبيراً من الحرية الفكرية.

وهذا ما رمى إليه أحد المهتمين بالتنمية في منطقة الخليج العربي عندما حدد دور مؤسسات التعليم العالي في عملية التنمية الشاملة قائلاً: «إن الحرية الأكاديمية والمناخ الملائم للبحث والإبداع لا يصدران بقانون أو نظام ولكنها محصلة قيم اجتماعية وسياسية وثقافية راسخة الجذور. ولا يمكن في ظل التوقع وعدم الشعور بالأمان أن يكون هناك بحث علمي حقيقي وإن رصدت الملايين باسم البحث وشُيِّدت المباني الضخمة باسم البحث وتم شراء أحدث الأجهزة باسم البحث... لأن العلماء هم نتاج وثمرة الجو الفكري الحر، ومثل هذا الجو غير متوافر في واقع الحياة العربية الراهنة. فإذا نبغ عالم بين

ظهرانينا فإن ذلك يكون في العادة بالرغم من الظروف المحيطة وليس بفعالها» [١٦]، ص ٢٣٨].

والحرية الفكرية التي يتطلبها جو العمل الأكاديمي تعني عند بعض العلماء سهولة الحصول على المعلومات ومعالجتها وتبني مواقف مستقلة تجاهها، كل ذلك دون مساس بآمنهم على أنفسهم وممتلكاتهم. ويعرف بعضهم الآخر الحرية الأكاديمية بأنها «حرية الأستاذ الجامعي في تدريسه وفي بحثه وفي التعبير عن آرائه ونظرياته تعبيراً حراً ودون أن يكون عرضة للاضطهاد بسبب الآراء التي يعلن عنها أو يقوم بتدريسها» [١٧، ص ٣٦].

وفي دراسة عن الحرية الأكاديمية في إحدى جامعات الخليج (جامعة الكويت)، قام فيها الباحث بتحليل معلومات استقفاها من استجابة ما يقرب من ١٦٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (ذكور وإناث)، وتوصل إلى أن الغالبية العظمى من أفراد العينة، على اختلاف تخصصاتهم وسنوات خبرة كل منهم في التعليم الجامعي، يوافقون على أهمية الحرية الأكاديمية للتعليم الجامعي كواحدة من الركائز الأساسية التي يُبنى عليها الصرح الجامعي لأنها تساعد على تحقيق أغراض بالغة الأهمية بالنسبة للفرد والمجتمع والجماعة على حد سواء [١٧، ص ٥٠]. وفي جزء آخر من الوطن العربي أكد أحد كبار مسؤولي دولة عربية مغاربية على أهمية الحرية الأكاديمية وأثرها في إنتاجية عضو هيئة التدريس، مشبهاً الحرية للباحث والعالم وأستاذ الجامعة بالماء والأكسجين للشجرة أو النبتة [١٨، ص ٢٣٩].

وفي هذا الاتجاه فرّق مرسى بين إنتاجية رجال الجامعة العرب في بلدانهم وبين إنتاجيتهم في الجامعات الأجنبية معتقداً أن العرب عندما تهاجر أجسادهم وعقولهم إلى جامعات أجنبية يبتكرون ويصلون إلى مستوى جائزة نوبل وغيرها من الجوائز العالمية، كما أن الشخص نفسه في العالم العربي وفي العالم الثالث بصفة عامة يذبل كما تذبل الشجرة المحرومة من الأكسجين أو الماء، فإذا فر بحريته وكرامته وهاجر واستوعبته جامعات أجنبية انتعش وانكب على البحث بنشاط وتألّق نجمه، وأصبح من المبدعين اللامعين الذين يشار إليهم بالبنان [١٨، ص ٢٣٩].

مما تقدم نخلص إلى حتمية الاعتقاد بوجود علاقة موجبة بين الحرية الأكاديمية وإنتاجية عضو هيئة التدريس الجامعي من حيث الكم والكيف.

إجراءات البحث

أولاً : أداة البحث

لقد اعتمد الباحثان في جمع بيانات الدراسة على الأداة المسماة The Faculty Career Survey المصممة من قبل ثلاثة من الأساتذة من جامعة كليفلاند بالولايات المتحدة الأمريكية . وقد قام الباحثان في شهر ديسمبر ١٩٨٩م ، بمكاتبة أصحاب الأداة، طالبين منهم السماح باستخدام الأداة وإجراء التعديلات والتغييرات اللازمة لجعلها ملائمة لبيئة الدراسة . وقد حصل الباحثان على موافقة خطية تتضمن السماح باستخدام الأداة وإجراء التعديلات الضرورية . قام الباحثان بترجمة الأداة بمساعدة متخصصين من قسم اللغات الأجنبية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل ، وأجريت بعض التعديلات على الأداة لتكون موافقة للبيئة الجامعية في المملكة . ثم عرضت الأداة في شكلها قبل النهائي على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك فيصل للتحقق من صدق الأداة في التعبير عن العوامل المؤثرة في الإنتاجية ووضوح هذه العوامل وقدرتها على الكشف عن آراء ومواقف أفراد العينة منها . وقد أجرى الباحثان تعديلات تم اقتراحها من قبل هؤلاء الأساتذة . بعد ذلك ، وزعت الأداة على عينة صغيرة للوقوف على مدى وضوح الأداة وسهولة فهمها . وأجريت تعديلات طفيفة مستندة على ملاحظات وتساؤلات أفراد هذه العينة . أما فيما يتعلق بثبات الأداة فقد اكتفى الباحثان بإجراءات الثبات التي قام بها مصمموا الأداة الأصلية ، حيث إن التغييرات التي أدخلت عليها كانت طفيفة .

وتتكون الأداة في صورتها النهائية من أربعة أجزاء هي :

- ١ - الجزء الأول، ويهتم بالبيانات الديمغرافية كاسم الجامعة، والكلية، والجنسية، والمرتبة العلمية، والعمر، وسنوات الخبرة الأكاديمية .
- ٢ - الجزء الثاني، ويتكون من خمسة عشر عاملاً يحدد المستجيب ما إذا كان كل عامل منها متاحاً أو غير متاح له في بيئة عمله ونوع تأثير كل عامل في إنتاجية المستجيب (إيجابي، لا تأثير، سلبي) .
- ٣ - الجزء الثالث، ويشمل ثلاثة جوانب رئيسة لعمل عضو هيئة التدريس هي جانب البحث العلمي، وجانب التدريس، وجانب الخدمات . ويطلب من المستجيب تقييم إنتاجيته الحالية والمتوقعة في كل جانب من هذا الجوانب الثلاثة، وذلك باختيار قيمة

من ١-٥، حيث =١ إنتاجية منخفضة تتدرج في الارتفاع إلى ٥، والتي تدل على إنتاجية مرتفعة، وفيما يتعلق بالإنتاجية المتوقعة فقد حددت بفترة ثلاث سنوات .
٤ - الجزء الرابع، ويتكون هذا الجزء من سؤال مفتوح حول تعريف معنى الإنتاجية ومتى يعتبر عضو هيئة التدريس نفسه منتجاً.

ثانياً: عينة البحث

تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية مؤلفة من مائة وثلاثة أعضاء هيئة تدريس، منهم سبعة وخمسون يعملون في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالأحساء، وستة وأربعون يعملون في كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة. وتمثل هاتان الكليتان منطقتين جغرافيتين رئيسيتين في المملكة، هما المنطقة الشرقية والمنطقة الغربية. وقد كان في نية الباحثين أن تضم عينة الدراسة ثلاث كليات تمثل المناطق الرئيسة الثلاث في البلاد، إلا أن اعتذار كلية التربية بجامعة الملك سعود عن المشاركة في الدراسة اضطر الباحثين إلى قصر دراستها على هاتين الكليتين فقط. ويبين جدول رقم ١ التوزيع الإحصائي لأفراد العينة.

جدول رقم ١. توزيع أفراد العينة حسب الجنسية والعمر وسنوات الخبرة.

المتغير	الجنسية		النسبة
	سعودي	غير سعودي	
الجامعة			
جامعة الملك فيصل	٣٣	٢٤	٥٥,٣%
جامعة الملك عبدالعزيز	٢٥	٢١	٤٤,٧%
المجموع	٥٨	٤٥	
النسبة	٥٦,٣%	٤٣,٧%	
	الفئة		النسبة
العمر			
٣٥ سنة فأقل		٢٢	٢١,٤%
٣٦ - ٤٠		٣٧	٣٥,٩%
٤١ - ٤٥		١٧	١٦,٥%
٤٦ - ٥٠		١٢	١١,٧%
أكثر من ٥٠		١٥	١٤,٦%
الخبرة			
أقل من ٥ سنوات		٤٤	٤٢,٧%
من ٥ - ١٠		٢٥	٢٤,٣%
أكثر من ١٠ سنوات		٣٤	٣٣%

ثالثاً: جمع البيانات

قبل البدء في جمع البيانات، قام الباحثان بالحصول على الموافقة على تطبيق الدراسة على عينة الدراسة بكلية التربية. بعد ذلك قام الباحثان بتوزيع ٧٠ استمارة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، عاد منها ٥٧ استمارة تمثل ٨١٪ من مجموع الاستمارات الموزعة. كما أرسل الباحثان ٧٠ استمارة لكلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز أيضاً، رجع منها ٤٦ استمارة، وتشكل ٦٦٪ من مجموع الاستمارات المرسله.

عرض نتائج البحث

أولاً: الفروق بين الإنتاجية الحالية والمتوقعة في كل جانب على حدة كما يراها أفراد العينة ككل ولكل جامعة على حدة.

١ - للعينة ككل

باستخدام اختبارات للمجموعات المترابطة لاختبار الفرضية التي تنص على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط الإنتاجية الحالية ومتوسط الإنتاجية المتوقعة في جانب البحث العلمي، كما يراها جميع أفراد العينة، يظهر لنا من جدول رقم ٢ أن قيمة $t(4, 88)$ كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $0,05$ ، مما يعني رفض الفرضية السابقة وعليه فإن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة في هذا الجانب.

كذلك يتضح لنا من الجدول نفسه أن هناك فرقاً له دلالة إحصائية بين تصور عينة الدراسة لمستوى إنتاجيتهم الحالية ومستوى إنتاجيتهم المتوقعة في جانب التدريس، حيث بلغت قيمة $t(4, 51)$ وهي قيمة كافية لرفض الفرضية الصفرية. وبالنظر إلى الجدول نفسه يظهر لنا أن متوسط الإنتاجية الحالية في جانب الخدمات كان $3, 11$ ؛ أما متوسط الإنتاجية المتوقعة في هذا الجانب فإنه $3, 55$ ، وبإجراء اختبارات للمجموعات المترابطة حصلنا على قيمة $t(2, 62)$ ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $0,05$.

٢ - جامعة الملك فيصل

يوضح لنا جدول رقم ٢ نتائج اختبارات دلالة الفروق بين المتوسطات المترابطة.

ففي جانب البحث العلمي كانت قيمة اختبارات تساوي ٤,٣٦ ، مما يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين تصور أفراد العينة من جامعة الملك فيصل لمستوى إنتاجيتهم الحالية ومستوى إنتاجيتهم المتوقعة في هذا الجانب. إذ إن الإنتاجية المتوقعة كانت أعلى من الإنتاجية الحالية.

أما في جانب التدريس والخدمات، ينظر من جدول رقم ٢ أن قيمتي اختبارات هما ١,٣٨ ، ١,٨٥ على التوالي، وهما قيمتان غير كافيتين لرفض الفرضية الصفرية. مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإنتاجية الحالية ومستوى الإنتاجية المتوقعة في هذين الجانبين.

جدول رقم ٢. نتائج اختبارات للفروق بين متوسطات تقديرات الإنتاجية الحالية والمتوقعة.

الوضع المتوقع			الوضع الحالي			الجانب	الفئة
ت	ع	س	ع	س			
*٤,٨٨	١,٠٣	٣,٦٩	١,٢٨	٢,٩٠	البحث	الجامعتان معاً (ن = ١٠٣)	
*٢,٥١	,٧٩	٤,٣٥	,٩٧	٤,٠٤	التدريس		
*٢,٦٢	١,١٠	٣,٥٥	١,٢٧	٣,١١	الخدمة		
*٤,٣٦	١,٠١	٣,٥٢	١,١٢	٢,٦٤	البحث	جامعة الملك فيصل (ن = ٥٧)	
١,٣٨	,٨٠	٤,٢٢	,٩٤	٤,٠٠	التدريس		
١,٨٥	١,١٢	٣,٣٣	١,١٩	٢,٩٢	الخدمة		
*٢,٦٩	١,٠٢	٣,٩١	١,٤١	٣,٢١	البحث	جامعة الملك عبدالعزيز (ن = ٤٦)	
*٢,٢١	,٧٥	٤,٥٢	١,٠١	٤,١٠	التدريس		
١,٩١	١,٠٣	٣,٨٢	١,٣٣	٣,٣٤	الخدمة		

* ذات دلالة إحصائية على مستوى $> 0,05$.

س: المتوسط الحسابي.

ع: الانحراف المعياري.

ن: حجم العينة.

٣ - جامعة الملك عبدالعزيز

يظهر لنا من جدول رقم ٢ نتائج اختبارات للمجموعات المترابطة لثلاث فرضيات حول الفرق بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز في الجوانب الثلاثة — ففي جانب البحث العلمي، كانت نتيجة لاختبار دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة ت ٦٩, ٢، مما يعني أن أفراد العينة يتوقعون أن تكون إنتاجيتهم المتوقعة، أعلى مما هي عليه الآن.

أما من حيث جانب التدريس، فكانت قيمة اختبارات تساوي ٢١, ٢، وهي ذات دلالة إحصائية. وهذا يعني وجود فروق حقيقية بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة في صالح الأخيرة.

وعلى خلاف هذا، لم تكن قيمة اختبارات ٩١, ١ في جانب الخدمات ذات دلالة إحصائية، مما يعزو الفروق الملاحظة بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة إلى الصدفة.

ثانياً: الفروق في الإنتاجية بين الجامعتين في الجوانب الثلاثة

باستعراض جدول رقم ٣، نجد أن قيمة اختبارات للمجموعات المستقلة للفرق بين الجامعتين في الإنتاجية الحالية في جانب البحث العلمي كانت ذات دلالة إحصائية، مما يعني وجود فرق جوهري بين الجامعتين في الإنتاجية الحالية في هذا الجانب. حيث إن متوسط الإنتاجية الحالية في جامعة الملك عبدالعزيز أكبر منه في جامعة الملك فيصل.

كما يبين الجدول نفسه نتائج اختبارات للمجموعات المستقلة في الجانبين الآخرين، جانب التدريس وجانب الخدمات. ويلاحظ أن النتائج تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعتين فيما يتعلق بالإنتاجية الحالية في هذين الجانبين.

بالنظر إلى جدول رقم ٣، تظهر لنا نتائج اختبارات للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين الجامعتين في الإنتاجية المتوقعة في كل جانب من الجوانب الثلاثة. ففي جانبي البحث العلمي والتدريس، كانت نتيجة اختبارات غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فرق حقيقي بين الجامعتين في الإنتاجية المتوقعة. أما في الجانب الثالث، أي جانب الخدمات، فإن نتيجة اختبارات كانت ذات دلالة إحصائية، وهذا يدل على وجود فرق له دلالة إحصائية بين الجامعتين في الإنتاجية المتوقعة في هذا الجانب. حيث كان متوسط

الإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس من جامعة الملك عبدالعزيز أعلى من متوسط الإنتاجية المتوقعة لزملائهم من جامعة الملك فيصل .

جدول رقم ٣. نتائج اختبارات «ت» للفروق بين التقديرات في الجامعتين لكل من الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة.

نوع الإنتاجية	جامعة الملك فيصل (ن = ٥٧)	جامعة الملك عبدالعزيز (ن = ٤٦)
الحالية	الجانِب سَ ع البحث ٢,٦٤ ١,١٢ التدريس ٤,٠٠ ٠,٩٤ الخدمة ٢,٩٢ ١,١٩	سَ ع ت ٣,٢١ ١,٤١ ٢,٢١* ٤,١٠ ١,٠١ ٠,٥٥ ٣,٣٤ ١,٣٣ ١,٦٥
المتوقعة	الجانِب سَ ع البحث ٣,٥٢ ١,٠١ التدريس ٤,٢٢ ٠,٨٠ الخدمة ٣,٣٣ ١,١٢	سَ ع ت ٣,٩١ ١,٠٢ ١,٩٠ ٤,٥٢ ٠,٧٥ ٠,٥٥ ٣,٨٢ ١,٠٣ ٢,٣٠*

* ذات دلالة إحصائية على مستوى > 0.05 .

سَ : المتوسط الحسابي .

ع : الانحراف المعياري .

ن : حجم العينة .

بالنظر إلى جدول رقم ٤ ، الذي يوضح ترتيب العوامل المؤثرة في الإنتاجية كما يراها جميع أفراد العينة ، نرى أن جميع العوامل قد حصلت على نسب عالية جداً من حيث كونها تؤثر في الإنتاجية . حتى العامل الأخير في الترتيب ، نجد أنه حصل على ٥٥٪ من مجموع أفراد العينة ، أيضاً يبين لنا الجدول أن العامل الذي احتل المرتبة الأولى من حيث التأثير هو عامل وسائل النشر والتأليف ، إذ رأى ٩٤ فرداً من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم ١٠٣ ، وهو ما يشكل ٩١٪ من مجموع أفراد العينة ، أن هذا العامل يؤثر في إنتاجيتهم . وجاء في المرتبتين الثانية والثالثة وبالنسبة نفسها عاملاً الخدمات المتعلقة بعملية البحث والحرية الأكاديمية ، حيث حصل كل منهما على ٨٨٪ من مجموع أفراد العينة . أما العوامل التي

ثالثاً: العوامل من حيث تأثيرها في الإنتاجية

جدول رقم ٤. ترتيب العوامل من حيث تأثيرها في الإنتاجية كما رأتها عينة الدراسة في كل جامعة على حدة وفي الجامعتين معاً.

م	العوامل	جامعة الملك فيصل		جامعة الملك عبدالعزيز		الجامعتان معاً	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١	وسائل النشر والتأليف	٥٠	٪٨٨	٢	٪٩٦	٤٤	٩٤
٢	الخدمات المتعلقة بعملية البحث	٥٢	٪٩١	١	٪٨٥	٣٩	٩١
٣	الحرية الأكاديمية	٥٠	٪٨٨	٢	٪٨٩	٤١	٩١
٤	الخدمات المتعلقة بعملية التدريس	٤٥	٪٧٩	٩	٪٩١	٤٢	٨٧
٥	فرص الترقى والنمو الوظيفي	٤٧	٪٨٢	٧	٪٨٥	٣٩	٨٦
٦	الموضوعية في تعامل الرؤساء	٤٤	٪٧٧	١١	٪٨٩	٤١	٨٥
٧	عبء التدريس المناسب	٤٧	٪٨٢	٧	٪٨٣	٣٨	٨٥
٨	دعم الإدارة للابتكار والتجديد	٤٨	٪٨٤	٥	٪٧٦	٣٥	٨٣
٩	عدد الطلاب المناسب في قاعة الدرس	٤٢	٪٧٤	١٣	٪٨٩	٤١	٨٣
١٠	المشاركة في قرارات القسم	٤٠	٪٧٠	١٤	٪٩١	٤٢	٨٢
١١	الحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية	٤٨	٪٨٤	٥	٪٧٤	٣٤	٨٢
١٢	المكتب المناسب	٥٠	٪٨٨	٢	٪٦٧	٣١	٨١
١٣	المسكن المناسب	٤٥	٪٧٩	٩	٪٧٢	٣٣	٧٨
١٤	المرتب والعوائد المالية المناسبة	٤٤	٪٧٧	١١	٪٧٤	٣٤	٧٨
١٥	المشاركة في قرارات الكلية	٣٢	٪٥٦	١٥	٪٥٢	٢٤	٥٦

حصلت على أدنى ثلاث نسب، فهي على التوالي عامل المسكن المناسب، وعامل المرتب والعوائد المالية المناسبة، وأخيراً عامل المشاركة في قرارات الكلية، وكانت نسب هذه العوامل كالتالي: ٪٧٦، ٪٧٦، ٪٥٥.

كما يوضح لنا جدول رقم ٤ تقويم أفراد العينة من كلية التربية بجامعة الملك فيصل لخمسة عشر عاملاً من حيث التأثير وعدم التأثير في إنتاجيتهم. وقد رأى ٪٩١ من أفراد العينة من جامعة الملك فيصل أن عامل الخدمات المتعلقة بعملية البحث يؤثر في إنتاجيتهم.

وجاءت ثلاثة عوامل في المرتبة الثانية بالنسبة نفسها، ٨٨٪، وهي عامل وسائل النشر والتأليف وعامل الحرية الأكاديمية وعامل المكتب المناسب .

هذا وقد جاءت العوامل الثلاثة الآتية — عدد الطلاب المناسب في قاعة الدرس، والمشاركة في قرارات القسم والمشاركة في قرارات الكلية — في المراتب الثلاث الأخيرة، حيث حصلت هذه العوامل على أدنى ثلاث نسب، وهي على التوالي ٧٤٪، ٧٠٪، ٥٦٪ .
ويظهر من جدول رقم ٤ تقويم أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز لمجموعة من العوامل من حيث كونها مؤثرة أو غير مؤثرة في إنتاجيتهم . وباستعراض الجدول، نجد أن العوامل الثلاثة الأولى التي حصلت على أعلى نسب من حيث إنها مؤثرة في الإنتاجية كانت عامل وسائل النشر والتأليف، وعامل المشاركة في قرارات القسم، وعامل الخدمات المتعلقة بعملية التدريس . وقد حصلت على النسب التالية: ٩٦٪، ٩١٪، ٩١٪ على التوالي .

وقد رأى المشاركون في الدراسة من جامعة الملك عبدالعزيز أن عوامل المسكن المناسب، والمكتب المناسب، والمشاركة في قرارات الكلية هي الأقل تأثيراً في إنتاجيتهم من بين العوامل الخمسة عشر، حيث حصلت هذه العوامل على النسب التالية: ٧٢٪، ٦٧٪، ٥٢٪ .

وقد تم حساب معامل الارتباط الرتبي للكشف عن التوافق في تأثير العوامل بين الجامعتين، وكانت نتيجة الاختبار ٠,٠٦، مما يعني وجود علاقة منخفضة جداً بين الجامعتين فيما يتعلق بتأثير العوامل الخمسة عشر في الإنتاجية .

رابعاً: تقويم العوامل من حيث كونها متاحة أو غير متاحة

يظهر جدول رقم ٥ خمسة عشر عاملاً مرتبة وفقاً لكونها متاحة في بيئة عمل أفراد العينة وبالتمعين في هذا الجدول يتضح لنا أن العوامل الثلاثة الأكثر إتاحة كما يراها جميع أفراد العينة هي على التوالي: المشاركة في قرارات القسم، والخدمات المتعلقة بعملية التدريس، والمسكن المناسب، حيث حصلت هذه العوامل على أكبر ثلاث نسب: ٨٩٪، ٨٠٪، ٧٨٪ .

كذلك يتضح من الجدول أن العوامل الأقل إتاحة كما يراها جميع أفراد العينة هي: دعم الإدارة للابتكار والتجديد والحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية، وأخيراً

جدول رقم ٥ . ترتيب العوامل وفقاً لكونها متاحة كما رأتها عينة الدراسة في كل جامعة على حدة وفي الجامعتين معاً .

م	العوامل	جامعة الملك فيصل	جامعة الملك عبدالعزيز	الجامعتان معاً
		العدد	النسبة	الرتبة
		العدد	النسبة	الرتبة
١	المشاركة في قرارات القسم	٤٧	%٨٢	١
٢	المسكن المناسب	٤٥	%٧٩	٢
٣	الخدمات المتعلقة بعملية التدريس	٤١	%٧٢	٣
٤	عبء التدريس المناسب	٣٧	%٦٥	٤
٥	الموضوعية في تعامل الرؤساء	٣٤	%٦٠	٥
٦	المرتب والعوائد المادية المناسبة	٣٠	%٥٣	٦
٧	الحرية الأكاديمية	٣٠	%٥٣	٦
٨	فرص الترقى والنمو الوظيفي	٢٨	%٤٩	٨
٩	عدد الطلاب المناسب في قاعدة الدرس	٢٧	%٤٧	٩
١٠	المكتب المناسب	٢٤	%٤٢	١٠
١١	الخدمات المتعلقة بعملية البحث	٢٤	%٤٢	١٠
١٢	دعم الإدارة للابتكار والتجديد	١٨	%٣٢	١٢
١٣	وسائل النشر والتأليف	١٦	%٢٨	١٣
١٤	المشاركة في قرارات الكلية	١٢	%٢١	١٤
١٥	الحضور والمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية	٩	%١٦	١٥

المشاركة في قرارات الكلية، وقد حصلت على النسب التالية: %٣٨، %٣٠، %٢٩ على التوالي .

كما يتضح من جدول رقم ٥ العوامل المؤثرة في الإنتاجية مرتبة وفقاً لعدد ونسبة الأفراد الذين أجابوا بأن هذه العوامل متاحة لهم . وبالنظر إلى الجدول، نجد أن %٨٢ من أعضاء هيئة التدريس من جامعة الملك فيصل يرون أن المشاركة في قرارات القسم متاحة لهم، وقد جاء هذا العامل في المرتبة الأولى بهذه النسبة، يليه عامل المسكن المناسب الذي حصل على

ثاني أعلى نسبة بلغت ٧٩٪. أما العامل الذي احتل المرتبة الثالثة فكان عامل الخدمات المتعلقة بعملية التدريس وحصل على ٧٢٪ من مجموع أفراد العينة .

أما العوامل التي حصلت على أدنى نسبة من حيث كونها متاحة، فقد كانت على التوالي: عامل وسائل النشر والتأليف بنسبة ٢٨٪، يليه عامل المشاركة في قرارات الكلية ٢١٪، وأخيراً عامل الحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية ونسبته ١٦٪.

كذلك يبين لنا جدول رقم ٥ ترتيب العوامل من حيث كونها متاحة أو غير متاحة كما يراها أفراد العينة من جامعة الملك عبدالعزيز. وبالتدقيق في الجدول يظهر لنا أن من بين العوامل الخمسة عشر حصل عامل المشاركة في قرارات القسم على أعلى نسبة حيث رأى ٩٨٪ من مجموع أفراد العينة من جامعة الملك عبدالعزيز، أن هذا العامل متاح لهم في بيئة عملهم. وقد جاء عامل الخدمات المتعلقة بعملية التدريس في المرتبة الثانية بنسبة ٨٩٪. وفي المرتبة الثالثة جاء عامل فرص الترقى والنمو الوظيفي، وعامل الحرية الأكاديمية بالنسبة نفسها، حيث رأى ٧٨٪ من المشاركين في الدراسة من جامعة الملك عبدالعزيز أن هذين العاملين متاحان لهم.

أما من حيث العوامل التي حصلت على أدنى ثلاث نسب من حيث إتاحتها، فقد كانت عامل الحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية الذي حصل على ٤٨٪. وبنسبة ٤٦٪ جاء عامل دعم الإدارة للابتكار والتجديد. وأخيراً جاء عامل المشاركة في قرارات الكلية في المرتبة الأخيرة بنسبة قدرها ٣٩٪.

وقد تم حساب معامل الارتباط الرتبي للكشف عن التوافق في مدى الإناحة للعوامل في الجامعتين. وكانت نتيجة الاختبار ٧٧,٠، ما يعني وجود علاقة مرتفعة بين الجامعتين فيما يتعلق بإتاحة العوامل الخمسة عشر.

يظهر لنا جدول رقم ٦ نتائج اختبار مربع كاي للخمسة عشر عاملاً، كل على حدة، لجميع أفراد العينة، ولكل جامعة على حدة، يتضح أن هناك فرقاً له دلالة إحصائية في العوامل ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤ بين آراء أولئك الذين يرون أن هذه العوامل متاحة في بيئة عملهم وأولئك الذين يرون أن هذه العوامل غير متاحة. أما فيما يتعلق بالعوامل ٧، ٩، ١١، ١٥، فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

جدول رقم ٦. نتائج فحص فروق النسب باستخدام اختبار عينة الدراسة حول إتاحة أو عدم إتاحة الخمسة عشر عاملاً.

م	العوامل	العينة ككل (ن=١٠٣)			جامعة الملك فيصل (ن=٥٧)			جامعة الملك عبدالعزيز (ن=٤٦)		
		متاح	غير متاح	كأ	متاح	غير متاح	كأ	متاح	غير متاح	كأ
١	المشاركة في قرارات الكلية	٣٠	٧٣	*١٧,٩	١٢	٤٥	*١٩,١٠	١٨	٢٨	٢,١٧
٢	المشاركة في قرارات القسم	٩٢	١١	*٦٣,٧	٤٧	١٠	*٢٤,٠١	٤٥	١	*٤٢,٠٨
٣	فرص الترقى والنمو الوظيفي	٦٤	٣٩	*٦,٠٦	٢٨	٢٩	٠,٠١	٣٦	١٠	*١٤,٦٩
٤	دعم الإدارة للابتكار والتجديد	٣٩	٦٤	*٦,٠٦	١٨	٣٩	*٧,٣٧	٢١	٢٥	٠,٣٤
٥	الحضور أو المشاركة في المؤتمرات والتدوات العلمية	٣١	٧٢	*١٦,٣	٩	٤٨	*٢٦,٦	٢٢	٢٤	٠,٠٨
٦	الحرية الأكاديمية	٦٦	٣٧	*٨,١٦	٣٠	٢٧	٠,١٥	٣٦	١٠	*١٤,٦٩
٧	الخدمات المتعلقة بعملية البحث	٤٨	٥٥	٠,٤٧	٢٤	٣٣	١,٤٢	٢٤	٢٢	٠,٠٨
٨	الخدمات المتعلقة بعملية التدريس	٨٢	٢١	*٣٦,١	٤١	١٦	*١٠,٩	٤١	٥	*٢٨,١٧
٩	وسائل النشر والتأليف	٤٧	٥٦	٠,٧٨	١٦	٤١	*١٠,٩٦	٣١	١٥	*٥,٥٦
١٠	الموضوعية في تعامل الرؤساء	٦٦	٣٧	*٨,١٦	٣٤	٢٣	٢,١٢	٣٢	١٤	*٧,٠٤
١١	المكتب المناسب	٥٦	٤٧	٠,٧٨	٢٤	٣٣	١,٤٢	٣٢	١٤	*٧,٠٤
١٢	المسكن المناسب	٨٠	٢٣	*٣١,٥	٤٥	١٢	*١٩,١٠	٣٥	١١	*١٢,٥٢
١٣	عبء التدريس المناسب	٦٧	٣٦	*٩,٣٣	٣٧	٢٠	*٥,٠٧	٣٠	١٦	*٤,٢٦
١٤	المرتب والحوافز المالية المناسبة	٦٥	٣٨	*٧,٠٧	٣٢	٢٧	٠,١٥	٣٥	١١	*١٢,٥٢
١٥	عدد الطلاب المناسب في قاعة الدرس	٥٢	٥١	٠,٠٩	٢٧	٣٠	٠,١٥	٢٥	٢١	٠,٦٩

* فروق النسب الدالة إحصائياً على مستوى $> ٠,٠٥$.

بالنظر إلى جدول رقم ٦، يتبين لنا أن اختبار مربع كاي لدلالة الفروق قد أجري لخمس عشرة عاملاً لمعرفة الفرق في آراء الدراسة من جامعة الملك فيصل بين إتاحة هذه العوامل وعدم إتاحتها. ويتضح من نتائج هذه الاختبارات أن الفروق كانت ذات دلالة إحصائية للعوامل ١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٢، ١٣، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للعوامل ٣، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٤، ١٥.

كذلك من استعراض نتائج اختبار مربع كاي في جدول رقم ٦ يتضح لنا أن الفروق كانت ذات دلالة إحصائية للعوامل ٢، ٣، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ولم تكن لها دلالة إحصائية للعوامل ١، ٤، ٥، ٧، ١٥.

خامساً: تحديد مفهوم الإنتاجية

لقد خصص الجزء الرابع من الأداة لتحديد مفهوم الإنتاجية كما يراه المشاركون في الدراسة. حيث طلب منهم في سؤال مفتوح أن يحددوا معنى الإنتاجية من منظور مهنتهم كأعضاء هيئة تدريس. وبعد القيام بتحليل المحتوى للإجابة ظهرت النتائج التالية:

إن ٧٥٪ من المشاركين في الدراسة تضمن تعريفهم للإنتاجية القيام بالبحوث. أما القيام بالتدريس، فقد ورد ضمن تعريف الإنتاجية لدى ٧١٪ من المشاركين. ورأى ٤٣٪ من المشاركين في الدراسة أن الإنتاجية تعني لهم القيام بخدمة المجتمع بجانب أشياء أخرى.

إضافة إلى هذه الجوانب، فقد تضمنت تعريفات عينة الدراسة للإنتاجية جوانب أخرى، كتحقيق أهداف المنظمة وتحقيق الرضا والإشباع والسعادة. في حين عرف آخرون الإنتاجية بأنها القدرة على إنشاء جيل صالح سوي علمياً وسلوكياً.

مناقشة النتائج

أولاً: تقويم الإنتاجية

من استعراض نتائج الدراسة يظهر لنا أن المشاركين في الدراسة يرون أن إنتاجيتهم الحالية في جانب التدريس هي الأعلى من بين الجوانب الثلاثة، فيما حصل جانب البحث العلمي على أدنى متوسط إنتاجية. وتأتي هذه النتيجة متمشية مع الأهمية الكبيرة التي توليها جامعات المملكة لجانب التدريس قياساً بالجوانب الأخرى. كذلك فإن هذه النتيجة تعززها نتائج دراسات أخرى جرت في المنطقة، كتلك التي قام بها جاسم الكندري، وعلي إبراهيم لتحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، التي توصلت إلى أن أكثر من نصف الوقت مخصص للتدريس [١٩]. ويعزز هذه النتيجة ما توصلت إليه هذه الدراسة من أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة ٨٠٪ ترى أن الخدمات المتعلقة بعملية

التدريس متاحة لها. إضافة إلى أن ٨٤٪ من عينة الدراسة رأَت أن هذا العامل يؤثر في إنتاجيتهم إيجابياً. كذلك فإن حصول جانب البحث العلمي على أدنى تقويم للإنتاجية الحالية يأتي منسجماً مع رأي عينة الدراسة حول مدى توافر بعض العوامل المؤثرة في الإنتاجية، فقد رأى ٥٣٪ من المشاركين في الدراسة أن الخدمات المتعلقة بعملية البحث غير متاحة، في حين اعتقد ٥٤٪ من المشاركين في الدراسة عدم توافر وسائل النشر والتأليف؛ أما جانب الخدمات، فقد احتل المركز الثاني من بين الجوانب الثلاثة.

هذا فيما يتعلق بتقويم الإنتاجية الحالية، أما تقويم الإنتاجية المتوقعة، فقد اختلف إلى حد ما، حيث كان أكثر تفاوتاً، إذ ارتفعت متوسطات الإنتاجية المتوقعة عن مثيلاتها الحالية في الجوانب الثلاثة. ففي جانب البحث العلمي ارتفع متوسط الإنتاجية للعينة ككل من ٢,٩٠ إلى ٣,٦٩، وفي جانب التدريس ارتفع من ٤,٠٤ إلى ٤,٣٥. في حين ارتفع في جانب الخدمات من ٣,١١ إلى ٣,٥٥. وحدث هذا الارتفاع عند عينة الدراسة من جامعة الملك فيصل وكذلك من جامعة الملك عبدالعزيز.

ويلاحظ أن جانب البحث العلمي قد احتل المركز الثاني في تقويم الإنتاجية المتوقعة بعد أن شغل المركز الأخير في تقويم الإنتاجية الحالية. وكان ذلك على حساب جانب الخدمات الذي أصبح في المركز الثالث. ويرى الباحثان أن هذا التغير كان في الاتجاه المتوقع نظراً لما توليه الجامعات من اهتمام لجانب البحث العلمي في ترقية عضو هيئة التدريس، وشعور أعضاء هيئة التدريس بأهمية هذا الجانب كأحد أهم معايير ترفيتهم، وإن كان في هذا الربط بين البحث العلمي والترقية تغييب للهدف الأساسي من البحث والتأليف وهو الإسهام في تقدم المجتمع وخدمته.

وما يلفت النظر أن متوسطات الإنتاجية الحالية والمستقبلية في جامعة الملك فيصل كانت أدنى من تلك في جامعة الملك عبدالعزيز في الجوانب الثلاثة: البحث العلمي والتدريس والخدمات. علماً بأن بعض الفروق لم تكن دالة إحصائياً. وقد يكون مرد ذلك هو أن العوامل الخمسة عشر متاحة في جامعة الملك عبدالعزيز أكثر من إتاحتها في جامعة الملك فيصل، كما يبين جدول رقم ٥، حيث إن أدنى عامل من حيث الإتاحة في جامعة الملك عبدالعزيز قد حصل على نسبة ٣٩٪، بينما لم يحصل أدنى عامل في جامعة الملك فيصل إلا على ١٦٪ فقط.

ثانياً: العوامل المؤثرة في الإنتاجية

في هذا المجال طلب من المشاركين في الدراسة إبداء رأيهم في خمسة عشر عاملاً من حيث كونها تؤثر أو لا تؤثر في إنتاجيتهم . وبعد استعراض النتائج للتقسيمات الرئيسة الثلاثة التي شكلت عينة الدراسة وهي نتائج العينة ككل ، ونتائج العينة من جامعة الملك فيصل ، وعينة الدراسة من جامعة الملك عبدالعزيز . اتضح فيما يتعلق بالعينة ككل أن عامل وسائل النشر والتأليف حصل على أكبر نسبة ٩١٪ من الأفراد الذين رأوا أنه يؤثر في إنتاجيتهم ، يليه عامل الخدمات المتعلقة بالبحث العلمي بنسبة ٨٨٪ ، وجاء عامل الحرية الأكاديمية بالنسبة نفسها ٨٨٪ . وهذه العوامل تندرج تحت جانب البحث العلمي ، وهي عوامل ذات أهمية عالية في إنتاجية عضو هيئة التدريس ، وهو الأمر الذي أكدت عليه دراسات كثيرة مثل دراسة محمد مرسي [١٨] الذي اعتبر أن نقص المراجع وعدم العناية بالمكتبة الجامعية العلمية المتخصصة وندرة المجالات العلمية لنشر بحوث أساتذة الجامعات من أخطر المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية . أما فيما يتعلق بالحرية الأكاديمية ، فهو ما أكدت عليه دراسة عبدالمحسن حمادة [١٧] ودراسة محمد مرسي [١٨] .

ويجب أن ننبه إلى أن العوامل الأخرى قد حصلت على نسب عالية مما يؤكد أهميتها وأثرها في إنتاجية عضو هيئة التدريس وأن إتاحة هذه العوامل ولو بدرجات متفاوتة من الممكن أن تؤثر إيجابياً في إنتاجية عضو هيئة التدريس . وبناءً عليه ، فإننا سنذكر هنا العوامل التي حصلت على أقل ثلاث نسب وهي على التوالي: المسكن المناسب (٧٦٪) ، والمرتب والعوائد المالية المناسبة (٧٦٪) ، وأخيراً المشاركة في قرارات الكلية (٥٤٪) . وبالتمعن في العاملين الأولين نجد أنهما من العوامل التي تتعلق بظروف العمل وهما اللذان ، بناءً على نظرية هيرزبرغ ، يصنفان على أنهما ضمن عوامل الوقاية .

أما العامل الثالث وهو المشاركة في قرارات الكلية ، فعلى الرغم من أهمية المشاركة في القرار وتأثيرها الإيجابي في الإنتاجية ، فإنها حصلت على أقل نسبة من بين العوامل الخمسة عشر ، ونعزو ذلك إلى سببين ، أولهما أن الممارسة العملية ولوائح الجامعات السعودية تقصّر ان المشاركة في قرارات الكلية على أعضاء مجلس الكلية فقط . وثانيهما أن وجود عامل المشاركة في قرارات القسم قد أشعر أعضاء هيئة التدريس بنوع من التعويض في تحقيق المشاركة في القرار . وإذا ما نظرنا إلى نتائج الدراسة بالنسبة لأفراد العينة من جامعة الملك فيصل ، اتضح

لنا أن العوامل الثلاثة الأولى الأكثر تأثيراً في الإنتاجية، وهي عامل الخدمات المتعلقة بعملية البحث ٩١٪، يليه بالنسبة نفسها عاملاً الحرية الأكاديمية ٨٨٪ ووسائل النشر والتأليف ٨٨٪. ونلاحظ هنا الأهمية الكبيرة المعطاة لهذه العوامل وينسحب عليها ما قيل عن العينة ككل.

أما العوامل الثلاثة الأقل تأثيراً في إنتاجية أفراد العينة من جامعة الملك فيصل، فكانت على التوالي عدد الطلاب المناسب في قاعة الدرس ٧٤٪، المشاركة في قرارات القسم ٧٠٪، وأخيراً المشاركة في قرارات الكلية ٥٦٪. ويلاحظ أنه من بين الخمسة عشر عاملاً جاء عاملاً المشاركة في قرارات الكلية والمشاركة في قرارات القسم في المرتبة الأدنى من حيث التأثير في الإنتاجية. حيث رأى ٣٠٪ من المشاركين في الدراسة من جامعة الملك فيصل أن المشاركة في قرارات القسم لا تؤثر في إنتاجيتهم، وتعتبر هذه النسبة عالية نسبياً، خلاف ما كان متوقعاً. فمن المعلوم أن المشاركة في قرارات القسم هي من صلب العملية الأكاديمية، وهي القناة الوحيدة التي يستطيع عضو هيئة التدريس التعبير من خلالها عن مشاركته في القرار. وأكدت دراسات كثيرة على العلاقة بين المشاركة في القرار والرضا الوظيفي الذي ينعكس على الإنتاجية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع معظم الدراسات التي أجريت حول العلاقة بين المشاركة في القرار والإنتاجية، ومنها دراسة كل من كوش وفرنش Coch & French [١٢]، حيث أظهرت النتائج علاقة طردية بين المشاركة في القرار والإنتاجية إلا إذا اعتبرت تلك المشاركة شكلية.

أما بالنسبة لأفراد العينة من جامعة الملك عبدالعزيز، فقد اختلف الوضع نوعاً ما. حيث نجد أن العوامل الثلاثة الأولى التي حصلت على أكبر نسبة من حيث تأثيرها في الإنتاجية هي عامل وسائل النشر والتأليف ٩٦٪، يليه بالنسبة نفسها عاملاً المشاركة في قرارات القسم والخدمات المتعلقة بعملية التدريس ٩١٪. وهي عوامل -- ولاشك -- ذات ارتباط وثيق بإنتاجية عضو هيئة التدريس، خاصة لأولئك الذين يرون أن الإنتاجية تعني لهم القيام بالبحوث والدراسات والتأليف والتدريس. كذلك فإن حصول عامل المشاركة في القرار على هذه النسبة العالية من الأفراد الذين يرون أنه يؤثر في إنتاجيتهم له ما يعززه في دراسات سابقة أكدت على أهمية المشاركة في القرار وعلاقتها بالإنتاجية [١٢].

أما من حيث العوامل التي حصلت على أدنى نسبة من حيث تأثيرها في الإنتاجية، فهي على التوالي: المشاركة في قرارات الكلية ٥٢٪، المكتب المناسب ٦٧٪، والمسكن المناسب ٧٢٪. وكما قلنا سابقاً، فإن هذه النسب تعتبر نسباً مرتفعة. إلا أنه بمقارنتها مع نسب العوامل السابقة، نجد أنها هي الأدنى. ولانخفاض نسبة عامل المشاركة في قرارات الكلية ما يبرره، حيث إن مشاركة عضو هيئة التدريس في قرارات الكلية تعتبر محدودة جداً. أما العاملان الآخران، فيندرجان ضمن العوامل المتعلقة بظروف العمل التي يرى هيرزبرغ أنها عوامل وقائية لا تؤدي إلى رفع الإنتاجية، ولكن وجودها يمنع حالة عدم الرضا عند الموظف.

ونخلص إلى القول: إن العوامل الخمسة عشر المذكورة حظيت بأهمية كبيرة من حيث تأثيرها في الإنتاجية، وإن كانت بنسب متفاوتة. وقد تصدرت العوامل المتعلقة بعملية البحث والتدريس ووسائل النشر والتأليف والحرية الأكاديمية بقية العوامل، لما لهذه العوامل من ارتباط وثيق بعمل عضو هيئة التدريس.

خلاصة البحث

الجامعة منظمة أنشأها المجتمع لتحقيق وظائف معينة من خلال قيامها بأهداف محددة، وإن كانت أهداف الجامعة ووظائفها قد اعتورها التغيير والتطور نتيجة لتطور المجتمع المحيط، فإن الحاجة لدراسة الجامعة وتقويمها تظل ماسة ولا يمكن الاستغناء عنها لزيادة فعاليتها وكفاءتها.

وقد حاولت هذه الدراسة الاستجابة لهذه الحاجة من خلال التعرف على استجابات عينة من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية في جامعتين سعوديتين هما: جامعة الملك فيصل بالأحساء وجامعة الملك عبدالعزيز - فرع المدينة المنورة. وقد احتوت أداة هذه الدراسة على أسئلة عن مفهوم الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها سلباً أو إيجاباً. ويمكن القول إن نتائج هذه الدراسة لا تختلف - إجمالاً - عن نتائج دراسات كثيرة عربية وأجنبية حول موضوع الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها. ولعل أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

١ - إن مفهوم الإنتاجية يعني عند معظم عينة الدراسة القيام بالبحث والتدريس.

- ٢ - إن الإنتاجية الحالية لأعضاء هيئة التدريس في الكليتين في جانب البحث العلمي تعتبر متدنية قياساً بالجانبين الآخرين (التدريس - وخدمة المجتمع).
- ٣ - إن العوامل الأكثر تأثيراً في إنتاجية عضو هيئة التدريس هي: وسائل النشر والتأليف، والخدمات المتعلقة بعملية البحث، والحرية الأكاديمية.
- ٤ - إن العوامل الأقل تأثيراً في إنتاجية عضو هيئة التدريس هي: المشاركة في قرارات الكلية، والمرتب والعوائد المالية، والمسكن المناسب، والمكتب المناسب.
- ٥ - إن العوامل المتاحة أكثر من غيرها في بيئة عمل عينة الدراسة هي: المشاركة في قرارات القسم، والخدمات المتعلقة بعملية التدريس، والمسكن المناسب.
- ٦ - إن العوامل المتاحة أقل من غيرها في بيئة عمل عينة الدراسة هي: المشاركة في قرارات الكلية، والحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية، ودعم الإدارة للابتكار والتجديد.
- ٧ - إن النسبة التي حصل عليها آخر عامل في الترتيب من حيث التأثير كانت ٥٥٪، وتعتبر هذه النسبة مرتفعة، مما يدل على أن أفراد العينة يرون أن جميع العوامل ذات تأثير في إنتاجيتهم وإن كانت بنسب متفاوتة.
- ٨ - إن هناك عوامل رأى أفراد العينة أنها ذات تأثير في إنتاجيتهم، إلا أنها غير متوافرة لهم في بيئة عملهم، وفي مقدمة هذه العوامل: الحضور أو المشاركة في المؤتمرات العلمية، والمشاركة في قرارات الكلية، ووسائل النشر والتأليف، والخدمات المتعلقة بعملية البحث.
- ٩ - إن عينة الدراسة توقعت أن تكون إنتاجيتها المستقبلية أعلى من إنتاجيتها الحالية في جميع الجوانب.

التوصيات

نتيجة لمراجعة الدراسات السابقة حول موضوع الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها، واستناداً إلى نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصية الآتية التي يرى الباحثان أن الأخذ بها سيسهم في زيادة فعالية الجامعة وإنتاجية أعضاء هيئة التدريس فيها.

على الرغم من أهمية البحث العلمي للجامعة، إلا أن ما يوفر من إمكانات وامتنيازات وفرص للباحثين من أعضاء هيئة التدريس لا يتناسب مع تلك الأهمية، وعليه فإن توفير كل

ماله علاقة بالبحث العلمي، كالمكتبة المتخصصة، والمجلة العلمية، والمشاركة في المؤتمرات العلمية، يعتبر أمراً في غاية الأهمية.

وقبل ختام الدراسة فإننا نطرح أفكاراً لدراسات مستقبلية:

- ١ - إجراء الدراسة ولكن مع عينات أكبر (كليات أخرى) في مناطق أخرى.
- ٢ - إجراء دراسة عن أثر النظام الجامعي الجديد (نظام تعيين رؤساء الأقسام والعمداء)، وأثر هذا النظام في المشاركة في القرار وبالتالي في الإنتاجية.
- ٣ - إجراء دراسات متعمقة للكشف عما إذا كان هناك تباين في إنتاجية أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة المختلفة وأسباب ذلك التباين إن وجد.

المراجع

- [١] الجلال، عبدالعزيز. تربية اليسر وتحلف التنمية. الكويت. سلسلة عالم المعرفة، ع ٩١ (يوليو ١٩٨٥م).
- [٢] توق، محيي الدين شعبان، وضياء الدين زاهر. الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨م.
- [٣] Robbins, Stephen P. *The Administrative Process, Integrating Theory and Practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1976.
- [٤] السلمي، علي. إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية. القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٨٥م.
- [٥] محبوب، بسام فيصل، وغازي صالح. «العلاقات التبادلية بين الإنتاجية والحفز». المجلة العربية للإدارة، م ١٤، ع ٣ (صيف ١٩٩٠م)، ص ص ٧٧-٩٦.
- [٦] Milto, Charles R. *Human Behavior in Organization: Three Level of Behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1981.
- [٧] حسن، محمد حربي. «دور الجامعة في تنمية بيئتها». مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، الرياض: المملكة العربية السعودية، ع ٦٨ (أكتوبر ١٩٩٠م)، ص ص ٤٥-٧٨.
- [٨] قاضي، صبحي عبدالحفيظ. «عضو هيئة التدريس الجامعي: إعداد، مسؤولياته، مشكلاته». ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة في الفترة من ١٤-١٧/٥/١٤٠٣هـ -- ٧/٢٧ - ١٩٨٣/٨/٢م. الرياض: جامعة الملك سعود، د. ت.

- [٩] بدر، حامد. «الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة الكويت». مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ع ٣ (١٩٨٣م)، ص ص ٦١ - ١٣٥.
- [١٠] العديلي، ناصر محمد. الرضا الوظيفي: دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. الرياض: معهد الإدارة، ١٤٠٤هـ.
- [١١] Reitz, H. Joseph. *Behavior in Organizations*. Homewood, Illinois: Richard D. Irwin, 1981.
- [١٢] Dessler, Gary. *Organization Theory: Integrating Structure and Behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1980.
- [١٣] دافيدوف، لندا. مدخل إلى علم النفس. ترجمة سيد الطواب وآخرين. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع، ١٩٨٨م.
- [١٤] علاقي، مدني عبدالقادر. الإدارة: دراسة تحليلية للموظائف والقرارات الإدارية. ط ٤. جدة: تهامة، ١٤٠١هـ.
- [١٥] Behling, Orlando, and Chester Schriesheim. *Organizational Behavior: Theory, Research, and Application*. Boston: Allyn and Bacon, 1976.
- [١٦] عبدالرحمن، أسامة. البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية. قبرص: دار الشباب للنشر والترجمة والتوزيع، ١٩٨٧م.
- [١٧] حمادة، عبدالمحسن عبدالعزيز. «دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت». المجلة التربوية - جامعة الكويت، م ٦، ع ٢١ (صيف ١٩٨٩م)، ص ص ٣٥ - ٩٢.
- [١٨] مرسي، محمد عبدالعليم. «حتى يكون هناك شيء من الإنصاف لعضو هيئة التدريس في جامعاتنا العربية». رسالة الخليج العربي، ع ١٨ (١٩٨٦م)، ص ص ١٧٤ - ٢٣٥.
- [١٩] الكندري، جاسم يوسف، وعلي محمد إبراهيم. «تحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت». رسالة الخليج العربي، ع ٣٤ (١٩٩٠م)، ص ص ٣٧ - ٧٢.

درجة الارتباط بين أهمية الأساليب التدريبية وممارستها الفعلية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات الشمال في الأردن

إبراهيم القاعود* وبشير الحمصي**

* أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
** مشرف تربوي، لغة إنجليزية، جرش، الأردن

ملخص البحث . سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١ - ما ترتيب الأساليب التدريبية حسب أهميتها (فاعليتها) من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة؟
- ٢ - ما ترتيب الأساليب التدريبية حسب الممارسة الفعلية لها من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة؟
- ٣ - ما درجة الارتباط بين أهمية الأساليب التدريبية من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة، وممارستهم الفعلية لها؟
- ٤ - تكونت العينة من ٩٤ مشرفاً تربوياً في الأردن، وتضمنت الأداة عشرة أساليب تدريبية مرتبة عشوائياً، وطلب من المشرفين ترتيبها حسب أهميتها وممارستهم الفعلية لها، وبعد استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :
- ١ - كان أسلوب المشاغل التدريبية أكثر الأساليب أهمية من وجهة نظر كل من المشرفين عامة ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة، في حين كان أسلوب الدروس التطبيقية أكثرها أهمية، وأسلوب المشاغل التدريبية أكثرها ممارسة، عند مشرفي اللغة الإنجليزية؛ أما أسلوب المحاضرة، فكان أكثرها ممارسة عند مستوى الدراسات الاجتماعية.
- ٢ - وجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين أهمية الأساليب التدريبية والممارسة الفعلية لها من وجهة نظر كل من المشرفين التربويين عامة ومشرفي اللغة الإنجليزية خاصة، مع عدم وجود مثل ذلك الارتباط عند مشرفي الدراسات الاجتماعية.

الخلفية النظرية

التدريب عملية منظمة ومستمرة ترمي إلى تزويد القوى البشرية بمعارف ومهارات واتجاهات بهدف تحسين أدائها في العمل ليكون أداءً فاعلاً يُعنى بتحقيق نتائج يتطلبها ذلك العمل من خلال قيام الفرد بأعمال ومهام تتفق وسياسات بيئة المؤسسة التي يعمل بها وظروفها. ويرى درة أن الأداء الفاعل للموظف هو حصيلة تفاعل عوامل كثيرة هي كفاية الموظف، ومتطلبات العمل، وبيئة التنظيم الذي يعمل به [١، ص ٩]. ويؤكد درويش على أن إحداث التنمية لا يتم إلا من خلال الفرد ذاته واقتناعه الكامل بجدوى التدريب وأهدافه وفوائده [٢، ص ١١].

من هنا كان الاهتمام الكبير الذي حظيت به برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم من قبل جميع المهتمين في حقل التربية والتعليم، فالمعلم عنصر أساس من عناصر العملية التربوية، وعلى درجة كفايته التعليمية وفاعلية أدائه يتوقف إلى حد بعيد نجاح هذه العملية، ولهذا السبب أصبح من الضروري تكثيف الجهود نحو تنمية المعلم للقيام بدوره على أفضل وجه.

وانطلاقاً من إيمان وزارة التربية والتعليم في الأردن بأهمية دور المعلم في عملية التطوير التربوي، فقد أولته عناية خاصة في خطتها للتطوير التربوي لتمكينه من أداء دوره بكفاءة وفاعلية، وقد جاء هذا الاهتمام بعد أن أظهرت نتائج الدراسات والتقارير وجود تدنٍّ في أداء العاملين في حقل التربية والتعليم مرده النقص في الإعداد المهني قبل الخدمة، وعدم تلقيهم تدريباً كافياً في أثناء الخدمة [٣].

لقد استدعت التطورات التي رافقت المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في الأردن والمتمثلة بوضع مناهج وكتب مدرسية جديدة، ضرورة تعريف المعلم بهذه المناهج وتوجهاتها وكيفية تنفيذها، مما أوجب إعداد برامج تدريبية شاملة تهدف إلى تطوير معارف المعلمين ورفع مستوى أدائهم وإكسابهم اتجاهات تربوية حديثة ومهارات أساسية، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية وربط المعرفة بالحياة والتعلم بالعمل. ومن أجل هذا استحدثت المراكز التدريبية في مختلف مناطق المملكة الأردنية، يتولى التدريب فيها المشرفون التربويون المدربون [٣].

يعتمد نجاح أي برنامج تدريبي على عدة عوامل أساسية منها: تحديد الحاجات التدريبية للمتدربين، ووجود الرغبة لديهم، وتوافر الإمكانيات المادية من وسائل تعليمية، وبيئة تدريبية ملائمة، ويعتمد أيضاً على الكفايات التعليمية والتدريبية للمتدربين وعلى الأساليب المستخدمة فيه [٤، ص ١٢٩].

والأساليب التدريبية التي يستخدمها المشرفون التربويون كثيرة ومتنوعة: منها ما هو فردي، ومنها ما هو جماعي، ولكل منها إيجابياته وسلبياته، ومن الضروري ألا يستخدم المشرف أسلوباً واحداً فقط، بل عليه استخدام الأساليب الأكثر فاعلية في ضوء الإمكانيات المتاحة، ومتطلبات الحاجات التدريبية للمتدربين [٥].

وتتحكم عدة عوامل باختيار تلك الأساليب [١، ص ١٩] منها:

- عوامل إنسانية: تتعلق بالمدرّب من حيث مؤهلاته، وخبراته، وقيمه، وشخصيته وبالمتدرب، من حيث خلفيته العلمية والثقافية وخبراته وعمره ومستوى ذكائه ودافعيته للتدرب.

- عوامل مادية: تتمثل في الوقت المخصص للبرنامج التدريبي والتسهيلات التدريبية.

- عوامل تتعلق بأهداف البرنامج التدريبي.

- عوامل تتعلق بمحتوى المادة التدريبية.

- عوامل تتعلق بمبادئ التعلم المتبعة، وتشتمل على: مبدأ الدافعية والمشاركة

الفاعلة من جانب المتدرب، والتفرد في التعلم، والتتابعية، والحرص على بناء تعليمي، والتغذية الراجعة، ومبدأ إتقان التعلم.

أهمية الدراسة

تفاوتت نظرة المشرفين للأساليب التدريبية من حيث أهميتها، والممارسة الفعلية لها، فبينما يعتقد بعضهم أن أسلوباً ما أكثر أهمية من غيره، يعتقد آخرون غير ذلك، فقد يستخدم بعضهم أسلوباً ما أكثر من غيره ويفضل آخرون استخدام أسلوب آخر وهكذا، وفي المقابل قد يرى بعض المشرفين أن أسلوباً ما أكثر أهمية من غيره ولكنهم في الواقع لا يستخدمونه، لهذه الأسباب يصبح من الضروري التعرف على طبيعة نظرة المشرفين لهذه

الأساليب من حيث أهميتها، والممارسة الفعلية لها، ودرجة الارتباط بينها (الأهمية والممارسة الفعلية) للوقوف على نقاط القوة والضعف في هذه الأساليب، والتركيز على استخدام الأساليب الأكثر أهمية، وتجنب الأساليب ذات الأهمية المتدنية.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة الارتباط بين الأهمية التي يوليها المشرفون التربويون للأساليب التدريبية وممارستهم الفعلية لها، وتحقيقاً لذلك سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١ - ما ترتيب الأساليب التدريبية وفقاً لأهميتها من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة؟
- ٢ - ما ترتيب الأساليب التدريبية وفقاً للممارسة الفعلية لها من قبل المشرفين التربويين عامة؟ وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة؟
- ٣ - ما درجة الارتباط بين ترتيب الأساليب التدريبية وفقاً لأهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة، وبين ترتيبها حسب ممارستهم الفعلية لها؟

التعريفات الإجرائية

- تضمنت الدراسة عدداً من المفاهيم يمكن تعريفها إجرائياً على النحو التالي:
- المحاضرة: حديث يلقيه المدرب دون مشاركة فاعلة من جانب المتدربين.
 - الندوة: عمل جماعي تتم فيه مناقشة موضوع ما يقوم بعرضه مدرب أو أحد أفراد المجموعة.
 - الدروس التطبيقية من قبل المشرف: حصص يقوم المشرف بالتخطيط لها وتنفيذها أمام مجموعة من المتدربين.
 - تبادل الزيارات: حضور المتدربين حصصاً تعليمية عند زملائهم بغرض تبادل الخبرات وإثرائها تحت إشراف المدرب.
 - تمثيل الأدوار: طريقة يقوم المتدربون فيها بالتمثيل والارتجال لبعض المواقف والدروس التعليمية.

- التعليم المصغر: طريقة يقوم المدربون فيها بتطبيق بعض الدروس التعليمية داخل غرفة الصف من أجل اكتسابهم لمهارة معينة، ثم يقومون بإعادة تطبيق تلك الدروس على مجموعة أخرى من التلاميذ آخذين عين الاعتبار الملاحظات الواردة من المدرب، والتلاميذ، كتغذية راجعة [٦، ص ص ١٧ - ١٩].

- المشاغل التدريبية: نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المتدربين يهدف إلى دراسة مشكلة تربوية أو إنجاز واجب معين، أو نموذج محدد.

- التدريب غير المباشر: هو ما يكتسبه المتدرب من معلومات ومعارف ومهارات من خلال خبراته وإطلاعه على النشرات والدراسات التربوية وما تقدمه وسائل الإعلام المختلفة.

- الدروس التطبيقية من خلال الفيديو: حصص أو أنشطة عملية يقوم بتنفيذها أحد المعلمين أو المشرفين ويتم تسجيلها على شريط فيديو، تعرض أمام المتدربين بهدف إكسابهم كفاءات التدريس أو توضيح فكرة أو تنمية مهارة ما.

- استخدام المجموعات: طريقة تدريبية يتم خلالها تقسيم المتدربين إلى مجموعات بحيث تعطى كل مجموعة مهمة أو نشاط يتعاون أفرادها فيما بينهم لأدائها، وتقدم المكافأة للمجموعة لا للأفراد.

- أهمية الأسلوب التدريبي: وتتمثل في العدد الترتيبي ١، ٢، . . . ، ١٠ الذي يعطيه المشرف للأسلوب المعبر عن فاعليته وفائدته.

- الممارسة الفعلية للأسلوب: وتتمثل في العدد الترتيبي ١، ٢، . . . ، ١٠ الذي يعطيه المشرف للأسلوب والمعبر عن استخدامه الفعلي له.

- وزن الترتيب: العدد الترتيبي، فالترتيب (١) وزنه الترتيبي (١٠)، والعدد (٢) وزنه الترتيبي (٩)، . . . وهكذا.

- علامة الأهمية: المجموع الجبري لحاصل ضرب تكرار الأهمية في الوزن المقابل له.

- علامة الممارسة: المجموع الجبري لحاصل تكرار الممارسة في الوزن المقابل له.

محددات الدراسة

اشتملت الدراسة على المحددات التالية:

- أداة القياس (الاستبانة) التي تم استخدامها في هذه الدراسة من إعداد الباحث

نفسه، لذلك فإن نتائج الدراسة تعتمد بشكل كبير على درجة صدق هذه الأداة وثباتها.
 - اقتصار الدراسة على عينة من مشرفي الباحث المختلفة في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الأردن الذين يقومون بتدريب المعلمين تنفيذًا لخطّة التطوير التربوي في الأردن.

افتراضات الدراسة

تضمنت الدراسة الافتراضات التالية:

- الأسلوب التدريبي الأكثر أهمية من وجهة نظر المشرف هو بالضرورة الأسلوب الأكثر ممارسة، والأسلوب الأقل أهمية هو ذاته الأسلوب الأقل ممارسة.
- الأسلوب التدريبي الأكثر أهمية من وجهة نظر المشرف ليس بالضرورة الأسلوب الأكثر ممارسة، وإن الأسلوب الأقل أهمية ليس بالضرورة الأسلوب الأقل ممارسة.

الدراسات السابقة

تم إجراء العديد من الدراسات في مجال التدريب، ولكن القليل منها تناول الجوانب المتعلقة بفاعلية الأساليب ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة ومن هذه الدراسات ما يلي:
 قام لورنس Lawrence بدراسة حول الأنماط التدريبية المستخدمة أثناء الخدمة، وأشارت نتائجها إلى فاعلية التعلم الذاتي، وأكد أن البرامج التي تقدم للمتدربين خبرات تدريبية متنوعة وتتيح لهم فرص اختيار الأهداف وترتبط الأنشطة بعمل تنظيمي أكبر، أكثر فاعلية من غيرها [٧].

وقام عبدالرحمن عام ١٩٩٠م بدراسة هدفت إلى تقويم البرامج التدريبية أثناء الخدمة لكتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في الأردن «سلسلة بتر» من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت نتائجها أن أسلوب التعليم المصغر والدروس التطبيقية التي نفذها المتدربون أكثر فائدة من الحصص النموذجية والأفلام التعليمية، وأوصى الباحث بضرورة التخطيط الجيد وتوفير الوقت لاستخدام مثل هذه الأساليب [٨].

وأجرى بنخيت عام ١٩٩٢م دراسة حول أثر التدريب بالتعليم المصغر في تنمية مهارتي التقديم والتهيئة والتساؤل لدى معلمي الرياضيات، أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسط أداء المجموعة

الضابطة والمجموعة التجريبية لكل من مهارتي التقديم والتهيئة الحافزة، والتساؤل تعزى إلى طريقة التدريب، لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء يعزى للمؤهل العلمي والتفاعل بين المؤهل وطريقة التدريب [٩].

وفي دراسة قامت بها إلين وريان Allen and Rayan تناولت أهمية البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وبينت نتائجها أن المعرفة السلوكية اللازمة للتعليم الناجح يتم تعلمها أثناء الخدمة الفعلية [٩].

وقدم نورثفيلد Northfield ورقة عمل تناولت الجهود المبذولة في تدريب المعلمين وإسهامها في توفير الظروف المناسبة ليكونوا أكثر وعياً وإدراكاً لمهنة التعليم، وتناولت كذلك وصفاً للتجربة التي قام بها مجموعة من المعلمين بإعداد مشروع يهدف إلى تنمية تعلم ذي فاعلية أكثر، وذلك بمراجعة عملهم اليومي وتجريب نظريات التعلم البناءة داخل غرفة الصف، ويمكن اعتبار التجربة نموذجاً جيداً لوصف المراحل التطورية في تقدير المعلمين الذاتي لأفضل طرق التدريس، وخلصت الورقة إلى أن التدريب يجب أن يجسد الخبرات التعليمية الفاعلة في البرامج التربوية [١٠].

أما رنويك Renwick، فقدمت تقريراً حول مظاهر التجديد في تدريب المعلمين تناولت فيه الطرق التي شاركت فيها ست كليات تربوية في نيوزيلندا، وتضمن التقرير وصفاً لمقابلات أجريت مع كبار المسؤولين في تلك الكليات التي تعدّ المصدر الرئيس لبرامج تدريب المعلمين، وأشار التقرير إلى أن جميع هذه الكليات ملتزمة بتقديم برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية تمنحهم بموجبها شهادات، وأنها تشترك مع وزارة التربية والتعليم لتطوير المناهج وتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين من خلال عقد دورات محلية لهم وأخرى خارجية إدراكاً منها لأهمية التنوع في أنماط الخبرات التربوية الواجب توافرها في برامج التدريب [١١].

وعملت إيلسوورث Ellsworth دراسة بعنوان وجهات نظر المتدربين لأنماط الممارسات التعليمية التي تم تجربتها في برامج تدريب المعلمين في المدن، تناولت فيها الباحثة وجهات نظر ٢٤٩ متدرّباً في دورات تدريبية للمعلمين الخريجين في مجال التعليم العادي والتربية الخاصة، وأظهرت نتائجها أهمية أنماط الممارسات التعليمية التي تم تدريبهم عليها نظراً لما اتصفت به هذه الأنماط من دقة وإتقان [١٢].

وقام بارتون وكولنز Barton and Collins بدراسة بعنوان «نماذج في تدريب المعلمين» تناولت تصميم نماذج لبرامج تدريبية للمعلمين، ودلت على أهمية تلك النماذج في تقويم البرامج، ووضحت خصائصها والكيفية التي تتم فيها عملية تصميم النماذج وتطويرها [١٣].

وعمل الششتاوي دراسة عام ١٩٨٠م هدفت إلى تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مصر، ودلت النتائج على أن البرامج أسهمت في رفع مهارات المتدربين وزودتهم بكفاءات تتعلق بطرق التدريس، كما أشارت النتائج أيضاً إلى اقتصار أساليب التدريب على المحاضرة والمناقشة [١٤].

وأجريت دراسة أخرى بواسطة فوجيك روزيان Vojiek and Roscanne هدفت إلى توضيح كيف يقوم المدربون بالدمج والتكامل بين تطوير الأفراد تطويراً مهنيًا من أجل رفع مستوى التدريس، وتطوير التنظيم المهني من أجل تحسين المناخ المدرسي، وقد تم توزيع استبانة كشفت عن وجود علاقة بين نظرة القائمين على تطوير الأفراد لمستواهم المعرفي واستخدامهم هذه المعارف في التطوير، كما دلت النتائج على حاجة المعنيين بتطوير الأفراد إلى مزيد من المعلومات عن برامج التطوير التنظيمي لدججها مع برامج تطوير الأفراد [١٥]، ص ٢٨].

يستخلص من الدراسات السابقة النقاط التالية:

- إن برامج تدريب المعلمين التي تركز على تنمية مهارات المتدربين وتسهم في مشاركتهم في الأنشطة أكثر فاعلية من غيرها (دراسة Lawrence).
- إن الدروس التطبيقية وأساليب التعليم المصغر من أكثر الأساليب التدريبية فائدة (دراسة عبدالرحمن).
- أدى أسلوب التعليم المصغر إلى تنمية مهارتي التقديم والتساؤل عند المتدربين (دراسة بخيت).
- إن المعرفة السلوكية للتعلم الناجح تتم أثناء الخدمة الفعلية (دراسة ألين وريان).
- للتدريب قبل الخدمة أهمية في تجسيد الخبرات التعليمية عند المعلمين (دراسة Northfield).
- تسهم الكليات التربوية في تقديم برامج تدريب ذات أهمية للمعلمين قبل الخدمة (دراسة Renwick).

- أكدت بعض الدراسات على ضرورة أخذ وجهات نظر المتدربين في الأساليب التدريبية التي تقدم لهم (دراسة Ellsworth). وأكد بعضها الآخر على تقديم نماذج تدريبية فاعلة (دراسة Barton).

- اعتمدت بعض برامج التدريب على أسلوب المحاضرة والمناقشة (الششتاوي)، في حين اعتمد بعضها الآخر على أسلوب التعليم المصغر والتعلم الذاتي (بخيت).
يظهر مما سبق أن كل دراسة تناولت جانباً واحداً من الأساليب التدريبية، إلا أن ما يميز هذه الدراسة عن غيرها هو دراسة العلاقة بين نظرة كل من المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة، للأساليب التدريبية حسب أهميتها ودرجة ممارستها الفعلية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الأردن (إربد، المفرق، جرش، عجلون) من مختلف التخصصات، والبالغ عددهم ١٨٠ مشرفاً، منهم ١٧ مشرفاً لمبحث الدراسات الاجتماعية، و١٩ مشرفاً لمبحث اللغة الإنجليزية، ويوضح جدول رقم ١ ذلك.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٩٤ مشرفاً تربوياً قاموا بتدريب المعلمين خلال العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣م تم اختيارهم بطريقة عشوائية — من بين مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الأردن وبشكل يتناسب مع أعداد المشرفين في كل مديرية — موزعين على النحو التالي:

- ٧٣ مشرفاً في تخصصات اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والرياضيات، والعلوم، والتربية المهنية، والتربية الفنية والتربية الرياضية.
- ٩ مشرفين لمبحث اللغة الإنجليزية.
- ١٢ مشرفاً لمبحث الدراسات الاجتماعية.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد مجتمع الدراسة في محافظات شمال الأردن حسب مديريات التربية والتعليم وتخصص الدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية . *

المحافظة	مديرية التربية	عدد المشرفين عامة	عدد مشرفي الدراسات الاجتماعية	عدد مشرفي اللغة الإنجليزية
إربد	الأولى	٤٢	٣	٤
	الثانية	٢٦	٢	٣
	بني كنانة	٢٠	٣	٣
	الأغوار الشمالية	١٧	٢	٢
عجلون	عجلون	٢٦	٢	٢
	جرش	٢٧	٢	٣
	المفرق	٢٢	٢	٣
المجموع		١٨٠	١٧	١٩

* أخذت هذه البيانات من المديرية العامة للتدريب والإشراف، وزارة التربية والتعليم، عمان، ٩٣ - ١٩٩٤ م.

أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد استبانة جرى توزيعها على أفراد العينة، بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تكونت من جزئين (انظر الملحق) تضمن الأول فكرة عن موضوع الدراسة، والثاني قائمة اشتملت على عشرة أساليب تدريبية هي: المحاضرة، والندوة، والدروس التطبيقية من قبل المشرف، وتبادل الزيارات، والمشاغل التدريبية، والتدريب غير المباشر، وتمثيل الأدوار، والتعليم المصغر، والدروس التطبيقية من خلال الفيديو، واستخدام المجموعات. وطلب إلى أفراد العينة ترتيب هذه الأساليب بطريقتين: الأولى أن يقوم المشرف بترتيبها في العمود (١) حسب أهميتها (فاعليتها)، وذلك بكتابة العدد/الرتبة (١) أمام الأسلوب الأكثر أهمية بنظره، والعدد/الرتبة (٢) أمام الأسلوب الذي يليه أهمية... وهكذا. والثانية أن يقوم بترتيبها في العمود الثاني (ب) وفقاً لممارسته الفعلية لها وذلك بكتابة العدد/الرتبة (١) أمام الأسلوب الأكثر ممارسة من قبله والعدد/الرتبة (٢) أمام الأسلوب الذي يليه من حيث الممارسة... وهكذا.

صدق الأداة

- تم التأكد من صدق محتوى الأداة من خلال عدد من الخطوات هي :
- ١ - توزيعها على عدد من المتخصصين من أساتذة الجامعات الأردنية في كليات التربية، وعلى المعنيين في الإشراف والتدريب في وزارة التربية والتعليم في الأردن والطلب منهم إجراء ما يرونه مناسباً في قائمة الأساليب التدريبية من حذف أو إضافة أو تعديل .
 - ٢ - تم حذف بعض الأساليب التدريبية من القائمة الأولية في ضوء ملاحظات المحكمين، حيث استقرت الأداة على الأساليب التدريبية العشرة .
 - ٣ - بعد ذلك تم توزيعها على عدد من المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن الذين شاركوا بعملية التدريب حيث أفادوا أنهم يستخدمون الأساليب نفسها الواردة فيها .
 - ٤ - كانت معظم الأساليب الواردة في الأداة ضمن الأساليب التي اعتمدها درة في دراسته [١، ص ص ١٣ - ١٤] .
 - ٥ - لا تتعارض الأساليب الواردة في هذه الأداة مع الأساليب التي يستخدمها المشرفون التربويون في الأردن والواردة في دليل المشرف التربوي [١٦، ص ١٩] .

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة من المشرفين التربويين في الأردن من غير عينة الدراسة وتم رصد إجاباتهم، وبعد مرور ١٥ يوماً عرضت الأداة نفسها على عينة الثبات مرة أخرى ورصدت النتائج، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون test retest فوجد أنه يساوي ٨٩٪، واعتبر ذلك مناسباً لأغراض هذه الدراسة .

المعالجة الإحصائية

تمت الإجابة عن السؤال الأول المتعلق بترتيب الأساليب التدريبية حسب أهميتها من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة، من خلال تفريغ استجابات أفراد العينة في جدول ذي بعدين : بعد الترتيب والفئة، وبعد الأساليب (انظر جدول رقم ٢) . وبعد ذلك تم إعطاء أوزان للترتيب

جدول رقم ٢ . التوزيع الكرازي لإجابات المترفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية، على السؤال الأول المصغر بترتيب الأساليب التدريسية وفق أهميتها.

الأسلوب	الترتيب والفترة*										
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	المباشر	
المحاضرة	١١٣	-	١١٥	٦١	١٨١	٥-	-	١٢٧	-	١١٦	٦٤٣٢٢
الندوة	٢-	٦١	١١٦	-	١٩٢	١٩	-	١١١	-	٢٥٢	١-٨٤٥
دروس تطبيقية من قبل المشرف	٣٠	٣١٨	٢٣٠	٢٢٠	١١٠	٣٣-	٣١-	٦-	-	٣١-	-١-
تبادل الخبرات	٨-	١٧١	٢١٧	-	١٣١	١١٠	٢١٥	١٦	-	٥-	١-٣-
المشاغل التدريسية	٤٥	١١٤	٦١٦	-	١٦٤	-	-	٣-	-	٢١	-٢١-
التدريب المباشر	-	٣-	-	١٢-	٤-	٧-	٣١٣	٢١٣	-	٢١٣	١٢١٦١
تمثيل الأدوار	٤-	-	٢-	-	٨٢	١١٢	-	٢١٨	٢١٠	٣٢	-٤-
التعليم المصغر	-	-	١٤-	-	٢٦	٧-	-	١١٧	٢١٤	١١١	١١٨٣
دروس تطبيقية من خلال الفيديو	٤	١٨١	٢١٨	٣	١١٥	-	١١١	١١٣	-	٤٢	١-٥١-
استخدام المجموعات	٩	١١٩	٢١٦	-	١١٧	-	٢١٣	١١١	-	١٨	١٢٦-

* تمثل الفترة ١ إجابات المترفين عامة، وفترة ٢ إجابات مشرفي اللغة الإنجليزية، وفترة ٣ إجابات مشرفي الدراسات الاجتماعية.

تتناسب تناسباً عكسياً مع العدد/الرتبة الذي اعتمده المشرف. فمثلاً أعطى العدد/الرتبة ١ الوزن الترتيبي ١٠، والعدد/الرتبة ٢ الوزن الترتيبي ٩ . . . وهكذا. (انظر جدول رقم ٤). ولحساب علامة كل أسلوب تم ضرب التكرار المقابل للأسلوب في الوزن المناظر له، وبعد ذلك تم ترتيب علامات الأساليب تنازلياً وفقاً لأهميتها (انظر الجداول أرقام ٥، ٦، ٧).

وبالطريقة نفسها تمت الإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بترتيب الأساليب حسب الممارسة الفعلية لها من قبل المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية (انظر جدول رقم ٣).

وللإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بدرجة الارتباط بين ترتيب الأساليب وفقاً لأهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة، وترتيبها حسب ممارساتهم الفعلية لها، تم إيجاد معامل ارتباط الرتب (سبيرمان) بين العلامات الممثلة لأهمية الأساليب وتلك الممثلة للممارسات الفعلية لها. ولمعرفة ما إذا كانت قيمة هذا الارتباط ذات دلالة إحصائية تم اختياره عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) وبدرجة حرية ٨^١.

نتائج الدراسة

الوصف الإحصائي للنتائج

تمهيداً للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة، تم تفرغ إجابات المشرفين عامة، وإجابات مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، كل على حدة، ويوضح جدول رقم ٢ التوزيع التكراري لإجابات المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية عن السؤال الأول المتعلق بترتيب الأساليب التدريسية وفق أهميتها.

ويوضح جدول رقم ٣ التوزيع التكراري لإجابات المشرفين عامة وإجابات كل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والمتعلق بترتيب الأساليب التدريسية وفق الممارسة الفعلية لها.

١ تتمثل درجة الحرية في الفرق بين عدد فقرات الاستبانة وعدد الرتب المتناظرة.

ويشير جدول رقم ٤ إلى أوزان الترتيبات. ويوضح الأوزان الترتيبية التي أعطيت لترتيب الأساليب الإشرافية، وكما يلاحظ أن الوزن الترتيبي للأسلوب يتناسب عكسيًا مع ترتيبه. فمثلاً الأسلوب الذي يحتل المرتبة الأولى في الترتيب يكون وزنه الترتيبي ١٠ والأسلوب الذي يكون ترتيبه العاشر يكون وزنه الترتيبي ١ . . . وهكذا.

جدول رقم ٤. أوزان الترتيبات.

الترتيب	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر
الوزن	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١

وبناء على ذلك تم إيجاد علامة كل أسلوب بضرب تكرار الترتيب الذي حصل عليه الأسلوب في الوزن المقابل له، ثم جمعت النواتج وفيما يلي مثال توضيحي على ذلك.

وبالرجوع إلى جدول رقم ٢، نلاحظ أن تكرار الترتيب الأول الذي حصل عليه أسلوب المحاضرة من حيث الأهمية هو ٣، وبما أن الوزن الترتيبي للترتيب الأول ١٠، لذا تكون علامة الترتيب الأول هي حاصل ضرب ١٠×٣ .

وتستخرج العلامة الإجمالية لأهمية أسلوب المحاضرة بجمع نواتج كل ترتيب وذلك على النحو التالي:

$$+ (٣ \times ١٢) + (٤ \times ٧) + (٥ \times ٥) + (٦ \times ٨) + (٧ \times ٦) + (٨ \times ٥) + (٩ \times ١) + (١٠ \times ٣) \\ ٣١٣ = (١ \times ٣٢) + (٢ \times ١٦)$$

وهكذا تم إيجاد العلامات الإجمالية لترتيب باقي الأساليب كما يوضحها جدول رقم ٥.

وتم بعد ذلك ترتيب الأساليب تنازلياً وفق أهميتها ودرجة ممارستها من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، كما يتضح في الجداول ذوات الأرقام ٦، ٧، ٨ تمهيداً لحساب معامل الارتباط. كما تضمن الجدول رقم ٩ ملخصاً للنتائج.

جدول رقم ٥ . توزيع العلامات على الأساليب التدريبية حسب أهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، ووفقاً لممارستهم الفعلية لها.

الرقم الأساليب	علامات الفئة (أ) *		علامات الفئة (ب) **		علامات الفئة (ج) ***	
	الأهمية	الممارسة	الأهمية	الممارسة	الأهمية	الممارسة
١ - المحاضرة	٣١٣	٤٦٩	٣٤	٤٤	٣٩	٩٧
٢ - الندوة	٤٠٧	٥٤٢	٣٦	٣٥	٤٧	٦٥
٣ - الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٧٠٤	٦٣٥	٨٠	٦٥	٩٧	٨٦
٤ - تبادل الزيارات	٦٠١	٦١١	٤٩	٥٢	٧١	٦١
٥ - المشاغل التدريبية	٧٩٤	٧٥٧	٦٥	٨٣	٩٨	٩٥
٦ - التدريب غير المباشر	٣٤٣	٣٢٧	٣٠	٢٤	٥١	٤٨
٧ - تمثيل الأدوار	٤٧٢	٣٧٤	٤٥	٣٧	٦٣	٤٥
٨ - التعليم المصغر	٣٦٧	٣١٨	٤١	٤٤	٤٧	٢٥
٩ - الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٥٠٧	٣٨٣	٨٠	٦٥	٦٩	٥١
١٠ - استخدام المجموعات	٦١٩	٧٠٥	٤٣	٦٦	٨٩	٨٧

* علامات الفئة (أ) تمثل إجابات المشرفين عامة.

** علامات الفئة (ب) تمثل إجابات مشرفي اللغة الإنجليزية.

*** علامات الفئة (ج) تمثل إجابات مشرفي الدراسات الاجتماعية.

التحليل الإحصائي للنتائج

النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني

تم ترتيب الأساليب التدريبية تنازلياً وفق أهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، ويوضح جدول رقم ٦ ذلك.

يظهر من الجدولين رقمي ٦ و ٩ أن كلاً من أسلوب المشاغل التدريبية والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات كانت في مقدمة الأساليب التدريبية، سواء من حيث الأهمية أو من حيث الممارسة الفعلية لها. فمن حيث الأهمية، كان ترتيبها

جدول رقم ٦ . ترتيب الأساليب التدريبية تنازلياً وفق أهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة .

الترتيب الأسلوب		علامات الأهمية	علامات الممارسة	رتب علامات رتب علامات الفروق	مربعات الفروق
الأول	المشاغل التدريبية	٧٩٤	٧٥٧	١	صفر
الثاني	الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٧٠٤	٦٣٥	٢	١ -
الثالث	استخدام المجموعات	٦١٩	٧٠٥	٣	١ +
الرابع	تبادل الزيارات	٦٠١	٦١١	٤	صفر
الخامس	الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٥٠٧	٣٨٣	٥	٢ -
السادس	تمثيل الأدوار	٤٧٢	٣٧٤	٦	٢ -
السابع	الندوة	٤٠٧	٥٤٢	٧	٢ +
الثامن	التعليم المصغر	٣٦٧	٣١٨	٨	٢ -
التاسع	التدريب غير المباشر	٣٤٣	٣٢٧	٩	صفر
العاشر	المحاضرة	٣١٣	٤٦٩	١٠	٤ +

على النحو التالي: المشاغل التدريبية، والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات، ومن حيث الممارسة كانت: المشاغل التدريبية، واستخدام المجموعات، والدروس التطبيقية من قبل المشرف.

أما ترتيب الأساليب التي جاءت في ذيل القائمة من حيث الأهمية فهو: التعليم المصغر والتدريب غير المباشر، والمحاضرة. وأقل الأساليب ممارسة كانت: تمثيل الأدوار والتدريب غير المباشر، والتعليم المصغر.

ولمعرفة ترتيب مشرفي اللغة الإنجليزية للأساليب التدريبية بحسب أهميتها، تم تنظيم جدول رقم ٧ .

جدول رقم ٧. ترتيب الأساليب التدريبية تنازلياً وفقاً لأهميتها من وجهة نظر مشرفي اللغة الإنجليزية.

الترتيب	الأسلوب	علامات الأهمية	علامات الممارسة	رتب علامات رتب علامات الأهمية	الفروق	مربعات الفروق
الأول	الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٨٠	٦٥	١	٣	٤
الثاني	الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٨٠	٦٥	١	٣	٤
الثالث	المشاغل التدريبية	٦٥	٨٣	٣	١	٤
الرابع	تبادل الزيارات	٤٩	٥٢	٤	٥	١
الخامس	تمثيل الأدوار	٤٥	٣٧	٥	٨	٩
السادس	استخدام المجموعات	٤٣	٦٦	٦	٢	١٦
السابع	التعليم المصغر	٤١	٤٤	٧	٦	١
الثامن	الندوة	٣٦	٥٣	٨	٩	١
التاسع	المحاضرة	٣٤	٤٤	٩	٦	٩
العاشر	التدريب غير المباشر	٣٠	٢٤	١٠	١٠	صفر

يلحظ من الجدولين رقمي ٧ و٩ أن أسلوب الدروس التطبيقية من قبل مشرفي اللغة الإنجليزية كان ترتيبه الأول من حيث الأهمية، وأن المشاغل التدريبية احتلت الدرجة الأولى من حيث الممارسة، في حين احتلت الدروس التطبيقية من خلال الفيديو والمشاغل التدريبية المرتبة الثانية والثالثة من حيث الأهمية، واحتل أسلوب استخدام المجموعات المرتبة الثانية في حين احتل أسلوب الدروس التطبيقية من خلال الفيديو المرتبة الثالثة من حيث الممارسة.

كما يظهر من الجدولين رقمي ٧ و٩ أيضاً أن أساليب: التعليم المصغر، والندوة والمحاضرة والتدريب غير المباشر كانت أقل أهمية؛ أما أقلها استخداماً فكانت أساليب: المحاضرة وتمثيل الأدوار والندوة، والتدريب غير المباشر.

ووفقاً على ترتيب مشرفي الدراسات الاجتماعية للأساليب التدريبية بحسب أهميتها تم تنظيم جدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. ترتيب الأساليب التدريبية تنازلياً وفق أهميتها من وجهة نظر مشرفي الدراسات الاجتماعية.

الترتيب	الأسلوب	علامات الأهمية	علامات الممارسة	رتب علامات رتب علامات الأهمية	علامات الممارسة	مربعات الفروق	مربعات الفروق
الأول	المشاغل التدريبية	٩٨	٩٥	١	٢	١ -	١
الثاني	الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٩٧	٨٦	٢	٤	٢ -	٤
الثالث	استخدام المجموعات	٨٩	٨٧	٣	٣	صفر	صفر
الرابع	تبادل الزيارات	٧١	٦١	٤	٦	٢ -	٤
الخامس	الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٦٩	٥١	٥	٧	٢ -	٤
السادس	تمثيل الأدوار	٦٣	٤٥	٦	٩	٣ -	٩
السابع	التدريب غير المباشر	٥١	٤٨	٧	٨	١ -	١
الثامن	التعليم المصغر	٤٧	٢٥	٨	١٠	٢ -	٤
التاسع	الندوة	٤٧	٦٥	٩	٥	٤ +	١٦
العاشر	المحاضرة	٣٩	٩٧	١٠	١	٩ +	٨١

يلاحظ من الجدولين رقمي ٨ و ٩ أن أساليب: المشاغل التدريبية، والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات، جاءت في مقدمة القائمة من حيث الأهمية. ومن حيث الممارسة الفعلية فقد جاء أسلوب المحاضرة الأول في الترتيب، تلاه كل من أسلوب المشاغل التدريبية، واستخدام المجموعات. ومن اللافت للنظر أن أسلوب المحاضرة الذي احتل مقدمة الأساليب ممارسة احتل المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية عند مشرفي الدراسات الاجتماعية. ويوضح جدول رقم ٩ ملخصاً للنتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني.

٢ - النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط الرتب (سبيرمان) بين العلامات

التي تمثل أهمية الأساليب التدريبية والعلامات التي تمثل الممارسات الفعلية لهذه الأساليب (انظر الجداول أرقام ٦، ٧، ٨)، حيث إن معامل ارتباط الرتب (سبيرمان [١٧]، ص ٤٥٦]:

$$r = \frac{2ف٦}{ن(ن-١)}$$

حيث:

ف: الفرق بين رتبتين متناظرتين

ن: عدد أزواج الرتب المتناظرة

وعليه فإن:

$$r = \frac{6 \times 34}{99 \times 10} - 2 = 0,794$$

$$= \frac{204}{990} - 1 = 0,794$$

ولمعرفة ما إذا كانت هذه القيمة الفعلية لمعامل الارتباط (٠,٧٩٤) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، فقد تمت مقارنتها مع القيمة الحرجة ل:

$$r(0,05, 8) = 0,576$$

حيث إن ٨ تمثل درجة الحرية التي تم استخراجها من عدد أزواج الرتب المتناظرة مطروحاً منها ٢.

وبما أن $0,794 > 0,576$ ، فإن درجة الارتباط بين ترتيب الأساليب التدريبية من حيث الأهمية وترتيبها حسب الممارسة الفعلية لها من وجهة نظر المشرفين عامة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

وبالطريقة نفسها تم إيجاد درجة الارتباط بين ترتيب الأساليب وفقاً لأهميتها من وجهة نظر كل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، وترتيبها من حيث ممارساتهم الفعلية لها، وقد بينت النتائج ما يلي:

١ - يوجد ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين ترتيب الأساليب وفقاً لأهميتها، وترتيبها وفقاً للممارسة الفعلية لها من قبل مشرفي اللغة الإنجليزية وكانت قيمة معامل الارتباط ($0,784$).

٢ - يوجد ارتباط إيجابي متدني القيمة بين ترتيب الأساليب وفقاً لأهميتها، وترتيبها وفقاً للممارسة الفعلية لها، من قبل مشرفي الدراسات الاجتماعية، إلا أنه ليس ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

مناقشة النتائج

١ - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة

يتبين من جدول رقم ٩ أن النظرة لأكثر الأساليب أهمية من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية، تتشابه فيما بينها إلى حد كبير، حيث كانت أساليب: المشاغل التدريسية والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات أكثرها أهمية من وجهة نظر المشرفين عامة ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة، بينما كانت أساليب الدروس التطبيقية من قبل المشرف، والدروس التطبيقية من خلال الفيديو والمشاغل التدريسية في مقدمة الترتيب من وجهة نظر مشرفي اللغة الإنجليزية. وقد يعود ذلك لوجود قناعات لدى المشرفين بأهمية الجانب العملي للتدريب وبقاوية هذه الأساليب في إكساب المتدربين مهارات عملية يحتاجونها في عملهم الصفي. ويمكن أن يعزى ذلك إلى ما أضفاه مؤتمر التطوير التربوي في الأردن عام ١٩٨٧م من معرفة بهذه الأساليب عند المشرفين التربويين عن طريق أوراق العمل والوثائق والبحوث والدراسات ذات العلاقة، وقد يكون للجامعات دور في ذلك، حيث إن المشرفين التربويين درسوا مساقات في أساليب التدريب والتدريس والإشراف، وهذه المساقات زودتهم بإطار نظري وفكري أصبح جزءاً من إطارهم المرجعي، مما مكّنهم من إدراك ميزات هذه الأساليب التدريسية من حيث مقدرتها العالية في تنمية التفكير وتشجيع العمل بروح الفريق وإثارة الدافعية عند المتدربين.

وتطابقت إلى حد ما النظرة لأقل الأساليب أهمية حيث احتلت أساليب: التعليم المصغر والتدريب غير المباشر، والمحاضرة ذيل القائمة من وجهة نظر المشرفين عامة.

واحتلت أساليب الندوة، والمحاضرة، والتدريب غير المباشر ذيل القائمة من حيث الأهمية من وجهة نظر مشرفي اللغة الإنجليزية، بينما اعتبر مشرفو الدراسات الاجتماعية أساليب: التعليم المصغر والندوة والمحاضرة أقلها أهمية. وقد يعود السبب في ذلك إلى شعورهم بمحدودية فائدة هذه الأساليب في أداء المعلم. تكون لديهم هذا الشعور نتيجة خبراتهم ودراستهم الجامعية وحضورهم للندوات، لذا تراهم يعتبرون أسلوب المحاضرة أقل أساليب التدريب أهمية، لأنه أسلوب يركز على المادة التعليمية دون التفكير، كما ينظرون إلى التعليم المصغر على أنه يولد إحراجاً لبعض المتدربين، حيث إن فلسفة هذا الأسلوب تقوم على تكليف أحد المتدربين بتوضيح أفكار أمام زملاء، وربما يرجع احتلال أسلوب الندوة ذيل القائمة في الأساليب التدريبية من حيث الأهمية إلى قناعة المشرفين بأن هذا الأسلوب يؤخر تنفيذ المنهاج أو المقرر الدراسي.

وقد تطابقت كذلك وجهة نظر المشرفين عامة لأكثر الأساليب استخداماً وأكثرها أهمية، حيث جاءت أساليب: المشاغل التدريبية واستخدام المجموعات والدروس التطبيقية من قبل المشرف في مقدمة القائمة من حيث الممارسة، وهذا يعزز نظرتهم إلى فاعليتها، أي أنهم يفضلون استخدام الأساليب التي يعتبرونها أكثر أهمية. وقد يُعزى السبب في ذلك إلى مرتكزات التطوير التربوي التي تهتم بالمنحى العملي، وإلى برامج التدريب التي تعقدتها وزارة التربية والتعليم في الأردن والتي من خلالها يتدرب المشرفون على المشاغل التعليمية وعلى أسلوب المجموعات ليكتسبوا كفاءات وليقوموا بدور تدريبي للمعلمين، هذا الأمر الذي أدى إلى انتقال أثر التدريب من المشرف إلى المعلم.

وتبين من جدول رقم ٩ كذلك أن مشرفي اللغة الإنجليزية يفضلون استخدام الأساليب ذات الطابع العملي. وقد اتفقت نظرتهم لها من حيث الأهمية، مع نظرتهم لها من حيث الممارسة الفعلية. ومن الملاحظ هنا أن أسلوب المجموعات كان ترتيبه السادس من حيث الأهمية، لكنه جاء في المركز الثاني من حيث الممارسة. وقد يُعزى ذلك إلى ترجيح المدرسين لإيجابيات أسلوب المجموعات على سلبياته، وإلى ما قدّمه المتدربون من تغذية راجعة حول تفضيلهم لهذه الأساليب وفاعليتها وعلاقتها المباشرة بالمواقف الصفية.

وإلى حد ما فقد اتفقت وجهة نظر مشرفي الدراسات الاجتماعية لأكثر الأساليب ممارسة مع نظرتهم لها من حيث الأهمية، حيث احتلت أساليب: المشاغل التدريبية،

والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات، مقدمة الترتيب من حيث الأهمية، في حين كانت أساليب: المحاضرة، والمشاكل التدريبية، واستخدام المجموعات أكثرها استخداماً. وقد يُعزى اتساع الفجوة بين نظرة مشرفي الدراسات الاجتماعية لأسلوب المحاضرة من حيث الأهمية ونظرتهم لها من حيث الممارسة، إلى تأثرهم بالأسلوب القديم في تعليم هذا المبحث الذي يتمثل في سرد الأحداث وتلقينها. لأنهم تعلموا بالأسلوب نفسه، والتخلي عن ذلك يحتاج إلى تدريب طويل ومستمر وجهد كبير، وقد يكون سبب ذلك أيضاً أن مناهج الدراسات الاجتماعية وكتبها مصممة بطريقة تشجع أسلوب المحاضرة، مما جعل المشرفين يستخدمون هذا الأسلوب التدريبي بصورة كبيرة.

وقد تطابقت إلى حد كبير نظرة المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية بالنسبة لأقل الأساليب استخداماً، حيث احتلت أساليب: تمثيل الأدوار، والتدريب غير المباشر، والتعليم المصغر، ذيل القائمة، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم وعي المشرفين لتطبيق تلك الأساليب وإلى صعوبة وإجراءات تنفيذها بفاعلية نظراً لقلة الإمكانيات.

٢ - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة

يظهر من النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث أن درجة الارتباط بين ترتيب الأساليب التدريبية من حيث أهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، ومشرفي اللغة الإنجليزية، وترتيبها حسب ممارستهم الفعلية لها كانت ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، حيث بلغ معامل الارتباط $0,794$ و $0,784$ ، على التوالي، ولكنه في واقع الأمر ليس ارتباطاً تاماً، إذ يفضل أن تكون العلاقة بين النظرة لأهمية الأساليب والنظرة إلى استخدامها قوية جداً. فمن الطبيعي أن تنعكس نظرة المشرف لفاعلية الأسلوب على استخدامه له، ومن غير الطبيعي أن يكون الأمر غير ذلك. ومن النتائج أيضاً وجود ارتباط إيجابي بين ترتيب الأساليب وفقاً لأهميتها من وجهة نظر مشرفي الدراسات الاجتماعية وترتيبها من حيث ممارستهم الفعلية لها، ولكنه ليس ذا دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، إذ بلغ معامل الارتباط $0,25$. ويستنتج من ذلك أنه، بالرغم من الأهمية التي يوليها مشرفو الدراسات الاجتماعية لبعض الأساليب التدريبية، إلا أنها لا تلقي النظرة نفسها في الممارسة الفعلية.

التوصيات

- ١ - بما أن الدراسة كشفت عن أساليب تدريبية فاعلة وأخرى غير فاعلة، فإن الباحث يوصي بضرورة التركيز على استخدام الأساليب التدريبية ذات الطابع العملي التي كشفت الدراسة فاعليتها، كأساليب المشاغل التدريبية والدروس التطبيقية واستخدام المجموعات، والتقليل من استخدام الأساليب ذات الطابع النظري التي كشفت الدراسة عن عدم فاعليتها كأساليب المحاضرة، والندوة، والتدريب غير المباشر.
- ٢ - بما أن الدراسة أوضحت أن أكثر الأساليب أهمية هي: المشاغل التدريبية، والدروس التطبيقية، واستخدام المجموعات وهي الأكثر استخداماً عند المشرفين، فإن الباحث يوصي بضرورة توفير التسهيلات والإمكانات المادية كافة وتوفير الوقت لضمان استخدام هذه الأساليب بفاعلية وبطريقة ناجحة.
- ٣ - بما أن نتائج الدراسة أشارت إلى أن أسلوب المحاضرة أقل الأساليب التدريبية أهمية عند مشرفي الدراسات الاجتماعية لكنه أكثرها ممارسة، فيوصي الباحث بتحسين طريقة المحاضرة وتجويدها.
- ٤ - بما أن الدراسة أوضحت أن أسلوب تمثيل الأدوار وأسلوب التعليم المصغر أقل الأساليب ممارسة عند المشرفين عامة، وعند كل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، فإن الباحث يوصي بعقد دورات مكثفة لتكسب المشرفين الكفاءات اللازمة لاستخدام هذه الأساليب وممارستها بفاعلية أكبر عند الضرورة.
- ٥ - بما أن الدراسة أجريت على عينة من مشرفي التربية والتعليم في محافظات الشمال في الأردن، فإن الباحث يوصي بإجراء دراسة في محافظات أخرى في الأردن تتضمن عينة أكبر.

الملحق

الزملاء المشرفون التربويون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . .

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف على درجة الارتباط بين أهمية الأساليب التدريبية وممارستها الفعلية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال في الأردن.

تتضمن الاستبانة المرفقة قائمة بهذه الأساليب، يرجى ترتيبها في العمود (أ) حسب درجة الأهمية (الفاعلية) بكتابة العدد/الرتبة ١ أمام الأسلوب الأكثر أهمية، والعدد/الرتبة ٢ أمام الأسلوب الذي يليه في الأهمية وهكذا.

أما في العمود ب، فيرجى ترتيبها حسب الممارسة الفعلية لها، وذلك بكتابة العدد/الرتبة ١ مقابل الأسلوب الأكثر ممارسة من قبلكم، والعدد/الرتبة ٢ مقابل الأسلوب الذي يليه في الممارسة وهكذا.

شاكراً لكم تعاونكم . . .

معلومات عامة

المديرية

المؤهل العلمي

الجنس: ذكر أنثى

التخصص:

عدد سنوات الخبرة:

الاستبانة

العمود ب	العمود أ	الأسلوب التدريبي	الرقم
الترتيب حسب الممارسة	الترتيب حسب الأهمية		
		المحاضرة	١
		الندوة	٢
		الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٣
		تبادل الزيارات	٤
		المشاغل التدريبية	٥

تابع الاستبانة .

الرقم	الأسلوب التدريبي	العمودا	العمودب
		الترتيب حسب الأهمية	الترتيب حسب الممارسة
٦	التدريب غير المباشر		
٧	تمثيل الأدوار		
٨	التعليم المصغر		
٩	الدروس التطبيقية من خلال الفيديو		
١٠	استخدام المجموعات		

المراجع

- [١] درة، عبد الباري . « الأساليب التدريبية: تصنيفها، ونموذج مقارن لها والعوامل التي تحكم اختيارها. » مجلة رسالة المعلم الأردنية، م٩، ع ١-٢ (١٩٩١م)، ص ١٣ - ٢٠ .
- [٢] درويش، عبد الكريم . «التدريب من منظور علمي عملي. » المجلة العربية للتدريب، م١، ع ٢٤ (١٩٨٨م)، ص ١١ - ٢٧ .
- [٣] وزارة التربية والتعليم الأردنية . «إنجازات الوزارة في مجال التدريب والتأهيل والإشراف من خطة التطوير التربوي؛ وتطلعات الوزارة. » ورقة عمل قدمت من مركز التدريب التربوي في ندوة التطوير التربوي من ٩ - ١٠/٤/١٩٩٤م .
- [٤] سعادة، يوسف جعفر. الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية . القاهرة: مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٥م .
- [٥] Carver, D.. and David M.J. Wallence. "Some Applications of Micro-teaching to TESL." *English Language Teaching Journal*, 29. No. 2 (1975), 184-90.
- [٦] آلن، دوايت؛ وكيفن ريان . التعليم المصغر. ترجمة صادق عودة ومحمد الخوالدة. عمان: مكتبة الشباب ومطبعها، ١٩٧٥م .
- [٧] Lawrence, Gordon. *Patterns of In-service Education: University of Florida*. Gainesville. Fl: Univ. of Florida, 1974.

- [٨] عبدالرحمن، عماد عبدالله جريس . «تقويم البرامج أثناء الخدمة لكتب سلسلة بترا من وجهة نظر المعلمين.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٠م.
- [٩] بخيت، عماد عبدالله جريس . «أثر التدريب بالتعليم المصغر في تنمية مهارتي التقديم والتهيئة الحافزة والتساؤل لدى معلمي الرياضيات.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٢م.
- [١٠] Northfield, Jeff. "Interpreting Some Different Approaches to Teacher Education." Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, GA, April 1993, 15-18.
- [١١] Renwich, Margery. *Innovation in Teacher Education*. New Zealand Council for Education Research Distribution Services, 1993.
- [١٢] Ellsworth, Nancy J. "Trainees Perceptions of Types of Instructional Practices Modeled in an Urban Teacher Education Program." *Teacher Education and Special Education*, 16, No. 1 (1993), 34-41.
- [١٣] Barton, James, and Angelo Collins. "Portfolios in Teacher Education." *Journal of Teacher Education*, 44, No. 3 (1993), 200-10.
- [١٤] الششتاوي، مصطفى . «تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في جمهورية مصر العربية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ١٩٧٦م.
- [١٥] Vojiek, Roseanne O'Brien. "Interpreting Staff Development and Organization Development." *Dissertation Abstracts International*, 54, No.8 (1994), 28.
- [١٦] وزارة التربية والتعليم، الأردن. دليل المشرف التربوي، ط١. عمان، شركة دار الشعب، ١٩٨٣م.
- [١٧] Minium, E. *Statistical Reasoning in Psychology and Education*. New York: Wiley. 1978. 456-57.

The Correlation between the Importance of Training Techniques and Their Actual Implementation as Viewed by Educational Supervisors in the North Directorates of Education in Jordan

Ibrahim Al-Qaoud* and Bashir Al-Homsii**

**Assistant Professor, Curriculum and Instruction Dept., Faculty of Education, Yarmook University, m
Irbid, Jordan
and **Head of Supervisors' Dept., Jerash Directorate of Education, Jerash, Jordan*

Abstract. The study purports to provide answers to the following questions:

1. What is the order of importance and implementation of training techniques as viewed by educational supervisors in general, and by the supervisors of English and social studies in particular?
2. What is the correlation between the importance of the training techniques as viewed by the supervisors in general and by the supervisors of English and social studies in particular and their actual implementation of them?

The sample consisted of 94 Jordanian supervisors. The instrument included ten randomly ordered training techniques. The findings were:

1. The "workshop" was the most important technique for all supervisors and for the social studies supervisors.
2. The supervisor and video demonstrations were most important and workshops were most implemented by the English language supervisors.
3. There existed a positive correlation between importance ordering and implementation ordering for all supervisors and for the English language supervisors.

دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم

فهد إبراهيم الحبيب

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تخرص المملكة العربية السعودية على تحقيق الاكتفاء الذاتي من المعلمين المؤهلين علمياً وتربوياً ومهنياً بمراحل التعليم كافة، والعمل على تزويد غير المؤهلين بالخبرات والمهارات العلمية والتربوية والمهنية التي تمكنهم من تأدية رسالتهم كمعلمين ومربين. وتبذل المملكة جهوداً واضحة في تطوير إعداد المعلمين كماً وكيفاً لتحقيق مستويات تواكب الاتجاهات الحديثة في مجال تربية المعلمين وتدريبهم. يوضح هذا البحث أحد هذه الجهود من خلال التأكيد على دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم. وقد أكد البحث على هذا الدور من خلال الأدبيات والدراسات والبحوث المختلفة والمصادر الرسمية من لوائح ونظم صادرة من قبل الأجهزة المسؤولة عن نظام التعليم.

وفي ضوء تحليل نتائج الدراسة الميدانية التي طبقت على عينة من مديري مدارس المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، البالغ عددهم ١١٢ شخصاً من مناطق المملكة العربية السعودية المختلفة، وبعد إجراء العمليات الإحصائية المناسبة، توصل البحث إلى النتائج التالية:

يقوم مدير المدرسة بدور رئيس وأساسي في نمو المعلم المهني وذلك من خلال المجالات التالية:

- المنهج الدراسي وطرق التدريس
- العلاقات الإنسانية
- إدارة العملية التدريسية وتنظيمها
- واجبات المدير ذاتياً تجاه المعلم مهنيًا
- الأهداف التربوية

وبتفسير النتائج ومناقشتها تبين أن هناك اتفاقاً بين مديري المراحل الثلاث حول ترتيبهم لأهمية هذه المجالات في سعيهم نحو نمو المعلم المهني. وكشفت النتائج كذلك أن كل مجال من هذه المجالات احتل أهمية من قبل أفراد الدراسة بغض النظر عن الترتيب، مما يؤكد على اهتمام مديري المدارس بنمو المعلم مهنيًا.

هذا وقد وضع الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات التي من شأنها تطوير العملية التعليمية بصفة عامة، وتطوير المعلم والعلاقة بينه وبين مدير المدرسة بصفة خاصة.

المقدمة

تتوقف حيوية المجتمع ونشاطه في عصر التقدم العلمي والتقني إلى حدٍ كبير على مدى فاعلية النظام التعليمي. فالتربية سمة العصر، وبدون التربية ما كانت الإنجازات الهائلة والتغيرات السريعة في مجالات العلم والتقنية، وذلك يتطلب ضرورة تكيف النظام التعليمي مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي تلقي بها رياح العصر.

ومع ذلك، لم يعد تعديل بنية النظام التعليمي أو تشريعاته أو مناهجه وخططه كافياً لتحقيق أهدافه، بل أصبح من الضروري قبل ذلك الاهتمام بإعداد المعلم اهتماماً يتناسب مع دوره في العملية التربوية، فالمعلم هو صاحب الدور الأساسي في العمل المدرسي لأنه أكثر أعضاء المدرسة احتكاكاً بالتلميذ وأكثرهم تفاعلاً معه. ومن خلال هذا الاحتكاك والتفاعل، يتم التأثير في النشء سلباً أو إيجاباً، ومن ثم كان المعلم هو جوهر العملية التربوية التعليمية والمسؤول عن أعلى مصدر يملكه المجتمع، ألا وهو القوى البشرية.

فالمعلم الكفاء يهدي الأجيال الحالية والمقبلة إلى طريق الخير والصلاح بعد الله سبحانه وتعالى، ويبث فيها المبادئ الدينية والخلقية والاجتماعية وينشر بينها العلم والمعرفة، ويسهم بنصيب وافر في نجاح الخطط الإنشائية في مجتمعه، ويدفع بأتمته للنهوض إلى أسنى درجات الحضارة والتقدم.

ويُعدّ المعلم وما يتعلق بنموه مهنيًا واحدًا من أهم مسؤوليات مدير المدرسة، وهذا ما أكّدت عليه البحوث والدراسات المختلفة، قديمة كانت أو حديثة [١ - ٨].

ويمكن الحكم على فاعلية أداء مدير المدرسة في هذا الجانب من خلال المعايير التالية:

- ١ - الأداء الوظيفي للمعلمين.
 - ٢ - الجانب الأخلاقي للمعلمين.
 - ٣ - مستوى تعلم التلاميذ [٩، ص ١٢٣].
- وتشكل الكفاءات التالية جزءاً من الكفاءات المطلوبة لنجاح المعلم في عمله وهي:
- الكفاءة العلمية في المادة التي يدرّسها المعلم.
 - الكفاءة في استخدام الأسئلة المتنوعة التي تتطلب أنواعاً مختلفة من الإجابة.

- الكفاءة في تنويع الموقف التعليمي بطريقة تضمن مشاركة التلاميذ في الدرس .
- الكفاءة في استخدام الوسائل المعنية بطريقة فعالة .
- الكفاءة في إصدار الحكم على المواد التعليمية على اختلاف أنواعها .
- الكفاءة في تحديد الأهداف سلوكياً .
- الكفاءة في ربط عملية التعليم بخبرات التلاميذ .
- الكفاءة في تعزيز أنواع معينة من سلوك التلاميذ [١٠، ص ١٢٧] .

ويلعب مدير المدرسة دوراً أساسياً ورئيساً في مساعدة المعلم على الإلمام بهذه الكفاءات وإتقانها من خلال القيام بمسؤولياته وواجباته تجاهه، والتي يمكن رؤيتها فيما يلي:

١ - توضيح أهمية مهنة التعليم وعظم مسؤوليتها وثقل أمانتها بأسلوب مقنع، هدفه الفائدة وتقوية روح العمل في المعلم .

٢ - تحديد العمل المطلوب من المعلم في ضوء تصورات إدارة المدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية بما يتلاءم مع التعليمات والسياسة العامة للتعليم .

٣ - توفير كل الإمكانيات والوسائل الممكنة للمعلم، سواء بوقوف الإدارة بجانب المعلم في تحقيق رسالته أو تهيئة الجو المناسب لأداء مهمته أو توفير الوسائل التعليمية التي تعينه على أداء عمله [١١، ص ١٨] .

وقد حددت اللوائح التنظيمية لمدارس التعليم العام في وزارة المعارف مهام وواجبات مدير المدرسة متضمنة مسؤولياته تجاه المعلم ونموه مهنيًا وهي: تبادل الرأي مع المعلم حول المواد التي يقوم بتدريسها، وطرق التحضير والتدريس الفعالة، والاهتمام بالمعلم الجديد، والاهتمام بتشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين في الفصول الدراسية، وعقد الاجتماعات الدورية لمناقشة سير المعلم في المدرسة وأهم المشكلات التي تواجههم مع العمل بصورة مستمرة على علاجها، والاهتمام بتقويم المعلم على أن يكون التقويم موضوعياً، وإطلاع المعلم على كل ما يتعلق به من نشرات وتوجيهات مع متابعة مدير المدرسة تنفيذ المعلم لذلك، وتشجيع المعلم على القراءة والرجوع إلى ما يتعلق بمادته التي يدرسها من بحوث ودراسات وكتب علمية كي تزوده بكل جديد ومفيد لتطوير العملية التعليمية بشكل عام ومادته بشكل خاص، وزيارة المعلمين أثناء الحصص والاطلاع على دفاتر التحضير يومياً وعلى دفاتر المكاتب أسبوعياً، على أن تكون زيارة اطلاع وإرشاد، وأن يكون المدير نفسه قارئاً ومطلعاً على أحداث المستجدات على الساحة التربوية .

مشكلة البحث

خطت المملكة العربية السعودية في تطوير نظامها التعليمي بخطى علمية مدروسة تسعى من ورائها إلى مواكبة التطورات المتلاحقة ملبّية بذلك التقدم المنشود وحاجات المجتمع. وقد سعت المملكة في تطويرها المستمر لنظامها التعليمي إلى أن يشمل جميع مدخلاته وعملياته وأنشطته، وكان للإدارة المدرسية من جانب والمعلم من جانب آخر نصيب كبير من هذا التطوير. فقد حددت اللوائح التنظيمية مهام ومسؤوليات مدير المدرسة والمعلم، والعلاقة بينهما في إطار العملية التربوية والتعليمية بما يحقق أهدافها المرسومة. وكان من أهم هذه المسؤوليات والمهام التأكيد على دور مدير المدرسة في نمو المعلم تمثيلاً مع تطوير مهام الإدارة المدرسية ومسؤولياتها، من التركيز على الجانب الإداري البحث إلى التركيز في المقام الأول على الجانب الفني، باعتباره أساس نجاح المدرسة في تحقيق أهداف التربية والتعليم. ونظراً للموقع الرئيس الذي يحتله نمو المعلم المهني في الجانب الفني من عمل مدير المدرسة، وباعتبار أن دور مدير المدرسة في نمو المعلم مهنيًا يُعدُّ إحدى استراتيجيات إعداد المعلم أثناء الخدمة، وهذا ما يتحمّل عبأه مدير المدرسة في المقام الأول حيث أشارت إلى ذلك اللائحة الداخلية لتنظيم مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية بالمادة الثالثة والثلاثون بقولها: «والمدير مسؤول عن توجيه المدرسة إدارياً وفنياً... كما هو مسؤول عن المدرسين وأعمالهم» [١٢، ص ١٤].

وجاء في النظام الداخلي للمدرسة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية أن من واجبات مدير المدرسة «إرشاد المدرسين إلى الطرق التربوية الصحيحة، عقد اجتماعات معهم للعمل على كل ما من شأنه رفع المستوى التعليمي للمدرسة» [١٣، ص ٥]. وعلى ضوء ذلك فإن هذا البحث يسعى من خلال الدراسة الميدانية على مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية إلى استقصاء دور مدير المدرسة في نمو المعلم المهني في المجالات والجوانب التربوية والتعليمية المختلفة التي يحتاجها المعلم.

أهداف البحث

يُعدُّ الهدف الرئيس لهذا البحث الوقوف على دور مديري مدارس المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية في نمو المعلم المهني.

ويسعى البحث لتحقيق هذا الهدف من خلال تحقيق الأهداف التالية :

- ١ - التعرف على المجالات والجوانب التي على ضوءها يسعى مدير المدرسة إلى نمو المعلم مهنيًا .
- ٢ - التعرف على أعلى هذه المجالات والجوانب وأدناها مرتبة من حيث اهتمام مدير المدرسة بها في سعيه لنمو المعلم مهنيًا .
- ٣ - التعرف على مدى اتفاق واختلاف مديري مدارس المراحل الثلاث حول أهمية المجالات والجوانب في سعيهم لنمو المعلم مهنيًا .
- ٤ - التعرف على الفروق بين إجابات مديري مدارس المراحل الثلاث وفقًا لمتغيرات البحث (المؤهل العلمي ، الخبرة والدورات التدريبية) فيما يتعلق بدورهم تجاه نمو المعلمين المهني .
- ٥ - تقديم التوصيات والاقترحات المناسبة لتعزيز دور مدير المدرسة في نمو المعلم المهني .

أسئلة البحث

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما دور مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية تجاه نمو المعلم مهنيًا؟

ويجيب البحث عن هذا السؤال في ضوء إجابته عن الأسئلة التالية :

- ١ - ما المجالات التي في ضوءها يسعى مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية إلى نمو المعلم مهنيًا وأولوياتها من وجهة نظرهم؟
- ٢ - ما الجوانب التي في ضوءها يسعى مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية إلى نمو المعلم مهنيًا وأولوياتها من وجهة نظرهم؟
- ٣ - ما مدى الاتفاق بين مديري المدارس حول تحديدهم لأولويات مجالات النمو المهني للمعلم؟
- ٤ - هل هناك فروق دالة بين إجابات المديرين تُعزى للمؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية .

أهمية البحث

من المعروف أن العملية التعليمية في المدرسة تتكون من ثلاثة محاور هي المعلم، والمنهج والتلميذ، وهناك بناء تنظيمي وإداري يعملون من خلاله. ونظراً للدور الرئيس الذي يلعبه المعلم في أي عملية تعليمية، لذا وجب الاهتمام به. وهذا الاهتمام لا يجب أن يقتصر على إعداد المعلم المهني ثم توظيفه فحسب، بل لا بد أن يكون هناك اهتمام بالمعلم بعد توليه الوظيفة أيضاً [١٤، ص ٢٢٣]. وتتركز أهمية البحث في التأكيد على دور مدير المدرسة في الاهتمام بالمعلم بعد توليه الوظيفة من حيث تنميته مهنيًا. وتتمثل أهمية البحث كذلك في الوقوف على المجالات والجوانب التي يعطيها مديرو المدارس الأولوية في نمو المعلم المهني، وذلك للعمل على تعزيز المناسب منها والاقتراح بتغيير غير المناسب وتحسينه حتى يكون سعي مدير المدرسة إلى نمو المعلم مهنيًا في الاتجاه الصحيح بما يخدم العملية التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية.

حدود البحث

- ١ - سيتناول هذا البحث دور مدير المدرسة في نمو المعلم المهني من خلال المجالات والجوانب المتعلقة بعمل المعلم واحتياجاته.
- ٢ - سوف تقتصر الدراسة على مديري مدارس المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية (بنين) بالمملكة العربية السعودية المشتركين في الدورة التدريبية التي تنظمها كلية التربية - جامعة الملك سعود بالرياض لعامي ١٤١٣/١٤١٤هـ و١٤١٤/١٤١٥هـ. هذا وسوف يتم وصف العينة في الجزء الخاص بها.

مصطلحات البحث

الإدارة المدرسية: «مجموع الجهود المنظمة التي يقوم بها أفراد داخل إطار واحد وهو المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة والتي تنعكس آثارها على المجتمع» [١٥، ص ٢١].

مدير المدرسة: هو الشخص المسؤول الأول عن تنفيذ متطلبات العمل بما يتوافر لديه من الظروف المناسبة والإمكانات البشرية والمادية اللازمة لنجاح العمل.

ومدير المدرسة هو المسؤول المدرسي، وعليه أن يخطط — مع زملائه المعلمين — لرسم السياسة التعليمية التي تنتهجها مدرسته بحيث تتوافق مع الفلسفة التربوية للمجتمع مع توزيعه للمسؤوليات والاختصاصات، ومحاولة التغلب بذكاء وموضوعية على ما يقابله من مشكلات في العمل، إلى جانب قيادته الرشيدة وجهوده في غرس وتنمية الروح المعنوية العالية بين العاملين [١٦، ص ١٢].

النمو المهني للمعلمين: هو «تطوير كفاياتهم التعليمية من خلال جانبيين هما الجانب المعرفي والجانب السلوكي» [١٧، ص ١٦٧].

الإطار النظري

تمهيد

تعتبر المدرسة قاعدة الهرم العريضة لأي نظام تعليمي، وتمثل الإدارة المدرسية في هذا النظام الإدارة الإجرائية لأهداف التعليم واستراتيجياته وخططه. ويُعدُّ مدير المدرسة الشخص المسؤول في المقام الأول عن نجاح تحقيق أهداف التعليم من خلال حسن تنفيذه للاستراتيجيات والخطط على المستوى العام وعلى مستوى مدرسته. وقد كان لتغير اتجاه الإدارة المدرسية في عملها من التركيز على الجوانب الإدارية البحتة إلى الاهتمام بجميع جوانب العملية التعليمية والتربوية، فنية وإدارية واجتماعية أثر واضح على مسؤوليات مديري المدارس.

هذا وتضع جميع نظريات الإدارة التربوية تقريباً مدير المدرسة في موقع متميز واستراتيجي بالنسبة لكل ما يدور في مدرسته، فهو الرئيس المباشر للمعلمين في المدرسة، وهو المسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها المنشودة خاصة تربية التلاميذ وتعليمهم، وهو حلقة الاتصال الثابتة بين المعلمين ببعضهم البعض، وبين المعلمين والتلاميذ، وبين المعلمين وأولياء الأمور وبين الموجهين والمعلمين. وهو بشكل دائم في الموقع الرئيس للعملية التعليمية فعليه يقع عبء تخطيطها وتنظيمها وتنفيذها للحصول على درجة عالية من الأداء في تحقيق الأهداف المنشودة على المستوى العام لنظام التعليم والمستوى الخاص للمدرسة.

ينقسم عمل المعلمين ونشاطهم خلال حياتهم الوظيفية في المدرسة إلى نوعين من الجهود

هما المشاركة participation واستثمار الأداء performance investment:

أولاً: المشاركة *participation* : يؤكد هذا النوع على الجهود التي تبذل من قبل المعلم خلال عمله بالمدرسة مثل التحضير الجيد لدروسه، وحسن الاستفادة والتنفيذ لمناهج وطرق التدريس المختلفة، والتعاون مع الموجه ومدير المدرسة؛ هذا بجانب حضور الاجتماعات واللقاءات التربوية المختلفة مما يعني ظهوره بمظهر يشرف المدرسة. وهذا الاهتمام من قبل المعلم يعود عليه بضمان عضويته في المؤسسة التربوية مع إيجاد علاقات حسنة مع جميع المسؤولين من خلال رضاهم عما يقوم به من جهود.

ثانياً: استثمار الأداء *performance investment* : ويشير هذا النوع من جهود المعلم المبذولة إلى تلك الجهود التي تتعدى المسؤوليات الروتينية المحدودة حيث لا تقتصر أعمال المعلم وأنشطته داخل الحجرة الدراسية فقط، وقد لا يكون داخل المدرسة، فقط بل إنه يتخطى ذلك الدور المرسوم له مسبقاً إلى دور أكبر نحو التلاميذ والعملية التعليمية والتربوية ككل، مما يعني أنه يستثمر أدائه وبأفضل استثمار ممكن [١٨].

وعلى المدير الاهتمام بالتفاعلات والعلاقات قدر اهتمامه بالمهارات والكفاءات، وتمثل ثقته بالعاملين وإيمانه بقابلية كل منهم للنمو والتحسين عنصراً رئيساً في المناخ الضروري لإحداث النمو وإلا فقدوا حماسهم ورغبتهم في تحسين أدائهم، ويتطلب النمو المستمر للمعلمين جهود المدير في جانبين:

الأول: رفع الروح المعنوية للمعلمين.

الثاني: تشجيع النمو المهني للمعلمين.

ولتحقيق هذا الجانب فإن المدير يستعين بعدة أساليب هي:

١ - الاهتمام بنموه الذاتي شخصياً مهنيًا.

٢ - زيارات الفصول وحجرات الدراسة.

٣ - الاجتماعات الفردية والجماعية.

وتقتضي وظيفة التوجيه التربوي لمدير المدرسة أن يعمل بصفة مستمرة لتحسين مستوى المعلمين عن طريق توفير أنواع الخبرات، التي تساعد على النمو وإشراكهم في مواقف يستغلون فيها قدراتهم ويشعرون خلالها بالسعادة والرضا [١٩، ص ص ١٠٩ - ١١٤].

لا جدال في أن كفاءة الإشراف والإدارة المركزية واللامركزية والإجرائية على العمل التعليمي والتربوي، وقدرتها على الملاءمة بين تطلعاتها وإنجازاتها فيه، يكون ذلك كله رهناً في المقام الأول بكفاءة المعلم وبكفاءته في الأداء. وقد قيل: «قبل أن تفتش عن أمة فتش عن معلمها وعن صانعي نشئها وشبابها.» وهذا حق لا جدال فيه.

فالمدرس هو حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، فهو يؤثر بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته في التلميذ، كما أنه الدعامة الأولى لقوة الوطن ومجده، ويقدر ما يبذل من جهد وإتقان في أداء رسالته بقدر ما ينهض الوطن، فالمدرس الصالح هو الذي يخرج المواطن الصالح. ولهذا فإن أضخم مسؤولية يلقيها الوطن على أبنائه إنما يلقيها على عاتق المدرسين [٢٠، ص ١٢٧].

الدراسات السابقة

أجريت دراسة حول تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية، وفي ضوء تحليل نتائج الدراسة الميدانية وما أسفرت عنه من تشخيص لواقع الإدارة المدرسية في دول الخليج ومقترحات المسؤولين عن الإدارة المدرسية منها، ومن خلال النماذج الحديثة في الإدارة المدرسية واتجاهاتها المعاصرة، اقترحت الدراسة نموذجاً لتطوير عمل الإدارة المدرسية في تلك الدول. ويقوم هذا النموذج على افتراض أن هناك ثلاثة عناصر أساسية تسهم في أداء الإدارة المدرسية وهذه العناصر هي: مدير المدرسة، والتنظيم، والعاملون، وتتأثر هذه العناصر الثلاثة بمجموعة من العوامل البيئية: دينية وسياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية وغيرها. وتتفاعل هذه العناصر مع بعضها بما يؤدي إلى تشكيل أداء مدير المدرسة.

وقد اعتبر هذا النموذج المعلم بمقتضى المفهوم الحديث للإدارة المدرسية، خبيراً تربوياً يتمتع بدرجة كبيرة من الابتكار والمبادأة، وهو بهذا المعنى لا يطلب منه أن يعرف المادة الدراسية فقط، وإنما أن يكون قادراً على أن يفكر بنفسه في الأهداف التربوية، وفي دوره في تطوير البرنامج التعليمي لتحقيق تلك الأهداف وأن تكون لديه معلومات مهنية ومهارات وكفاءات مناسبة تمكنه من انتقاء مواد التعلم وتنظيمها في تحقيق الأغراض المنشودة ولأجل أن يعد المعلمون، لهذه الواجبات المتعددة، يجب أن يتسع تأهيلهم التربوي بدرجة أكبر مما هي عليه الآن، وأن يصبح نموهم المهني في أثناء الخدمة من مسؤوليات الإدارة المدرسية [٢١].

يرى السعدي في دراسته أن المقصود بالنمو المهني للمعلمين هو تطوير كفاءاتهم التعليمية، ويشير إلى أن الكفاءات التعليمية تتضمن جانبين، هما الجانب المعرفي والجانب السلوكي، ومن أجل مواجهة حاجة المعلمين المتصلة بالجانب المعرفي من الكفاءات التعليمية يستخدم المدير وسائل إشرافية معينة، مثل الندوات التربوية، والاجتماعات الفردية والجمعية، والنشرات التربوية، وحث المعلمين على القراءات المهنية. ولزيادة فعالية هذه الوسائل لا بد أن يكون مدير المدرسة مطلعاً، قبل معلميه، على المستجدات التربوية.

أما الجانب السلوكي من الكفاءات التعليمية، فيمكن لمدير المدرسة تناوله بأساليب إشرافية مختلفة مثل الزيارات الصفية، الورش التربوية والدروس التوضيحية.

وباعتبار أن مدير المدرسة مشرف تربوي مقيم، فيمكن القول إن النمو المهني للمعلم مسؤولية مدير المدرسة بالدرجة الأولى. لذا، فإن هذه المسؤولية تتطلب من المدير سلسلة من الإجراءات يجب عليه القيام بها للتأكد من أدائها على الوجه الصحيح وتتلخص فيما يلي:

١ - دراسة سجلات المعلم التراكمية.

٢ - دراسة التقارير الإشرافية السابقة بأنواعها.

٣ - زيارة المعلمين في الصفوف.

٤ - استخدام صحائف الملاحظة [٢٠].

وفي دراسة زينب الجبر التي هدفت إلى التعرف على دور ناظرة المدرسة الابتدائية في مساعدة المعلمة على النمو المهني توصلت إلى النتائج التالية:

١ - احتلت الأنشطة التالية المكانة الأولى بين الأنشطة التي تساعد فيها الناظراتُ

المدرسات على النمو المهني:

أ - مناقشة الأهداف العامة للتربية.

ب - تدارس أساليب معالجة الطلبة الضعاف.

ج - زيارة المدرسات في حجرات الدراسة.

د - تشجيع الاتصال المباشر بين الناظرة والمدرسات.

٢ - ناظرات المرحلة الابتدائية الحاصلات على دبلوم دار المعلمات (بعد الثانوية

العامة)، يساعدن المدرسات في مناقشة الأهداف العامة، ويعقدن اجتماعات دورية لمناقشة

الشؤون المدرسية، ويساعدن المدرسات على أن يعملن كفريق عمل أكثر من الناظرات

الحاصلات على شهادة معهد المعلمات (بعد المرحلة المتوسطة)، والحاصلات على مؤهل جامعي .

٣ - ناظرات المرحلة الابتدائية الحاصلات على دبلوم معهد المعلمات (بعد المرحلة المتوسطة) أكثر مساعدة للمدرسات في حل مشكلاتهن من الناظرات الحاصلات على دبلوم دار المعلمات (بعد المرحلة الثانوية)، أو الحاصلات على المؤهل الجامعي [٢٢].

هدف الحبيب من خلال بحث واقع مشاركة المعلم في صنع القرارات المدرسية إلى تأكيد أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية، وذلك من خلال تأكيد أهمية مشاركته في صناعة القرارات المدرسية كأحد الجوانب الضرورية لنمو وتطور المعلم المهني، ونمو وتطور العملية التربوية والتعليمية على مستوى المدرسة التي يعمل بها وعلى مستوى نظام التعليم في المملكة العربية السعودية .

وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل كتابات ودراسات الباحثين والمختصين وتفسير وتحليل نتائج البحث الميداني الذي تم إجراؤه على مراحل التعليم العام الثلاث — الابتدائية والمتوسطة والثانوية — بمنطقة أمها التعليمية، تم التوصل إلى عدد من النتائج من أهمها:

١ - لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في واقع مشاركة المعلم بين المراحل الثلاث، سواء على مستوى جوانب المشاركة الخمسة، وهي على التوالي، الخطة والأهداف، والمنهج والأمور المتعلقة به، والأمور المتعلقة بالمعلم نفسه، والأمور المتعلقة بالتلميذ، والأمور الإدارية والتنظيمية أو المجموع الكلي للأنشطة التابعة لكل جانب (فقرات الاستبانة الـ ٣٧).

٢ - حصل الجانب المتعلق بأمور التلميذ على أكبر نسبة من المشاركة في المراحل الثلاث والجانب المتعلق بالأمور الإدارية والتنظيمية على الأقل مشاركة . أما جانب المنهج، فقد كانت مشاركة المعلم فيه مرتفعة وتلي الجانب المتعلق بأمور التلميذ . وقد كانت النسب المثوية للجانبين المتعلقين بأمور المعلم والخطة والأهداف متقاربة في مشاركة المعلم .

٣ - كان واقع مشاركة المعلم متوسطاً في جميع جوانب العمل المدرسي ما عدا الجانب المتعلق بالأمور الإدارية والتنظيمية، حيث كانت مشاركته فيه دون المتوسط .

هذا وقد أوصت الدراسة أن يعمل نظام التعليم من خلال أهدافه وإدارته على إتاحة الفرص والسبل المختلفة لكي يشارك المعلم في صنع القرارات المدرسية، خاصة تلك التي تؤثر

فيه وفي عمله مدى انعكاسها على تعامله مع مدخلات ومعطيات العملية التربوية والتعليمية وأن تكون مشاركته فعلية. هذا بالإضافة إلى عدد من التوصيات الأخرى [١٤].

وقد أجرى برادي Prady دراسة حول العلاقة بين المناخ المؤسسي وصناعة القرارات المتعلقة بالمنهج، ويتلخص الهدف الرئيس للدراسة في معرفة من يصنع قرارات المنهج؟ وكيف؟ وقد استخدم الباحث في دراسته استبانتين، أحاب عنها عيّنة من ٢٠ مدرسة ابتدائية في أستراليا، وكانت الاستبانة الأولى تتعلق بقياس مناخ المؤسسة، والاستبانة الثانية تتعلق بتحديد من يقوم بصناعة القرارات الخاصة بالمناخ. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عالية بين عامل مناخ المؤسسة للمدير المساند وصناعة القرارات التي تتم عن طريق المعلمين في المدرسة، مع وجود صناعة قرارات جماعية تحدث بصورة أكبر مع هذا النوع من المديرين المساندين [٢٣].

وفي الدراسة التي قام بها مرهي وآخرون Murthy بهدف تحديد الجوانب الواجبة على مدير المدرسة أن يساعد المعلمين من خلالها، وقد جاءت كما يلي:

- ١ - الإشراف على المعلم وتقويم عمله.
 - ٢ - تشجيع استراتيجيات التدريس الناجح.
 - ٣ - التعاون مع المعلم بغرض تحسين نوعية المناهج.
 - ٤ - العمل على إيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة [٢٤].
- وقد حدد دوجيت Doggett عددًا من أسس السلوك القيادي الذي يساعد على النمو المهني للمعلمين، وقد جاءت كما يلي:

- ١ - تشجيع مناقشة الممارسات التدريسية الجيدة من قبل المعلمين.
- ٢ - إشراك المعلمين في تحديد الأهداف التربوية الموضوعية للمدرسة وتقويمها على مختلف مستوياتها.

٣ - إطلاع المعلمين على أحدث المستجدات التربوية ذات العلاقة بنظريات التعليم والتعلم.

- ٤ - ملاحظة المعلمين داخل حجرة الدراسة.
- ٥ - تشجيع محاولات التغيير والتجديد في أداء العمل.
- ٦ - تعزيز العلاقات الإيجابية بين كل من المعلمين والطلبة [٢٥].

ويؤكد كل من سيرجيو فاني وفرد Sergiovanni and Fred على أهمية دور مدير المدرسة في تحقيق نمو المعلمين مهنيًا ومعنويًا. فقد أوضحت دراستها تأكيد المعلمين على أن مدير المدرسة يقوم بدور رئيس في تقديم المساعدة والعون، وإتاحة النمو الوظيفي لهم. وكان لمبدأ العلاقات الإنسانية نصيب كبير من تأكيد المعلمين له، حيث يرون أنه ضروري في إيجاد الرضا بالنسبة لهم. ومن ناحية أخرى، أكدت الدراسة على أن ما يحققه مدير المدرسة من توقعات بالنسبة للمعلمين وجميع موظفي المدرسة يتوقف، بالدرجة الأولى، على فاعليته وكفاءته في أداء مسؤولياته وواجباته، فضلاً عن دوره القيادي المنتظر منه [٢٦].

تلخص الدراسات السابقة أهمية دور مدير المدرسة في نمو المعلم، وذلك من خلال

المجالات والجوانب التالية:

١ - الجانب الفني

٢ - الجانب الإداري

٣ - الجانب الإنساني

وقد أكدت الدراسات على أهمية توافر الكفاءة التعليمية للمعلم والعمل على تطويرها، وأن ذلك يعد مسؤولية رئيسة لمدير المدرسة. كما أكدت على أهمية مشاركة المعلم في العمليات التربوية والتعليمية المختلفة بالمدرسة، مثل المشاركة في صناعة القرارات المدرسية كجزء من نموه المهني. وأخيراً أكدت الدراسات على جانب العلاقات الإنسانية كعامل ضروري لنمو المعلم المهني، ويجب أن يتوافر من خلال ممارسة المدير دوره تجاه ذلك. هذا وتسعى الدراسة الحالية إلى الاستفادة من نتائج تلك الدراسات السابقة لتحقيق هدف البحث التربوي في الترابط بين البحوث بعضها البعض والتواصل المستمر بينها.

طريقة البحث

١ - منهج البحث

يقع البحث الحالي ضمن البحوث المسحية، لذا فقد استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي المسمى descriptive survey method، للحصول على آراء مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية حول المجالات التي يسعون من خلالها إلى تنمية المعلم مهنيًا، والوقوف على آرائهم حول تحديد أولويات هذه المجالات، وذلك من خلال أداة البحث المعدة لهذا الغرض. كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي descriptive analytical method، وذلك لوصف وتفسير وتحليل نتائج استجابات

المديرين أفراد عينة البحث في ضوء واقع عملهم تجاه النمو المهني للمعلم، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة وربطها بأرائهم حول أهم المجالات والجوانب التي يسعون من خلالها إلى نمو المعلم المهني.

٢ - وصف أداة البحث

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على دور مدير المدرسة في نمو المعلم مهنيًا كأحدى استراتيجيات إعداد المعلم مهنيًا.

ولتحقيق هذا الهدف، وبعد الاطلاع على الأدبيات المختلفة حول هذا الموضوع، قام الباحث باستخدام استبانة أعدت للغرض نفسه وقامت زينب الجبر باستخدامها في دراستها على دولة الكويت [٢٢]. هذا، وقد تم استعراض الدراسة ونتائجها في الجزء الخاص بالدراسات السابقة داخل البحث الحالي.

صدق الأداة

عرض الباحث الاستبانة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود المتخصصين في إعداد المعلم والإدارة المدرسية، بالإضافة إلى عدد من مديري مدارس المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية الذين لم تشملهم العينة. وذلك لتقدير مدى مناسبة عبارات الاستبانة لأهداف البحث، ومدى وضوح صياغة عبارات الاستبانة. هذا، وقد أجمع المحكمون على مناسبة عبارات الاستبانة ووضوحها، غير أنهم قد اقترحوا إضافة بعد (مجال) خامس يتعلق بواجبات المدير الذاتية تجاه نمو المعلم مهنيًا (راجع الملحق). وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات المختلفة فيما يتعلق بالموضوع، تأكدت للباحث أهمية هذا البعد وضرورة إضافته [١٩]. وفي ضوء آراء المحكمين وما قام به الباحث من تعديلات، يمكن القول إن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من صدق المحتوى مع إمكان تطبيقها.

ثبات الأداة

لتحقيق ثبات الاستبانة تم تطبيق معادلة «ألفا كارونباخ» Alpha Chronbach وذلك لحساب درجة الثبات لكل بعد (مجال) من أبعاد الأداة الخمسة. وقد بلغت قيمة ألفا للاستبانة ككل ٩٢٪، مما يدل على ثبات هذه الأداة بدرجة عالية. ويوضح جدول رقم ١ حساب ثبات الاستبانة.

جدول رقم ١ . ثبات الأداة .

الرقم	البيــــــــــــد	قيمة ألفا Alpha
١	واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا	٠,٧٣٥٤
٢	الأهداف التربوية	٠,٨٩٤٠
٣	المنهج الدراسي وطرق التدريس	٠,٧٣٨٤
٤	الإدارة والتنظيم المدرسي	٠,٧٠٢٨
٥	العلاقات الإنسانية	٠,٧٩٩٧
	درجة الثبات للأداة ككل	٠,٩٢

٣ - وصف عينة البحث

تتكون عينة البحث من مديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية المشتركين في الدورة التدريبية التي تعقدها كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض وفق برنامج مصمّم بالتعاون بين وزارة المعارف وجامعة الملك سعود لعامي ١٤١٣/١٤١٤ هـ و١٤١٥/١٤١٥ هـ. والهدف الرئيس لهذه الدورة هو تزويد المديرين بالمعلومات والمعارف الحديثة والضرورية لتساعدهم على النجاح في عملهم، مع صقل ورفع مهاراتهم باعتبارهم قائمين فعلياً على رأس العمل. ويتم ترشيح المديرين لهذه الدورة من قبل وزارة المعارف، من مختلف مناطق المملكة، ويوضح جدول رقم ٢ وصفاً لهؤلاء المديرين، عينة البحث الحالي، وفقاً لتوزيعهم على مناطق المملكة الجغرافية الخمس.

جدول رقم ٢ . توزيع عينة الدراسة .

المنطقة	الابتدائي	%	متوسط	%	ثانوي	%	المجموع	%
الوسطى	٢٤	٤٠,٦	١٥	٤٠,٥	٦	٣٧,٥	٤٥	٤٠,٢
الشرقية	٨	١٣,٦	٦	١٦,٢	٣	١٨,٨	١٧	١٥,٢
الغربية	١٠	١٦,٩	٦	١٦,٢	٢	١٢,٥	١٨	١٦,٠
الجنوبية	٨	١٣,٦	٥	١٣,٥	٣	١٨,٨	١٦	١٤,٣
الشمالية	٩	١٥,٣	٥	١٣,٥	٢	١٢,٥	١٦	١٤,٣
المجموع	٥٩	١٠٠,٠٠	٣٧	١٠٠,٠٠	١٦	١٠٠,٠٠	١١٢	١٠٠,٠٠

جدول رقم ٣. وصف العينة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (المؤهل، الخبرة والدورات التدريبية).

المتغير	الفئة	مدير و الابتدائي		مدير و المتوسط		مدير و الثانوي	
		ت	%	لم يجب ت	%	لم يجب ت	%
المؤهل	ماجستير	١	١,٧	٢	٥,٤		
	دبلوم تربوي بعد						
	البكالوريوس	١٠	١٦,٩	٢	٥,٤	١	٦,٣
	بكالوريوس تربوي	٢٠	٣٣,٩	٢٣	٦٢,٢	٩	٥٦,٦
	بكالوريوس غير تربوي	١٢	٢٠,٣	٧	١٨,٩	٤	٢٥,٠
سنتا إعداد معلمين	١٦	٢٧,١	٣	٨,١	٢	١٢,٥	
المجموع		٥٩	١٠٠	٣٧	١٠٠,٠٠	١٦	١٠٠,٠٠
الخبرة	١ - ٥ سنوات	٢٦	٤٤,٨	٢٢	٦١,١	٨	٥٠,٠٠
	٦ - ١٠ سنوات	٢١	٣٦,٢	١٠	٢٧,٨	٦	٣٧,٠٠
	١١ - ١٥ سنة	٣	٥,٢	٤	١١,١	١	٦,٣
	١٥ سنة فأكثر	٨	١٣,٨			١	٦,٣
المجموع		٥٨	١٠٠,٠٠	٣٦	١٠٠,٠٠	١٦	١٠٠,٠٠
الدورات التدريبية	حصل على دورات تدريبية	٤١	٧١,٩	٢٤	٦٦,٧	٨	٥٣,٣
	لم يحصل على دورات تدريبية	١٦	٢٨,١	١٢	٣٣,٣	٧	٤٦,٧
	المجموع	٥٧	١٠٠,٠٠	٣٦	١٠٠,٠٠	١٥	١٠٠,٠٠

يتضح من جدول رقم ٣ أن الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربوي كانوا أعلى أفراد العينة نسبة لدى فئات الدراسة الثلاث (مدير و الابتدائي، المتوسط و الثانوي). أما بالنسبة للخبرة، فكانت النسبة الأعلى لدى فئات الدراسة الثلاث لمن كانت خبرتهم من ١ - ٥ سنوات. وكان هناك نسبة مرتفعة من عينة الدراسة على مستوى الفئات الثلاث الحاصلين على دورات تدريبية.

تحليل نتائج البحث

نظراً لأهمية المعلم بالنسبة للعملية التربوية التعليمية، باعتباره العامل الرئيس والجوهري لأي دولة في سعيها نحو التقدم والرقي العلمي، يتعرض هذا البحث إلى جانب مهم من جوانب إعداد المعلم أثناء الخدمة كإحدى استراتيجيات إعداد مستوى المعلم وتأهيله. ويعتبر مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقبلاً في المدرسة مصدرًا أساسياً يعتمد عليه نظام التعليم في نمو المعلم المهني أثناء الخدمة وفي ضوء ذلك يهدف هذا البحث إلى الوقوف على دور مدير المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالملكة العربية السعودية تجاه نمو المعلم المهني.

ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث استبانة صممت للغرض نفسه، وقد تم تطبيقها على عينة من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالملكة العربية السعودية، وقد جاءت النتائج كما يلي:

السؤال الأول

ما المجالات التي في ضوءها يسعى مدير والمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالملكة العربية السعودية إلى تنمية المعلم مهنيًا وأولوياتها من وجهة نظرهم؟

يتضح من جدول رقم ٤ أن المجال المتعلق «بالمهج الدراسي وطرق التدريس» حصل على الترتيب الأول لدى جميع المدراء مما يعني أن المدير يركز على هذا المجال في اهتمامه بنمو المعلم مهنيًا. وقد تلا هذا المجال مجال آخر لا يقل في الأهمية وهو مجال العلاقات الإنسانية، ثم الإدارة والتنظيم المدرسي، فواجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا وآخر مجال احتل اهتمام المديرين في سعيهم نحو تنمية المعلم مهنيًا هو المجال الخاص بالأهداف التربوية.

السؤال الثاني

ما الجوانب التي في ضوءها يسعى مدير والمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالملكة العربية السعودية إلى تنمية المعلم مهنيًا وأولوياتها من وجهة نظرهم؟

جدول رقم ٤: المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات النمو المهني للمعلم.

الترتيب	مدير و الثانوي		مدير و المتوسط		مدير و الابتدائي		الفرقات	الرقم	
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط			
٤	٣,٨٣	٢١,٨٧	٤	٤,٦٩	٢٠,٤٣	٤	٤,٧٤	٢١,٣٣	١ واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا ٢ الأهداف التربوية ٣ المنهج الدراسي وطرق التدريس ٤ الإدارة وتنظيم العملية التدريسية ٥ العلاقات الإنسانية
٥	٣,٣٨	١٤,٦٢	٥	٣,٥٣	١٤,٨١	٥	٣,٥٤	١٥,٣٨	
١	٢,٧١	٣٢,٥٦	١	٣,٧٥	٣١,٤٣	١	٤,٧١	٣٢,٣٤	
٣	٢,٢٦	٢٨,٩٤	٣	٣,٤١	٢٩,٢٧	٣	٣,٥٥	٢٩,٥٧	
٢	٤,٠٠	٣٢,٠٠	٢	٥,٢٧	٣٠,٨٩	٢	٤,٣١	٣٢,٠٩	

جدول رقم ٥ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «واجبات المدير تجاه نمو المعلم مهنيًا»

الرقم	مدير و الابتدائي		مدير و المتوسط		مدير و الثانوي	
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
١	١,٠٠٤	٣,٨٢	٠,٨٨	٣,٨١	٠,٩٣	٣,٩٤
٢	١,١٥	٣,١٢	٠,٩١	٣,٠٥	٠,٨٧	٣,٣١
٣	١,٢١	٣,٧٥	١,٢٤	٣,٧٥	١,١٦	٣,٧٣
٤	١,٢٦	٣,٦٦	١,١٠	٣,٥١	١,٠٠	٣,٧٥
٥	١,٠٩	٣,٧١	١,٢٧	٣,٣٠	٠,٨٧	٣,٦٩
٦	١,٢٢	٣,٤٥	١,١٠	٣,١٩	١,١٤	٣,٦٩

١ أسمى لقراءة كل ما يتعلق بتنمية

المعلم وتطويره .

٢ أسمى حضور ندوات ومؤتمرات

تعلق بنمو المعلم .

٣ أسمى للاتصال بديورات تدريبية

تعلق بنمو المعلم .

٤ أسمى للنشاط مع المسؤولين حول

سبل تنمية وتطوير المعلم .

٥ أسمى لعقد جلسات مع زملائي

المديرين للبحث حول تنمية

وتطوير المعلم .

٦ أسمى للاجتماع مع أولياء الأمور

للاستماع لكل ما يساعد على

تنمية وتطوير المعلم .

يتضح من جدول رقم ٥ أن الجانب المتعلق «بقراءة كل ما يتعلق بتنمية المعلم وتطويره» حصل على الاهتمام الأول من قبل جميع المديرين في سعيهم نحو نمو المعلم مهنيًا، وقد تلاه في الاهتمام الجانب المتعلق بالالتحاق بدورات تدريبية، وذلك لدى مديري الابتدائي والمتوسط بينما كان الاهتمام لدى مديري الثانوي بالجانب المتعلق «بالتباحث مع المسؤولين حول سبل تنمية المعلم وتطويره». وقد جاء الجانب المتعلق بحضور ندوات ومؤتمرات تتعلق بالمعلم «في المرتبة الدنيا من اهتمام فئات الدراسة الثلاث.

يتضح من جدول رقم ٦ أن الجانب المتعلق «بالأهداف التربوية للمادة الدراسية» قد حصل على المرتبة الأولى من اهتمام مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في سعيهم نحو نمو المعلم مهنيًا، وتلاه في الأهمية الجانب المتعلق «بالأهداف التربوية للسنة الدراسية/ أهداف الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه.» وقد اختلف قليلاً مديرو المدارس الثانوية حول هذا الجانب حيث كان اهتمامهم الثاني للجانب الخاص «بالأهداف التربوية للمرحلة الدراسية.» وقد جاء الجانب المتعلق «بالأهداف العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية» في الاهتمام الأخير لدى وجهات نظر الفئات الثلاث.

يتضح من خلال جدول رقم ٧ أن جانب «أساليب معالجة ضعف التلاميذ» احتل الاهتمام الأول في سعي مديري المراحل الثلاث نحو نمو المعلم المهني، وقد تلاه في الاهتمام جانب «نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ.» بالمقابل نجد هناك تدنيا في الاهتمام بجانب «مدى ملاءمة الكتب الدراسية لخصائص تلاميذ المرحلة» وذلك بالنسبة لمديري المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، بينما جاء جانب «الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس» في المرتبة الأدنى من اهتمام مديري المرحلة الثانوية.

يتضح من خلال جدول رقم ٨ أن جانب «مساعدة المعلم لإيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة» قد حصل على الاهتمام الأول لدى مديري الابتدائي والمتوسط، والاهتمام الثاني لدى مديري الثانوي. وقد حصل الجانب المتعلق «بزيارة المعلم في فصله للاطلاع على مدى فاعليته في أداء عمله الوظيفي» على الاهتمام الثاني لدى مديري الابتدائي والمتوسط، وعلى الاهتمام الأول لدى مديري الثانوي. أما بالنسبة لبقية الجوانب، فقد كان هناك اتفاق في الاهتمام نحوها من قبل مديري المراحل الثلاث.

جدول رقم ٢ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «الأهداف التربوية» .

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	مدير و الابتدائي	المتوسط	الانحراف المعياري	مدير و المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مدير و الثانوي
١	أناقش مع المعلم: الأهداف العامة للتعليم بالملكة العربية السعودية. الأهداف التربوية للمرحلة الدراسية.	٣,٤٠	١,٢٠	٤	٣,٢٨	١,١٦	٤	٣,٣٧	١,١٥	٤	٣,٢٧	١,١٥	٤	١,١٥
٢	الأهداف التربوية للمرحلة الدراسية.	٣,٨٨	٠,٩٧	٣	٣,٧٣	١,٠٤	٣	٣,٦٩	١,٠١	٢	٣,٦٩	١,٠١	٢	١,٠١
٣	الأهداف التربوية للسنة الدراسية/ أهداف الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه.	٤,١٠	٠,٩١	١	٣,٩٥	٠,٩١	١	٣,٩٤	٠,٩٣	١	٣,٩٤	٠,٩٣	١	٠,٩٣
٤		٤,٠٠	٠,٩٩	٢	٣,٩٥	٠,٩٤	٢	٣,٦٢	٠,٧٢	٣	٣,٦٢	٠,٧٢	٣	٠,٧٢

جدول رقم ٧. المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «المنهج الدراسي وطرق التدريس».

الرقم	مدير الابتدائي		مدير المتوسط		مدير الثانوي		الفقرات
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
١	١,١١	٣,٦٣	١,١١	٣,٧٨	١,٠٢	٣,٨٧	١. أتعلم مع المعلم: الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس.
٢	٠,٩٤	٣,٨٨	٠,٩٠	٣,٥٩	٠,٨٥	٣,٧٥	٢. محتوى المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها.
٣	١,٠٤	٣,٧٥	١,٠١	٣,٣٨	٠,٩١	٣,٨١	٣. مدى ملائمة الكتب الدراسية لخصائص تلاميذ المرحلة. تصميم وبناء الاختبارات التي
٤	٠,٩٢	٤,٣٥	٠,٩٩	٣,٨٤	٠,٧٢	٤,٣٧	٤. يعدها المعلم لتلاميذه.
٥	٠,٤٩	٤,٧٣	٠,٥٦	٣,٥٤	٠,٥٠	٤,٦٢	٥. نتائج التحصيل الدراسي لتلاميذه.
٦	٠,٥٩	٤,٧٣	٠,٤٩	٤,٦٢	٠,٤٩	٤,٦٧	٦. أساليب معالجة ضعف التلاميذ. أساليب تنمية مهارات التلاميذ
٧	٠,٧٩	٤,٣٥	٠,٧٥	٤,٢٢	٠,٦٨	٤,٠٦	٧. المتفوقون في الفصول التي يدرسها. أساليب ابتكار أنشطة خاصة
٨	٠,٨٧	٣,٦٤	١,٠٢	٣,٤٦	٠,٨٩	٣,٨٧	٨. تقابل متطلبات المنهج الدراسي.

جدول رقم ٨ . المتوسطات والانحرافات المياريّة لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «إدارة العملية التدريسية وتنظيمها» .

الرقم	مدير و الابتدائي		مدير و المتوسط		الفرات
	الانحراف المعياري	الترتيب	الانحراف المعياري	الترتيب	
١	٤,٥٧	٢	٤,٥١	٢	زيارة المعلم في فصله للاطلاع على مدى فاعليته في أداء عمله الوظيفي .
٢	٤,٥٧	١	٤,٥٩	١	مساعدة المعلم لإيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة .
٣	٤,٣٣	٣	٤,٣٠	٣	التعنى مع المعلم الأساليب التي من شأنها أن تنمي جوانب الثروة وتعالج مواطن الضعف في أدائه .
٤	٤,٣٣	٣	٤,٣٥	٣	تعميم الخبرات الناجحة لدى المعلمين المبدعين على المعلمين الاخرين تعميق الفائدة .
٥	٣,٨٩	٥	٣,٩٧	٥	تشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين لتبادل الخبرات الناجحة فيما بينهم .
٦	٣,٦٦	٦	٣,٦٥	٦	مراعاة رغبات المعلمين وقدراتهم عند توزيعهم على النشاطات المدرسية .
٣	٤,٢٩	٤	٤,١٦	٤	
٢	٤,١٧	٤	٤,١٢	٤	
١	٤,٠٧	٤	٤,٠٧٦	٤	

جدول رقم ٩. المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «العلاقات الإنسانية»

الرقم	الفترات		مدير و الأبتدائي		مدير و المتوسط		مدير و الثانوي	
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
١	٤,٣٣	١,٧٦	٣	٤,١٨	٤	١,٨٦	٤	٤,٢٥
٢	٤,٤٣	١,٦٢	٢	٤,٤٣	٢	١,٧٣	٢	٤,٣٧
٣	٤,٦٧	١,٦١	١	٤,٥١	١	١,٧٠	١	٤,٤١
٤	٤,١٥	١,٨٣	٥	٤,٠٥	٥	١,١٣	٥	٤,٤٤
٥	٤,٠٩	١,٧٨	٤	٤,١١	٣	١,٧٨	٣	٤,٠٠
٦	٣,٧٢	١,٨٥	٨	٣,٢٢	٩	١,٠٢	٩	٣,٥٦
٧	٣,٧١	١,٨٩	٩	٣,٣٨	٨	١,٠٤	٨	٣,٨١
٨	٣,٦٩	١,٩١	٦	٣,٩٥	٦	١,٠٥	٦	٣,٥٦
٩	٣,٧٧	١,٠٩	٧	٣,٦٨	٧	١,٠٨	٧	٣,٤٤

١ دعوة المعلمين لاجتماعات دورية
 ٢ هدف تنمية روح الثقة والتعاون
 ٣ بين أعضاء هيئة التدريس .
 ٤ هيئة التدريس لكي يعمل المعلمون
 ٥ متأثرين بجماعة كثر من واحد .
 ٦ تشجيع الاتصال بالمشرفين
 ٧ المدير والمعلمين .
 ٨ الإسهام في مساعدة المعلم على
 ٩ حل مشكلاته الاجتماعية .
 ١٠ الدعوة لاجتماعات دورية للاقعة
 ١١ المعلمين خلال فترات العزلة للتدريس .
 ١٢ الدعوة لاجتماعات دورية بين
 ١٣ أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور
 ١٤ تشجيع المعلمين على استخدام
 ١٥ الآلية لإجراء الدراسات والبحوث .
 ١٦ فرض وقت خاص لمساعدة المعلم
 ١٧ الجديد كي يحسن التكيف مع
 ١٨ البيئة المدرسية .
 ١٩ دعوة المعلمين لحضور جلسات
 ٢٠ تشجيعية تساعد المعلم على تنسيق
 ٢١ معلوماته ورفع كفاءته .

من خلال جدول رقم ٩ يتضح أن اهتمام مديري المراحل الثلاث في سعيهم نحو نمو المعلم مهنيًا ينصب على جانب «تشجيع الاتصال المباشر بين المدير والمعلمين،» و«تهيئة الفرص لكي يعمل المعلمون معًا بروح جماعية كفريق واحد» و«الإسهام في مساعدة المعلم على حل مشكلاته الاجتماعية.» وقد حصلت الجوانب التالية على الاهتمامات الدنيا لديهم وهي: «الدعوة لاجتماعات دورية لمناقشة المعلمين خلالها الشؤون المدرسية،» و«تشجيع المعلمين على استخدام المكتبة وإجراء الدراسات والبحوث،» و«دعوة المعلمين لحضور جلسات تنشيطية تساعد المعلم على تنشيط معلوماته ورفع كفاءته.» وقد كان هناك اختلاف بسيط بين مديري المراحل الثلاث حول ترتيبهم لجوانب هذا المجال.

السؤال الثالث

ما مدى الاتفاق بين مديري المدارس حول تحديدهم لأولويات مجالات النمو المهني للمعلم؟

بإجراء تحليل التباين الأحادي على إجابات مديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية حول مجالات البحث الخمسة، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الثلاث فيما يتعلق باستجاباتهم على تلك المجالات.

السؤال الرابع

هل هناك فروق دالة بين إجابات المديرين تُعزى للمؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية؟

بإجراء تحليل التباين الأحادي على إجابات مديري مدارس المراحل الثلاث (الابتدائي والمتوسط والثانوي) فيما يتعلق باستجاباتهم على أبعاد البحث الخمسة تبين ما يلي:

أولاً: لا توجد فروق دالة بين إجابات المديرين تُعزى للمؤهل العلمي.

ثانياً: لا توجد فروق دالة بين إجابات المديرين تُعزى للخبرة.

ثالثاً: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، بالنسبة للخبرة مع البعد المتعلق بالعلاقات الإنسانية، وذلك فيما يتعلق بمديري مدارس المرحلة الثانوية، وكانت لصالح المديرين الذين تراوحت خبرتهم بين ١ و ٥ سنوات، ويوضح ذلك جدول رقم ١٠.

جدول رقم ١٠ . تحليل التباين لمتغير الخبرة مع مجال العلاقات الإنسانية بالنسبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية .

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	١٣٤,٦٦٧	٤٤,٨٨٩	٥,١١٣٩	٠,٠١٦٥ (*)
داخل المجموعات	١٢	١٠٥,٣٣٣	٧,٧٧٨		
الكلّي	١٥	٢٤٠,٠٠٠			

(*) دالة عند ٠,٠٥ .

رابعاً: بإجراء (اختبارات T-Test) على إجابات مديري مدارس المراحل الثلاث (الابتدائي والمتوسط والثانوي) فيما يتعلق باستجاباتهم على أبعاد البحث الخمسة بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية تبين ما يلي:

- لا توجد فروق دالة بين إجابات المديرين تُعزى للدورات التدريبية
- توجد فرق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمديري المرحلة المتوسطة كما هو موضح بالجدول ذي الأرقام ١١ - ١٤ .

جدول رقم ١١ . (اختبارات) لمتغير التدريب مع مجال واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة .

المتغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحصول على دورات تدريبية	٢٤	٣٤	٢٢,٢٩٢	٤,٤٥	٤,٠٠	٠,٠٠٠ (*)
عدم الحصول على دورات تدريبية	١٢		١٦,٦٦٧	٢,٧٥		

(*) دالة عند ٠,٠١ .

يتبين من هذا الجدول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وذلك بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم على المجال الأول المتعلق

«بواجبات المدير ذاتياً تجاه نمو المعلم مهنيًا،» وكان الفرق لصالح الحاصلين على دورات تدريبية .

جدول رقم ١٢ . (اختبارات) لمتغير التدريب بعد المنهج الدراسي وطرق التدريس بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة .

المتغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحصول على دورات تدريبية	٢٤	٣٤	١٥,٦٦٧	٣,٤٤	٢,٣١	٠,٢٧ (*)
عدم الحصول على دورات تدريبية	١٢		١٢,٩١٧	٣,٢١		

(*) دالة عند ٠,٠٥ .

يتبين من جدول رقم ١٢ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وذلك بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم على المجال الثالث المتعلق «بالمناهج الدراسية وطرق التدريس»، وكان الفرق لصالح الحاصلين على دورات تدريبية .

جدول رقم ١٣ . (اختبارات) لمتغير التدريب مع مجال إدارة وتنظيم العملية التدريسية بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة .

المتغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحصول على دورات تدريبية	٢٤	٣٤	٣٠,٣٧٥	٢,٩٢	٣,١٩	٠,٠٠٣ (*)
عدم الحصول على دورات تدريبية	١٢		٢٦,٩١٧	٣,٣٧		

(*) دالة عند ٠,٠٥ .

يتبين من جدول رقم ١٣ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وذلك بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم على المجال الرابع المتعلق « بإدارة العملية التدريسية وتنظيمها، » وكان الفرق لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

جدول رقم ١٤ . (اختبارات) لمتغير التدريب مع مجال إدارة العلاقات الإنسانية بالنسبة لمديري مدارس المرحلة المتوسطة.

المتغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحصول على دورات تدريبية	٢٤	٣٤	٣٢,٨٣٤	٤,٥٣	٣,٢٤	٠,٠٠٣ (*)
عدم الحصول على دورات تدريبية	١٢		٢٧,٥٠٠	٤,٩١		

(*) دالة عند ٠,٠٥.

يتبين من جدول رقم ١٤ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وذلك بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم على المجال الخامس المتعلق « بالعلاقات الإنسانية، » وكان الفرق واضحاً لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

مناقشة النتائج وتفسيرها

على ضوء تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة — مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالملكة العربية السعودية — حول دورهم تجاه النمو المهني للمعلم، تبين لنا أن المجالات التي يسعون من خلالها إلى تحقيق ذلك جاءت على التوالي، حسب درجة اهتمامهم بها كما يلي:

- المنهج الدراسي وطرق التدريس
- العلاقات الإنسانية
- إدارة العملية التدريسية وتنظيمها

- واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا

- الأهداف التربوية

وبتحليل هذه المجالات وفقًا لدرجة أهميتها، يمكننا القول إن اهتمام مديري المدارس في استجابتهم جاء منطقيًا وضروريًا في إدراكهم لأهمية «المنهج الدراسي وطرق التدريس» بالنسبة لنمو المعلم المهني، إلا أن إدراكهم المتدني لقيمة «الأهداف التربوية»، حيث جاءت الأخيرة في الأهمية، لم يكن مصيبًا، باعتبارها المصدر الرئيس للعملية التربوية والتعليمية، وأن معرفة المعلم وإلمامه بها ضرورة لا يمكن تجاهلها. ويقول في ذلك «دوركايم» إن هدف التربية إيقاظ وتنمية الجوانب الجسمية والعقلية والخلقية للطفل التي يتطلبها منه كل من المجتمع والبيئة التي أعد من أجلها [٢٧، ص ١٤]. والأهداف التربوية عديدة ومتنوعة، ويحتاج إليها المعلم في نموه المهني، خاصة الأهداف العامة، وتلك الأهداف الخاصة للمدرسة والتي على ضوءها يمارس المعلم عملياته وأنشطته المختلفة سعيًا لتحقيقها، ومن ثم يقوم وفقًا لدرجة ونوعية تحقيقه لها وتمثل الجوانب المتضمنة لهذا المجال ذلك من حيث شمولها على الأهداف العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية، والأهداف التربوية للمرحلة الدراسية، والأهداف التربوية للمادة الدراسية، والأهداف التربوية للسنة الدراسية/ أهداف الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه.

وقد جاء في دراسة فهمي وحسن، أن المعلم بمقتضى المفهوم الحديث للإدارة المدرسية لا يطلب منه أن يعرف المادة الدراسية فقط، وإنما أن يكون قادرًا على أن يفكر بنفسه في الأهداف التربوية، وأن يصبح نموهم المهني في أثناء الخدمة من مسؤوليات الإدارة المدرسية [٢١]. وفي دراسة زينب الجبر احتلت مناقشة الأهداف التربوية الأهمية الأولى في رأي مديرات المدارس الابتدائية لها [٢٢]. ويتفق ذلك أيضًا مع دراسة دوجيت Doggett في إشراك المعلمين في تحديد الأهداف التربوية الموضوعة للمدرسة [٢٥].

وبالرجوع إلى وجهة نظر مديري المدارس (أفراد عينة الدراسة) لأهمية المجال الأول المتعلق بالمنهج الدراسي وطرق التدريس وذلك في سعيهم نحو نمو المعلم المهني يمكننا القول بأنه اختيار سليم من حيث أهميته للعملية التربوية والتعليمية وباعتبار أن مدير المدرسة في المفهوم الحديث للإدارة المدرسية، مشرف مقيم. ومن أساسيات مسؤولياته وواجباته ضمن هذه الوظيفة هو الجانب الفني، ويعد المنهج الدراسي وطرق التدريس

والتعاون مع المعلم في التعامل معهم بفعالية ونجاح مطلباً رئيسياً وضرورياً لنجاح المعلم في أدائه للعمليات التربوية والتعليمية، «ذلك أن إدراك المدرسة (مثلة في المدير أو الناظر) لمناهج المدرسة، وأهدافها، وطرق التدريس الجيد، والقدرة على تنسيق الجهود المبذولة، يمكنه من الإشراف على العملية التربوية، وتوجيهها» [١٦، ص ٣١٨]. وقد جاء في دراسة الجبر أنه يجب اتخاذ الإجراءات الكافية التي من شأنها زيادة وعي ناظرة المدرسة فيما يتعلق بدورها في تطوير المناهج الدراسية، وتعميمها للخبرات الناجحة لدى المدرسات المبدعات على المدرسات الأخريات [٢٢]. وقد أكدت دراسة دوجيت Doggett على أهمية هذا المجال أيضاً [٢٥]، حيث كان تشجيع مناقشة الممارسات التدريسية الجيدة من قبل المعلمين أول أسس السلوك القيادي الذي يساعد على النمو المهني للمعلمين. وكانت من أهم الجوانب المتضمنة في هذا المجال واحتلت الأولوية في إدراك أفراد عينة الدراسة لها ما يلي: أساليب معالجة ضعف التلاميذ، ونتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ، والمداخلة مع المعلم، وتصميم وبناء الاختبارات التي يعدها، وأساليب تنمية مواهب التلاميذ، وأساليب ابتكار أنشطة خاصة تقابل متطلبات المنهج الدراسي، والاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس.

وحول أهمية العلاقات الإنسانية كما أدركها المديرون في سعيهم نحو النمو المهني للمعلمين، حيث جاءت في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، نرى أن ذلك يتماشى مع التغيرات التي حدثت على الإدارة بوجه عام والإدارة التربوية بوجه خاص. فبعد أن كانت الإدارة العلمية التي تركز على كفاءة الأداء وتوفير الجهد المبذول في العمل الجسمي هي السائدة لفترة من الوقت، جاء مفهوم آخر للإدارة وهو العلاقات الإنسانية ليعطي «أهمية كبرى للجوانب الإنسانية في العملية الإدارية» [٢٨]. ويعدُّ اهتمام مدير المدرسة بمجال العلاقات الإنسانية مطلباً ضرورياً لنمو المعلم، لما يتضمنه هذا المجال من جوانب يحتاجها المعلم لاكتمال أدائه بالشكل الذي يرضي العملية التربوية والتعليمية، ومن حيث إن حاجة المعلم للعلاقات الإنسانية من قبل المدير لا تقل عن حاجته للمجالات الأخرى في نموه المهني، فقد تضمن هذا المجال الجوانب التالية والتي جاءت أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة على التوالي كما يلي: تشجيع الاتصال المباشر بين المدير والمعلمين، وتهيئة الفرص لكي يعمل المعلمون معاً بروح الفريق الواحد، ودعوة المعلمين لاجتماعات دورية بهدف تنمية روح الثقة والتعاون بين الجميع، والإسهام في مساعدة المعلم على حل مشكلاته الاجتماعية،

ومساعدة المعلم الجديد كي يحسن التكيف مع البيئة المدرسية . ويمكننا الوقوف على أهمية العلاقات الإنسانية من حيث «إنها إشباع للحاجات النفسية للفرد في نطاق الجماعة، أو بعبارة أخرى توفير الفرص أمام الفرد في الجماعة لإشباع حاجته إلى الأمن والطمأنينة والاستقرار، وحاجته إلى العمل والإنتاج والنجاح والتقدير، والحاجة إلى الحرية والنمو والإصلاح، والحاجة إلى تأكيد أهميته وتقبل الغير له، ومعاملته معاملة تليق بإنسانيته» [٢٩]. وقد أكدت دراسة الجبر على تشجيع الاتصال المباشر بين الناظرة والمدرسات، مما يشير إلى أهمية توافر مفهوم العلاقات الإنسانية لدى مدير المدرسة في سعيه نحو النمو المهني للمعلم [٢٢]. ويتفق ذلك أيضاً مع دراسة سيرجيو فاني وفرد Ser-gioanni and Fred [٢٦].

ویمناقشة وجهات نظر المديرين لمجال إدارة العملية التدريسية وتنظيمها من حيث حصولها على المرتبة الثالثة من حيث الأهمية، نجد أن أهميتها تعود إلى الجوانب التي تتضمنها، مثل زيارة المعلم في فصله، والعمل على إيجاد إدارة فصل ناجحة، وتشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين، وتعميم الخبرات الناجحة، والوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف مع العمل على علاجها، وجوانب أخرى تمثل جميعها أهمية كبيرة لنمو المعلم المهني، وهذا يتفق مع دراسة مرهي Murrhy وآخرين، حيث أكدت على أن العمل على إيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة من الجوانب الواجبة على مدير المدرسة أن يساعد المعلمين من خلالها [٢٤]. كما أكدت دراسة زينب الجبر على زيارة المدرسات في حجرات الدراسة [٢٢]. وما أشارت إليه دراسة نشوان من خلال زيارة المعلمين في الصفوف ودراسة سجلات المعلم التراكمية [١٧]. وتؤكد نتائج هذه الدراسات على أهمية هذا المجال للعملية التربوية التعليمية ونجاحها على المستوى العام، ومستوى المدرسة بصفة خاصة، واعتبار هذا المجال مسؤولية رئيسة للمدير باعتباره مشرفاً مقبلاً.

وقد حصل المجال المتعلق بواجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا على الأهمية الرابعة لدى أفراد عينة الدراسة — مديري المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية — ويشير الحقييل إلى أنه، لتحقيق النمو المهني للمعلمين من قبل مدير المدرسة، يجب الاهتمام بنموه الذاتي مهنيًا [١٩]. وقد أكدت على ذلك أيضًا اللوائح التنظيمية لمراحل التعليم الابتدائي

والمتوسط والثانوي بالمملكة العربية السعودية، في وصفها لمسؤوليات وواجبات المدير تجاه المعلم، حيث أكدت على أن مدير المدرسة يجب أن يكون قارئاً ومطلعاً على أحدث المستجدات على الساحة التربوية. وبالرجوع إلى الجوانب المتضمنة لهذا المجال، نجد أن جميعها تهدف إلى نمو المعلم مهنيًا من خلال قراءة ما يتعلق بتنمية حضور ندوات ومؤتمرات، والتباحث مع المسؤولين، والاستماع إلى ملاحظات أولياء الأمور فيما يخص المعلم وتنميته وعمله وتطويره. وقد أكد سيرجيو فاني وفرد Sergiovanni and Fred في دراستها على أن ما يحققه مدير المدرسة من توقعات بالنسبة للمعلمين وجميع موظفي المدرسة يتوقف بالدرجة الأولى على فاعليته وكفاءته في أداء مسؤولياته وواجباته [٢٦].

وقد كشفت الدراسة عن أن هناك أثرًا لمتغير الخبرة على استجابات مديري المرحلة الثانوية فيما يتعلق ببعدها العلاقات الإنسانية، وكان لصالح المديرين الذين تراوحت خبرتهم بين ١ و ٥ سنوات. ويفسر الباحث ذلك لرغبة المدير الجديد في إيجاد مناخ عمل جيد على مستوى المدرسة كلها. لذا فإنه يهتم بإقامة علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين والأعضاء العاملين في المدرسة بوجه عام. وقد يعود كذلك إلى محاولة المدير تطبيق ما درسه خلال فترة إعداده التربوي من مفاهيم ومبادئ حديثة في الإدارة المدرسية، من حيث تأكيدها على العلاقات الإنسانية كضرورة لنجاح المدرسة في تحقيق أهدافها.

وقد كشفت الدراسة كذلك عن أن هناك أثرًا لمتغير التدريب على استجابات مديري المرحلة المتوسطة فيما يتعلق بالأبعاد التالية: «واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا»، و«المنهج الدراسي وطرق التدريس»، و«إدارة العملية التدريسية وتنظيمها»، و«العلاقات الإنسانية»، وكانت لصالح المديرين الحاصلين على دورات تدريبية. وهذا يعني أن للتدريب دورًا مهمًا لدى المدير في سعيه نحو نمو المعلم المهني، وذلك كون التدريب «نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي يتم تدريبها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية» [٣٠، ص ١٥].

ويشير كل من مصطفى ونجاة إلى أن إعداد القادة التربويين وتنمية قدراتهم المهنية يتم عن طريق التدريب بمفهومه العلمي الشامل، الذي يساعد على تجديد الفكر والمعرفة لدى الإداريين وتوسيع آفاقهم وثقافتهم العامة والمهنية، والاطلاع على ما استحق من

الأساليب والطرق والوسائل الإدارية والتعرف على إمكان استخدام بعضها في العمل [٣١].

وبتفسير تلك النتيجة يمكن القول إن مديري المتوسط استفادوا من الدورات التدريبية التي حصلوا عليها، لذا فقد ظهر تأثيرها واضحاً على استجاباتهم بخلاف مديري الابتدائي والثانوي .

وأخيراً كشفت الدراسة عن اتفاق عينة الدراسة — مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية — في استجابتهم على مجال البحث الخمسة حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيبهم لأهمية المجالات الرامية إلى نمو المعلم المهني . وتفسيراً لتلك النتيجة يمكن القول إن هذا الاتفاق ليس بمستبعد لدى أفراد يعملون تحت مظلة نظام تعليمي تحكمه سياسة تعليمية عليا توجه جميع جوانب العملية التربوية التعليمية وموجهة نحو تحقيق أهداف محددة مسبقاً . وهم داخل هذا النظام التعليمي يتعلمون ويتدربون وفق مناهج وأساليب وإدارة واحدة، مما يجعلهم يتشابهون في اتجاهاتهم وأفكارهم وبالتالي عملهم، وهذه هي السمة المميزة للإدارة المركزية، وهي السمة الغالبة على إدارة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية . وهذا ما أكد عليه الرويلي وعلي في تأكيدهما على انعكاس سمات الإدارة المركزية على وظائف مدير المدرسة بقولهما: «إن وظائف مدير المدرسة تحدد بدرجة كبيرة تبعاً للنظام التعليمي السائد حيث في النظام المركزي تكون وظيفة مدير المدرسة إدارية تنفيذية وفي النظام اللامركزي تلقى الوظيفة الفنية اهتماماً أكبر» [٣٢].

التوصيات والاقتراحات

على ضوء النتائج التي توصل إليها البحث وتفسيرها ومناقشتها، يضع الباحث عدداً من التوصيات والاقتراحات، والتي من شأنها أن تسهم في تطوير العملية التعليمية والمعلم بوجه خاص، بالإضافة إلى تحسين العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم وهي:

١ - أن يتعاون المعلم بالمقابل مع مدير المدرسة ويعينه على ما يقوم به تجاه تنميته مهنيًا، وذلك أن نمو المعلم المهني لا يتوقف على دور المدير فقط كطرف أول، بل يجب أن يشمل دور المعلم كذلك كطرف ثانٍ في تفاعله مع ما يقوم به مدير المدرسة تجاهه .

٢ - أن يسعى المدير بصفة مستمرة إلى إيجاد جو من العمل يوفر الانسجام والمناخ

الصحي الملائم للعاملين، بافتراض أنه الشخص الذي يعرف كيف يعمل على زيادة فاعلية العاملين معه، وكيف يحصل على تعاونهم الكامل.

٣ - التأكيد المستمر على أهمية معرفة وإلمام المعلمين بالأهداف التربوية العامة.

٤ - التأكيد على أهمية معرفة وإلمام المعلمين بالأهداف العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية.

٥ - التأكيد المستمر على أهمية معرفة وإلمام المعلمين بالأهداف التربوية الدقيقة (المادة الدراسية - السنة الدراسية).

٦ - مساعدة مديري المدارس بالمقابل على تنميتهم المهنية لمواجهة التحديات التربوية المختلفة والمستحدثات المتعلقة بدورهم كمشرفين مقيمين.

٧ - توفير كل ما من شأنه تنمية المعلم مهنيًا من جانب، ومدير المدرسة من جانب آخر، كالمكتبة الخاصة بالإدارة المدرسية والمعلمين في المدرسة، والدورات التدريبية، والمشاركة في اللقاءات والندوات والمؤتمرات التربوية والحصول على مؤهلات علمية أعلى. هذا ويقترح الباحث إجراء:

١ - بحث مشابه على عينة من مديرات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المملكة.

٢ - بحث يهدف إلى الوقوف على دور المعلم تجاه ما يقوم به مدير المدرسة نحو تنميته مهنيًا.

الملحق

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ الفاضل سعادة مدير المدرسة حفظه الله
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد،

يهدف هذا البحث إلى التعرف على دور مدير المدرسة في النمو المهني للمعلم كإحدى استراتيجيات إعداد المعلم أثناء الخدمة. الرجاء التكرم بقراءة فقرات هذه الاستبانة، ثم الإجابة عن جميع الفقرات بالدقة والموضوعية، علمًا بأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض هذا البحث.

ونأمل أن تسهم نتائج هذا البحث في تطوير العملية التعليمية وتنميتها .
شاكرًا ومقدرًا تعاونكم الكريم . . . والسلاكم عليكم . . .

الدكتور

فهد بن إبراهيم الحبيب
كلية التربية - قسم التربية

الرقم	فقرات الاستبانة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبداً
١	واجبات المدير ذاتياً تجاه نمو المعلم مهنيًا أسعى : لقراءة كل ما يتعلق بتنمية المعلم وتطويره .					
٢	لحضور ندوات ومؤتمرات تتعلق بنمو المعلم .					
٣	للاتحاق بدورات تدريبية تتعلق بنمو المعلم .					
٤	للتباحث مع المسؤولين حول سبل تنمية المعلم وتطويره .					
٥	لعقد جلسات مع زملائي المديرين للتباحث حول تنمية المعلم وتطويره .					
٦	للاجتماع مع أولياء الأمور للاستماع لكل ما يساعد على تنمية المعلم وتطويره .					
٧	الأهداف التربوية أناقش مع المعلم : الأهداف العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية .					
٨	الأهداف التربوية للمرحلة الدراسية .					
٩	الأهداف التربوية للمادة الدراسية .					
١٠	الأهداف التربوية للسنة الدراسية / أهداف الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه .					

الرقم	فقرات الاستبانة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبداً
	المناهج وطرق التدريس أتدارس مع المعلم : ١١ الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس .					
١٢	محتوى المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها .					
١٣	مدى ملاءمة الكتب الدراسية لخصائص تلاميذ المرحلة .					
١٤	تصميم وبناء الاختبارات التي يعدها المعلم لتلاميذه .					
١٥	نتائج التحصيل الدراسي لتلاميذه .					
١٦	أساليب معالجة ضعف التلاميذ .					
١٧	أساليب تنمية مواهب التلاميذ المتفوقين في الفصول التي يدرسها .					
١٨	أساليب ابتكار أنشطة خاصة تقابل متطلبات المنهج الدراسي .					
	إدارة العملية التدريسية وتنظيمها :					
١٩	زيارة المعلم في فصله للاطلاع على مدى فاعليته في أداء عمله الوظيفي .					
٢٠	مساعدة المعلم لإيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة .					
٢١	أنقصى مع المعلم الأساليب التي من شأنها أن تنمي جوانب القوة وتعالج مواطن الضعف في أدائه .					
٢٢	تعميم الخبرات الناجحة لدى المعلمين المبدعين على المعلمين الآخرين تعميمًا للفائدة .					
٢٣	تشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين لتبادل الخبرات الناجحة فيما بينهم .					

الرقم	فقرات الاستبانة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
٢٤	مراعاة رغبات المعلمين وقدراتهم عند توزيعهم على النشاطات المدرسية .					
	العلاقات الإنسانية :					
٢٥	دعوة المعلمين لاجتماعات دورية بهدف تنمية روح الثقة والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس .					
٢٦	تهيئة الفرص لكي يعمل المعلمون معًا بروح جماعية كفريق واحد .					
٢٧	تشجيع الاتصال المباشر بين المدير والمعلمين .					
٢٨	الإسهام في مساعدة المعلم على حل مشكلاته الاجتماعية .					
٢٩	الدعوة لاجتماعات دورية لمناقشة المعلمين خلالها الشؤون المدرسية .					
٣٠	الدعوة لاجتماعات دورية بين أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور .					
٣١	تشجيع المعلمين على استخدام المكتبة وإجراء الدراسات والبحوث .					
٣٢	فرض وقت خاص لمساعدة المعلم الجديد كي يحسن التكيف مع البيئة المدرسية .					
٣٣	دعوة المعلمين لحضور جلسات تنشيطية تساعد المعلم على تنشيط معلوماته ورفع كفاءته .					

المراجع

Medsker, Leland L. "The Job of the Elementary School Principal as Viewed by Teachers." Un- [٨] published doctoral dissertation. Stanford University, Stanford, CA, 1954.

- [٢] Ainsworth, L. C. "Duties of the Elementary School Principal for Elementary School." Ed. 031 789. Washington, D. C., 1968.
- [٣] Jacobson, Paul B. et al. *The Effective School Principal*. New Jersey: Prentice Hall, 1963.
- [٤] Harris, Ben M. "New Leadership and new Responsibilities for Human Involvement." *Journal of the Association for Supervisor and Curriculum Development*, 26, No. 8 (1969). 643-746.
- [٥] Ahmed, Ahmed Ibrahim. "A Study of Elementary School Principal's Perceptions of the Importance of Task Performance." Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University, 1981.
- [٦] أحمد، إبراهيم. «دراسة مقارنة لأهم الأدوار وأنماط النشاط التي يقوم بها ناظر المدرسة الابتدائية [الحلقة الأولى من التعليم الأساسي] في كل من جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية بهدف تنشيط دوره في القيام بمهامه.» في أحمد إبراهيم أحمد. نحو تطوير للإدارة المدرسية - دراسات نظرية وميدانية. الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٥م، ص ص ١٩١-٢٤٩.
- [٧] أحمد، أحمد إبراهيم. «التعرف على أهم الأدوار وأنماط النشاط التي يقوم بها ناظر المدرسة الابتدائية [الحلقة الأولى من التعليم الأساسي] - دراسة ميدانية.» في أحمد إبراهيم أحمد. نحو تطوير للإدارة المدرسية [دراسات نظرية وميدانية]. الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٥م، ص ص ١٣٩-١٩٠.
- [٨] الحبيب، فهد إبراهيم. «أهم المجالات والأنشطة في العمل المدرسي كما يراها مديرو ومديرات المدارس الابتدائية في منطقة أبها التعليمية - المملكة العربية السعودية.» مجلة دراسات تربوية، م٧، ج٤٦ (١٩٩٢م)، ص ص ١٩١-٢٣٤.
- [٩] Ownes, Robert G. "Organizational Behavior in Schools." New Jersey: Prentice Hall, 1970.
- [١٠] السعدي، عبدالقادر وآخرون. التوجيه الفني والنمو المهني للمعلمين. الكويت: شركة الربيعان للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م.
- [١١] القاضي، عبدالله سالم. دليل الإدارة المدرسية: المهام والمسؤوليات. الطائف: المؤلف، ١٤١٣هـ.
- [١٢] وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية. اللائحة الداخلية لتنظيم مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية. الرياض، ١٣٩٠هـ.
- [١٣] وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية. النظام الداخلي للمدرسة الابتدائية. الرياض، ١٣٨٤هـ.
- [١٤] الحبيب، فهد إبراهيم. «واقع مشاركة المعلم في صناعة القرارات المدرسية بمنطقة أبها التعليمية في المملكة العربية السعودية.» مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٦ (١٩٩٢م)، ص ص ٢٢١ - ٢٥٠.
- [١٥] الفايز، عبدالرحمن. الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. الرياض: مطبعة سفير، ١٤١٣هـ.
- [١٦] سليمان، عرفات عبدالعزيز. الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧م.

- [١٧] نشوان، يعقوب. الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٨٢م.
- [١٨] Sergiovanni, Thomas. *Supervision for Professional Teachers*. Washington, D. C, 1975.
- [١٩] الحقييل، سليمان عبدالرحمن. الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ١٤٠٦هـ.
- [٢٠] مطاوع، إبراهيم عصمت وأمينة أحمد حسن. الأصول الإدارية للتربية. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤م.
- [٢١] فهمي، محمد سيف الدين وحسن عبدالملك محمود. تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣م.
- [٢٢] الجبر، زينب علي. «دور ناظرة المدرسة الابتدائية في النمو المهني للمعلمة.» المجلة التربوية. م٦٣، ع٢٠ (ربيع ١٩٨٩م)، ص ص ١٩٩ - ٢٢٩.
- [٢٣] Brady, Lauri. "Principal Behavior and Curriculum Decision Making: the Relationship between Organizational Climate and Methods of Curriculum Decision Making." *Journal of Education*, 1 (Winter 1984), 160-97.
- [٢٤] Murthy, David. "The Administrative Control of Principals in Effective School Districts." *Journal of Educational Administration*, 25, No. 2 (Summer 1987), 62-90.
- [٢٥] Doggett, Maran. "Staff Development, Eight Leadership Behaviors for Principals." *National Association for Secondary School Principals Bulletin*, 71, No. 497 (March 1987), 120-51.
- [٢٦] Sergiovanni, Thomas J., and Fred D. Carver. *The New School Executive: A Theory of Administration*. New York: Harper Row, 1973.
- [٢٧] مرسي، محمد منير. أصول التربية. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤م.
- [٢٨] مرسي، محمد منير. الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤م.
- [٢٩] شعلان، محمد سليمان وآخرون. الإدارة المدرسية والإشراف الفني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧م.
- [٣٠] شريف، غانم سعيد، وحنان عيسى سلطان. الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر، ١٩٨٣م.
- [٣١] مصطفى، صلاح عبدالحميد، ونجاة عبدالله الناب. الإدارة التربوية مفهومها - نظرياتها - وسائلها. دبي: دار القلم، ١٩٨٦م.
- [٣٢] الرويلي، موافق فواز، وعلي سعد القرني. «مؤهلات ووظائف مدير المدرسة: دراسة استطلاعية لآراء مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية.» مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١٣ (١٩٨٩م)، ص ص ١٣٥ - ١٦١.

The Principal's Role in Teacher Professional Development

Fahad Ibrahim Al-Habeeb

*Associate Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The purpose of this study was to determine the role of school principals' toward teachers' professional development in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this purpose a questionnaire was administered to the total population of this research which consisted of 112 principals of elementary, intermediate and secondary schools. Statistical treatment of the data consisted of means, ranks, percentages, T-test and analysis of variance. Findings of the study insured the role of the principals toward teachers' professional development and indicated the areas that teachers need in their professional development as follows:

- teaching and school curriculum
- human relations
- administration and organization of the teaching process
- teachers' development through the principals' tasks
- educational goals

Based on the findings of the study, the researcher provided some suggestions that can improve education in the Kingdom of Saudi Arabia in general and the relations between teachers and the principals in particular.

دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم

زيدان أحمد السرطاوي

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،
المملكة العربية السعودية

ملخص البحث . هدفت الدراسة إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باستخدام اختبار بيرس - هاريس لمفهوم الذات، وذلك بعد أن تحقق الباحث من ثباته وصدقته.

وتكونت عينة الدراسة من ٣٩٩ طالباً، منهم ٢٨٠ طالباً عادياً و١١٩ طالباً يعانون من صعوبات في التعلم.

وتمثلت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في:

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات، وذلك لصالح الطلاب العاديين، مما يعني أن الطلاب ذوي صعوبات يحملون مفهوماً منخفضاً عن ذاتهم مقارنة بالطلاب العاديين.

٢ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات وذلك لصالح الإناث، مما يعني أن الذكور من الطلاب سواء كانوا عاديين أو لديهم صعوبات في التعلم يحملون مفهوماً منخفضاً عن ذاتهم مقارنة بالإناث من الطالبات.

مقدمة

يزداد اهتمام الباحثين بموضوع مفهوم الذات نظراً لأهميته في حياة الفرد صغيراً كان أم كبيراً، حيث يُعدّ المحور الأساسي في بناء الشخصية، والإطار المرجعي لفهم شخصية الفرد.

ويؤكد إسماعيل [١] بأن الذات هي جوهر الشخصية، وأن مفهوم الذات يمثل حجر الزاوية فيها، لما له من تأثير كبير على تنظيم سلوك الفرد وتصرفاته، ولما له من علاقة مباشرة على شخصيته وصحته النفسية. ويؤكد زهران [٢، ص ص ٧٥-٩٠] أن مفهوم الذات يحتل مكاناً جوهرياً في التوجيه النفسي.

ويرى بيرلنجر وجاج Berlinger and Gage بأن مفهوم الذات منظم تنظيمًا هرميًا، إذ يقع في قمة هذا التنظيم مفهوم الذات العام، والذي يمثل الاعتقادات التي يحملها الفرد عن نفسه، وهي ثابتة نسبيًا. وفي المستوى الثاني، توجد مجالات رئيسة لمفهوم الذات تتمثل في الذات الجسمية والذات الاجتماعية والذات المدرسية. ويقع في المستوى الثالث مجالات خاصة بمفهوم الذات ترتبط بنوعية النشاط الذي يقع فيه المجال [٣].

ويتشابه ذلك مع الإطار النظري الذي وضعه شافيلسون Shavelson وزملاؤه [٤] لمفهوم الذات، إذ وضع في قمة التسلسل مفهوم الذات العامة، الذي ينقسم إلى مفهوم ذات أكاديمي ومفهوم ذات غير أكاديمي. ويشمل الأول مفاهيم عن المواد التحصيلية في حين يشمل الثاني مفاهيم عن الذات الاجتماعية، والانفعالية والجسمية.

ويعرف لابن وجرين [٥، ص ص ١١٢-١١٩] مفهوم الذات بأنه التقدير الكلي الذي يقرره الشخص عن مظهره وقدراته واتجاهاته وأفكاره ومشاعره، ويعمل كقوة موجهة لسلوكه.

ويرى صالحة [٦] بأن الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه، ويصف بها ذاته، هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية وتقويماتها، ومواقف وخبرات إدراكية اجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد، مثل خبرات النجاح والفشل، والدور الاجتماعي، بالإضافة إلى الوضع الاقتصادي والاجتماعي وأمور أخرى تتصل بالإحباط والفشل.

ويرى دسوقي [٧] بأن مفهوم الذات يتأثر بكل من العوامل الذاتية والعوامل الاجتماعية، ويُدخل ضمن العوامل الذاتية كلاً من القدرة العقلية العامة والخصائص الجسمية والدوافع، حيث يتأثر مفهوم الذات بالدافع الداخلي لتأكيد الذات، ومستويات النجاح والفشل. وتشمل العوامل الاجتماعية الأسرة والمدرسة، حيث تقوم الأسرة بالتنشئة الاجتماعية للطفل وتوفير الرعاية الشاملة له، ومن خلالها تنعكس نظرتها على سلوك الطفل

وتصرفاته . وتلي الأسرة المدرسة في أهمية دورها في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل بما يوفره مناخ المدرسة من فرص وتفاعل يساعد في تنمية ثقة الطفل في ذاته .

ويرى روجرز [٨، ص ٣٧] بأن الذات نوعان : ذات مدركة وذات مثالية ، وأن مفهوم الذات قابل للنضج والتعلم نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته . ويؤكد صراحة أيضاً بأن مفهوم الذات يتم تعلّمه وتطوّره عبر رحلة الحياة الطويلة التي يعيشها الفرد ويمارس خبرته فيها ، كما وأن الوعي بالذات يزداد من خلال تفاعل الفرد مع بيئته وتأثره بها فيها من عناصر . ويساعد ذلك على تطوير مفهوم ذاته من مجموعة المصادر المتمثلة بالذات الجسمية ، وصورة الجسم ، واللغة والتغذية الراجعة من الآخرين وخبرات التنشئة الاجتماعية [٦، ص ٩٧] .

وفي هذا السياق يرى روجرز بأن التوافق وعدم التوافق للفرد يعتمد على مقدار التناسق أو التناظر بين مفهوم الذات لديه والخبرات التي يمر بها . فكلما كانت الخبرات التي يواجهها الفرد في المواقف اليومية الواقعية تتفق مع مفهوم الذات لديه ، كان التوافق أفضل ويحقق مزيداً من الاستقرار . في حين أن التناقض بين مفهوم الذات والخبرات الواقعية التي يواجهها الفرد تجعله عرضة للتوتر وسوء التوافق ، سيما إذا كانت هذه الخبرات تهدد الذات لديه [٩] .

وتعتبر خبرات النجاح السارة وخبرات الفشل المؤلمة التي يتعرض لها الطالب في المدرسة ذات أثر عظيم على درجة توافقه ، وبالتالي على تنمية مفهوم الذات لديه وحسن تكيفه . وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات عن وجود علاقة ارتباط قوية بين مفهوم الذات ومستوى التحصيل الأكاديمي .

ونظراً لحداثة مجال صعوبات التعلّم في البيئة العربية وعدم توافر الدراسات — حسب علم الباحث — حول علاقة صعوبات التعلّم بمفهوم الذات ، فقد رأى الباحث أن من الأهمية بمكان إجراء دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين . وذلك لأن مفهوم الذات يعد عاملاً أساسياً ومهماً في تنظيم السلوك البشري ، ويمكن التربويين والمرشدين والوالدين من فهم أعمق لسلوك الأطفال وتطورهم .

وبالتالي ، فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من حاجة التربويين والأخصائيين النفسيين إلى تقويم أثر الصعوبة التعليمية على إدراك الأطفال ذوي صعوبة التعلّم لذواتهم ، مما يساعد

في تقديم البرامج العلاجية الملائمة، بغية تنمية مفهوم الذات وتعزيزه لديهم، وذلك عن طريق تحسين مستوى تحصيلهم في مجالات الصعوبة التي يعانون منها. وكذلك سوف تسلط هذه الدراسة الضوء على جانب مهم من جوانب شخصية الطالب من شأنه أن يلعب دوراً مهماً في تحسين أدائه الأكاديمي أو إخفاقه في جميع مجالات الحياة.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام اختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات، وذلك بعد التحقق من ثباته وصدقه.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة؟

فرضيات الدراسة

من خلال استعراض الدراسات السابقة والأدب التربوي في هذا المجال، فإن هذه الدراسة ستحاول اختبار صحة الفرضيات التالية:

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة.

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلم: يشير مصطلح صعوبة التعلم في هذه الدراسة إلى الطلاب الذين يعانون من صعوبة واضحة في أحد الموضوعات الأكاديمية المتمثلة بالقراءة أو الكتابة أو

الإملاء أو الرياضيات، بالرغم مما يتمتعون به من قدرات عقلية عادية ظهرت في أدائهم المناسب في بقية الموضوعات الدراسية الأخرى.

مفهوم الذات: يعرف بيرس Piers [١٠، ص ١٢-١٥] مفهوم الذات بأنه مدركات الفرد لذاته، من حيث علاقتها بمجالات الحياة المهمة، إذ تتشكل هذه المدركات بشكل أساسي عبر تفاعل الفرد مع البيئة خلال مرحلة الطفولة، ومن خلال اتجاهات الآخرين وسلوكياتهم.

محددات الدراسة

تحدد الدراسة في أنها اقتصرت على طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية.

وكذلك فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد باستجابات الطلاب على اختبار مفهوم الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

تشير نتائج كثير من الدراسات التي قارنت بين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين إلى أن ذوي صعوبات التعلم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم.

فقد استخدم لارسن Larsen وزملاؤه [١١] الاختبار التصنيفي (الواقعي والمثالي) الذي تم اشتقاقه من اختبار كوبر سمث لتقدير الذات، وتوصلوا إلى أن طلاب الصفين الرابع والخامس ممن يعانون صعوبات في التعلم قد أظهروا تباعدًا دالاً في الاختبار التصنيفي الواقعي والمثالي مقارنة بما أظهره أقرانهم العاديين ممن لا يعانون صعوبات أكاديمية.

وقد أظهرت دراسة بروننكس Bruininks [١٢] أن طلاب المرحلة الابتدائية ممن يعانون صعوبات في التعلم قد أظهروا انخفاضاً دالاً في مفهوم الذات مقارنة بأقرانهم من الطلاب العاديين. وأوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل ألفة وأقل دقة في تقويم أوضاعهم الاجتماعية وأكثر حاجة للضبط من الطلاب العاديين.

وقد توصل بورسما وزملاؤه Boersma [١٣] في دراستهم لمفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التحلم من طلبة الصف الثالث وحتى السادس الابتدائي من يتلقون تعليمهم في الصفوف العادية — وذلك بعد تطبيقهم لاختبار مفهوم الذات — بأنهم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذواتهم مقارنة بالطلاب العاديين في المجموعة الضابطة .

وأظهرت دراسة ديفرانسيسكو وتيلور DeFrancesco and Taylor [١٤] من خلال استخدامهما لاختبار مارتنيك - زيكوزكي لمفهوم الذات Martinek - Zaichkowsky Self-Concept بأن مفهوم الذات لدى مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التحلم كان منخفضًا بدرجة دالة مقارنة بمفهوم الذات لدى مجموعة الطلاب العاديين . ووجدوا أيضًا أن جنس الطلاب ليس له ارتباط بمفهوم الذات، في حين وجد ارتباطًا إيجابيًا دالًا بين الوضع الاجتماعي والاقتصادي ومفهوم الذات .

ووجد وين Winne وزملاؤه [١٥] أن الطلاب ذوي صعوبات التحلم أظهروا انخفاضًا في مفهومهم لذاتهم مقارنة بالطلاب العاديين والمتفوقين على الاختبار الأكاديمي الفرعي من اختبار كوبر سميث . ومع ذلك لم يجدوا فروقًا بين المجموعات الثلاث على الاختبارات الفرعية الخاصة بالبيت ومفهوم الذات العام للاختبار المذكور . وأظهرت الدراسة دليلًا ضعيفًا على أن الطلاب ذوي صعوبات التحلم لديهم مفهوم ذاتي عالٍ في كل من البعد الاجتماعي والبعد الجسمي .

وتبين من خلال دراسة كايهان وبورسما Chapman and Boersma [١٦] أن الطلاب ذوي صعوبات التحلم يحملون مفهومًا ذاتيًا سالبًا بدرجة دالة حول قدرتهم في القراءة والتهجئة والرياضيات مقارنة بمفهوم الذات الذي تحمله المجموعة الضابطة . وتبين أيضًا أنهم يحملون إدراكًا منخفضًا لقدرتهم العامة وثقة أقل بالمدرسة واتجاهات أكثر سلبية نحوها .

وتحقق بلاك Black [١٧] وباتين Patten [١٨] من وجود ارتباط بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي . فقد اختار بلاك عينة من الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التحلم في القراءة من تمت إحالتهم لعيادة المستشفى بسبب من صعوبة أكاديمية في المدرسة . وقد وجد أن متوسط درجات الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة على اختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات كانت منخفضة بدرجة دالة مقارنة بمتوسط درجات الأطفال العاديين

على الاختبار نفسه . وأظهرت الدراسة أيضاً أن درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم على اختبار مفهوم الذات تقل مع زيادة العمر والصف الدراسي .

وقام كايهان وبورسما Chapman and Boersma [١٩ ، ص ٥٦] بدراسة اشتملت على ١٦٢ طالباً من طلبة الصف الثالث وحتى السادس الابتدائي، منهم ٨١ طالباً عادياً، و٨١ طالباً يعانون من صعوبات في التعلم . وهدفاً من خلال دراستهما إلى التعرف على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والضبط الداخلي، وتوقعات الأمهات والمدرسين، ووعي الأمهات بمدركات الأطفال الذاتية. ومن اللافت للنظر أن المقارنة بين مجموعتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين أظهرت أنه بالرغم من أن مفهوم الذات العام لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يختلف عن المجموعة الضابطة، فقد كان مفهوم الذات الأكاديمي لديهم أكثر سلبية، كما كانت اتجاهاتهم نحو المدرسة سلبية بشكل عام . وعلاوة على ذلك، اعتبرت مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن النجاح في المجال الأكاديمي ناتج عن عوامل خارجية. في حين أرجعت كلتا المجموعتين الفشل الأكاديمي إلى مسؤوليتهم الشخصية وانخفاض القدرة لديهم . وقد أظهرت الدراسة أيضاً أن توقعات الأمهات والمدرسين من الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانت منخفضة بدرجة دالة مقارنة بالأطفال العاديين في المجموعة الضابطة .

ويؤكد بيركي Purkey [٢٠] أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم مقارنة بأقرانهم العاديين . وقد عزا براين وبرايين Bryan and Bryan [٢١] مفهوم الذات السلبي إلى الفشل المستمر في الأداء الأكاديمي وما يترتب عليه من نتائج سلبية بسبب ما يواجهونه من رفض من قبل زملائهم ومدرسيهم .

وطبقاً لما ذهبت إليه مارجلت وزاك Margalist and Zak [٢٢]، فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل قدرة من أقرانهم العاديين على تحديد جوانب الضعف والقوة في شخصيتهم، ويميلون إلى تعميم فشلهم الأكاديمي إلى مشاعر من انخفاض في تقدير الذات الذي يؤثر في جميع جوانب أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية .

وبيّنت دراسة شيو Chiu [٢٣] التي استهدفت التعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين والمتخلفين في تقدير الذات، والتي أجريت على عينة مكونة من ٤٥٠ طالباً في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب

المتفوقين والعاديين من جهة، وبين المتخلفين من جهة أخرى. ولكنها لم تجد فروقاً دالة بين المتفوقين والعاديين، وذلك عند استخدامهم لمقياس كوبر سمث لتقدير الذات.

ومن جانب آخر، أظهرت دراسة روزنبرغ وجاير Rosenberg and Gaier [٢٤] باستخدام اختبار كوبر سمث لتقدير الذات عدم وجود فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات العام بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين. ولكن درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم أظهرت ميلاً نحو مفهوم ذات عام أكثر سلبية مما أظهرته درجات الطلاب العاديين. في حين كانت هناك فروق دالة في مفهوم الذات الاجتماعي لصالح الطلاب العاديين.

ووجد تولفسون وزملاؤه Tollefson وزملاؤه [٢٥] من خلال استخدامهم لاختبار روزنبرغ لمفهوم الذات أن متوسط الدرجات على هذا الاختبار لا تفرق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة روزنبرغ وجاير السابقة.

وقام هوك وهوك Houck and Houck [٢٦] بالتحقق من العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى ٣٧ طالباً يعانون من صعوبات في التعلم تراوحت أعمارهم ما بين ٨-١٤ سنة، منهم ١٩ طالباً مسجلاً في فصول خاصة، في حين يتلقى ١٨ طالباً الخدمة من خلال غرفة المصادر. وقد أشارت نتائج الطلاب على كل من اختبار مفهوم الذات واختبار التحصيل واسع المدى إلى عدم وجود اختلاف في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لكلا المجموعتين، وإلى وجود ارتباط منخفض بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات كما تم قياسه في هذه الدراسة ومع هؤلاء الأطفال.

وتوصلت وايلى Wylie [٢٧، ص ١٤٣-١٥٠] من خلال مراجعتها للأدب السابق حول أثر الجنس على مفهوم الذات، إلى عدم وجود دليل لأثر الجنس على مفهوم الذات في أي مرحلة عمرية، حيث أوضحت أن أية فروق في عناصر محددة من مفهوم الذات قد تضيع حين يتم جمع الاستجابات على الفقرات للحصول على الدرجة الكلية.

وفي دراسة دوسيك وفلاهيرتي Dusek and Flaherty [٢٨] لمفهوم الذات، فقد أشارا إلى وجود فروق في جوانب محددة من مفهوم الذات من حيث ارتباطها بالجنس، إذ يحمل الأولاد مفاهيم عالية عن ذاتهم فيما يتعلق بالقوة الجسمية والتحصيل والقيادة، في حين

يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم في الجانب الاجتماعي .

وذهب مارش Marsh وزملاؤه [٢٩] إلى أنه، بالرغم من وجود دليل ضعيف لاختلاف الجنس على مفهوم الذات الكلي، إلا أن للجنس أثرًا على أبعاد محددة عن مفهوم الذات . وتوصل توق والطحان [٩، ص ص ٥-٤٤] إلى أن هناك فروقًا حقيقية بين الذكور والإناث من حيث مستوى مفهوم الذات، وأن هذه النتيجة لصالح الذكور. كما أن هذه النتيجة ذاتها تم التوصل إليها في خمسة جوانب من الجوانب الستة التي يتضمنها مقياس مفهوم الذات المستخدم في تلك الدراسة، وهي الجانب العقلي، والجانب الاجتماعي، والجانب الانفعالي، والجانب الجسمي والثقة بالنفس .

وتوصلت دراسة دسوقي [٧، ص ص ٨٣-١٢٥] إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الذات العام وأبعاد الاختبار المتمثلة بالحالة الدراسية، والشعبية، والسعادة والرضا، في حين أشارت النتائج إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد السلوك، والمظهر الجسمي والقلق، حيث أوضحت الدراسة أن الذكور أقل انضباطًا من الإناث، في حين أن الإناث أكثر قلقًا من الذكور، وأن الذكور أكثر اهتمامًا بمظهرهم الجسمي من الإناث .

وفي دراسة أجرتها اليس Ellis [٣٠، ص ص ١٧-٢٤] على عينة اشتملت على ٣٠٠ من الطلاب والطالبات بهدف تحديد الفروق بين الذكور والإناث في بعض المتغيرات، ومنها مفهوم الذات، فقد توصلت الدراسة من خلال استخدام تحليل التباين إلى أن هناك فروقًا بسيطة في مفهوم الذات بين الإناث والذكور.

كما أظهرت دراسة بل ووارد Bell and Ward [٣١] التي أجريت على عينة من ٧٢ طالبًا وطالبة، منها ٣١ طالبًا و٤١ طالبة، بعض الفروق في أبعاد مفهوم الذات بين الذكور والإناث .

تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين على مفهوم الذات غير ثابتة. فقد أظهرت الكثير منها فروقًا دالة بين المجموعتين على اختبارات مفهوم الذات، في حين أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق كبيرة بينهما. ومن جانب آخر، ركزت الدراسات السابقة على المقارنة بين مجموعتي الطلاب على مفهوم الذات العام، وأهملت أبعاد مفهوم الذات من مثل المظهر

الجسمي، والتقبل الاجتماعي، والسعادة والقلق، والحالة العقلية والمدرسية، وتناولت بشكل محدود جداً علاقة الجنس بمفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وفي ضوء ذلك يريد الباحث أن يتحقق من الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين على مفهوم الذات وأبعاده المختلفة من خلال استخدام اختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات، وأثر متغير الجنس على ذلك، وذلك في البيئة العربية ممثلة بالسعودية لمعرفة ما إذا كان هناك فروق حقيقية بين المجموعتين على الاختبار المستخدم في هذه الدراسة وأبعاده المختلفة.

الطريقة

عينة البحث

اشتملت عينة البحث على ٣٩٩ طالباً من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية من مدينة الرياض، وتراوح أعمارهم ما بين ١٠-١٣ عاماً. وقُسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة الطلاب العاديين، وبلغ عددهم ٢٨٠ طالباً، ومجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبلغ عددهم ١١٩ طالباً. وجدول رقم ١ يبين توزيع أفراد العينة وفق متغير الحالة الدراسية والجنس.

جدول رقم ١. توزيع أفراد العينة وفق متغير الحالة الدراسية والجنس.

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
الطلاب ذوي صعوبات التعلم	٥٥	٦٤	١١٩
طلاب عاديون	٢٠٥	٧٥	٢٨٠
المجموع	٢٦٠	١٣٩	٣٩٩

أما جدول رقم ٢، فيبين توزيع أفراد العينة حسب الصفوف الدراسية والحالة الدراسية والجنس.

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد العينة حسب الصفوف الدراسية والحالة الدراسية والجنس .

الصف	طلاب ذوو صعوبات التعلم		طلاب عاديون		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الرابع	١٠	٢٧	٣٢	١١	٨٠
الخامس	٢٢	١٧	٦١	١٩	١١٩
السادس	٢٣	٢٠	١١٢	٤٥	٢٠٠
المجموع	٥٥	٦٤	٢٠٥	٧٥	٣٩٩

الإجراءات

لقد طلب الباحث من طلاب وطالبات التدريب الميداني في مسار صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود تطبيق اختبار مفهوم الذات على الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين قاموا بتشخيص حالاتهم وعملوا معهم لفصل دراسي واحد في بعض مدارس وزارة المعارف بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض . وذلك خلال الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦ هـ . وقد تم التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال الرجوع إلى السجلات الأكاديمية والأخصائيين النفسيين ، بالإضافة إلى تطبيق بعض القوائم والاختبارات غير الرسمية من مثل اختبار مايكلبيست لتشخيص صعوبات التعلم المطور في البيئة الأردنية . أما الطلاب العاديون ، فقد تم اختيارهم من المدارس نفسها ، وذلك باختيار عشرة طلاب من كل فصل دراسي بطريقة عشوائية . وقد طلب من المدرسين وطلاب التدريب الميداني تعريف الطلاب بهدف الاختبار بطريقة الإجابة عن فقراته . ولضمان فهم الطالب ، طلب الباحث من المدرسين وطلاب التدريب الميداني قراءة الاختبار للطلاب عند تطبيقه .

أداة الدراسة

تمثلت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة باختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات الذي قاما بتطويره عام ١٩٦٤ م ، ويهدف الاختبار إلى تقويم كيف يشعر الأطفال نحو أنفسهم .

ويتألف الاختبار في صورته الأصلية من ٨٠ فقرة توزعت على ستة أبعاد تمثلت في: السلوك، والحالة المدرسية، والمظهر الجسمي، والقلق، والشعبية (التقبل الاجتماعي)، والسعادة والرضا.

وتتحدد الإجابة عن فقرات الاختبار بنعم ولا، وبالتالي فإن الدرجة على الاختبار تمتد ما بين صفر-٨٠، حيث تعطي الإجابة (نعم) درجة واحدة في حين تعطي الإجابة (لا) صفرًا، مع الأخذ بالاعتبار أن الفقرات السالبة تُصحح بطريقة عكسية.

ويتمتع الاختبار — بشكل عام — بدلالات كافية من الثبات والصدق جعلت منه أداة ملائمة للاستخدام في قياس مفهوم الذات لدى الأطفال في العديد من الدراسات، حيث تراوحت نسب الاتساق الداخلي للاختبار في صورته الأصلية ما بين ٠,٧٨-٠,٩٣، وذلك عند تطبيقه على ٣٦٣ طالبًا يمثلون الصفوف الثالث والسادس والعاشر، وقد أعيد تطبيق الاختبار على نصف العينة السابقة، وذلك بعد أربعة أشهر، للتحقق من استقرار الاختبار. وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بلغت ٠,٧٢، ٠,٧١، ٠,٧٢، وللصفوف الثلاثة على التوالي [٣٢].

ومن جانب آخر، بلغ معامل الاتساق الداخلي للاختبار في صورته العربية المستخدمة مع الأطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم [٣٣] في عينة بلغت ٨٧ طفلًا ٠,٨٤، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على الأبعاد الستة وبين درجاتهم الكلية على الاختبار ما بين ٠,١٧-٠,٧٧، وكانت جميعها دالة عند ٠,٠١.

وقد مر إعداد الاختبار في الدراسة الحالية بالخطوات التالية:

١ - تمت ترجمة الاختبار إلى اللغة العربية، بالرغم من توافر ترجمة سابقة قام بها الوابلي Alwabetly [٣٣، ص ص ٥٧ - ٥٨] والتي راعى فيها عينة الأطفال المتخلفين عقليًا، بحيث قدمت فقرات الاختبار بصيغة السؤال، وبالتالي لم تتفق تلك الترجمة مع أصل المقياس. وقام دسوقي [٧، ص ص ٨٣-١٢٥] أيضًا بترجمة للاختبار واستخدمه في دراسة للتعرف على أثر بعض المتغيرات على مفهوم الذات، ولكن تلك الدراسة لم تتضمن صورة من الاختبار أو أية معلومات حول ثباته وصدقه. من أجل ذلك حرص الباحث على ترجمة الاختبار مستفيدًا قدر الإمكان من الترجمة الموجودة، وسعى كذلك إلى التحقق من ثباته وصدقه لاستخدامه في الدراسة الحالية.

٢ - عرض الاختبار على خمسة من المتخصصين في قسمي التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الملك سعود، وطلب منهم التحقق من صحة الترجمة، ومحافظتها على شكل ومضمون فقرات الاختبار الأصلية، ومدى وضوح صياغة الفقرات ومناسبتها لطلاب المرحلة الابتدائية، وقد أخذ الباحث بملاحظاتهم بحيث أعاد صياغة بعض الفقرات على ضوء ذلك .

ثبات الاختبار

استخدم الباحث الحالي طريقتين لحساب ثبات الاختبار، تمثلت الطريقة الأولى في إعادة التطبيق، وتمثلت الثانية في الاتساق الداخلي بين الأبعاد، وفيما يلي عرض لنتائج كل طريقة :

١ - معامل الاستقرار: بلغ معامل الثبات ٠,٦٤, في عينة بلغت ٥٠ طالباً، وهو دال عند مستوى ٠,٠١ . وكانت الفترة بين التطبيقين حوالي ثلاثة أسابيع .

٢ - معامل الاتساق الداخلي: لقد تم تقدير ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، ويوضح جدول رقم ٣ معاملات الثبات للدرجة الكلية لاختبار مفهوم الذات وأبعاده الخمسة، وقد تراوحت ما بين ٠,٥٤-٠,٩٠ .

صدق الاختبار

اعتمد الباحث في التحقق من صدق الاختبار على مايلي :

١ - صدق المحكمين: من خلال عرض الاختبار على عدد من المتخصصين العاملين في قسمي التربية الخاصة وعلم النفس كما تم توضيحه سابقاً .

٢ - الصدق العملي: قام الباحث بإجراء تحليل عاملي لفقرات الاختبار لاستجابات الطلاب في عينة الدراسة والبالغة ٣٩٩ طالباً من طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي . وقد تم تحديد خمسة عوامل تشبعت بها ستون فقرة من فقرات الاختبار التي بلغت تشبعاتها ٠,٣٠ أو أكثر بالنسبة للعوامل المنتمية إليها . وفي تحديد عوامل الاختبار

اعتمد الباحث طريقة ميكل Michael وزملائه، [٣٤] في اختيار العامل، إذ اشترطوا أن يتضمن العامل أربع فقرات على الأقل، وتشبع إحداها بما لا يقل عن ٠,٦٠، وتشبع بقية الفقرات بما لا يقل عن ٠,٣٠، وفي ضوء هذا المحك، اعتمد الباحث خمسة أبعاد تضمنت ستين فقرة، حيث كان جذرها الكامن أكثر من ١ طبقاً لمحك جثمان لتحديد العوامل واستبعدت الفقرات الأخرى. وقد تمثلت تلك العوامل في الجانب السلوكي والأداء الأكاديمي، والاجتماعي والجسمي والقلق. ويبين جدول رقم ٤ نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور بطريقة التدوير المتعامد ودرجات تشبع الفقرات بالعوامل المنتمئة إليها. ويتضمن ملحق رقم ١ الاختبار في صورته النهائية، في حين يتضمن ملحق رقم ٢ الفقرات التي تم استبعادها وأرقامها في الاختبار الأصلي.

جدول رقم ٣. معاملات الثبات لاختبار مفهوم الذات وأبعاده الخمسة بطريقة ألفا كرونباخ.

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
السلوكي	١٥	٠,٨٠
الأكاديمي	١٥	٠,٧٧
الاجتماعي	١٠	٠,٧١
الجسمي	١٢	٠,٥٤
القلق	٨	٠,٦١
الدرجة	٦٠	٠,٩٠

جدول رقم ٤ . نتائج التحليل العاملي للاختبار .

العامل الأول السلوكي		العامل الثاني الأكاديمي		العامل الثالث الاجتماعي		العامل الرابع الجسمي		العامل الخامس القلق	
رقم الفقرة*	درجة النسج	رقم الفقرة*	درجة النسج	رقم الفقرة*	درجة النسج	رقم الفقرة*	درجة النسج	رقم الفقرة*	درجة النسج
١٤	٠,٥١	٢	٠,٤٧	٩	٠,٥٠	١٨	٠,٤٣	٦	٠,٤٤
٢٢	٠,٥٥	٤	٠,٤٦	١٥	٠,٥٣	٢٣	٠,٣٣	٧	٠,٦١
٢٨	٠,٥٨	٥	٠,٦٥	١٧	٠,٥٩	٢٩	٠,٣٢	١٠	٠,٥٢
٣٢	٠,٦٢	١٢	٠,٥٢	٢٤	٠,٦٦	٤١	٠,٣١	١٣	٠,٦٥
٣٤	٠,٦٢	١٩	٠,٤٧	٢٧	٠,٥٦	٤٦	٠,٤٢	١٦	٠,٤٣
٣٧	٠,٤٨	٢١	٠,٧٦	٣٣	٠,٥٢	٥٤	٠,٤٦	٧٤	٠,٤٣
٤٣	٠,٤٩	٢٦	٠,٤٦	٤٩	٠,٥٣	٥٧	٠,٦٢	٤٠	٠,٤٢
٤٨	٠,٦٣	٣٠	٠,٥٢	٦٣	٠,٤٦	٦٠	٠,٤٨	٤٧	٠,٣٧
٥٦	٠,٥٨	٣٩	٠,٥٥	٦٩	٠,٤٩	٦٤	٠,٤٨		
٥٨	٠,٤٧	٤٢	٠,٤٦	٧٣	٠,٦٥	٦٧	٠,٦٥		
٦١	٠,٤٩	٥٠	٠,٥٠			٧١	٠,٤٨		
٦٢	٠,٦٢	٥٢	٠,٤٤			٧٦	٠,٤٤		
٦٨	٠,٧٠	٥٥	٠,٤٣						
٧٨	٠,٥٤	٦٦	٠,٥٢						
٨٠	٠,٥٨	٧٠	٠,٦٣						

* أعطيت أرقام الفقرات الواردة في الجدول أرقاماً متسلسلة في الصورة النهائية للاختبار بدأت من ١ - ٦٠ على النحو التالي :

البعد الأول ١-١٥ البعد الثاني ١٦-٣٠ البعد الثالث ٣١-٤٠ البعد الرابع ٤١-٥٢ البعد الخامس ٥٣-٦٠ .

جدول رقم ٥ . معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على فقرات الاختبار ودرجاتهم على كل بعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية *

معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط						
رقم البعد الدرجة	رقم البعد الدرجة	رقم البعد الدرجة	رقم البعد الدرجة	رقم البعد الدرجة	رقم البعد الدرجة	رقم البعد الدرجة	رقم البعد الدرجة	رقم البعد الدرجة	رقم البعد الدرجة					
الفقرة الأولى* الكلية	الفقرة الثانية* الكلية	الفقرة الثالثة* الكلية	الفقرة الرابعة* الكلية	الفقرة الخامسة* الكلية	الفقرة السادسة* الكلية	الفقرة السابعة* الكلية	الفقرة الثامنة* الكلية	الفقرة التاسعة* الكلية	الفقرة العاشرة* الكلية					
١٤	٠,٤٦	٠,٦١	٢	٠,٤٩	٠,٣٦	٩	٠,٥٧	٠,٣٢	١٨	٠,٤٢	٠,١٥	٦	٠,٦٩	٠,٢٨
٢٢	٠,٣٦	٠,٦١	٤	٠,٥٠	٠,٣٣	١٥	٠,٦٠	٠,٣٣	٢٣	٠,٣٤	٠,٤٠	٧	٠,٧٧	٠,٤٤
٢٨	٠,٤٧	٠,٦٨	٥	٠,٦٥	٠,٤٤	١٧	٠,٦٠	٠,٤١	٢٩	٠,٥٤	٠,٣٠	١٠	٠,٧٤	٠,٤٤
٣٢	٠,٤١	٠,٦٤	١٢	٠,٥١	٠,٣١	٢٤	٠,٦٥	٠,٣٧	٤١	٠,٤٦	٠,٣٤	١٣	٠,٥٣	٠,١٩
٣٤	٠,٥٢	٠,٧٤	١٩	٠,٦٧	٠,٤٠	٢٧	٠,٧٢	٠,٤٩	٤٦	٠,٤٩	٠,٢٦	١٦	٠,٥٠	٠,٣٦
٣٧	٠,٤٦	٠,٦٠	٢١	٠,٧٢	٠,٤٤	٣٣	٠,٦٦	٠,٤٦	٥٤	٠,٦٠	٠,٣٧	١٧	٠,٦١	٠,٤٧
٤٣	٠,٤٧	٠,٦١	٢٦	٠,٥٩	٠,٤٨	٤٩	٠,٦٩	٠,٤٧	٥٧	٠,٥٧	٠,٣٩	٤٠	٠,٥٩	٠,٥٠
٤٨	٠,٤٣	٠,٦٧	٣٠	٠,٦٠	٠,٣٨	٦٣	٠,٥١	٠,١٣	٦٠	٠,٥٨	٠,٣٤	٤٧	٠,٤٧	٠,٢٣
٥٦	٠,٣٨	٠,٦٤	٣٩	٠,٦١	٠,٤٣	٦٩	٠,٥٨	٠,٤٦	٦٤	٠,٥٤	٠,٢٦			
٥٨	٠,٤١	٠,٥٩	٤٢	٠,٥٣	٠,٣١	٧٣	٠,٦٩	٠,٤٢	٦٧	٠,٥٥	٠,١٥			
٦١	٠,٣٢	٠,٥٢	٥٠	٠,٣٤	٠,٣٧				٧١	٠,٤٦	٠,١٨			
٦٢	٠,٤٤	٠,٦٦	٥٢	٠,٥٧	٠,٤٧				٧٦	٠,٥٣	٠,٣٩			
٦٨	٠,٥١	٠,٧٦	٥٥	٠,٥٥	٠,٣٧									
٧٨	٠,٢٦	٠,٤٧	٦٦	٠,٦٩	٠,٥٦									
٨٠	٠,٣٧	٠,٥٣	٧٠	٠,٧٢	٠,٥٤									

* جميع معاملات الارتباط الواردة في الجدول دالة عند ٠,٠١ .

٣ - صدق الفقرات : حيث تم حساب معاملات الارتباط للفقرات الداخلة في الصورة النهائية للاختبار مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، ومع الدرجة الكلية للاختبار. ويتضح من جدول رقم ٥ ارتباط الفقرات بالأبعاد المنتهية إليها بمعاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠,٣٤-٠,٧٧، وهي دالة عند أقل من ٠,٠١، كما ترتبط جميع الفقرات

جدول رقم ٦ . معاملات الارتباط الفرعية للمقياس * (ن = ٣٩٩) .

الأبعاد	السلوكي	الأكاديمي	الاجتماعي	الجسمي	القلق	الدرجة الكلية
السلوكي						
الأكاديمي	٠,٥٣					
الاجتماعي	٠,٤١	٠,٥٠				
الجسمي	٠,٤٣	٠,٤١	٠,٤٧			
القلق	٠,٥٢	٠,٤٢	٠,٣٦	٠,٣١		
الدرجة الكلية	٠,٨٠	٠,٧٩	٠,٧٣	٠,٦٩	٠,٦٧	

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ وأقل .

بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطات موجبة ودالة عند أقل من ٠,٠١ ، وقد تراوحت ما بين ٠,١٣-٠,٥٤ .

كما يوضح جدول رقم ٦ معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على الأبعاد الخمسة وبينها وبين الدرجة الكلية على الاختبار .

النتائج

لقد استخدم في هذه الدراسة تحليل التباين (٢×٢) لدراسة الفروق في مفهوم الذات لدى الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، الذكور منهم والإناث . كما استخدم اختبار (ت) لدراسة دلالة هذه الفروق بين تلك المجموعات .

يبين جدول رقم ٧ المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم وفق متغير الجنس في هذه الدراسة للدرجة الكلية للاختبار وأبعاده الخمسة .

جدول رقم ٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين وفق متغير الجنس.

المجموعات	طلاب ذوو صعوبات التعلّم ن = ١١٩		طلاب عاديون ن = ٢٨٠	
	ذكور ن = ٥٥	إناث ن = ٦٤	ذكور ن = ٢٠٥	إناث ن = ٧٥
الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مفهوم الذات العام	٤٣,٥٣	١٢,٥٢	٤٧,٠٣	٨,٣٠
الجانب السلوكي	١١,٦٤	٣,٦٦	١٢,٦٧	٢,٤٤
الجانب الأكاديمي	١٢,٣٢	٤,٠٠	١٣,٧٣	٢,٦٠
الجانب الاجتماعي	٦,٤٩	٢,٦٧	٦,٦٦	٢,٦٢
الجانب الجسمي	٨,٠٩	٢,٤٧	٨,٨٣	١,٨٩
القلق	٤,٩٨	٢,٠٨	٥,١٤	١,٨٠

ويبين جدول رقم ٨ ملخصاً لنتائج تحليل التباين للدرجات التي حصل عليها الطلاب والطالبات في مجموعتي العاديين وصعوبات التعلّم على اختبار مفهوم الذات (الدرجة الكلية) وأبعاده الخمسة.

يبين جدول رقم ٨ أن تأثير صعوبات التعلّم كان دالاً في ثلاثة جوانب من جوانب مفهوم الذات التي يقيسها الاختبار، وهذه الجوانب هي الأكاديمي (ف=٣٣,١٩)، والاجتماعي (ف=٦,٠٦)، والجسمي (ف=١٣,٨٩). وقد كانت مستويات الدلالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل، ولم يكن تأثير صعوبة التعلّم دالاً في كل من الجانب السلوكي (ف=٣,١٩)، والجانب الانفعالي (ف=٢,٩٠).

أما تأثير الجنس، فكان دالاً بمستوى ٠,٠٠١ في ثلاثة جوانب تمثلت في الجانب السلوكي (ف=١٣,٧٥)، والجانب الأكاديمي (ف=٩,٣٣) والجانب الجسمي

جدول رقم ٨ . ملخص نتائج تحليل التباين وتأثير كل من عاملي الحالة الدراسية (صعوبة تعلم، وعادية) والجنس (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على اختبار مفهوم الذات .

مفهوم الذات	الحالة		الجنس		التفاعل	
	قيمة ف	الدلالة	قيمة ف	الدلالة	قيمة ف	الدلالة
الدرجة الكلية	**١٤,٧٥	٠,٠٠١	**١٤,٦٥	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٩٥
الجانب السلوكي	٣,١٩	٠,٠٨	**١٣,٧٥	٠,٠٠١	٠,٠٦٣	٠,٨٠
الجانب الأكاديمي	**١٩,٣٣	٠,٠٠١	**٩,٣٣	٠,٠٠٢	١,٧٥	٠,١٨
الجانب الاجتماعي	**٦,٠٦	٠,٠١	*٣,٨٢	٠,٠٥	٠,٨٨	٠,٣٥
الجانب الجسدي	**١٣,٨٩	٠,٠٠١	**١٩,٢٢	٠,٠٠١	٠,٥٨	٠,٤٥
القلق	٢,٩٠	٠,٠٨	٠,٢٦	٠,٦١	٠,٠٤٧	٠,٨٣

* دال عند مستوى ٠,٠٥ . ** دال عند مستوى ٠,٠١ أو أقل .

(ف=١٩,٢٢) . وبمستوى ٠,٠٥ في الجانب الاجتماعي (٣,٨٢) . ولم يكن تأثير الجنس دالاً في جانب واحد فقط، هو الجانب الانفعالي (ف=٠,٢٦) .

أما بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار (مفهوم الذات العام)، فقد كان تأثير كل من حالة الطالب (صعوبة تعلم / عادي) والجنس (ذكور / إناث)، دالاً . إذ كانت قيمة ف تساوي ١٤,٧٥ بالنسبة لمتغير الحالة و ١٤,٦٥ بالنسبة لمتغير الجنس، وقد كانت مستويات الدلالة عند ٠,٠٠١ .

أما بالنسبة لتأثير التفاعل، فقد أظهر تحليل التباين عدم وجود أثر ذي دلالة للتفاعل ما بين حالة الطلاب والجنس على الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده الخمسة .

وعند استعراض جدول المتوسطات الحسابية (رقم ٧)، يتضح أن جميع متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم تنخفض من متوسطات درجات الطلبة العاديين على

الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده المختلفة. ومع الأخذ بعين الاعتبار نتائج تحليل التباين، يمكن القول إن هناك فروقاً جوهرية وذات دلالة بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في مفهوم الذات العام، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الأولى القائلة بعدم وجود فرق بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في مفهوم الذات. وكذلك الحال بالنسبة للفرضية الثانية القائلة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات، حيث كانت متوسطات درجات الذكور تنخفض عن متوسطات درجات الإناث على الاختبار وأبعاده المختلفة، وفيما يلي تفصيل للنتائج.

الدرجة الكلية التي تمثل مفهوم الذات العام

يبين جدول رقم ٨ أن هناك فروقاً حقيقية بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلّم والطلاب العاديين من حيث مستوى مفهوم الذات. حيث إن قيمة F والخاصة بتأثير صعوبة التعلّم على تباين درجات أفراد العينة الكلية على اختبار مفهوم الذات بلغت ١٤,٧٥، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق حقيقية من حيث مستوى مفهوم الذات بين درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين.

كما يتضح من جدول رقم ٨ أيضاً أن قيمة F الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على اختبار مفهوم الذات قد بلغت ١٤,٩٥، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١، وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على اختبار مفهوم الذات.

جدول رقم ٩. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلّم مع تبايناتها ودلالة الفروق على مفهوم الذات العام.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٤٧,٢١	٨,٠٣	٢,١١	٠,٠٤
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٤٣,٥٣	١٢,٢٤		
إناث (عاديات)	٧٥	٥٠,٨٣	٦,٨٨	٢,٩٠	٠,٠١
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٤٧,٠٣	٨,٣١		

يوضح جدول رقم ٩ نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات المختلفة. فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً حقيقية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلاب العاديون ومتوسط درجات ذوي صعوبات التعلّم في اختبار مفهوم الذات المستخدم في هذه الدراسة. حيث انخفضت درجات ذوي صعوبات التعلّم ذكوراً وإناثاً عن أقرانهم من العاديين انخفاضاً دالاً كما تشير إلى ذلك نتائج اختبار (ت) بين المجموعات المبينة في الجدول، حيث بلغت متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث ٤٣،٥٣ و ٤٧،٠٣ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات العاديين من الذكور والإناث ٤٧،٢١ و ٥٠،٨٣ على التوالي. وتسمح هذه النتيجة بالقول إن هناك علاقة سالبة بين صعوبة التعلّم ومستوى مفهوم الذات.

جدول رقم ١٠. متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبانياتها ودلالة الفروق على مفهوم الذات العام.

مجموعتا العاديين ومجموعتا ذوي صعوبات التعلّم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٤٧،٢١	٨،٠٣	٣،٤٦-	٠،٠١
إناث (عاديات)	٧٥	٥٠،٨٣	٦،٨٨		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٤٣،٥٣	١٢،٢٤	١،٩٨-	٠،٠٥
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٤٧،٠٣	٨،٣١		

ويبين جدول رقم ١٠ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث، وهي مجموعات متشابهة من حيث التحصيل ومختلفة من حيث الجنس.

وتشير النتائج إلى أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلّم، حيث بلغ متوسط درجات الذكور العاديين والذكور الذين يعانون من صعوبات في التعلّم ٤٧،٢١ و ٤٣،٥٣ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات الإناث من الطلاب العاديين

وممن يعانون من صعوبات في التعلم ٨٣, ٥٠ و ٤٧, ٠٣ على التوالي. ولعل ذلك يعود إلى تأثير الجنس على مستوى مفهوم الذات، وهذا ما أظهره تحليل التباين، وبالتالي يمكن القول إن هناك علاقة بين مستوى مفهوم الذات وبين الجنس، حيث تتمتع الإناث بمستوى أعلى من مفهوم الذات.

الجانب السلوكي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلم على تباين درجات أفراد العينة على الجانب السلوكي من مفهوم الذات قد بلغت ٣, ١٩، وهذه القيمة غير دالة. ولاتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في الجانب السلوكي من الذات.

كما يتضح من الجدول نفسه أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب السلوكي من مفهوم الذات قد بلغت ١٣, ٧٥، وهي دالة إحصائياً. وهذا يعني وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب ودرجات الطالبات من حيث إدراك الجانب السلوكي من الذات.

جدول رقم ١١. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٢, ١٤	٢, ٨٨	٠, ٩٤	٠, ٣٥
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١١, ٦٤	٣, ٦٦		
إناث (عاديات)	٧٥	١٣, ٣٣	٢, ٢٠	١, ٦٦	٠, ٠٩
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٢, ٦٧	٢, ٤٤		

ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد أجريت مقارنة لمتوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وصعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار (ت).

وتوضح النتائج الواردة في جدول رقم ١١ عدم وجود فروق حقيقية بين متوسطات الدرجات التي حصلت عليها مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث من الطلاب العاديين وصعوبات التعلّم على الجانب السلوكي من مفهوم الذات، مع أن متوسطات درجات الذكور والإناث ممن يعانون من صعوبة في التعلّم تنخفض قليلاً عن متوسطات درجات أقرانهم من الطلاب العاديين.

جدول رقم ١٢. متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

مجموعتا العاديين ومجموعتا صعوبات التعلّم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٢,١٤	٢,٨٨	-٣,٢٦	٠,٠١
إناث (عاديات)	٧٥	١٣,٣٣	٢,٢٠		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١١,٦٤	٣,٦٦	-٢,٠١	٠,٠٤
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٢,٦٧	٢,٤٤		

ويبين جدول رقم ١٢ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

وتشير النتائج إلى أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلّم، حيث بلغت متوسطات درجات الذكور والإناث في مجموعتي العاديين ١٢,١٤ و ١٣,٣٣ على التوالي، في حين بلغت متوسطاتهم في مجموعة صعوبات التعلّم ١١,٦٤ و ١٢,٦٧ على التوالي. مما يشير إلى أن الذكور أقل انضباطاً في سلوكهم من الإناث. وهذا ما أوضحته نتائج تحليل التباين، حيث تبين أن للجنس تأثيراً على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

الجانب الأكاديمي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلّم على تباين درجات

أفراد العينة على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات قد بلغت ١٩,٣٣، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٠١. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

كما يوضح جدول رقم ٨ أيضاً أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات قد بلغت ٩,٣٣، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠١، وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والإناث على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

جدول رقم ١٣. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٤,٠١	٢,٣٦	٢,٩٨	٠,٠١
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١٢,٣٣	٤,٠		
إناث (عاديات)	٧٥	١٤,٦١	٢,٢٥	٢,١١	٠,٠٣
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٣,٧٤	٢,٦١		

ويظهر جدول رقم ١٣ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وصعوبات التعلم، وهي مجموعات متشابهة من حيث الجنس ومختلفة من حيث التحصيل.

وتظهر النتائج أن هناك فروقاً حقيقية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلاب العاديون ومتوسط درجات ذوي صعوبات التعلم في الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات. حيث انخفضت درجات ذوي صعوبات التعلم، ذكوراً وإناثاً عن أقرانهم من العاديين انخفاضاً دالاً كما يوضحه جدول رقم ١٣، حيث بلغت متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث ١٢,٣٣، و١٣,٧٤ على التوالي، في حين بلغ

متوسط درجات العاديين من الذكور والإناث ١٤,٠١ و ١٤,٦١ على التوالي . ولعل ذلك يعود إلى تأثير صعوبة التعلم على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات . وهذا ما أظهره تحليل التباين، وبالتالي يمكن القول إن هناك علاقة سالبة بين صعوبة التعلم وإدراك الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات .

جدول رقم ١٤ . متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات .

مجموعتا العاديين ومجموعتا صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٤,٠١	٢,٣٥	-١,٩٧	٠,٠٥
إناث (عاديات)	٧٥	١٤,٦١	٢,٢٤		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١٢,٣٢	٤,٠	-٢,٣٠	٠,٠٢
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٣,٧٤	٢,٦١		

ويوضح جدول رقم ١٤ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات .

وتشير النتائج إلى أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات، حيث بلغ متوسط درجات الذكور العاديين والذكور الذين يعانون من صعوبات في التعلم ١٤,٠١ و ١٢,٣٢ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات الإناث من الطلاب العاديين ومن يعانون صعوبات في التعلم ١٤,٦١ و ١٣,٧٤ على التوالي . وحيث إن المجموعات متشابهة من حيث التحصيل ومختلفة من حيث الجنس، فقد ترجع النتيجة إلى تأثير الجنس على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات، وهذا ما أظهرته نتائج تحليل التباين الواردة في جدول رقم ٨ .

الجانب الاجتماعي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلم على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات قد بلغت ٠,٦, ٠٦, وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,١, ٠. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

كما يوضح جدول رقم ٨ أيضًا أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات قد بلغت ٣, ٨٢, وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠, ٠٥. وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور وال طالبات الإناث على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد أجريت مقارنة لمتوسطات درجات الطلاب والطالبات في مجموعتي الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار (ت).

جدول رقم ١٥. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٦,٩١	٢,١٩	١,٠٦	٠,٢٩
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٦,٤٩	٢,٦٧		
إناث (عاديات)	٧٥	٧,٥٦	١,٧٤	٢,٣٥	٠,٠٢
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٦,٦٦	٢,٦٣		

يوضح جدول رقم ١٥ عدم وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب الذكور من العاديين وذوي صعوبات التعلم في الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات. في حين ظهرت فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي الطالبات الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم. حيث بلغ متوسط درجات الإناث اللواتي يعانين من

صعوبة في التعلم ٦٦, ٦، في حين بلغ متوسط درجات الإناث العاديات ٥٦, ٧. ومن هذا نستنتج أن مفهوم الذات لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم ينخفض في الجانب الاجتماعي عن زميلاتهن من الطالبات العاديات. ويلاحظ كذلك أن متوسط درجات الذكور ممن يعانون صعوبة في التعلم ينخفض قليلاً عن العاديين. ويمكن القول إن نتائج تحليل التباين التي أوضحت تأثير صعوبة التعلم على درجات أفراد العينة في الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات قد كان واضحاً لدى الإناث، في حين أن الفرق لم يصل إلى مستوى الدلالة لدى مجموعتي الذكور.

جدول رقم ١٦. متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

مجموعتا العاديين ومجموعتا صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٦,٩١	٢,١٩	٢,٣٢	٠,٠٢
إناث (عاديات)	٧٥	٧,٥٦	١,٧٤		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٦,٤٩	٢,٦٧	-٠,٣٤	٠,٧٣
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٦,٦٦	٢,٦٣		

ولدى مقارنة متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات، فقد كشفت نتائج اختبار (ت) المبينة في جدول رقم ١٦ عن وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات مجموعتي العاديين من الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث، وحيث بلغ متوسط درجات الذكور ٦,٩١ في حين بلغ متوسط درجات الإناث ٧,٥٦. في حين لم تكن الفروق بين مجموعتي ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث ذات دلالة إحصائية. مع أن متوسط الدرجات يميل لصالح الإناث. وحيث تتفق المجموعات في التحصيل وتختلف في الجنس، فيمكن القول إن الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات يتأثر بمتغير الجنس، حيث تنخفض درجات الطلاب الذكور عن درجات الطالبات الإناث على هذا الجانب من مفهوم الذات.

الجانب الجسمي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلّم على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الجسمي من مفهوم الذات قد بلغت ١٣,٨٩، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٠١. وتشير هذه القيمة إلى وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في الجانب الجسمي من مفهوم الذات.

كما يوضح جدول رقم ٨ أيضاً أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الجسمي من مفهوم الذات قد بلغت ١٩,٢٢، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١. وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على الجانب الجسمي من مفهوم الذات.

جدول رقم ١٧. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلّم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الجسمي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٨,٩٠	٢,٠١	١,٩٦	٠,٠٥
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٨,٠٩	٢,٤٧		
إناث (عاديات)	٧٥	٩,٨٨	١,٧٩	٣,٣٥	٠,٠١
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٨,٨٢	١,٩٠		

تشير النتائج الواردة في جدول رقم ١٧ إلى وجود فروق حقيقية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها العاديون وبين متوسط الدرجات التي حصل عليها ذوو صعوبات التعلّم في الجانب الجسمي من مفهوم الذات. حيث انخفضت درجات ذوي صعوبات التعلّم، ذكوراً وإناثاً، عن أقرانهم العاديين انخفاضاً دالاً، كما تشير إلى ذلك نتائج اختبار (ت). حيث بلغت متوسطات درجات صعوبات التعلّم من الذكور والإناث ٨,٠٩ و ٨,٨٢ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات العاديين من الذكور والإناث ٨,٩٠ و ٩,٨٨ على

التوالي . وحيث إن المجموعات متشابهة من حيث الجنس ومختلفة من حيث التحصيل ، فقد ترجع هذه النتيجة إلى تأثير صعوبة التعلم على الجانب الجسمي من مفهوم الذات ، وهذا مما أوضحتها نتائج تحليل التباين . وفي ضوء ذلك يمكن القول إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحملون إدراكاً منخفضاً للجانب الجسمي عن ذواتهم مقارنة بالطلاب العاديين .

جدول رقم ١٨ . متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الجسمي من مفهوم الذات .

مجموعتا العاديين ومجموعتا ذوي صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٨,٧٩	٢,٠١	٤,١٣-	٠,٠١
إناث (عاديات)	٧٥	٩,٨٨	١,٧٩		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٨,٠٩	٢,٤٧	١,٩٨	٠,٠٥
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٨,٨٣	١,٩٠		

ولدى مقارنة متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث على الجانب الجسمي من مفهوم الذات ، وهي مجموعات متشابهة من حيث التحصيل ومختلفة من حيث الجنس ، فقد كشفت نتائج اختبار (ت) الموضحة في جدول رقم ١٨ أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم . حيث بلغ متوسط درجات الذكور العاديين والذكور الذين يعانون صعوبة في التعلم ٨,٧٩ و ٨,٠٩ على التوالي ، في حين بلغ متوسط درجات الإناث من العاديين ومن يعانون صعوبات في التعلم ٩,٨٨ و ٨,٨٣ على التوالي . ولعل ذلك يعود إلى تأثير الجنس على إدراك الجانب الجسمي من مفهوم الذات ، وهذا ما أظهرته نتائج تحليل التباين . وفي ضوء ذلك يمكن القول إن إدراك الذكور للجانب الجسمي من ذواتهم ينخفض عما هو عليه لدى الإناث ، وبالتالي فإن الإناث أكثر وعياً وإدراكاً للجانب الجسمي من ذواتهن .

القلق

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبة التعلم على تباين درجات أفراد العينة على جانب القلق من مفهوم الذات قد بلغت ٢,٩٠، وهي غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الجانب الانفعالي من مفهوم الذات.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة بشكل أساسي إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، وما إذا كانت الفروق تعزى لمتغير الجنس. وقد نصت الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات في التعلم من طلبة المرحلة الابتدائية.

ولقد أوضحت نتائج تحليل التباين وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب الذين يعانون صعوبات في التعلم في مفهوم الذات العام. حيث أظهر الطلاب ذوو صعوبات التعلم انخفاضاً واضحاً في مفهوم الذات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على انخفاض مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم عند مقارنتهم بالطلاب العاديين، مثل دراسة بورسما Boersma وزملائه [١٣، ص ٤٣٣-٤٤١]، وبيروننكس Bruininks، [١٢ ص ٤٨٤-٤٨٩]، ولارسن Larsen وزملائه [١١، ص ٢١٥]، ودراسة ديفرانسيسكو وتيلور Defrancesco and Taylor [١٤، ص ٩٩-١٠٥] وغيرها من الدراسات التي تمت الإشارة إليها في باب الدراسات السابقة.

وتعزى هذه النتيجة إلى الصعوبة التعليمية التي يعاني منها الطلاب وما يترتب عليها من انخفاض في التحصيل وما ينتج عنها من فشل وإحباط، مما يشعرهم بالعجز والضعف ويعرضهم للسخرية من قبل أقرانهم ومعلميهم، وهذا ما يؤكد براين وبرين Bryan and Bryan [٢١، ص ١٤١-١٤٥] حيث عزيا مفهوم الذات السلبي لدى ذوي صعوبات التعلم إلى الفشل المستمر في الأداء الأكاديمي وما يترتب عليه من نتائج سلبية بسبب ما يواجهونه من رفض من قبل زملائهم ومدربيهم.

وينخفض مفهوم الذات لديهم بدرجة دالة في كل من الجانب الأكاديمي والاجتماعي والجسمي ، وذلك بسبب ما يترتب على فشلهم من انخفاض مشاعر تقدير الذات الذي يؤثر في جميع جوانب أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية ومظهرهم الجسمي . وقد أكد مارجلت وزاك Margalite and Zak [٢٢، ص ص ٥٣٧-٥٣٩] على ذلك، حيث أشارا إلى أن الطلاب ذوي صعوبة التعلم أقل قدرة من أقرانهم العاديين على تحديد جوانب القوة والضعف في شخصيتهم ، ويميلون إلى تعميم فشلهم الأكاديمي إلى مشاعر من انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي .

ومع أن النتائج لم تشر إلى وجود فروق حقيقية في الجانب السلوكي والقلق من مفهوم الذات بين المجموعتين، فقد انخفضت درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن مجموعة الطلاب العاديين. وذلك لما يترتب على الصعوبة من مشكلات سلوكية تتمثل بالانطواء والحجل والافتقار إلى الثقة بالنفس والخوف من الأنشطة المرتبطة بمجال الصعوبة، والعدوانية والاعتماد المفرط على عبارات الاستحسان والتوتر العصبي [١٧، ص ص ١١٣٧-١١٤٠]. وهذا من شأنه أن يزيد من درجة القلق لديهم .

وقد نصت الفرضية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث مستوى مفهوم الذات وما يتضمنه من أبعاد. وقد جاءت نتائج تحليل التباين تثبت عدم صحة الفرض، وأن هناك فروقاً حقيقية بين الذكور والإناث، العاديون منهم ومن كانت لديهم صعوبة في التعلم، وأن هذه الفروق لصالح الإناث. مما يعني أن الإناث، بوجه عام، أفضل من زملائهم الذكور من حيث مفهوم الذات العام. وظهر ذلك واضحاً في الجانب السلوكي والأكاديمي والاجتماعي والجسمي من مفهوم الذات. وعلى الرغم من أن الفروق لم تكن دالة في جانب القلق، فقد كانت الدرجات تميل أيضاً لصالح الإناث.

وقد جاءت هذه النتيجة متعارضة مع نتائج الكثير من الدراسات، حيث توصلت دراسة دسوقي [٧، ص ص ٨٣-١٢٥] إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مفهوم الذات العام وأبعاد الاختبار المتمثلة بالحالة الدراسية والشعبية والسعادة والرضا، في حين أشارت إلى وجود فروق دالة في الجانب السلوكي والمظهر الجسمي والقلق وذلك لصالح الذكور.

في حين توصلت نتائج دراسة توك والطحان [٩، ص ص ٥-٤٤] إلى وجود فروق حقيقية بين الذكور والإناث من حيث مستوى مفهوم الذات وأن هذه النتيجة لصالح الذكور، وظهرت تلك الفروق في الجانب العقلي والاجتماعي والانفعالي والجسمي والثقة بالنفس.

وتوصلت دراسة اليس Ellis [٣٠، ص ص ١٧-٢٤] إلى وجود فروق بسيطة في مفهوم الذات بين الإناث والذكور. في حين توصل دوسيك وفلاهيرتي Dusek and Flaherty [٢٨] إلى وجود فروق في جوانب محددة من مفهوم الذات من حيث ارتباطها بالجنس. وقد تُعزى النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة، والمتمثلة في وجود فروق حقيقية في مفهوم الذات لصالح الإناث، إلى ما تتمتع به الطالبات وخصوصاً في المرحلة الابتدائية من نمو لغوي واستقرار انفعالي ينعكس غالباً في أدائهن الأكاديمي، ويكسبهن ثقة الأسرة وتقديرها، مما يؤثر إيجاباً على تقديرهن لذواتهن.

وقد تُعزى أيضاً إلى تأثير البيئة المحلية وقيم المجتمع وتقاليده في توجيه الاهتمام والرعاية الخاصة للبنات والحرص على توفير احتياجاتها وإظهارها بالمظهر اللائق. فعادة ما تقصر الأسرة مسؤولية الفتاة على البيت، مما يتيح لها الوقت الكافي للإنجاز والتحصيل، وتجنبها الاشتراك والاندماج في أنماط مختلفة عن النشاطات التي تقوم بها خارج المنزل، مما يساعد على الاستقرار الانفعالي من الشخصية. وهذا من شأنه أن ينمي لديها مفهوماً إيجابياً حول ذاتها.

ملحق رقم ١. الاختبار في صورته النهائية.

الرقم	العبرة
١	أنا أسبب المشكلات لعائلي.
٢	أعمل أشياء سيئة وغير مناسبة.
٣	أغضب بسرعة.
٤	إخوتي وأخواتي يضايقوني.

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبارة
٥	أقع دائماً في المشكلات .
٦	أنا قلق كثيراً .
٧	أتمنى لو كنت شخصاً آخر .
٨	أنا قاس في معاملتي للآخرين .
٩	أتشاجر كثيراً مع الأطفال الآخرين .
١٠	الناس يضايقونني كثيراً .
١١	عندما أحاول أن أعمل شيئاً ما يبدو كل شيء خاطئاً .
١٢	الجميع في البيت يضايقونني .
١٣	أفقد أعصابي بسهولة وأغضب بسرعة .
١٤	أفكر بأمور سيئة .
١٥	أنا طيب .
١٦	أنا شخص سعيد .
١٧	أنا حزين دائماً .
١٨	أنا ذكي .
١٩	سلوكي جيد في المدرسة .
٢٠	أتقن عمل الأشياء بيدي .
٢١	أؤدي واجباتي المدرسية بشكل جيد .
٢٢	أنا بطيء في إكمال واجباتي المدرسية .

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبرة
٢٣	أستطيع أن أتحدث أمام طلاب الفصل .
لا	نعم
٢٤	أنا راض عن نفسي كما أنا الآن .
لا	نعم
٢٥	أتطوع غالباً للعمل في النشاطات المدرسية .
لا	نعم
٢٦	أنا غير سعيد .
لا	نعم
٢٧	أنا مرح .
لا	نعم
٢٨	أنا نشيط .
لا	نعم
٢٩	أنسى ما أتعلمه .
لا	نعم
٣٠	أنا قارئ جيد .
لا	نعم
٣١	عندما أكبر سوف أصبح شخصاً مهماً .
لا	نعم
٣٢	أنا قوي .
لا	نعم
٣٣	أنا شخص مهم بين أفراد عائلتي .
لا	نعم
٣٤	أنا ماهر في أداء الأعمال اليدوية .
لا	نعم
٣٥	أنا شخص مهم في الصف .
لا	نعم
٣٦	أصحابي يحبون أفكارني .
لا	نعم
٣٧	أصحابي في المدرسة يعتقدون أن لدي أفكاراً جيدة .
لا	نعم
٣٨	أنا القائد في الألعاب والمباريات الرياضية .
لا	نعم
٣٩	أنا محبوب من قبل المدرسين .
لا	نعم
٤٠	أنا شخصية مهمة .
لا	نعم

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبرة	نعم	لا
٤١	أحب أن تسير الأمور كما أريد .	نعم	لا
٤٢	أستطيع أن أرسم جيداً .	نعم	لا
٤٣	عيوني حلوة .	نعم	لا
٤٤	شعري جميل .	نعم	لا
٤٥	أنا من بين آخر الطلاب الذين يختارهم المدرس للألعاب .	نعم	لا
٤٦	أنا أحسن الشكل والمنظر .	نعم	لا
٤٧	أنا محبوب من قبل الأولاد .	نعم	لا
٤٨	وجهي بشوش (باسم) .	نعم	لا
٤٩	أنا أخرق (غير بارع في المشي والجري واللعب) .	نعم	لا
٥٠	أندمج بسرعة مع الأطفال الآخرين .	نعم	لا
٥١	أفضل أن ألعب وحدي على اللعاب مع الأطفال الآخرين .	نعم	لا
٥٢	يمكن الوثوق بي والاعتماد علي .	نعم	لا
٥٣	أنا خجول .	نعم	لا
٥٤	أقلق كثيراً إذا دعاني المدرس .	نعم	لا
٥٥	أشعر بالقلق الشديد في الامتحانات .	نعم	لا
٥٦	ألوم نفسي إذا سارت الأمور بشكل غير مناسب .	نعم	لا
٥٧	لدي أفكار جيدة .	نعم	لا
٥٨	أنا كثير الخوف .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبرة
٥٩	أشعر أنني مهمل لقيمة لي .
٦٠	أنا كثير المرض .

ملحق رقم ٢ .

الفقرات التي استبعدت وأرقامها في الاختبار الأصلي

الرقم	العبرة
١	أصحابي في الفصل يستهزئون مني .
٣	أجد صعوبة في تكوين أصدقاء .
٨	شكلي يزعجني .
١١	أنا غير محبوب .
٢٠	أستسلم بسهولة .
٢٥	سلوكي سيء في البيت .
٣١	أنا كثير السرحان والتخيل في المدرسة .
٣٥	أنا مطيع في البيت .
٣٦	أنا محظوظ .
٣٨	أبي وأمي يتوقعان أشياء كثيرة مني .
٤٤	أنام في الليل جيدًا .
٤٥	أنا أكره المدرسة .

تابع ملحق رقم ٢ .

الرقم	العبارة	نعم	لا
٥١	لديّ كثير من الأصحاب .	نعم	لا
٥٣	أنا مغفل .	نعم	لا
٥٩	أشعر أن عائلتي قد خاب أملها بي .	نعم	لا
٦٥	أفضل مشاهدة المباريات الرياضية بدلاً من المشاركة فيها .	نعم	لا
٧٢	أحب أخي (أختي) .	نعم	لا
٧٥	دائمًا أكرس الأشياء وأسقطها على الأرض .	نعم	لا
٧٧	أنا مختلف عن الأشخاص الآخرين .	نعم	لا
٧٩	أنا سريع البكاء .	نعم	لا

المراجع

- [١] إسماعيل، محمد عماد الدين كراس تعليمات اختبار مفهوم الذات للكبار. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦١م.
- [٢] زهران، حامد عبدالسلام. علم نفس النمو. ط٤. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م.
- [٣] عبدالحافظ، ليل عبدالحמיד. «مقياس تقدير السلوك الأكاديمي» المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، ع١٤ (١٩٨٦م) صص ١٤٠-١٧٧.
- [٤] Shavelson, R.J.et al. "Self-Concept". *Review of Educational Research*, 46, No. 3 (1976), 430-436.
- [٥] لابين، دالاس، وبيرت جرين. مفهوم الذات - أسسه النظرية والتطبيقية. ترجمة فوزي بهلول. القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.
- [٦] صواحة، محمد. «دراسة تطوير لمقياس مفهوم الذات». أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، ٨م، ع٤ (١٩٩٢م)، صص ٩٠-١١٢.
- [٧] دسوقي، محمد أحمد. أثر بعض المتغيرات على مفهوم الذات لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع٩ (١٩٨٩م)، صص ٨٣-١٢٥.

- Rogers, B. "Effects of Enrichment Program Screening process on the Self-concept and Other-concept of Gifted Elementary Children." Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati, 1979. [٨]
- [٩] توق، محيي الدين، وخالد الطحان. «دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين». *حولية كلية التربية، جامعة الإمارات، ع ١٤ (١٩٨٦م)*، ص ص ٤٤-٥٥.
- Piers, E. V. *Piers-Harris Children's Self-concept Scale*. Revised Manual. Los Angeles, CA: Western psychological Services. 1984. [١٠]
- Larsen, S. et al. "Differences in Self-concept of normal and Learning Disabled Children". *Perceptual and Motor Skills*, 37 (1973), 510-16. [١١]
- Bruininks, V. L. "Peer Status and Personality Characteristics of Learning Disabled Students". *Journal of Learning Disabilities*, 11 (1978), 484-89. [١٢]
- Boersma, F. J. et al. "Academic Self-concept Change in Special Education Students: Some Suggestions for Interpreting Self-concept Scores". *Journal of Special Education*, 13, No. 4 (1979), 433-41. [١٣]
- DeFrancesco, J.J. and J. Taylor. "Dimensions of Self-concept in Primary and Middle School Learning Disabled and Nondisabled Students". *Child Study Journal*, 15 (1985), 99-105. [١٤]
- Winne, P.H. et al. "Comparability of Self-concept among Learning Disabled, Normal, and Gifted Students". *Journal of Learning Disabilities*, 15 (1982), 470-75. [١٥]
- Chapman, J. W., and F.J. Boersma. Academic Self-concept in Elementary Learning Disabled Children: A Study with the Student Perception of Ability Scale. *Psychology in the Schools*, 16 (1979), 201-206. [١٦]
- Black, F. W. "Self-concept as Related to Achievement and Age in Learning Disabled Children". *Child Development*, 45 (1974), 1137-40. [١٧]
- Patten, M. D. "Relationship between Self-esteem, Anxiety, and Achievement in Young Learning Disabled Students". *Journal of Review of Research. Menninger Clinic Bulletin*, 50 (1983), 22-32. [١٨]
- Chapman, J. W., and F.J. Boersma. *Affective Correlates of Learning Disabilities*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeirlinger., 1980. [١٩]
- Purkey, W.W. *The Inviting School Success: A Self-concept Approach to Teaching and Learning*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 1978. [٢٠]
- Bryan, T., and J. Bryan. "The Social-emotional Side of Learning Disabilities". *Behavioral Disorders*, 2, (1977), 141-45. [٢١]

- Margalit, M., and I. Zak. "Anxiety and Self-concept of Learning Disabled Children." *Journal of Learning Disabilities*, 17, 9 (1984), 537-39. [٢٢]
- Chiu, L.H. "Self-concept of Gifted, Normal, and Mild Mentally Handicapped Children." *Psychology in the School*, 2 (1990), 210-24. [٢٣]
- Rosenberg, B. S., and E. L. Gaier. "The Self Concept of the Adolescent with Learning Disabilities." *Adolescence*, 12 (1977), 489-98. [٢٤]
- Tollefson, N. et al. "Attribution Patterns of Learning Disabled Adolescent." *Learning Disability Quarterly*, 5 (1982), 14-20. [٢٥]
- Houck, C., and H. Houck. "Investigation of the Relationship between Academic Achievement and Self-concept with Specific Learning Disabilities." ERIC. 125204 (1976). [٢٦]
- Wylie, R.C. *The Self Concept*. Vol. 2. Lincoln Nebraska: University of Nebraska Press, 1979. [٢٧]
- Dusek, J. B., and J.F. Flaherty. *The Development of Self-concept during Adolescent Years*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 40 (4, Serial No. 191), 1981. [٢٨]
- Marsh, H. W. et al. "Multidimensional Self-concept: Relations with Sex and Academic Achievement." *Journal of Educational Psychology*, 77, No. 5 (1985), 581-96. [٢٩]
- Ellis, J. R. *The Effect of Some Sex Class Organization on Junior High School Students, Academic Achievement, Self Discipline, Self-concept, Sex Identification and Attitudes toward School*. Washington D.C.: Office of Education, Bureau of Research, 1968. [٣٠]
- Bell, C., and G.R. Ward. "An Investigation of the Relationship between Dimensions of Self-concept and Achievement in Mathematics." *Educational and Psychological Measurement*, 39 (1979), 955-58. [٣١]
- Piers, E.V., and D.B. Harris. "Age and Other Correlates of Self-concept in Children." *Journal of Educational Psychology*, 55, (1964), 91-95. [٣٢]
- Alwabely, A. M. "Assessing the Self-concept of Educable Retarded Children in Institutions and with Families in Saudi Arabia." Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin - Madison, 1987. [٣٣]
- Michael, W. B. et al. "The Factorial Validity of the Peirs - Harris Children Self-concept Scale for Each of Three Samples of Elementary, Junior High, and Senior High School Sudents in a Large Metropolitan School District." *Educational and Psychological Measurement*, 35 (1957), 405-14. [٣٤]

Comparative Study of Self-Concept among Normal and Learning-Disabled Students

Zaidan A. Al Sartawi

*Associate Professor, Special Education Department, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The aim of this study was to compare self-concept between normal and learning-disabled students in the elementary level. To achieve this purpose Peirs-Harris Children's Self-Concept Scale was administered after the researcher assessed its reliability and validity. The sample consists of 119 learning-disabled and 280 normal students. The results of the study revealed:

- 1- There are significant differences in general self-concept between normal and learning-disabled students. Learning-disabled students have a negative and lower self-concept than normal students.
- 2- There are significant differences in general self-concept between boys and girls. Boys have a negative and lower self-concept than girls.