مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الخامس والعشرون

شوال ١٤٣٣هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa

رقم الإيداع :٤٨٨٨ / ١٤٢٧ بتاريخ ٧ / ٠٩ / ١٤٢٧هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٣١١٦ ـ ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

معالي الأستاذ الدكتور / سليمان بن عبد الله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الدكتور / عبد الله بن حمد الخلف

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / فهد بن عبدالعزيز العسكر

عميد البحث العلمي

مدير التحرير

الدكتور / عبدالرحمن بن عبدالعزيز المقبل

وكيل عمادة البحث العلمي للنشر العلمي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن عبدالعزيز الراشد
الأستاذ في قسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية

أ.د. ذياب موسى البداينة
أستاذ الاجتماع في جامعة مؤته بالأردن

أ.د. سالم بن محمد السالم
الأستاذ في قسم دراسات المعلومات بكلية علوم الحاسب والمعلومات

أ.د. مرعي زايد مدكور
أستاذ الإعلام في أكاديمية أخبار اليوم بالقاهرة

د. أحمد بن عبد الله البنيان
الأستاذ المشارك في كلية اللغات والترجمة

د. أحمد بن حامد نقادي
الأستاذ المشارك في قسم الاقتصاد بجامعة الملك عبد العزيز

د. هشام عبدالعزيز محمد الشرقاوي
أمين تحرير مجلات الجامعة ـ عمادة البحث العلمي

قواعد النشر

مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية) دورية علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة. وتُعنى بنشر البحوث العلمية وفق الضوابط الآتية :

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :

١- أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والمنهجية، وسلامة الاتجاه .

٢- أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله .

٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .

٤- أن يتسم بالسلامة اللغوية .

٥- ألا يكون قد سبق نشره .

٦- ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أو لغيره .

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث :

١- أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية(مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير .

٢- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (٤ A) .

٣- أن يكون بنط المتن (١٧) Traditional Arabic، والهوامش بنط (١٣) وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .

٤- يقدم الباحث ثلاث نسخ مطبوعة من البحث، مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة .

ثالثاً: التوثيق :

١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .

٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .

٣ - توضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب .

٤ - ترفق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية .

رابعاً : عند ورود أسماء الأعلام في متن البحث أو الدراسة تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العَلَم متوفى .

خامساً : عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة .

سادساً : تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سابعاً : تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة .

ثامناً : لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر .

تاسعاً : يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشر مستلات من بحثه .

عنوان المجلة :

جميع المراسلات باسم:

رئيس تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية و عميد البحث العلمي

الرياض ١١٤٣٢- ص ب ٥٧٠١

هاتف : ٢٥٨٢٠٥١ - ناسوخ (فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

www. imamu.edu.sa

E.mail: journal@imamu.edu.sa

المحتويات

مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينةالرياض ١٣
عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين

أثر استخدام الواجبات الإلكترونية على التحصيل ومستوى تنفيذ الواجبات المنزلية لمادة التاريخ لدى طلاب المرحلة المتوسطة ٨٧
د. إبراهيم بن عبد الله الحميدان

تنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان لرفع مستوى المواطنة (دراسة وصفية مطبقة على الجامعات في المملكة العربية السعودية) ١٣٥
د. سارة صالح الخمشي د. هيفاء عبدالرحمن الشلهوب

فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر ٢٢١
د. سلامة عقيل سلامة المحسن د.أحمد محمد عوض الغرايبة

واقع أبعاد سلوك القيادة التحويلية من وجهة نظر العاملين في منظمات قطاع التعليم السعودية: دراسة تطبيقية على العاملين في وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم ٢٦١
د. عبدالعزيز بن عبدالرحمن بن عبدالعزيز آل سعود

مستوى الرضا الوظيفي
لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينةالرياض

د. عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية

جامعة الملك سعود

مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينةالرياض

د. عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية

جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة الدراسة، وتم التحقق من صدق وثبات الاستبانة. وقد وزع الباحث استبانة الدراسة على جميع مديري المدارس المتوسطة والثانوية البالغ عددهم (٣٠٠) مديراً، وقد رجع منها (٢٥٣) استبانة. واستخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة.

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة :

١. كان مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية بشكل عام متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمحاور الدراسة (٢,٨٧) من أصل (٤).

٢. أن مستوى الرضا الوظيفي عن محور التعامل مع المعلمين كان عالٍ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٨)، وعليه فقد احتل المرتبة الأولى.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مديري المدارس المتوسطة والثانوية في مستوى الرضا الوظيفي لجميع محاور الدراسة الخمسة وفقاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، التدريب ، المرحلة التعليمية، عدد المعلمين في المدرسة ،عدد سنوات الخبرة).

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية،وضع الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

مقدمة:

تسعى المجتمعات الإنسانية في جميع أنحاء العالم إلى تطوير نفسها في جميع مجالات الحياة، ولا يحصل هذا التطوير إلا بالعنصر البشري، الذي يعتبر أهم أساس فيه، وأن الوسيلة في تطوير المجتمع الإنساني هو التعليم الذي يمد المجتمع بالكفاءات البشرية القادرة على المساهمة في تحقيق أهدافه المنشودة. وتعتبر الإدارة المدرسية أصغر تنظيم إداري في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية وهي جزء من أجزاء المجال التربوي، وهي التي تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية في البلاد. وأن نجاحها أو فشلها يعكس مستوى التعليم في البلد.

ويعد مدير المدرسة أهم عضو في الإدارة المدرسية وهو رأسها وأحد أهم الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية والتربوية، وعلى ذلك فإن الاهتمام به يساهم في تحقيق المجتمع لأهدافه، ولما كان مدير المدرسة يقضي يوميا وقتاً طويلاً في عمله بالمدرسة، فيفترض أن يكون راضياً عن العمل الذي يؤديه. فبقدر ما يكون الإنسان راضياً عن عمله بقدر ما يكون راضياً عن حياته والعكس صحيح. حيث أكدت روي (Roe،1956) على أنه من الصعب أو ربما يكون من المستحيل الفصل بين الرضا عن المهنة بخاصة والرضا عن الحياة بعامة.

ويؤثر المناخ المدرسي إيجاباً أو سلباً على مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس، فكلما كان المناخ الذي يسود المدرسة قائماً على أساس من التعاون والعلاقات الإنسانية الجيدة بين أفراد الإدارة المدرسية، كلما كان مستوى الرضا الوظيفي مرتفعاً، وهذا يسهل سير العمل، ويؤدي إلى تحسين أداء الإدارة المدرسية.

حيث يمثل الرضا الوظيفي مطلبا أساسياً وهدفاً رئيسا ينشده الجميع، لأن عدم توافر الحد الأدنى من الرضا لدى الفرد، لا سيما في مجال التعليم قد يكون له انعكاسات خطيرة على مستوى العملية التعليمية بشكل عام، ومخرجاتها على وجه الخصوص، خاصة إذا ما ارتبط ذلك بمديري المدارس الذين يمثلون قمة هرم الإدارات المدرسية (الأغبري، ١٤٢٤هـ، ص ١٧٠).

ويشكل الرضا الوظيفي لمدير المدرسة مسالة مهمة بالنسبة له، إذ إن إحساسه بضخامة المسؤولية الملقاة على عاتقه تستوجب توافر القدر الكافي من رضاه عن عمله،

كما أنها تعكس مدى عطائه للقيام بهذه المسؤولية،ومدى استعداده لبذل المزيد من الجهد في تحسين هذا العمل الذي ينتج عن تقدير المجتمع له، خاصة بعد أن تعددت جوانب رسالة المدرسة في خدمة المجتمع (الهدهود، ١٩٩٤م، ص ٣٨٧).

وعليه فإن أهمية الرضا الوظيفي والحاجة إلى دراسته. أصبحت مطلبا ملحا لمعرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض .

مشكلة الدراسة:

تعتبر الإدارة المدرسية أصغر تنظيم إداري في النظام التعليمي، وتتكون من مجموعة من الأفراد، وهم: مدير المدرسة وهو الذي يحتل أعلى الهرم الإداري للمدرسة، والمعلمون والإداريون والمستخدمون وغيرهم. ويقوم مدير المدرسة بالأعمال الإدارية والفنية في المدرسة، ويتعامل يومياً مع أفراد الإدارة المدرسية والطلاب وأولياء الأمور، والمشرفين التربويين وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التربوية.

ويعتبر الرضا الوظيفي عنصراً هاماً لنجاح الفرد في عمله، لأنه يوفر له المناخ الملائم الذي يدفعه إلى زيادة الإنتاج، وتحقيق الأهداف التي يصبو إليها (الأغبري، ١٤٢٤هـ، ص ١٧١).

والرضا الوظيفي هدف يسعى إليه جميع الأفراد في أي مهنة أو وظيفة فإنه يعتبر هدف في غاية الأهمية إذا كان في المجال التعليمي.

ويتفاوت مديرو المدارس في مستوى رضاهم الوظيفي عن مهنة التعليم، حيث إن مستوى الرضا عند بعض المديرين مرتفعاً وعند البعض متوسطاً أو حتى منخفضاً. وأما الصنف الأخير فيكونون غير راضين عن مهنة التعليم، فتراهم كثيرو الشكوى ومتذمرين من مهنتهم . فالمديرون الذين هم غير راضين عن عملهم يؤثرون تأثيراً سلبياً على العلمية التعليمية والتربوية.

وقد أكدت بعض الدراسات أن مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس في التعليم العام في بعض مناطق المملكة العربية السعودية كان منخفضاً في مجالات النمو المهني، والترقي الوظيفي، والرواتب، والعلاقات بين العاملين في المدرسة، وتكرار الغياب عن العمل، وكثرة الأعمال الإدارية، وقلة التدريب أو الدراسات العليا أثناء الخدمة (العمري، ١٩٩٢م، ص ٣٤)، (الرويلي، ١٤٢٢هـ، ص ١٢٢)، (صادق وآخرون، ٢٠٠٣م، ص٥١)، (الأغبري، ١٤٢٤هـ، ص١٨)، (العتيبي، ١٤٢٤هـ، ص ٢٧٤).

كما تبين دراسة أخرى أن الإقبال من المعلمين لترشيح أنفسهم لمنصب مدير مدرسة قليل حيث إن الإقبال على الإدارة المدرسية "ليس بالمستوى الذي تطمح إليه الدولة، رغم الصلاحيات الممنوحة التي نصت عليها اللوائح التنظيمية الجديدة" (الأغبري، ١٤٢٤هـ، ص ١٧٠).

وأكدت دراسة حديثة أن المديرين ينفرون من العمل الإداري في المدارس ويحاولون التحويل إلى التدريس كمعلمين مما يوحي بوجود مشكلة حادة يدركها المديرون (العتيبي، ١٤٢٤هـ، ص١٤).

في ضوء ما سبق ذكره تتضح الحاجة إلى إجراء دراسة لمعرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس في التعليم العام بالملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤل الأول : ما مستوى الرضا الوظيفي الكلي وفقاً لجميع محاورالدراسة لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض؟

السؤال الثاني:ما مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية وفقاً لطبيعة العمل ؟

السؤال الثالث:ما مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية وفقاً للتعامل مع المعلمين ؟

السؤال الرابع :ما مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية وفقاً للتعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية ؟

السؤال الخامس :ما مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية وفقاً للمكانة الاجتماعية ؟

السؤال السادس :ما مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية وفقاً للراتب الشهري ؟

السؤال السابع :هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الرضا الوظيفي لأفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي،عدد الدورات

التدريبية،المرحلة التعليمية ،نوع المبنى المدرسي (حكومي – مستأجر)،عدد المعلمين في المدرسة ، عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية ؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١– التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

٢– التعرف على مدى اختلاف مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، المرحلة التعليمية، الخبرة، التدريب، نوع المبنى المدرسي، عدد المعلمين في المدرسة) .

٣– التوصل إلى مجموعة من التوصيات قد تساهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

١. قد تكون هذه الدراسة من أولى الدراسات . حسب علم الباحث . التي تناولت الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

٢ . يتوقع الباحث أن تتوصل هذه الدراسة إلى نتائج قد يستفاد منها في تقديم توصيات ربما تسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٣ . قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات مماثلة لقياس مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية على عينة أكبر أو مناطق أكثر على مستوى المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

١– حدود الموضوع : ا لرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثا نوية.

٢– الحدود المكا نية : اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض .

٣- الحدود الزمانية : تم إجراء الدراسة الميدانية على مديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ .

مصطلحات الدراسة:

١- الرضا الوظيفي: هو الاتجاه الإيجابي الذي يعبر عن مشاعر وأحاسيس مديري مدارس التعليم العام تجاه العمل المدرسي الذي يقومون به بمختلف أبعاده، وهي: طبيعة العمل، التعامل مع المعلمين، التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية، المكانة الاجتماعية، الراتب الشهري، والقناعة الشخصية بمهنة التعليم.

٢- مدير المدرسة: هو قائد إداري وتربوي والمسؤول الأول عن سير العمل في المدرسة من جميع النواحي، كما أنه المسؤول الأول عن جميع أفراد المجتمع المدرسي في إنجاز أعمالهم المدرسية لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة للمدرسةالمتوسطة والثانوية (البابطين،١٤٢٩هـ،ص ١٥).

٣- المرحلة المتوسطة : هي المرحلة التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية و قبل المرحلة الثانوية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات دراسية، ويكون عمر الطالب في هذه المرحلة ما بين ١٣- ١٥ سنة، و تمثلها المدرسة الحكومية النهارية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

٤- المرحلة الثانوية: هي المرحلة التي تعتبر حلقة الوصل بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات دراسية، ويكون عمر الطالب في هذه المرحلة ما بين ١٦-١٨ سنة، و تمثلها المدرسة الحكومية النهارية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري :

إن موضوع الرضا الوظيفي من المواضيع الكبيرة والمتشعبة. لذا قام الباحث بتوضيح الرضا الوظيفي موضوع الدراسة الحالية، وسعياً لتحقيق هذا الهدف، فإن الباحث قسم هذا الجزء إلى ما يلي:

- مفهوم الرضا الوظيفي .

١. المفهوم اللغوي للرضا.

٢. المفهوم الاصطلاحي للرضا.

. الرضا من منظور إسلامي.

١- الرضا في القرآن الكريم

٢- الرضا في السنة النبوية

٣- الرضا عند السلف الصالح

مفهوم الرضا الوظيفي:

لكي يحدد الباحث مفهوم الرضا الوظيفي، ينبغي التطرق إلى معنى الرضا لغوياً واصطلاحياً لكي نصل إلى تعريفه . وعلى ضوء ذلك يمكن استعراض ما ذكر كما يلي:

١. المفهوم اللغوي للرضا:

لمعرفة معنى الرضا في اللغة العربية وماذا يقصد به، لابد من الرجوع إليها في معاجم اللغة العربية، جاء في المعجم الوسيط: (رضا، ورضاء، ورضواناً: اختاره وقبله. قال الله في محكم التنزيل العزيز "وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام ديناً").

ويقال رضيه له: رآه أهلاً له. ورضي منه كذا: اكتفى، فهو راضٍ. وأرضاه: جعله يرضى. ويقال: أرضيته عني.

راضاه: مرضاة ورضاء: وافقه، أو أرضاه. (أنيس وآخرون، ١٩٧٢م، ص ٣٥١).

وجاء في معجم مقاييس اللغة: رضي يرضى رضىً. وهو راضٍ، ومفعوله مرضيٌّ عنه. ويقال منه رضوان . قال أبو عبيد: راضاني فلان فرضوته.(ابن زكريا، ١٤٠٢هـ، ص ٤٠٢).

وجاء في معنى الرضا في القاموس المحيط: (رضاه: أحكمه، وأتقنه. وأرض بالمكان: لزمه لا يبرح.رضي يرضى رضاً ورضواناً .. ومرضاة: ضد سخط.

وأرضاه: أعطاه ما يرضيه. استرضاه وترضاه: طلب رضاه، ورضيته: واسترضاه: طلب إليه أن يرضيه). (الفيروز أبادي، ١٩٨٧م، ص ١٦٦٢).

٢. المفهوم الاصطلاحي للرضا:

لقد اهتم الباحثون بدراسة موضوع الرضا الوظيفي في عدة مجالات منها: الإدارة والاجتماع وعلم النفس وفي مجالات أخرى. ولكن نظرة الباحثين اختلفت في تحديد مفهوم الرضا الوظيفي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى اختلاف التخصصات التي أجريت

فيها الدراسات وربما لأن الرضا الوظيفي مرتبط بالإنسان ووظيفته فلذلك يصعب تحديد وتوحيد تعريفه، لأن الرضا يختلف من شخص إلى آخر، وعلى هذا فمن الطبيعي أن يختلف الباحثون في تحديد تعريفه، فتجد الاختلاف واضحاً من باحث إلى آخر، من خلال ما ورد في الأدبيات من تعاريف، وقد عرف الباحثون الرضا الوظيفي عدة تعاريف نذكر بعضها:

- عرف سيزلاقي ووالاس (١٤١٢هـ) الرضا الوظيفي بأنه حالة تطابق ما يسعى الشخص إلى تحقيقه من وظيفته ودرجة إشباع تلك الحاجات، فالرضا الوظيفي إذن هو رد فعل تقويمي وانفعالي يقيس مدى حب أو كراهية الشخص لوظيفته (ص ٧٤).

- وتعرف الهدهود (١٩٩٤م) الرضا الوظيفي بأنه الاتجاه الإيجابي للفرد نحو عمله الذي يترجم إدراكه لما تقدمه الوظيفة من تقدير لذاته وإشباع لحاجاته تخضع لعوامل عدة: اقتصادية واجتماعية ونفسية ومهنية، بما يحقق ذاته ويرفع من كفاءته في العمل.(ص ٣٨٩).

- ويقول الرويلي (١٤٢٢هـ) أن الرضا الوظيفي هو شعور داخلي إيجابي يتحقق من خلال إشباع حاجات الفرد ورغباته الوظيفية في بيئة العمل مما قد يؤدي إلى تحسين الأداء ورفع الإنتاجية(ص ١٧).

- ويقول الأغبري (١٤٢٤هـ) أن الرضا الوظيفي هو مستوى الاتزان في المشاعر الإيجابية والسلبية نحو العمل بمختلف أبعاده، كالراتب، وظروف العمل والعلاقة مع الرؤساء والزملاء وفرص الترقي الوظيفي والنمو المهني. (ص ١٧٢).

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف الرضا الوظيفي بأنه الاتجاه الإيجابي الذي يعبر عن مشاعر وأحاسيس مدير المدرسة تجاه العمل المدرسي الذي يقوم به بمختلف أبعاده، وهي: طبيعة العمل، التعامل مع المعلمين، التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية، المكانة الاجتماعية، الراتب الشهري، والقناعة الشخصية بمهنة التعليم.

ويمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة للرضا الوظيفي بعض الملاحظات، أهمها:

- أن الرضا الوظيفي وسيلة لإشباع حاجات الأفراد.
- أنه مجموعة من المشاعر الوجدانية لدى الفرد تجاه عمله.
- أنه شعور الموظف الإيجابي أو السلبي نحو بيئة العمل.

- أنه قناعة الشخص بمهنته ومدى تمسكه بها.
- أن الرضا الوظيفي يعمل على تحسين إنتاجية المنظمة.
- يقوم الرضا الوظيفي برفع الروح المعنوية للعاملين.
- يرى بعض الباحثين أن الرضا الوظيفي يعبر عن اتجاهات الفرد نحو العمل.
- استمد بعض الباحثين تعريفه من بعض نظريات الرضا الوظيفي من مثل نظرية ماسلو للحاجات، ونظرية الدافعية لهيرزبيرج.

الرضا من منظور إسلامي:

استعرض الباحث في هذا الجزء من هذه الدراسة، الرضا في القرآن الكريم، الرضا في السنة النبوية المطهرة، والرضا عند السلف الصالح، على النحو التالي:

١- الرضا في القرآن الكريم : القرآن الكريم هو كلام الله تعالى المتعبد بتلاوته والمنزل على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم بواسطة جبريل عليه السلام. والقرآن الكريم هو آخر الكتب السماوية المنزلة من الله تعالى، و هو الناسخ لجميع الكتب السابقة (الزبور- التوراة- الإنجيل) وهذا من فضل و كرم الله تعالى على المسلمين، وقد أنزل الله تعالى القرآن الكريم باللغة العربية لغة رسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم وقومه، وهذا من فضل و كرم الله تعالى على العرب. و يعد القرآن الكريم أهم و أول مصدر من مصادر التشريع في الإسلام.

ولأهمية الرضا البالغة لدى الفرد المسلم و أنه يحتاجه في جميع شؤون حياته، ويؤكد هذه الأهمية البالغة للرضا أنه جاء ذكره في كثير من آيات القرآن الكريم بألفاظ مختلفة مثل (رضى، يرضى، ترضى) وغير ذلك من المشتقات الأخرى من لفظ الرضا، وقد توصل الباحث إلى هذه النتيجة بتحديد لفظ الرضا عن طريق البحث بالحاسب الآلي، وفي هذا المقام يذكر الباحث بعض الآيات التي ورد ذكر الرضا فيها على سبيل المثال، وليس على سبيل الحصر، ومنها :

قال الله تعالى: ﴿ٱلْيَوْمَ يَئِسَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِن دِينِكُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَٱخْشَوْنِ ۚ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِى وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا﴾ (سورة المائدة، الآية ٣).

وقال الله تعالى : ﴿وَٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥٓ أَحَقُّ أَن يُرْضُوهُ إِن كَانُوا۟ مُؤْمِنِينَ﴾ (سورة التوبة، الآية ٦٢) .

وقال الله تعالى : ﴿ ... رَّضِيَ ٱللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا۟ عَنْهُ ۚ ذَٰلِكَ لِمَنْ خَشِيَ رَبَّهُۥ ﴾ (سورة البينة، الآية ٨) .

وقال الله تعالى : ﴿ وَلَن تَرْضَىٰ عَنكَ ٱلْيَهُودُ وَلَا ٱلنَّصَٰرَىٰ حَتَّىٰ تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ ﴾ (سورة البقرة، الآية ١٢٠) .

وقال الله تعالى : ﴿ يَحْلِفُونَ لَكُمْ لِتَرْضَوْا عَنْهُمْ ۖ فَإِن تَرْضَوْا عَنْهُمْ فَإِنَّ ٱللَّهَ لَا يَرْضَىٰ عَنِ ٱلْقَوْمِ ٱلْفَٰسِقِينَ ﴾ (سورة التوبة، الآية ٩٦) .

وقال الله تعالى: ﴿ وَلَا يَرْضَىٰ لِعِبَادِهِ ٱلْكُفْرَ ﴾ (سورة الزمر، الآية ٧).

قال الله تعالى : ﴿ قَالَ ٱللَّهُ هَٰذَا يَوْمُ يَنفَعُ ٱلصَّٰدِقِينَ صِدْقُهُمْ ۚ لَهُمْ جَنَّٰتٌ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَآ أَبَدًا ۚ رَّضِيَ ٱللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا۟ عَنْهُ ۚ ذَٰلِكَ ٱلْفَوْزُ ٱلْعَظِيمُ ﴾(سورة المائدة، الآية ١١٩).

قال الله تعالى :﴿ وَٱسْتَشْهِدُوا۟ شَهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ ۖ فَإِن لَّمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَٱمْرَأَتَانِ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ ٱلشُّهَدَآءِ أَن تَضِلَّ إِحْدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَىٰهُمَا ٱلْأُخْرَىٰ ﴾ (سورة البقرة، الآية ٢٨٢).

قال الله تعالى : ﴿ أَفَمَنِ ٱتَّبَعَ رِضْوَٰنَ ٱللَّهِ كَمَنۢ بَآءَ بِسَخَطٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَمَأْوَىٰهُ جَهَنَّمُ ۖ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ ﴾ (سورة ال عمران، الآية ١٦٢).

قال الله تعالى : ﴿ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَن تَرَاضٍ مِّنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا ﴾ (سورة البقرة، الآية ٢٣٣).

قال الله تعالى :﴿ يَرِثُنِى وَيَرِثُ مِنْ ءَالِ يَعْقُوبَ ۖ وَٱجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا ﴾ (سورة مريم، الآية ٦) .

قال الله تعالى : ﴿ فَهُوَ فِى عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ ﴾(سورة الحاقة،الآية٢١).

قال الله تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّهُمْ رَضُوا۟ مَآ ءَاتَىٰهُمُ ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ وَقَالُوا۟ حَسْبُنَا ٱللَّهُ سَيُؤْتِينَا ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ وَرَسُولُهُۥٓ إِنَّآ إِلَى ٱللَّهِ رَٰغِبُونَ ﴾ (سورة التوبة،الآية ٥٩).

قال الله تعالى: ﴿ ٱرْجِعِىٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ﴾ (سورة الفجر،الآية ٢٨).

قال الله تعالى : ﴿ وَكَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُۥ بِٱلصَّلَوٰةِ وَٱلزَّكَوٰةِ وَكَانَ عِندَ رَبِّهِۦ مَرْضِيًّا ﴾ (سورة مريم،الآية ٥٥).

قال الله تعالى: ﴿ يَوْمَئِذٍ لَّا تَنفَعُ ٱلشَّفَٰعَةُ إِلَّا مَنْ أَذِنَ لَهُ ٱلرَّحْمَٰنُ وَرَضِىَ لَهُۥ قَوْلًا ﴾(سورة طه،الآية ١٠٩).

٢ –الرضا في السنة النبوية: السنة النبوية هي كل ما جاء عن رسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير. و تعتبر السنة النبوية ثاني مصدر من مصادر التشريع في الإسلام.

و لأهمية الرضا الكبيرة لدى الفرد المسلم، ورد ذكره في السنة النبوية المطهرة في أحاديث كثيرة عن رسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم في مواضع متفرقة،

واقتصر الباحث على الأحاديث التي وردت في صحيح الإمام البخاري، وصحيح الإمام مسلم، ونذكر بعضاً منها فيما يلي:

- قال النبي ﷺ: »ذاق حلاوة الإيمان من رضي بالله رباً وبالإسلام ديناً وبمحمد رسولاً« (رواه مسلم، رقم الحديث ٥٦).

قال صاحب التحرير: معنى رضيت بالشيء قنعت به واكتفيت به ولم أطلب معه غيره، فمعنى الحديث لم يطلب غير الله تعالى ولم يسع في غير طريق الإسلام، ولم يسلك إلا ما يوافق شريعة محمد ﷺ ولا شك أن من كانت هذه صفته فقد خلصت حلاوة الإيمان إلى قلبه وذاق طعمه.

وقال القاضي عياض رحمه الله: معنى الحديث صح إيمانه واطمأنت به نفسه وخامر باطنه لأن رضاه بالمذكورات دليل لثبوت معرفته ونفاذ بصيرته ومخالطة بشاشته قلبه لأن من رضي أمراً سَهُلَ عليه فكذا المؤمن إذا دخل قلبه الإيمان سهل عليه طاعات الله تعالى ولذت له والله أعلم.(شرح صحيح مسلم، ج٢، ١٤٢٢هـ، ص ٢٠١).

- وقال النبي ﷺ: »من قال حين يسمع المؤذن: أشهد أن لاإله إلا الله وحده لا شريك له وأن محمداً عبده ورسوله رضيت بالله رباً وبمحمد رسولاً وبالإسلام ديناً غفر له ذنبه« . (رواه مسلم، رقم الحديث ٣٨٦).

وهذان الحديثان عليهما مدار مقامات الدين، وإليهما ينتهي، وقد تضمنا الرضا بربوبيته سبحانه و ألوهيته، والرضا برسوله، والانقياد له، والرضا بدينه، والتسليم له، ومن اجتمعت له هذه الأربعة : فهو الصديق حقا،وهي سهلة بالدعوى واللسان، وهي من أصعب الأمور عند حقيقة الامتحان،ولاسيما إذا جاء ما يخالف هوى النفس ومرادها، من ذلك : تبين أن الرضا كان لسانه به ناطقا،فهو على لسانه لا على حاله (ابن قيم الجوزية،١٤٢٦هـ، ص ٥٧٦)

- وعن النبي ﷺ أنه قال: »إن الله ليرضى عن العبد أن يأكل الأكلة فيحمده عليها، أو يشرب الشربة فيحمده عليها« (رواه مسلم، رقم الحديث، ٢٧٣٤).

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " إن الله يرضى لكم ثلاثاً و يكره لكم ثلاثاً، فيرضى لكم أن تعبدوه و لا تشركوا به شيئاً. و أن تعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا .

و يكره لكم قيل وقال، و كثرة السؤال، وإضاعة المال " (رواه مسلم، رقم الحديث ١٧١٥).

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "إني اشترطت على ربي فقلت : إنما أنا بشر. أرضى كما يرضى البشر، و أغضب كما يغضب البشر، فأيما أحد دعوت عليه من أمتي بدعوة ليس لها بأهل، أن تجعلها له طهوراً و زكاة و قربة يقربه بها منه يوم القيامة " (رواه مسلم، رقم الحديث ٢٦٠٣).

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "أما ترضون أن تكونوا ربع أهل الجنة؟ قال فكبرنا، ثم قال : أما ترضون أن تكونو ثلث أهل الجنة ؟ قال: فكبرنا. ثم قال : إني لأرجو أن تكونوا شطر أهل الجنة" (رواه مسلم، رقم الحديث ٢٢١).

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "إن العبد ليتكلم بالكلمة من رضوان الله، لا يلقي لها بالاً، يرفع الله بها درجات، وإن العبد ليتكلم بالكلمة من سخط الله، لا يلقي لها بالاً، يهوي بها في جهنم." (رواه البخاري، رقم الحديث ٦٤٧٨).

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "ولد لي الليلة غلام فسميته باسم أبي إبراهيم، ثم دفعته إلى أم سيف، امرأة قين يقال له أبو سيف، فانطلق يأتيه و اتبعته، فانتهينا إلى أبي سيف وهو ينفخ بكيره، قد امتلأ البيت دخاناً، فأسرعت المشي بين يدي رسول الله صلى الله عليه وسلم. فقلت يا أبا سيف! أمسك . جاء رسول الله صلى الله عليه وسلم، فأمسك، فدعا النبي صلى الله عليه وسلم بالصبي، فضمه إليه . وقال ما شاء الله أن يقول. فقال أنس : لقد رأيته وهو يكيد بنفسه بين يدى رسول الله صلى الله عليه وسلم. فدمعت عينا رسول الله صلى الله عليه وسلم . فقال: تدمع العين و يحزن القلب، و لا نقول إلا ما يرضي ربنا. والله يا إبراهيم! إنا بك لمحزونون." (رواه مسلم، رقم الحديث ٢٣١٥).

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "إن الله خلق الخلق حتى إذا فرغ من خلقه، قالت الرحم: هذا مقام العائذ بك من القطيعة، قال:نعم، أما ترضين أن أصل من وصلك، وأقطع من قطعك؟ قالت : بلى يا رب، قال: فهو لك. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: فاقرؤوا إن شئتم:

" فهل عسيتم إن توليتم أن تفسدوا في الأرض و تقطعوا أرحامكم" (رواه البخاري، رقم الحديث ٥٩٨٧).

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " تعس عبد الدينار، والدرهم، والقطيفة، والخميصة، إن أعطي رضي، و إن لم يعط لم يرض." (رواه البخاري،رقم الحديث ٦٤٣٥).

قال أنس بن مالك رضي الله عنه : أن رسول الله صلى الله عليه وسلم خرج، فقام عبد الله بن حذافة فقال: من أبي؟ فقال: أبوك حذافة. ثم أكثر أن يقول: سلوني. فبرك عمر على ركبتيه فقال: رضينا بالله ربا، وبالإسلام دينا، وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبياَ، فسكت."(رواه البخاري،رقم الحديث ٩٣).

٣-الرضا عند السلف الصالح : يقصد الباحث في هذه الدراسة بالسلف الصالح، هم الصحابة رضي الله عنهم، والتابعين رحمهم الله، وتابعي التابعين ومن جاء بعدهم رحمهم الله تعالى جميعا .

ولأهمية الرضا في حياة الفرد المسلم تكلم سلف هذه الأمة عنه من الصحابة رضي الله عنهم، ومن التابعين رحمهم الله، وعدد ليس بالقليل من السلف والخلف، وفيما يلي نذكر طرفاً من بعض أقوالهم عن الرضا، وهي:

كتب عمر بن الخطاب إلى أبي موسى رضي الله عنهما (أما بعد، فإن الخير كله في الرضا، فإن استطعت أن ترضى و إلا فاصبر).(ابن قيم الجوزية،١٤٢٦هـ،ص ٥٨١).

نظر علي بن أبي طالب ﷺ إلى عدي بن حاتم كئيباً، فقال: يا عدي: مالي أراك كئيباً حزيناً ؟ فقال: وما يمنعني فقد قتل ابناي، وفقئت عيني . فقال يا عدي: من رضي بقضاء الله جرى عليه وكان له أجر، ومن لم يرض بقضاء الله جرى عليه وحبط عمله.

ودخل أبو الدرداء ﷺ على رجل وهو يموت وهو يحمد الله تعالى، فقال أبو الدرداء: أصبت، إن الله عز وجل إذا قضى قضاء أحب أن يرضى به.

وقال ابن مسعود ﷺ: إن الله تعالى بقسطه وعلمه جعل الروح والفرح في اليقين والرضى، وجعل الهم والحزن في الشك والسخط.(المقدسي، ١٤٢٤هـ، ص ٣٥٨).

و قيل للحسين بن علي رضي الله عنهما: إن أباذر رضي الله عنه يقول:الفقر أحب إلي من الغنى، والسقم أحب إلي من الصحة، فقال : رحم الله أبا ذر، أما أنا فأقول: من اتكل

على حسن اختيار الله له لم يتمن غير ما اختار الله له. (أبن قيم الجوزية ١٤٢٦هـ، ص ٥٨٠).

ويقول النصر أباذي: من أراد أن يبلغ محل الرضا فليلزم ما جعل الله رضاه فيه.

ويقول الفضيل بن عياض رحمه الله: الرضا أفضل من الزهد في الدنيا، لأن الراضي لا يتمنى فوق منزلته. (ابن تيمية، ١٤٢٤هـ، ص٢٨٢).

ومن أعظم أسباب حصول الرضا: أن يلزم ما جعل الله رضاه فيه. فإنه يوصله إلى مقام الرضا ولا بد.

قيل ليحيى بن معاذ: متى يبلغ العبد إلى مقام الرضا؟ فقال: إذا أقام نفسه على أربعة أصول فيما يعامل به ربه، فيقول: إن أعطيتني قبلت. وإن منعتني رضيت. وإن تركتني عبدت. وإن دعوتني أجبت.

وقال الجنيد: الرضا هو صحة العلم الواصل إلى القلب، فإذا باشر القلب حقيقة العلم أداه إلى الرضا.

وقال ابن عطاء: الرضا سكون القلب إلى قديم اختيار الله أنه اختاره الأفضل. فيرضى به. (ابن قيم الجوزية، ١٤٢٦هـ،ص ٥٧٨).

و قال الحسن : من رضي بما قسم له، وسعه، و بارك الله فيه، ومن لم يرض لم يسعه، ولم يبارك له فيه.

وقال عبد الواحد بن زيد: الرضى باب الله الأعظم، وجنة الدنيا، ومستراح العابدين.

وقال بعضهم: لن يرد الآخرة أرفع درجات من الراضين عن الله على كل حال، فمن وهب له الرضى، فقد بلغ أفضل الدرجات(المقدسي،١٤٢٤هـ، ص ٥٤٦).

وقال عمر بن عبد العزيز رحمه الله: (لقد تركتني هؤلاء الدعوات، و ما لي في شيء من الأمور كلها أرب، إلا في مواقع قدر الله، وكان كثيراً ما يدعو: اللهم رضني بقضائك، و بارك لي في قدرك، حتى لا أحب تعجيل شئ أخرته، ولا تأخير شئ عجلته).(ابن قيم الجوزية،١٤٢٦هـ، ص٦٠٥)

والفرد المسلم ينبغي عليه الرضا عن ما قسم الله له من رزق أو ابتلي بمصيبة وغير ذلك، وهذا لا يتأتى إلا للفرد المسلم الذي عنده إيمان بالله سبحانه وتعالى، وهذا الإيمان

بالله يحمل الإنسان المسلم على الرضا عن الحياة وشؤونه الأخرى لأن كل ما يحصل للإنسان فهو من قضاء الله وقدره.

والمؤمن وحده هو الذي يغمره الإحساس بالرضا بعد كل قدر من أقدار الله. وهو الذي يحس تلك الحالة النفسية التي تجعله مستريح الفؤاد، منشرح الصدر، غير متبرم ولا متضجر،ولا ساخط على نفسه وعلى الكون والحياة والأحياء، وسبب ذلك رضاه عن نفسه وعن الوجود من حوله، ومبعث هذا وذاك رضاه عن مصدر الوجود كله، وينبوع هذا الرضا هو الإيمان بالله رب العالمين (القرضاوي، ١٤١٧هـ، ص ١١٠).

وخلاصة القول أن الدين الإسلامي يتميز عن غيره بأن تعاليمه ثابتة ومبادئه راسخة لأنها مستمدة من أهم مصادر التشريع الإسلامي وهما القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. وتعتبر هذه التعاليم والتوجيهات سماوية ربانية منزلة من الله سبحانه وتعالى، وعلى هذا تكون صالحة لكل زمان ومكان وأنها شاملة ومتكاملة وموافقة لفطرة الإنسان.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات والبحوث ونشر الكثير من المقالات حول موضوع الرضا الوظيفي خلال الربع الأخير من القرن العشرين، مما يدل على أهمية موضوع الرضا الوظيفي وتزايد الاهتمام به من الباحثين. وقد تناوله الباحثون في مجالات وتخصصات مختلفة يستعرض الباحث في

هذا الجزء من الدراسة أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية .

أولا : الدراسات العربية :

١ـ دراسة العمري (١٩٩٢م) وعنوانها: "مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس في الأردن وعلاقته ببعض خصائصهم الشخصية والوظيفية" تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس الحكومية في الأردن، وعلاقته ببعض خصائصهم الشخصية والوظيفية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٣) مديراً ومديرة يعملون في أربع مديريات تربية لوزارة التربية والتعليم.وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

ـ أن مستوى الرضا الوظيفي عند مديري ومديرات المدارس بشكل عام عالٍ نسبياً. فكان الرضا عالياً عند (٦٩,٥%) من أفراد العينة، ومتوسطاً عند (٢٧%) ومتدنياً عند (٣,٥%) فقط.

ـ أن أهم مصادر الرضا الوظيفي عند مديري ومديرات المدارس كانت: الشعور بالإنجاز، وتقدير المجتمع لعملهم، وأسلوب التعامل بينهم وبين زملائهم ورؤسائهم، ودورهم في خدمة المجتمع.

ـ بينماكانت عوامل التقدم الوظيفي، والصلاحيات والأجور،وأسلوب اتخاذ القرار، والاستقلالية مصدراً ضعيفاً ومعيقاً للرضا الوظيفي عند أفراد عينة الدراسة.

ـ لم يكن للجنس، أو الخبرة التربوية، أو الخبرة الإدارية، أو عدد الطلاب في المدرسة أو مستوى المدرسة علاقة دالة إحصائياً بالرضا الوظيفي لمديري المدارس.

٢ ـ دراسة الهدهود (١٩٩٤م) وعنوانها: "العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لدى نظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى نظار وناظرات مدارس التعليم العام، والعوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة بحسب أولوياتها، ومدى تأثير الرضا الوظيفي بمتغيرات الدراسة (النوع، المرحلة الدراسية، المنطقة التعليمية، العمر، الخبرة في المهنة، المؤهل الدراسي).

وقد بلغت عينة الدراسة (١٠٥) ناظراً، و (١٠٥) ناظرة من مدارس التعليم العام. وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

ـ أن هناك رضاً عن الوظيفة في المجالات التي حددتها الدراسة الاقتصادي، الاجتماعي، النفسي، المهني، وأن هذا الرضا يتراوح بين كونه جيداً ومتوسطاً.

ـ أن المجال النفسي جاء في مقدمة الأولويات، يليه المجال الاجتماعي، فالمجال المهني، ثم جاء المجال الاقتصادي في نهاية الأولويات.

أن متغيرات الدراسة (النوع، المرحلة الدراسية، المنطقة التعليمية، العمر، الخبرة في المهنة، المؤهل الدراسي) لم تؤثر في أي مجال من مجالات الرضا الوظيفي التي حددتها الدراسة بالنسبة لمجتمع الدراسة (النظار والناظرات).

٣ ـ دراسة الرويلي (١٤٢٢هـ) وعنوانها: "الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية". هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات بمنطقة الحدود الشمالية، وكذلك التعرف على الاختلاف بينهم باختلاف المرحلة التعليمية.

وقد بلغت عينة الدراسة (٧٣) مديراً، و (٩٤) مديرة حيث بلغ المجموع الكلي لأفراد العينة (١٦٧) مديراً ومديرة من مدارس التعليم العام.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

ـ اتضح أن درجة الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس بصفة عامة متوسطة.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا بين مديري ومديرات مدارس التعليم العام في البعد الكلي وفي مجالي (ظروف العمل، وفرص النمو والتقدم الوظيفي) تعزى للمرحلة التعليمية،وذلك لصالح مديري ومديرات المرحلة الابتدائية.

ـ يرى مديرو ومديرات مدارس التعليم العام أن أهم معوقات الرضا الوظيفي هي:

- عدم أخذ المسؤولين برأي مديري ومديرات المدارس أثناء تعيين معلمين / معلمات جدد في المدرسة.
- عدم توفر المتطلبات المادية اللازمة في العمل.
- المكافآت المادية والامتيازات المرتبطة بالعمل.
- عدم العدالة في استحقاقية منح الترقية.

٤ ـ دراسة صادق وآخرون (٢٠٠٣م) وعنوانها: "الرضا عن العمل وعلاقته بالرضا عن الاتصال لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر". هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر الرضا عن العمل والرضا عن الاتصال لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر، وكذلك التعرف على اختلاف الرضا عن العمل باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة التعليمية، الخبرة).

وقد بلغت عينة الدراسة (١٩٢) مديراً ومديرة للمراحل التعليمية الثلاث في التعليم العام.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توفر الرضا عن العمل لدى مديري ومديرات المدارس القطرية.
- وجود علاقة إيجابية دالة بين الرضا عن العمل والرضا عن الاتصال.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن العمل ومتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن العمل والمرحلة التعليمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن العمل ومستوى الخبرة.

٥ ـ دراسة العتيبي (١٤٢٤هـ) وعنوانها: "الضغوط الإدارية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام وتأثيرها على أدائهم من وجهة نظرهم بمدينة مكة المكرمة". هدفت الدراسة إلى تحديد أبرز الضغوط الإدارية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام وتأثيرها السلبي على أدائهم في العمل الإداري.

وقد بلغت عينة الدراسة (٢١٧) مديراً من مدارس التعليم العام (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية).

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أبرز الضغوط التي يواجهونها هي:

- كثرة المسؤوليات الإدارية التي يكلف بها مدير المدرسة مقارنة بالإمكانات المتوافرة وبالوقت المتاح.
- قصور الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة في معالجة بعض الأمور المدرسية.
- تأخر بعض المعلمين عن دخول الحصص الدراسية في الوقت المحدد إذ أن ذلك يحدث خللاً في النظام التربوي بشكله المتكامل.
- ضعف التزام بعض المعلمين بالأنظمة والتعليمات المنظمة للعمل المدرسي.
- مطالبة بعض المشرفين التربويين مدير المدرسة بأعمال أكثر من الإمكانات المتوفرة .
- تناقض توجيهات المشرفين التربويين لمدير المدرسة.
- يرى مديرو مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة أن الضغوط الإدارية التي تواجههم تنتج عنها آثار سلبية على أدائهم في العمل الإداري المدرسي، ومنها: ضعف الرضا الوظيفي، ضعف القدرة على الابتكار في مجال العمل، ضعف الحماس في العمل، ضعف القدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة.

٦ ـ دراسة الأغبري (١٤٢٤هـ) وعنوانها: "الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية" تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، والتعرف على العناصر التي نالت أعلى مستوى من الرضا الوظيفي، وتلك التي نالت أدنى مستوى فيه. وقد بلغت عينة الدراسة (٨٣) متدرباً من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية الذين تدربوا في كلية المعلمين بالأحساء. وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- أن مستوى الرضا الوظيفي عن الراتب الشهري، والشعور بالإنجاز والرضا عن تعاون المعلمين والإحساس بالأمن والاستقرار الوظيفي تمثل مصدراً كبيراً للرضا لدى أفراد عينة الدراسة.
- أن مستوى الرضا الوظيفي عن الفرص المتاحة للنمو المهني والترقي الوظيفي كان منخفضاً لدى أفراد عينة الدراسة.
- توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين مستوى الرضا الوظيفي وبين المتغيرات المستقلة للدراسة (نوع المبنى المدرسي، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، وعامل السن).

٧– دراسة القاروط (٢٠٠٦م) وعنوانها "الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية"،هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر مديري المدارس أنفسهم .وقد بلغت عينة الدراسة (٢٢١) مديراً ومديرة من محافظات شمال الضفة الغربية . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :–

- أن درجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية كانت متوسطة .
- جاء ترتيب مجالات الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية على النحو التالي :–

المرتبة الاولى : مجال العلاقة مع المعلمين (٨٧%).

المرتبة الثانية : مجال الدورات والتدريب (٧٦,٨%).

المرتبة الثالثة : مجال طبيعة الوظيفة والعمل (٧٥,٤).

المرتبة الرابعة : مجال العلاقة مع مديرية التربية والتعليم (٦٥,٢%).

المرتبة الخامسة : مجال أنظمة الترقيات والحوافز (٦٠,٦%).

المرتبة السادسة : مجال الراتب الشهري (٤٧,٦).

– توجد علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين الجدية في العمل والرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية .

٨– دراسة الرقيطي (١٤٢٧هـ) وعنوانها " العوامل الذاتية والتنظيمية والبيئية التي تساهم في درجة الرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية " هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل (الذاتية،والتنظيمية، والبيئية) التي تساهم في درجة الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بالمنطقة الشرقية، وكذلك التعرف على الفروق في أثر العوامل على درجة الرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدراس الثانوية وفقاً لمتغيرات الدراسة (نوع المبنى المدرسي، المؤهل، الخبرة، الدورات التدريبية) . وقد بلغت عينة الدراسة (١٨٩) مديراً ومديرة . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن مديري ومديرات المدارس الثانوية متفقون على مساهمة العوامل الثلاثة (الذاتية، والتنظيمية، والبيئية) في درجة الرضا الوظيفي لديهم بشكل عام والعوامل الذاتية بشكل خاص فهي أكثر العوامل مساهمة في درجة الرضا الوظيفي لحصولها على معدل أعلى من المتوسط .
- توجد فروق دالة إحصائياً بالنسبة لنوع المبنى المدرسي بين مجموعة المديرين والمديرات في العوامل البيئية لصالح مبنى أرامكو.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بالنسبة للمؤهل التعليمي، وسنوات الخبراة، والدورات التدريبية في العوامل الثلاث (الذاتية، والتنظيمة، والبيئية) بين مجموعة المديرين والمديرات في المنطقة الشرقية .

٩– دراسة حكيم (١٤٣٠هـ) و عنوانها " الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام و معلمي الفئات الخاصة من الجنسين " دراسة مقارنة" " هدفت هذه الدراسة إلى التعرف

على مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين من الجنسين بمدارس التعليم العام و مدارس الفئات الخاصة، وبلغت عينة الدراسة (٣٣٥) معلماً ومعلمةً من معلمي التعليم العام و معلمي الفئات الخاصة. و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام و معلمي الفئات الخاصة منخفض.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأفراد عينة الدراسة بين مستوى الرضا الوظيفي و بين متغير الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأفراد عينة الدراسة بين مستوى الرضا الوظيفي و بين متغير المؤهل الدراسي.

١٠- دراسة السميح (١٤٣١هـ) و عنوانها " الالتزام التنظيمي و علاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية" تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي لدى مديري المعاهد العلمية، و كذلك تحديد العلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي والخصائص الشخصية لمديري المعاهد العلمية. وقد بلغ أفراد الدراسة (٤٩) مديراً. و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المعاهد العلمية بلغ (٣,٧٢) أي بدرجة كبيرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا الوظيفي و بين الخصائص الشخصية وهي (العمر، المؤهل الدراسي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا الوظيفي و بين الخبرة، لصالح الأكثر خبرة من مديري المعاهد العلمية.

ثانياً : الدراسات الأجنبية:

١- دراسة هيلر وآخرين (Heller and et al،1993) وعنوانها: "العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلم والأسلوب القيادي لمدير المدرسة" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الرضا الوظيفي للمعلم وعلاقته بالأسلوب القيادي لمدير المدرسة. واستخدمت الدراسة أداة

هيرسي وبلا نشرد للرضا الوظيفي. وقد بلغت عينة الدراسة (٣٣٩) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى أن (٤٢%) من أفراد عينة الدراسة غير راضين عن راتبهم الشهري. وأن أفراد عينة الدراسة راضين عن العلاقات الاجتماعية والمشاركة بين الزملاء في المدرسة. وأخيراً لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين وبين الأسلوب القيادي لدى مدير المدرسة.

٢- دراسة ألركسن (Ulriksen،1996) وعنوانها: "وجهة نظر المعلمين والمديرين حول العوامل المتعلقة بالرضا الوظيفي في المرحلة الثانوية" واستهدفت الدراسة معرفة مستوى الرضا وعدم الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمديرين في المدارس الثانوية. وقد بلغت عينة الدراسة (٦٤) فرداً من الجنسين بواقع "٤" أفراد من كل مدرسة، حيث شملت أفراد العينة (٩) مدارس من المرحلة المتوسطة، و (٧) مدارس من المرحلة الثانوية يعملون في مدينة لوس أنجلوس من ولاية كاليفورنيا الأمريكية. واستخدم الباحث استبانة كأداة للدراسة والمقابلات الشخصية والمكالمات الهاتفية. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين أفراد عينة الدراسة يرون أن العمل الذي يؤدونه والإنجاز الذي يقومون به وشعورهم بالمسؤولية والتقدير يجعلهم يشعرون بالرضا الوظيفي، كما أكد مديرو المدارس أفراد عينة الدراسة نفس العوامل السابقة التي أدت إلى ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

٣- دراسة ساتر (Sutter،1996) وعنوانها "ما ذا نعرف عن عمل ومهنة الرضا الوظيفي لدى وكلاء المدارس الثانوية". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لوكلاء المدارس الثانوية. وقد استخدم الباحث أداة منيسوتا للرضا الوظيفي . وقد بلغت عينة الدراسة (٣٣٥) وكيلاً و (٨١) وكيلة مدرسة من مدارس المرحلة الثانوية في ولاية أوهايو الأمريكية. وتوصل الباحث إلى أن الوكلاء أفراد عينة الدراسة الذين أنجزوا الكثير في عملهم وهم على رأس العمل واستفادوا من مواهبهم واستخدموا إمكاناتهم كانت فرصتهم في الترقية والشهرة أكبر، وأن مستوى الرضا الوظيفي لديهم أعلى من مستوى الرضا الوظيفي لدى الوكيلات عينة الدراسة في هذا المجال. بينما حققن الوكيلات أعلى مما حققه الوكلاء في مستوى الرضا الوظيفي في مدارس المرحلة الثانوية في ولاية أوهايو الأمريكية.

٤- دراسة ميل و داون (MALE AND DAWN،2003) وعنوانها "العبء الوظيفي والرضا الوظيفي ومفاهيم دور إعداد مدير أخصائيين علم النفس التربويون في انجلترا " هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العبء الوظيفي والرضا الوظيفي ومفاهيم دور إعداد مدير أخصائيين علم النفس التربوي في انجلترا . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن المدير لديه اتجاه إيجابي نحو المهنة .
- أن مستوى الرضا الوظيفي كان عالياً لدى المدير وأن المدير يمتلك الرضا الوظيفي الكلي عن عمله .
- بالرغم من وجود الرضا الوظيفي الكلي لدى المدير إلا أن المدير يشعر بعدم الرضا الوظيفي عن ضغط العمل بشكل خاص مع مرور الزمن، ويشكل أيضاً عدم الرضا الوظيفي لدى المدير في ضغط العمل وعلاقته مع الإدارة .

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح مما سبق من الدراسات السابقة التي تم عرضها حول الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس في التعليم العام . أن هناك اتفاقاً فيما بينها في بعض الجوانب، كما اتضح أن هناك اختلافاً فيما بينها في بعض الجوانب الأخرى، وهي كما يأتي :

. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث في هدفها وهو التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس في التعليم العام . مع الدراسات السابقة [العمري (١٩٩٢م)، الهدهود (١٩٩٤م)، الرويلي (١٤٢٢هـ)، حصة صادق وآخرون (٢٠٠٣م)، الأغبري (١٤٢٤هـ)]. وكذلك اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة في قياس مستوى الرضا الوظيفي. [العمري (١٩٩٢م)، الهدهود (١٩٩٤م)، الرويلي (١٤٢٢هـ)، صادق وآخرون (٢٠٠٣م)، الأغبري (١٤٢٤هـ)، القاروط (٢٠٠٦ م)، الرقيطي (١٤٢٧هـ)].

ـ واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث في النواحي التالية:

ـ أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري المدارس المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض .

- أن عينة الدراسة الحالية اقتصرت على مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض .

في حين أجريت دراسة العمري في الأردن، وأما دراسة الهدهود فكانت في الكويت، ودراسة ألركسن في الولايات المتحدة الأمريكية، وأما دراسة الرويلي فكانت في الحدود الشمالية من المملكة العربية السعودية، وقد أجريت دراسة صادق وآخرين في دولة قطر، وأما دراسة القاروط فقد أجريت في فلسطين، وأما دراسة الأغبري والرقيطي فقد أجريتا في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، علماً أن أفراد العينة لجميع هذه الدراسات تتكون من مديري ومديرات المدارس في التعليم العام، ما عدا دراسة الأغبري فقد اقتصرت عينته على المديرين فقط .

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، ما يلي :

- طريقة بناء أداة الدراسة.
- اختيار منهج مناسب للدراسة.
- بناء الإطار النظري للدراسة.
- اختيار عينة مناسبة للدراسة.
- اختيار أساليب المعالجة الإحصائية للدراسة

إجراءات الدراسة : استعرض الباحث إجراءات الدراسة على النحو التالي:

منهج الدراسة: اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقصد به ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً (العساف، ١٤١٦هـ، ص ١٩١).

وبناء عليه، تم وصف مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية .

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع مديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية النهارية للبنين التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ ، وقد بلغ عددهم (٣٠٠)

مديراً . منهم (٢٠٦) مديراً في المرحلة المتوسطة، و (٩٤) مديراً في المرحلة الثانوية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٠هـ) . وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد عاد منها (٢٥٣) استبانة، منهم (١٦٣) مديراً في المرحلة المتوسطة، و(٩٠) مديراً في المرحلة الثانوية .

خصائص مجتمع الدراسة:

يتصف أفراد مجتمع الدراسة بعدد من الخصائص في ضوء متغيرات الدراسة، يمكن توضيحها في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

يوضح الجدول توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة		التكرار	النسبة المئوية
المؤهل الدراسي	تربوي	٢١١	٨٣,٤
	غير تربوي	٤٢	١٦,٦
الخبرة في مجال الإدارة المدرسية.	قصيرة (أقل من ٥ سنوات)	٥٠	١٩,٨
	متوسطة (٥ إلى ١٠ سنوات)	٧٠	٢٧,٧
	طويلة (أكثر من ١٠ سنوات)	١٢٨	٥٠,٦
	غير مبين	٥	٢,٠
التدريب في مجال الإدارة المدرسية	حضر دورة	٢٠٦	٨١,٤
	لم يحضر دورة	٣٠	١١,٩
	غير مبين	١٧	٦,٧
المرحلة التعليمية	المتوسطة	١٦١	٦٣,٦
	الثانوية	٩٠	٣٥,٦
	غير مبين	٢	٠,٨
نوع المبنى المدرسي	حكومي	١٦٦	٦٥,٦
	مستأجر	٨٣	٣٢,٨
	غير مبين	٤	١,٦
عدد المعلمين في المدرسة	اقل من ٢٧ معلم	١٢٣	٤٨,٦
	٢٧ معلم فأكثر	١٢٠	٤٧,٤
	غير مبين	١٠	٤,٠

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة وتكونت من قسمين :

١ ـ القسم الأول: يتكون هذا القسم من معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة تتعلق بالمؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، البرامج التدريبية (الدورات) في مجال الإدارة المدرسية، والمرحلة التعليمية، واسم المدينة التي يعمل بها، واسم الجامعة التي يتدرب فيها.

٢ ـ القسم الثاني: يتكون هذا القسم من خمسين (٥٠) عبارة للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس التعليم العام. وطلب الباحث من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (✓) أمام واحد من الاختيارات التالية:

١ـ معدوم ٢ـ منخفض ٣ـ متوسط ٤ـ عال.

و قد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي على النحو التالي:

١– ١ – ١,٧٥ معدوم

٢– ١,٧٦ – ٢,٥٠ منخفض

٣– ٢,٥١ – ٣,٢٥ متوسط

٤– ٣,٢٦ – ٤ عال

وقد تم توزيع العبارات الـ (٥٠) على خمسة محاور، يمكن توضيحها في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

يوضح الجدول توزيع العبارات على محاورالدراسة

اسم المحور	عدد العبارات
١ـ طبيعة العمل	١١ (من ١ إلى ١١)
٢ـ التعامل مع المعلمين	١٠ (من ١٢ إلى ٢١)
٣ـ التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية.	١١ (من ٢٢ إلى ٣٢)
٤ـ المكانة الاجتماعية	٩ (من ٣٣ إلى ٤١)
٥ـ الراتب الشهري	٩ (من ٤٢ إلى ٥٠)

صدق الأداة: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية تم قياس صدقها كما يلي:

أ. صدق المحكمين (الظاهري):

قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم ثمانية محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود.وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم حول:

. مدى وضوح عبارات الاستبانة مع إجراء التعديل المقترح إن وجد.

. مدى ملاءمة عبارات الاستبانة للمحور الذي صنفت فيه مع إجراء التعديل المقترح إن وجد.

. إضافة أي عبارات يرى المحكم أنها مناسبة للمحور.

. حذف أي عبارات يرى المحكم أنها غير مناسبة للمحور.

وبعد أن جمعت آراء المحكمين، قام الباحث بفحصها ومقارنة آراء المحكمين حول عبارات الاستبانة، فتوصل إلى ما يلي:

. صلاحية استبانة الدراسة لتطبيقها على أفراد العينة.

. إبقاء العبارات التي اتفق المحكمون على أنها تقيس ما وضعت لقياسه في كل محور من محاور الاستبانة.

. حذف العبارة التي اتفق المحكمون أو غالبيتهم على عدم ملاءمتها للمحور الذي وضعت لقياسه أو أنها مكررة مع عبارة أخرى في نفس المحور.

. تعديل صياغة بعض العبارات حسب رأي المحكمين لتكون أكثر وضوحاً وسهولة وفهماً لدى أفراد عينة الدراسة.

ويتضح مما تقدم أن الاستبانة الحالية لهذه الدراسة تتصف بدرجة مناسبة من صدق المحكمين، وعلى هذا يمكن اعتبارها أداة مناسبة للدراسة.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور

الأداة. وقد جاءت عبارات الاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥) وهذا يدل على أن أداة الدراسة صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت من أجل قياسها. والجدول رقم (٣) يبين صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول رقم (٣)

يبين صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٤١	١٢	**٠,٤٩	٢٢	**٠,٤٣	٣٣	**٠,٦٨	٤٢	**٠,٦٢
٢	*٠,٢٧	١٣	**٠,٤٠	٢٣	**٠,٥٧	٣٤	**٠,٦٤	٤٢	**٠,٦٠
٣	**٠,٥٩	١٤	**٠,٢٩	٢٤	**٠,٥٤	٣٥	**٠,٧٠	٤٤	**٠,٥٤
٤	**٠,٤٩	١٥	**٠,٣٦	٢٥	**٠,٦٠	٣٦	**٠,٦٩	٤٥	**٠,٦١
٥	**٠,٦٠	١٦	**٠,٣٧	٢٦	**٠,٦١	٣٧	**٠,٦٤	٤٦	**٠,٥١
٦	**٠,٥١	١٧	**٠,٤٤	٢٧	**٠,٥٢	٣٨	**٠,٥١	٤٧	**٠,٥٢
٧	**٠,٥٠	١٨	**٠,٥٠	٢٨	٠,٠٩	٣٩	**٠,٥٦	٤٨	**٠,٥٢
٨	**٠,٤٣	١٩	**٠,٤٦	٢٩	**٠,٥٦	٤٠	**٠,٦٠	٤٩	**٠,٤٢
٩	**٠,٥٥	٢٠	**٠,٤٥	٣٠	**٠,١٩	٤١	**٠,٦٣	٥٠	**٠,٥٢
١٠	**٠,٥٠	٢١	**٠,٢٦	٣١	**٠,٣٣				
١١	**٠,٥٦			٣٢	**٠,٥٠				

** جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، ماعدا عبارة (٢٨).

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، عن طريق الحاسب الآلي في مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود، والجدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة الخمسة، وهي:

جدول رقم (٤)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة.

الرقم	محاور الاستبانة	معامل الثبات
١	طبيعة العمل	٠,٨٣
٢	التعامل مع المعلمين	٠,٨٧
٣	التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية	٠,٨٣
٤	المكانة الاجتماعية	٠,٩٤
٥	الراتب الشهري	٠,٨٨
	الثبات الكلي للاستبانة	٠,٩٤

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) تتراوح بين (٠,٦٩) إلى (٠,٩٣)، وأن معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٠) وهذه القيمة تشير إلى أن معامل ثبات الاستبانة مرتفع بدرجة عالية جداً، حيث إن درجة معامل ثبات أداة الدراسة المرتفعة بالإضافة إلى عرضه على ثمانية (٨) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في المجال التربوي، واستشارة المختصين في مجال التحليل الإحصائي في مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود، ثم مراجعتها لغوياً قبل صياغتها النهائية، يمكن أن يعتبر دليلاً على صدق أداة الدراسة وصلاحيتها بحيث يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف هذه الدراسة، وكذلك يمكن اعتبار هذه الاستبانة أداة مناسبة للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

قام الباحث باعتماد أنسب الأساليب الإحصائية لطبيعة هذه الدراسة، وهي:

١- معامل ارتباط بيرسون :

٢- معامل ثبات ألفاكرونباخ :

٣ ـ التكرارات: لمعرفة تكرار استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات استبانة الدراسة.

٤ ـ النسب المئوية: لوصف أفراد عينة الدراسة ولمعرفة القيمة النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات استبانة الدراسة .

٥ ـ المتوسطات الحسابية: استخدم الباحث المتوسط الحسابي في هذه الدراسة لترتيب استجابات عينة الدراسة لعبارات استبانة الدراسة ولتحديد الفروق فيما بينها، ولصالح من تكون من أفراد عينة الدراسة.

٦ ـ الانحرافات المعيارية: استخدم الباحث الانحراف المعياري في هذه الدراسة لمعرفة مدى التجانس ودرجة التشتت في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة.

٧ ـ اختبار (ت) t.Test: استخدم الباحث اختبار (ت) في هذه الدراسة لبيان دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد الدراسة تجاه متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، التدريب في مجال الإدارة المدرسية، المرحلة التعليمية، نوع المبنى المدرسي، عدد المعلمين في المدرسة) .

٨ ـ تحليل التباين: استخدم الباحث اختبار تحليل التباين (ف) في هذه الدراسة لمعرفة مستوى الفروق لدى أفرادالدراسة باختلاف متغير الخبرة في مجال الإدارة المدرسية.

عرض النتائج ومناقشتها

يشمل هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، وهي كما يأتي:

السؤال الأول: ما مستوى الرضا الوظيفي الكلي وفقاً لجميع محاورالدراسة لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض ؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لاجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجات مستوى الرضا الوظيفي على كل محور من محاور الدراسة. كما تم ترتيب هذه المحاور حسب المتوسط الحسابي لكل محور منها حسب وجهة نظرأفراد عينة الدراسة، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

ترتيب المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة حسب مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة.

المحور	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي لمحاور الدراسة	الترتيب
٢	التعامل مع المعلمين	٣,٣٨	١
٣	التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية	٣,٠٣	٢
١	طبيعة العمل	٢,٧٣	٣
٤	المكانة الاجتماعية	٢,٦٩	٤
٥	الراتب الشهري	٢,٤٤	٥
المتوسط الحسابي العام لجميع محاور الدراسة		٢,٨٧	

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي:

- ترتيب محاور الدراسة حسب مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة التي جاءت مرتبة تنازلياً حسب قيم المتوسطات الحسابية.
- جاء بالمرتبة الأولى محور التعامل مع المعلمين بمتوسط حسابي (٣,٣٨).
- وفي المرتبة الثانية جاء محور التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية بمتوسط حسابي (٣,٠٣).
- وفي المرتبة الثالثة محورطبيعة العمل بمتوسط حسابي (٢,٧٣).
- وبالمرتبة الرابعة جاء محورالمكانة الاجتماعية بمتوسط حسابي (٢,٦٩).
- وأما محور الراتب الشهري فقد جاء بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٤٤).

وفي ضوء الجدول رقم (٥) يتضح أن مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية على جميع محاور الدراسة بصفة عامة متوسطا ويؤكد ذلك المتوسط الحسابي العام لجميع محاور الدراسة الذي بلغ (٢,٨٧) من أصل (٤). ويرجع

السبب في ذلك إلى أن محاور الدراسة الخمسة تعتبر عوامل مساعدة لزيادة مستوى الرضا الوظيفي. وعلى هذا الأساس كان المتوسط الكلي لمستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة متوسطاً على محاور الدراسة الخمسة.

و تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الرويلي (١٤٢٢هـ) و نتيجة دراسة القاروط (٢٠٠٦م) حيث جاء مستوى الرضا الوظيفي متوسطاً. و تختلف نيتجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حكيم (١٤٣٠هـ) حيث جاء مستوى الرضا الوظيفي منخفضاً. و كذلك تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العمري (١٩٩٢م) و نتيجة دراسة الأغبري (١٤٢٤هـ)، و نتيجة دراسة السميح (١٤٣١هـ) حيث جاء مستوى الرضا الوظيفي لدى المديرين مرتفعاً.

السؤال الثاني : ما مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية لكل محاورالدراسة (طبيعة العمل، التعامل مع المعلمين، التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية، المكانة الاجتماعية، الراتب الشهري) ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجات مستوى الرضا الوظيفي على كل عبارة من العبارات التي تخص محور طبيعة العمل. كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها حسب وجهة نظر أفراد الدراسة. والجدول رقم (٦) يوضح ذلك .

جدول رقم (٦)

يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجات مستوى الرضا الوظيفي مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من العبارات التي تخص محور طبيعة العمل.

رقم العبارة	العبارات	مستوى الرضا الوظيفي								المتوسط الحسابي	الترتيب
		عال		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
٢	الشعور بالسعادة عند تأدية المهام الوظيفية.	١٥٦	٦١,٧	٨١	٣٢,٠	١٢	٤,٧	٢	٠,٨	٣,٥٦	١
٨	ملاءمة المبني المدرسي من حيث استعيابه للطلاب	٧٩	٣١,٢	٨٢	٣٢,٤	٧٥	٢٩,٦	١٣	٥,١	٢,٩١	٢
٧	إمكانية تجريب أساليب إدارية حديثة.	٥٧	٢٢,٥	١٢١	٤٧,٨	٦٤	٢٥,٣	١١	٤,٣	٢,٨٩	٣
١٠	إمكانية الحصول على فرص تدريب أثناء الخدمة	٤٣	١٧,٠	١٢٦	٤٩,٨	٧٣	٢٨,٩	١٠	٤,٠	٢,٨٠	٤

رقم العبارة	العبارات	مستوى الرضا الوظيفي								المتوسط الحسابي	الترتيب
		عال		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
٤	ملاءمة حجرات الدراسة للتدريس	٧١	٢٨.١	٧٨	٣٠.٨	٨١	٣٢.٠	٢١	٨.٣	٢.٧٩	٥
٩	مستوى الأمن الوظيفي في إدرارة المدرسة	٤٥	١٧.٨	١٢١	٤٧.٨	٦٤	٢٥.٣	٢١	٨.٣	٢.٧٦	٦
١	كثرة الأعمال الإدارية والفنية تحقق المتعة	٣٨	١٥.٠	١١٠	٤٣.٥	٨٦	٣٤.٠	١٨	٧.١	٢.٦٧	٧
٣	يوفرلك عمل مدير مدسة الراحة والطمأنينة	٣٧	١٤.٦	١١٨	٤٦.٦	٧٣	٢٨.٩	٢٤	٩.٥	٢.٦٧	٧م
٦	ملاءمة غرفة المعلمين في المدرسة.	٥٠	١٩.٨	٨٠	٣١.٦	٩٧	٣٨.٣	٢٥	٩.٩	٢.٦٢	٩
٥	كفاية خدمات السكرتارية في المدرسة	٤٠	١٥.٨	٥٤	٢١.٣	٧٤	٢٩.٢	٨٣	٣٢.٨	٢.٢٠	١٠

رقم العبارة	العبارات	مستوى الرضا الوظيفي								المتوسط الحسابي	الترتيب
		عال		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١١	إمكانية الحصول على فرص مواصلة الدراسات العليا	٢٦	١٠.٣	٥٢	٢٠.٦	١٠٤	٤١.١	٦٨	٢٦.٩	٢.١٤	١١

يتضح من الجدول رقم (٦) مايلي :

أولاً : تكون محورطبيعة العمل من إحدى عشرة عبارة،منها عبارة واحدة وهي عبارة رقم(٢) فأنها جاءت بمستوى رضا عال . أما العبارات الثمانية وهي (٨–٧–١٠–٤–٩–١–٣–٦) فقد جاءت بمستوى رضا متوسط، وأما العبارتين (٥–١١)فأنها جاءت بمستوى رضا منخفض . وأخيرا لم تحصل أي عبارة من عبارات محور طبيعة العمل على مستوى رضا معدوم من وجهة نظر أفراد الدراسة. وهذا يعني أن جميع العبارات التى وردت في محور طبيعة العمل كان مستوى الرضا الوظيفي فيها عال، متوسط، ومنخفض . وأن المديرين في المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض يتمتعون بمستوى رضا وظيفي متفاوت فيما بينهم، وذلك من وجهة نظرأفراد الدراسة .

ثانيًا : تراوح المتوسط الحسابي لمستوى الرضا الوظيفي في محور طبيعة العمل بين(١٤،٢)، وبين (٥٦،٣) وعلى هذا تراوح مستوى الرضا الوظيفي لهذه العبارات بين منخفض، وبين عال .

ثالثاً: أن مستوى الرضا الوظيفي كان عالياً لدى أفراد الدراسة في العبارة التالية:

فقد جاءت العبارة رقم (٢) وهي "الشعور بالسعادة عند تأدية المهام الوظيفية" بالمرتبة الأولى وبدرجة رضا عالٍ بلغ متوسطها الحسابي (٣,٥٦) . وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة يحبون أعمالهم، أو أنهم يفهمون مهام الإدارة المدرسية أو أن المديرين يمارسون العلاقات الإنسانية مع أفراد الإدارة المدرسية في المدرسة بدرجة عالية، فنتج عنها بناء علاقات إيجابية بين مدير المدرسة وأفراد المدرسة. أو ربما يكون شعور مدير المدرسة بأنه أدى الأمانة التي عليه تجاه الطلاب وقد

ساهم في توجيههم وإرشادهم إلى الطريق الصحيح في تنشئتهم ليكونوا رجال المستقبل.

رابعاً : أن مستوى الرضا الوظيفي كان متوسطاً لدى أفراد الدراسة في العبارات التالية:

١- العبارة رقم (٨) : ملاءمة المبنى المدرسي من حيث استيعابه للطلاب.

٢- العبارة رقم (٧) : إمكانية تجريب أساليب إدارية حديثة .

٣- العبارة رقم (١٠) : إمكانية الحصول على فرص تدريب أثناء الخدمة.

٤- العبارة رقم (٤) : ملاءمة حجرات الدراسة للتدريس.

٥- العبارة رقم (٩) : مستوى الأمن الوظيفي في إدارة المدرسة.

٦- العبارة رقم (١) : كثرة الأعمال الإدارية والفنية تحقق المتعة .

٧- العبارة رقم (٣) : يوفر لك عمل مدير مدرسة الراحة والطمأنينة.

٨- العبارة رقم (٦) : ملاءمة غرفة المعلمين في المدرسة .

- فقد حازت العبارة رقم (٨) وهي " ملاءمة المبنى المدرسي من حيث استيعابه للطلاب " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩١) . وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مستوى الرضا الوظيفي متوسطاً لدى أفرادالدراسة على هذه العبارة لأن مباني المدارس المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض أغلبها مبانٍ حكومية تكون واسعة وبنائها جيد وتكون فصولها كبيرة تستوعب أعداد الطلاب الكبيرة في المدرس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

. وقد جاءت العبارة رقم (٧) وهي "إمكانية تجريب أساليب إدارية حديثة" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٩). ويعزى ذلك إلى أن الأساليب الإدارية الحديثة تساهم في حل المشكلات التي تواجه المديرين في مهام عملهم في الإدارة المدرسية. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المديرين أفراد الدراسة يشعرون بأهمية تجريب الأساليب الإدارية الحديثة وفائدتها لتطوير العمل الإداري المدرسي.

. فقد حازت العبارة رقم (١٠) وهي "إمكانية الحصول على فرص تدريب أثناء الخدمة" على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٠). ويمكن أن يرجع ذلك الرضا الوظيفي المتوسط إلى أن أفراد الدراسة حصلوا على فرص تدريب أثناء الخدمة في مجال الإدارة

المدرسية. وقد يرجع السبب إلى أن المديرين إذا حصلوا على فرص التدريب أثناء الخدمة يكون لهم دافعاً في تطوير أنفسهم في الاطلاع على المستجدات التربوية والتجارب الإدارية في المجال التربوي وهذا يرجع أثره في تطوير الإدارة المدرسية . وربما يرى المديرون أن التدريب أثناء الخدمة في غاية الأهمية لأنه يحقق رغباتهم وفي نفس الوقت يزيد من النمو المهني لديهم الذي يساعدهم على الأداء المتميز لمهامهم الإدارية.

- و جاءت العبارة رقم (٤) وهي "ملاءمة حجرات الدراسة للتدريس" بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٧٩). و قد يعود السبب في ذلك إلى أن مستوى الرضا الوظيفي متوسطاً لدى أفراد الدراسة، لأن حجرات الدراسة أغلبها تكون حجرات واسعة و كبيرة تستوعب أعداد الطلاب الكبيرة في المدارس المتوسطة و الثانوية بمدينة الرياض.

. وجاءت العبارة رقم (٩) وهي "مستوى الأمن الوظيفي في إدارة المدرسة" بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٦). وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن نظام وزارة الخدمة المدنية يساعد الموظف على الاستمرار في وظيفته، لأن النظام يمنع الاستغناء عن الموظف، ما لم يرتكب محظوراً يفصل بسببه عن العمل، وهذا يجعل مدير المدرسة أكثر استقراراً، وأطمئناناً على وظيفته، وقد يساهم في زيادة مستوى الأمن الوظيفي لدى أفراد الدراسة.

خامساً : أن مستوى الرضا الوظيفي كان منخفضاً لدى أفراد الدراسة في العبارتين التاليتين:

. وجاءت العبارة رقم (٥) وهي "كفاية خدمات السكرتارية في المدرسة" بالمرتبة العاشرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٢٠). وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم ارتياح المديرين من الخدمات السكرتارية لقصورها وعدم تلبيتها إلى أعمال الإدارة المدرسية أي تقصيرها في أداء المهام المناطة بها. وربما يكون السبب وجود خلل واضح في السكرتير نفسه لعدم حضوره مبكراً أو انصرافه مبكراً أو عدم تأديته للأعمال المدرسية بصورة صحيحة، وهذا قد يؤدي إلى ضعف دافعية مدير المدرسة إلى أداء المهام المنوطة به في الإدارة المدرسية.

. جاءت العبارة رقم (١١) وهي "إمكانية الحصول على فرص مواصلة الدراسات العليا" بالمرتبة الحادية عشر والأخيرة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,١٤). وربما يعزى ذلك إلى قلة فرص مواصلة الدراسات العليا ومحدوديتها لدى المديرين عينة الدراسة، وقد ينتج عن قلة فرص مواصلة الدراسات العليا أن مدير المدرسة لا يستطيع معرفة الاتجاهات الحديثة في الإدارة، وبالتالي لا يستطيع تطبيقها، وربما يكون مدير المدرسة غير قادر على ملاحقة التطورات الجديدة في مجال الإدارة المدرسية.

السؤال الثالث : ما مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية وفقاً للتعامل مع المعلمين بمدينة الرياض ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجات مستوى الرضا الوظيفي على كل عبارة من العبارات التي تخص محور التعامل مع المعلمين . كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها حسب وجهة نظر أفراد الدراسة. والجدول رقم (٧) يوضح ذلك .

جدول رقم (٧)

يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوسطات الحسابية لإ جابات أفراد الدراسة نحو درجات مستوى الرضا الوظيفي مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من العبارات التي تخص محور التعامل مع المعلـمين.

رقم العبارة	العبـارات	مستوى الرضا الوظيفي								المتوسط الحسابي	الترتيب
		عال		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
٢١	مستوى سعيك في حل المشكلات بين المعلمين	١٥١	٥٩,٧	٩٧	٣٨,٣	٥	٢,٠	-	-	٣,٥٨	١
١٤	مستوى التعامل مع المعلمين القدامى في المدرسه نفسها	١٥١	٥٩,٧	٩٠	٣٥,٦	١٠	٤,٠	٢	٠,٨	٣,٥٤	٢
١٣	مستوى التعاون بينك وبين زملائك المعلمين.	١٤٢	٥٦,١	١٠٤	٤١,١	٦	٢,٤	-	-	٣,٥٤	٢م
١٦	يرتبط أعضاء هيئة التدريس في المدرسة بعلاقات إنسانيةمتميزة	١٣٨	٥٤,٥	٩٧	٣٨,٣	١٦	٦,٣	١	٠,٤	٣,٤٨	٤

رقم العبارة	العبارات	مستوى الرضا الوظيفي								المتوسط الحسابي	الترتيب
		عال		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١٥	مستوى التعامل مع المعلمين الجدد في المدرسة نفسها	١٢٩	٥١,٠	١٠٩	٤٣,١	١٤	٥,٥	١	٠,٤	٣,٤٥	٥
١٧	مستوى التعامل بين المعلمين أنفسهم .	١٢٤	٤٩,٠	١٠٧	٤٢,٣	٢١	٨,٣	–	–	٣,٤١	٦
٢٠	مستوى حضور المعلمين إلى المدرسة.	١٠٦	٤١,٩	١٣١	٥١,٨	١٤	٥,٥	-	-	٣,٣٧	٧
١٨	مستوى سعي المعلمين لأن يكونوا قدوه حسنة	٨٣	٣٢,٨	١٣٥	٥٣,٤	٣٣	١٣,٠	٢	٠,٨	٣,١٨	٨
١٢	مستوى اعتراف زملائك با لجهد الذي تبذله في العمل	٧٧	٣٠,٧	١٣٦	٥٣,٨	٣٧	١٤,٦	١	٠,٤	٣,١٥	٩
١٩	مستوى التزام المعلمين بأوقات الدوام الرسمي.	٦٠	٢٣,٧	١٥٦	٦١,٧	٣٢	١٢,٦	٤	١,٦	٣,٠٨	١٠

يتضح من الجدول رقم (٧) مايلي :

أولا: تكون محور التعامل مع المعلمين من عشرة عبارات، منها سبع عبارات وهي (٢١– ١٤– ١٣– ١٦– ١٥– ١٧– ٢٠) فأنها جاءت بمستوى رضا عال .أما العبارات الثلاثة

الباقية وهي (١٨– ١٢ – ١٩) فأنها جاءت بمستوى رضا متوسط . وأخيراً لم تحصل أي عبارة من عبارات محور التعامل مع المعلمين على مستوى رضا منخفض أو معدوم من وجهة نظرا أفراد الدراسة . وهذا يعني أن جميع العبارات التى وردت في محور التعامل مع المعلمين كان مستوى الرضا الوظيفي فيها عال، ومتوسط . وأن المديرين في المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض يتمتعون بمستوى متفاوت من الرضا الوظيفي فيما بينهم، وذلك من وجهة نظر أفراد الدراسة .

ثانيا : تراوح المتوسط الحسابي لمستوى الرضا الوظيفي في محور التعامل مع المعلمين بين (٣,٠٨) وبين (٣,٥٨) وعلى هذا تراوح مستوى الرضا الوظيفي لهذه العبارات بين متوسط، وبين عال .

ثالثاً : أن مستوى الرضا الوظيفي كان عالياً لدى أفراد الدراسة في العبارات التالية:

١– العبارة رقم (٢١) : مستوى سعيك في حل المشكلات بين المعلمين.

٢– العبارة رقم (١٤) : مستوى التعامل مع المعلمين القدامى في المدرسة نفسها .

٣– العبارة رقم (١٣) : مستوى التعاون بينك وبين زملائك المعلمين.

٤– العبارة رقم (١٦) : يرتبط أعضاء هيئة التدريس في المدرسة بعلاقات إنسانية متميزة.

٥– العبارة رقم (١٥) : مستوى التعامل مع المعلمين الجدد في المدرسة نفسها .

٦– العبارة رقم (١٧) : مستوى التعامل بين المعلمين أنفسهم.

٧– العبارة رقم (٢٠) : مستوى حضور المعلمين إلى المدرسة.

. وجاءت العبارة رقم (٢١) وهي "مستوى سعيك في حل المشكلات بين المعلمين" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٨)، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن المديرين أفراد الدراسة، فعلاً يعطون وقتاً كافياً لحل مشكلات المعلمين، وهذا الأمر يعتبر أمراً طبيعياً إذا قام به مدير المدرسة لأنه من صلب أعماله، وهذا قد يساهم في تطوير أداء الإدارة المدرسية.

. جاءت العبارة رقم (١٤) وهي "مستوى التعامل مع المعلمين القدامى في المدرسة نفسها" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٥٤). وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن

المديرين يتعاملون مع المعلمين القدامى بدرجة عالية من العلاقات الإنسانية الجيدة وقد يفسح المديرين المجال للمعلمين في المشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية المدرسية.

رابعاً : أن مستوى الرضا الوظيفي كان متوسطاً لدى أفراد الدراسة في العبارات التالية:

١- العبارة رقم (١٨) : مستوى سعي المعلمين لأن يكونوا قدوة حسنة.

٢- العبارة رقم (١٢) : مستوى اعتراف زملائك بالجهدالذي تبذله في العمل .

٣- العبارة رقم (١٩) : مستوى التزام المعلمين بأوقات الدوام الرسمي.

- وجاءت العبارة (١٨) "مستوى سعي المعلمين لأن يكونوا قدوة حسنة" بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣,١٨) . وقد يرجع سبب ذلك إلى أن المعلمين فعلاً يسعون لأن يكونوا قدوة حسنة أمام مدير المدرسة أو زملائهم المعلمين أو الطلاب أو أولياء أمور الطلاب، ويؤكد ذلك موافقة أفراد الدراسة الكبيرة، وقد يرى المديرين أن المعلمين يمتلكون هذه الصفة الشخصية الجيدة بدرجة عالية تساعدهم على التميز في علاقاتهم الإنسانية داخل المدرسة، وربما تساهم هذه الصفة الجيدة على التميز لدى المعلمين في أدائهم التدريسي.

- وجاءت العبارة رقم (١٢) وهي "مستوى اعتراف زملائك بالجهد الذي يبذله في العمل " بالمرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (٣,١٥) . وقد يعود السبب في ذلك الى عدم معرفة المعلمين بمهام مديري المدارس الكثيرة والكبيرة التى يقومون بها أو ربما يرجع السبب في ذلك إلى ضعف إدراك المعلمين بالدورالكبيرالذي يقوم به مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض أما لبعدهم عن أعمال الإدارة المدرسية أو لضعف مشاركتهم في صنع القرار المدرسي وإتخاذه أو أن يكون تعيين هؤلاء المعلمين حديثاً في المدرسة أما أن يكون منتقلآ إليها من مدرسة أخرى أوأن يكون معلم جديد حديث التعيين في مهنة التعليم .

- وجاءت العبارة رقم (١٩) وهي "مستوى التزام المعلمين بأوقات الدوام الرسمي" بالمرتبة العاشرة والأخيرة، بمتوسط حسابي (٣,٠٨). وقد يرجع السبب في ذلك أن المديرين لا يواجهون مشاكل تجاه المعلمين والتزامهم بأوقات الدوام الرسمي، وأن

المعلمين ملتزمين بأوقات الدوام الرسمي في أوقات الحضور الصباحي، وكذلك وقت الانصراف من المدرسة في نهاية الدوام اليومي.

السؤال الرابع: ما مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية وفقاً للتعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجات مستوى الرضا الوظيفي على كل عبارة من العبارات التي تخص محور التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية. كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها حسب وجهة نظر أفراد الدراسة. والجدول رقم (٨) يوضح ذلك .

جدول رقم (٨)

يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجات مستوى الرضا الوظيفي مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من العبارات التي تخص محور التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية.

رقم العبارة	العبارات	مستوى الرضا الوظيفي								المتوسط الحسابي	الترتيب
		عال		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
٢٧	مستوى ثقة المشرف بإدارتك لأعمالك الوظيفية.	١١١	٤٣,٩	١٢٠	٤٧,٤	١٩	٧,٥	-	-	٣,٣٧	١
٢٢	مستوى تعامل مشرف الإدارة المدرسية	١٠٥	٤١,٥	١١٦	٤٥,٨	٢٣	٩,١	٤	١,٦	٣,٣٠	٢
٢٣	يقدر المشرف الجهد الذي تبذله في عملك.	١٠٤	٤١,١	١٠٤	٤١,١	٣٩	١٥,٤	٥	٢,٠	٣,٢٢	٣

رقم العبارة	العبارات	مستوى الرضا الوظيفي								المتوسط الحسابي	الترتيب
		عال		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
٢٤	هناك تعاون بناء مع مشرف الإدارة المدرسية	١٠٠	٣٩,٥	١٠٦	٤١,٩	٤٣	١٧,٠	٤	١,٦	٣,١٩	٤
٢٥	مستوى فهم المشرف المشكلات التي تواجهك في الإدارة المدرسية.	٩٣	٣٦,٨	١١٥	٤٥,٥	٣٨	١٥,٠	٧	٢,٨	٣,١٦	٥
٢٩	مستوى توجيهات مشرف الإدارة المدرسية.	٦٦	٢٦,١	١٤٤	٥٦,٩	٣٥	١٣,٨	٣	١,٢	٣,١٠	٦
٣١	مستوى أو درجة الأعمال التي يطلبها منك المشرف.	٥٣	٢٠,٩	١٥٥	٦١,٣	٣٩	١٥,٤	١	٠,٤	٣,٠٥	٧
٢٦	مستوى حصولك على إشراف إداري كاف من قبل مشرفين مؤهلين.	٥٣	٢٠,٩	١٢٩	٥١,٠	٦٣	٢٤,٩	٨	٣,٢	٢,٩٠	٨

رقم العبارة	العبارات	مستوى الرضا الوظيفي								المتوسط الحسابي	الترتيب
		عال		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
٣٢	مستوى التوازن بين مايطلبه المشرف من أعمال إدارية وما يتوفرمن إمكانات مادية	٣٤	١٣,٤	١٣٧	٥٤,٢	٧١	٢٨,١	٨	٣,٢	٢,٧٩	٩
٢٨	يفرض المشرف رأيه	٣٦	١٤,٢	١٠٦	٤١,٩	٩١	٣٦,٠	١٨	٧,١	٢,٦٤	١٠
٣٠	مستوى التدخل من قبل المشرف في مسؤولياتك الإدارية.	٢٩	١١,٥	١١٠	٤٣,٥	٩٢	٣٦,٤	١٥	٥,٩	٢,٦٢	١١

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلي :

أولاً : تكون محور التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية من إحدى عشرة عبارات، منها عبارتين هما (٢٧– ٢٢) فأنها جاءت بمستوى رضا عال . أما العبارات التسع الباقية وهي (٢٣–٢٤–٢٥–٢٩–٣١–٢٦– ٣٢– ٢٨ –٣٠) فأنها جاءت بمستوى رضا متوسط . وأخيراً لم تحصل أي عبارة من عبارات هذا المحور على مستوى رضا منخفض أو معدوم من وجهة نظر أفراد الدراسة . وهذا يعنى أن جميع عبارات محور التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية كان مستوى الرضا الوظيفي فيها عال، ومتوسط . وأن المديرين في المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض عندهم مستوى الرضا الوظيفي متفاوت فيما بينهم، وذلك من وجهة نظر أفراد الدراسة .

ثانيا: تراوح المتوسط الحسابي لمستوى الرضا الوظيفي في محور التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية بين (٦٢،٢) وبين (٣٧،٣) وعلى هذا تراوح مستوى الرضا الوظيفي لعبارات هذا المحور بين متوسط، وبين عال .

ثالثاً : أن مستوى الرضا الوظيفي كان عالياً لدى أفراد الدراسة في العبارتين التاليتين:

١- العبارة رقم (٢٧) : مستوى ثقة المشرف بإدارتتك لأعمالك الوظيفية.

٢- العبارة رقم (٢٢) : مستوى تعامل مشرف الإدارة المدرسية.

ـ حيث جاءت العبارة رقم (٢٧) وهي "مستوى ثقة المشرف بإدارتك لأعمالك الوظيفية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣،٣٧). وقد يرجع السبب إلى الاهتمام الذي يوليه المشرف التربوي لمدير المدرسة من خلال منحه مستوى أكبر من الثقة التي تساعد مدير المدرسة إلى زيادة الاهتمام بأعمال الإدارة المدرسية، والعمل على تطويرها لكي يحقق أهداف العملية التعليمية والتربوية. وربما يرجع السبب إلى أن مدير المدرسة يرى أن الإدارة المدرسية أمانة في عنقه ينبغي أداؤها بصورة جيدة وعلى هذا زادت ثقة المشرف بعمل مدير المدرسة.

- وجاءت العبارة رقم (٢٢) وهي " مستوى تعامل مشرف الإدارة المدرسية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣،٣٠). و قد يعود السبب في ذلك إلى جودة معايير اختيار مشرفي الإدارة المدرسية، وكذلك جودة اختيار مديري المدارس المتوسطة والثانوية، وعلى هذا الأساس نتج عنه التعامل الراقي. وقد يرجع إلى إدراك مشرفي الإدارة المدرسية وكذلك مديري المدارس المتوسطة والثانوية إلى أهمية التعامل الجيد في العملية التربوية، و أنه يمثل مصدراً أساسياً في زيارة مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية.

رابعاً : أن مستوى الرضا الوظيفي كان متوسطاً لدى أفراد الدراسة في العبارات التالية:

١- العبارة رقم (٢٣) : يقدر المشرف الجهد الذي تبذله في عملك.

٢- العبارة رقم (٢٤) : هناك تعاون بناء مع مشرف الإدارة المدرسية.

٣- العبارة رقم (٢٥) : مستوى فهم المشرف المشكلات التي تواجهك في الإدارة المدرسية.

٤- العبارة رقم (٢٩) : مستوى توجيهات مشرف الإدارة المدرسية.

٥- العبارة رقم (٣١) : مستوى أو درجة الأعمال التي يطلبها منك المشرف.

٦- العبارة رقم (٢٦) : مستوى حصولك على إشراف إداري كاف من قبل مشرفين مؤهلين.

٧- العبارة رقم (٣٢) : مستوى التوازن بين ما يطلبه المشرف من أعمال إدارية وما يتوفر من إمكانات مادية.

٨- العبارة رقم (٢٨) : يفرض المشرف رأية .

٩- العبارة رقم (٣٠) : مستوى التدخل من قبل المشرف في مسؤلياتك الإدارية .

ـ حيث جاءت العبارة رقم (٢٣) وهي "يقدر المشرف الجهد الذي تبذله في عملك" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٢٢). وقد يرجع السبب إلى أن المديرين أفراد الدراسة يدركون أهمية استثمار الوقت أثناء الدوام الرسمي، وقد يعود السبب إلى حرص مدير المدرسة على المصلحة العامة وسعيه إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ـ وجاءت العبارة رقم (٢٤) وهي "هناك تعاون بناء مع مشرف الإدارة المدرسية" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,١٩) . وقد يعود السبب إلى أن هناك علاقاتٍ إنسانيةً قوية وجيدة بين مدير المدرسة ومشرف الإدارة المدرسية، وعلى هذا الأساس نتج عنه التعاون البناء، وقد يرجع إلى شعور المديرين أن هذا التعاون بينهم وبين المشرف مهم وأساسي لنجاح المدير في إدارة المدرسة. وأن تعاون مشرف الإدارة المدرسية مع مدير المدرسة يمثل مصدراً أساسياً وعاملاً مهماً في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية .

السؤال الخامس :ما مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية وفقاً للمكانة الاجتماعية بمدينة الرياض ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجات مستوى الرضا الوظيفي على كل عبارة من العبارات التي تخص محور المكانة الاجتماعية. كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها حسب وجهة نظر مديري المدارس المتوسطة والثانوية أفراد الدراسة . والجدول رقم (٩) يوضح ذلك .

جدول رقم (٩)

يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجات مستوى الرضا الوظيفي مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من العبارات التي تخص محور المكانة الاجتماعية.

رقم العبارة	العبارات	مستوى الرضا الوظيفي								المتوسط الحسابي	الترتيب
		عال		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
٤٠	قناعتك بالمكانة الاجتماعية التي تحظى بها.	٥٣	٢٠,٩	١٢٧	٥٠,٢	٥٧	٢٢,٥	١٤	٥,٥	٢,٨٧	١
٣٩	نظرة المجتمع لما تقوم به من أعمال جيدة.	٤٥	١٧,٨	١٢٧	٥٠,٢	٧٢	٢٨,٥	٧	٢,٨	٢,٨٤	٢
٤١	مستوى تقدير أفراد المجتمع لمنصب مدير المدرسة	٤٠	١٥,٨	١٢٩	٥١,٠	٧٢	٢٨,٥	١٠	٤,٠	٢,٧٩	٣
٣٤	إدارة المدرسة مهنة مرموقة في المجتمع	٣٧	١٤,٦	١١٨	٤٦,٦	٧٦	٣٠,٠	٢٠	٧,٩	٢,٦٩	٤
٣٣	مدى تحقيق منصب مدير مدرسة مكانة اجتماعية جيدة	٣٦	١٤,٢	١٢٠	٤٧,٤	٧٦	٣٠,٠	٢٠	٧,٩	٢,٦٨	٥

رقم العبارة	العبارات	مستوى الرضا الوظيفي								المتوسط الحسابي	الترتيب
		عال		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
٣٨	يتيح عمل مدير مدرسة فرصة التعرف على شخصيات مرموقة في المجتمع	٣٦	١٤,٢	١١٤	٤٥,١	٨٥	٣٣,٦	١٧	٦,٧	٢,٦٧	٦
٣٥	توفر لك إدارة المدرسة مركزًا اجتماعيا مرموقا	٣٥	١٣,٨	١٠٧	٤٢,٣	٨٥	٣٣,٦	٢٤	٩,٥	٢,٦١	٧
٣٦	مستوى الشهرة والسمعة التي تنالها من مهنتك	٢٨	١١,١	١١٦	٤٥,٨	٨٣	٣٢,٨	٢٤	٩,٥	٢,٥٩	٨
٣٧	حققت إدارة المدرسة المكانة الاجتماعية التي تطمح إليها.	٢٦	١٠,٣	١٠٥	٤١,٥	٩٤	٣٧,٢	٢٧	١٠,٧	٢,٥٢	٩

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي :

أولا : تكون محور المكانة الاجتماعية من تسع عبارات جميعها جاءت بمستوى رضا متوسط . وأخيرا لم تحصل أي عبارة من عبارات هذا محور على مستوى رضا عال، أو منخفض، أو معدوم كما رأها مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض .

ثانيا: تراوح المتوسط الحسابي لمستوى الرضا الوظيفي للمديرين في محور المكانة الآجتماعية بين (٢,٥٢) وبين (٢,٨٧) وعلى هذا كان مستوى الرضا الوظيفي لأفراد الدراسة متوسطاً.

ثالثاً : أن مستوى الرضا الوظيفي كان متوسطاً لدى أفراد الدراسة في العبارات التالية:

١- العبارة رقم (٤٠) : قناعتك بالمكانة الاجتماعية التي تحظي بها.
٢- العبارة رقم (٣٩) : نظرة المجتمع لما تقوم به من أعمال جيدة.
٣- العبارة رقم (٤١) : مستوى تقدير أفراد المجتمع لمنصب مديرالمدرسة .
٤- العبارة رقم (٣٤) : إدارة المدرسة مهنة مرموقة في المجتمع.
٥- العبارة رقم (٣٣) : مدى تحقيق منصب مديرمدرسة مكانة اجتماعية جيدة .
٦- العبارة رقم (٣٨) : يتيح عمل مدير مدرسة فرصة التعرف على شخصيات مرموقة في المجتمع.
٧- العبارة رقم (٣٥) : توفرلك إدارة المدرسة مركزاً اجتماعياً مرموقاً .
٨- العبارة رقم (٣٦) : مستوى الشهرة والسمعة التي تنالها من مهنتك .
٩- العبارة رقم (٣٧) : حققت إدارة المدرسة المكانة الاجتماعية التي تطمح إليها.

ـ حيث حصلت العبارة رقم (٤٠) وهي "قناعتك بالمكانة الاجتماعية التي تحظى بها" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٧). وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المكانة الاجتماعية تمثل لدى مدير المدرسة عنصراً مهماً في رضاه الوظيفي، وقد يعود السبب كذلك إلى أن مدير المدرسة يتمتع بتقدير واحترام زملائه والطلاب وأولياء أمور الطلاب، وهذا يساهم في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لديه.

ـ وجاءت العبارة رقم (٣٩) وهي "نظرة المجتمع لما تقوم به من أعمال جيدة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٨٤). وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مدير المدرسة يعمل على تقوية الأواصر والعلاقات الاجتماعية بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال المشاركة في الأنشطة المدرسية،وربما يشعر مدير المدرسة بأنه يخدم المجتمع المحلي من خلال المشاركة في تربية الأبناء وعلى هذا يقدر أولياء الأمور هذه الأعمال

وينظرون إلى مدير المدرسة نظرة جيدة تقوم على الاحترام والتقدير لجهوده في خدمة الأبناء.

- حيث جاءت العبارة رقم (٣٧) وهي "حققت إدارة المدرسة المكانة الاجتماعية التي تطمح إليها" بالمرتبة التاسعة والأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,٥٢). وهذا يعني أن إدارة المدرسة لم تحقق المكانة الاجتماعية التي يطمح لها مدير المدرسة، وهذه إشارة إلى عدم رضا مديري المدارس المتوسطة والثانوية أفراد الدراسة . وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المديرين كانوا يتوقعون مكانة اجتماعية عالية عند ممارسة العمل في الإدارة المدرسية ولكن الواقع الفعلي أثبت عكس ذلك التوقع.

السؤال السادس:ما مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية وفقاً للراتب الشهري بمدينة الرياض ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجات مستوى الرضا الوظيفي على كل عبارة من العبارات التي تخص محور الراتب الشهري. كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها حسب وجهة نظر أفراد الدراسة والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٠)

يوضح التكرارات والنسب المئوية و المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجات مستوى الرضا الوظيفي مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من العبارات التي تخص محور الراتب الشهري.

رقم العبارة	العبارات	مستوى الرضا الوظيفي								المتوسط الحسابي	الترتيب
		عال		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
٤٩	نظام العلاوة السنوية جيد.	٥٧	٢٢,٥	١٢٦	٤٩,٨	٥٢	٢٠,٦	١٧	٦,٧	٢,٨٨	١
٤٢	مستوى كفاية الراتب الشهري الذي تحصل عليه	٥٦	٢٢,١	١١٩	٤٧,٠	٥٨	٢٢,٩	١٩	٧,٥	٢,٨٤	٢
٤٤	يعد سلم رواتب الوظائف التعليمية المطبقة حالياً جيداً	٥٠	١٩,٨	١٢١	٤٧,٨	٥٩	٢٣,٣	٢٢	٨,٧	٢,٧٩	٣
٤٣	الراتب الشهري متناسب مع العمل الذي تؤديه	٤٣	١٧,٠	١١٠	٤٣,٥	٧٧	٣٠,٤	٢١	٨,٣	٢,٧٠	٤
٤٥	الراتب الذي تتقاضاه متناسب مع	٤٢	١٦,٦	٩٧	٣٨,٣	٨٥	٣٣,٦	٢٦	١٠,٣	٢,٦٢	٥

رقم العبارة	العبارات	مستوى الرضا الوظيفي								المتوسط الحسابي	الترتيب
		عال		متوسط		منخفض		معدوم			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
	طموحاتك.										
٤٨	يسهم الحصول على مؤهل دراسي أثناء الخدمة في زيادة الراتب الشهري.	٤١	١٦,٢	٩٦	٣٧,٩	٧٦	٣٠,٠	٣٩	١٥,٤	٢,٥٥	٦
٤٦	مستوى فرص زيادة الدخل المادي في مهنة التعليم	٢٢	٨,٧	٦٤	٢٥,٣	٧٤	٢٩,٢	٩٢	٣٦,٤	٢,٠٦	٧
٤٧	يسهم التدريب أثناء الخدمة في زيادة الراتب الشهري	٢٦	١٠,٣	٤٢	١٦,٦	٦٣	٢٤,٩	١١٨	٤٦,٦	١,٩٠	٨
٥٠	مستوى الحوافز المالية في مجال الإدارة المدرسية.	١٤	٥,٥	٣٥	١٣,٨	٣٥	١٣,٨	١٦٧	٦٦,٠	١,٥٩	٩

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

أولا: تكون محور الراتب الشهري من تسع عبارات منها ست عبارات وهي (٤٩-٤٢-٤٤-٤٣-٤٥-٤٨) فأنها جاءت بمستوى رضا متوسط . أما العبارتين (٤٦-٤٧) فأنها جاءت بمستوى رضا منخفض، وأما العبارة الآخيرة وهي عبارة رقم (٥٠) فأنها جاءت

بمستوى رضا معدوم . وأخيرا لم تحصل أي عبارة من عبارات هذا المحور على مستوى رضا عال.وهذا يعنى أن جميع العبارات التى وردت في هذا المحور كان مستوى الرضا الوظيفي فيها متوسط ومنخفض،ومعدوم.وأن مديري المدارس المتوسطة والثانوية متفاوتون في مستوى الرضا الوظيفي فيما بينهم، وذلك من وجهة نظر أفراد الدراسة .

ثانيا: تراوح المتوسط الحسابي المستوى الرضا الوظيفي في محور الراتب الشهري بين (١,٥٩) وبين (٢,٨٨) وعلى هذا تراوح مستوى الرضا الوظيفي لهذه العبارات بين معدوم، وبين متوسط.

ثالثًاً : أن مستوى الرضا الوظيفي كان متوسطاً لدى أفراد الدراسة في العبارات التالية:

١- العبارة رقم (٤٩) : نظام العلاوة السنوية جيد.

٢- العبارة رقم (٤٢) : مستوى كفاية الراتب الشهري الذي تحصل عليه.

٣- العبارة رقم (٤٤) : يعد سلم رواتب الوظائف التعليمية المطبقة حالياً جيداً.

٤- العبارة رقم (٤٣) : الراتب الشهري متناسب مع العمل الذي تؤديه.

٥- العبارة رقم (٤٥) : الراتب الذي تتقاضاه متناسب مع طموحاتك.

٦- العبارة رقم (٤٨) : يسهم الحصول على مؤهل دراسي أثناء الخدمة في زيادة الراتب الشهري.

ـ حيث جاءت العبارة رقم (٤٩) وهي "نظام العلاوة السنوية جيد" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٨). وقد يرجع السبب إلى أن المديرين يتمتعون بمستوى رضا مرتفع عن العلاوة السنوية،ويعني هذا أن أفرادالدراسة لديهم رضا عالٍ عن العلاوة السنوية التي تمنح لهم.

- جاءت العبارة رقم (٤٢) وهي " مستوى كفاية الراتب الشهري الذي تحصل عليه" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٨٤). وهذا يدل على أن هناك رضاً عن كفاية الراتب الشهري بدرجة متوسطة، و قد يرجع السبب في ذلك إلى أن مديري المدارس المتوسطة الثانوية يشعرون بأن الراتب الشهري أقل من الجهد الذي يبذلونه والمسؤولية التي يتحملونها. و تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرويلي (١٤٢٢هـ) حيث توصلت إلى درجة رضا متوسطة تعلقت بمدى كفاية الراتب الشهري للاحتياجات الأساسية. و

اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القاروط (٢٠٠٦م) حيث توصلت إلى أن درجة رضا عن الراتب الشهري قليلة جداً.

- وجاءت العبارة رقم (٤٤) وهي "يعد سلم رواتب الوظائف التعليمية المطبقة حالياً جيداً" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٧٩). وربما يرجع سبب ذلك إلى أن مديري مدارس التعليم العام فعلاً لديهم رضا مرتفع نسبياً عن سلم الرواتب، لأن الراتب الشهري الذي يتقاضاه مدير المدرسة يعتبر كبيراً مقارنة براتب الموظف الذي ليس على سلم رواتب الوظائف التعليمية، وهذا قد يدفع إلى زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد الدراسة، وقد يكون له تأثير إيجابي في أداء المدير لأعمال الإدارة المدرسية.

رابعاً : أن مستوى الرضا الوظيفي كان منخفضاً لدى أفرادالدراسة في العبارتين التاليتين:

١- العبارة رقم (٤٦) : مستوى فرص زيادة الدخل المادي في مهنة التعليم.

٢- العبارة رقم (٤٧): يسهم التدريب أثناء الخدمة في زيادة الراتب الشهري.

- وحصلت العبارة رقم (٤٦) وهي "مستوى فرص زيادة الدخل المادي في مهنة التعليم" على المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٢,٠٦) وقد يعزى ذلك إلى أن المديرين لا يستطيعون أن يعملوا أعمال أخرى غير عملهم في الإدارة المدرسية، وأن وظيفتهم ليس بها خارج دوام الذي يساعد على زيادة راتب مدير المدرسة، وعلى هذا تكون فرص زيادة الدخل المادي في مهنة التعليم محصورة بالعلاوة السنوية أو حصول المدير على درجة علمية مثل الماجستير حيث ينقل من المستوى الخامس إلى المستوى السادس من سلم رواتب الوظائف التعليمية.

خامساً : أن مستوى الرضا الوظيفي كان معدوماً لدى أفراد الدراسة في العبارة التالية:

- وجاءت العبارة رقم (٥٠) وهي "مستوى الحوافز المالية في مجال الإدارة المدرسية" بالمرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٥٩). وقد يرجع السبب في ذلك إلى الضعف في مستوى الرضا الوظيفي عند مديري المدارس المتوسطة والثانوية أفراد الدراسة إلى انعدام الحوافز المالية في مجال التعليم بصفة عامة وأنه ليس مقتصراً على

مجال الإدارة المدرسية فقط، وأن قلة الحوافز في مجال التعليم قد تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس في المتوسطة والثانوية عن وظيفة الإدارة المدرسية.

السؤال السابع : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الرضا الوظيفي لأفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، عدد الدورات التدريبية، المرحلة التعليمية، نوع المبنى المدرسي (حكومي – مستأجر)، عدد المعلمين في المدرسة، عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية)؟

أولاً: متغير المؤهل الدراسي :

للإجابة عن الجزء الخاص بمتغير المؤهل الدراسي من السؤال السابع،أجرى الباحث اختبار(ت)، لمعرفة الفروق بين اجابات أفراد حول مستوى الرضا الوظيفي باختلاف متغير المؤهل الدراسي.والجدول رقم (١١) يوضح ذلك .

جدول رقم (١١)

يبين نتيجة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسط المديرين المؤهلين تربوياً ومتوسط المديرين غير المؤهلين تربوياً في محاور الدراسة.

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى دلالة
المحور الأول	تربوي	٢١١	٢٩,٦٠	٥,٩٠	٠,٢٢	غير دالة
	غيرتربوي	٤٢	٣٠,٨١	٥,٣٣		
المحور الثاني	تربوي	٢١١	٣٣,٦١	٤,٤٦	٠,٥٧	غير دالة
	غيرتربوي	٤٢	٣٣,٩٥	٣,٤٢		
المحور الثالث	تربوي	٢١١	٣٢,٨٤	٥,٢٤	٠,٢٧	غير دالة
	غيرتربوي	٤٢	٣٣,٦٠	٣,٦٩		
المحور الرابع	تربوي	٢١٠	٢٣,٩٧	٥,٧٨	٠,١٨	غير دالة
	غيرتربوي	٤٢	٢٥,٣١	٦,١٩		
المحور الخامس	تربوي	٢١٠	٢١,٧٧	٥,٨٥	٠,٥٢	غير دالة
	غيرتربوي	٤٢	٢٢,٤٠	٥,٤٧		
الدرجة الكلية	تربوي	٢١١	١٤١,٥٧	٢٠,٩٥	٠,١٩	غير دالة
	غيرتربوي	٤٢	١٤٦,٠٧	١٥,٨٢		

يتضح من الجدول رقم (١١) مايلي :

أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة باختلاف المؤهل الدراسي في جميع محاور الدراسة الخمسة (طبيعة العمل، التعامل مع المعلمين، التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية، المكانة الاجتماعية، الراتب الشهري) وكذلك في الدرجة الكلية لمحاور الدراسة الخمسة . مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس المتوسطة والثانوية في مستوى الرضا الوظيفي لجميع محاور الدراسة الخمسة والدرجة الكلية. وتشير هذه النتيجة إلى أن اختلاف المؤهل الدراسي ليس له أثر يذكر في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمجال محاور الدراسة الخمسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الهدهود (١٩٩٤م)، و نتيجة دراسة الرقيطي (١٤٢٧هـ)، ونتيجة دراسة حكيم (١٤٣٠هـ)، و نتيجة دراسة السميح (١٤٣١هـ)، التي لم تتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي و متغير المؤهل الدراسي.

ثانياً : متغيرالتدريب في مجال الإدارة المدرسية :

للإجابة عن الجزء الخاص بمتغيرالتدريب في مجال الإدارة المدرسية من السؤال السابع،أجرى الباحث اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة حول مستوى الرضا الوظيفي باختلاف متغير التدريب في مجال الإدارة المدرسية . والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٢)

يبين نتيجة اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط المديرين الذين تدربوا ومتوسط المديرين الذين لم يتدربوا في محاور الدراسة.

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول	حضر دورة	٢٠٦	٢٩,٥٠	٥,٧٧	٠,٦٣	غير دالة
	لم يحضر دورة	٣٠	٣٠,٠٣	٥,٢٦		
المحور الثاني	حضر دورة	٢٠٦	٣٣,٥٥	٤,٣٨	٠,٣٨	غير دالة
	لم يحضر دورة	٣٠	٣٤,٣٠	٣,٨٧		
المحور الثالث	حضر دورة	٢٠٦	٣٢,٩٠	٥,١٦	٠,٧٤	غير دالة
	لم يحضر دورة	٣٠	٣٣,٢٣	٤,٢٧		
المحور الرابع	حضر دورة	٢٠٥	٢٣,٧٢	٥,٩١	٠,٣١	غير دالة
	لم يحضر دورة	٣٠	٢٤,٨٧	٤,٤٤		
المحور الخامس	حضر دورة	٢٠٥	٢١,٥٩	٥,٨٤	٠,٥١	غير دالة
	لم يحضر دورة	٣٠	٢٢,٣٣	٤,٨٤		
الدرجة الكلية	حضر دورة	٢٠٦	١٤١,٠٤	٢٠,٣٦	٠,٣٤	غير دالة
	لم يحضر دورة	٣٠	١٤٤,٧٧	١٧,٠٥		

يتضح من الجدول رقم (١٢) مايلي :

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة باختلاف متغير التدريب في مجال الإدارة المدرسية فيما يتعلق بجميع محاور الدراسة الخمسة (طبيعة العمل، التعامل مع المعلمين، التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية، المكانة

الاجتماعية، الراتب الشهري) وكذلك في الدرجة الكلية لمحاور الدراسة الخمسة. وتشير هذه النتيجة إلى أن التدريب في مجال الإدارة المدرسية ليس له أثر يذكر في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمجال محاور الدراسة الخمسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الرقيطي (١٤٢٧هـ)، التي لم تتصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي و متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية.

ثالثاً: متغير المرحلة التعليمية :

للإجابة عن الجزء الخاص بمتغير المرحلة التعليمية من السؤال السابع،أجرى الباحث اختبار (ت)، لمعرفة الفروق بين اجابات أفراد الدراسة حول مستوى الرضا الوظيفي باختلاف متغير المرحلة التعليمية . والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك

جدول رقم (١٣)

يبين نتيجة اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط مديري المرحلة المتوسطة ومتوسط مديري المرحلة الثانوية في محاور الدراسة.

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى دلالة
المحور الأول	المتوسطة	١٦١	٢٩,٨٤	٦,٣١	٠,٨٨	غير دالة
	الثانوية	٩٠	٢٩,٧٣	٤,٩١		
المحور الثاني	المتوسطة	١٦١	٣٣,٨٩	٤,٥٢	٠,٢٥	غير دالة
	الثانوية	٩٠	٣٣,٢٣	٣,٩١		
المحور الثالث	المتوسطة	١٦١	٣٣,١١	٤,٩٣	٠,٦٢	غير دالة
	الثانوية	٩٠	٣٢,٧٨	٥,٢٢		
المحور الرابع	المتوسطة	١٦٠	٢٤,٣٠	٥,٩٧	٠,٧٢	غير دالة
	الثانوية	٩٠	٢٤,٠٢	٥,٧٣		
المحور الخامس	المتوسطة	١٦٠	٢٢,٣٥	٦,١١	٠,٠٩	غير دالة
	الثانوية	٩٠	٢١,٠٦	٥,٠٢		
الدرجة الكلية	المتوسطة	١٦١	١٤٣,٢٠	٢١,٥٧	٠,٣٧	غير دالة
	الثانوية	٩٠	١٤٠,٨٢	١٧,٧٥		

يتضح من الجدول رقم (١٣) مايلي :

أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة باختلاف متغيرالمرحلة التعليمية في جميع محاور الدراسة الخمسة (طبيعة العمل، التعامل مع المعلمين، التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية، المكانة الاجتماعية، الراتب الشهري) وكذلك في الدرجة الكلية لمحاور الدراسة الخمسة . مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس المتوسطة والثانوية في مستوى الرضا الوظيفي لجميع محاور الدراسة الخمسة والدرجة الكلية . وتشير هذه النتيجة إلى أن اختلاف المرحلة التعليمية ليس لها أثر يذكر في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمجال محاور الدراسة الخمسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العمري (١٩٩٢م)، ونتيجة دراسة الهدهود (١٩٩٤م)، التي لم تتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي ومتغير المرحلة التعليمية. و تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الرويلي (١٤٢٢هـ)، و نتيجة دراسة صادق و آخرين (٢٠٠٣م) و نتيجة دراسة الأغبري (١٤٢٤هـ) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي و بين متغير المرحلة التعليمية.

رابعاً:متغيرنوع المبنى المدرسي :

للإجابة عن الجزءالخاص بمتغيرالمبنى المدرسي من السؤال السابع، أجرى الباحث اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة حول مستوى الرضا الوظيفي باختلاف متغيرنوع المبنى المدرسي . والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٤)

يبين نتيجة اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط المديرين في المبنى الحكومي ومتوسط المديرين في المبنى المستأجر في محاور الدراسة.

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى دلالة
المحور الأول	حكومي	١٦٦	٣٠,٢٧	٥,٨٧	٠,٠٢	دالة
	مستأجر	٨٣	٢٨,٥٣	٥,٣٣		
المحور الثاني	حكومي	١٦٦	٣٣,٣٠	٤,٣٦	٠,٠٩	غير دالة
	مستأجر	٨٣	٣٤,٢٨	٤,١٣		
المحور الثالث	حكومي	١٦٦	٣٢,٩٦	٥,٣٦	٠,٧٨	غير دالة
	مستأجر	٨٣	٣٢,٧٨	٤,٢١		
المحور الرابع	حكومي	١٦٥	٢٣,٩٩	٦,٢٨	٠,٦٠	غير دالة
	مستأجر	٨٣	٢٤,٣٧	٤,٩٥		
المحور الخامس	حكومي	١٦٥	٢١,٥٨	٥,٧٥	٠,٤٨	غير دالة
	مستأجر	٨٣	٢٢,١٣	٥,٧٢		
الدرجة الكلية	حكومي	١٦٦	١٤١,٨٣	٢١,٤٥	٠,٩٢	غير دالة
	مستأجر	٨٣	١٤٢,١٠	١٦,٩٤		

يتضح من الجدول رقم (١٤) مايلي :

– أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لمتغيرنوع المبنى المدرسي مع المحورالأول (طبيعة العمل) لصالح المبنى الحكومي، وتشيرهذه النتيجة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض عن المبنى الحكومي أعلى من رضاهم عن المبنى المستأجر . وتتفق نتيجة الدراسة الحالية

مع نتيجة دراسة الأغبري (١٤٢٤هـ) ونتيجة دراسة الرقيطي (١٤٢٧هـ) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الرضا الوظيفي وبين متغير نوع المبنى المدرسي.

– أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة باختلاف متغيرنوع المبنى المدرسي في محاور الدراسة الأربعة (التعامل مع المعلمين، التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية، المكانة الاجتماعية، الراتب الشهري) وكذلك في الدرجة الكلية لمحاور الدراسة الأربعة . مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس المتوسطة والثانوية في مستوى الرضا الوظيفي لمحاور الدراسة الأربعة والدرجة الكلية . وتشير هذه النتيجة إلى أن اختلاف نوع المبنى المدرسي ليس لها أثر يذكر في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمجال محاور الدراسة الأربعة . و تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الأغبري (١٤٢٤هـ) ونتيجة دراسة الرقيطي (١٤٢٧هـ) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الرضا الوظيفي وبين متغير المبنى المدرسي.

خامساً : متغيرعددالمعلمين في المدرسة :

للإجابة عن الجزء الخاص بمتغيرعدد المعلمين في المدرسة من السؤال السابع، أجرى الباحث اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة حول مستوى الرضا الوظيفي باختلاف متغير عدد المعلمين في المدرسة . والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٥)

يبين نتيجة اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط المديرين في متغير عدد المعلمين في المدرسة في محاور الدراسة .

المحاور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى دلالة
المحور الأول	أقل من ٢٧ معلم	١٢٣	٢٩,٨٠	٦,٢٢	٠,٩٨	غير دالة
	٢٧ معلم فأكثر	١٢٠	٢٩,٧٨	٥,٥٥		
المحور الثاني	أقل من ٢٧ معلم	١٢٣	٣٣,٩٠	٤,٦١	٠,٣٤	غير دالة
	٢٧ معلم فأكثر	١٢٠	٣٣,٣٧	٤,٠٧		
المحور الثالث	أقل من ٢٧ معلم	١٢٣	٣٣,١٢	٤,٩٠	٠,٥٧	غير دالة
	٢٧ معلم فأكثر	١٢٠	٣٢,٧٥	٥,٢١		
المحور الرابع	أقل من ٢٧ معلم	١٢٢	٢٤,٣٩	٥,٧٨	٠,٥٧	غير دالة
	٢٧ معلم فأكثر	١٢٠	٢٣,٩٧	٥,٩٩		
المحور الخامس	أقل من ٢٧ معلم	١٢٢	٢٢,٣١	٥,٨٧	٠,٢٢	غير دالة
	٢٧ معلم فأكثر	١٢٠	٢١,٣٩	٥,٦٩		
الدرجة الكلية	أقل من ٢٧ معلم	١٢٣	١٤٣,١٥	٢١,٠٦	٠,٤٧	غير دالة
	٢٧ معلم فأكثر	١٢٠	١٤١,٢٥	١٩,٨١		

يتضح من الجدول رقم (١٥) مايلي :

أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة باختلاف متغيرعدد المعلمين في المدرسة في جميع محاور الدراسة الخمسة (طبيعة العمل، التعامل مع المعلمين، التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية، المكانة الاجتماعية، الراتب الشهري) وكذلك في الدرجة الكلية لمحاور الدراسة الخمسة . مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس المتوسطة والثانوية في مستوى الرضا

الوظيفي لجميع محاور الدراسة الخمسة والدرجة الكلية . وتشير هذه النتيجة إلى أن اختلاف عدد المعلمين في المدرسة ليس لها أثر يذكر في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمجال محاور الدراسة الخمسة.

سادساً : متغيرعدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية :

للإجابة عن الجزء الخاص بمتغيرعدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية من السؤال السابع، قام الباحث باستخدام تحليل التباين، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين مديري المدارس المتوسطة والثانوية حول مستوى الرضا الوظيفي باختلاف متغيرعدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية . والجدول رقم (١٦) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٦)

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفرق في محاورالدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية .

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٢	٣٠,٨٤	١٥,٤٢	٠,٤٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٥	٨٤٠٩,١٦	٣٤,٣٢		
المحور الثاني	بين المجموعات	٢	٦٤,٤٤	٣٢,٢٢	١,٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٥	٤٤٩١,٧٨	١٨,٣٣		
المحور الثالث	بين المجموعات	٢	٨١,٦٨	٤٠,٨٤	١,٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٥	٦١٢٩,٤٥	٢٥,٠٢		
المحور الرابع	بين المجموعات	٢	٩٩,١٥	٤٩,٥٨	١,٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٤	٨٠٣٦,٣٦	٣٢,٩٤		
المحور الخامس	بين المجموعات	٢	١١٤,٨٦	٥٧,٤٣	١,٧٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٤	٨٠١٣,٢٠	٣٢,٨٤		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	١٧٩٠,٥٨	٨٩٥,٢٩	٢,٢٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٥	٩٨٤٤٨,٣٨	٤٠١,٨٣		

يتضح من الجدول رقم (١٦) مايلي :

أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في جميع محاور الدراسة الخمسة (طبيعة العمل، التعامل مع المعلمين، التعامل مع مشرفي الإدارة المدرسية، المكانة الاجتماعية، الراتب الشهري) وكذلك في الدرجة الكلية لجميع محاور الدراسة حسب متغير الخبرة في مجال الإدارة المدرسية. مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس المتوسطة والثانوية في مستوى الرضا الوظيفي لجميع محاور الدراسة والدرجة الكلية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الخبرة في مجال الإدارة المدرسية ليس لها أثر يذكر في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمجال محاور الدراسة الخمسة.

و تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العمري (١٩٩٢م)، و نتيجة دراسة صادق و آخرون (٢٠٠٣م)، و نتيجة دراسة الرقيطي (١٤٢٧هـ)، و نتيجة دراسة حكيم (١٤٣٠هـ) التي لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا الوظيفي و بين متغير الخبرة. و تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الأغبري (١٤٢٤هـ)، ونتيجة دراسة السميح (١٤٣١هـ) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا الوظيفي وبين متغير سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية، وضع الباحث عدداً من التوصيات التي يرى أن الأخذ بها ربما يسهم في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية، وهي كما يلي :

١- توصلت الدراسة الحالية إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة ، وعليه يوصي الباحث بأن تقوم وزارة التربية والتعليم ممثلة في إدارة التربية والتعليم على مستوى مدينة الرياض على ضرورة العمل على رفع مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، والعمل على تذليل جميع الصعوبات التي تواجه طريقه.

٢- تبين من نتائج الدراسة الحالية عدم الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية نحو عبارة "إمكانية الحصول على فرص مواصلة الدراسات العليا"، وعليه يوصي الباحث بأن تقوم وزارة التربية والتعليم بزيادة الفرص المتاحة لمديري مدارس التعليم العام لمواصلة الدراسات العليا، لتساعدهم على تطوير أنفسهم مهنياً، وكذلك تطوير الإدارة المدرسية.

٣ . توصلت الدراسة إلى عدم الرضا الوظيفي لدى أفراد الدراسة نحو عبارة "كفاية خدمات السكرتارية في المدرسة"، وفي ضوء ذلك يوصي الباحث بتوفير الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة على أعمال السكرتارية لإنجاز مهام مدير المدرسة بالشكل الصحيح والوقت المحدد.

٤ . تبين من نتائج الدراسة الحالية عدم الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية نحو عبارة " حققت إدارة المدرسة المكانة الاجتماعية التي تطمح إليها" و عليه يوصي الباحث بأن تقوم وزارة التربية والتعليم ممثلة في إدارة التربية والتعليم على مستوى المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية بالعمل على تهيئة أفراد المجتمع عن طريق وسائل الإعلام المختلفة بأهمية رفع مستوى المكانة الاجتماعية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في التعليم العام.

٥ . توصلت الدراسة إلى انعدام الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض نحو عبارة " مستوى الحوافز المالية في مجال الإدارة المدرسية"

وفي ضوء ذلك يوصي الباحث بأن تقوم وزارة التربية والتعليم برفع مستوى الحوافز المالية لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية في التعليم العام، على أن يعطى مدير المدرسة علاوة سنوية مقابل قيامه بأعمال الإدارة المدرسية.

٦ ـ أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتسهيل التدريب أثناء الخدمة لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في التعليم العام لرفع كفاءتهم المهنية لكي يساعد على زيادة مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

٧ ـ أن يعقد لقاء سنوي لمديري المدارس في التعليم العام على مستوى المملكة العربية السعودية يناقش فيه المشكلات التي تواجه المدير أثناء أداء مهام الإدارة المدرسية، ويسعى إلى وضع الحلول المناسبة لها، ويحقق هذا اللقاء السنوي تبادل الخبرات التربوية.

٨ ـ زيادة صلاحيات مدير المدرسة في التعليم العام في اتخاذ القرارات، والبعد عن الإدارة المركزية،والعمل على تفويض الصلاحيات لمدير المدرسة،وهو بدوره يفوض الصلاحيات لمن يرى أنه ذو كفاءة في أداء بعض الأعمال المدرسية .

مقترحات الدراسة:

في ضوء الدراسة الميدانية وما أسفرت عنها من نتائج يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على عينة أكبر مما اعتمدت عليه الدراسة الحالية على المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية لإمكانية تعميم نتائج الدراسة.

٢. إجراء دراسة للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام على مستوى المملكة العربية السعودية.

٣. إجراء دراسة مقارنة لمعرفة مستوى الرضا الوظيفي بين مديري المدراس المتوسطة والثانية الحكومية والأهلية في مدينة الرياض.

٤. إجراء دراسة مقارنة لمعرفة مستوى الرضا الوظيفي بين مديرات مدارس المتوسطة والثانوية الحكومية والأهلية في مدينة الرياض.

* * *

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية

١. ابن تيمية، شيخ الإسلام تقي الدين أحمد (١٤٢٤هـ)، مكارم الأخلاق، تحقيق وإعداد عبد الله بدران ومحمد عمر الحاج، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان .

٢. ابن زكريا، أحمد بن فارس (١٤٠٢هـ)، معجم مقاييس اللغة، الجزء الثاني، تحقيق عبد السلام هارون، الطبعة الثالثة، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر .

٣. ابن القيم الجوزية، الإمام محمد بن أبي بكر (١٤٢٦هـ)، مدارج السالكين " المجلد الثاني، هذبه عبد المنعم العزي، الطبعة السابعة، مؤسسة فؤاد، بيروت، لبنان .

٤. الأغبري، عبد الصمد قائد (١٤٢٤هـ)، الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ١٠٩، جامعة الكويت، الكويت .

٥. الإمام محمد بن إسماعيل البخاري (١٤٢٩)، صحيح البخاري، أعتنى به عمار الطيار، ممؤسسة الرسالة ، دمشق، سوريا .

٦- الإمام مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (١٤٢٣هـ)، صحيح مسلم، دار الفلاح، الكويت .

٧. الإمام مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (١٤٢٢هـ)، صحيح مسلم بشرح النووي، الطبعة الأولى، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان .

٨- أنيس، إبراهيم وآخرون، (١٣٩٢هـ)، المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، بدون ناشر.

٩- البابطين، عبدالرحمن بن عبدالوهاب (١٤٢٩)، مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض للأسلوب الشورى في أداء مهامهم من جهة نظر المعلمين، مركز بحوث كلية التربية، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود، الرياض .

١٠- حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد (١٤٣٠هـ)، الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام و معلمي الفئات الخاصة من الجنسين " دراسة مقارنة"، الكلية الجامعية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١١. الرقيطي، يوسف أحمد (١٤٢٧هـ)، العوامل الذاتية والتنظيمية والبيئية التي تساهم في درجة الرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس االثانوية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل .

١٢- الرويلي، نواف عبدالله (١٤٢٢هـ)، الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية،جامعة الملك سعود.

١٣. سيزلاقي أندرو دي، ووالاس، مارك جي (١٤١٢هـ)، السلوك التنظيمي والأداء، ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، معهد الإدارة العامة، الرياض .

١٤- السميح، عبد المحسن بن محمد (١٤٣١هـ)، دراسات في الإدارة المدرسية، دارالحامد،عمان،الأردن .

١٥. صادق، حصة محمد، والدرويش، أنيسة عبدالله، والعماري، بدرية مبارك (٢٠٠٣م)، الرضا عن العمل وعلاقته بالرضا عن الاتصال لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر، مجلة العلوم التربوية، العدد ٣، كلية التربية، جامعة قطر .

١٦. العتيبي، منصورنايف (١٤٢٤هـ)، الضغوط الإدارية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام وتأثيرها على أدائهم من وجهة نظرهم بمدينة مكة المكرمة، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، مكة الكرمة .

١٧. العساف، صالح حمد (١٤٢٧هـ)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض .

١٨. العمري، خالد يوسف (١٩٩٢م)، مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس في الأردن وعلاقته ببعض خصائصهم الشخصية والوظيفية، مؤتة للبحوث والدراسات سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع، العدد الثاني، جامعة مؤتة،عمان، الأردن .

١٩. الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب (١٩٨٧م)، القاموس المحيط، الطبعة الثانية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان .

٢٠. القاروط، صادق سميح (٢٠٠٦م)، الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية،نابلس، فلسطين .

٢١- القرضاوي، يوسف (١٤١٧هـ)، الإيمان والحياة، الطبعة الثامنة عشرة، مؤسسة الرسالة،بيروت، لبنان.

٢٢. المقدسي، الإمام أحمد بن قدامة (١٤٢٤هـ)، مختصر منهاج القاصدين، حققه محمد وهبي سليمان، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان .

٢٣. الهدهود، دلال عبدالواحد (١٩٩٤م)، العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لدى نظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت، مجلة كلية التربية، العدد ٢٦، كلية التربية، جامعة المنصورة .

٢٤- وزارة التربية والتعليم (١٤٣٠هـ)، الخلاصة الإحصائية لبيانات مدارس البنين والبنات في المملكة العربية السعودية، تم استرجاعه في ١٧/ ٨ / ١٤٣٠هـ على الرابط www.moe.gov.sa

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Heller، G.W. and et al.(1993) . The Relationship between Teacher job Satisfaction and Principal Leadership Style . Journal of School Leadership.v.3nl، p. 74-86، jan.

2- Male، Dawn B.; Male (2003) Oorkload، Job Satisfaction and Perceptions of Role Preparation of Principal Eductaional Psychologists in England. (EJ672674)

3- Roe، A. (1956) The Psychology of Occupation، New York: J. Wiley.

4- Sutter، M. R. (1996) . What Do We Know about the Job and Cereer Satisfaction of Secondary School Assistant principals? National Association of Secondary School principal`s Bulletin; v80 n 579، p.108-11.April.

5- Ulriksen، J. (1996). Perceptions of Secondary School Teachers and principals Concerning Factors Related to Job Satisfaction and Job Dissatisfaction.Ed. D. Dissertation، University of Southern California، California، U.S.A.

* * *

أثر استخدام الواجبات الإلكترونية على التحصيل ومستوى تنفيذ الواجبات المنزلية لمادة التاريخ لدى طلاب المرحلة المتوسطة

د. إبراهيم بن عبد الله العلي الحميدان
قسم المناهج وطرق التدريس العامة
كلية المعلمين بجامعة الملك سعود

أثر استخدام الواجبات الإلكترونية على التحصيل ومستوى تنفيذ الواجبات المنزلية لمادة التاريخ لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

د. إبراهيم بن عبد الله العلي الحميدان

قسم المناهج وطرق التدريس العامة

كلية المعلمين بجامعة الملك سعود

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام الواجبات الإلكترونية على تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة للواجبات المنزلية، وكذلك مستوى تأديتهم لتلك الواجبات، ومن ثم تحديد أبرز الإيجابيات والسلبيات لاستخدام الواجبات المنزلية الإلكترونية من وجهة نظر الطلاب .

وقد طبقت الدراسة في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض، حيث استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة المنهج شبه التجريبي، والمنهج الوصفي (المسحي)، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج مفادها أن لاستخدام الواجبات الإلكترونية أثراً ايجابياً في زيادة تحصيل الطلاب في مادة التاريخ، وكذلك كان مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية لأداء الواجبات أفضل من المجموعة الضابطة، وخرجت الدراسة بنهايتها بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

مقدمة:

فرضت الثورة التقنية الهائلة في مجال المعلومات التي حدثت في القرن العشرين واقعاً جديداً على التعليم والتدريس، حيث أحدثت تغييرات في مفاهيم ونظريات التعليم من أبرزها الاعتماد المكثف على الحاسوب وشبكاته، وظهور ما يسمى بالتعلّم بمساعدة الحاسوب (فرج، ٢٠٠٥)، ومن نتاج الثورة التقنية أن الإنترنت والتعلّم الإلكتروني بدأ يستقطب اليوم اهتمام الناس، كما أنه يحدد النظرة العامة للتقنية التعليمية، ومما لاشك فيه أن التعلّم الإلكتروني سيحدث تحويلاً أكثر وتغييراً في أنماط التعليم والتعلّم في القرن الحادي والعشرين. كاريسون وأندرسون (Garrison&Anderson، 2006)، ففي ضوء التحديات التي تواجه العملية التعليمية، وخاصة التطور المطرد في تقنيات التعليم، أصبحت عملية دمج التعليم الالكتروني مطلباً لابد منه، الأمر الذي يتطلب من المؤسسات التعليمية الوعي بأهميته وإيجابياته وإعداد الخطط والبرامج التي تستهدف تنمية ووعي جميع أفراد المؤسسات التعليمية بالتعليم الإلكتروني(الفالح، ٢٠٠٨).

وقد أصبح للتعليم الإلكتروني أشكال وصور عدة كاستخدام التدريب عبر الانترنت، الأمر الذي أدى إلى تنوع الخيارات، وبالتالي ساعد على سد الفجوة بين المعرفة وبين التطبيق. دي كاسترو (De Castro، 2010)، وهذا ما أيده جون وجون (John& John، 2010) حيث ذكرا أن التعليم عبر الإنترنت واستخدامه كوسيلة للتدريب من شأنه أن يساعد في سد الفجوة في مجال التدريب، وفي تحسين المواد التعليمية عبر الإنترنت من خلال تطويرها بصور متنوعة، فقد أثبتت الدراسات أن للتعليم الالكتروني أثراً كبيراً على المرونة وجودة عملية التعلّم. إتاتي (Etaati، 2010)، مع التأكيد على أنه ومن أجل إنجاح أي برنامج قائم على التعليم الإلكتروني لابد من توفير المرافق والطاقة البشرية ؛ للحصول على أفضل نتيجة، حيث تبدو الحاجة إلى وضع نظام شامل للتعليم الإلكتروني كجانب جديد من تكنولوجيا التعليم. فرانق (Frahang، 2010).

من هذا المنطلق بدأ المنهّجون يركزون في الخيارات البديلة لعمليات التقييم، وتحسين عمليات التعلّم، فالطالب لم يعد يقتنع بالسلوك التعليمي التقليدي، فهو

محاط بوسائل تقنية حديثة، مما يحفز المدرسة لمسايرة هذا التقدم التقني للطالب، وتقديم خيارات بديلة عن العملية التعليمية التقليدية.

وتأتي فكرة الواجبات الإلكترونية كواحدة من الأفكار التي تسهم في عملية الموازنة بين ممارسات الطالب اليومية وبين الحاجات المعرفية والتطبيقية التي يفترض بالمدرسة أن تهتم بها، فهذا النمط من الواجبات بمثابة قفزة متجددة في مجال التحصيل المعرفي، وتجاوزاً للتقليدية في الواجبات المنزلية، وهي بمثابة خطوة فاعلة وإجرائية نحو حوسبة التعليم.

وانطلاقاً من أهمية الدراسات الاجتماعية بشكل عام، ومادة التاريخ على وجه الخصوص، كان لابد أن يكون لها نصيب من هذا الاهتمام التقني، حيث إن تدريس التاريخ كما تؤكده الدراسات الحديثة له دور مهم في تنمية القدرة الفكرية للمتعلم، وذلك من خلال إشغال ذهنه بتمحيص الأحداث التاريخية ومقارنته بالأحداث الجارية، ومن ثم تقرير النتيجة الخاصة به، والتعامل مع المعطيات التاريخية بصورة نقدية، حيث لم يعد ينظر للتاريخ على أنه مجرد سرد للأحداث، بل هو عملية تفاعل مستمرة مع الحقائق التاريخية من أجل تحقيق أغراض تدريس مادة التاريخ. باركر (Parker، 2001).

وهذا التفاعل لن يتحقق إلا من خلال تقديم المادة بقالب مختلف عن نمط التدريس التقليدي لها، وهذا ماتحاول هذه الدراسة تحقيقه من خلال تقديم جانب من تدريس مادة التاريخ بأحد أشكال هذا القالب المتطوّر، من أجل إثبات أنه بالإمكان تسخير التقنيات الحديثة بما يخدم أهداف المادة، وأن التطوير التقني في مجال التدريس قابل للانسحاب على كافة المواد الدراسية، ومن ثم المساعدة في تحقيق أهدافها وجعل تعليمها وتعلمّها أكثر تشويقاً وفاعلية.

وفي هذه الدراسة محاولة عملية، لتجريب هذا النمط من الواجبات وذلك للحكم على مدى إمكانية تطبيقه ومن ثم قياس مدى أثره على العملية التحصيلية للطالب، بعيداً عن النمطية في الواجبات المنزلية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء التنامي المعرفي واقتصاد المعرفة والتفجّر المعلوماتي وازدحام جدول الطالب المدرسي بالمواد والتوسع في ممارسة النشاطات في المدرسة والتركيز من

خلال ما سبق على التعلّم الجمعي، والضغط على الطالب لمواكبة أقرانه في التحصيل، فإن الطالب يحتاج إلى طريقة يمارس من خلالها تفريد التعليم والتعلم الذاتي ؛ لكي يستطيع أن يقيم مستوى تعلّمه ذاتياً، فالطريقة العملية الوحيدة لمعرفة حدوث التعلّم كما ذكر أبو علّام "أن نطلب من الفرد القيام بالسلوك المتعلّم بطريقة ما"(أبو علام، ٢٠٠٤، ص٢٧)، وهذا ما تسهم الواجبات المنزلية في تحقيقه من خلال المساحة المعرفية والوقتية المتاحة للطالب ليمارس تأدية المطلوب دون ضغوط ووفق مقدرته الذاتية.

ورغم أهمية الواجبات إلا أن الملاحظ ندرة الدراسات العالمية والعربية التي تهتم بالواجب المنزلي، سواء من حيث طبيعة ونوعية الدراسات أو من حيث الكم، فبالنسبة للدراسات الأجنبية رغم تنوّع الدراسات إلا أن القليل منها اتخذ طابعاً تجريبياً، حيث لاحظ شوماو (Shumow) وزملاؤه أن معظم الدراسات عن العلاقة بين الواجبات المنزلية وغيرهالم تكن في اختبار تجريبي (، Shumow2008)، كما أن الواجبات أيضاً لم تلق العناية الكافية من قبل الباحثين عربياً، وهذا ما أكدته ياركندي من أن الواجبات المنزلية لم تنل حظها من البحوث في العالم العربي رغم كثرة استخدامها في مراحل التعليم المختلفة، حيث إن الدراسات السابقة التي تناولت الواجبات المنزلية كشفت ندرة الدراسات العربية في هذا المجال بشكل عام (ياركندي، ٢٠٠٤). وهذا ما لاحظه الباحث أيضاً، من أن هذا المجال(الواجبات المنزلية) لم يحظ بالعناية المستحقة.

ومن زاوية أخرى فبالرغم من أهمية الواجبات المنزلية، كما ذكر فيرقاس (Vargas) عن أهمية استراتيجيات التعليم التي تتمحور حول المتعلم، التي تفيد في بناء التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلمين، ومن أهم تلك الاستراتيجيات التركيز على الواجبات المنزلية التي تقابل حاجة مباشرة وحقيقية للمتعلم وتدربه على التعلم الذاتي ليتفاعل بشكل إيجابي مع كافة المستجدات في مجال عمله (Vargas، 1992)، إلا أن هذا لم يتحقق بالشكل المطلوب، فمن خلال خبرة الباحث في مجال التعليم العام أو في التعليم العالي وبعيداً عن البحث التربوي، كان جلياً قلة الاهتمام بالواجبات المنزلية من حيث الممارسة في المدارس، فالمعلمون لا يعطون الواجب المنزلي الأهمية الكافية والطلاب يؤدون واجباتهم بطريقة تقليدية لا تؤدي سوى الحد الأدنى من المطلوب، ففي

استفتاء أجراه (عريشي وخضراوي ٢٠٠٧)، لعدد من المعلمين، أفاد ٢٧% بأنهم غالباً لا يهتمون بوضع الواجب، و٩٨% يكتفون بأسئلة الكتاب المدرسي، و٧٢% لا يضعون سوى سؤال واحد أو سؤالين، و٤٨%يحلون الأسئلة شفهياً في الفصل قبل حل الطالب لها، و٤٠% يطلبون من الطلاب حلها في الفصل، و٦٣% لا يصححون الأخطاء اللغوية بشكل كامل، و٢٠% يضعون درجة الواجب عشوائياً.

بناء على ما سبق ظهرت مشكلة الدراسة الحالية، التي من خلالها تظهر الحاجة ملحة نحو العناية بالواجب المنزلي وتقديمه بقالب مختلف، وهذا ما ستحاول هذه الدراسة الوصول إليه من خلال تقديم طريقة مختلفة في مجال تنفيذ الواجبات المنزلية، وبشكل عام تتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:ما أثر استخدام الواجبات الالكترونية على تحصيل الطلاب، ومستوى تنفيذ الواجبات المنزلية في مادة التاريخ ؟.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- قياس أثر استخدام الواجبات الالكترونية على تحصيل الطلاب في مادة التاريخ.
- تحديد أثر استخدام الواجبات الالكترونية على مستوى تنفيذ الواجبات في مادة التاريخ.
- تحديد أبرز السلبيات والإيجابيات لاستخدام الواجبات الالكترونية من وجهة نظر الطلاب.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– السؤال الأول:

ما أثر استخدام الواجبات الالكترونية على التحصيل في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث المتوسط ؟

– السؤال الثاني:

ما أثر استخدام الواجبات الالكترونية على مستوى تنفيذ واجبات مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟

– السؤال الثالث:

ما أبرز الإيجابيات والمعوقات، لاستخدام الواجبات الالكترونية، من وجهة نظر طلاب المجموعة التجريبية؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

- الأهمية المتنامية للواجبات المنزلية، وأثرها الإيجابي في تنمية مهارة التعلّم الذاتي ، وبالتالي تطوير المهارات المعرفية والمهارية والوجدانية.
- توفر هذه الدراسة بديلاً منطقياً حين يتعذر ذهاب الطالب إلى المدرسة لأي سبب من الأسباب كما حدث مطلع هذا العام الذي أجريت فيه الدراسة حين أحجم عدد كبير من الطلاب عن الذهاب إلى المدرسة بسبب تفشي مرض H1n1 (أنفلونزا الخنازير) بالسعودية.
- قلة الدراسات العربية التي استهدفت الواجبات المنزلية ، ولعل هذه الدراسة بمثابة إضافة لقاعدة البحوث العربية.
- أهمية علم التاريخ نفسه، وضرورة الاهتمام بعملياته التعليمية والتدريسية، وتغيير استراتيجيات التعامل مع هذه المادة بشكل يجعلها أكثر جاذبية.
- التطورات الحديثة في مجال التقنية والتعليم الالكتروني ومحاولة تسخيرها لما يخدم الطالب عبر تحقيق أهداف المواد الدراسية.
- تقديم إضافة تعليمية من شأنها أن تسهم في حصول المتعلم على تعليم ذا جودة عالية وتدفع المختص إلى الاهتمام بكافة تفاصيل العملية التعليمية والتدريسية.
- الخروج بتوصيات واقتراحات لعلها تسهم في خدمة الباحثين، والعملية البحثية، وكذلك القائمين على بناء وتصميم المناهج بوزارة التربية والتعليم، والمختصين في مجال التقويم والمشرفين والمعلمين وحتى الطلاب أنفسهم.

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة فيما يلي:

- طلاب الصف الثالث من المرحلة المتوسطة بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض.
- كتاب التاريخ المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط من قبل وزارة التربية والتعليم.
- العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

مصطلحات الدراسة:

– الواجبات الالكترونية:

عبارة عن تصميم الكتروني للواجبات المنزلية وهو أحد نظم التدريس الذكية التي يمكن أن توفر المساعدة الشخصية، والتحقق من الأخطاء وتوفير العلاج. لي وهيوورث (Lee & Heyworth 1997)

ويقصد بها في هذه الدراسة واجبات تم تحويلها إلى نسخ الكترونية، تسلم للطالب، أو ترسل إليه، وذلك بحفظها على مكونات مادية (Hardware) كالأقراص المدمجة(CD)، و ذاكرة فلاش (Flash Memory)، أو عن طريق شبكة الإنترنت كالبريد الالكتروني(Electronic Mail)، والقوائم البريدية(Mailing List)، ويطلب من الطالب الاستجابة للواجبات وحلها بوساطة نفس القنوات الالكترونية.

– الواجبات المنزلية:

"أي مهمات أو أنشطة يكلف المعلمون طلابهم بها،بحيث يتم إنجازها في المنزل /البيت في غير ساعات الدوام الرسمي المدرسي، وتكون ذات علاقة بما يدرس لهم من موضوعات في المادة /المقرر المدرسي، وتشمل جملة من المهام" (شحاتة وآخرون، ٢٠٠٣م).

ويقصد بها في هذه الدراسة: جملة الواجبات التي يكلف المعلم بها طلابه "عينة الدراسة" (المجموعتين التجريبية والضابطة)، والموجودة في نهاية كل درس مقرر على الطلاب.

– التحصيل:

"يعرّف بأنه الإنجاز، أو كفاءة الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المعارف، أو أنه المعرفة المكتسبة أو المهارة النامية في المجالات الدراسية المختلفة، وتتمثل في درجات الاختبار، أو العلامات التي يضعها المعلم لطلابه، أو كليهما" (علاّم، ٢٠٠٧م).

ويقصد به في هذه الدراسة: جميع ما اكتسبه طلاب الصف الثالث المتوسط (عينة الدراسة)، من مادة علمية في المحتوى الذي طبقت فيه الدراسة، ويقاس بمستوى الدرجات التي حصلوا عليها، والمعد من قبل الباحث.

– مادة التاريخ:

التاريخ أو التأريخ يعنى الإعلام بالوقت ، وقد يدل تاريخ الشيء على غايته و وقته الذي ينتهي إليه زمنه ، و يلتحق به ما يتفق من الحوادث و الوقائع الجليلة ، وهو فن يبحث عن وقائع الزمان من ناحية التعيين و التوقيت و موضوعه الإنسان و الزمان. (عثمان ، ٢٠٠٠م).

ويقصد بها في هذه الدراسة: الباب الثالث (الفصلان الأول والثاني) من كتاب التاريخ المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية على طلاب الصف الثالث متوسط، للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

– المرحلة المتوسطة:

هي المرحلة التي تتوسط نظام التعليم العام ، وتسمى المرحلة الإعدادية في بعض الدول، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وهي تسبق المرحلة الثانوية، وتتراوح أعمار منتسبي المرحلة المتوسطة بين ١٢– ١٥سنة.(شحاتة وآخرون، ٢٠٠٣م).

ويقصد بها في هذه الدراسة: طلاب الصف الثالث المتوسط بالمدرسة "عينة الدراسة".

القوائم البريدية:

"ما يعرف اختصاراً باسم القائمة(list)، وهي تتكون من عناوين بريدية تحتوي في العادة على عنوان بريدي واحد يقوم بتحويل جميع الرسائل المرسلة إلى كل عنوان في القائمة" (مصطفى، ٢٠٠٥م).

ويقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة قوائم البريد الإلكتروني للطلاب، التي تم إعدادها بالتنسيق بين الباحث وبين معلم المادة وإدارة المدرسة والطلاب، لحل الواجبات والتواصل بوساطتها بين المعلم وطلابه الكترونيا.

البريد الإلكتروني:

" البريد الالكتروني (Electronic Mail) هو تبادل الرسائل والوثائق باستخدام الحاسب" (الموسى، ٢٠٠١م).

ويقصد به في هذه الدراسة:عنوان الكتروني خاص بالطالب، يتم إرسال الواجبات إليه عن طريقة، ليقوم بحلها وإعادتها الكترونياً للمعلم بطريقة تفاعلية.

التنفيذ:

التنفيذ (implementation) تطبيق تجربة أو بحث ميداني (الشريفي، ٢٠٠٠)، وهو "الإجراء العملي لماقضي به" (أنيس وآخرون، ١٩٧٢)، ويقصد به في هذه الدراسة: أداء الطالب واجبه المنزلي المكلف به في مادة التاريخ بالموعد المحدد وبشكل جيد.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد الواجبات المنزلية الإلكترونية أحد أشكال التطبيقات الحديثة في مجال التعلّم الإلكتروني التي تحاول تسخير جانب التقنية الحديثة فيما يسهم في تطوير هذا الجزء من مكونات العملية التربوية.

إن الواجب المنزلي – بشكل عام كما يراه المختصون – أحد العناصر الهامة في العملية التعليمية، لذا لابد أن تحتوي خطة المعلم اليومية على الواجبات المنزلية، فالواجب المنزلي يعد عنصراً مهماً من عناصر التخطيط التدريسي ، وتنفيذه يمثل الجزء الأخير من الخطة اليومية ، إلا أنه يعد من أهم عناصرها. (الفتلاوي، ٢٠٠٣)، حيث لم يعد وقت الحصة ولا مكان غرفة الصف كافيين من أجل حدوث تعلم فعال، فصار لزاماً على المعلم زيادة الوقت وتوسيع المكان، ويتم ذلك من خلال الواجبات المنزلية (مرعي وآخرون، ١٩٩٣).

وموضوع الواجبات المنزلية من المواضيع التي دار حولها جدلاً تربوياً عبر عقود مختلفة، فقد كانت تشغل اهتمام التربويين والمربين والباحثين، وبعدها أصبح موضوعاً غير شائع براين وسولفيان (Bryan&Sullivan، 1998)، وقد كانت النقاشات تدور حول

الآلية التي تقدم بها الواجبات، إلا أنه مع مطلع الألفية الجديدة ظهر النقاش بصورة أخرى في العديد من الكتابات والدراسات مثل (مرعي والحيلة٢٠٠٢) وداركوس(Darcus2000) وبرايان (Bryan1998) و(المعلم١٩٩٦)، حيث أصبح النقاش حول الشكوى من عدم فاعلية الواجبات المنزلية رغم القناعة بأهميتها، وكيف أنها أصبحت مجرد عبء على الطالب وإنهاك له، فالمعلم لا يعطي الواجبات إلا حين يقرع الجرس وهو متجه إلى الباب ؛ مما قلل من أهداف وقيمة هذه الواجبات واحترام الطلاب لها.

ومع كل ذلك القصور في الآلية التي يتم التعامل بها مع الواجبات من قبل جهات متنوعة، أو النقد والاختلاف بالآراء تبقى الواجبات ذات أهمية تربوية لا يكاد يختلف عليها التربويون والمربون، ولكن الاختلاف القائم يكون – غالباً – حول الطريقة أو الأسلوب الذي يقدم بها الواجبات.

وحتى تكون الواجبات ذات محتوى فاعل، فلا بد أن تُستخدم الواجبات التي تثري المادة المقررة بالكتاب، وترجع الطالب إلى المكتبة ووسائل الإعلام والبيئة الطبيعية والاجتماعية، وأن تزيد من فعالية تعلَم الطلاب عند الرجوع إلى المعاجم أو التفاسير أو المراجع أو المصادر، وأن ينوّع المعلم ما بين الواجبات والنشاطات الفردية والاجتماعية، وأن تتنوع الأساليب والوسائل التي يقدمون بها الواجبات مثل: جمع عينات ونماذج وإجابة عن أسئلة، وإجابة ذهنية، وإجابة شفهية، وتهيئة ذهنية، وإجابة كتابية، وكتابة تقارير بسيطة وتلخيص وجمع معلومات وغير ذلك (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢).

والواجبات المنزلية مفيدة جداً في حال طبقت بالطريقة السليمة والأسلوب الجيد المفيد للطالب عوضاً عن تطبيق واجبات شكلية تزيد الأعباء على الطالب دون عائد معرفي أو تربوي أو مهاري مستحق، فالواجبات المنزلية كما ذكرت الفتلاوي من الممكن أن تحقق أهدافا تعليمية مختلفة منها:

– زيادة استقلالية الطالب في إنجاز المهام التعليمية، مما يعزز الثقة بالنفس والتعلم الذاتي.
– تعزيز عملية التعليم.
– تنمية عادات دراسية جيدة كالاطلاع الخارجي والبحث والاستكشاف.
– يرسخ معرفة الطلاب للمادة العلمية.

– يتيح الفرصة للطلاب ، لإثراء معلوماتهم وتوسيع ثقافاتهم وتنمية قدراتهم المختلفة .

– يتيح للطلاب فرصة لتلقي الدرس المقبل، بحيث يكون قادراً على المساهمة بشكل أكثر فاعلية .

– يهيئ الفرصة لضمان إشراك الطلاب جميعاً لإنجاز واجبات مختلفة حتى الذين حرموا من ذلك وقت التدريس .

– يربط التعلّم المدرسي بالبيئة المحلية المحيطة بالطالب .

– يعطي المعلم صورة صادقة عن إنجازات طلابه ومستوياتهم وتقدمهم، ورسم الخطط اللازمة من العمل العلاجي للطلاب الآخرين .

– إثارة الفضول والحماس والاستمتاع بالواجبات المنزلية التي تتطلب حلولاً لمشكلات وتطبيقات لعمليات عقلية عليا.

– الحث على اكتساب مهارات مفيدة مثل تنظيم الوقت والتعود على النظام والنظافة و الدقة. (الفتلاوي، ٢٠٠٤)

كما أن للواجبات المنزلية أثراً فاعلاً في تعزيز التعلم الذاتي، فعلى الرغم من أن التعلم الذاتي – عادة – يرتبط بعدد من المسميات و الاستراتيجيات الدالة عليه مثل الدراسة المستقلة و والتعلم المتمركز حول التلميذ، والتعلّم الموجه ذاتياً، والتعلم المستقل، والتعلم الإتقاني (الزغلول والمحاميد، ٢٠٠٧)، إلا أن البعض يرى أن الواجبات المنزلية شكل من أشكال التعلم الذاتي إن أحسن استغلالها.(عابدين، ١٩٩٠)، بالإضافة إلى أن الواجبات المنزلية إذا طبقت بشكل سليم فإنها تساعد – كثيراً – في عملية تنمية مهارات وأنواع التفكير لدى الطالب كالتفكير الناقد هيتنر Hittner)، (1999، والتفكير الإبداعي رادميتشر Rademacher)، (2000.

الدراسات السابقة:

أكدت العديد من الدراسات أهمية الواجبات المنزلية، وأثرها الإيجابي في عملية التعلم، و ضرورة تقديم الواجبات بشكل أكثر فاعلية، وأن لذلك أثراً إيجابياً في مجال التحصيل، حيث أشار كولتر (Coulter، 1991)، في دراسته إلى العمل المميز الذي تمثل بالاستقصاء الضخم الذي قامت به الجمعية الدولية لتقويم التحصيل الدراسي، حيث

قارنت الدراسة تحصيل أكثر من عشرين دولة في عدة مجالات دراسية عبر مستويات عمرية مختلفة، وتوصلت النتائج الدراسية إلى العلاقة الإيجابية بين الوقت الذي يقضيه الطلاب في أداء الواجبات المنزلية، وبين مستوى التحصيل الدراسي.

ويؤكد ما سبق دراسة بالي(Baily، 2002) من أن الواجبات المنزلية عامل رئيس لتحسين أداء الطلاب الذين لديهم القدرة على العمل بشكل مستقل، والطلاب الذين يجدون الدعم الكافي لإكمال المهام التعليمية المنزلية.

وللواجبات المنزلية أثر فاعل في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي، لمالها من إسهامات في تنمية الثقة بالنفس وإتاحة الفرصة للطالب ؛ لتنمية قدراته ومهاراته في حال تم بناء الواجبات المنزلية وفق ضوابط محددة تراعى فيها المتطلبات اللازمة (ياركندي، ٢٠٠٤).

وهدفت الدراسة التي قدمها مينوتي (Minotti، 2005)، إلى دراسة أثر استخدام التعلم الفردي، والتعلم القائم على الواجبات المنزلية على التحصيل والاتجاهات لدى طلاب المرحلة المتوسطة لعينة محددة من المدارس في مدينة نيويورك لمقارنة نمط التعلم القائم على الواجبات المنزلية أو بالاستراتيجيات التقليدية ، وقد أظهرت كل مجموعة زيادة في مستويات الإنجاز في القراءة والرياضيات ، والعلوم ، والدراسات الاجتماعية، ولكن المجموعة التجريبية التي استخدمت أسلوب التعلم الفردي القائم على الواجبات المنزلية كان مستوى التحصيل لديهم أكثر إيجابية.

واتفق ذلك مع دراسة فويل(Foyle، 1985)، والتي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية بولاية كنساس وأثبتت دراسته أن للواجبات المنزلية التحضيرية للدرس أثراً إيجابياً في التحصيل أكثر من الطلاب الذين لم يكلفوا بمثل تلك الواجبات.

كما أثبتت دراسة المدني(٢٠٠٤) والتي هدفت إلى معرفة أثر التغذية الراجعة في الواجبات المدرسية على التحصيل بمادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي استخدم فيها المنهج شبه التجريبي للمقارنة بين مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية الذين أعطوا تغذية راجعة عن واجباتهم المنزلية تفوقوا في مجال التحصيل الدراسي.

وفي دراسة لشاوماو وآخرين (Shumow& others٢٠٠٨،) قاموا بجمع مجموعة من البيانات عشوائيا ، تم تحليلها من أجل وصف تجارب المراهقين الشخصية فيما يتعلق بواجباتهم المدرسية. وتم إجراء التحليل من أجل استكشاف الاختلاف في تجارب الطلاب الشخصية مع الأخذ في الحسبان السياق الذي أنجز فيه الواجب المدرسي، والمخرجات الأكاديمية والاجتماعية–الوجدانية، و أظهرت حالات الطلاب المعرفية والوجدانية والتحفيزية تباينا كبيرا اعتمادا على الذين كانوا مع الطلاب عندما كانوا يؤدون الواجبات المنزلية ، وكذلك ما إذا كان من الواجبات المدرسية الرئيسة أو الثانوية. كما بينت الدراسة أثر الواجبات من خلال التغييرات في نوعية الخبرة التي اكتسبها من أداء الواجب ، حيث كانت ترتبط بشكل كبير بنتائج عدة ، مثل احترام الذات ، والتوقعات المستقبلية، والصفوف الدراسية، وقد نوقشت النتائج في مدى مساهمات الواجبات المدرسية من خلال مناقشة الرابط بين الواجب المدرسي وبين حالات الطلاب المعرفية والوجدانية والتحفيزية.

هذه الأهمية والأثر الإيجابي للواجبات المنزلية باعث هام على الالتزام بعملية تطويرها وتقديمها بقالب مختلف يساعد على جعلها أكثر جاذبية للطالب، بعيداً عن النمط التقليدي للواجبات المنزلية.

ومن هذه الدراسات دراسة (بكار والأحمد، ٢٠٠٢)، والتي استهدفت تدريب الطالبات المعلمات في تخصص مواد اجتماعية على تصميم نماذج أصلية للواجبات المنزلية، حيث صممت برنامجاً تدريبياً يحتوي على خمسة معايير لتقويم كل من النماذج الأصيلة للواجبات المنزلية، والواجبات المنزلية التقليدية، حيث بينت الدراسة تحسن الإنجاز في سبع مجالات لجميع المتعلمات نتيجة لأدائهن للنماذج الأصيلة للواجبات المنزلية.

وفي دراسة أخرى، اقترح راديماتشر (Rademacher، 2000) مرشداً لتعليم الطلاب كيفية مراجعة واجباتهم بعد الانتهاء من أداء الواجب، يقوم على ثمان خطوات رئيسة، حيث أثبتت الدراسة أن تطبيق المرشد لأداء الواجبات ساعد كثيراً في التطوير النوعي لأداء الواجبات واستكمالها دون عائق.

كما اقترح ترسكوت (Truscott، 1998)، في دراسته ما يعرف بفريق الواجبات المنزلية، والذي يتكون من مدرب ومسجل ومدير ونائب، يهدف الفريق إلى توضيح

مسئوليات الطلاب نحو الواجبات المنزلية ومساعدتهم في إنجاز واجباتهم المنزلية، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فارق في تحسن أداء الواجبات من حيث مستوى الأداء ودقة الواجبات، لصالح الطلاب والمتعلمين الذين عملوا بفريق عمل الواجبات المنزلية.

وفي دراسة لميتشل وآخرون (Mitchell and others، 2000)، حدد مجموعة من الخطوات من شأنها أن تساعد في الوصول إلى واجب فاعل، فالواجب الجيد وفق ما حدد من خطوات لابد أن يبدأ بتجديد الأهداف بوضوح، وأن يتم تصنيف الواجبات وفقاً للأهداف السلوكية (معرفي، مهاري، وجداني) بشكل متوازن، وأن تعزز الواجبات إكساب الطالب مهارات ومفاهيم ومعارف عميقة، وأنه لابد من ربط الواجبات بالحياة الواقعية للطالب.

كما أن تجربة استخدام الواجبات المنزلية الإلكترونية التي لم تنتشر على نطاق واسع إلا في الفترة الأخيرة بدأ يظهر لها وجود ضمن الدراسات التربوية التي أثبتت نتائج متنوعة في مدى تأثيرها.

ففي دراسة قام بها ديميرسي (Demirci، 2006) أكد أن شبكة الإنترنت تؤثر في التعليم وفي حياتنا بطرق متعددة، وأصبح الواجب المنزلي الانترنتي أحد الممارسات المنتشرة هذه الأيام خاصة في كورسات الفيزياء وفي بعض الكورسات الأخرى، وبالرغم من الاختلاف حول ما إذا كان هذا الأسلوب أحد الأساليب المحفزة أم الخطيرة لتطوير تعلم الطلاب، هنالك عدد قليل من الدراسات التي اختبرت التأثير التعليمي لتغيير طريقة التصحيح اليدوي إلى التصحيح الإلكتروني للواجب المنزلي، في هذه الدراسة طور نظام الواجب المنزلي الالكتروني كي يختبر أداء الطلاب المبتدئين في كورس الفيزياء، بعد ذلك تم مقارنة النتائج بأداء الطلاب في واجب منزلي ورقي(من الزميل) لطلاب كورسات متوسطة للفيزياء ، ولقد حصل طلاب أحد القسمين المتطابقين الدارسين لكورسات الفيزياء (المرحلة الابتدائية) على واجبات ورقية وعلى درجات مرصودة يدويا، بينما حصلت المجموعة الثانية على واجبات الكترونية لكل واحد منهم ، ولقد تمت المقارنة في جانبين: أداؤهم في حل المشكلات وعلى مستوى الفهم، ولم يوجد هنالك فروق ذات دلالة كبيرة في درجات اختبار الفهم (اف سي اي)، بينما وجدت فروق ذات

دلالة في درجات الطلاب التي حصل عليها الطلاب في معدلات الأداء التي يمكن إرجاعها إلى طريقة إعطاء الواجب و، كانت من صالح مجموعة الواجب الورقي من الزميل.

كما بينت دراسة لي وهيوورث (Lee& Heyworth 1997) حول الواجبات الإلكترونية والتي أجراها في مجموعة من المدارس لقياس مدى تأثير استخدام الواجبات المنزلية الالكترونية، حيث تم التحقق من النتائج المتناقضة بين الطلاب وفق قدراتهم الأكاديمية المختلفة، وبين درجات مختلفة من التجريد وبين مدارس مختلفة، رغم أنه وبشكل عام لم يكن هناك تأثير كبير، فعلى الأقل وجدت واحدة من المدارس المشاركة، والتي استخدم طلابها الواجبات المنزلية الالكترونية أن أداءهم أفضل في مشاكل أقل تجريدا رغم أن الصيغة الحالية للواجبات المنزلية الالكترونية لم تكن مجهزة بمؤثرات بصرية وسمعية إضافية، وأن الواجبات المنزلية الالكترونية لم تطور بشكل تام حتى الآن، وتم تقييم التجربة في فترة قصيرة من الوقت، والحقيقة التي لاحظت بعض الآثار الإيجابية، ويبين أنه من الممكن مساعدة الطلاب في مثل هذه الطريقة لتحقيق أداء أفضل، كما كشفت الدراسة عن بطء – أحيانا – في النظام الالكتروني الذي يعمل عليه الطلاب ؛ مما يعيق أداء الواجب بشكل أسرع أحياناً، ويمكن حل ذلك باستخدام جهاز أفضل، حيث توقع الباحث أن هذه الطريقة – تقنيا – ستكون أفضل في السنوات القادمة، حيث يرى أن توفير تقنية مناسبة لهذه التجربة هي تحدٍ قائم ومساعد مهم على إنجاحها.

أما دراسة نوريا وجابريلا (Nuria& Gabriela، 2008) التي هدفت إلى البحث في تأثير كتاب النشاط الإلكتروني على موقف ٢٤٥ طالبا أسبانيا للغة الإنجليزية تجاه هذه الأداة التعليمية خلال فصلين دراسيين، وتكونت التجربة من أربع ساعات من التعليمات في القاعة، بالإضافة إلى مجموعه من الواجبات الالكترونية أسبوعيا، وتم قياس موقف الطلاب من الواجبات الالكترونية عن طريق مسح شامل أجري بعد ثمانية أشهر من التعرض لهذه الطريقة، ولقد تمت مقارنة البيانات النوعية التي تم جمعها بالبيانات الكميّة التي تم أخذها من اختبارين تحصيليين، وأوضحت نتائج هذين الاختبارين ارتفاعا هائلا في درجات القواعد النحوية، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى استفادة الطلاب من الواجب الالكتروني، وكذلك التي تؤكد على ميزة

سهولة الحصول على المواد وعلى الودية بين المستخدمين، وفي الحصول على تغذية راجعة فوريه، والأهم من ذلك امتداح الطلاب لهذه الطريقة واقتناعهم بفائدتها لتعلم اللغة وخصوصا في تعلم القواعد واكتساب المفردات، وبالرغم من وجهة النظر الإيجابية للكثير من المشاركين، إلا أن الدراسة أثبتت كذلك جانبا سلبيا لاستخدام الواجب المنزلي الالكتروني كالوقت المستغرق لإنهاء التمرين، وناقشت الدراسة هذه المسائل وتم تقديم بعض الاقتراحات للتغلب على هذه المشكلة.

كل هذه العناية بالواجبات المنزلية من أجل تطويرها وتقديمها بقالب مختلف، لاشك أنها تنطلق من قاعدة أساسية تتمحور حول أهمية الواجبات المنزلية، وأهمية تطويرها عوضاً عن الشكل التقليدي للواجبات المدرسية.

وفي هذه الدراسة محاولة لتقديم الواجب المنزلي بنمط جديد يتمثل بالواجبات القائمة على أساس التعلم الإلكتروني(بأنماطه المختلفة)، سواء عن طريق الشبكة العنكبوتية أو الوسائط المتنوعة، فالعديد من الدراسات والكتابات أشارت إلى الأثر الفاعل لاستخدام التعلّم والوسائط الإلكترونية في مجالات متنوعة في التربية والتعليم، حيث تساعد التقنية الحديثة من تعليم وتعلّم الكتروني وغيره في ترسيخ التعليم بشكل عام ومادة التاريخ –التي هي محور هذه الدراسة– على وجه الخصوص وجعلها أكثر تشويقاً، فتساهم في تنمية فضول الطالب للتعمق في معلومة معينة، ومن ذلك استخدام طريقة الواجبات الالكترونية، وهذا مطلب كثر من الباحثين، وهو ممكن التحقق، فغالباً ما تؤكد التوصيات والمقترحات البحثية على إمكانية إرسال الواجبات المنزلية عبر وسائط الكترونية متعددة، كاستخدام البريد الالكتروني والقوائم البريدية، فقد ذكر الموسى أنه يمكن استخدام البريد الإلكتروني، كإرسال الرسائل لجميع الطلاب، وإرسال جميع الأوراق المطلوبة في المواد، وإرسال الواجبات المنزلية، واستخدام البريد كوسيط بين المعلم والطالب للرد على الاستفسارات، وكوسيط للتغذية الراجعة (الموسى، ٢٠٠٣)، ويمكن استخدام البريد الالكتروني أيضاً كوسيط لتسليم الواجب المنزلي، حيث يقوم المعلم بتصحيح الإجابة، ثم إرسالها مرة أخرى إلى الطالب، وفي هذا العمل توفير للورق والوقت والجهد، حيث يمكن تسليم الواجب المنزلي في الليل أو النهار دون الحاجة إلى مقابلة المعلم"(الموسى والمبارك، ٢٠٠٥)،

كما أن استخدام القوائم البريدية – كأحد أساليب استخدام التعلم الالكتروني – يساعد الأستاذ على إرسال الواجبات المنزلية ومتطلبات المادة عبر تلك القائمة، وهذا سوف يساعد على إزالة بعض عقبات الاتصال بين المعلم وبين طلابه (العريشي، ٢٠٠٦).

كما أكدت الدراسات أيضاً الأثر الفاعل لاستخدام التقنية الحديثة كتقنية الحاسب والإنترنت في مجال تنمية وتحسين التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة، مثل دراسة (الفار والمقبل٢٠٠٠)، التي أثبتت التأثير الإيجابي لتعليم الجغرافيا المعزز بالحاسوب على تحصيل طالبات الصف الأول ثانوي بدولة قطر وتحسن اتجاههم نحو المادة، حيث كان هناك فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية.

وبينت دراسة (دشتي وبهبهاني، ٢٠٠٥)، والتي استخدمت فيها برامج حاسوبية تعليمية أن لاستخدام التكنولوجيا الحديثة أثراً فاعلاً في التحصيل العلمي لمادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية ، وأنها ساعدت على زيادة التعلّم، وإثراء خبرات التلاميذ، وتنمية ميولهم وتحفيزهم للتعلّم.

أما دراسة (الجراح وحمزة، ٢٠٠٩)، والتي استهدفت معرفة أثر منهج الرياضيات المحوسب على تحصل طلاب الصف العاشر، فقد بينت الدراسة أن هناك تفوقاً في التحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت المنهج المحوسب.

أما دراسة (حمادنة وسليمان، ٢٠٠٩)، والتي استهدفت معرفة أثر الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن ، فقد أوضحت أنه يوجد فروق بين المجموعتين التجريبية وبين الضابطة في العلامات التحصيلية لصالح المجموعة التجريبية التي استعانت بالحاسب الآلي بالتعليم.

وفي الدراسات الاجتماعية يبدو لاستخدام الحاسوب – كأحد الوسائط الالكترونية – أثر فاعل في مجال التحصيل، فقد ذكر بيرسون وويليز (Berson)و(Willis) في (عمور وأبورياش، ٢٠٠٧): أنه عند مراجعته لأبحاث فعالية استخدام الحاسوب في الدراسات الاجتماعية، وجد أن برامج التمارين والممارسة سائدة أكثر من غيرها من البرمجيات التي تستخدم في تعلم الدراسات الاجتماعية ، حيث سمحت للطلاب بالذهاب إلى ما هو أبعد من المعارف الأساسية، وزيادة في قدرات الطلاب على استدعاء الحقائق، وتطوراً في حل المشكلات، حيث أنتجت برامج المحاكاة على الحاسوب طلاباً قادرين على

التواصل بشكل أفضل على مستويات أعلى من الذين لم يستخدموها، كما شجعت قواعد البيانات قدرات الطلاب على البحث وتحليل تشكيلة كبيرة من البيانات التاريخية، وإجمالا فقد فتحت الحواسيب الطريق أمام الطلاب للوصول إلى المعلومات وحفزهم على البحث والتعلّم.

ويعد تدريس التاريخ – بشكل جيد – من العناصر المهمة في ترسيخ هذه المادة، فبالرغم من أهميتها إلا أنها لا تجد العناية الكافية بأساليب التدريس والنشاطات والواجبات من قبل المعلمين، وبما يتناسب مع أهمية المادة، ففي الدراسة التي أجرتها (السيد ٢٠٠٣)، أشارت إلى مشكلة الفصل التام بين البيئة ودراسة التاريخ وبين الأحداث الجارية ودراسة التاريخ، والذي جعله جافاً وبعيداً عن حياة المتعلمين وأن الأساليب المتبعة في تدريس التاريخ في المدارس عامة معتمدة على الحفظ والاستظهار وإهمال نشاط المتعلم والمهارات التي يمكن أن تنمى لديه، وأن الأداء الصفي للمعلم لا يدعم أي نشاط للمتعلم، وعليه فقد أشارت إلى دور الواجبات المنزلية في تعديل ذلك، فأوصت الباحثة بمراجعة أعمال التلاميذ سواء الواجبات المنزلية أو الأنشطة المتصلة بالمادة وتحليل الأخطاء التي يقعون فيها ومعرفة أسبابها ومحاولة علاجها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام منهجين من مناهج البحث (المنهج شبه التجريبي و المنهج المسحي) وفق التالي:

أولاً: المنهج شبه التجريبي:

وهو ما يعرف عادة بالمنهج التجريبي، إلا أنه سمي شبه تجريبي، لصعوبة الضبط الكامل في العلوم الإنسانية ؛ لأنه من الصعب جداً الاختيار العشوائي للمجموعتين : التجريبية والضابطة. بورج وجول (Borg&Goll، 1975).

وقد استخدم الباحث تصميم(Pre-Test، Post-Test ، Control Group Design)، ويأخذ الشكل التالي:

ع	ت	خ١	x	خ٢
ع	ض	خ١	٠	خ٢

ويقصد بـ (ع): عينة ، (ت): تجريبية) ، (ض): ضابطة ، (خ٢) اختبار بعدي ، (x): تجربة .

حيث تم تطبيق التجربة على المجموعة التجريبية، ومن ثم تم إخضاع المجموعتين(الضابطة والتجريبية) لاختبار بعدي، لمعرفة أثر التجربة على المجموعة التجريبية، واكتشاف الفروق –إن وجدت– بين المجموعتين، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، لمعرفة إجابة السؤالين الأول والثاني.

ثانياً: المنهج الوصفي(المسحي) :

لوصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها والتعبير عنها كماً وكيفاً، استخدم الباحث المنهج الوصفي(المسحي) ، حيث قام الباحث بإعداد أداتين للدراسة؛ الأولى عبارة عن استمارة رصد للملحوظات والدرجات يقوم بتطبيقها ومتابعتها معلم التاريخ، والثانية عبارة عن استبانه تحتوي على عبارات محددة يتم تحديد الاستجابة فيها من قبل طلاب الصف الثالث المتوسط (العينة التجريبية)، لمعرفة اتجاهاتهم نحو الواجبات الالكترونية.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ البالغ عددهم: (٢٥٧٤٩ طالباً)، والذين يدرسون بالمدارس الحكومية ، التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، والبالغ عددها: (٢١٩مدرسة)، وعدد فصول الصف الثالث متوسط: (٩٠٥فصلاً).(إدارة تقنية المعلومات–تعليم الرياض)

أما عينة الدراسة فقد تكونت من أربعة فصول من طلاب الصف الثالث بمتوسطة النيسابوري، وعددهم (١١٦طالباً)، نصفهم يمثل المجموعة التجريبية، والنصف الآخر المجموعة الضابطة، وقد اختيرت المدرسة بشكل قصدي، وذلك لمناسبة ظروف المدرسة للتطبيق من حيث أعداد الطلاب، وتجانسهم، وكذلك إمكانات المدرسة، وتقبل إدارة المدرسة للتجربة، وإبداء تعاون تام مع الباحث، وتميزت المدرسة أيضاً بوجود مختص متعاون في الحاسب الآلي يساعد على متابعة التجربة، بالإضافة إلى أن المدرسة "عينة الدراسة " قريبة لمقر عمل الباحث، وهذا يساعد على متابعة التجربة بشكل دائم ومستمر، وكذلك قرب المدرسة من مركز التدريب وخدمة المجتمع في

حال الحاجة لتدريب أو غيره لتطبيق التجربة، وقد تم اختيار أربعة فصول من فصول الصف الثالث المتوسط؛ فصلان يمثلان مجموعة تجريبية واحدة، وفصلان يمثلان مجموعة ضابطة واحدة، وتم التوثق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة (موضحة في إجراءات تطبيق التجربة).

كما تم اختيار الصف الثالث متوسط لأنهم الأكبر سناً في المرحلة المتوسطة، وبالتالي لديهم استقلالية أكثر، وخبرة أفضل في استخدام الحاسب الآلي.

أداة الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة من:

- اختبار قبلي بهدف التأكد من تكافؤ المجموعات، وثانياً قياس المستوى التحصيلي للطلاب قبل التجربة، واختبار بعدي لمعرفة أثر التجربة على تحصيل الطلاب.
- مجموعة واجبات في مادة التاريخ، وزعت أثناء تطبيق التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة، وهي نفسها الموجودة في الكتاب المدرسي في الجزء المحدد من الكتاب، الذي طبقت فيه التجربة، وقد حوّلت واجبات المجموعة التجريبية إلى نصوص الكترونية تسلم على أقراص مدمجة، وترسل عبر البريد الالكتروني لكل طالب، بينما استخدم طلاب المجموعة الضابطة الطريقة المعتادة (الورقية) في تنفيذ الواجبات.
- استمارة رصد الواجبات، وهي استمارة من إعداد الباحث تم تحكيمها وتدريب المعلم على استخدامها، لرصد مستوى تنفيذ الواجبات لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.
- استبانة ذات تدرّج خماسي، تحتوي على مجموعة من الفقرات، تشتمل على مجموعة من الإيجابيات والمعوقات، لمعرفة رأي طلاب المجموعة التجريبية في استخدام الواجبات الالكترونية.

الصدق والثبات:

أولاً: الصدق:

للتوثق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى ؛ قام الباحث بعرض الأدوات على مجموعة من المتخصصين في الميدان التربوي؛ للتأكد من وضوح التعليمات والصياغة ، حيث طلب الباحث من المحكمين سواء الأداة التي تقيس رأي الطلاب أو الاختبار التحصيلي، وضع علامة أمام كل مفردة تحت إحدى الاستجابتين واضحة وغير واضحة / مناسبة للمحور أو غير مناسبة للمحور، ولإضافة أية ملاحظات أخرى للأداة، فقد تم عرضها على مختصين في مجال المناهج وطرق التدريس(مناهج عامة، تدريس الاجتماعيات) واللغة العربية، والقياس والتقويم، وعدد من مشرفي الاجتماعيات، ومعلمي مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة، وقد بلغ عدد المحكمين (٧) محكمين ، بعد ذلك قام الباحث بحساب نسبة الاتفاق على كل عبارة من عبارات الاستبانه من حيث وضوحها وصياغتها ومناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه ، حيث سيقبل الباحث العبارة التي اتفق عليها ٥ من المحكمين على الأقل، ويتضح ذلك من خلال استعراض نتائج الجداول: (رقم ١، ٢)

جدول رقم (١)

يوضح نسبة اتفاق المحكمين على العبارات المتعلقة بإيجابيات استخدام الواجبات الإلكترونية من وجهة نظر الطلاب

مسلسل	العبارة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
١	زادت مهاراتي باستخدام الحاسب الآلي	٧	–	%١٠٠
٢	رتبت واجباتي بشكل أفضل	٦	١	%٨٦
٣	زاد احتفاظي بالواجبات لمراجعتها بشكل أكثر فاعلية	٧	–	%١٠٠
٤	زادت إمكانية التواصل مع معلم المادة لسؤاله عن الواجب	٧	–	%١٠٠
٥	سهلت عملية المسح والتعديل على الواجب	٧	–	%١٠٠

مسلسل	العبارة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
٦	وفّرت مادياً بتقليل شراء أدوات خاصة بالمادة (كراسات، أقلام، ..)	٧	–	%١٠٠
٧	ساعدت بالبحث عن معلومات إضافية بالانترنت عن موضوع الواجب أثناء حله	٧	–	%١٠٠
٨	حل الواجب، كان ممتعاً أكثر من الطريقة المعتادة	٧	–	%١٠٠
٩	نما اهتمامي بالمادة بشكل ايجابي	٧	–	%١٠٠
١٠	ساعدت من عملية التواصل مع زملائي	٧	–	%١٠٠
١١	جعلت رصد المعلم للدرجات أكثر وضوحاً	٦	١	%٨٦

جدول رقم (٢)

نسبة اتفاق المحكمين على العبارات المتعلقة بسلبيات استخدام الواجبات الإلكترونية من وجهة نظر الطلاب

مسلسل	العبارة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
١	عدم وجود حاسب بالمنزل أعاق استفادتي	٧	–	%١٠٠
٢	صعوبة حصولي على جهاز الحاسب في المنزل	٧	–	%١٠٠
٣	ساعدت على سهولة غش الواجب	٧	–	%١٠٠
٤	تلف قرص الليزر (CD) أعاق تأدية الواجب	٧	–	%١٠٠
٥	ضعفت مهارة الكتابة اليدوية لدى	٦	–	%٨٦
٦	صعوبة الكتابة على الحاسب الآلي	٦	–	%٨٦
٧	يستغرق أداء الواجب وقت أطول من الواجب الورقي	٧	–	%١٠٠
٨	فقدت الواجب بسبب سرقة بريدي الإلكتروني "الايميل"	٧	–	%١٠٠
٩	يعيق ضياع قرص الليزر (CD) انجاز الواجب	٧	–	%١٠٠
١٠	ضعفت مهارتي في رسم الخرائط	٦	–	%٨٦
١١	يصعب حل الواجبات بالطريقة الحالية	٦	–	%٨٦

وقد قام الباحث بتعديل كافة الملحوظات التي وردت على العبارات سواء من حيث الصياغة أو من حيث المفهوم.

ثانياً: الثبات

-الاختبار التحصيلي القبلي:

قام الباحث باستخدام طريقة الفا كرونباخ ، وبلغت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل ٠,٧٤٢

ثبات المفردات:

جدول رقم (٣)

يوضح ثبات المفردات في الاختبار التحصيلي القبلي

رقم المفردة	قيمة معامل الثبات	رقم المفردة	قيمة معامل الثبات
١	٠,٧٤٣	١١	٠,٧١٧
٢	٠,٧٤١	١٢	٠,٧٤٦
٣	٠,٧٣٠	١٣	٠,٧٣٢
٤	٠,٧٢٣	١٤	٠,٧٤٤
٥	٠,٧١٦	١٥	٠,٧٢١
٦	٠,٧٢٢	١٦	٠,٧٣٩
٧	٠,٧٤٦	١٧	٠,٧٢٨
٨	٠,٧١٧	١٨	٠,٧٣٣
٩	٠,٧٤٠	١٩	٠,٧٢٨
١٠	٠,٧١٩	٢٠	٠,٧٤٤

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للفقرات مرتفعة .

الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة وبين المجموع الكلى لدرجات الاختبار، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

يوضح الاتساق الداخلي لعبارات الاختبار القبلي

رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٢٦٧	٠,٠١	١١	٠,٥٧٦	٠,٠١
٢	٠,٢٥٠	٠,٠١	١٢	٠,٣٠٢	٠,٠١
٣	٠,٤٢٣	٠,٠١	١٣	٠,٣٩٤	٠,٠١
٤	٠,٥٣١	٠,٠١	١٤	٠,٣١٥	٠,٠١
٥	٠,٥٧٦	٠,٠١	١٥	٠,٥٣٠	٠,٠١
٦	٠,٥٩٨	٠,٠١	١٦	٠,٣٥٤	٠,٠١
٧	٠,٢٩٦	٠,٠١	١٧	٠,٤٧٥	٠,٠١
٨	٠,٦٠٠	٠,٠١	١٨	٠,٤٠٨	٠,٠١
٩	٠,٣٥٨	٠,٠١	١٩	٠,٤٤٧	٠,٠١
١٠	٠,٥٤٨	٠,٠١	٢٠	٠,٢٤٧	٠,٠١

يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يدل على الاتساق الداخلى للفقرات.

– الاختبار التحصيلى البعدى:

قام الباحث باستخدام طريقة الفا كرونباخ ، وبلغت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل ٠,٦٦٩

ثبات المفردات :

جدول رقم (٥)

يوضح ثبات المفردات في الاختبار التحصيلي البعدي

رقم المفردة	قيمة معامل الثبات	رقم المفردة	قيمة معامل الثبات
١	٠,٦٧٣	١١	٠,٦٦٣
٢	٠,٦٤٩	١٢	٠,٦٦١
٣	٠,٦٥١	١٣	٠,٦٣٦
٤	٠,٦٥٦	١٤	٠,٦٦٥
٥	٠,٦٦٧	١٥	٠,٦٨١
٦	٠,٦٦٩	١٦	٠,٦٧٨
٧	٠,٦٣٣	١٧	٠,٦٢٨
٨	٠,٦٤٩	١٨	٠,٦٥٥
٩	٠,٦٥٥	١٩	٠,٦٥٦
١٠	٠,٦٦٠	٢٠	٠,٦٥١

يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات ثبات الفقرات.

الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة وبين المجموع الكلى لدرجات الاختبار.

جدول رقم (٦)

يوضح الاتساق الداخلي لعبارات الاختبار البعدي

رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,١١٤	غير دالة	١١	٠,٣٢٨	٠,٠١
٢	٠,٤٥٧	٠,٠١	١٢	٠,٣٢٧	٠,٠١
٣	٠,٤١٨	٠,٠١	١٣	٠,٥٤٢	٠,٠١
٤	٠,٤١٥	٠,٠١	١٤	٠,٣٣٣	٠,٠١
٥	٠,٢٨٨	٠,٠١	١٥	٠,٠١٥	غير دالة
٦	٠,١٨٦	غير دالة	١٦	٠,٢٢٠	٠,٠١
٧	٠,٥٤٧	٠,٠١	١٧	٠,٥٦٩	٠,٠١
٨	٠,٤٣٣	٠,٠١	١٨	٠,٣٩٢	٠,٠١
٩	٠,٤٠٦	٠,٠١	١٩	٠,٣٨٩	٠,٠١
١٠	٠,٣٤٠	٠,٠١	٢٠	٠,٤٤١	٠,٠١

يتضح عدم دلالة العبارات أرقام ١، ٦ ، ١٥ ، وسوف يقوم الباحث باستبعادهم من التحليل الإحصائي، وبالتالي يكون عدد فقرات الاختبار ١٧ فقرة فقط.

– مقياس رأي الطلاب (الإيجابيات) :

الثبات:

تم استخدام طريقة الفا كرونباخ ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٩٢٧ .

ثبات العبارات :

جدول (٧)

يوضح قيمة ثبات كل عبارة باستخدام طريقة الفا كرونباخ

رقم العبارة	قيمة معامل الثبات	رقم العبارة	قيمة معامل الثبات
١	٠,٩٢١	٧	٠,٩٢٨
٢	٠,٩٢٠	٨	٠,٩٢١
٣	٠,٩١٨	٩	٠,٩١٧
٤	٠,٩١٩	١٠	٠,٩٢٢
٥	٠,٩٢١	١١	٠,٩١٩
٦	٠,٩٢١		

يتضح ارتفاع قيم معاملات ثبات الفقرات.

الاتساق الداخلى:

جدول رقم (٨)

يوضح الاتساق الداخلي لعبارات مقياس رأي الطلاب (الإيجابيات)

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٥١	٠,٠١	٧	٠,٦٤١	٠,٠١
٢	٠,٧٨٠	٠,٠١	٨	٠,٧٥٥	٠,٠١
٣	٠,٨١٢	٠,٠١	٩	٠,٨٢٨	٠,٠١
٤	٠,٧٩٥	٠,٠١	١٠	٠,٧٣٠	٠,٠١
٥	٠,٧٥٩	٠,٠١	١١	٠,٧٨٥	٠,٠١
٦	٠,٧٦٢	٠,٠١			

يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات ارتباط العبارات مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات المقياس .

- مقياس رأي الطلاب (المعوقات) :

الثبات:

تم استخدام طريقة الفا كرونباخ لحساب الثبات وبلغت قيمته ٠,٨٤٦ .

ثبات العبارات:

جدول رقم (٩)

يوضح قيمة ثبات كل عبارة باستخدام طريقة الفا كرونباخ

رقم العبارة	قيمة معامل الثبات	رقم العبارة	قيمة معامل الثبات
١	٠,٨٤١	٧	٠,٨٤٣
٢	٠,٨٣٦	٨	٠,٨٢٩
٣	٠,٨٥١	٩	٠,٨٢٣
٤	٠,٨٣٢	١٠	٠,٨٣٦
٥	٠,٨٢٤	١١	٠,٨٢٥
٦	٠,٨٢٦		

يتضح ارتفاع قيم معاملات الثبات للعبارات .

الاتساق الداخلى:

جدول رقم (١٠)

يوضح الاتساق الداخلي لعبارات مقياس رأي الطلاب (المعوقات)

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٦٢	٠,٠١	٧	٠,٥٥٣	٠,٠١
٢	٠,٥٩٤	٠,٠١	٨	٠,٦٦٧	٠,٠١
٣	٠,٤٧٨	٠,٠١	٩	٠,٧٣٣	٠,٠١
٤	٠,٦٤٣	٠,٠١	١٠	٠,٥٩٠	٠,٠١
٥	٠,٧٢٨	٠,٠١	١١	٠,٧١٢	٠,٠١
٦	٠,٧٢٠	٠,٠١			

يتضح الاتساق الداخلى للعبارات نتيجة دلالة قيم معاملات ارتباط العبارات .

معامل السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبارات التحصيلية:

أولاً: اختبار التطبيق القبلي:

أ.معامل السهولة والصعوبة:

جدول رقم (١١)

يوضح معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلى للتطبيق القبلي

رقم المفردة	عدد الاستجابات الصحيحة	عدد الاستجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٨١	١٩	٠,٧٧	٠,٢٣
٢	٨٦	١٦	٠,٧٥	٠,٢٥
٣	٨٨	١٢	٠,٧٤	٠,٢٦
٤	٨٧	١٣	٠,٧٧	٠,٢٣
٥	٦٣	٣٧	٠,٦٣	٠,٣٧
٦	٩١	٩	٠,٩١	٠,٠٩
٧	٤١	٥٩	٠,٤١	٠,٥٩
٨	٨٦	١٤	٠,٧٦	٠,٢٤
٩	٤٥	٥٥	٠,٤٥	٠,٥٥
١٠	٦٤	٣٦	٠,٦٤	٠,٣٦
١١	٧٧	٢٣	٠,٧٧	٠,٢٣
١٢	٤٦	٥٤	٠,٤٦	٠,٥٤
١٣	٩٣	٧	٠,٩٣	٠,٠٧
١٤	٦٥	٣٥	٠,٦٥	٠,٣٥
١٥	٧٥	٢٥	٠,٧٥	٠,٦٦
١٦	٣٤	٦٦	.٠,٣٤	٠,٤٣
١٧	٥٧	٤٣	٠,٥٧	٠,٤٣
١٨	٧٢	٢٨	٠,٧٢	٠,٢٨
١٩	٧٩	٢١	٠,٧٩	٠,٢١
٢٠	٨٣	١٧	٠,٨٣	٠,١٧

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا يوجد سؤال مرتفع السهولة أو الصعوبة .

ب.معامل التمييز:

جدول (١٢)

يوضح معاملات التمييز لمفردات الاختبار التحصيلي للتطبيق القبلي

رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز
١	٠,٢٥	١١	٠,٦١
٢	٠,٢٩	١٢	٠,٣٥
٣	٠,٢٨	١٣	٠,١٣
٤	٠,٢٦	١٤	٠,٢٩
٥	٠,٧١	١٥	٠,٤٢
٦	٠,٢٦	١٦	٠,٣٥
٧	٠,٤٥	١٧	٠,٦٤
٨	٠,٣٥	١٨	٠,٣٩
٩	٠,٤٥	١٩	٠,٣٩
١٠	٠,٦١	٢٠	٠,٢٦

حيث إن السؤال الذي يساوي معامل تمييزه ٠,٢٥ فأعلى يقبل فيما عدا ذلك يرفض، أي أنه لا يميز بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وعليه فإن جميع أسئلة الاختبار ذات معامل تمييز مقبول ما عدا السؤال رقم ١٣.

ثانياً: اختبار التطبيق البعدي:

أ.معامل السهولة والصعوبة:

جدول (١٣)
يوضح معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي للتطبيق البعدي

رقم المفردة	عدد الاستجابات الصحيحة	عدد الاستجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٩٣	٧	٠,٩٣	٠,٠٧
٢	٨٩	١١	٠,٨٠	٠,٢٠
٣	٨٧	١٣	٠,٧٩	٠,٢١
٤	٥٨	٤٢	٠,٥٨	٠,٤٢
٥	٧٤	٢٦	٠,٧٤	٠,٢٦
٦	٩٣	٧	٠,٩٣	٠,٠٧
٧	٦١	٣٩	٠,٦١	٠,٣٩
٨	٤٠	٦٠	٠,٤٠	٠,٦٠
٩	٧٧	٢٣	٠,٧٧	٠,٢٣
١٠	٢١	٧٩	٠,٢١	٠,٧٩
١١	٧٨	٢٢	٠,٧٨	٠,٢٢
١٢	٨٢	١٨	٠,٨٢	٠,١٨
١٣	٣٨	٦٢	٠,٣٨	٠,٦٢
١٤	٦٢	٣٨	٠,٦٢	٠,٣٨
١٥	٦	٩٤	٠,٠٦	٠,٩٤
١٦	٦٦	٣٤	٠,٦٦	٠,٣٤
١٧	٦٧	٣٣	٠,٦٧	٠,٣٣
١٨	٧١	٢٩	٠,٧١	٠,٢٩
١٩	٤١	٥٩	٠,٤١	٠,٥٩
٢٠	٤١	٥٩	٠,٤١	٠,٥٩

تم استبعاد الأسئلة أرقام ١، ٦ لسهولة الأسئلة، والسؤال رقم ١٥ لصعوبته.

ب. معامل التمييز:

جدول (١٤)

يوضح معاملات التمييز لمفردات الاختبار التحصيلي للتطبيق البعدي

رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز
١	٠,١٢	١١	٠,٣٥
٢	٠,٣٨	١٢	٠,٢٥
٣	٠,٣٢	١٣	٠,٦١
٤	٠,٥١	١٤	٠,٣٨
٥	٠,٣٥	١٥	٠,٠١
٦	٠,١٦	١٦	٠,٣٥
٧	٠,٥٧	١٧	٠,٦٤
٨	٠,٥٤	١٨	٠,٤٥
٩	٠,٤٨	١٩	٠,٣٨
١٠	٠,٣٥	٢٠	٠,٥٧

تم استبعاد الأسئلة أرقام ١، ٦ ، ١٥ لانخفاض معاملات التمييز لهم.

إجراءات التطبيق:

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث والتأكد من مناسبتها لقياس ما أعدت من أجله، تم البدء بتطبيق التجربة وفق الخطوات التالية:

أولاً: مخاطبة الجهات ذات العلاقة والحصول على الموافقة على تطبيق التجربة ، وتمثلت في الخطاب المرسل من كلية المعلمين إلى إدارة تعليم الرياض ، ومن ثم صدور خطاب الموافقة من إدارة تعليم الرياض على تطبيق التجربة.

- **ثانياً:** زيارة المدرسة، والاجتماع مع مدير المدرسة والمعلم الذي سيقوم بتطبيق التجربة والمعلم المتعاون في مجال المراسلات الإلكترونية، وشرح كافة التفاصيل وتوضيح فكرة التجربة وآلية التطبيق، والتدريب على طريقة المراسلات الإلكترونية.
- **ثالثاً:** إعداد بريد إلكتروني خاص للتجربة والبدء بتجهيز القوائم البريدية.
- **رابعاً:** تحديد المجموعتين التجريبية والضابطة.
- **خامساً:** تهيئة البيئة الصفية ، والتأكد من تكافؤ المجموعات عن طريق:
- الضبط النوعي:

– تم الضبط النوعي لكافة المتغيرات الحسية في الفصول الدراسية من إضاءة، وسبورة، ووسائل تعليمية، وتهوية، والكثافة الطلابية، والموقع ....الخ.

– اختيار معلم واحد ليقوم بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة.

- الضبط الكمي عن طريق:

- الرجوع إلى درجات آخر اختبار للمجموعات في مادة التاريخ، واستخراج المتوسطات الحسابية و اختبار ت (t-test) للتأكد من عدم وجود فروق دالة بين المجموعات، حيث تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في الدرجات النهائية لمادة التاريخ العام الماضي، كما هو مبين في الجدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٥)

التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة بالدرجات النهائية لاختبار مادة التاريخ العام السابق للتجربة

المجموعة	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الضابطة	٥٨	١١٤	٧٥,٥٦٩	١٦,٦١١	٠,٧٧٢	٠,٤٤٢ غير دالة
التجريبية	٥٨		٧٧,٩١٣	١٦,١٠٦		

- نتيجة الاختبار التحصيلي القبلي الذي طبق على المجموعتين التجريبية والضابطة، جدول رقم (١٦)

- **سادساً:** الإعداد النهائي للقوائم البريدية بعد تحديد المجموعتين التجريبية والضابطة، والاجتماع مع الطلاب الذين تم اختيارهم كمجموعة تجريبية، وشرح التجربة لهم ، وتوضيح أهداف التجربة والمطلوب منهم ومتطلبات التجربة من حيث وجود بريد إلكتروني وغيره ، حيث تم تكليفهم بإعداد بريد إلكتروني خاص للتجربة، وإضافتهم كقائمة بريدية للبريد الإلكتروني الخاص بالتجربة، وتجريب المراسلات .

– **سابعاً:** تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين ؛ لمعرفة مستوى التحصيل في المادة لدى كل مجموعة، وكذلك زيادة التوثق من تكافؤ المجموعات.

- **ثامناً:** البدء بالتطبيق الفعلي للتجربة، حيث استمرت التجربة خمساً وأربعين (٤٥) يوماً، تم خلالها إعطاء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة نفس الواجبات لكل مجموعة من حيث العدد (أربع واجبات)، ومن حيث المحتوى.
- **تاسعاً:** رصد درجات واجبات الطلاب ، ومقارنة مستوى التنفيذ للمجموعتين.
- **عاشراً:** تطبيق الاختبار البعدي ؛ للمقارنة بين نتائج الطلاب الذين كلفوا بواجبات إلكترونية وبين الطلاب الذين كلفوا بواجبات ورقية تقليدية.
- **حادي عشر:** تطبيق استمارة الاستطلاع ، ودراسة رأي الطلاب على المجموعة التجريبية ؛ لتحديد رأيهم بالواجبات الإلكترونية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام:

- التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية.
- اختبار ت (t-test)، لمعرفة الفروق ، سواء بين نتائج الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي، أو مقارنة نتائج الطلاب العام السابق للتجربة في مادة التاريخ.
- قياس معامل السهولة والصعوبة والتمييز.
- ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

عرض ومناقشة النتائج:

-السؤال الأول: ما أثر استخدام الواجبات الالكترونية على التحصيل في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث المتوسط ؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث أولاً بتطبيق الاختبار القبلي لمعرفة مدى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة ، حيث تبين التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة كما هو مبين في الجدول رقم (١٤)

جدول رقم (١٦)

يوضح الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي:

المجموعة	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الضابطة	٥٨	١١٤	١٣,٨٦٢	٣,٤٤٠	٠,١٧٣	٠,٨٦٣ غير دالة
التجريبية	٥٨		١٣,٩٨٢	٤,٠٤٥		

فالواضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات الاختبار القبلي.

بعد ذلك قام الباحث بتطبيق التجربة ، ثم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، حيث تبين من خلاله وجود فروق داله إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية ، كما هو موضح في الجدول رقم (١٧)

جدول رقم (١٧)

يوضح الفروق بين المجموعتين الضابطة

والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي:

المجموعة	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
التجريبية	٥٨	١١٤	١١,١٥٥	٢,٨٣٦	٢,٢٠٣	٠,٠٥
الضابطة	٥٨		٩,٩١٣	٣,٢٢١		

من خلال الجدول السابق، يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعزى إلى الأثر الإيجابي لاستخدام الواجبات الإلكترونية على تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط في مادة التاريخ، مما يعزز من أهمية استخدام الواجبات الإلكترونية، وأنها من الممكن أن تحقق فارقاً في مجال التحصيل.

– السؤال الثاني: ما أثر استخدام الواجبات الالكترونية على مستوى أداء واجبات مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟

من خلال الجدول رقم (١٨) يتضح التفوق لطلاب المجموعة التجريبية في مستوى أداء الواجبات، حيث كانت نسبة الطلاب الذين أدوا الواجبات في المجموعة التجريبية (٩٢,٦٧%)، بينما نسبة الطلاب الذين أدوا الواجبات من المجموعة الضابطة (٨٤,٤٧%)، وهذا مؤشر جيد على مستوى التفاعل الإيجابي لطلاب المجموعة التجريبية الذين استخدموا الواجبات الإلكترونية في تنفيذ الواجبات المنزلية، وهذا مؤشر على أن الطالب يتفاعل مع هذا النوع من الواجبات(الإلكترونية) أكثر من الواجبات العادية الورقية، فوجود وسيط إلكتروني قد ساعد في تعزيز المتعة وتسهيل عملية حل الواجبات من قبل الطلاب، وبالتالي كانت نسبة الفاقد من الواجبات أقل.

جدول رقم (١٨)

يوضح نسبة أداء الواجبات للمجموعتين الضابطة والتجريبية

		الواجب الأول		الواجب الثاني		الواجب الثالث		الواجب الرابع	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
المجموعة الضابطة	عدم التنفيذ	٧	%١٢,١	٨	%١٣,٨	٨	%١٣,٨	١٣	%٢٢,٤
	تنفيذ الواجب	٥١	%٨٧,٩	٥٠	%٨٦,٢	٥٠	%٨٦,٢	٤٥	%٧٧,٦
	مجموع	٥٨	%١٠٠	٥٨	%١٠٠	٥٨	%١٠٠	٥٨	%١٠٠
	المتوسط الإجمالي للتنفيذ			٨٤,٤٧		المتوسط الإجمالي لعدم التنفيذ		١٥,٥٣	
المجموعة التجريبية	عدم التنفيذ	٢	%٣,٤	٣	%٥,٢	٤	%٦,٩	٨	%١٣,٨
	تنفيذ الواجب	٥٧	%٩٦,٦	٥٥	%٩٤,٨	٥٤	%٩٣,١	٥٠	%٨٦,٢
	المجموع	٥٨	%١٠٠	٥٨	%١٠٠	٥٨	%١٠٠	٥٨	%١٠٠
	المتوسط الإجمالي للتنفيذ			٩٢,٦٧		المتوسط الإجمالي لعدم التنفيذ		٧,٣٣	

- **السؤال الثالث: ما أبرز الإيجابيات والمعوقات لاستخدام الواجبات الالكترونية، من وجهة نظر طلاب المجموعة التجريبية؟**

- **أولاً: الإيجابيات:**

من خلال الجدول رقم (١٩) يتضح أن أكثر الإيجابيات لاستخدام الواجبات الإلكترونية من قبل الطلاب، كانت العبارة الخامسة (سهلت عملية المسح والتعديل على الواجب)، تلتها العبارة الثامنة (حل الواجب، كان ممتعاً أكثر من الطريقة المعتادة)، ثم العبارة الحادية عشرة (جعلت رصد المعلم للدرجات أكثر وضوحاً)، وهذه العبارات الثلاث تشكل مثلثاً مهماً في عملية التعليم، فالعبارة الأولى كناية عن النظام والترتيب، والثانية عن المتعة بالتعلم، والثالثة عن المهارة، وهذه الثلاث من القواعد الرئيسة في إنجاح عملية التعلّم، وهي ماتزيد الدافعية لدى المعلم، ومن الممكن اعتبارها القاعدة الأساس لتطوير أي أنموذج في التعليم الإلكتروني.

جدول رقم (١٩)

يوضح ترتيب عبارات إيجابيات استخدام الواجبات الإلكترونية، من وجهة نظر طلاب المجموعة التجريبية على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٥	سهلت عملية المسح والتعديل على الواجب	٣,٨٨١	١,٤٩٨	١
٨	حل الواجب، كان ممتعاً أكثر من الطريقة المعتادة	٣,٨٦٤	١,٣٧٠	٢
١١	جعلت رصد المعلم للدرجات أكثر وضوحاً	٣,٧١١	١,٤٣٩	٣
١	زادت مهاراتي باستخدام الحاسب الآلي	٣,٦٦١	١,٤٦٩	٤
٢	رتبت واجباتي بشكل أفضل	٣,٥٩٣	١,٣٩١	٥
٩	نما اهتمامي بالمادة بشكل ايجابي	٣,٤٧٤	١,٤٠٦	٦
٦	وفّرت مادياً بتقليل شراء أدوات خاصة بالمادة (كراسات، أقلام، ....)	٣,٣٧٢	١,٥٣٠	٧
٣	زاد احتفاظي بالواجبات لمراجعتها بشكل أكثر فاعلية	٣,٣٢٢	١,٣٤٤	٨
١٠	ساعدت من عملية التواصل مع زملائي	٣,٢٥٤	١,٣٤٦	٩
٤	زادت إمكانية التواصل مع معلم المادة لسؤاله عن الواجب	٣,٢٥٤	١,٤٣٣	١٠
٧	ساعدت بالبحث عن معلومات إضافية بالانترنت عن موضوع الواجب أثناء حله	٣,١٥٢	١,٥٦٢	١١

- **ثانياً: المعوقات:**

من خلال الجدول رقم (٢٠) يتضح أن أكثر المعوقات التي واجهت طلاب المجموعة التجريبية أثناء تطبيق التجربة كانت العبارة الثالثة (ساعدت على سهولة غش الواجب)، تلتها السابعة(يستغرق أداء الواجب وقتاً أطول من الواجب الورقي) ، فالتاسعة (يعيق ضياع قرص الليزر **cd** إنجاز الواجب)، ونجد أن هذه العبارات الثلاث لها ثلاثة أبعاد مختلفة، بعد قيمي في العبارة الأولى، ثم بعد مهاري في العبارة الثانية، ثم بعد تنظيمي في العبارة الثالثة، وربما يبرر ذلك وجودها في طليعة المعيقات، فمن الجيد أن الطالب يرى أن الغش يعد معيقاً وليس عنصراً جيداً، وكذلك العبارة الثانية تبين مدى الحاجة في تطوير مهارات التعامل مع الحاسب لدى الطلاب، والثالثة رغم احتمالية ندرتها، إلا أن ظهورها في موقع متقدم قد تشير إلى حالة قلق من قبل الطالب أكثر منها حادثة فعلية، وقد يعزى ذلك إلى ضعف الخبرة والتصور لديه عن الآلية والكيفية التي يتعامل من خلالها مع الواجبات الإلكترونية.

جدول رقم (٢٠)

يوضح ترتيب عبارات معوقات استخدام الواجبات الإلكترونية، من وجهة نظر طلاب المجموعة التجريبية على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

رقم العبارات	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	ساعدت على سهولة غش الواجب	٣,٠٥١	١,٦٠٥	١
٧	يستغرق أداء الواجب وقت أطول من الواجب الورقي	٢,٦٨٩	١,٥٩١	٢
٩	يعيق ضياع قرص الليزر (CD)انجاز الواجب	٢,٦٧٢	١,٥٢٦	٣
١٠	ضعفت مهارتي في رسم الخرائط	٢,٥٠٠	١,٣٤٠	٤
٨	فقدت الواجب بسبب سرقة بريدي الإلكتروني " الايميل "	٢,٣١٠	١,٣٩١	٥
٤	تلف قرص الليزر (CD) أعاق تأدية الواجب	٢,٢٩٣	١,٣٨٩	٦
١١	يصعب حل الواجبات بالطريقة الحالية	٢,٢٢٤	١,٥٢٢	٧
١	عدم وجود حاسب بالمنزل أعاق استفادتي	٢,٢٠٦	١,٥٣٠	٨
٢	صعوبة حصولي على جهاز الحاسب في المنزل	١,٩٦٥	١,٢٨٣	٩
٥	ضعفت مهارة الكتابة اليدوية لدى	١,٩٤٨	١,٩٤٨	١٠
٦	صعوبة الكتابة على الحاسب الآلي	١,٧٩٣	١,٧٩٣	١١

مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن تحديد أربع محاور رئيسة للمقارنة هي:

– علاقة التحصيل:

اتفقت الدراسة مع نتائج دراسات : كولتر، مينوتي، المدني، أن هناك علاقة إيجابية بين الوقت أو الجهد أو النمط التعليمي القائم على حل الواجبات وبين مستوى التحصيل، وهي علاقة طردية ، حيث يرتفع مستوى التحصيل تبعا لما يتخذ من إجراءات جديدة في استخدام الواجبات، وهذا ما توصلت إليه هذه الدراسة من أن لاستخدام الواجبات الالكترونية أثراً إيجابياً على مستوى التحصيل.

– تقديم الواجبات بشكل جديد:

اتفقت هذه الدراسة مع دراسات كل من بكار والأحمد، راديماتشر، مينتشل وآخرون بتقديم الواجبات بشكل غير تقليدي، وبآلية جديدة.

– تقديم واجبات الكترونية:

فقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسات ديميرسي، لي وهيوورث، نوريا وجابريلا من حيث تقديم واجبات الكترونية عن طريق استخدام الوسائط التعليمية.

– استخدام التقنية:

اتفقت هذه الدراسة مع دراسات الفاو والمقبل، دشتي وبهبهاني، الجراح وحمزة، حمادة وسليمان من أن لاستخدام التقنية – بشكل عام – أثراً فاعلاً في مستوى الرضا، وكذلك على مستوى التحصيل.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- من الجيد استثمار التعليم الإلكتروني ؛ لأنه يعد إضافة هامة للعملية التعليمية، و يعود بالفائدة على عملية التعلّم.
- يجب أن تتبنى وزارة التربية والتعليم أساليب وأفكار ومتطورة ومتقدمة في تنفيذ الواجبات المنزلية.

- من الجيد أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتبني مشاريع فاعلة في مجال تقنية التعليم.
- من المهم أن تهتم الدراسات التربوية برأي الطالب فيما يخص تعلّمه، وأن تبني الجهات ذات العلاقة برامجها التعليمية والتطويرية بما يتوافق مع الحاجة الفعلية للطالب.

- الدراسات المقترحة:

- إجراء دراسات شبيهة في مواد أخرى لمعرفة أثر استخدام الواجبات الالكترونية في تلك المواد.
- دراسة أثر استخدام الواجبات الإلكترونية على اتجاه الطلاب نحو الدراسات الاجتماعية.
- فاعلية استخدام الواجبات الإلكترونية على مستوى الاحتفاظ لدى الطلاب.

* * *

المراجع:

- أبو علام، رجاء محمود(٢٠٠٤). التعلّم أسسه وتطبيقاته، عمّان:دار المسيرة.
- أنيس، إبراهيم ومنتصر، عبد الحليم والصوالحي، عطية وأحمد، محمد (١٩٧٢). المعجم الوسيط، القاهرة، ط٢، ج١.
- بكار، نادية والأحمد، نضال (٢٠٠٢). أثر تدريب الطالبات المعلمات على تصميم (نماذج أصيلة) للواجبات المنزلية وفاعليتها لدى المعلمات. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع ١٧، ١١٣–١٨٢.
- الجراح، عبدالمهدي وحمزة، محمد (٢٠٠٩). أثر منهاج الرياضيات المحوسب على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الاستكشافية الأردنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بجامعة البحرين، ع١، م١٠، ٩٦–١١٤.
- حمادنة، أديب وسليمان، مرجي(٢٠٠٩). أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بجامعة البحرين، ع١، م١٠، ١٤٦–١٦٨.
- دشتي، فاطمة وبهبهاني، إقبال (٢٠٠٥). مدى تأثير استخدام التكنولوجيا كوسيلة تعليمية على التحصيل العلمي في مادة اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، ع٧٧، م٢٠، ١٣–٥٣.
- السيد، فايزة احمد (٢٠٠٢). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، ع٨٢، ٢١٣ – ٢٥٣.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب وعماد، حامد(٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشريفي، شوقي ـ ٢٠٠٠). معجم مصطلحات العلوم التربوية، الرياض: مكتبة العبيكان.
- عابدين، محمود عباس (١٩٩٠).التعلم الذاتي والأدوار الجديدة للمعلّم، المؤتمر الثاني لإعداد المعلم، الإسماعيلية، كلية التربية.
- عثمان، حسن (٢٠٠٠م). منهج البحث التاريخي، الطبعة الثامنة، القاهرة ، دار المعارف.

- العريشي، محمد والخضراوي، عبد الله(٢٠٠٧).مجلة المعلم الالكترونية، - http://www.angelfire.com /mn/almoalem/index.html
- العريشي، جبريل بن حسن(٢٠٠٦). الدور المعلوماتي لعضو هيئة التدريس في البيئة الأكاديمية. مؤتمر بناء مجتمع المعلومات، القاهرة.
- علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٧). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية.عمَان:دار المسيرة.
- الفار، إبراهيم والمقبل، غدنانة (٢٠٠٠). أثر تعليم الجغرافيا المعزز بالحاسوب على تحصيل واتجاهات طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات الخليج العربي والجزيرة العربية، المجلس العلمي بجامعة الكويت، ع٩٩، ٣٣-١١٣.
- الفالح، مريم عبدالرحمن (٢٠٠٨). دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة (تصور مستقبلي). رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع ٢١، ١٩١-٢٣٦.
- الفتلاوي، سهيلة محسن(٢٠٠٣).المدخل إلى التدريس.عمَان:دار دمشق.
- الفرج، عبداللطيف حسين (٢٠٠٥). توظيف الإنترنت في التعليم ومناهجه. المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، ع٧٤، م١٩، ١١٠-١٥٠.
- المدني، يزن محمد (٢٠٠٤). أثر التغذية الراجعة في الواجبات المنزلية على التحصيل في مادة الرياضيات على تلاميذ المرحلة الابتدائية.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- مرعي، توفيق وآخرون(١٩٩٣). طرائق التدريس والتدريب العامة. عمَان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- مرعي، توفيق والحيلة، محمد (٢٠٠٢).طرائق التدريس العامة. عمَان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مصطفى، فهيم(٢٠٠٥). مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد. القاهرة:دار الفكر العربي.
- الموسى، عبد الله عبد العزيز (٢٠٠١). استخدام الحاسب الآلي في التعليم. الرياض:مكتبة الشقري.
- الموسى، عبد الله عبد العزيز والمبارك، أحمد عبد العزيز(٢٠٠٥).التعليم الالكتروني الأسس والتطبيقات. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.
- الموسى، عبدا لله بن عبدا لعزيز. (٢٠٠٣). استخدام الإنترنت في التعليم العالي. مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(١)، م١٥، ٥٩-٩٣.

- الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين (٢٠٠٤).أسس دراسة بناء المناهج وتنظيماتها.عمّان:دار المسيرة.
- ياركندي، آسيا حامد(٢٠٠٤). فاعلية استخدام الواجبات المنزلية في تنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي في برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في كليات التربية للبنات.رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع ٢٥، ٢٦٩–٣١٩.
- Gary، B & Melissa، P ترجمة: أميمة عمور وحسين أبورياش (٢٠٠٧). استخدام التكنولوجيا في الصف. عمّان: دار الفكر.
- Garrison، T ، R and Anderson ، ترجمة:محمد الأبرش وحسني المحتسب(٢٠٠٦). التعليم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين. إطار عمل للبحث والتطبيق. الرياض: مكتبة العبيكان.
- Bailey، L.B. (2002). Training teachers to design constructivist reading homework. Dissertation Abstract International ، 63(078) ، 2507.
- Borg، Walfer and Gall، M Domicn (1979). Educational Research. 3ed Edition، New York، Longman.
- Bryan، Tand Sullivan،K(1998). Teacher Selected Strategies For Improving Homework Completion. Remedial and Special Education ، 19(5) ،263_276.
- Coulter، David (1991). Overcoming Student Apathy And Bewilderment: Setting An Example Of Responsibility And Attentiveness . Journal Articles، V 8 ، N 1.VMI .
- Darcus، H(2000) ،Too Much Homework ،I Tell my daughter To Strike. (Article) ،New Statesman ، 29 (I)4471 ،22.
- Davies، John& Ryanm John(2010).Exploring the Effectiveness of Online Learning Materials to Support the Mentoring of Trainee Teachers in Workplace Settings. Canada International Conference on Education (CICE) ، Canada ،372-378.
- De Castro، Ernesto S. (2010).ONLINE STRUCTURAL ENGINEERING TRAINING: BRIDGING THE GAP BETWEEN THEORY AND PRACTICE. 1st International Conference on Technology in Education ، Manila ، Philippines ،1-6.

- Demirci، Neset،(2006). Developing Web-oriented Homework System to Assess Students' Introductory Physics Course Performance and Compare to Paper-based Peer Homework. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE، Volume: 7 Number: 3 Article: 8 ،1302-6488.
- Etaati، Leila، Soheil Sadi-Nezhad ،(2010). Fuzzy Analytical Network Process for Evaluation E-learning Systems Using ISO/IEC 9126: Case Study. 1st International Conference on Technology in Education، Manila، Philippines ،1-9.
- European Association for Computer Assisted Language Learning، Printed in the United Kingdom، Recall 20(2): 208-224
- Foyle، H ،C.(1985).Homework Variety، Away To Educational Excellence. Paper Presented At The Annual Meeting Of The National Council For The Social Studies، Chicago، 22–26.
- Frahang Jaryani& Shamsul Sahibudin& Maslin Masrom& Samaneh Salehy& Suhaimi Ibrahim& Jamshid Jamshidi (2010). E-Learning Role to Improve Learning Quality: A Case Study of Iranian Students. Icast، Malaysia.
- Hittner ،J(1999). Fostering Critical Thinking in Personality Psychology :The Trait Paper Assignment. Journal Of Instructional Psychology ،29(2) ،92_97.
- Lee، Fong-lok & Rex M. Heyworth ،(1997). Electronic Homework. paper presented at the Annual Meeting، American Educational Research Association، pp 1-14.
- Minotti، J. L (2005). Effects of Learning-Style-Based Homework Prescriptions on the Achievement and Attitudes of Middle School Students. NASSPB ulletin ،Vol.89 ،No.642 ،67-89.
- Mitchell، M، Barton ،G and Kate، S(2000). The Role Of Homework in HILPING student Meet Physical Education Goals .JOPERD، 71(5).30-42.
- Parker، W(2001).Social Studies in Elementary education. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Rademacher، J(2000).Involving Student in Assignment Evaluation. Intervention in School and Clinic ،35(3) ،151 ،165.
- Sagarra، Nuria& Zapata Gabriela C (2008). Blending classroom instruction with online homework: A study of student perceptions of computer-assisted L2 learning.

- Shumow، Lee، Jennifer A. Schmidt، and Hayal Kackar (2008). Adolescents' Experience Doing Homework: Associations Among Context، Quality of Experience، and Outcomes. The School Community Journal، 2008، Vol. 18، No. 2، 9-27.
- Truscott، D (1998). Can we make homework Motivating?. The new England Reading Association Journal ،34(3) ،13-16.
- Vargas، Marta (1992). Whole Language For Second Language learners. Educational Research. Vol. 36، No. 2.

* * *

تنمية وعي الشباب
بحقوق الإنسان لرفع مستوى المواطنة

(دراسة وصفية مطبقة على الجامعات في المملكة العربية السعودية)

د. سارة صالح الخمشي

أستاذ التخطيط الاجتماعي المشارك

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

د. هيفاء عبدالرحمن الشلهوب

أستاذ التخطيط الاجتماعي المساعد

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

تنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان لرفع مستوى المواطنة

(دراسة وصفية مطبقة على الجامعات في المملكة العربية السعودية)

د.سارة صالح الخمشي
أستاذ التخطيط الاجتماعي المشارك
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

د. هيفاء عبدالرحمن الشلهوب
أستاذ التخطيط الاجتماعي المساعد
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

ملخص الدراسة:

تحدد هدف هذه الدراسة في التعرف على مستوى وعي الشباب بحقوق الإنسان وعلاقته بمستوى المواطنة (الانتماء والولاء الوطني، المسؤولية الاجتماعية ، المشاركة المجتمعية) والتوصل إلى توصيات لتنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان ورفع مستوى المواطنة لديهم وتناول هذا البحث إطار نظري استفاد من الدراسات السابقة المرتبطة بحقوق الإنسان و المواطنة وكذلك اعتمدت النظريات المرتبطة مثل نظرية التفاعل الرمزي والكتابات المتخصصة. وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة، وتم استخدام أداة استبيان طبقت على الشباب السعودي (الطلاب والطالبات) في الجامعات السعودية (جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك عبدالعزيز، جامعة أم القرى، جامعة الملك فيصل، جامعة الملك خالد) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان ومستوى المواطنة وكذلك إلى توصيات لتنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان ورفع مستوى المواطنة لديهم .

مقدمة:

أصبحت قضية حقوق الإنسان و المواطنة من القضايا التي تهم المجتمع الدولي بأسره و تسعى كافة المجتمعات نحو تفعيل حقوق الإنسان كمطلب أساسي من مطالب الإصلاح في شتى مجالات الحياة الإنسانية و أيضا مطلب للوصول إلى مستوى عالي من المواطنة الصالحة التي لن تتحقق إلا عن طريق تفعيل و تطبيق كافة اتفاقيات حقوق الإنسان كسبيل لنمو و تقدم المجتمع الذي يرتبط بنمو و تقدم الإنسان.

و تولي المملكة العربية السعودية قضايا حقوق الإنسان اهتماما على المستوى المحلي و الدولي و ذلك انطلاقا من التزامها بتطبيق الشريعة الإسلامية التي تدعو إلى التسامح و العدالة و المساواة و سيادة القانون.

وأصبح موضوع حقوق الإنسان في المملكة من الموضوعات الحيوية التي اكتسبت أهمية خاصة في السنوات الأخيرة و بدأت التركيز على نشر ثقافة حقوق الإنسان و ذلك لأن المملكة تسعى إلى إكساب المواطنين خصائص المواطنة الصالحة عن طريق إشباع حاجاتهم و حل مشكلاتهم و الحصول على حقوقهم لضمان أدائهم لواجباتهم على الوجه الأكمل و عملت مع مختلف فئات المجتمع و من أهم هذه الفئات فئة الشباب لأنهم أكثر تأثرا بالتغيرات التي تطرأ على المجتمع كما أنهم يمثلون نسبة كبيرة من أفراد المجتمع و هم بحاجة إلى تدعيم المواطنة العالمية التي تدعو إلى التسامح و العدالة و البعد عن التطرف و التشدد و الإرهاب مع التمسك بالمواطنة المحلية التي تتمسك بالوسطية و الاعتدال و الانتماء و الولاء لهذا الوطن و الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية تجاهه و المشاركة في خدمته لكي يكون الوطن أكثر أمانا و يكونوا الشباب أكثر اطمئنانا و ولاء.

ومن هنا جاء اهتمام هذه الدراسة للتعرف على مستوى وعيي الشباب بحقوق الإنسان والتوصل إلى توصيات لوضع تصور مقترح لبرامج و أنشطة تتضمن في محتواها زيادة معرفة وإدراك الشباب وتوعيتهم لممارسة حقوقهم الإنسانية لرفع مستوى المواطنة للشباب السعودي.

أولاً : مشكلة الدراسة :

إن حقوق الإنسان ليست من الأفكار الجديدة التي نادي بها دعاة الإصلاح الاجتماعي في الدول الكبرى وإنما هي حقوقاً أصيلة مرتبطة بفطرة الإنسان وطبيعته وجودة ونادت بها جميع الأديان السماوية وجاء الإسلام وأرسى هذه الحقوق ودعي إلى تفعيلها حيث قرر الإسلام أن الناس سواسية ولا مفاضلة بينهم إلا بالتقوى فقد قال الله تعالى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ﴾ (١). ﴿ أَلَمۡ تَرَوۡاْ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ وَأَسۡبَغَ عَلَيۡكُمۡ نِعَمَهُۥ ظَٰهِرَةٗ وَبَاطِنَةٗ ... ﴾ (٢) .

قال تعالى : ﴿ وَلَقَدۡ كَرَّمۡنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلۡنَٰهُمۡ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ وَرَزَقۡنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلۡنَٰهُمۡ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنۡ خَلَقۡنَا تَفۡضِيلٗا ﴾(٣).

﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٖ وَٰحِدَةٖ وَخَلَقَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا وَبَثَّ مِنۡهُمَا رِجَالٗا كَثِيرٗا وَنِسَآءٗۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيۡكُمۡ رَقِيبٗا ﴾(٤).

قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِ ... ﴾(٥). فممارسة الإنسان لكافة حقوقه الإنسانية التي أقرها الإسلام وفرضتها الظروف والتغيرات والتطورات المجتمعية يتم من خلال مساندة وتدعيم الدول والمنظمات الدولية والأنظمة المجتمعية المختلفة على مستوى معظم الدول في العالم.

وفي الوطن العربي تلقى قضية حقوق الإنسان والمواطنة اهتماماً متزايداً من خلال المؤتمرات والندوات والحوارات التي تقيمها مؤسسات المجتمع التي تهتم بخلق وعي حقوقي بمسألة المواطنة لبناء مجتمعات سليمة تضمن تمتع الأفراد والجماعات بالحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والحضارية وفقاً لما هو منصوص عليه في المواثيق والمعاهدات الدولية خاصة في الإعلان العالمي لحقوق

---

(١) الحجرات ، آية : ١٣.

(٢) سورة لقمان، آية : ٢٠.

(٣) سورة الإسراء ، آية : ٧٠.

(٤) سورة النساء ، آية : ١.

(٥) سورة النساء، آية : ٥٨.

الإنسان الصادر عن الجمعية العامة لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨م. والمملكة العربية السعودية أولت اهتماماً بقضايا حقوق الإنسان والمواطنة في السنوات الأخيرة على المستويين الوطني والدولي وذلك انطلاقا من التزامها بتطبيق الشريعة الإسلامية السمحة التي تدعو إلى ترسيخ هذه المفاهيم. ولانضمامها إلى أربع اتفاقيات دولية رئيسية في مجال حقوق الإنسان وهي الاتفاقية الدولية للقضاء على أشكال التمييز العنصري عام ١٩٩٧م واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة عام ٢٠٠٠م واتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة القاسية أو غير الإنسانية أو المهينة عام ١٩٩٧م والاتفاقية الدولية لحقوق الإنسان الطفل، وفي طريقها للانضمام. لما تبقى من تلك الاتفاقيات السبع. وموافقتها على إنشاء الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان غير الحكومية وهيئة حقوق الإنسان الحكومية. بهدف حماية وتعزيز حقوق الإنسان من خلال العديد من الأنشطة منها توعية المواطنين بحقوقهم. فحقوق الإنسان منظومة متكاملة من الحقوق والمعايير الأساسية التي لا يمكن للناس أن يعيشوا بكرامة كبشر دونها فهي أساس الحرية والعدالة والسلام. فاحترام حقوق الإنسان يساعد على تنمية الفرد والمجتمع، وغرس مفهوم المواطنة المتمثلة في تحمل المسئولية والمشاركة والولاء والانتماء للوطن الذي يتضح في احترام القانون والنظام وعدم الخلط بين الحرية والتسيب والتحلي بالأقدام والتضامن والوسطية والتسامح والعدل وحسن الجوار والسلام.

فالمواطنة وحقوق الإنسان هما أساس صلب لبناء الدول و المجتمعات المتقدمة ولإدارة العلاقات الدولية المعاصرة وفقاً لقواعد العدل والإنصاف والمساواة. ونظراً لأهمية ترسيخ مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان باعتبارهما أدوات لبناء مواطن صالح قادر على العيش بسلام يتطلب جهوداً وخططاً تشارك فيها الحكومات ومؤسسات المجتمع المدني فغياب الوعي بالحقوق الإنسانية قد يؤثر على مستوى المواطنة مما يترتب عليه أثاراً سلبية ومشكلات كالإرهاب والتطرف والتواكل والانتهازية والأنانية التي قد تعوق تقدم المجتمع وتنميته.

ومن هنا كانت الضرورة لتنمية وعي أفراد المجتمع بحقوقهم الإنسانية ورفع مستوى المواطنة بين المواطنين والتركيز في ذلك على فئة الشباب لأنهم المستقبل و

من أهم مصادر التجديد والتغيير وقبول الأفكار التي تدعو للإصلاح في المجتمع. وخاصة أن شريحة الشباب (١٥ - ٢٩ سنة) تشكل نسبة مرتفعة من سكان المملكة العربية السعودية، إذ تقدر بحوالي خمسة ملايين نسمة، وتحتل حوالي ٢٨% من السكان، وتضم الشريحة طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية، وحديثي التخرج[١] ويتفق جميع العلماء والباحثين على أهمية دراسة قضايا الشباب والعمل على تلبية احتياجاتهم الأساسية وتوسيع معارفهم وتعزيز اتجاهاتهم والتأكيد على دورهم في عملية التغيير الاجتماعي والتحديث وفي هذا المجال أوصت دراسة (أبو زيد)[٢]. بأهمية إقامة برامج توعية لنشر ثقافة حقوق الإنسان من خلال تنفيذ مشروعات وبرامج يتم إشراك الشباب بها، وتمكين الشباب من أجل الحصول على حقوقهم انطلاقاً من أن للمواطنين مجموعة من الحاجات الأساسية وأن إشباع هذه الحاجات يعد حقاً من حقوقهم. كما توصلت دراسة أخرى إلى أن دور الأسرة مع أهميته لا يكون فاعلاً في الحياة الاجتماعية للشباب الابتكاتف الجهود مع جميع المؤسسات الرسمية وغير الرسمية المدرسة ووسائل الإعلام المختلفة والمؤسسات الدينية. وأن ترسيخ قيم الانتماء للوطن والمواطنة والحفاظ على الاستقرار الاقتصادي والثقافي والاجتماعي في المجتمع يتطلب تفعيل الجهود في كافة المؤسسات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية[٣].

في ضوء ما سبق يتضح أن تنمية وعي الشباب وإدراكهم لحقوقهم الإنسانية موضوع يستدعي البحث للتعرف على مستوى وعيهم بحقوقهم الإنسانية والتوصل إلى توصيات لتنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان لرفع مستوى المواطنة للشباب السعودي.

---

(١) www.asbar.com مركز اسبار للدراسات والبحوث والاعلام .

(٢) أبو زيد، صافيناز محمد ونجاة محمود عبد المقصود ، مؤسسات المجتمع المدني ونشر ثقافة حقوق الإنسان، بحث منشور في مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد الثالث والعشرين، الجزء الثالث، القاهرة، جامعة حلوان، ٢٠٠٧م.

(٣) حمدان، سعيد ، دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة رؤية اجتماعية تحليلية، بحث منشور في الملتقى العلمي (الأسرة السعودية والتغيرات المعاصرة) الرياض، الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، ٢٠٠٨م.

وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في التالي:

تنمية وعي الشباب السعودي بحقوق الانسان وعلاقته بمستوى المواطنة لديهم .

ثانياً : أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تناولته، حيث تعد قضية حقوق الإنسان والمواطنة من القضايا ذات الأبعاد السياسية والاجتماعية والأمنية التي تعبر عن معايير الانتماء ومستوى المشاركة من قبل الأفراد في الحماية والذود عن الوطن، كما تعبر عن وعي الفرد بالحقوق والواجبات والنظر للآخر والمحافظة على المرافق والممتلكات العامة والحرص على المصلحة الوطنية ونبذ الإرهاب والتطرف والأنانية، كما تعكس مدى إدراكه ووعيه كمواطن لدورة في مجابهة التحديات التي تواجه المجتمع.

وتعتبر قضية حقوق الإنسان والمواطنة من أهم القضايا المطروحة على الساحة السياسية والثقافية والاجتماعية التي يهتم بها صانعي القرار، إلا أنها لا تزال محاطة بقدر من الغموض لحداثة الموضوع وندرة الدراسات والأبحاث العلمية على مستوى المجتمع السعودي بصفة خاصة.

كما تتضح أهمية الدراسة من خلال ما تسعى إليه من التعرف على مستوى وعي الشباب بحقوق الإنسان وعلاقته بالمواطنة وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية حسب المتغيرات المختلفة. وتكتسب الدراسة أهمية خاصة من خلال ما تتوصل إليه من توصيات لتنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان لرفع مستوى المواطنة للشباب السعودي.

ثالثاً : أهداف الدراسة :

الهدف الأول : التعرف على مستوى وعي الشباب بحقوق الإنسان وعلاقته بالمواطنة، ويتحقق هذا الهدف من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١- التعرف على مستوى وعي الشباب بحقوقه الأساسية وعلاقته بالانتماء والولاء للوطن.

٢- التعرف على مستوى وعي الشباب بحقوقه المدنية وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية .

٣- التعرف على مستوى وعي الشباب بحقوقه الاجتماعية والثقافية وعلاقته بمشاركتهم في المجتمع.

الهـدف الثـاني: التوصـل إلـى توصـيات لتنميـة وعـي الـشباب بحقـوق الإنـسان لرفـع مستوى المواطنة لديهم.

رابعاً : فروض الدراسة:

الفرض الرئيسي:

توجـد علاقـة ذات دلالـة إحـصائية بـين وعـي الـشباب بحقـوق الإنـسان ومـستوى المواطنة لديهم.

الفروض الفرعية :

١- توجـد علاقـة ذات دلالـة إحـصائية بـين وعـي الـشباب بحقـوق الإنـسان والانتمـاء والولاء الوطني لديهم.

٢- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والمسئولية الاجتماعية لديهم.

٣- توجـد علاقـة ذات دلالـة إحـصائية بـين وعـي الـشباب بحقـوق الإنـسان وعلاقتـه بمشاركتهم في المجتمع.

خامساً : الإطار النظري للدراسة :

سيتم التركيز على مفهوم الوعي - الشباب- حقوق الانسان - المواطنة) كالتالي:

١ - مفهوم الوعي :

يشير قاموس الخدمة الاجتماعية إلى الوعي بأنه عبارة عن الإدراك الذي يتوسط أو يربط بين الفرد والبيئة المحيطة بالفرد والمشاعر والأفكار التي لدى الفرد[١].

والـوعي بمعنـاه العـام يتمثـل فـي إدراك الفـرد لوظائفـه الذهنيـة والبدنيـة وإلمامـه بالخـصائص الشخـصية لذاتـه كعـضو فـي الجماعـة التـي ينتمي إليهـا وبالعـالم المحـيط بـه وذلك بهدف التكيف مع المجتمع وتطوير الأنماط السلوكية والنهوض بها إلى المستوى الاجتماعي المناسب[٢].

---

(١) Broker, Robert, Dictionary of Social Work, U.S.A, N.A.S.W,(١٩٨٨)

(٢) جلبي، علي عبدالرازق، المجتمع الثقافة الشخصية، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٠، ص٣٩١.

كما تشير كملة الوعي Awareness أيضاً إلى إدراك الناس وتصوراتهم للعالم الموضوعي المحيط بهم، وهو عبارة عن مجمل الأفكار والمعارف التي يتمثلها الفرد وتجعله يسلك منهجاً معيناً، فهو عبارة عن الاستجابات التي يقوم بها الشخص إزاء موقف معين[1]. كما يقصد به أيضاً إدراك الفرد بجوانب شيء معين بمعنى إدراكه بأفكاره ومشاعره بالبيئة المحيطة به ومعرفة ما هو صحيح وما هو خطأ، وهو عملية عقلية معرفية سابقة، على الاستجابة النهائية[2].

وبناءً على ما سبق يمكن تحدي مفهوم إجرائي للوعي يتمثل في التالي :

هو إدراك الشباب وإلمامهم ومعرفتهم بحقوق الإنسان بهدف الوصول إلى سلوك فعلى لممارسة وتفعيل مثل هذه الحقوق مما يؤدي إلى رفع مستوى المواطنة لديهم.

٢- مفهوم الشباب :

لقد اختلف العلماء حول تحديد مفهوم الشباب نظراً لاختلاف تخصصاتهم، فمنهم من حدد هذه المرحلة بمعيار سلوكي تتشكل فيه الاتجاهات السلوكية المميزة لهذه المرحلة. ومنهم من حددها بمعيار زمني، وآخر بمعيار اجتماعي يتمثل في قدرة وسعي الشباب نحو احتلال مكانة اجتماعية والقيام بمجموعة من الدوار تؤهله للحياة، وهناك من حددها بعيار عقلي تتمثل في نمو العمليات العقلية مثل التذكر والتخيل والإدراك والتفوق والقدرة على اتخاذ القرار وحرية الاختيار. وبالرغم من اختلاف وجهات النظر حول تحديد المرحلة العمرية لها، إلا أن معظم الآراء اتفقت على تحديدها بين (١٥-٣٢) سنة.

ومن خلال ما سبق يمكننا أن نحدد مفهوم الشباب إجرائياً تمشياً مع هذه الدراسة بأنها الفئة التي تقع في المرحلة العمرية(١٨-٢٥)سنة من الجنسين ذكور وإناث وملتحقين بالمرحلة الجامعية في الجامعات السعودية ويمتلكون خصائص وسمات

---

(١) مدكور، إبراهيم وآخرون، معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٠، ص٦٤٤.

(٢) السنهوري، أحمد وآخرون، الخدمة الاجتماعية والبيئة، القاهرة، دار السعيد للطباعة، ١٩٨٨، ص٣٩١.

تلك المرحلة التي من أهمها النضج واحترام القوانين والسعي نحو الحصول على الحقوق الإنسانية.

سمات مرحلة الشباب:

تعد مرحلة الشباب من أهم مراحل الحياة، فخلالها يكتسب الفرد مهاراته الإنسانية البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية اللازمة؛ لتدبير شؤون حياته، وتنظيم علاقاته مع الآخرين. ومن أهم السمات التي يتميز بها الشباب الاستعداد للتغيير– الطموح والتطلع للمستقبل– التذبذب والتردد– القدرة على اكتساب المعلومات.

خصائص هذه المرحلة هي:

١– مرحلة إيضاح: وفيها يتكامل نضج الفرد في جميع النواحي البدنية والنفسية والجنسية والاجتماعية.

٢– مرحلة انتقال: حيث تتكامل مظاهر النضج السابق بشكل متسارع تنقل الشباب إلى عالم الراشدين.

٣– مرحلة نقد وتقييم وتمحيص: نتيجة التغيرات التي تتلاحق على الشباب ومحاولته التوافق معها.

٤–مرحلة الصراع: نتيجة التمحيص السابق والنزعة الاستقلالية لدى الشباب، والتي قد تحدث بين قيم الشباب ودوافع مجمعة وهو ما يعبر عنه بمصطلح "صراع الأجيال".

٥– مرحلة طاقة وقوة: يتمتع الشاب فيه بتكامل جسماني وطاقة حيوية كبيرتين؛ مما يجعل فئة لا شباب عمود المجتمع الفقري ومستقبله المنتظر فهم مصدر قوة لمجتمعهم[١].

وبعد هذا العرض لخصائص المرحلة العمرية لمرحلة الشباب من وجهات نظر مختلفة، تبين لنا الحاجات الأساسية التي يحتاج إليها الشباب بصفة عامة والشباب

---

(١) عسيري، علي، الآثار الأمنية لاستخدام الشباب للإنترنت، الرياض، جامعة الأمير نايف، ٢٠٠٤، ص ٦٩–٧١.

الجامعي بصفة خاصة، فالحاجة هي حالة الكائن الحي التي تنشأ عن انحراف أو حيد بالشروط البيئية عن الشروط البيولوجية اللازمة لحفظ بقاء الكائن الحي[1].

ومن أهم الحاجات الأساسية الحاجة إلى التعبير الابتكاري– الحاجة إلى الانتماء– الحاجة إلى المنافسة.– الحاجة إلى خدمة الآخرين – الحاجة إلى الحركة والنشاط– الحاجة إلى الشعور بالأهمية– الحاجة إلى ممارسة خبرات جديدة والشعور بالمخاطرة[2].

مفهوم حقوق الإنسان :

تعريف الحق لغة:

قدم العلامة ابن منظور صاحب معجم لسان العرب عدة معان للحق منها أن الحق هو الله جل جلاله، وكتب الله، والعدل، والصدق، والواجب الذي ينبغي أن يطلب [3]. ولكن مضمون هذه المعاني ومرجعها إلى كون الإنسان حراً في تصرفاته، ومع الامتناع في هذا الحق عن ضرر الآخرين، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَلْبِسُوا الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ ﴾[4].

الحق في الفرنسية: Drooit،Vrai ، وفي الإنجليزية Right، Truth،True ، وفي اللاتينية: Jus،Erus .

وقد عرفه الفقهاء المعاصرون والقانونيون بربط الحق بالمصلحة: فالحق ما ثبت للإنسان فرداً أو جماعة أو دولة بمقتضى الشرع أو القانون أو النظم والاتفاقات والمعاهدات لأجل الصالح الخاص والعام[5].

ويمكن التمييز بين اتجاهات أو مذاهب ثلاثة فيما يتعلق بتعريف الحق وهي:

---

(١) جابر، جودت، مشكلات المراهقة والشباب، لبنان، دار النفائس ٢٠٠٤م، ص٢٥٠.

(٢) رشوان، عبد المنصف ، ممارسة الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب، الإسكندرية، ٢٠٠٦م، ص٣٣.

(٣) ابن منظور ، لسان العرب ، بيروت ، مطبعة الباني.

(٤) سورة البقرة، آية : ٤٢.

(٥) الصرامي، عبدالله، الإنسان (حقوق وحريات)، دبي، دار السلام، ٢٠٠٤.

١- الاتجاه الأول: أو ما يطلق عليه المذهب الشخصي، ويذهب أنصاره إلى تعريف الحق بأنه "قدرة أو سلطة إرادية ينحو لها القانون شخصاً معيناً، ويرسم حدودها[١].

٢- الاتجاه الثاني: أو ما يطلق عليه المذهب الموضوعي، ويعرف الحق بأنه "مصلحة يحميها القانون "[٢]. وهذه المصلحة قد تكون مادية (كحق الملكية مثلاً) وقد تكون معنوية (كالحقوق الشخصية).

٣-الاتجاه الثالث: يجمع بين التعريفين اللذين انتهى إليهما الاتجاهات السابقة.

ومن أبرز هذه التعريفات (المختلطة) ما يلي:

التعريف الأول: الذي يرى أصحابه أن الحق هو سلطة لإدارة الإنسانية، معترف بها ومحمية من القانون، ومحلها مال أو مصلحة.

التعريف الثاني: ومضمونه أن الحق سلطة مقصود بها خدمة مصلحة ذات صفة اجتماعية[٣].

ويعرف الحق أيضاً بأنه "مصلحة مستحقة شرعاً. تتحقق بها له فائدة مالية أو أدبية ولا يمكن أن يكون لها أضراراً"[٤].

وقد فرق المفسرين والمفكرين بين الحق الطبيعي The natural right، والحق الوضعي Rihgt Positive.[٥].

والحق الطبيعي: هو مجموعة الحقوق اللازمة عن طبيعة الإنسان من حيث هو إنسان.

والحق الوضعي: هو مجموعة المنصوص عليها في القوانين المكتوبة والعادات، وتنقسم إلى قسمين: الحقوق العامة، والحقوق الدولية الخاصة، الحق الدولي العام ينظم

---

(١) الدريني، فتحي، الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده، عمان، دار البشير، ١٩٩٧، ص٦٧.

(٢) جمعة، نعمان، دروس في المدخل للعلوم القانونية، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٧٩، ص ٨٩.

(٣) الدريني، فتحي، الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده، مرجع سابق، ص٨٠.

(٤) حمزة، عمر، حقوق الإنسان في القرآن الكريم، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ١٩٨٨، ص٩٧.

(٥) صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، ج١ بيروت، دار الكتاب اللبناني (د.ت)، ص١٨٥.

علاقات الدول بعضها ببعض، أما الحق الدولي الخاص فينظم علاقات الأفراد ذوي الجنسيات المختلفة.

التعريف بالإنسان:

الإنسان هو أحد المخلوقات الكونية التي أسكنها الله هذه الأرض.

الإنسان في اللغة: اسم جنس يطلق على الذكر والأنثى، فيقال للرجل (إنسان)، وللمرأة (إنسان)، ولا يقال لها (إنسانة)[1].

فالله سبحانه وتعالى ميز الإنسان وكرمه وفضله على كثير من خلقه، ومن مظاهر التكريم الإلهي للإنسان[2].

أ – استواء الخلق: لقد كرم الله سبحانه وتعالى الإنسان بالصورة والخلقة الحسنة، قال تعالى: ﴿وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ﴾[3].

ب – السمو الروحي: كرمه الله تعالى بالروح العلوي، بأن جعل فيه نفخة من روحه استحق بها أن تنحني له الملائكة بأمر الله تعالى، ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقٌۢ بَشَرًا مِّن صَلْصَٰلٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ ﴿٢٨﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ﴾[4].

ج – استخلافه في الأرض: الخلافة في الأرض منحها الله تعالى للإنسان، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓا۟ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّىٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾[5].

د – التكليف وبيان المنهج ورسم طريق الهداية: وهذا من أعظم مظاهر خلق لغاية أسمى قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾[6].

في ضوء ما سبق يمكن تعريف حقوق الإنسان إجرائيا بأنها:

---

(١) الرازي، محمد بن ابي بكر، مختار الصحاح، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٩٥.

(٢) الطعيمات، هاني، حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، عمان، دار الشروق، ٢٠٠٣.

(٣) سورة التغابن، آية: ٣.

(٤) سورة الحجر، آية: ٢٨–٢٩

(٥) سورة البقرة، آية: ٣٠.

(٦) سورة الذاريات، آية: ٥٦.

هي مجموعة النصوص الدولية التي تتعلق بتنمية وحماية حق المواطنين في تقرير مصيرهم وتمتعهم كأفراد وجماعات بحقوقهم المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية الواردة في الإعلانات والاتفاقيات الدولية.

خصائص حقوق الانسان :

حقوق الإنسان في عالمنا المعاصر والمتطور تتميز بعدد من الخصائص المبرزة للتطور الذي عرفته الأنظمة القانونية، والسياسية فيما يخص هذه الحقوق. سنحاول حصرها فيما يلي:

١ – الصفة العالمية لحقوق الإنسان.

٢ – حقوق الإنسان هي حقوق أساسية.

٣– حقوق الإنسان ذات طابع علمي ونسبي.

٤ – حقوق الإنسان توجب أن يكون للفرد دوراً إيجابياً في إطار الجماعة.

٥ – حقوق الإنسان مفهوم متطور متجدد [١].

تصنيفات حقوق الإنسان:

جرى العمل من طرف الباحثين، على تصنيف حقوق الإنسان إلى ثلاثة أنواع، تتمثل أولها في الحقوق المدنية والسياسية التي يستفيد منها الإنسان بصفته فرداً يعيش ضمن جماعة منظمة، بغض النظر عن نوع النظام السياسي الذي تتبانه الجماعة التي ينتمي إليها.

أما النوع الثاني: فهو مجموعة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وأما النوع الثالث: فيشتمل على مجموعة من الحقوق البيئية والتنموية[٢].

التنظيمات الدولية والإقليمية لحقوق الإنسان:

---

(١) محفوظي، هجيرة، حقوق الإنسان بين العالمية والخصوصية، بحث غير منشور لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في القانون، القاهرة، جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، ٢٠٠٠.

(٢) الشنيبر، خالد، حقوق الإنسان في اليهودية والمسيحية والإسلام مقارنة بالقانون الدولي، الرياض، مطابع الحميضي، ٢٠٠٩، http://nshr.org.saالجمعية الوطنية لحقوق الانسان (٢٠٠٦). (٢٠٠٧).

إن حقوق الإنسان هي حقوق متأصلة في طبيعتنا وهي تهدف إلى ضمان حماية معنى الإنسانية في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

يُستخدم اصطلاح "حقوق الإنسان" بالإشارة إلى تلك المطالب التي يتعين الوفاء بها لجميع الأفراد ودونما أي تميز بينهم سواء بسبب النوع والجنس أو اللون أو العقيدة أو الأصل، أو لأي سبب آخر ويجب أن يُكفل للأفراد التمتع بهذه الحقوق أو المطالب بحكم كونهم بشراً، وباعتبار أن وجودهم بهذه الصفة لا يتحقق إلا بذلك فمفهوم حقوق الإنسان يتسع ليتجاوز مجرد وضع الضمانات التي تكفل المحافظة على النوع البشري أو الجنس الإنساني، ليشمل أيضاً، وبنفس القدر مع الأهمية، إقرار الضمانات اللازمة التي تتيح للفرد التمتع بحقوقه وحرياته باعتباره كائناً حيّاً متمايزاً عن باقي الكائنات الأخرى التي تقاسمه الحياة على الأرض[١].

ولقد ظهرت عدة تنظيمات عالمية وإسلامية وعربية ومحلية تهدف إلى حماية حقوق الإنسان أهمها: التنظيم الدولي الأوروبي و منظمة الدول الأمريكية و جامعة الدول العربية و منظمة الوحدة الإفريقية[٢]. ومنظمة المؤتمر الإسلامي[٣].

حقوق الإنسان في الإسلام:

إن الإسلام يقدم مفهوماً واقعياً لحقوق الإنسان في تشريعاته، هذا المفهوم جاء منسجماً مع الفطرة الإنسانية، ذات التصور الثابت الذي لا يتغير، لأن الإسلام قد حدد الحقوق بأوامره ونواهيه الشرعية، وحدد الكيفية والضمانات التي يقسم بها تأكيد تلك الحقوق وإبرازها[٤].

فمفهوم الإسلام بحقوق الإنسان لا يجعل الحقوق أمراً نظرياً، ولا يتعصب لشرعية دون أخرى كاليهودية، ولا يتحيز لطائفة دون أخرى، كما هو الحال في المسيحية، فإنه أي الإسلام دين الحقوق القائمة على العدل والمساواة بين بني البشر جميعاً.

---

(١) الصباح، سعاد ، حقوق الإنسان في العالم المعاصر، الكويت، دار سعاد الصباح للنشر، ١٩٩٦.
(٢) الرشيد، أحمد وعدنان حسين ، حقوق الإنسان في الوطن العربي، دمشق، دار الفكر المعاصر ، ٢٠٠٢.
(٣) محفوظي، هجيرة، حقوق الإنسان بين العالمية والخصوصية، مرجع سابق.
(٤) مفتي،أحمد وسامي الوكيل ، النظرية السياسية الإسلامية في حقوق الإنسان الشرعية، جدة، دار الخليج، ٢٠٠٢.

مميزات حقوق الإنسان في الإسلام:

إن تقرير الإسلام لحقوق الإنسان يمتاز على كل التنظيمات الوضعية الحديثة من محلية ودولية – ومنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان – من الوجهات الآتية:

أولاً: أن تلك الحقوق من تقرير الوحي السماوي، وجاء بها الرسول ﷺ وليست نتيجة ظروف طارئة، أو مطالب تقدم بها الناس، أو بسبب تطور تاريخي، أو بعد معانات وآلام.

ثانياً: أن حقوق الإنسان في الإسلام جزء لا يتجزأ من الإسلام عقيدة وشرعية، تتجسد في علاقة الإنسان بربه وبنفسه وبغيره من الناس، أي أن فيها جانبين: جانب عقدي وجانب فقهي.

ثالثاً: أن تلك الحقوق عند المسلمين هي واقع عملي، وممارسة سلوكية، وليست مجرد تصور نظري، أو مثالية تخالف الواقع، أو شعارات جوفاء بعيدة عن التطبيق.

رابعاً: أن حقوق الإنسان في الإسلام متعلقة بابن آدم، أي بجنس الإنسان في كل زمان وفي أي مكان أما فكرة حقوق الإنسان المعاصرة فقد نشأت في داخل البلدان الأوروبية، ولم تمتد لتشمل شعوب الأرض بأكملها، بل إن المنادين بها – مع الأسف – هم الذين مارسوا الاستعمار، ووقع في المستعمرات من المظالم والاستبداد كل ما يتعارض مع مبادئ حقوق الإنسان[1].

خامساً: أن نظرة الإسلام إلى الإنسان وحقوقه تتناول كل الإنسان، لا فرق بين العربي والأعجمي ولا بين الأحمر والأسود، فليس في ا لإسلام تمييز بين الجنس واللون والعرق، كما تفعل الدول الكبرى في أيامنا هذه، والتي تفرض هيمنتها وسلطاتها وكبريائها على الأمم، وتجعل حقوق الإنسان مقصورة على الجنس الأبيض الذي – في نظرهم – يتمتع بكل المزايا والرفاهية والتقدم والرقي، وينظرون إلى الأجناس الأخرى نظرة استعباد واحتقار وازدراء [2].

---

(١) الصالح، محمد، حقوق الإنسان في القرآن والسنة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٢.

(٢) الطعيمات، هاني ، حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، مرجع سابق.

سادساً: أن حقوق الإنسان في الإسلام لها صفة الإلزام بالنسبة للمسلمين لأنها من مقررات الدين، ولأنها تتضمن جزاءات دينية ودنيوية على من يخالفها. أما الإعلان العالمي لحقوق الإنسان فليس من شأنه حماية تلك الحقوق ولا يعطيها صفة الإلزام، لأنه لا يتضمن أية جزاءات لمخالفة أحكامه، أو ضمانات لتنفيذها.

سابعاً: أن الشريعة الإسلامية قد منحت الإنسان حقوقاً باعتبار إنسانيته في كل طور من أطوار حياته. فالإنسان من حيث هو إنسان أعطاه الإسلام حقوقاً منذ ولادته إلى وفاته، بل إننا نجد أحكاماً تتعلق بالجنين حيث أمر الإسلام بتحصين الولد عند وضع النطفة في الرحم، وكفل له الغذاء والحماية وهو في بطن أمه، فحرم الشرع الإجهاض، وقدر دية محددة تجب على من تسبب في إسقاط الجنين، وشرع للحامل أن تفطر في نهار رمضان إذا خافت على جنينها. كما أثبتت الشريعة للجنين الحق في أن يحفظ له نصيبه في الإرث أو الوصية أو الوقف[1].

المفاهيم الأساسية لحقوق الإنسان في الإسلام:

حق الحياة – حق الحرية – حق المساواة – حق العدالة– حق المشاركة في الحياة العامة– حق حرية التفكير والاعتقاد والتعبير– حق الحرية الدينية –حق الدعوة والبلاغ – حق حماية الملكية–– التكافل الاجتماعي.

حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية:

إن تطبيق حقوق الإنسان الإسلامية في المملكة العربية السعودية هي امتداد لتطبيقها في الخلافات الإسلامية السابقة التي عاملت الإنسان بحقوقها لتي شرعت له في الإسلام فنجحت سياسياً واجتماعياً واقتصادياً ورضيت عن المجتمع ورضي المجتمع عنها. فلم يكن تطبيق حقوق الإنسان الإسلامية في المملكة من أجل تجربة اجتماعية أو سياسية وإنما هو الأساس الذي به تعامل الدولة الفرد والمجتمع ويتعامل معها على منهج تلك الحقوق وتدافع عنها وتفتخر بتطبيقها لأنها من وحي عقيدتها التي تبنى عليها حركة حياتها في المسيرة الإنسانية المستقيمة.

---

(١) الشكري، علي، حقوق الإنسان في ظل العولمة، الاردن، دار اسامة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦.

فالتعامل مع قضايا حقوق الإنسان له خصوصية في المجتمع السعودي، فبعض من الحقوق التي تقرها منظمات حقوق الإنسان في الغرب هي محل رفض من الحكام والمحكومين لأنها تخرج عن ذلك الإطار الفكري العام في المجتمع. فالمملكة حين ترفض من حقوق الإنسان حرية الإجهاض وحرية العقيدة وحرية تكوين الأحزاب التي يمكن أن تؤدي إلى ظهور أفكار مناقضة للشريعة الإسلامية، فإن هذا الرفض محل إجماع. وقد صدر النظام الأساسي يحمل عبارات حقوق الإنسان بلفظها وهي:

عبارة جديدة على الثقافة السعودية رغم أن الدولة حرصت منذ البداية على تأكيد مضمون هذه الحقوق في الثقافة السياسية والاجتماعية دون استخدام هذا المصطلح إلا أن استخدام مصطلح حقوق الإنسان يظل مرتبطاً بحقيقة هذه الحقوق ومعناه وممارستها وفق الضوابط الشرعية. وكان إنشاء لجنة أهلية وأخرى حكومية لحقوق الإنسان تعبيراً عن ضرورة الإجماع في تعريف حقوق الإنسان وإقرارها في مناطق أخرى من العالم. وتضييق هذه الفجوة لا يعني التخلي عن المفاهيم السائدة في الثقافة الاجتماعية السعودية ولكنه يعني العمل على أن يفهم الآخرون المنظور السعودية لهذه المفاهيم وإزالة اللبس المرتبط باستخدام مصطلحات مختلفة وإذا كانت المملكة قد صادقت على بعض الاتفاقيات الدولية الخاصة بحقوق الإنسان مثل اتفاقية القضاء على التمييز ضد المرأة ومكافحة التعذيب وحقوق الطفل. فإن المصادقة تعني أن مضمون هذه الاتفاقيات لا يمثل خروجاً على الشريعة الإسلامية أو مقتضياتها[1]. وقد قطعت المملكة شوطاً كبيراً في تحديث العديد من المؤسسات والنظم التي تتعلق بقضايا حقوق الإنسان من جانب أو أكثر أهمها المحكمة الشرعية والمجلس الأعلى للقضاء و إدارة البحوث والإفتاء والدعوة والإرشاد وكتابة العدل ووزارة العدل[2]. هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر و ديوان المظالم ورعاية حقوق الإنسان الاجتماعية

(١) البكر، عبد المحسن، حقوق الإنسان في السعودية قراءة موضوعية لحملات التشكيك في المنهج الإسلامي، الرياض، دار أشبيليا، ١٤٢٣، ص ٢١٦–٢٢٠.

(٢) الوزان، عدنان، موسوعة حقوق الإنسان في الإسلام وسماتها في المملكة العربية السعودية، بيروت، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٥، ٩٢.

ومن أبرز تلك الرعايات الضمان الاجتماعي دور الرعاية الاجتماعية[1].ودور التربية الاجتماعية مثل. رعاية وتعليم الإنسان الذي فقد إحدى حواسه الثلاث، البصر، السمع، الكلام في معاهد النور و معاهد الأمل و معاهد التربية الفكرية بالإضافة إلى التعليم العام[2].

أجهزة حقوق الإنسان في المملكة.

١) هيئة حقوق الانسان:

تم إنشاء هيئة حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية في ٨-٨-١٤٢٦هـ و ترتبط مباشرة برئيس مجلس الوزراء .

هدف الهيئة: تهدف إلى حماية حقوق الإنسان وتعزيزها وفقاً لمعايير حقوق الإنسان الدولية في جميع المجالات، ونشر الوعي بها، والإسهام في ضمان تطبيق ذلك في ضوء أحكام الشريعة الإسلامية.

١. اختصاصات الهيئة: مجلس الهيئة هو السلطة المهيمنة على شؤون الهيئة وتصريف أمورها، ويتخذ جميع السبل اللازمة لتحقيق أغراضها في حدود هذا التنظيم، وله على وجه الخصوص مايلي[3]:

١-التأكد من تنفيذ الجهات الحكومية المعنية، للأنظمة واللوائح السارية فيما يتعلق بحقوق الإنسان، والكشف عن التجاوزات المخالفة للأنظمة المعمول بها في المملكة والتي تشكل انتهاكاً لحقوق الإنسان، واتخاذ الإجراءات النظامية اللازمة في هذا الشأن.

٢- إبداء الرأي في مشروعات الأنظمة المتعلقة بحقوق الإنسان، ومراجعة الأنظمة القائمة واقتراح تعديلها وفقاً للإجراءات النظامية.

---

(١) اللهيب، أحمد، تطبيق حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية، مجلة الرابطة، العدد ٤٢١ السنة ٣٧ ف فبراير / مارس ٢٠٠٠، ٢٢.

(٢) البكر، عبد المحسن ، حقوق الإنسان في السعودية قراءة موضوعية لحملات التشكيك في المنهج الإسلامي، مرجع سابق، ص١٢٢.

(٣) www.hrc.gov.sa هيئة حقوق الانسان .

٣- متابعة الجهات الحكومية لتطبيق ما يخصها من الصكوك الدولية لحقوق الإنسان التي انضمت إليها المملكة، والتأكد من اتخاذ تلك الجهات الإجراءات اللازمة لتنفيذها .

٤- إبداء الرأي في الصكوك الدولية الخاصة بحقوق الإنسان، فيما يتعلق بانضمام المملكة إليها، أو الأحكام الواردة فيها .

٥- الموافقة على تقارير المملكة المتعلقة بحقوق الإنسان، ورفع ما يلزم منها من قبل رئيس الهيئة إلى رئيس مجلس الوزراء.

٦- زيارة السجون ودور التوقيف في أي وقت دون إذن من جهة الاختصاص، ورفع تقارير عنها إلى رئيس مجلس الوزراء.

٧- تلقي الشكاوي المتعلقة بحقوق الإنسان والتحقق من صحتها، واتخاذ الإجراءات النظامية في شأنها.

٨- وضع السياسة العامة لتنمية الوعي بحقوق الإنسان واقتراح سبل العمل على نشر ثقافة حقوق الإنسان والتوعية بها، وذلك من خلال المؤسسات والأجهزة المختصة بالتعليم والتدريب والإعلام وغيرها .

٩- الموافقة على إصدار النشرات والمجلات والمطبوعات، المتصلة بأهداف الهيئة واختصاصاتها.

١٠- الموافقة على التقرير السنوي عن أعمال الهيئة والتقرير السنوي عن حالة حقوق الإنسان في المملكة، ورفعها إلى رئيس مجلس الوزراء.

١١- الموافقة على مشروع ميزانية الهيئة وحسابها الختامي ورفعها إلى رئيس مجلس الوزراء بحسب الإجراءات النظامية .

١٢- التعاون مع الجمعيات والمنظمات والمؤسسات الوطنية والإقليمية والدولية العاملة في مجال حقوق الإنسان بما يحقق أهداف الهيئة وتنمية علاقاتها.

١٣- الموافقة على عقد المؤتمرات والندوات الداخلية والدولية في مسائل حقوق الإنسان، والمشاركة فيها، وفقاً للإجراءات النظامية في هذا الشأن.

١٤- الموافقة على إقامة الدعاوى والرد عليها فيما يتعلق بمسائل حقوق الإنسان.

١٥–إقرار اللوائح الإدارية والمالية، وحقوق أعضاء مجلس الهيئة والمتعاونين معها ومزاياهم، وذلك بالاتفاق مع وزارة الخدمة المدنية، ووزارة المالية.

١٦–تكليف أعضاء مجلس الهيئة أو بعضهم – المعينين وفقاً للفقرة (ج) من المادة (الرابعة) من هذا التنظيم – بالإشراف على إدارات الهيئة المختلفة.

١٧– إنشاء إدارات أخرى، بالاتفاق مع وزارة الخدمة المدنية ووزارة المالية.

١٨– تكوين لجان دائمة أو مؤقتة من بين الأعضاء أو من غيرهم لأداء مهمات معينة تدخل في اختصاص المجلس.

٢) الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان بالمملكة العربية السعودية :

أنشئت الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان بالمملكة العربية السعودية في ١٨–١–١٤٢٥هـ الموافق ٩–٣–٢٠٠٤م.

أهداف الجمعية:

١– العمل على حماية حقوق الإنسان وفقاً للنظام الأساس للحكم الذي مصدره الكتاب والسنة ووفقا للأنظمة المرعية، وما ورد في الإعلانات والمواثيق الخاصة بحقوق الإنسان الصادرة عن الجامعة العربية، ومنظمة المؤتمر الإسلامي، والأمم المتحدة ووكالاتها ولجانها المختصة وبما لا يخالف الشريعة الإسلامية.

٢– التعاون مع المنظمات الدولية العاملة في هذا المجال.

٣– الوقوف ضد الظلم، والتعسف، والعنف، والتعذيب، وعدم التسامح.

اختصاصات الجمعية:

الجمعية ليست سلطة تشريعية أو قضائية أو تنفيذية، وليست بديلاً لهذه السلطات الثلاث، ومن هذا المنطلق تقررت اختصاصاتها الواردة في المادة الثالثة من نظامها الأساسي تؤكد على:

- التأكد من تنفيذ ما ورد في النظام الأساسي للحكم، وفي الأنظمة الداخلية في المملكة ذات العلاقة بحقوق الإنسان.
- التأكد من تنفيذ التزامات المملكة تجاه قضايا حقوق الإنسان، وفق ما ورد في إعلان القاهرة لحقوق الإنسان في الإسلام، وميثاق الأمم المتحدة، والمواثيق والصكوك الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان.

- تلقي الشكاوى ومتابعتها مع الجهات المختصة، والتحقق من دعاوى المخالفات والتجاوزات المتعلقة بحقوق الإنسان.
- تقديم الآراء والمقترحات للهيئات الحكومية والأهلية للعمل على نشر المعلومات في مجال حقوق الإنسان.
- التعامل مع قضايا حقوق الإنسان في الهيئات الدولية بشكل عام، والمنظمات الدولية غير الحكومية بشكل خاص.
- دراسة المواثيق والصكوك الدولية الخاصة بحقوق الإنسان الدولية وتطبيقاتها.
- إقامة المؤتمرات والندوات والحلقات المحلية والإقليمية والدولية المتعلقة بحقوق الإنسان.
- تشجيع التعاون الإقليمي والدولي لتعزيز وحماية حقوق الإنسان.
- نشر إصدارات متخصصة تعني بحقوق الإنسان.

٥- مفهوم المواطنة :

مفهوم المواطنة من المفاهيم التي يدور حولها جدلاً كبيراً، لذا يصعب أن نجد لها تعريفاً يرضى به كل المختصين في هذا المجال، وبالتالي يختلف مفهوم المواطنة تبعاً للزاوية التي نتناولها منها، وتبعاً لهوية من يتحدث عنها، وتبعاً لما يراد بها.

والمواطنة في اللغة العربية منسوبة إلى الوطن، وهو المنزل الذي يقيم فيه الإنسان، والجمع أوطان، ويقال وطن بالمكان وأوطن به أي أقام، وأوطنه اتخذه وطناً، وأوطن فلان أرض كذا أي اتخذها محلاً ومسكناً يقيم فيه[١]، وفي اللغة الإنجليزية تأتي المواطنة ترجمة لمصطلح (Citizenship) ويقصد به غرس السلوك الاجتماعي المرغوب حسب قيم المجتمع، من أجل إيجاد المواطن الصالح Good Citizen [٢].

وبالرجوع إلى (الموسوعة العربية العالمية) نجد أنها تعرف المواطنة بأنها "اصطلاح يشر إلى الانتماء إلى أمة أو وطن"[٣] وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريفها على أنها

---

(١) ابن منظور، لسان العرب، مرجع سبق ذكرة.

(٢) الخولي، محمد، قاموس التربية، لبنان، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨١.

(٣) الموسوعة العربية العالمية، ١٩٩٦م، ص٣١١.

مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجمع سياسي. وتعرف دائرة المعارف البريطانية (Encyclopedia Britannica) المواطنة كما وردت عند الكواري بأنها "علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات في تلك الدولة"[1].

ويعرفها مركز التربية الوطنية (Center for Civic Education، ١٩٩٨) بأنها "العضوية في الجماعة السياسية، وأعضاء الجماعة السياسية مواطنوها وبذلك فالمواطنة هي أيضاً العضوية في المجتمع، والعضوية تتطلب المشاركة القائمة على الفهم الواعي، والتفاهم، وقبول الحقوق والمسؤوليات".

وتعرفها (الموسوعة العربية العالمية) بأنها "تعبير قويم يعني حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ والتفاني في خدمة الوطن. ويوحي هذا المصلح بالتوحد مع الأمة"[2].

ويتحدد المفهوم الإجرائي في الآتي:

علاقة تربط بين الفرد ووطنه وتتجسد هذه العلاقة في الانتماء والولاء لهذا الوطن والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والمشاركة في خدمته.

المواطنة رؤية اجتماعية وتاريخية :

لقد شهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي أحداثاً متلاحقة وتطورات سريعة جعلت عملية التغيرات أمراً حتمياً في معظم دول العالم، وقد انتاب القلق بعض المجتمعات من هذا التغير السريع، ومنها العربية والإسلامية التي تخشي أن تؤدي هذه التحولات الاجتماعية المتسارعة والمترابطة بالتطور العلمي السريع إلي التأثير على قيمها ومبادئها وعاداتها وتقاليدها بفعل وسائل الأعلام والمختلفة. والمملكة احدي هذه المجتمعات التي مرت بتغيرات سريعة شملت معظم جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مما أثر على تماسك المجتمع واستقرار، وأدت إلي ظهور

---

(١) الكواري، على خليفة مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية السنة ٢٣ العدد ٢٦٤، ٢٠٠١، ص ١١٨.

(٢) الموسوعة العربية العالمية ، ١٩٩٦م، ص١١٠.

اتجاهات وقيم وأنماط تفكير لا تتفق وطبيعة المجتمع السعودي. كما أدت إلى ظهور العديد من المخاطر الفكرية والثقافية والدعوة إلي تذويد الثقافات مما يهدد الهواء الثقافية للمجتمع، ويؤثر على درجة ولاء وانتماء الأفراد للوطن.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن التغيرات والتحديات التي يمر بها المجتمع تؤثر على درجة انتماء الأفراد للوطن حيث أشارت دراسة (حجازي)[1]. إلى أن العولمة أدت إلى حدوث تغير في منظومة القيم والعادات والتقاليد والعلاقات الاجتماعية للإفراد والشعوب، وتهميش الثقافات الوطنية، وانتشار التطرف والإرهاب بين الشباب مما يهدد مصالح الشعوب وأمنها وسلامتها. كما أكدت دراسة [2] أخرى . على أن الانفتاح الثقافي بين الشعوب والبرامج التي تبثها القنوات الفضائية تؤدي إلى بلبلة في أفكار الشباب وتغيير مفاهيمهم عن المجتمع، وانتشار التطرف والعنف مما يهدد مصالح الوطن وأمنه واستقراره. يتضح مما سبق أن التغيرات والتحديات التي يمر بها المجتمع تؤدي إلى انتشار العديد من المشكلات مثل شعور الشباب بالعزلة والانطواء، وتمردهم على عادات المجتمع وتقاليده، وتشويش أفكارهم ومعتقداتهم، وكذلك ظهور الانقسامات الاجتماعية في المجتمع وتهميش الثقافة الوطنية، وانتشار التطرف والإرهاب واللامبالاة وغيرها، مما يؤدي إلى ضعف الانتماء الوطني لأفراد المجتمع.

يعود مفهوم المواطنة تاريخياً، وكما يرى الكثير من المتهمين إلى أيام المجتمع الإغريقي وما نشأ من أنظمة وقوانين كانت طابع المدن اليونانية في ذلك الوقت، حيث كانت الأنظمة والقوانين تؤكد على تحقيق العدل والمساواة لأفراد المجتمع بعد الذي كانوا يعانونه من جورٍ وظلم. وعلى نفس المنهج الفكري كانت محاولات المجتمع الروماني في وضع التصورات الأولية لهذا المفهوم في العصر القديم، من خلال التركيز

---

(١) حجازي، آمنة ، الوطنية المصرية في العصر الحديث، القاهرة ، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٠.

(٢) العامر، عثمان ، أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، دراسة استكشافية، دارسة مقدمة في لقاء قادة العمل التربوي في وزارة التربية والتعليم، الباحة، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٦.

على أن تكون العلاقات الاجتماعية التي تسود بين أفراد المجتمع محكومة بقوانين العدل والمساواة.

وقد تركت بعض المجتمعات والتي كانت جزءاً من الحضارات التي سادت قديماً آثارا تنبئ عن شيء من التنظيم لحياة الناس وعلاقاتهم فيما بينهم، محكومين وحكام، من منظور الحقوق الواجبات. وقد لوحظت مثل هذه الأنظمة والقوانين في تشريعات حمورابي، ويمكن ملاحظة جانباً من تحديد أبعاد مفهوم المواطنة قديماً من خلال التنظيمات التي سادت بين القبائل العربية في جزيرة العرب قبل الإسلام، حيث كانت في تعاملها وعلاقاتها سواءً الداخلية أو الخارجية تعود إلى بعض القوانين والتشريعات فيما يتعلق بالسلطة واتخاذ القرارات التي تهم هذه القبائل كأفراد أو كتنظيمات. وقد أشار الكواري إلى أن تلك التنظيمات كانت بمثابة ما يشبه المجالس التي يجتمع فيها أبناء القبائل لتبادل الرأي والمشورة وتحديد أبعاد العلاقة فيما بينهم مثل دار الندوة وحلف الفضول[1].

وفي التاريخ الإسلامي ما يشير إلى مفهوم المواطنة من خلال مجتمع المدينة والذي يسير وفقاً لتشريعات الدين الإسلامي التي تكفل للمواطن حقوقه جميعها. ولعل سيطرة مثل هذه المبادئ التنظيمية هو ماجعل المجتمع الإسلامي يصل إلى مشارق الأرض ومغاربها في فترة زمنية قصيرة بحسب وسائل الموصلات في ذلك الوقت. كما أدى ذلك إلى اعتناق من الناس في المجتمعات الإسلام طواعية واختياراً لما وجدوه في تعاليمه وتشريعاته، والتي كانت لحياتهم وعلاقاتهم خير منظم بعد معاناة من الظلم والقهر والعدوان في مجتمعاتهم قبل مجيء الإسلام. وقد كان لتأسيس الدولة الإسلامية في المدينة المنورة أثراً واضحاً في تحديد أبعاد مفهوم المواطنة ورسم العلاقات الاجتماعية على منهج المساواة والعدل لجميع أفراد المجتمع ،وقد اتضحت العديد من ركائز المواطنة كالمساواة والعدل برؤية إسلامية وفوق ما اشتملت علية مصادر التشريع الإسلامي، القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ومن الآيات الكريمة التي يزخر بها القرآن الكريم ولها دلالاتها لتأكيد تفعيل مفهوم المواطنة قال تعالى في

---

(١) الكواري، على خليفة، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، مرجع سابق.

كتابة الكريم ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَيَنۡهَىٰ عَنِ ٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِ وَٱلۡبَغۡيِۚ يَعِظُكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ﴾ [1].وفي الحديث الذي ورد عن الرسول صلى الله عليه وسلم مؤكداً على المسئولية والالتزام بأداء الوجبات كقوله صلى الله عليه وسلم "أَلَا كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ فَالْأَمِيرُ الَّذِي عَلَى النَّاسِ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَالرَّجُلُ رَاعٍ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُمْ وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى بَيْتِ بَعْلِهَا وَوَلَدِهِ وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْهُمْ وَالْعَبْدُ رَاعٍ عَلَى مَالِ سَيِّدِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُ أَلَا فَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ" راوه البخاري .كما يتضح تأصيل مفهوم المواطنة في الفكر الإسلامي من خلال تأصيل الشورى كنظام يحكم العلاقات الاجتماعية وأساليب اتخاذ القرارات في المجتمع الإسلامي والذي يدل على أهمية التداول والمشاركة وتبادل الآراء والأخذ برأي الأغلبية، وهي مرتكزات أساسية لمفهوم المواطنة. ﴿وَأَمۡرُهُمۡ شُورَىٰ بَيۡنَهُمۡ﴾[2].

وفي آية أخرى موجهة للرسول عليه الصلاة والسلام يقول الله عز وجل ﴿وَشَاوِرۡهُمۡ فِي ٱلۡأَمۡرِ﴾[3].ومما يدعم هذا الاهتمام بالمواطنة في الإسلام أنها كانت تطبق على المسلم وغير المسلم ممن يعيش في المجتمع الإسلامي، فالناس سواسية تحت النظام الإسلامي فيما يتعلق بالمعاملات والعلاقات ولا فرق بينهم.

وينظر الإسلام إلى المواطن على أنه الإنسان الذي يجب أن يتمتع بحقوقه ومكاسبه في مقابل ما يمليه الدور أو الأدوار التي يؤديها من التزامات ومسئوليات، وعلى الدولة أن تحمي هذه الحقوق وترعاها وتذود عنها، وتؤكد على أن تكون العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع ومؤسساته محكومة وفقاً للتشريعات الإسلامية. وإننا نجد أن هذه الحقوق التي يتمتع بها المواطن المسلم وكما جاءت في التشريع الإسلامي لا تختلف كثيراً عن تلك التي يرعاها ويدعمها مفهوم المواطنة في الوقت الحاضر بل قد تكون في وضع أميز وأجل. وهناك من يرى أن مفهوم المواطنة بلغ مكانة متميزة كنتاج لعصر النهضة والتنوير الذي سادا أوربا في القرن السابع عشر حيث برز مفهوم التسامح

---

(١) سورة النحل، آية : ٩٠.

(٢) سورة الشورى، آية : ٣٨.

(٣) سورة آل عمران، آية : ١٥٩

ليحكم العلاقات بين أفراد المجتمع، وكان لآراء الفلاسفة، أمثال هوبز (Hobbes) ولوك ، (Lock) وروسو(Rousseau) ومونتسكيو (Montesquieu) أثر واضح في شيوع هذا المفهوم المعتمد على الحقوق والواجبات من خلال تركيزهم على مفهوم العقد اجتماعي ولعل الإنتاج الفكري لهؤلاء الفلاسفة وغيرهم يمثل البداية لظهور مفهوم المجتمع المدني للعيان.

وينظر للمواطنة (Citizenship) بأنها نظام متكامل الأبعاد ومبني على حقوق الفرد واجباته، وهذه الحقوق والوجبات تقدم في الأساس عليها العلاقة بين الفرد (المواطن) ومجتمعة (الدولة) الذي يتواجد فيه، وقد حددتها بعض الأدبيات بأن المواطنة هي الهوية التي تحدد طبيعة هذه العلاقة بحيث تشمل جميع مجريات الحياة النابعة من هوية المجتمع الذي ينتمي إليه ذلك المواطن، وبما أن المجتمع الذي يعيش فية هذا المواطن يتألف من أنظمه وقوانين وعادات وتقاليد وأعرف. ومعتقدات وقيم ولغة وغيرها من العناصر التي تدخل في صلب ثقافة المجتمع من المجالات الاجتماعية والقانونية بل والمحافظة عليها وتعزيزها بما يخدم مصالح المجتمع العامة في الحاضر والمستقبل، وفي المقابل فإن على المجتمع (الدولة) تأدية الحقوق الخاصة بالمواطن مثل التعليم والصحة والأمن والملكية الخاصة وحرية التعبير (بما لا يتعارض مع مصلحة الأمن الوطني) وغيرها من الحقوق التي يجب أن يحصل عليها المواطن حسب نظام المجتمع أو الدولة دون أي تقصير. ومن التطورات التي لحقت بمفهوم المواطنة في الوقت الحاضر وفي زمن العولمة ما يعرف بالمواطنة العالمية أو مواطنة الثقافات المتعددة، حيث يصبح الشخص مواطنا لأكثر من مجتمع ويحمل هوية عالمية.فكما هو معروف أن العولمة تعني التدفق المتزايد لرأس المال والناس والمعلومات عبر الحدود بين الدول، مما جعل المعنى الذي يمثله مفهوم المواطنة يصبح أكثر عمقاً واتساعاً من السابق، وقد جعلت العولمة مفهوم المواطنة أكثر فاعلية وتحول الوضع من المواطنة التي يمكن الحصول عليها بالميلاد أو تمنح للفرد إلى نوع من المواطنة يمكن الحصول عليها بالجهود والعطاء من قبل الأفراد، أي أنها أصبحت هوية مختارةً أكثر منها هوية بالميلاد [1].

---

(١) درويش محمد ، العولمة والمواطنة، القاهره،دار عالم الكتب، ٢٠٠٩، ، لبيب هاني، المواطنة والعولمة، القاهره، دار الشروق، ٢٠٠٤.

أبعاد المواطنة:

مفهوم المواطنة له أبعاد متعددة، تختلف تبعا للزاوية التي يتم تناوله منها، ومن هذه الأبعاد ما يلي:

١- البعد المعرفي الثقافي: حيث تمثيل المعرفة عنصرا جوهريا في نوعية المواطن الذي تسعى إليه مؤسسات المجتمع، ولا يعني ذلك بأن الأمي ليس مواطنا يتحمل مسؤولياته ويدين بالولاء للوطن وإنما المعرفة وسيلة تتوفر للمواطن لبناء مهاراته وكفاءاته التي يحتاجها[١].

٢- البعد المهارتي : ويقصد به المهارات الفكرية، مثل التفكير الناقد، والتحليل، وحل المشكلات... وغيرها، حيث إن المواطن الذي يتمتع بهذه المهارات يستطيع تمييز الأمور ويكون أكثر عقلانية ومنطقية فيما يقول ويفعل.

٣- البعد الاجتماعي: ويقصد بها الكفاءة الاجتماعية في التعايش مع الآخرين والعمل معهم[٢].

٤- البعد الانتمائي: أو البعد الوطني ويقصد به غرس انتماء التلاميذ لثقافاتهم ولمجتمعهم ولوطنهم.

٥- البعد الديني: أو القيمي، مثل: العدالة والمساواة والتسامح والحرية والشورى، والديمقراطية.

٦- البعد المكاني : وهو الإطار المادي والإنساني الذي يعيش فيه المواطن، أي البيئة المحلية، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال المعارف والمواعظ في غرفة الصف، بل لابد من المشاركة التي تحصل في البيئة المحلية والتطوع في العمل البيئي.

أهمية المواطنة وأهدافها:

تأتي أهمية المواطنة من حيث إنها عملية متواصلة لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب

---

(١) فريحة، نمر، التجربة اللبنانية في تدريس مفهوم المواطنة، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي، مسقط، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤.

(٢) المعمري، سيف، تقويم مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء خصائص المواطنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان، ٢٠٠٢.

النظام والاتجاهات الوطنية، والأخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين، واحترام النظم والتعليمات، وتعرف الناشئة بمؤسسات بلدهم، ومنظماته الحضارية، وأنها لم تأتِ مصادفة بل ثمرة عمل دؤوب وكفاح مرير، ولذا من واجبهم احترامها ومراعاتها. كما أن أهداف تربية المواطنة لا تتحقق بمجرد تسطيرها وإدراجها في الوثائق الرسمية، بل إن تحقيق الأهداف يتطلب ترجمتها إلى إجراءات عملية وتضمينها المناهج والكتب الدراسية.

وتتمثل أهمية المواطنة في أنها:

- تدعم وجود الدولة الحديثة، والدستور الوطني.
- تنمي القيم الديمقراطية، والمعارف المدنية.
- تسهم في الحفاظ على استقرار المجتمع.
- تنمي مهارات اتخاذ القرار والحوار واحترام الحقوق والواجبات لدى الطلاب.

ويمكن القول بأن هدف تعليم المواطنة كما يراه [1]. هو تقديم برنامج يساعد التلاميذ على:

- أن يكونوا مواطنين مطلعين و عميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم
- تطوير مهارات الاستقصاء والاتصال.
- تطوير مهارات المشاركة والقيام بأنشطة إيجابية ومسؤولية.
- تعزيز نموهم الروحي، والأخلاقي، والثقافي، وأن يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم.
- تشجعهم على لعب دور إيجابي في مدرستهم وفي مجتمعهم وفي العالم.

دعائم أو ركائز المواطنة:

هناك مجموعة من الدعائم و المرتكزات الأساسية لمفهوم المواطنة والتي تمثل البنية التحتية لهذا المفهوم في أي مجتمع. وتحرص المجتمعات التي تنشد المواطنة

---

(١) ناريان، تعليم القيم الإنسانية والمواطنة، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج الدراسي، مسقط، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤.

الحقيقية لأفرادها على تأسيس هذه الدعائم والمحافظة عليها ومتابعتها دائماً، ومن هذه لدعائم: المساواة و العدل و الحرية وتكافؤ الفرص والتعدد والتنوع[1].

مسؤوليات المواطنة :

يرى البعض أن المواطنة ما هي إلا المشاركة النشطة في جماعة أو عدد من الجماعات، وتتضمن الإحساس بالارتباط والولاء لمفهوم الدولة أو النظام المدني وتقوم على فكرة الانتماء والأشياء المشتركة، وهو ما يعني أن المواطنة هي عضوية نشطة في مجتمع سياسي في إطار من الحقوق والمسؤوليات التي يحددها الدستور والقانون. بل إن المواطنة تعد وظيفة يتحتم على المواطنين القيام بأعبائها وهموماً عبر عنه أحد القادة السابقين قائلاً "أنه عائد إلى أعلى وظيفة في الدولة وهي وظيفة مواطن[2].

وهناك اتجاهين في تقسيم مسؤوليات المواطنة.

الاتجاه الأول: ويقسم الباحثون مسؤوليات وواجبات المواطنة إلى قسمين: الأول مسئوليات تفرضها الدولة، والثاني مسؤوليات يقوم بها المواطنون طواعية.

أولاً: المسؤوليات الإلزامية:

وهي المسؤوليات التي تفرضها الدولة على المواطنين وهي:الضرائب،الخدمة في القوات المسلحة الالتزام بالقوانين التي تفرضها الدولة.

ثانياً: المسؤوليات الطواعية:

هي التي يقوم بها المواطنون طواعية دون فرض التزامات عليهم بشأنها فهي: المشاركة في تحسين الحياة السياسية والمدنية، والنقد البناء للحياة السياسية، العمل على تضيق الفجوة ما بين الواقع الذي نعيشه والغايات والآمال الديمقراطية التي نرجوها.

---

(١) حمدان، سعيد، دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة رؤية اجتماعية تحليلية، بحث منشور في الملتقى العلمي (الأسرة السعودية والتغيرات المعاصرة) الرياض، الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، ٢٠٠٨.

(٢) حمدان، سعيد، دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة رؤية اجتماعية تحليلية، مرجع سابق.

الاتجاه الثاني:

يقسم المواطنة إلى قسمين: الأول الموطن ككيان قانوني، والثاني المواطن ككيان سياسي.

أولاً: الدولة ككيان قانوني:

عندما نصف الدولة بأنها كيان قانوني فإننا نقصد ذلك الجانب من ممارسات وسلوكيات الأفراد الذي ينظمه القانون على مستوى علاقة الفرد بأفراد آخرين، أو على مستوى علاقته بالدولة وهي العلاقة الذي تلعب فيه الدساتير والتشريعات دورها لتحقيق هذا التوازن ما بين المصلحة العامة للمجتمع ككل والمصلحة الشخصية.

وهنا نقترب إلى فكرة المسؤوليات الإلزامية التي تحميها الدولة وتسن تشريعاتها العقابية لمعاقبة أي من المواطنين أخل بتلك الالتزامات. وبناء على تلك الالتزامات نشأت للمواطن حقوقاً موازية يستطيع أن يلجأ إلى القضاء لينالها إذا ما حرم منها وخلاصة الأمر أن المواطن ككيان قانوني له حقوق حددها القانون وعليه التزامات قانونية يتمتع بها.

ثانياً: المواطن ككيان سياسي:

ويقصد بها أن المواطن هو أساس العملية الديمقراطية، فالدولة المدنية تقوم على أساس الإرادة الشعبية والشعب ما هو إلا جموع المواطنين الذين يختارون من يحكمه ،فالفرد منذ ولادته حتى ينمو ويصبح عضواً في جماعة يشارك همومها ويشارك في إدارتها عن طريق حقوقه السياسية فالعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية أكد على أن لكل فرد يولد له الحق في أن يحمل اسماً معيناً وجنسية بلده تلك الجنسية التي تعد أول أشكال الروابط القانونية للمواطنة. والدولة ككيان سياسي هو الموطن الرشيد الذي يتمتع بالشخصية القانونية ويصب له الحق في المشاركة في إدارة المجتمع الذي يعيش فيه، البعض يرى أن تلك المشاركة هي حق في مظهرها وفي جوهرها وهي التزام طوعي، يهدف في المقام الأول تحقيق الصالح العام Public interest وهو الهدف الرئيس من نشأة السلطة والدولة فالدولة جاءت لتحقيق صالح المجتمع وصالح أفراده ككل[1].

---

(١) Dawn Oliver and Derek Heater, the foundations of citizenship (New York : Harvester wheatsheat) , ١٩٩٤.

نظرية المواطنة:

تعود الجذور الأساسية لنظرية المواطنة إلى التطور التاريخي لتنظيم صفة الوطنية حيث وضح ذلك في آلية التعاقد (العقد الاجتماعي) حيث يفترض أن تكون الحكومة التي تسير الدولة هي المسؤولة عن ترسيخ الشعور بالمواطنة، فإنها إذا أخلت بشروط العقد، أي إذا لم تؤمن الحماية الاجتماعية والاقتصادية والسياسة للأفراد ولم تساو بينهم علميا أمام القانون، كان من الطبيعي أن يخف إحساس الأفراد بشعور المواطنة والولاء لقانون المجتمع – الدولة التي يعيشون في ظهرا نيها، وأن يبحثوا عن مرجعية أخري تحميهم، أو تقدم لهم شعورا ولو كان وهميا بهذه الحماية، كالعودة إلى الارتباط بالجذور الدينية أو الطائفية والعائلية والقبلية والعرقية والإقليمية. أي أن المواطنة في مهدها الأول في صدر الحضارة الرومانية كانت ترتكز في المقام الأول على واجبات والتزامات المواطن ومع التطور وظهور الحركات السياسية والحقوقية وتغير المنظومة السياسية العالمية وظهور نظم الديمقراطية الليبرالية التي سعت إلى توسع نظرية المواطنة ولعل أهم توسيع لنظرية المواطنة الحقوقية جاءت في القرن العشرين حيث قسمت حقوق المواطنة إلى ثلاثة مكونات : أول تلك المكونات هي المواطنة المدنية، والتي تعد إحدى أهم نتائج القرن الثامن عشر، والتي أقر، من خلالها، بعض الحقوق المدنية مثل : حرية التعبير والفكر والحريات الدينية، وكذلك إقرار لمبدأ المساواة أمام القانون.ويأتي المكون الثاني وهو المواطنة السياسية، والذي ظهر مع القرن التاسع عشر، وتأكيد فيه على الحقوق الخاصة بالمشاركة في إدارة الشأن العام للبلاد والمشاركة السياسية مثل الحق في التصويت والترشيح للوظائف العامة. ومع القرن العشرين ظهر المكون الثالث وهو المواطنة الاجتماعية وهو المكون الذي يعتني بضمان حد أدنى من الأمن الاقتصادي للمواطن لحماية من قوي السوق خاصة بعد أن ظهر على سطح عيوب الممارسات الرأسمالية وهو ما كان يعني بالضرورة تدخل الدولة لضمان حدود دنيا من الأمن المادي والاقتصادي لرعاياها. وباتت المواطنة رابطاً اجتماعياً وقانونياً بين الأفراد والمجتمع السياسي الديمقراطي. وهو ما يعني أن المواطنة تستلزم إلى جانب الحقوق والحريات

مسؤوليات والتزامات ودونهما يفشل المشروع الديمقراطي[1]. وظهرت بعد ذلك تطورات حديثة للمواطنة منها المواطنة الأيكولوجية التي تنظر إلى أن المواطنين على سطح الأرض أعضاء في كوب واحد ولذلك يجب المحافظة على البيئية فيه مفهوم المواطنة هنا له علاقة بالبيئة والإفراد.

و هناك صور أربع للمواطنة تمتد على متصل أفقي من المواطنة السلبية إلى المواطنة الإيجابية وعلى متصل رأسي من الرؤى الفردية التي تحض على الأنانية والخلاص الفردي إلى الرؤى المجتمعية التي تشجع الخير المشترك والصالح العام ،إن المواطنة هي قضية اعتبارية خاضعة للتطور وخاضعة للارتفاع والهبوط من خلال نوعية العلاقة بين الإنسان والمجتمع فإذا أسار الوطن بدساتيره مواقعه السياسية للإنسان الذي يعيش على أرضه نجد أن علاقة المواطنة تضعف إلى درجة السلبية أو ما يسمى بالمواطنة السلبية والعكس صحيح المواطنة ليست شيئاً مقدساً أو مثالياً بل هي تقوي إذا أعطي الإنسان حقوقه واستجيب لحاجاته الأساسية، الوطن بهذا المعنى وفقاً لنظرية المواطنة الحديثة ليس هو الأرض وإنما هو علاقة اجتماعية تقوم بين الأفراد والمجتمع السياسي (الدولة)، حيث تقدم الدولة الحماية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية للأفراد، عن طريق القانون والدستور الذي يساوي بين الأفراد ككيانات بشرية طبيعية، ويقدم الأفراد الولاء للدولة ويلجأون إلى قانون للحصول على حقوقهم[2]. وفي ظل المفهوم الجديد للعولمة وما أتت به من تحولات سياسية واقتصادية وثقافية وعلمية وتقنية فقد أصبح العالم وطننا الأكبر أو كما يقال قريتنا الكونية التي نسكن فيها ومن ثم ظهر ما يعرف بالمواطنة العظمى أو المواطنة العالمية (Global Citizenship).

والمواطنة بمفهومها القومي لها قيمها وبمفهومها العولمة لها قيم خاصة بها، فالمواطنة من مفهومها القومي لها قيمها مثل: الولاء، وحب الوطن، وخدمة الوطن

---

(١) عبد الحافظ سعيد، المواطنة حقوق وواجبات ،القاهرة ،،مركز ماعت للدراسات الحقوقية والدستورية ،٢٠٠٩، ص ٢٥–٣٠.

(٢) السروجي، طلعت ، التنمية الاجتماعية من الحداثة إلى العولمة، المكتب الجامعى الحديث، الاسكندرية، ٢٠٠٩،ص ٣٠٥ .

بإخلاص والتعاون والمشاركة في الأمور العامة بين المواطنين. أما المواطنة بمفهومها العولمة فهي تتطلب : السلام والتسامح الإنساني واحترام ثقافات الآخرين وتقديرها والتعايش مع كل الناس، كذلك التعاون مع هيئات ونظم وجماعات وأفراد في كل مجال وتقديرها والتعايش مع كل الناس، كذلك التعاون مع هيئات ونظم وجماعات وأفراد في كل مجال حيوي كالغذاء والأمن والتعليم والعمل والصحة. والمواطنة بمفهومها العالمي لاتمسح أو تلغي المواطنة بمفهومها القومي فبدون تلك الأخيرة لا وجود للمواطنة بمفهومها العالمي فكلاهما يعاضد الأخر. المواطن العالمي شخص حضاري يعتبر العالم كله وطنا له وهو شخص يمتنع عن التركيز على الولايات القبلية أو العرقية أو القومية. هو مرتاب – بصفة خاصة – في استخدام هذه الولايات كمعيار في التدابير الأخلاقية، ولن يحس بأي شعور للاستعلاء لهويته الثقافية أو العرقية، ولكنة يرى نفسه جزءاً مركبا من عدة إمكانات تشكل هويته. إنه يمكن أن يعلم الناس أن يكونوا مواطنين عالمين نسبيا ومتسامحين. وما لم تأخذ المؤسسات التعليمية في الحساب الحاجة الجديدة إلى تنمية التسامح فإن التصادم والصراع قائم أو يزيد وعلى ذلك يجب على المدارس والجامعات أن تركز بإرادة قوية على الأهداف العامة لتعليم الأطفال كي يصبحوا مواطنين أكثر عالمية وتسامحاً وأن يكونوا أكثر استعداداً للمواطنة العالمية. وهو ما يتطلب تجديد الانتباه لأهداف المؤسسات التعليمية ودمجها الواضح بالمواطنة العالمية عند تحديد جودتها ونوعيتها. إن هذا يعكس الوضوح الأخلاقي الذي يعبر عنه مشروع الإعلان العالمي لحقوق الإنسان كوسيلة أفضل لخلق ظروف للسلام الدائم، ويمكن أن ينجح التعليم العالمي لحقوق الإنسان في حالة إذا ما تم في وقت واحد في جميع الأماكن والتقدم في التعليم من أجل المواطنة العالمية يجب أن يتم في الوقت نفسه في أماكن مختلفة، لأنه من الخطورة الشديدة أن يتم الالتزام من جانب واحد بتعلم الأطفال التسامح والقيم العالمية بينما تشيع بعض الدول الكراهية في نفوس الأطفال. وعندما نضيف مفهوم نظرية المواطنة في هذه الدراسة فإن ذلك يتمثل في الجذور الأساسية لها (العقد الاجتماعي) الذي تمثل في الأسرة الحاكمة (آل سعود) في التزامها بنظام حكم محدد وواضح متمثل بتطبيق الشريعة الإسلامية بين الشعب

(المـواطنين) بـأن لهـم حقوقـا كـالتعليم والـصحة والأمـن وحريـة التعبيـر، فـي المقابـل عليهم واجبات والتزامات واضحة يؤيدونها تجاه الحكومة والوطن.

نظرية التفاعل الرمزي :

الإنسان باعتباره نتيجة لتفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة به، وهو المنظور الذي تنطلق منه نظرية التفاعل الرمزي في سبع نقاط كالأتي :-

١- تركز التفاعلية الرمزية على التفاعل بدلاً من تركيزها على الشخصية والبناء الاجتماعي. فالثبات والتغير في الفرد والمجتمع يمكن فهمها من خلال فهم عملية التفاعل.

٢- يمكن النظر إلى الناس باعتبارهم يتأثرون بمنظور القيم الخاصة والتي تتميز بالديناميكية وتوجه سلوكياتهم وتصرفاتهم فالناس يستجيبون للمؤثرات الاجتماعية بشكل أوتوماتيكي ولكنهم يفسرون ويوجهون الموقف الاجتماعي.

٣- يمكن تعلم المنظورات من خلال الاتصال(التفاعل)، ويمكن للشخص أن يختار واحداً أو أكثر من المنظورات المتاحة والمرتبطة عادة بمجتمعه أو جماعته المرجعية.

٤- المجتمع عبارة عن مجموعة من الأشخاص المتفاعلين، يتصلون بعضهم البعض ويطورون منظوراً عاماً مشتركاً. والفرد لايتم تشكيله من قبل المجتمع فحسب بل يشارك هو أيضاً في تطويره.

٥- تهتم التفاعلية الرمزية بطبيعة الحقيقة للوجود الإنساني وتؤكد على التدخل النشط للإنسان في تحديد الحقيقة بدلاً من الجدل كوننا قادرين على الاستجابة المباشرة للحقيقة الفيزيقية الخام التي تحيط بنا أم لا.

٦- تؤكد التفاعلية الرمزية على الطبيعة الديناميكية لكل ما هو إنساني فالفرد والمجتمع والذات ليست مجرد أشياء ولكنها عمليات تمر بحالات تغير دائمة ومستمرة.

٧- التفاعلية الرمزية عبارة عن ردة فعل للمنظورات الاجتماعية الأخرى التي تعتبر الإنسان مجرد كائن تم تشكيلة بنفس القوى كما هو الحال للكائنات الأخرى، فالإنسان يؤثر في الطبيعة لأنه يملك قدرات تعمل جنباً إلى جنب مع العقل[١].

وانطلاقاً من هذه النظرية، سوف نعطي أهمية لبعض المصطلحات المرتبطة بالنظرية والتي تفيدنا في فهم عملية الوعي بحقوق الإنسان في المجتمع. ومن هذه المصطلحات، الرموز، والتفاعل، والاتجاهات، والتنشئة الاجتماعية.

يعد الإنسان تبعاً لهذه النظرية مجموعة من الخواص الرمزية، وهذا ما يميزه عن غيره من الكائنات الأخرى. فالناس يتطورون وينمون ويتعلمون من خلال استخدام الرموز. والرمز عبارة عن شيء محسوس، أو طريقة تفكير، أو طريقة سلوك، أو كلمة تعمل كما لو كانت أي شيء آخر. لذلك فالشخص بطبيعته الرمزية يستجيب مباشرة للرموز، وتقتحم هذه الرموز علاقاته بالعالم الخارجي، وحتى الاتصال الذي يقع بين الكائنات الإنسانية يتم من خلال الرموز ومعانيها المشتركة ويرتبط استخدام الرموز مباشرة بالأدوار التي نلعبها في تفاعلنا مع بعضنا البعض. ودور الشباب كمواطنين صالحين تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين.

وعبر اللغة والاتصال يتم تعلم الحقوق والواجبات والممارسات المرتبطة بدور الشباب كمواطنين فدور الشباب وممارستهم للمواطنة الحقة لا يمكن تعزيزها إلا إذا تمت بتوعية الشباب بحقوقه وتمتع بها.

والمجتمع السعودي شهد العديد من التطورات في المجالات الصناعية والتكنولوجية والتربوية والثقافية، وجزء من هذا التغير في الجانب المتعلق بالحقوق متمثلا في الأفكار والاتجاهات والأدوار والتقاليد والقيم، والمواطنة تتمثل في الانتماء والولاء القبلي أو الأسري أو العشائري أو الطائفي أو المناطقي، وينال بعضاً من الصفوة ممن هم على قمة الهرم الحقوق والامتيازات التي تكون إما مكتسبة أو وراثية ويتم تجاهل بعض الحقوق لبعض الفئات وأشار الوقيان إن المواطنة هرمية في الفترات

---

(١) الغريب، عبدالعزيز ، نظريات علم الاجتماع من الوضعية الى ما بعد الحداثة ، الرياض، دار الزهراء، ٢٠٠٩.

السابقة من الزمن في المجتمعات الخليجية. أما اليوم وبعد حدوث التغيرات وقيام الدولة السعودية الحديثة ودعوتها إلى الوحدة الوطنية ونبذ التعصب وقيام المؤسسات التعليمية والإعلامية والجمعيات وإلهيئات المتخصصة إلى جانب الأسرة بأداء دور في غرس ثقافة حقوق الإنسان، وهذا التنوع والتداخل في مسؤولية التنشئة أدى إلى تغيرات جذرية في تبني الوعي والمعارف الخاصة بحقوق الإنسان وقد نتج عن ذلك اهتمام مجتمعي ملحوظ بقضايا حقوق الإنسان والمواطنة، ومن ذلك إنشاء هيئة وجمعية حقوق الإنسان وإقامة الندوات والمحاضرات حول حقوق الإنسان والمواطنة والانضمام إلى بعض الاتفاقيات الدولية – التي سبق الإشارة إليها– وذلك لتنمية الوعي بحقوق الإنسان لرفع مستوى المواطنة وهو المحور الرئيسي للدراسة الحالية.

سادساً : الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة من أهم المرجعيات التي يرجع إليها الباحث في تحديد ما تتميز به دراسته عن غيرها من الدراسات السابقة وفي هذا السياق سيتم عرض بعض الدراسات الأجنبية والعربية والمحلية التي تناولت موضوع البحث ذات الصلة وهي دراسات متعلقة بحقوق الإنسان ودراسات متعلقة بالمواطنة.

١– دراسات ترتبط بحقوق الإنسان:

أجرى (عبد اللطيف)[١]، دراسة بعنوان "خدمة الجماعة وتنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان" دراسة شبه تجريبية، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين طريقة خدمة الجماعة وتنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان من خلال قيام مراكز الشباب وتنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان من خلال قيام مراكز الشباب بتخطيط وتنفيذ بعض البرامج التي يساهم في تخطيطها وتنفيذها الأخصائي الاجتماعي بالاشتراك مع أعضاء الجماعة في مراكز الشباب الذين يعمل معهم في جماعات وقد توصلت الدراسة إلى زيادة وعي الشباب بحقوق الإنسان من خلال زيادة معارفهم وإدراكهم ومشاعرهم

---

(١) عبد اللطيف، شريف سنوسي، خدمة الجماعة وتنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان (دراسة شبة تجريبية)، بحث منشور في مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد التاسع عشر، الجزء الثاني، القاهرة، جامعة حلوان، ٢٠٠٥.

الإيجابية نحو هذه الحقوق والاتجاه نحو ممارستها ودعوة الآخرين من الشباب وغيرهم نحو ممارسة وتفعيل هذه الحقوق.

أجرى (البوسعيدي)[1] دراسة بعنوان التعليم الأساسي ومفاهيم حقوق الإنسان دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان وكان هدف هذه الدراسة الكشف عن مفاهيم حقوق الإنسان في مضامين كتب اللغة العربية في المراحل الأولى والثانية من مراحل التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. وبلغ عدد الكتب التي حلل مضمونها أربعة عشر كتاباً. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود تغطية كبيرة لمفاهيم حقوق الإنسان في كتب هذه المرحلة التعليمية، واتضح أيضاً أن ثمة تركيزاً على مفاهيم دون غيرها مثل مفهوم الحفاظ على التراث الثقافي والهوية الوطنية، والحق في الاجتماع والتعاون، والحق في احترام الآخر، والحق في بيئة نظيفة غير ملوثة والحق في التربية والتعليم، وفي هذا الإطار أوصت الدراسة بضرورة وضع خطة تربوية محدودة تراعي ا لتدرج في توزيع حقوق الإنسان وتوعيتها وحجم تغطيتها بحسب سجل صف أو مستوى تعليمي، وأهمية عقد مسافات تدريبية للمعلمين تهدف إكسابهم المهارات التي تساعدهم على شرح المفاهيم المتعلقة بحقوق الإنسان، وضرورة إجراء دراسات أخرى مكملة لهذه الدراسة في مستويات تعليمية مختلفة؛ حيث ستسهم هذه الدراسات في تفعيل الوعي الاجتماعي بحقوق الإنسان، بالإضافة إلى أنها ستساعد صناع القرار التربوي على اتخاذ القرارات المناسبة في هذا المجال.

أجرى (أبوزيد، عبدالمقصود)[2]. دراسة بعنوان مؤسسات المجتمع المدني ونشر ثقافة حقوق الإنسان وكان هدف ا لدراسة تحديد الوسائل والأساليب التي تستخدمها

---

(١) البوسعيدي، التعليم الأساسي ومفاهيم حقوق الإنسان دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، سلطنة عمان، بحث منشور في مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٠٠٦.

(٢) أبو زيد، صافيناز محمد ونجاة محمود عبد المقصود مؤسسات المجتمع المدني ونشر ثقافة حقوق الإنسان، مرجع سابق.

منظمات المجتمع المدني لنشر ثقافة حقوق الإنسان سواءً على مستوى المجتمع أو على مستوى المنظمات الأخرى أو على مستوى الإعلام وتحديد الحقوق التي تدعمها منظمات المجتمع المدني سواءً كانت حقوقاً اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية أو حقوقاً سياسية ومدنية أو حقوقاً جماعية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها أو مؤسسات حقوق الإنسان يواجهها ا لعديد من الصعوبات التي تعوقها عن نشر ثقافة حقوق الإنسان وهي وجود خلافات داخلية بالجهاز الإداري للمؤسسة ونقص المستوى المهارى للعاملين وضعف المشاركات مع مؤسسات المجتمع الأخرى. صعوبة الإجراءات الإدارية التي يتطلبها قيام المؤسسة بدورها في هذا الشأن.

وأجرى دراسة بعنوان تعليم الخدمة الاجتماعية الدولية وتنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى القائمين عليه في مصر، وقد كان هدف الدراسة تحديد إسهامات تعليم الخدمة الاجتماعية الدولية في تنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى الأخصائيين الاجتماعيين وذلك فيما يتعلق بتنمية المعارف والخبرات والمهارات والقيم المرتبطة بحقوق الإنسان. وتحددي معوقات إسهامات تعليم الخدمة الاجتماعية الدولية في تنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى الأخصائيين الاجتماعيين. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها المشكلات التي تعوق الخدمة الاجتماعية الدولية عن تنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى الأخصائيين الاجتماعي تدني مستوى الأخصائيين الاجتماعيين في اللغات الأجنبية والبطء في تصميم مناهج الخدمة الاجتماعية الدولية وضعف ثقافة الأخصائي الاجتماعي بالمعاهدات الدولية لحقوق الإنسان. عدم الاستفادة من خبرات المنظمات الدولية في إرساء مبادئ حقوق الإنسان. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات لدعم إسهامات الخدمة الاجتماعية الدولية عن تنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى الأخصائيين الاجتماعيين منها تنظيم المؤتمرات الدولية التي تناقش قضايا حقوق الإنسان.

قام (Gold berg) [1] بإجراء دراسة بعنوان "تأثير تعليم حقوق الإنسان على اتجاهات الطلبة وسلوكياتهم وكان هدف الدراسة تقييم تأثير تعليم حقوق الإنسان على

---

(١) Goldberg, Jennifer, The Impact of Human Rights Education on Student Attitude and Behaviors,٢٠٠٨.

اتجاهات وسلوكيات طلبة المرحلة المتوسطة وقد تم تطبيق الدراسة على مجموعتين الأولى لم تتلق تعليماً لحقوق الإنسان من خلال المناهج الدراسية وبالتالي أظهرت نتائج الدراسة ضعف الشعور بالانتماء والولاء لمجتمعهم وظهور ألفاظ عنصرية لديهم وعدم الرغبة في مساعدة الآخرين، وفي المقابل أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير هام جداً على اتجاهات وسلوكيات الطلبة بعد تعرضهم لدراسة مناهج حقوق الإنسان، وخاصة بالنسبة للطلبة ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية المتدنية وتأثروا بشكل عام في اتجاهاتهم وسلوكياته أكثر من قرنائهم ذوي المستويات الاقتصادية الاجتماعية الأعلى. وأوصت الدراسة بضرورة دمج مناهج لتعليم حقوق الإنسان في المناهج الحالية داخل المدارس وضرورة تطبيق مشروعات خدمية وفعالة في مناهج تعليم حقوق الإنسان لأن الطلبة بحاجة لتطبيق ما يتعلمونه في حياتهم اليومية. وكذلك توصلت الدراسة إلى ضرورة تعليم الطلاب المساعدة بشكل عالمي وليس فقط التركيز على المستوى المحلي ويعد هذا عنصراً هاماً في مناهج تعليم حقوق الإنسان أي التركيز على الاندماج العالمي.

أجرى (Lee) [١] دراسة بعنوان التعليم في القرن الواحد والعشرون: حقوق الإنسان وإجراءات فردية وكان هدف الدراسة توضيح أهمية التعليم كحق من حقوق الإنسان والتوصل إلى الكيفية التي يتم بها تكريس البنية الأساسية للتعليم الابتدائي الأساسي والتي تدعو الأمم المتحدة إلى ضرورة كفالة كحق لجميع الأطفال. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أنه لكي يصبح التعليم حقاً لكل إنسان لابد أن يتم إحداث تغيير في القوانين والمواثيق الدولية المتعلقة بالتعليم مع إلقاء الضوء على العلاقة بين الفرد والقدرة على التعليم. وأوصت الدراسة بضرورة تقدم دليل إرشادي للالتزامات الاجتماعية المطلوبة التي تؤكد على أن التعليم حق من حقوق الإنسان.

---

(١) Lee , Sharon Elizabeth, Human Rights and Individual Action, Ph.D. University of Waterloo Canada), ٢٠٠٨.

قام (Moon) [1] بإجراء دراسة بعنوان الاعتماد الوطني لتعليم حقوق الإنسان في التعليم النظامي. وهدفت الدراسة إلى البحث في فرض تعليم حقوق الإنسان بشكل عالمي في التعليم النظامي بالاعتماد على نظريات التحديث التي تقر أن الدول المتقدمة اقتصادياً وسياسياً وثقافياً في مرحلتها التطويرية تميل إلى الاعتماد على تعليم حقوق الإنسان كمسئولية وطنيه رئيسية وقد استخدم الباحث إدارة المقابلة الشخصية لجميع المعلومات من خلال إجراء مقابلات مع الناشطين في حقوق الإنسان والموظفين الحكوميين. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن قضايا حقوق الإنسان أصبحت عنصراً ذا أهمية متزايدة في الأنظمة التعليمية الحديثة في العالم كله، وأن تعليم حقوق الإنسان يُعد إصلاحاً منهجياً يهدف إلى تعديل الأوضاع المحلية في المجتمعات وقد أوصت الدراسة بأهمية دراسة التغيرات والتطورات التي تم التوصل إليها في المؤتمرات الدولية بشأن المسائل المتعلقة بالمواطنة وحقوق الإنسان وضرورة اختبار الطلاب حول هذه المسائل وذلك لزيادة التبصر في واقع أفكارهم تجاه المواطنة وحقوق الإنسان، كما يجب التأكد بالدراسات والتحدث من أن موضوعات حقوق الإنسان تؤكد بجدية من قبل كل من المعلمين والطلاب.

ثانياً: دراسات ترتبط بمفهوم المواطنة:

وقد قام (العامر) [2]. بدراسة بعنوان " المواطنة في الفكر الغربي المعاصر دراسة نقدية من منظور إسلامي ". هدفت هذه الدراسات إلى تحليل مفهوم المواطنة بمضامينه وأبعاده السياسية والاجتماعية والثقافية من خلال دراسة الرؤية الغربية واتساقها المنطقي ومدى استقامتها مع طبيعة المجتمعات البشرية ومعطياتها. والوقوف على أبرز حقوق المواطنة التي أفرزها الفكر الغربي في إطار نظريات التنمية السياسية التي

---

(١) Moon, Rennie, Teaching World Citizenship : The Cross-national Adoption of Human Rights Education in Formal Schooling. Ph.D. Stanford University, ٢٠٠٩

(٢) العامر، عثمان. أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، دراسة استكشافية، دارسة مقدمة في لقاء قادة العمل التربوي في وزارة التربية والتعليم، الباحة، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٦.

تمثل خلفية المفهوم، ونقد ذلك في ضوء ما يقدمه الإسلام باعتباره ديناً للإنسانية جمعاء ونبيه محمد صلى الله عليه وسلم خاتم الأنبياء. وبحثت الدراسة تطور المواطنة في الفكر الغربي المعاصر وركائزه الثقافية باستخدام منهجية التحليل، واعتمدت المنظور الإسلامي ومبادئه كاقتراب منهجي في نقد قضيتي المساواة والحرية كركيزتين رئيسيتين لمفهوم المواطنة، وخلصت الدراسة إلى أن هناك العديد من الملابسات التي تحيط بمفهوم المواطنة في الفكر الغربي المعاصر مما يجعل المفهوم في حاجه إلى مراجعة مدى صلاحيته للدول العربية. أن التناول الغربي المواطنة اعتمد على مفهوم الإلزام في تحقيق المساواة والديمقراطية. واعتبر نموذجاً يجب إتباعه من قبل كل الدول، مما يشير إلى تجاهل الطبائع المختلفة للمجتمعات وأُطُرها الفكرية ومنطلقاتها الدينية.

وقام (Pereira) [1]. بإجراء دراسة بعنوان التعليم المتعلق بالقانون في المدارس المتوسطة والثانوية وهدفت الدراسة إلى بحث التطور الحادث في التعليم المتعلق بالقانون المحدد لحقوق وواجبات المواطنة منذ فترة السبعينات، ومسح المناهج للتعرف على دورها في تنمية الوعي بالمواطنة وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفاً في المناهج وقصوراً في احتوائها بما يتعلق بالمواطنة ومبادئه وأوصت الدراسة بضرورة تركيز المدارس على طرق تعليم الطلاب مبادئ المواطنة وتضمين قوانين المواطنة في الدراسات الاجتماعية.

أجرى (Wayach) [2]. دراسة بعنوان القيادة في الثقافة المواطنة، وكان هدف الدراسة تحديد مدى اهتمام القائمين على الدراسات الاجتماعية بالمواطنة وتحسين ثقافة المواطنين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتطور مفهوم القيادة وأثرها في تفعيل تلك الثقافة، وتحديد دور التعليم في تنمية كيانات القيادة لتفعيل ثقافة المواطنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ما يزيد على نصف مليون من طلاب المدارس الثانوية يشاركون في برامج معدة خصيصاً لتشجيع ثقافة القيادة المواطنية وتطوير مهاراتها

---

(١) Pereira, Carolyn , Related Education in Elementary and Secondary School, ١٩٨٨.

(٢) Waych, Robert , Leadership in Civic Education. Eric Digest,١٩٩٢

وأوصت الدراسة بضرورة قيام مدارس التعليم العام بدورها في تطوير روح القيادة والمواطنة.

قامت [1]. بإجراء دراسة بعنوان (مفهوم المواطنة بين المحلية وعالمية الدين في خطاب الحركة الإسلامية بالجزائر). وسعت هذه الدراسة إلى وصف حالة التمزق وضعف الهوية وغياب التأصيل الواضح لمفهوم المواطنة والصراع الفكري بين الأطروحات المتناقضة على الساحة الجزائرية والخلفيات والمنطلقات التي تغذي هذا الصراع وتؤججه وانعكاسات ذلك على المجتمع بصفة عامة، وبحثت الدراسة بعض المقولات الرئيسية في صياغة مفهوم المواطنة كمفهوم الأمة الجزائرية والأمة العربية ثم مفهوم الأمة الإسلامية. وعرضت الدراسة العديد من النماذج التي تشير إلى عدم وضوح مفهوم المواطنة في الخطاب السياسي كما تناولت المواطنة بين العموم والخصوص وحقوق المواطن وحرية التنظيم ورؤية بعض التنظيمات الإسلامية بالجزائر لحقوق المواطنة، وخلص الباحث إلى أن الاستعمار والهيمنة الغربية والتدخل الأجنبي وتطرف بعض الجماعات الدينية أوجدت مناخاً في الفكر والممارسة يؤكد على عدم استقرار مفاهيم الدولة والأمة والمواطنة في الذهنية السياسية.

أجرى (الصائغ) [2] دراسة تحليلية لكتاب التربية الوطنية المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي "قام معد هذه الدراسة بتحليل كتاب التربية الوطنية في المملكة العربية السعودية، وذلك للكشف عن مدى اتساق المقرر مع الأهداف العامة للتعليم في المملكة وأهداف التعليم بالمرحلة الثانوية خاصة ومدى ملائمته للأسس التي بنيت عليها المناهج وما يجسده المحتوى من قيم المواطنة للمجتمع السعودي باعتبار أن المرحلة الثانوية يتم خلالها اكتمال إعداد الطالب للمواطنة حيث تتكون معظم اتجاهاته وقيمه ومواقفه تجاه العالم المحيط به، وقد خلص من تحليل المحتوى إلى أنه يتضمن التأكيد على حب الفرد لوطنه واعتزازه بالانتماء إليه، وأن محبة الإنسان لوطنه أمرٌ فطري وشعورٌ

---

(١) الزبيدي، كامل، علم النفس الاجتماعي، عمان، مكتبة الوراق، ٢٠٠٣.

(٢) الصائغ، عمر، دراسة تحليلية لكتاب التربية الوطنية المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي، بحث منشور في ندوة بناء المناهج، الرياض، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣.

أصيل، كما أبرز المحتوى أن حب الوطن لا يكون بالقول دون العمل بل هو عاطفة جياشة تتحول في المواطن الصالح إلى سلوك تظهر آثاره في الدفاع عن الوطن والطاعة لولاة الأمر، فيما يفيد الوطن.

وأجرى (العامر، ٢٠٠٦)[١]. دراسة بعنوان أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي دراسة استكشافية وقد سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف كالتالي – التأصيل النظري لمفهوم المواطنة والانتماء واستخلاص أهم أبعاد المواطنة بمفهومها العصري من خلال أدبيات الفكر السياسي والاجتماعي وتحديد أهم المتغيرات العالمية المعاصرة التي انعكست على مفهوم المواطنة والتعرف على طبيعة وعي الشباب السعودي بأبعاد المواطنة (الهوية – الانتماء – التعددية – الحرية والمشاركة السياسية. تقديم رؤية مقدمة حول أفاق تفعيل مبدأ المواطنة ودور مؤسسات المجتمع ذات العلاقة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود تناقض في بنية الوعي والصورة الذهنية لدى الشباب عن بعض المفردات المرتبطة بالتعددية، والانفتاح على الأخر والحرية والمشاركة السياسية، والتردد تارة بين الإقبال على الفكر المطروح نجد وسائل الاتصال والإعلام وبين التمسك بالجذور وما وقر في ضمير المجتمع من مفاهيم وقناعات سياسية وثقافية واجتماعية الانفتاح دونما اعتبار للشروط الدينية والتاريخية والقسمات الحضارية للمجتمع السعودي. كما أشارت الدراسة إلى وجود قصور واضحة في دور العديد من مؤسسات المجتمع الثقافية و التعليمية في تشكيل ودعم وتنمية الوعي بالصورة التي تقتضيها غايات المجتمع.

أجرى (محمود) [٢]. دراسة بعنوان العمل التطوعي وتنمية ثقافة المواطنة وقد هدفت الدراسة إلى تحقيق هدف إستراتيجي وهو تنمية ثقافة المواطنة للمتطوعين من الشباب

---

(١) العامر، عثمان. أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، دراسة استكشافية ، مرجع سبق ذكرة .

(٢) محمود، منال طلعت، العمل التطوعي وتنمية ثقافة المواطنة، بحث منشور في مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد الثالث والعشرين، الجزء الثالث، القاهرة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ٢٠٠٧.

ويتحقق هذا الهدف من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية: تنمية قيم المشاركة السياسية و تنمية المسئولية الاجتماعية تنمية قيم المساواة وممارسة حقوق المواطنة• وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها قدرة برنامج التدخل المهني لطريقة تنظيم المجتمع على تنمية ثقافة المواطنة من خلال تنمية المشاركة السياسية والمسئولية الاجتماعية، وتنمية مفهوم المساواة وممارسة حقوق المواطنة، وأحدث نتائج الدراسة على أن هناك اتجاهات جديدة بنحو ممارسة العمل التطوعي للشباب أعضاء أندية التطوع نحو تنمية ثقافة المواطنة بين الشباب. ومما يشير إلى التأثير الايجابي لبرنامج التدخل المهني لطريقة تنظيم المجتمع في تنمية ثقافة المواطنة.

وأجرى (حمدان)[1]. دراسة بعنوان دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة رؤية اجتماعية تحليلية، وكان هدف الدراسة التأصيل النظري لمفهوم المواطنة والانتماء وتحديد تحديات العولمة ومدى انعكاسها على قيم المواطنة. وتحديد دور الأسرة في تدعيم قيم المواطنة، والتعرف على الدور الذي يمكن أن تقوم به المدرسة في تدعيم قيم المواطنة، وتجديد الكيفية التي يمكن من خلالها تفعيل قيم المواطنة لدى الشباب لمواجهة تحديات العولمة. وتوصلت الدراسة أن دور الأسرة مع أهميته لا يكون فاعلاً في الحياة الاجتماعية للشباب إلا بتكاتف الجهود مع جميع المؤسسات الرسمية وغير الرسمية المدرسة ووسائل الإعلام المختلفة والمؤسسات الدينية أن ترسيخ قيم الانتماء للوطن والمواطنة والحفاظ على الاستقرار الاقتصادي والثقافي والاجتماعي في المجتمع يتطلب تفعيل الجهود في كافة المؤسسات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية. وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: تكثيف البرامج الإعلامية التي تحث على القيم الفاضلة ولاسيما قيم الانتماء والمواطنة وبناء استراتيجية إعلامية تعمل على نشر ثقافة حقوق الإنسان، باعتبارات احترام حقوق الإنسان هي من أهم الآليات لتدعيم قيم المواطنة لدى الشباب.

---

(١) حمدان، سعيد، دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة رؤية اجتماعية تحليلية، بحث منشور في الملتقى العلمي (الأسرة السعودية والتغيرات المعاصرة) الرياض، الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، ٢٠٠٨.

وقد أجرى (محمد)[1] دراسة بعنوان المشاركة في الأنشطة التطوعية وعلامتها بتنمية المواطنة لدى الشباب الجامعي وكان هدف الدراسة هو: التعرف على العلاقة بين مشاركة الطلاب في الأنشطة التطوعية، وتنمية المواطنة لديهم وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها إن المواطنة عند الشباب الجامعي غير المشاركين في الأنشطة التطوعية كانت من النوع المتوسط وكان أكثر المؤشرات تأثيراً في المقياس مؤشر الحقوق الاجتماعية والثقافية ثم الحقوق الاقتصادية ثم الحقوق المدنية ثم الحقوق السياسية، واتضح أيضا من نتائج الدراسة أن الأنشطة التطوعية تعمل على توعية الشباب بموارد المجتمع وطرف الحصول على الخدمات المتاحة كما أنها تعمل على استكمال الجهود الحكومية وتدعيمها لصالح المجتمع كما أنها تعتبر احدي الحلول العملية لاستثمار أوقات فراغ الشباب في الإعمال الإنسانية وتؤكد على الحلول العملية الاستثمار أوقات فراغ الشباب في الأعمال الإنسانية وتؤكد على أهمية احترام العمل كقيمة خاصة من اجل النهوض بالمجتمع.

وأجرى cherly،(٢٠٠٩)[2]. دراسة بعنوان العولمة وتحول المواطنة هدفت إلى تحليل حالات قضية المواطنة في المدن والمجتمع المدني والدولة وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي وكان الإطار النظري لدية متعمقا على نظرية المواطنة (المواطنة كنشاط) (المواطنة ككيان) (والهوية كنشاط وكيان) وتوصل في نتائج دراسته إلى تعارض دراسته مع التطورات الحادثة التي تركز على نظرية المواطنة في ظل العولمة (المواطنة العالمية) بسبب ممارسات الأمم المتحدة التي تعتمد على القوة في التأثير على العلاقات بين الدول والأفراد ودلل على ذلك من انتهاك حقوق المساجين في جونتانامو وما يحدث في العراق وتوصل أيضا إلى ضرورة فهم دور الدولة في تحديد المواطنة

---

(١) محمد، عاطف خليفة ، المشاركة في الأنشطة التطوعية وعلاقتها بتنمية المواطنة لدى الشباب الجامعي، بحث منشور المؤتمر الدولي الحادي والعشرون، القاهرة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ٢٠٠٨.

(٢) cherly, Gowar Globalization and the Transformation ofCitizenship. Ph.D . new jeresy University٢٠٠٩.

وإشاعة السلام وتطبيقه في كل دول العالم وخاصة في النظام الأمريكي لكي يتم تعميم مبدأ المواطنة العالمية.

ويتضح من خلال العرض السابق أن الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسات السابقة المتعلقة بحقوق الإنسان من حيث معرفة مستوى وعي الشباب بحقوق الإنسان وكذلك أساليب تنميته (عبد اللطيف)[1]. ولكنها اختلفت عن أغلبية الدراسات (البورسعيدي، ٢٠٠٦م)[2] (Gold berg ٢٠٠٨)[3]التي ركزت على دور التعليم العام في نشر ثقافة حقوق الإنسان في كون الدراسة الحالية تركز على الشباب في المرحلة الجامعية وزيادة وعي الشباب بحقوق الإنسان من خلال التخطيط والتنفيذ لبرامج تساهم في زيادة معارف الشباب وإدراكهم وإثارة مشاعرهم الإيجابية. كما تتفق مع دراسة (الرشيدي ومرعي، ٢٠٠٧م)[4] في مجال تنمية الوعي بحقوق الإنسان وتختلف عنها في تركيزها على دور الخدمة الاجتماعية باعتبارها مهنة ذات علاقة ،كما استفدت الدراسة من الدراسات التي تناولت مؤسسات المجتمع المدني ونشر ثقافة حقوق الإنسان (أبوزيد، عبدالمقصود، ٢٠٠٧م) في مجال المعوقات التي تواجه منظمات حقوق الإنسان بصفة عامة وذلك لتحديد مستوى وعي الشباب بصفة عامة وتحديدا بمنظمات حقوق الانسان في المملكة العربية السعودية.

أما بالنسبة لدراسات المواطنة فالدراسات العربية مازالت في حيز التركيز على الإطار الفكري والمفاهيم وأثر العوامل المختلفة كالانفتاح الثقافي والمشاركة ودور

---

(١) عبد اللطيف، شريف سنوسي خدمة الجماعة وتنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان، مرجع سابق.

(٢) البوسعيدي، التعليم الأساسي ومفاهيم حقوق الإنسان دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، سلطنة عمان، بحث منشور في مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٠٠٦.

(٣) Goldberg, Jennifer The Impact of Human Rights Education on Student Attitude and Behaviors

(٤) الرشيدي، عبدالونيس محمد وأحمد مرعي، تعليم الخدمة الاجتماعية الدولية وتنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى القائمين عليه في مصر، بحث منشور في مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد الثاني والعشرون، الجزء الثالث، القاهرة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ٢٠٠٧.

الأسـرة والمدرسـة فـي دعمها وتعزيزها (حمدان، ٢٠٠٨م)[١] (العامر، ٢٠٠٦)[٢] (الصانع، ٢٠٠٣)[٣] وتختلف هذه الدراسة عنها في كونها حددت مفهوم المواطنة بأبعاد محددة ،هذا وقد ركزت بعض من هذه الدراسات على التطوع كوسيلة رئيسية لتنمية ثقافة المواطنـة (محمـد،٢٠٠٨)[٤] (محمـود، ٢٠٠٧)[٥] بينمـا هـذه الدراسـة تتفـق مـع بعـض الدراسات الأجنبية Wayach)، (١٩٩٢)[٦].(cherly ٢٠٠٩) [٧]. التي تحدد الوسائل و الآليات الفعالة الهادفـة إلى نشر وتنمية ثقافة المواطنة وزيادة الوعي بشروطها والحقوق والواجبات ولكنها في هذه الدراسة تختلف عنها في كونها تركز على ما يحقق المواطنة المتمثلة في الانتماء والولاء والمسؤولية الاجتماعية والمشاركة التي تتناسب مع المواطنة في المجتمع السعودي والمواطنة العالمية.

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً:منهج الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية التي تتجه إلى تقرير خصائص ظاهرة معينة وتعتمد على جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها من أجل الوصول إلى تعميمات بشأن الموقف والظاهرة المدروسة وتم استخدام منهج المسح الاجتماعي

---

(١) حمدان، سعيد، دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة رؤية اجتماعية تحليلية، مرجع سابق.

(٢) العامر، عثمان ، أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، دراسة استكشافية، دارسة مقدمة في لقاء قادة العمل التربوي في وزارة التربية والتعليم، الباحة، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٦.

(٣) الصانع، عمر، دراسة تحليلية لكتاب التربية الوطنية المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي، بحث منشور في ندوة بناء المناهج، الرياض، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣.

(٤) محمد، عاطف خليفة ، المشاركة في الأنشطة التطوعية وعلاقتها بتنمية المواطنة لدى الشباب الجامعي، مرجع سابق.

(٥) محمود، منال طلعت، العمل التطوعي وتنمية ثقافة المواطنة، مرجع سابق.

(٦) Waych, Robert , Leadership in Civic Education. Eric Digest

(٧) cherly, Gowar Globalization and the Transformation of Citizenship. Ph.D. . new jersey University٢٠٠٩..

الـذي يعبـر عـن الظـاهرة المـراد دراسـتها تعبيـراً كميـاً وكيفيـاً، والـذي يعمـد إلـى تحليـل الظـاهرة وكـشف العلاقـات بـين أبعادهـا المختلفـة مـن أجـل تفنيـدها والوصـول إلـى اسـتنتاجات تحسين الواقع وتطوير.

ثانياً :حدود الدراسة:

١- الحدود المكانية:

- الجامعات الحكومية في بعض مناطق المملكة العربية السعودية وهي كلا من: جامعة الملك سعود بالرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، جامعة أم القرى بمكة، جامعة الملك فيصل بالأحساء، جامعة الملك خالد بأبها التي انطبقت عليها الشروط الآتية:
- أن تكون الجامعة في إحدي المدن الرئيسية في المملكة التي تحوي أكبر عدد من السكان
- أن تكون خدمات الجامعة التعليمية متاحة للذكور والإناث.
- أن تكون أقدم جامعة في المنطقة ومضى على إنشائها أكثر من عشر سنوات وساهمت في مداد المجتمع بالخريجين والخريجات من التخصصات المختلفة.

٢- الحدود البشرية (مجتمع الدراسة).

فئـة الـشباب مـن (الـذكور والإنـاث) الطـلاب والطالبـات فـي الجامعـات الـسعودية بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية.

٣- الحدود الزمنية:

فترة جمع البيانات حيث تمت الاستعانة بجامعي بيانات وتم توزيع الأدوات على العينة بشكل متزامن في الفترة ما بين ١٤٣٠/١١/٨هـ إلى ١٤٣١/١/٣هـ.

ثالثاً :عينة الدراسة :

تم استخدام أسلوب العينة الطبقية في اختار عينة الدراسة حيث تعتبر من أكثر الأساليب دقة وتمثيلا لمجتمع الدراسة وفقا للخطوات التالية:

- تم تقسيم مجتمع الدراسة (الطلاب والطالبات في الجامعات السعودية في مختلف مناطق المملكة). إلى طبقات غير حسب التخصصات العلمية.

- تحديد حجم العينة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالاستعانة بالجداول المحددة في المراجع العلمية.
- تحديد نسبة أفراد العينة من كل طبقة وبما يتناسب مع عددها الكلي.
- اختيار عشوائي لأفراد العينة من كل طبقة. الجدول التالي يوضح الجامعات التي ستطبق فيها الدراسة والعينة.

م	الجامعة	عدد الطلاب المقيدون ١٤٢٩هـ – ١٤٣٠هـ		حجم العينة	مفردات العينة	
		الطلاب	الطالبات		الطلاب	الطالبات
١	جامعة الملك سعود ١٣٧٧هـ/١٩٥٧م	٢٨٥٣٦	٢٠٨٠٠	٣٨١	٢٢١	١٦٠
		%٥٧	%٤٢			
٢	جامعة الملك عبدالعزيز ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م	٣٥٥٠٦	٢٣٧٤٢	٣٨١	٢٣٣	١٤٨
		%٦١	%٣٩			
٣	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م	١٩٥٦٩	١٣٤٣٠	٣٧٥	٢٢٣	١٥٢
		%٥٩	%٤٠			
٤	جامعة الملك فيصل ١٣٩٤هـ/١٩٧٥م	٦٨٣٢	٦١٤١	٣٧١	١٩٥	١٧٦
		%٥٢	%٤٧			
٥	جامعة أم القرى ١٤٠١هـ/١٩٧٩م	١٤٢٩٨	١٢٠١٢	٣٧٩	٢٠٦	١٧٣
		%٥٤	%٤٥			
٦	جامعة الملك خالد ١٤١٩هـ/١٩٩٨م	٨٩٥٢	٧٥٩	٣٧٠	٣٤٠	٣٠
		%٩٢	%٨			
	المجموع	١١٣٦٩٣	٧٦٨٨٤	٢٢٥٧	١٤١٨	٨٣٩
		١٩٠٥٧٧			٢٢٥٧	

رابعاً : أدوات الدراسة:

١. بناء أداة الدراسة :

بناءً على طبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، والوقت المسموح لهن، والإمكانات المادية المتاحة، وجدت الباحثتان أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبيان"، وذلك لعدم توافر المعلومات الأساسية المرتبطة بالموضوع كبيانات منشورة، إضافة إلى صعوبة الحصول عليها عن طريق الأدوات الأخرى كالمقابلات الشخصية، أو الزيارات الميدانية، أو الملاحظة الشخصية، وعليه فقد قامت الباحثتان بتصميم ذلك معتمدتين في ذلك على الدراسات في نفس المجال وخبرة الباحثتين وقد تكونت الاستبانة من جزئين الجزء الأول يتعلق بالمتغيرات المستقلة للدراسة والتي تتضمن المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة ممثلة في المتغيرات الشخصية والوظيفية التالية (الجنس – العمر – الجامعة – التخصص – الحالة الاجتماعية) أما الجزء الثاني من الاستبيان فيتكون من أربعة محاور وهي:

١. مدى وعي الشباب بحقوق الإنسان ويشتمل على ٢٥ عبارة.

٢.مدى وعي الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالانتماء والولاء الوطني لمجتمعهم ويشتمل على ١٤ عبارة.

٣.مدى وعي الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالشعور بالمسئولية الاجتماعية ويشتمل على ١٣ عبارة.

٤.مدى وعي الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالمشاركة ويشتمل على ١٢ عبارة.

وقد تبنت الباحثتان في إعداد المحاور الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال.

٢– صدق أداة الدراسة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق " شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية،

ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها[1]، وقد قامت الباحثتان بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ – الصدق الظاهري للأداة :

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على عدد من أساتذة الجامعات ، وفي ضوء آرائهم قامت الباحثتان بإعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

ب – صدق الاتساق الداخلي للأداة :

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثتان بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات أول (٣٠) استبيان قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية وتم تقريب الأرقام إلى رقمين عشريين للاختصار.

الجدول رقم (١)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الأول بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٩٣	١٤	**٠,٨٧
٢	**٠,٩٣	١٥	**٠,٨٧
٣	**٠,٩٣	١٦	**٠,٩١
٤	**٠,٩٣	١٧	**٠,٨٧
٥	**٠,٩١	١٨	**٠,٩٦
٦	**٠,٨٩	١٩	**٠,٨٩
٧	**٠,٩٥	٢٠	**٠,٨٤
٨	**٠,٨٧	٢١	**٠,٨٦
٩	**٠,٨٧	٢٢	**٠,٨٦
١٠	**٠,٦٦	٢٣	**٠,٨٥
١١	**٠,٩٠	٢٤	**٠,٧٥
١٢	**٠,٨١	٢٥	**٠,٨٤
١٣	**٠,٨٤	–	–

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

(١) ربحي عليان، عثمان غنيم ، "أساليب البحث العلمي"، دار ضياء للطباعة والنشر، عمان، ٢٠٠٤.

الجدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الثاني بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٧٤	٨	**٠,٧٣
٢	**٠,٨٧	٩	**٠,٦٩
٣	**٠,٨٧	١٠	**٠,٨٤
٤	**٠,٨٩	١١	**٠,٩٤
٥	**٠,٨١	١٢	**٠,٨٧
٦	**٠,٧٧	١٣	**٠,٦٧
٧	**٠,٩١	١٤	**٠,٧٥

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الثالث بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٧٦	٨	**٠,٨٢
٢	**٠,٧٠	٩	**٠,٦٤
٣	**٠,٨٦	١٠	**٠,٧٣
٤	**٠,٦٦	١١	**٠,٧٥
٥	**٠,٧٢	١٢	**٠,٦٢
٦	**٠,٧٨	١٣	**٠,٧١
٧	**٠,٨٨	–	–

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

الجدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد الرابع بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٧١	٧	**٠,٧٥
٢	**٠,٧٤	٨	**٠,٨٦
٣	**٠,٧٠	٩	**٠,٨٠
٤	**٠,٨٤	١٠	**٠,٧٢
٥	**٠,٦٥	١١	**٠,٦٦
٦	**٠,٦١	١٢	**٠,٦٤

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول (١ - ٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

٣- ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثتان (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت المعادلة على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق البنائي والجدول رقم (٥) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٥)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الإستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
مدى وعي الشباب بحقوق الإنسان	٢٥	٠,٨١
مدى وعي الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالانتماء والولاء الوطني لمجتمعهم	١٤	٠,٨٣
مدى وعي الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالشعور بالمسئولية الاجتماعية	١٣	٠,٧٩
مدى وعي الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالمشاركة	١٢	٠,٨٥
الثبات العام	٦٤	٠,٨٤

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عال حيث تراوح بين (٠,٧٩ - ٠,٨٥) وبلغ معامل الثبات العام (٠,٨٤) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

خامساً : إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

قامت الباحثتان بالاستعانة بجامعي بيانات في توزيع الاستبيانات على مجتمع لدراسة،، وقد حصلت الباحثتان على(٢٢٥٧) استبانة صالحة للتحليل، وتم ذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

وبعد ذلك تم إدخال البيانات، ومعالجتها إحصائياً بالحاسب الآلي عن طريق برنامج (spss) ومن ثم قامت الباحثتان بتحليل البيانات واستخراج النتائج.

سادساً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية و تم حساب المقاييس الإحصائية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة وتحديد استجابات مفرداتها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

التحليل والمناقشة :

أولاً: خصائص عينة الدراسة :

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الوظيفية والشخصية لمفردات عينة الدراسة متمثلة في (الجنس – العمر – الجامعة – التخصص – الحالة الاجتماعية).

يتضح من الجدول رقم (٦) أن أغلبية مفردات عينة الدراسة من الذكور و يمثلون ما نسبته ٦٢,٨% بينما تكون النسبة لدى الإناث اقل حيث تبلغ ٣٧,٢% من إجمالي مفردات عينة الدراسة وهذا يتفق مع الإحصائيات الواردة من وزارة التعليم العالي التي توضح أن نسبة الشباب الجامعي من الطلاب يفوق عدد الطالبات.

جدول رقم (٦)

توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	١٤١٨	٦٢,٨
أنثى	٨٣٩	٣٧,٢
المجموع	٢٢٥٧	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أعلى نسبة من مفردات عينة الدراسة أعمارهم من ٢٢ إلى أقل من ٢٤ سنة حيث بلغت نسبة٣٧,١ % تليها ممن كانت أعمارهم تتراوح

مابين ٢٤–٢٦ سنة بنسبة٢٦,١% وهذه النسب تتوافق مع المرحلة العمرية المناسبة للتخرج من الجامعة حيث إن أفراد العينة كانوا في المستويات الأخيرة من الدراسة الجامعية تليها من كانت اعمارهم تتراوح مابين ٢٠إلى أقل من٢٢ بنسبة ١٨,٢ %وتتقارب منها من كانت أعمارهم ٢٦سنة وأكثر بنسبة ١٨,١% وأخيرا كانت النسبة ضعيفة جدا لمن كانت أعمارهم اقل من ٢٠سنةحيث يمثلون٠,٦%.

جدول رقم (٧)

توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة
أقل من ٢٠ سنة	١٣	٠,٦
من ٢٠ إلى أقل من ٢٢ سنة	٤١٠	١٨,٢
من ٢٢ إلى أقل من ٢٤ سنة	٨٣٧	٣٧,١
من ٢٤ إلى أقل من ٢٦ سنة	٥٨٩	٢٦,١
من ٢٦ سنة فأكثر	٤٠٨	١٨,١
المجموع	٢٢٥٧	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٨) أن أعلى نسبة من مفردات عينة الدراسة كانت لجامعتي الملك سعود والملك عبد العزيز بنسبة ١٦,٩% وتتقارب منهما جامعة أم القرى بنسبة ١٦,٨% من إجمالي مفردات عينة الدراسة، بينما منهم يمثلون ما نسبته ١٦,٦% من إجمالي مفردات عينة الدراسة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتتساوى جامعة الملك فيصل وجامعة الملك خالد بنسبة ١٦,٤%.

جدول رقم (٨)

توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير الجامعة

الجامعة	التكرار	النسبة
جامعة الملك سعود	٣٨١	١٦,٩
جامعة الملك عبد العزيز	٣٨١	١٦,٩
جامعة الإمام محمد بن سعود	٣٧٥	١٦,٦
جامعة الملك فيصل	٣٧١	١٦,٤
جامعة أم القري	٣٧٩	١٦,٨
جامعة الملك خالد	٣٧٠	١٦,٤
المجموع	٢٢٥٧	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٩) أن أعلى نسبة كانت لمن تخصصهم علوم الحاسب والهندسة حيث بلغت٢٦,٨% من إجمالي مفردات عينة الدراسة، في حين أن من يمثلون ما نسبته ٢٦,٠% من إجمالي مفردات عينة الدراسة هم من تخصصات أخرى (سياحة وآثار - عمارة وتخطيط- الاقتصاد المنزلي-علوم البحار)، مقابل من تخصصهم علوم إنسانية بنسبة ١٨,٤%، تليها من كان تخصصهم العلوم الإدارية والقانون بنسبة ١٤,٨%، وفي المرتبة الأخيرة كانت من تخصصهم علوم صحية بنسبة١٤,٠%.

جدول رقم (٩)

توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
علوم إنسانية	٤١٥	١٨,٤
العلوم الإدارية والقانون	٣٣٤	١٤,٨
علوم الحاسب والهندسة	٦٠٥	٢٦,٨
علوم صحية	٣١٦	١٤,٠
أخري	٥٨٧	٢٦,٠
المجموع	٢٢٥٧	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن الأغلبية العظمى من مفردات عينة الدراسة حالتهم الاجتماعية أعزب / عزباء وهم يمثلون ما نسبته ٨٥,٥% من إجمالي مفردات عينة الدراسة، في حين أن من حالتهم الاجتماعية متزوج / متزوجه يمثلون ما نسبته ١١,٥%، مقابل من حالتهم الاجتماعية مطلق / مطلقة بنسبة ٢,٥% بينما كانت النسبة ضعيفة جدا لمن حالتهم الاجتماعية أرمل / أرمله حيث بلغت ٠,٥%.

جدول رقم (١٠)

توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة
أعزب / عزباء	١٩٣٠	٨٥,٥
متزوج / متزوجه	٢٦٠	١١,٥
مطلق / مطلقة	٥٦	٢,٥
أرمل / أرمله	١١	٠,٥
المجموع	٢٢٥٧	%١٠٠

ثانيا:

١- وعي الطلاب بحقوق الإنسان :

يتضح من تحليل بيانات جدول رقم (١١) الخاص بمحور وعي الشباب بحقوق الإنسان أن الشباب في المملكة لديهم وعي بحق الأمن باعتباره أهم الحريات التي يحتاجها أفراد المجتمع الذي أكدت عليه جميع المواثيق الدولية في نصوصها الخاصة بحماية الإنسان والمحافظة على أمنه وعدم تعريضه لما يتنافي مع كرامته الإنسانية كما ورد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في مادته الثالثة أن لكل فرد حقاً الحياة والحرية والأمان على شخصه.

كما أن الشباب لديهم إدراك بمسئولية الدولة عن تحقيق الأمن والأمان بتطبيق الأنظمة والقوانين المستمدة من الشريعة الإسلامية وهذا يتفق مع الجذور الأساسية لنظرية المواطنة المتمثلة في ما يسمى بالعقد الاجتماعي حيث تتكفل الدولة بتوفير الأمن للمواطنين مقابل مشاركة المواطنين في بناء المجتمع، ولدى الشباب وعي بأهمية الأسرة باعتبارها النواة الأولية للمجتمع وتمثل الأساس الاجتماعي في تشكيل وبناء شخصيات أفراده وهو ما يؤكد الحقيقة التي تقول أن قوة الأسرة هي قوة المجتمع وضعفها ضعف له[١]

كما اتضح وعي الشباب بأهمية توفير الرعاية الصحية لمستحقيها من أجل رفع المستوى الصحي فالخدمات المجانية هي حق للمواطنين ولعل ذلك يتم ترجمته من خلال رصد الميزانيات الكبيرة لوزارة الصحة كجهة معينة والجهات المساندة إلي تقدم الخدمات لمنسوبيها وبغض النظر عن مستوى جودة تلك الخدمات إلا أنها أساسا حق أساسي حيث تنص المادة الحادية والثلاثون من نظام الحكم (تعنى الدولة بالصحة العامة وتوفير الرعاية الصحية لكل مواطن) على ذلك الحق .

---

(١) محمد ، عاطف خليفة، المشاركة في الأنشطة التطوعية وعلاقتها بتنمية المواطنة لدى الشباب الجامعي ، بحث منشور المؤتمر الدولي الحادي والعشرون ، القاهرة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان، ١٤٢٥هـ.

وتبين وعي الشباب بأن توفير التعليم العام من مهام الدولة وهذا يتضح في انتشار مدارس التعليم العام في كل مدن وقرى المملكة واستيعابها لجميع المتقدمين وتعتبر الرعاية الصحية والتعليمية من أهم الأهداف التي تسعى لتحقيقها السياسة الاجتماعية في البلاد بل إنها من الاتجاهات الملزمة في سياسات الرعاية الاجتماعية بالمملكة وهذا يتفق مع دراسة (البوسعيدي، ٢٠٠٦) [١] حول ارتفاع مستوى الوعي في الحق بالتربية والتعليم وذلك لتضمينها من خلال مناهج التعليم ويدرك الشباب أن للإنسان حقوقا حتى بعد وفاته وأن حق التكريم بالحياة وبعد الممات وهذا يتفق مع المواثيق العالمية لحقوق الإنسان وكذلك مع حقوق الإنسان في الشريعة الإسلامية بالإسراع بتجهيزه وتكفينه والصلاة عليه ودفنه ولعل ذلك الحرمة تتمثل بحيث لا يمكن أخذ جزء من جسمه إلا بعد تبرعه في حياته أو موافقة ذويه.

واتضح وعي الشباب بحق الملكية الخاصة فلا يتم نزع أحد من ملكه إلا للمصلحة العامة ويعوض التعويض العادل.

كما تبين أهمية الحرية بالنسبة للشباب وذلك لارتباطها بالمرحلة العمرية وهي مرحلة الشباب الذي يعتبرها من أهم الحقوق ويحاول أن يسعى إليها وفي الأدبيات النظرية تعني الحرية أن يفعل الفرد ما يريد بشرط عدم الإضرار بالآخرين وهي أداة أساسية للتمتع بسائر الحقوق ولعل الشباب في المملكة يمارس الحرية وهي متاحة الآن في عصر التكنولوجيا وخاصة حرية الرأي.

واتضح أن الشباب لديهم وعي بأن المساواة هي إحدى عناصر حماية الإنسان وهي من الحقوق المهمة التي تضمن تحقق التوازن المطلوب في المجتمع فالناس سواسية أمام القانون في الشريعة الإنسانية وتعني المساواة القانونية إلغاء الامتيازات الطبقية بين الأفراد وقد نصت جميع المواثيق على المساواة أمام القضاء.

---

(١) البوسعيدي، التعليم الأساسي ومفاهيم حقوق الإنسان دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، سلطنة عمان ، بحث منشور في مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، الكويت ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت، ٢٠٠٦م.

كما تبين أن الشباب لديهم وعي بأن مبدأ المساواة يعني عدم التفرقة بين الأفراد في التمتع بمختلف الحقوق لأي عامل من العوامل كالجنس أو اللون أو غيرها مع الالتزام بالواجبات ويدركون أيضا ان المساواة في النظام السعودي مساواة مطلقة من حيث موضوعها ليستفيد منها الجميع حسب مراكزهم القانونية المختلفة وفي الأدبيات ينظر إلى المساواة كونها حق من حقوق الإنسان القانونية و النظامية فهي مساواة قانونية رسمية و فعلية. واتضح أن الأغلبية العظمى من الشباب ليس لديها علم بالمواثيق العالمية بالرغم من أنها تصدر لكي تحدد للدول الإطار العريض للسياسة التي يجب أن تنتهجها والاتجاهات المختلفة والأهداف البعيدة التي يجب أن تتضمنها السياسة العامة والسياسة الاجتماعية للمجتمع وهدف هذه المواثيق تأكيد الحقوق الأساسية للإنسان وكرامة الفرد بهدف الرقي الاجتماعي في جميع المجتمعات.

جدول رقم (١١)

يوضح الجدول التالي استجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور وعي الشباب بحقوق الإنسان مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	نعم	إلى حد ما	لا			
٢٤	على الدولة توفير الأمن لجميع المواطنين والمقيمين على أقاليمها	ك	٢٠٧٣	١٦٥	١٩	٢,٩١	٠,٣١٤	١
		%	٩١,٨	٧,٣	٠,٨			
١٢	الأسرة هي حجر الأساس في بناء المجتمع والزواج أساس تكوينها	ك	٢٠٤٤	١٨٥	٢٨	٢,٨٩	٠,٣٤٧	٢
		%	٩٠,٦	٨,٢	١,٢			
٩	توفير الرعاية الصحية هى حق أساسي لكل مواطن	ك	٢٠١٨	١٩٠	٤٩	٢,٨٧	٠,٣٩٣	٣
		%	٨٩,٤	٨,٤	٢,٢			
٧	التعليم حق واجب على الدولة	ك	٢٠٠٥	١٨٥	٦٧	٢,٨٦	٠,٤٢٥	٤
		%	٨٨,٨	٨,٢	٣,٠			
٢٢	لكل إنسان حرمته بعد موته وعلى الدولة دفنه وفقاً لأحكام الدين	ك	٢٠٠٤	١٨٥	٦٨	٢,٨٦	٠,٤٢٧	٥
		%	٨٨,٨	٨,٢	٣,٠			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	نعم	إلى حد ما	لا			
١٠	المتهم برئ حتى تثبت إدانته بمحاكمة عادلة	ك	١٩٢٨	٢٦٧	٦٢	٢,٨٣	٠,٤٤٥	٦
		%	٨٥,٤	١١,٨	٢,٧			
١٤	لكل طفل منذ ولادته حق على الأبوين والمجتمع والدولة في الحضانة والتربية والرعاية	ك	١٩٧٢	١٧٥	١١٠	٢,٨٢	٠,٤٩٢	٧
		%	٨٧,٤	٧,٨	٤,٩			
١٦	لكل إنسان الحق في الاستقلال بشؤون حياتة الخاصة (مسكنة – أسرتة – ماله – إتصالاته) ولا يجوز التجسس عليها	ك	١٩٢٥	٢٥٧	٧٥	٢,٨٢	٠,٤٦٣	٨
		%	٨٥,٣	١١,٤	٣,٣			
١٥	لكل إنسان الحق في الحصول على الضمان في حالة العجز أو المرض	ك	١٩٤٧	١٨٢	١٢٨	٢,٨١	٠,٥٢٠	٩
		%	٨٦,٣	٨,١	٥,٧			
٢٣	لكل فرد الحق في العيش في بيئته المناسبة بعيداً عن التلوث	ك	١٩١١	٢٤١	١٠٥	٢,٨٠	٠,٥٠٣	١٠
		%	٨٤,٧	١٠,٧	٤,٧			
١٧	لكل إنسان حرية التنقل وإختيار محل إقامته مع مراعاة الضوابط المنظمة لكل بلد	ك	١٨٤١	٣٤١	٧٥	٢,٧٨	٠,٤٨٧	١١
		%	٨١,٦	١٥,١	٣,٣			
١١	حق الالتجاء للقضاء مكفول للجميع	ك	١٧٨٤	٤٣٨	٣٥	٢,٧٧	٠,٤٥٣	١٢
		%	٧٩,٠	١٩,٤	١,٦			
١٣	لكل إنسان الحق في التملك فردياً أوبالاشتراك مع غيره بما لايضره أويضر غيره	ك	١٧٦٨	٣٢٧	١٦٢	٢,٧١	٠,٥٩١	١٣
		%	٧٨,٣	١٤,٥	٧,٢			
٨	لكل إنسان الحق في حرية الرأي وفي حرية التعبير	ك	١٧١٥	٤٢٠	١٢٢	٢,٧١	٠,٥٦٢	١٤
		%	٧٦,٠	١٨,٦	٥,٤			
١٨	العمل حق تكفلة الدولة لكل قادر عليه وللإنسان حرية اختيار العمل الذي يريده	ك	١٦٠٥	٥١٥	١٣٧	٢,٦٥	٠,٥٩١	١٥
		%	٧١,١	٢٢,٨	٦,١			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	نعم	إلى حد ما	لا			
٢٠	المواطنون جميعاً سواسية أمام القانون	ك	١٥٥٥	٤٨٦	٢١٦	٢,٥٩	٠,٦٥٨	١٦
		%	٦٨,٩	٢١,٥	٩,٦			
٢٥	لي الحق في الانضمام للعضوية في الجمعيات المعترف بها	ك	١٤٨٧	٥٥٣	٢١٧	٢,٥٦	٠,٦٦٢	١٧
		%	٦٥,٩	٢٤,٥	٩,٦			
١٩	لكل إنسان الحق في تقرير المصير والدفاع عن السيادة الوطنية	ك	١٤٤١	٦٠٧	٢٠٩	٢,٥٥	٠,٦٥٨	١٨
		%	٦٣,٨	٢٦,٩	٩,٣			
٢١	المواطنون جميعاً متساون في الحقوق والواجبات	ك	١٦٥	٥٧٠	٣٢٢	٢,٤٦	٠,٧٣١	١٩
		%	٦٠,٥	٢٥,٣	١٤,٣			
٥	أعلم متى ألجأ إلى منظمات حقوق الإنسان للدفاع عن حقوقي	ك	٨٠٨	٧٨٧	٦٦٣	٢,٠٦	٠,٨٠٥	٢٠
		%	٣٥,٨	٣٤,٩	٢٩,٣			
٦	أعلم متى ألجأ إلى منظمات حقوق الإنسان للدفاع عن حقوق الآخرين	ك	٧٤٦	٨٠٩	٧٠٢	٢,٠٢	٠,٨٠١	٢١
		%	٣٣,١	٣٥,٨	٣١,١			
١	لدى علم بالمبادئ العالمية لحقوق الإنسان	ك	٤٥٠	١٣٢٠	٤٨٧	١,٩٨	٠,٦٤٤	٢٢
		%	١٩,٩	٥٨,٥	٢١,٦			
٢	أعرف جمعية حقوق الإنسان وأهدافها في الوطن	ك	٥٦٣	٩٥٢	٧٤٢	١,٩٢	٠,٧٥٦	٢٣
		%	٢٤,٩	٤٢,٢	٣٢,٩			
٣	أعرف هيئة حقوق الإنسان وأهدافها في الوطن	ك	٥٥٥	٨٦٠	٨٤٢	١,٨٧	٠,٧٧٧	٢٤
		%	٢٤,٦	٣٨,١	٣٧,٣			
٤	أعلم بالمواثيق العالمية بحقوق الإنسان التي إنضمت إليها المملكة العربية السعودية	ك	٤٢٩	٥٩٣	١٢٣٥	١,٦٤	٠,٧٨١	٢٥
		%	١٩,٠	٢٦,٣	٥٤,٧			
المتوسط العام						٢,٥٥	٠,٢١٤	

٢- وعي الطلاب بحقوق الإنسان والانتماء والولاء الوطني لمجتمعهم :

يتضح من تحليل بيانات جدول رقم (١٢) الخاص بمحور وعي الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالانتماء والولاء الوطني أن انتماء الشباب للوطن بدرجة قوية والانتماء يتعلق بالأرض والوطن وهو يعتبر من أهم الاحتياجات الإنسانية الأساسية التي تبعث على الاستقرار من وجهة نظر الشباب وهذا يتفق مع نظرية المواطنة التي ترى أن الانتماء والولاء هو مقابل ما يقدمه الوطن من حقوق للمواطنين ويتفق مع دراسة (Goldberg)[١] التي ربطت بين شعور الولاء والانتماء للوطن وبين تعليم حقوق الإنسان ويتفق مع دراسة (الصانع)[٢] التي أكدت على حب الفرد لوطنه في مرحلة الشباب في المجتمع السعودي واعتزازه بالانتماء إليه. كما اتضحت مشاعر السرور والابتهاج نتيجة للشعور بالأمن والأمان لأنهما يبحثان عن الاستقرار و يجنبان المجتمع مشاعر القلق والخوف فالحاجة إلى الأمان حسب نظرية ماسلو من الحاجات الأساسية وهذه النتيجة تتفق أيضا مع وعي الشباب بحقهم بالأمن في الوطن والذي اتضح في عبارة (على الدولة توفير الأمن لجميع المواطنين والمقيمين على أقاليمها) وفي هذا دلالة على أن الشباب يشعر بالأمن في المملكة ويرى فيه حق من حقوقه الأساسية.

كما تبين أن هناك سعياً للصالح العام من قبل الشباب والسعي على الحفاظ على الممتلكات العامة. وتبين انهم يشعرون بالفخر بالمنجزات الوطنية وهذا الشعور تم غرسه منذ الصغر سواء من خلال الأسرة أو المدرسة أو منظمات المجتمع الأخرى وكذلك لأن المواطن يرى أن لديه حقوق وامتيازات كما سبق أن ذكرنا والتي اتضحت في مواد نظام الحكم للمملكة العربية السعودية وأيضا يعطي ذلك دلالة قوية على أن الشباب في المملكة لديهم فخر بكونهم سعوديين بغض النظر عن المنطقة التي ينتمون إليها. وذلك نابع من الولاء والانتماء للوطن لأن المنجزات التي يحققها الوطن

---

(١) Goldberg, Jennifer, The Impact of Human Rights Education on Student Attitude and Behaviors, ٢٠٠٨.

(٢) الصانع، عمر، دراسة تحليلية لكتاب التربية الوطنية المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي، مرجع سابق.

يستفيد منها جميع أفراد المجتمع والأجيال اللاحقة. كما اتضح أن الشباب يشعرون بالضيق عندما يسمعون ما يسئ إلى وطنهم ولعل وجود الإعلام المفتوح يجعل الفرد يتلقى كل ما هو سلبي وايجابي. وبما ان التراث الثقافي متقارب فالمجتمع السعودي يتميز بايدلوجية عامة في كل مناطق المملكة وهذا التجانس أسهم في اتحاده والرغبة في المحافظة على تراثه والحفاظ على الهوية التي هي إحدى مظاهر المواطنة وهذا يتعارض مع دراسة (العامر)[1] التي ترى أن هناك تردداً لدى الشباب في التمسك بالجذور وانه في حالة صراع بين التيارات الفكرية المتعددة والانفتاح الذي يعيشه.

وتبين أن لدى الشباب رغبة في نشر مفاهيم التسامح والسلام ولديهم القدرة على ذلك وهذا يتفق مع نظرية المواطنة العالمية التي تركز على نشر مفاهيم التسامح والسلام واحترام الثقافات الأخرى، واتضح أن العيش بالمملكة والإقامة بها يعتبر أفضل الخيارات لدى الشباب لما يتمتعون به من حقوق فهم قد حصلوا على فرص ولعل أعلاها فرصة إكمال التعليم الجامعي كلا في مكان إقامته وهذا يعزز شعور الانتماء والولاء للوطن.

(١) العامر، عثمان ،آثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، مرجع سابق.

جدول رقم (١٢)

إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور وعى الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالانتماء والولاء الوطني لمجتمعهم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	نعم	إلى حد ما	لا			
١	يزداد إنتمائي للوطن عند حصولي على حقوقي	ك	٢٠٤٩	١٧٤	٣٤	٢,٨٩	٠,٣٥٥	١
		%	٩٠,٨	٧,٧	١,٥			
١٠	أشعر بالسرور عندما أحس بالأمن والآمان في وطني	ك	١٩٥١	١٩٥	١١١	٢,٨٢	٠,٤٩٩	٢
		%	٨٦,٤	٨,٦	٤,٩			
٥	الحفاظ على الممتلكات العامة أمر يهم المجتمع كله	ك	١٨٨٨	٢٧٥	٩٤	٢,٧٩	٠,٤٩٦	٣
		%	٨٣,٧	١٢,٢	٤,٢			
٤	أشعر بالفخر عندما أسمع عن منجزات في وطني	ك	١٨٣٤	٣٤٩	٧٤	٢,٧٨	٠,٤٨٧	٤
		%	٨١,٣	١٥,٥	٣,٣			
٥	أتضايق عندما أسمع ما يسئ إلى وطني	ك	١٧٤٠	٤٤٨	٦٩	٢,٧٤	٠,٥٠٣	٥
		%	٧٧,١	١٩,٨	٣,١			
٤	أشعر بالفخر بأني مواطن سعودي	ك	١٦٧٤	٤٢٥	١٥٨	٢,٦٧	٠,٦٠١	٦
		%	٧٤,٢	١٨,٨	٧,٠			
١١	أسعى للحفاظ على التراث الثقافي والهوية الوطنية	ك	١٤٦٠	٥٨٩	٢٠٨	٢,٥٥	٠,٦٥٧	٧
		%	٦٤,٧	٢٦,١	٩,٢			
٨	أتمسك في القيم المستمدة من مجتمعي	ك	١٣٢٦	٧٥٩	١٧٢	٢,٥١	٠,٦٣٤	٨
		%	٥٨,٨	٣٣,٦	٧,٦			
٢	أستطيع نشر مفاهيم التسامح والسلام في وطني	ك	١٢٠٥	٩٢٩	١٢٣	٢,٤٨	٠,٥٩٩	٩
		%	٥٣,٤	٤١,٢	٥,٤			
٦	لدي استعداد للانتقال للعمل في أي بلد أخر	ك	٩٦٦	٧٢٣	٥٦٨	٢,١٨	٠,٨٠٦	١٠
		%	٤٢,٨	٣٢,٠	٤٣,٢			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	نعم	إلى حد ما	لا			
٨	أشعر بأن دوري غير هام في المجتمع	ك	٦٨٩	٥٨٩	٩٧٩	١,٨٧	٠,٨٥٠	١٢
		%	٣٠,٥	٢٦,١	٤٣,٤			
١٢	أفكر بالهجرة إلى بلد أخر	ك	٥٦٧	٥١٨	١١٧٢	١,٧٣	٠,٨٣٦	١٤
		%	٢٥,١	٢٣,٠	٥١,٩			
المتوسط العام						٢,٤٢	٠,٢٢٥	

٣- وعي الطلاب بحقوق الإنسان والشعور بالمسئولية الاجتماعية :

يتضح من تحليل بيانات جدول رقم (١٣) الخاص بمحور وعي الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالشعور بالمسؤولية الاجتماعية ان وعي الشباب بالاتجاهات الحديثة التي ترى أن تنمية المجتمع هو مسؤولية مشتركة بين المواطنين والدولة و أن مفهوم دولة الرفاه الذي تبنته المملكة لفترة من زمن بدأ يتراجع و أصبح كل مواطن شريكاً في عملية التنمية لأنه هو الموضوع الأساسي لها و المشارك في حدوثها و المستفيد من عائدها، فالتنمية حق و بذلك فإن الدولة هي التي تخضع الإطار القانوني لعملية التنمية و تنفذ سياستها و توزع عوائدها بل إن من أهم المبادئ و الأسس التي تقوم عليها التنمية المشاركة و إعطاء حقوق الإنسان في المجتمع دون تمييز بين الفئات المجتمعية و بالتالي تدعيم المواطنة الفعالة بما فيها من حقوق و واجبات، وتبين أن الشباب لديهم إيمان بأن المرافق العامة حق مشترك للجميع يستفيد منها كما يستفيد منها الآخرون. كما تبين أن الشباب لديهم وعي بأهمية المشروعات التي فيها صالح للمجتمع ويؤكد على ذلك أن تلك المشروعات على حسب نظرية التفاعلية الرمزية تمثل رمزاً من رموز التنمية و التغيير الإيجابي التي يتم تقديمها للمجتمع. وأشارت النتائج إلى أن الشباب لديهم معرفة و وعي بالواجبات و أيضا لديهم التزام بأداء هذه

الواجبات نحو الوطن مما يدل على ارتفاع مستوى الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لديهم و لاشك أن تأدية الواجبات و الالتزام بها وهذا الشعور نابع من منطلق ديني و شرعي الذي يجعل الثواب و الأجر هو جزاء من يساعد الآخرين و من منطلق التنشئة الاجتماعية في المجتمع السعودي التي تدعو إلى مد يد العون لكل محتاج، و لعل الأنشطة و البرامج التي تمارس في الجامعات هي من العوامل التي دعمت الإحساس بالمسؤولية لديهم و هذا ما توصلت إلية دراسة (محمود)[1] التي أكدت على أن التدخل المهني يؤدي إلى تنمية ثقافة المواطنة من خلال المسؤولية الاجتماعية. و هذا يؤكد على علاقة مفهوم المواطنة بحقوق الإنسان.

كما أن الشباب يركز على دور الحكومة و مسؤوليتها في حل مشكلات المجتمع بالرغم من أن آثار المشكلات لا تؤثر على الدولة فقط وإنما على المجتمع بأسره و هذا يتفق مع نظرية النسق التي ترى أن الشباب إذا كان لديهم وعي و علم بالحقوق وممارستها يكون ناتج عن أن مستوى المواطنة لديهم عالٍ.

- محمود عبد المقصود، مؤسسات المجتمع المدني ونشر ثقافة حقوق الإنسان ، بحث منشور في مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، العدد الثالث والعشرين ، الجزء الثالث ، القاهرة ، جامعة حلوان، ٢٠٠٧.

جدول رقم (١٣)

إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور وعى الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالشعور بالمسئولية الاجتماعية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرا	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	نعم	إلى حد ما	لا			
١	أرى أن تنمية المجتمع مسؤولية كل	ك	١٩٢٣	٢٨٩	٤٥	٢,٨٣	٠,٤٢٤	١
٢	الحكومة والمواطن	%	٨٥,٢	١٢,٨	٢,٠			
٤	أرى أن تنمية المجتمع مسؤولية كل	ك	١٧٩٧	٣٣١	١٢٩	٢,٧٤	٠,٥٥٤	٢
	مواطن ومقيم	%	٧٩,٦	١٤,٧	٥,٧			
٦	الحفاظ على المرافق العامة أمر يهم	ك	١٧٨١	٣٦٣	١١٣	٢,٧٤	٠,٥٤١	٣
	المجتمع كله	%	٧٨,٩	١٦,١	٥,٠			
٣	أسعى لإنجاح المشروعات التي فيها صالح	ك	١٥٩٣	٥٧٢	٩٢	٢,٦٧	٠,٥٥٢	٤
	المجتمع	%	٧٠,٦	٢٥,٣	٤,١			
١	التزم بواجباتي نحو وطني	ك	١٥٠٧	٦٩٢	٥٨	٢,٦٤	٠,٥٣٠	٥
		%	٦٦,٨	٣٠,٧	٢,٦			
		%	٦٦,٢	٣٦,١	٢,٦			
٥	لدي القدرة على أداء مسؤولياتي بنجاح	ك	١٤٩١	٧٠٢	٦٤	٢,٦٣	٠,٥٣٨	٧
		%	٦٦,١	٣١,١	٢,٨			
٨	أشعر بمسؤولياتي نحو الآخرين	ك	١٤٩٨	٦٤١	١١٨	٢,٦١	٠,٥٨٥	٨
		%	٦٦,٤	٢٨,٤	٥,٢			
٧	أتحمل أي عمل يسند إلى	ك	١٤٣٢	٧٤٣	٨٢	٢,٦٠	٠,٥٦٠	٩
		%	٦٣,٤	٣٢,٩	٣,٦			
٩	أستطيع التغلب على أي مشكلات	ك	١٠٣٣	١٠٧٢	١٥٢	٢,٣٩	٠,٦١١	١١
	تواجهني في الحياة	%	٤٥,٨	٤٧,٥	٦,٧			
١١	أهتم بمتابعة وسائل الإعلام المختلفة	ك	١٠٧٥	٩٢٥	٢٥٧	٢,٣٦	٠,٦٧٨	١٢
	للتعرف على الأحداث الجارية في المجتمع	%	٤٧,٦	٤١,٠	١١,٤			
٢	أرى أن تتولي الحكومة وحدها مسؤولية	ك	٨٤٣	٧٥٩	٦٥٥	٢,٠٨	٠,٨١١	١٣
	حل المشكلات المجتمعية	%	٣٧,٤	٣٣,٦	٢٩,٠			
المتوسط العام						٢,٥٧	٠,٢٥٧	

٤- وعي الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالمشاركة :

يتضح من تحليل بيانات الجدول رقم (١٤) الخاص بمحور وعي الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالمشاركة حيث تبين إدراك الشباب قيمة وأهمية العمل التطوعي المتمثلة في إكساب الخبرات وشغل وقت الفراغ بما يفيد خدمة المجتمع وتنمية الحس الاجتماعي وهذا ما تنطوي عليه نظرية المواطنة حيث ينظر إليها كمواطنة إيجابية أو مواطنة مجتمعية واتفقت هذه النتائج مع دراسة (محمد)[١] الذي أكدت على وجود علاقة إيجابية بين مشاركة الطلاب بالأنشطة التطوعية وتنمية الوعي بالمواطنة لديهم. وفي هذا دلالة على أن لهؤلاء الشباب دور إيجابي في الحياة بأبعادها المختلفة ولعل الإصلاح في الوطن يتمثل في دعم الحق ومواجهة المشكلات التي تؤثر على الوطن كالإرهاب والمخدرات والفساد بكافة أشكالهم. كما تبين أن لدى الشباب مساهمة في كل ما يدعو لاحترام الحريات والآراء وفي هذا دلالة على مشاركة الشباب في تدعيم ونشر ثقافة الحقوق حيث تمكن من الحصول عليها وممارستها وبالتالي المساهمة في نشرها، واتضح أن الشباب يمتلكون مهارة التفاوض مع الآخرين و هي إحدى مهارات الحوار التي اكتسبها الشباب الجامعي ودعمتها السياسة الاجتماعية من خلال دورات الحوار الموجهة من خلال مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني في المملكة العربية السعودية.

واتضح أن الدفاع عن حقوق الآخرين بالنسبة للشباب لم يصل إلى الدرجة المرجوة ولعل ذلك يعود كما ذكر أفراد العينة بأن معرفتها محدودة بالمواثيق الخاصة بحقوق الإنسان أو المنظمات الداعمة لها وأيضا المشاركة في المناسبات والفعاليات الوطنية محدودة لأنه ربما لم تفعل بطريقة تشبع احتياجات الشباب وتتفق مع ميولهم فلذلك يكون أحيانا مشارك وأخرى مشاهد فقط. وبالرغم من إيمان الشباب بأهمية وقيمة التطوع إلا أن هناك معوقات تحول دون العمل التطوعي في المجتمع السعودي بصفة

---

(١) محمد ، عاطف خليفة، المشاركة في الأنشطة التطوعية وعلاقتها بتنمية المواطنة لدى الشباب الجامعي، مرجع سابق.

عامة والتي أبرزتها الدراسات منها (الدوسري)[1] (Home)[2] معوقات متعلقة بالمجتمع منها عدم الوعي الكافي بين أفراد المجتمع بأهمية التطوع والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. فثقافة التطوع متدنية بشكل كبير في كثير من المجتمعات العربية. واعتقاد البعض بأن التطوع مضيعة للوقت والجهد وغير مطلوب. وعدم بث روح التطوع بين أبناء المجتمع منذ الصغر، بالإضافة إلى عدم وجود لوائح وتنظيمات واضحة تنظم العمل التطوعي وتحميه.

جدول رقم (١٤)

إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور وعى الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالمشاركة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرا	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	نعم	إلى حد ما	لا			
٥	أدرك قيمة وأهمية العمل التطوعي	ك	١٥٦٣	٦٢٦	٦٨	٢,٦٦	٠,٥٣٣	١
		%	٦٩,٣	٢٧,٧	٣,٠			
٦	أساهم بالمال لمساعدة المحتاجين	ك	١٣٧١	٨١٨	٦٨	٢,٥٨	٠,٥٥٢	٢
		%	٦٠,٧	٣٦,٢	٣,٠			
٧	أساهم في كل مايدعو لاحترام الحريات والآراء الشخصية	ك	١٤٠٣	٧٢٠	١٣٤	٢,٥٦	٠,٦٠٤	٣
		%	٦٢,٢	٣١,٩	٥,٩			
٤	عندي مهارة في التفاوض مع الآخرين	ك	١٠٢٢	١٠٤٥	١٩٠	٢,٣٧	٠,٦٣٣	٤
		%	٤٥,٣	٤٦,٣	٨,٤			
٣	أشارك في كل ما يؤدى للإصلاح في وطني	ك	١٠٥٩	٩٤٠	٢٥٨	٢,٣٥	٠,٦٧٧	٥
		%	٤٦,٩	٤١,٦	١١,٤			

(١) الدوسري، أمل حمود، معوقات الجهود التطوعية ،رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض ،كلية الخدمة الاجتماعية، ٢٠٠٥.

(٢) Home, ٢٠٠٨

رقم العبارة	العبارة	التكرا	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	نعم	إلى حد ما	لا			
٩	يمكنني إثارة اهتمام الآخرين للحصول على حقوقهم بطريقة مشروعة	ك	٩٧٥	٩٣٧	٣٤٥	٢,٢٨	٠,٧١٢	٦
		%	٤٣,٢	٤١,٥	١٥,٣			
٨	لدي مهارة في الدفاع عن حقوق الآخرين	ك	٩١١	١٠٥٢	٢٩٤	٢,٢٧	٠,٦٧٨	٧
		%	٤٠,٤	٤٦,٦	١٣,٠			
١	أشارك في الاحتفالات في الأعياد والمناسبات الوطنية	ك	١٠٠٨	٨٥٢	٣٩٧	٢,٢٧	٠,٧٤١	٨
		%	٤٤,٧	٣٧,٧	١٧,٦			
١٠	لدي المهارة في قيادة الآخرين بالطريقة التي ترضيهم	ك	٩٤٠	٩٥٤	٣٦٣	٢,٢٦	٠,٧١٦	٩
		%	٤١,٦	٤٢,٣	١٦,١			
١٢	اهتم بكل ما يؤدي للمساواة بين الرجل والمرأة	ك	٨٧٠	٧٨٣	٦٠٤	٢,١٢	٠,٨٠٠	١٠
		%	٣٨,٥	٣٤,٧	٢٦,٨			
٢	أبادر بالتطوع للعمل في الجمعيات والمؤسسات الخيرية	ك	٧٦٨	٨٩٢	٥٩٧	٢,٠٨	٠,٧٧٤	١١
		%	٣٤,٠	٣٩,٥	٢٦,٥			
١١	لدي عضوية في إحدى الجمعيات الأهلية	ك	٤٤٦	٢٤٦	١٥٦٥	١,٥٠	٠,٨٠٣	١٢
		%	١٩,٨	١٠,٩	٦٩,٣			
المتوسط العام						٢,٢٨	٠,٣٦٠	

ثالثاً : صحة فروض الدراسة :

الفرضية: (١) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والانتماء والولاء الوطني لديهم.

للتعرف على العلاقة بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والانتماء والولاء الوطني لديهم استخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون لتحديد طبيعة العلاقة بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والانتماء والولاء الوطني لديهم وجاءت النتائج كالتالي :

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٥) اتضح وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والانتماء والولاء الوطني لديهم حيث يتضح أنه كلما زاد وعي الشباب بحقوق الإنسان زاد الانتماء والولاء الوطني لديهم وعليه وبناء على هذه النتيجة نقبل الفرض الذي ينص على (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والانتماء والولاء الوطني لديهم).

الجدول رقم (١٥)

نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد طبيعة العلاقة بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والانتماء والولاء الوطني لديهم

المحور	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
وعي الشباب بحقوق الإنسان	٠,٣١٣	٠,٠٠٠
وعي الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالانتماء والولاء الوطني لمجتمعهم		

الفرضية: (٢) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والمسئولية الاجتماعية لديهم.

للتعرف على العلاقة بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والمسئولية الاجتماعية لديهم استخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون لتحديد طبيعة العلاقة بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والمسئولية الاجتماعية لديهم وجاءت النتائج كالتالي :

من خلال النتائج الموضحة في جدول رقم (١٦) يتضح وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والمسئولية الاجتماعية لديهم حيث يتضح أنه كلما زاد وعي الشباب بحقوق الإنسان زاد شعورهم بالمسئولية الاجتماعية، وعليه وبناء على هذه النتيجة نقبل الفرض الذي ينص على (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والمسئولية الاجتماعية لديهم).

الجدول رقم (١٦)

نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد طبيعة العلاقة بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والمسئولية الاجتماعية لديهم

المحور	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
وعي الشباب بحقوق الإنسان	٠,٤٨٤	٠,٠٠٠
وعي الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل بالشعور بالمسئولية الاجتماعية		

الفرضية: (٣) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان وعلاقته بمشاركتهم في المجتمع لديهم.

للتعرف على العلاقة بين وعي الشباب بحقوق الإنسان وعلاقته بمشاركتهم في المجتمع لديهم استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لتحديد طبيعة العلاقة بين وعي الشباب بحقوق الإنسان وعلاقته بمشاركتهم في المجتمع لديهم، وجاءت النتائج الموضحة في جدول رقم (١٧) الذي اتضح منه وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين وعي الشباب بحقوق الإنسان وعلاقته بمشاركتهم في المجتمع لديهم حيث يتضح أنه كلما زاد وعي الشباب بحقوق الإنسان زادت مشاركتهم في المجتمع، وعليه وبناء على هذه النتيجة نقبل الفرض الذي ينص على (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان وعلاقته بمشاركتهم في المجتمع لديهم).

الجدول رقم (١٧)

نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد طبيعة العلاقة بين وعي الشباب بحقوق الإنسان وعلاقته بمشاركتهم في المجتمع لديهم

المحور	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
وعي الشباب بحقوق الإنسان	٠,٣٥٩	٠,٠٠٠
وعي الشباب بحقوق الإنسان فيما يتصل المشاركة.		

وعليه وبناء على نتائج فروض الدراسة نقر بصحة الفرض الرئيس للدراسة والذي ينص على (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان ومستوى المواطنة لديهم).

نتائج الدراسة :

١- وجود علاقة طرديه ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والانتماء والولاء الوطني عند مستوى ٠,٠١ حيث يتضح أنه كلما زاد وعي الشباب بحقوق الإنسان زاد الانتماء والولاء الوطني لديهم وعليه وبناء على هذه النتيجة نقبل الفرض الذي ينص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والانتماء والولاء الوطني لديهم.

٢- وجود علاقة طرديه ذات دلالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والمسئولية الاجتماعية لديهم حيث يتضح أنه كلما زاد وعي الشباب بحقوق الإنسان زاد شعورهم بالمسئولية الاجتماعية وعليه وبناء على هذه النتيجة نقبل الفرض الذي ينص على (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان والمسئولية الاجتماعية لديهم).

٣- وجود علاقة طرديه ذات دلالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين وعي الشباب بحقوق الإنسان وعلاقته بمشاركتهم في المجتمع لديهم حيث يتضح أنه كلما زاد وعي الشباب بحقوق الإنسان زادت مشاركتهم في المجتمع وعليه وبناء على هذه النتيجة نقبل الفرض الذي ينص على (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان وعلاقته بمشاركتهم في المجتمع لديهم).

٣- وبناء على نتائج فروض الدراسة نقر بصحة الفرض الرئيس للدراسة والذي ينص على (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين وعي الشباب بحقوق الإنسان ومستوي المواطنة لديهم).

توصيات الدراسة :

- تفعيل دور الجامعة عن طريق تنفيذ برامج خاصة لنشر ثقافة حقوق الإنسان في ضوء الإستراتيجية التي تتبناها هيئة حقوق الإنسان وهذا يتطلب ضرورة إقرار ثقافة حقوق الإنسان ضمن المقررات ضمنيا وعقد المحاضرات والندوات التي

تسهم في التعريف بحقوق الإنسان والمواثيق والمعاهدات وخاصة تلك التي صادقت عليها المملكة العربية السعودية.

- ضرورة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتشجيع الشباب على الاشتراك في خدمة وطنهم ومجتمعهم مع ضرب الأمثلة المحفزة في ذلك مثل إبراز مشاركة العضو في ذلك أوتبني بعض أعضاء هيئة التدريس برنامج لخدمة المجتمع مع بعض الطلاب.
- تنمية الولاء والانتماء للوطن عن طريق تفعيل الجامعة لمشاركة الطلاب في المناسبات الوطنية والتركيز على الانتماء الوطني وليس القبلي أو الطائفي أو العائلي و تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي والتفكير الناقد والمشاركة في تكوين المعرفة والتدريس من خلال المشاريع المعرفية ذات الأهداف الاجتماعية لكي تتحول المواطنة إلى سلوك فعلى وليست مجرد معارف تلقينية.
- إقامة علاقة بين الجامعة و مجلس المسؤولية الاجتماعية لبحث سبل تعاون مشترك لاستثمار طاقات الشباب.
- تضمين المناهج جوانب تطبيقية عن طريق عمل برامج لتنمية حس المسؤولية الاجتماعية والمحافظة على ثروات الوطن وممتلكاته (ترشيد الكهرباء، الماء، ممتلكات الجامعة ،المرافق العامة) عن طريق ورش العمل الدورات التدريبية .
- إقامة علاقة بين الجامعة و وزارة الشؤون الاجتماعية لبحث سبل التعاون المشترك لتوجيه الشباب إلى المؤسسات ذات العلاقة لفتح قنوات لممارسة العمل التطوع.
- المبادرة إلى تنفيذ الإستراتيجية الخاصة التي تبنتها هيئة حقوق الإنسان والتي تدعو إلى نشر ثقافة حقوق الإنسان عن طريق إعداد خطط تنفيذية لهذه البرامج وعمل تقييم لتلك البرامج التي تحقق الإستراتيجية تقييم قبلي وتقييم مرحلي لمعرفة انعكاساته الاجتماعية على المواطنين والمقيمين و منح الجهات المسؤولة في حقوق الإنسان بالمملكة المزيد من الصلاحيات التي تكفل لها المتابعة المستمرة لحقوق الإنسان.

- توعية جميع أفراد المجتمع بالإجراءات اللازمة والسليمة التي يجب أن يعملوا بها في حالة انتهاك حقوقهم أوفي حالة إلحاق الضرر بهم و تحصينهم ضد الشائعات التي ترى أن إقامة الحدود في المملكة انتقاص للحق بل إن ذلك يمثل حماية للحقوق وتطبيق للشريعة.
- استحداث هيئة مهمتها دعم المواطنة بحيث تكون هيئة وطنية على مستوى الوطن المملكة العربية السعودية.

تقوم بنشر المواطنة العالمية التي تدعو إلى التسامح بين شعوب العالم وذلك للاعتبارات الآتية :

- اعتبار التسامح والسلام قيمة كونية تتفق عليها جميع الأديان
- أرضية أخلاقية لشريحة واسعة من حقوق الإنسان
- إحدى حلول لمشكلة الإرهاب والغلو في العالم

مع الاحتفاظ بدعم المواطنة المحلية والاعتزاز بها التي تتحدد أهدافها في مايلي:

- دعم الولاء والانتماء الوطني
- تنمية حس المسؤولية الاجتماعية
- المشاركة في خدمة الوطن
- تتبنى تلك الهيئة استراتيجية لدعم المواطنة تشترك في تشكيلها وصياغتها جميع مؤسسات المجتمع.

* * *

المراجع :

- إبراهيم ، عبلة وآخرون ، حقوق الإنسان في الخطاب الملكي السعودي توثيق وتحليل ، الرياض ، وزارة الإعلام السعودية.
- ابن منظور ، (١٩٩٤م) ، لسان العرب ، بيروت ، مطبعة البان.
- أبو المعاطي ، ماهر (٢٠٠٢م) الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.
- أبو الوفا ، أحمد ، الحماية الدولية لحقوق الإنسان في إطار منظمة الأمم المتحدة والوكالات الدولية المتخصصة ، القاهرة ، دار النهضة العربية.
- أبو زيد ، صافيناز محمد ونجاة محمود عبد المقصود (٢٠٠٧م) مؤسسات المجتمع المدني ونشر ثقافة حقوق الإنسان ، بحث منشور في مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، العدد الثالث والعشرون ، الجزء الثالث ، القاهرة ، جامعة حلوان.
- أبو شوشة ، يوسف (١٩٨٣م) مشكلات معاصرة ، عمان ، دار العدوى.
- الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان لعام ١٩٦٩م
- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام ١٩٤٨م
- إعلان القاهرة حول حقوق الإنسان لعام ١٩٩٠م
- آل رشيد ، حمد (٢٠٠٧م) تطوير جامعة الدول العربية في مجال حقوق الإنسان ، دراسة في المبادرات الرسمية للدول الأعضاء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة.
- باقادر ، أبو بكر أحمد (٢٠٠٥م) الشباب في المملكة العربية السعودية ، الرياض ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.
- بدوي ، أحمد زكي (٢٠٠٣م) معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، بيروت ، مكتبة لبنان.
- البرعي ، عزت (١٩٨٥م) حماية حقوق الإنسان في ظل التنظيم الدولي الإقليمي ، القاهرة ، مطبعة العاصمة.
- بسيوني ، محمود (٢٠٠٩م) الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان ، القاهرة ، دار الشروق.
- البكر ، عبد المحسن (٢٠٠٢م) حقوق الإنسان في السعودية قراءة موضوعية لحملات التشكيك في المنهج الإسلامي ، الرياض ، دار أشبيليا.

- البكر، عبدالمحسن عبدالكريم (٢٠٠٢ م) حقوق الإنسان في السعودية ، الرياض ، دار أشبيليا.
- البوسعيدي (٢٠٠٦ م) التعليم الأساسي ومفاهيم حقوق الإنسان دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ، سلطنة عمان ، بحث منشور في مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، الكويت ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت.
- بيرم ، عيسى (١٩٩٨م) الحريات العامة وحقوق الإنسان ، بيروت ، دار المناهل اللبناني.
- جابر، جودت (١٩٩٧م) مشكلات المراهقة والشباب ، لبنان ، دار النفائس.
- جبارة ، جبارة عطية (٢٠٠٣ م) المشكلات الاجتماعية ، الإسكندرية ، داء الوفاء.
- جلبي، علي عبدالرازق (١٩٨٤م) المجتمع الثقافة الشخصية ، بيروت ، دار النهضة العربية.
- جمعة ، نعمان (١٩٧٩م) ، دروس في المدخل للعلوم القانونية ، القاهرة ، النهضة العربية.
- الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان (٢٠٠٦ م) التقرير الأول عن أحوال حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية ، المملكة العربية السعودية ، الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان.
- الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان (٢٠٠٧ م) مدى انسجام الأنظمة السعودية مع اتفاقيات حقوق الإنسان الرئيسية ، المملكة العربية السعودية ، الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان.
- حجازي، آمنة (٢٠٠٠م) ، الوطنية المصرية في العصر الحديث، القاهرة ، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- الحقيل ، سليمان (٢٠٠٠ م) حقوق الإنسان في الإسلام ، الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- حمدان ، سعيد (٢٠٠٨ م) دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة رؤية اجتماعية تحليلية، بحث منشور في الملتقى العلمي (الأسرة السعودية والتغيرات المعاصرة) الرياض ، الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية.
- حمزة ، عمر (١٩٨٨م) ، حقوق الإنسان في القرآن الكريم ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر.
- الخولي ، محمد (١٩٨١م) قاموس التربية ، لبنان ، بيروت ، دار العلم للملايين.
- الدريني ، فتحي (١٩٩٧م) ، الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده ، عمان ، دار البشير.
- درويش، محمد (٢٠٠٩ م) ،العولمة والمواطنة ، القاهرة ،دار عالم الكتب.
- الدغيري ، هدى (٢٠١٠ م) الآثار السلبية لاستخدام الانترنت على الفتاة في المرحلة الاجتماعية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأميرة نورة ، كلية الخدمة الاجتماعية.

- الدوسري، أمل حمود (٢٠٠٥) معوقات الجهود التطوعية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،الرياض، كلية الخدمة الاجتماعية .
- الراجحي ، صالح (٢٠٠٥ م) حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي ، الرياض ، مكتبة العبيكان.
- الرازي، محمد بن أبي بكر ، (١٩٩٥م)، مختار الصحاح ، بيروت ، مكتبة لبنان.
- ربحي عليان، عثمان غنيم (٢٠٠٤)، أساليب البحث العلمي، دار ضياء للطباعة والنشر، عمان.
- رشوان ، عبد المنصف (٢٠٠٦ م) ممارسة الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب وقضاياهم ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث.
- رشوان ، عبد المنصف (٢٠٠٦ م) ممارسة الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب ، الإسكندرية.
- الرشيد ، أحمد وعدنان حسين (٢٠٠٢ م) ، حقوق الإنسان في الوطن العربي ، دمشق ، دار الفكر المعاصر.
- الرشيدي ، عبد الونيس محمد وأحمد مرعي (٢٠٠٧ م) تعليم الخدمة الاجتماعية الدولية وتنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى القائمين عليه في مصر ، بحث منشور في مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، العدد الثاني والعشرون ، الجزء الثالث ، القاهرة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان.
- الزبيدي ، كامل (٢٠٠٣ م) علم النفس الاجتماعي ، عمان ، مكتبة الوراق.
- الزبير ، عروس (١٩٩٩ م) مفهوم المواطنة بين المحلية والعالمية في خطاب الحركة الإسلامية في الجزائر ، بحث منشور ، مركز البحوث العربية ، الجمعية العربية لعلم الاجتماع ، مكتبة مدبولي ، القاهرة.
- الزيني ، نادية (١٩٨٩ م) المدخل إلى رعاية الشباب ، القاهرة ، مكتبة الأصدقاء.
- سليمان ، حسين وآخرون (١٩٩٣ م) الخدمة الاجتماعية ورعاية الشباب المدرسية ، القاهرة ، مكتبة عين شمس.
- السروجي، طلعت ، التنمية الاجتماعية من الحداثة إلى العولمة، المكتب الجامعى الحديث، الاسكندرية، ٢٠٠٩،ص ٣٠٥.
- السنهوري ، أحمد وآخرون (١٩٩٨ م) الخدمة الاجتماعية والبيئة ، القاهرة ، دار السعيد للطباعة.

- شاهين، سيف الدين (١٩٩٣م) حقوق الإنسان في الإسلام ، الرياض ، مطبعة سفير.
- شبير، وليد (١٩٨٩م) مشكلات الشباب والمنهج الإسلامي في علاجها ، بيروت ، مؤسسة الرسالة.
- الشكري ، علي ،(٢٠٠٦)، حقوق الإنسان في ظل العولمة ، الاردن، دار اسامة للنشر والتوزيع .
- الشنيبر ، خالد ، حقوق الإنسان في اليهودية والمسيحية والإسلام مقارنة بالقانون الدولي ، الرياض ، مطابع الحميضي، ٢٠٠٩م.
- الصالح ، محمد (٢٠٠٢ م) حقوق الإنسان في القرآن والسنة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية ، الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الصانع ، عمر (٢٠٠٣ م) دراسة تحليلية لكتاب التربية الوطنية المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي ، بحث منشور في ندوة بناء المناهج ، الرياض ، وزارة التربية والتعليم.
- الصباح ، سعاد (١٩٩٦م) حقوق الإنسان في العالم المعاصر ، الكويت ، دار سعاد الصباح للنشر.
- الصرامي ، عبدالله (٢٠٠٤ م) ، الإنسان (حقوق وحريات) ، دبي ، دار السلام.
- صليبا ، جميل (د.ت) المعجم الفلسفي ، ج١ بيروت ، دار الكتاب اللبناني.
- الطعيمات ، هاني (٢٠٠٣ م) حقوق الإنسان وحرياته الأساسية ، عمان ، دار الشروق.
- الطيار ، علي (٢٠٠٢ م) حقوق الإنسان في الحرب والسلام ، الرياض ، التوبة.
- الظفيري ، عبد الوهاب (٢٠٠٠ م) السياسة الاجتماعية في دولة الكويت ، الكويت ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي.
- العامر ، عثمان ،أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي ، دراسة استكشافية ، دارسة مقدمة في لقاء قادة العمل التربوي في وزارة التربية والتعليم ، الباحة ، المملكة العربية السعودية.٢٠٠٦.
- عبد الحافظ سعيد، المواطنة حقوق وواجبات ،القاهرة ،،مركز ماعت للدراسات الحقوقية والدستورية ،٢٠٠٩، ص ٢٥–٣٠.
- عبد الرحمن ، إسماعيل وعريقات حربي (١٩٩٩م) مفاهيم أساسية في علم الاقتصاد ، عمان.
- عبد اللطيف ، شريف سنوسي (٢٠٠٥ م) خدمة الجماعة وتنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان (دراسة شبة تجريبية) ، بحث منشور في مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد التاسع عشر ، الجزء الثاني ، القاهرة ، جامعة حلوان.

- عثمان، محمد (١٩٨٢م) حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والفكر القانوني الغربي، القاهرة، دار الشروق.
- عسيري، علي (٢٠٠٤م) الآثار الأمنية لاستخدام الشباب للإنترنت، الرياض، جامعة الأمير نايف.
- علام، وائل أحمد، (٢٠٠٥) الاتفاقات الدولية لحقوق الإنسان، المنصورة، دار النيل للطباعة.
- غباري، محمد (١٩٨٣م) الخدمة الاجتماعية ورعاية الشباب في المجتمعات الإسلامية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- الغزالي، محمد (١٩٩٣م) حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة، الإسكندرية، دار الدعوة.
- الغريب، عبدالعزيز(٢٠٠٩)، نظريات علم الاجتماع من الوضعية إلى ما بعد الحداثة، الرياض، دار الزهراء.
- غليون، برهان (٢٠٠٥م) حقوق الإنسان الرؤى العالمية والإسلامية والعربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- فريحة، نمر (٢٠٠٤م) التجربة اللبنانية في تدريس مفهوم المواطنة، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي، مسقط، وزارة التربية والتعليم.
- فودة، عبد الحميد (٢٠٠٥م) حقوق الإنسان بين النظم القانونية الوضعية والشريعة الإسلامية، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.
- كنعان، أحمد (١٩٩٨م) الشباب ومشكلات النمو السكاني، بناة الأجيال العدد ٢٥.
- الكواري، على خليفة (٢٠٠١م) مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية السنة ٢٣ العدد ٢٦٤.
- لبيب، هاني (٢٠٠٤م) المواطنة والعولمة، القاهرة، دار الشروق.
- اللهيب، أحمد، تطبيق حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية، مجلة الرابطة، العدد ٤٢١ السنة ٣٧ ف فبراير / مارس ٢٠٠٠م.
- محفوظي، هجيرة (٢٠٠٠م) حقوق الإنسان بين العالمية والخصوصية، بحث غير منشور لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في القانون، القاهرة، جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية.

- محمد ، عاطف خليفة (٢٠٠٨ م) المشاركة في الأنشطة التطوعية وعلاقتها بتنمية المواطنة لدى الشباب الجامعي ، بحث منشور المؤتمر الدولي الحادي والعشرون ، القاهرة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان.
- محمود ، منال طلعت (٢٠٠٧) العمل التطوعي وتنمية ثقافة المواطنة ، بحث منشور في مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، العدد الثالث والعشرين ، الجزء الثالث ، القاهرة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان.
- مدكور ، إبراهيم وآخرون (١٩٨٥م) معجم العلوم الاجتماعية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- مصطفي ، محمد وآخرون (١٩٩٦م) الاتصال في الخدمة الاجتماعية ، الإسكندرية ، المكتب العلمي.
- المعمري ، سيف (٢٠٠٤ م) تقويم مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء خصائص المواطنة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، عمان.
- مفتي ، أحمد وسامي الوكيل (١٩٩٢م) النظرية السياسية الإسلامية في حقوق الإنسان الشرعية ، جدة ، دار الخليج.
- ناريان (٢٠٠٤ م) تعليم القيم الإنسانية والمواطنة ، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج الدراسي ، مسقط ، وزارة التربية والتعليم.
- النظام الأساسي للجمعية الوطنية لحقوق الإنسان.
- النظام الأساسي للحكم الصادر بالأمر الملكي رقم أ/٩٠ وتاريخ ١٤١٢/٨/٢٧
- النظام الأساسي لهيئة حقوق الإنسان.
- الوثائق الدولية والإقليمية والأنظمة :
- الوزان ، عدنان (٢٠٠٥ م) موسوعة حقوق الإنسان في الإسلام وسماتها في المملكة العربية السعودية ، بيروت ، مؤسسة الرسالة.

المراجع الأجنبية:

- Goldberg. Jennifer (٢٠٠٨) The Impact of Human Rights Education on Student Attitude and Behaviors.

- Moon. Rennie (٢٠٠٩) Teaching World Citizenship : The Cross-national Adoption of Human Rights Education in Formal Schooling. Ph.D. Stanford University.
- Lee . Sharon Elizabeth (٢٠٠٨) Human Rights and Individual Action. Ph.D. University of Waterloo (Canada)
- Waych. Robert (١٩٩٢) Leadership in Civic Education. Eric Digest.
- Pereira. Carolyn (١٩٨٨) Related Education in Elementary and Secondary School.
- Center For Civic Education (١٩٩٤). National Standers for Civic and Government . from the world wide web : http://www.Civied.org/stds-html.
- Center For Civic Education (١٩٩٨ September). The Role of Civic Education.
- Long Streets. W (١٩٩٧). Alternative Futures and The Social Studies. in Revans and Saxe (EDs) . handbook on teaching social issues. national council for the social studies. Washington D.C . pp ٢٦٠–٣١٧
- Patrick. J (١٩٩١) Teacher the Respnsbilities of citizenship. ERIC digest. Bloomington. IN;ERIC clearinghouse for social studies / social science education. IN.ED٣٣٢٩٢٩
- Dawn Oliver and Derek Heater. (١٩٩٤) the foundations of citizenship (New York : Harvester wheatsheat)
- Broker. Robert : (١٩٨٨) Dictionary of Social Work. U.S.A. N.A.S.W
- Home Office. (٢٠٠٤). A review of the Home office older volunteers
- Initiative. Research Study (٢٤٨). London : Home office.

المواقع الإلكترونية:

- www.amnesty-arabic.orgمنظمة العفو الدولية.
- www.asbar.com مركز اسبار للدراسات والبحوث والاعلام .
- www.arabhra.org المؤسسة العربية لحقوق الإنسان .
- www.inf.org.lb/child/arabic شبكة مراقبة حقوق الطفل.
- www.rezgar.com موقع الحوار المتمدن وحقوق الإنسان .
- www.un.org.arabic موقع الأمم المتحدة.

- www.ahrla.org جمعية المساعدة القانونية لحقوق الإنسان.
- www.aphra.orgالبرنامج العربي لنشطاء حقوق الإنسان .
- www.cihrs.org/Arabic مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.
- www.umn.edu/humanrts.arabic مكتبة حقوق الإنسان بجامعة منسويتا.
- www.mohe.gov.saw وزارة التعليم العالي.
- www.mosa.gov.sa وزارة الشؤون الاجتماعية.
- www.mol.gov.sa وزارة العمل السعودية.
- www.mofa.gov.sa موقع وزارة الخارجية.
- www.hrc.gov.sa هيئة حقوق الانسان.
- http://nshr.org.saالجمعية الوطنية لحقوق الانسان.

* * *

فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر

د.سلامة عقيل سلامة المحسن

علم النفس،أستاذ مساعد،جامعة حائل

د.أحمد محمد عوض الغرايبة

علم النفس،أستاذ مساعد، جامعة الملك سعود

فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر

د.سلامة عقيل سلامة المحسن

علم النفس،أستاذ مساعد،جامعة حائل

د. أحمد محمد عوض الغرايبة

علم النفس،أستاذ مساعد، جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وتحديد ما إذا كانت القدرة على التذكر تختلف باختلاف الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة أُعد اختبار يقيس قدرة الطلبة على التذكر، تكوَّن من خمسة اختبارات فرعية، هي: اختبار التذكر السمعي للكلمات، واختبار التذكر السمعي للجمل، واختبار التذكر السمعي للأرقام، واختبار تذكر الصور، واختبار تذكر النصوص. كما بُني برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة، شمل ثلاثة أبعاد لتدريب ما وراء الذاكرة، هي: بعد التدريب الصريح لما وراء الذاكرة، وبعد التدريب الضمني لما وراء الذاكرة، وبعد عدم التدخل. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف السابع الأساسي من مدارس المنصورة التابعة إلى مديرية تربية البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق، حيث اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

ولقد كشفت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب، وجود فروق دالة إحصائيا (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية المعدلة الخاصة بدرجات الطلبة على الاختبار البعدي للقدرة على التذكر، لصالح طلبة المجموعة التجريبية المتلقين للبرنامج التدريبي، وبلغت قيمة الدلالة العملية للبرنامج (٦٧,٥ %)، أي أن البرنامج التدريبي كان قادراً على تفسير (٦٧,٥ %) من التباين في القدرة على التذكر.

وكشفت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب متعدد المتغيرات وجود فرق دال إحصائيا لمتغير المجموعة على درجات الطلبة على أبعاد اختبار القدرة على التذكر. ووجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس والتفاعل بين (المجموعة والجنس) في القدرة على تذكر الصور، لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، فيما جاءت لصالح الذكور في المجموعة الضابطة

خلفية الدراسة

تعدُّ الذاكرة المكان الذي يحتفظ فيه الأفراد بكل ما يمرون به من خبرات سابقة، لتُسترجع عند الحاجة. والتذكر من أهم العمليات المعرفية، وأكثرها تأثيراً في نظام معالجة المعلومات؛ لذلك انصبَّ اهتمام علماء النفس في الآونة الأخيرة على دراسة الذاكرة، التي تمثل انعكاساً كبيراً لما يتعلّمه الفرد خلال مراحل حياته المختلفة. وفي ضوء التطور التقني الذي يشهده العالم، وتعقد متطلبات الحياة واختلاف طبيعة المهمات التي يتعلمها الطلبة، تبدو الحاجة ملحة لتنمية استراتيجيات مختلفة لدى الطلبة، لاكتساب المهارات المختلفة التي تساعدهم على تذكر أفضل. ولا يمكن إغفال دور الطلبة في استخدام استراتيجيات التذكر المناسبة التي تمكنهم من زيادة التحصيل، وتجعلهم على وعي بذاكرتهم، وهذا ما يطلق عليه علماء النفس مصطلح ما وراء الذاكرة، حيث تمدهم بتغذية راجعة من خلال استخدامهم عملية التحكم بغية تحقيق الأهداف التعليمية، من أجل الوصول إلى أفضل أداء .

وفي هذا الصدد، نظر وكسلر (Wechsler ,1987) إلى القدرة على التذكر على أنها مفهوم مرادف لمفهوم الذكاء، فهو يمثل قدرة الفرد الكلية على التعامل الناجح مع المعلومة وتذكرها، ويعرف اندرسون (Anderson,2005) القدرة على التذكر بأنها قدرة الفرد على التعرف، أو استرجاع حدث ما سبق أن تعلمه، أو احتفظ به في ذاكرته. فيما يعرفها جو(Jou,2009) بأنها العملية التي يتم فيها استرجاع الخبرة الماضية؛ للاستفادة منها في موقف جديد.

وهناك أبعاد مختلفة للقدرة على التذكر، منها تذكر الكلمات، وتذكر الجمل، وتذكر الأرقام، وتذكر الصور.

أ- بعد تذكر الكلمات: استخدم بعد تذكر الكلمات في بحوث التعلم اللفظي، واستخدمت كلمة أو أكثر لهذه الغاية. وقد تكون الكلمات ذات معنى أو عديمة المعنى، وافترض عدد من الباحثين أن تعلم الكلمات ذات المعنى أسهل من تعلم الكلمات عديمة المعنى؛ أي أن التذكر يتأثر بمعنى الكلمة موضوع التذكر(Mazzoni, & Nelson, 2000).

ب - بعد تذكر الجمل: لم يقتصر الباحثون على دراسة تذكر الكلمات على أنها وحدات منفصلة ومستقلة، بل تناولوا دراسة العلاقة بين الكلمات؛ لأن الأفراد ينزعون إلى تشكيل علاقات بين الكلمات، ويشير الباحثون إلى أن معظم أوضاع التعلم، تتضمن كلمات مترابطة، كما في الشعر أو النثر مثلاً (Tulving,1993).

ج - بعد تذكر الأرقام: لا يمكن الاحتفاظ بكل المواد بالدرجة نفسها من السهولة، إن قائمة الأرقام يكون تذكرها أسهل من تذكر أبيات من الشعر. وبوجه عام فقد أظهرت نتائج الدراسات أن سعة الذاكرة للأرقام أفضل بعض الشيء من سعتها للحروف وللمقاطع (Pressley& Meter, 1994).

د - بعد تذكر الصور: يعد هذا البعد مهارة اجتماعية مهمة تضفي على من يجيدها ميزة خاصة، وربما كان لامتلاكها فائدة تطورية من حيث إنها تمكِّن الفرد من تمييز أفراد جماعته، والتفريق بينهم وبين الآخرين (Anderson, 2002).

مفهوم ما وراء الذاكرة: يعد موضوع ما وراء الذاكرة من أكثر موضوعات علم النفس حداثة. ويرجع الفضل في تطور هذا المفهوم إلى فليفل (Flavell)، الذي تركزت دراساته الأولى في هذا المجال على تحسين قدرة الأطفال على التذكر، من خلال مساعدتهم على التفكير في المهمات التي يواجهونها، وتوظيف استراتيجيات التذكر التي من شأنها تطوير عمليات التذكر لديهم. وقد أثار موضوع ما وراء الذاكرة اهتمام علماء النفس في العديد من المجالات، ظهر ذلك في أوائل السبعينات على يد فليفل (Flavell, 1971)من خلال بحوثه التجريبية في مجال الذاكرة.

وأوردت براون (Brown,1987) تعريفاً لما وراء الذاكرة يشير إلى سلسلة متكاملة من المعلومات التي يمتلكها الفرد حول آلية عمل ذاكرته، وحول العمليات ذات العلاقة بالذاكرة، مثل: التنبؤ، والتخطيط، والمراقبة، وفحص الأنشطة المصاحبة للأفعال المساعدة على التذكّر. كما يعرف جوسوامي (Goswami,1998) ما وراء الذاكرة على أنها معرفة الفرد بعمليات ذاكرته ونشاطها ووعيه بها، وكيفية تقييمها. فيما أوضح لوكي وشنايدر (Locki& Schneider,2007) أن ما وراء الذاكرة هي معرفة الفرد وإدراكه ووعيه الذاتي بذاكرته ووظيفتها وعملياتها وأنواعها واستراتيجياتها وكيفية عملها، والعوامل

المؤثرة في عملها، وكيف يتم الاستخدام الأمثل لمنظومة الذاكرة لديه. وبالرغم من أن مفهوم ما وراء الذاكرة يستخدم في بحوث علم النفس المعرفي، وعلم النفس التطوري منذ بداية السبعينات من القرن الماضي، إلا أن الباحثين لا يجمعون على تعريف واحد لهذا المفهوم؛ لذلك ظهرت نماذج عدة تحدد مكونات ما وراء الذاكرة (Hertzog, 2002).

نماذج ما وراء الذاكرة: بناءً على ما سبق من اختلاف حول تعريف ما وراء الذاكرة باختلاف الباحثين، فقد ظهرت نماذج عدّة تحدد مكونات ما وراء الذاكرة، منها:

نموذج فليفل وويلمان(Flavell & Wellman,1977)، حيث ميّز فليفل وويلمان بين مكونين لما وراء الذاكرة التي يجب أن يكتسبها الفرد خلال النمو:

أولهما الحساسية: وترتبط بما وراء الذاكرة الإجرائية، وتشير إلى المعرفة غير الواعية حول متى يكون نشاط التذكر ضرورياً، وترتبط الحساسية بنشاط الذاكرة الضمنية، وتتعلق بمعرفة الفرد بأن مهمة ما في موقف ما، تتطلب استخدام استراتيجيات تذكر. وثانيهما المتغيرات: وترتبط بالذاكرة الصريحة الواعية، وتشير إلى أن الأداء في مواقف التذكر يتأثر بعدد من المتغيرات، هي: خصائص الفرد، وخصائص المهمة، ومعرفة الاستراتيجيات المستخدمة في التذكر.

نموذج برسلي وبوركوسكي وسوليفان (Pressley, Borkowski & O'sullivan,1985) يقترح هذا النموذج ثلاثة مكونات لما وراء الذاكرة، هي: ما وراء الذاكرة الصريحة، ويشير إلى المعرفة حول إستراتيجية التذكر نتيجة للتعلم المقصود. ويتضمن التعرُّف إلى فوائدها، وكيف، ومتى يجب أن يستخدمها الفرد. وما وراء الذاكرة الضمنية، ويشير إلى مراقبة استراتيجيات عدة وتقييمها، والحصول على المعرفة حول تلك الاستراتيجيات، إذ أن وعي الفرد بأن استراتيجية ما تعُدّ أكثر فاعلية من غيرها يجب أن يؤدي إلى استمرار استخدامها والاحتفاظ بها، والتخلي عن الاستراتيجية الأقل فاعلية. والمكون الأخير هو عدم التدخل: ويشير إلى أن الفرد قد يكتشف فائدة استراتيجية ما بشكل تلقائي، من خلال استخدام الاستراتيجيات المختلفة. وبالتالي تُكتسب معلومات ما وراء الذاكرة المتعلقة بمعرفة الاستراتيجية الفاعلة، من خلال الخبرة في تلك المهمة.

نموذج برسلي وبوركوسكي وشنايدر(Pressley, Borkowski & Schneider,1989). قدّم برسلي وبوركوسكي وشنايدر نموذجاً توضيحياً لما وراء الذاكرة يسمى "نموذج المعالجة الجيدة للمعلومات". وقد صُورت ما وراء الذاكرة في هذا النموذج على أنها تتضمن مكونين، هما: ما وراء الذاكرة الصريحة، وتشير إلى المعلومات التي يمتلكها الفرد حول عمليات ذاكرته، وتلك التي لدى الآخرين. وما وراء الذاكرة الضمنية، وتشير إلى قدرة الفرد في مراقبة سلوك ذاكرته وتنظيمها من خلال أنشطة الذاكرة المستمرة.

نموذج نيلسون ونارينز (Nelson& Narens,1990) قدَّم نيلسون ونارينز نموذجاً لما وراء الذاكرة، يقوم على تحليل المكونات المختلفة لنظام الذاكرة. وصنفا عمليتي المراقبة والتحكم على شكل مراحل لنظام الذاكرة، وهي الاكتساب والاحتفاظ والاستدعاء. وأشارا إلى الآليات الأساسية لوصف التفاعل بين مكوني ما وراء الذاكرة.

نموذج فان إدي (Van Ede,1993) بينت فان إدي أن ما وراء الذاكرة يتضمن خمسة مكونات، هي:

معتقدات الفرد بكفاءة الذاكرة لديه.

معرفة الفرد بقدرات الآخرين على التذكر، ومقارنتهم بنفسه.

معرفة الفرد بالذاكرة بشكل عام.

معرفه الفرد بمهام الذاكرة واستراتيجياتها.

مراقبة وتنظيم معالجة المعلومات لتذكرها.

وتعتقد فإن أدي أن الوعي بالذاكرة هو المكون المعرفي لما وراء الذاكرة، وهو يتضمن المعرفة بمتغيرات خصائص الشخص، وخصائص الاستراتيجية، وخصائص المهمة، وكيف تؤثر هذه المعرفة على معالجة المعلومات.

نموذج ويلمان (Wellman, 1998) أوضح ويلمان أن لما وراء الذاكرة ثلاثة مكونات، المكون الأول: يتصل بمعرفة الفرد بقدراته وخصائصه والمهام التي يستطيع أن يؤديها، وتلك التي لا يستطيع أن يؤديها، والظروف المساعدة للتذكر والمعوقة له. والمكون الثاني: يتضمن إدراك الفرد ووعيه بأهمية بعض المتغيرات الخاصة بالمهمة المراد

تذكرها، كطبيعة المهمة، والوقت المطلوب لتذكرها. والمكون الثالث: يتضمن وعي الفرد بالاستراتيجيات التي يستخدمها في التذكر.

نموذج جولد سميث وكوريت وبانسكي (Gold Smith, Koriat &Pansky, 2002) . عرض جولد سميث وكوريت وبانسكي هذا النموذج، ليوضحوا من خلاله دور ما وراء الذاكرة في تحسين القدرة على التذكر. وقد حددوا مكونين رئيسين لما وراء الذاكرة، هما: المراقبة والتحكم. ولكل من هذين المكونين أهمية كبيرة في التذكر(التشفير– التمثيل– الاحتفاظ– الاستدعاء). وقد توصلوا إلى أن الفرق بين ذوي الذاكرة الجيدة، وبين ذوي الذاكرة الرديئة يرجع إلى الاختلاف في مستوى ما وراء الذاكرة. وبالتالي فإن استخدام تدريبات ما وراء الذاكرة يعالج أوجه القصور في عمليات الذاكرة المختلفة. وينعكس ذلك على الأداء المعرفي للأفراد في المهام المختلفة.

من خلال العرض السابق لنماذج ما وراء الذاكرة، يلاحظ تعدد النماذج التي حاولت تفسير ما وراء الذاكرة، وعلى الرغم من توصّل الباحثين في هذا المجال إلى سلسلة من التصورات المختلفة حول المعرفة بالذاكرة، إلا أن هناك اتفاقاً حول تقسيم ما وراء الذاكرة إلى مجالين أساسيين، يختص الأوّل بالمعرفة الخاصة بما وراء الذاكرة الصريحة، التي تتعلق بالمعرفة اللفظية الراهنة وبالعوامل المؤثرة في التذكر، بينما يتعلق الثاني بالمعرفة الخاصة بما وراء الذاكرة الإجرائية، وتتعلق بالقدرة على المراقبة وتنظيم الأنشطة الخاصة بالذاكرة.

ويرى الباحثان أن نموذج نيلسون ونارينز(Nelson& Narens,1990) ركز على المكوّن التحكمي لما وراء الذاكرة، فيما قسم فليفل وويلمان (Flavell&Wellman,1977) ما وراء الذاكرة إلى مكونين أساسين، هما: الحساسية، وترتبط بما وراء الذاكرة الإجرائية، والمتغيرات ترتبط بما وراء الذاكرة الصريحة، فإنهما قد ركّزا في بحوثهما التجريبية على ما وراء الذاكرة الصريحة، وبذلك يتفقان مع نموذج ويلمان (Wellman, 1998). ويتفق نموذج فان إدي (VanEde,1993) ونموذج ويلمان (Wellman, 1998) ونموذج جولد سميث وكوريت وبانسكي (Gold Smith, Koriat &Pansky, 2002) في تقسيم مكونات ما وراء الذاكرة إلى مكونات خاصة بالفرد والمهمة والاستراتيجيات، ووعي الفرد بأهمية المتغيرات ومراقبة معالجة المعلومات، إلا أن تلك النماذج تختلف عن نموذج فليفل

وويلمان في أن نموذج ويلمان ركّز على مستويات المعرفة عن عالم العقل الداخلي، ومعالجة المعلومات التي تتطور خلال سنوات ما قبل المدرسة. وفي نموذج "المعالجة الجيدة للمعلومات" المطوّر من برسلي وبرسكلي وسوليفان فقد تم تصور ما وراء الذاكرة على أنها مجموعة من المكونات المتفاعلة، ولا تقتصر فقط على جوانب المعرفة الصريحة والضمنية الخاصة بما وراء الذاكرة .

تطور ما وراء الذاكرة وتنميتها بالتدريب

تركز اهتمام الباحثين التطوريين في مجال الذاكرة على الكشف عن التغيرات التطورية التي تطرأ على تشفير المعلومات وتخزينها واسترجاعها، وتم التركيز على تطور استراتيجيات الذاكرة والاستخدام الملائم لها. وأشارت نتائج الدراسات إلى أن الأطفال الصغار الذين لا يستطيعون استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة بشكل تلقائي يمكن تدريبهم على استخدام تلك الاستراتيجيات، ومن ثم فإن هذا التدريب يمكن أن يحسن تذكرهم. ويكون التطور لما وراء الذاكرة من خلال تدريب ما وراء الذاكرة الصريحة، وتدريب ما وراء الذاكرة الضمنية، وعدم التدخل في ما وراء الذاكرة.

تطور ما وراء الذاكرة الصريحة وتنميتها بالتدريب

تشير العديد من الدراسات إلى أن ما وراء الذاكرة الصريحة للأطفال ينمو مع تزايد العمر. ويتكون ما وراء الذاكرة الصريحة من مكونين، هما: المكون الأول، خاص بمعرفة الفرد بقدرات ذاكرته وحدودها، فقد بينت العديد من الدراسات أن الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة لديهم فهم محدود لمفهوم ما وراء الذاكرة، وأنه بزيادة العمر، يصبح لديهم مفهوم واضح ودقيق عن قدرات التذكر الخاص به، وتلك التي عند الآخرين (Schneider& Locki ,2002). والمكون الثاني، خاص بمعرفة الفرد بخصائص المهمة التي تؤثر في مستوى تذكر الفرد لها، فقد أظهرت العديد من الدراسات أن الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يملكون بعض المعرفة حول تأثير متغيرات المهمة على التذكر، وإن كانت أولية، ثم يحدث تطوراً ملحوظاً عبر سنوات المدرسة الأولى (Schneider,1986).

وترى براون وكامبيون (Brown& Campion,1977) أهمية التدريب في تنمية ما وراء الذاكرة، وأن النجاح في أي برنامج تدريبي يجب أن يتم الحكم عليه من خلال معيارين، هما: الاحتفاظ والتعميم، فالتدريب الناجح يتم تعميمه على مواقف جديدة، ودون

ملاحظة عملية انتقال الأثر. وعادة لا يتم انتقال أثر الاستراتيجيات التي تم تعلمها لدى الأطفال. وفي حالة حدوث انتقال بعض الأثر، فإن أداءهم لا يمكن أن يكون مرتفعاً مثلما هو الحال لدى الأطفال الذين دُربوا على استخدام الاستراتيجية في المواقف الجديدة. ولذلك فإن أحد الافتراضات البارزة هو أن فشل عملية التعميم ينتج عن قلة المعلومات عن الاستراتيجية التي يكون انتقال أثرها يتطلب معلومات ما وراء الذاكرة عن الإستراتيجية.

تطور ما وراء الذاكرة الضمنية وتنميتها بالتدريب

ركزت الدراسات التطورية Schneider &Locki:1971,Flavell;1987,Brown) (2007,

على مكونات المراقبة، مثل: الحكم على سهولة التعلم، والحكم على التعلم، والحكم على الشعور بالمعرفة، وجوانب التحكم والتنظيم الذاتي. وفُحصت مراقبة الذاكرة في تلك الدراسات، وكشفت فروقاً تطورية بين الأطفال في تنبؤهم بتذكرهم، وميلهم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى المبالغة في تقدير مدى ذاكرتهم. ثم تتجه هذه التقديرات إلى مزيد من الموضوعية مع زيادة العمر، أي أن الفرق يكون كبيراً بين الأداء الفعلي والأداء الذي يتوقعه الطفل، ثم يقل هذا الفرق مع زيادة العمر–إلى أن تختفي هذه الفروق التطورية بانتهاء مرحلة الطفولة، حيث تكون توقعات الأطفال لأدائهم على اختبارات الذاكرة مشابهة لما يقومون به بالفعل.

وترى غاتالا وليفين وبرسلي وجودوين (Ghatala, Levin, Pressley& Goodwin,1986) أن التدريب على المبادئ العامة لمراقبة فوائد الاستراتيجيات يعد إسهاماً مهماً في تعليم الاستراتيجية بحد ذاته، وذلك لسببين: يتمثل الأول في أن هذا التدريب يقدم دليلاً تجريبياً للارتباط بين متغيرات ما وراء الذاكرة، واستخدام الاستراتيجية. ويتمثل الثاني في اكتشاف الطرق لمساعدة الأطفال على اكتساب معرفة ما وراء الذاكرة، التي من غير المرجح أن تنمو كدالة للخبرة في استخدام الاستراتيجيات.

عدم التدخل لما وراء الذاكرة (Laissez Faier Training of Metamemory)

يفترض برسلي وبرسكلي وسوليفان(Pressley; Borkowski & Schneider,1989) أنه عندما يتم الأداء على مهمات التعلم المختلفة، فإن المعرفة الخاصة بما وراء الذاكرة سوف تنشأ من خلال مجموعة من خبرات ما وراء الذاكرة في أثناء استخدام

الاستراتيجيات التي يتم التدريب عليها. وبالتالي، يكتشف الأطفال فائدة استراتيجية ما بشكل تلقائي من خلال استخدام الاستراتيجيات المختلفة. ويستخدمون هذه المعلومات في تنظيم تذكرهم واختيار الاستراتيجية الأكثر فاعلية. فالخبرة بمهام الذاكرة تحسن المعرفة بالذاكرة، والذي بدوره يؤثر على استخدام الاستراتيجية الفاعلة كما على الأداء على مهام الذاكرة المستقبلية.

ومع أن مجموعات التدريب الصريح والضمني لما وراء الذاكرة كانت لديهم معرفة بما وراء الذاكرة وتذكر أفضل، مقارنة مع مجموعة التدريب بعدم التدخل، إلا أن أداء مجموعة التدريب بعدم التدخل المتعلقة بما وراء الذاكرة والتذكر كان يتحسن في الأداء البعدي ومرحلة انتقال الأثر(Rao & Moely, 1989؛ Rao, 1986).

ومن هنا تتضح أهمية معلومات ما وراء الذاكرة المرتبطة بالاستراتيجية المقدمة في أثناء التدريب، ويرى الباحثان ضرورة اشتمال إجراءات التدريب الصريحة والضمنية لما وراء الذاكرة على تلك المعلومات، الأمر الذي يدعو المفحوصين إلى اكتساب استراتيجية التنظيم الفئوي، ونقل أثر تعلمهم لتلك الاستراتيجية إلى موقف جديد يختلف عن التدريب الخاص بهذه الإستراتيجية، أو إلى اختيار الاستراتيجية الأكثر فاعلية عن الاستراتيجية الأقل فاعلية، وذلك في مرحلة انتقال أثر التدريب.

استراتيجيات ما وراء الذاكرة

انصب اهتمام الباحثين في مجال الذاكرة على دور استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر، وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة يزداد مع نمو الفرد. ومن أكثر استراتيجيات ما وراء التذكر تناولاً في الدراسات التطورية: التجميع، والحروف الأولى، والتنظيم، والتوليف القصصي، والتصور العقلي (Schneider,2000)

التنظيم(Organization): يعني مفهوم التنظيم عملية تجميع أو تصنيف العناصر المتشابهة من حيث المعنى، ومحاولة إيجاد تنظيم للمادة المتعلمة. وهي مهمة في تذكر المعلومات التي تبدو غير مترابطة؛ ذلك أن استخدامها يساعد في تنظيم وربط المعلومات، مما يسهم في نجاح الفرد أكاديمياً. فالمادة المنظمة بصورة جيدة يمكن تخزينها وتذكرها بمستويات عالية من الدقة.

٢- التصور العقلي: يقصد بالتصور العقلي إنتاج صورة عقلية مبتكرة ترتبط بالمادة المطلوبة، مما يؤدي إلى تحسن عملية تذكرها. وتشير إلى تكوين صورة عقلية للمعلومات موضوع المعالجة حتى، وإن لم يكن لهذه المعلومات وجود فيزيائي، وتكون أكثر تأثيراً على الأداء في حال المعلومات التي لها قابلية أكبر إلى عمل صورة عقلية لها (Bjorklund& Douglas,1998).

٣-التوليف القصصي: يعتمد التوليف قصصي على الربط بين مجموعة من الكلمات المراد حفظها وتذكرها، بحيث تؤلف مع بعضها قصة ذات معنى. ويعتمد ذلك في الغالب على دمج المعلومات المتشابهة معاً في صورة جملة ذات معنى، بحيث تربط المفردات المطلوب تذكرها معاً في قصة واحدة، ويقوم الفرد بتقديم بعض المفردات على الأخرى مما يسهل عليه بناء القصة. والقصة التي يكونها الفرد ذاتياً أفضل لسببين: الأول تكون القصة ذات معنى بالنسبة للشخص الذي كونها. أما الثاني فتتفق فيها مثيرات التذكر مع مثيرات التشفير(Roeber,Von der, Schneider & Howie, 2007).

الحرف الأول: تتمثل في أخذ الحرف الأول من كل كلمة في قائمة المفردات المراد تذكرها، ومحاولة بناء كلمة أو جملة لها معنى لدى الفرد من الحروف الأولى بهدف حفظها واستدعائها (Schneider,2000).

التجميع: يقصد به وضع المعلومات في نظام ذي معنى، ويكون التجميع إما عن طريق حروف، أو أرقام في وحدات صغيرة تسهل عملية التذكر. ويقوم الفرد بناء على التجميع بوضع المعلومات في نظام ذي معنى، ويميل إلى تذكر الأشياء المنظمة المتناغمة، وبدون هذه التنظيمات يفقد كثيراً من أجزاء المعلومات التي تعتبر ضرورية لديه في حياته اليومية (Woolfolk, 2001).

وفي هذا الصدد أجرى شنايدر وشلجمولر وفيس (Schneider, Schlagmuller& Vise, 1998) دراسة تهدف إلى الكشف عن أثر ما وراء الذاكرة في القدرة على التذكر باستخدام نموذج فليفل لما وراء الذاكرة. وتكونت عينة الدراسة من(١٤٥) طالباً؛ منهم (٦٨) طالباً من الصف الثالث و(٧٧) طالباً من الصف الرابع. استخدم الباحثون مقياس ما وراء الذاكرة لقياس ما وراء الذاكرة التقريرية، وما وراء الذاكرة الضمنية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ما وراء الذاكرة التقريرية والضمنية لديها تأثير ثابت وقوي على التذكر.

وأجرت إيكن (Eakin, 2005) دراسة تهدف إلى بحث العلاقة بين ما وراء الذاكرة والقدرة على التذكر. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) فرداً. استخدمت الباحثة قائمة أزواج من الكلمات المرتبطة بتلميحات وقائمة أزواج من الكلمات غير مرتبطة بتلميحات. والطلب إليهم التنبؤ بتذكرهم للقائمتين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تنبؤات الأفراد لما وراء الذاكرة كانت لقائمة الكلمات المرتبطة بتلميحات أعلى منها لقائمة الكلمات غير المرتبطة بتلميحات، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين ما وراء الذاكرة والقدرة على التذكر.

وأجرت جاتيا وليونز (Ghetti& Lyons, 2008) دراسة تهدف إلى الكشف عن تطور مراقبة ما وراء الذاكرة خلال عملية التذكر. ومن خلال تجربتين على طلبة تراوحت أعمارهم (٧-١٠) سنوات. وتم إجراء اختبار لما وراء الذاكرة لديهم، طُلب فيه أن يحكموا على الاستجابة الصادرة عنهم، وأشارت النتائج إلى أن مراقبة ما وراء الذاكرة تتطور مع التقدم في العمر، ما ينعكس إيجابياً على القدرة على التذكر.

وتهدف دراسة ماكي و ويلمون وبيتن (Maki,Willmon & Pietan,2009) إلى الكشف عن أحكام ما وراء الذاكرة من خلال الإجابة على اختبار من نوع الاختيار من متعدد، واختبار مقالي، واختبار تذكر. وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٢) طالباً جامعياً، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات اختبارية استمرت مدة الجلسة ساعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اختبار التذكر أدى إلى دقة ما وراء الذاكرة بشكل أكبر من الاختبار المقالي، وأن الأنواع المختلفة من الاختبارات (المقالي واختيار من متعدد واختبار تذكر) تؤدي إلى مستويات مختلفة من دقة ما وراء الذاكرة.

وأجرى جاسول وودسن (Jaswal & Dodson, 2009) دراسة تهدف إلى الكشف عن أثر تطور ما وراء الذاكرة في التذكر. وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات. وعرض الباحثان مجموعتين من الصور مجموعة مرتبطة بأسماء تدل على كل صورة، ومجموعة صور دون أسماء تدل عليها، وطلب من أفراد الدراسة تذكر الصور التي عرضت عليهم سابقاً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد الدراسة تذكروا الصور المرتبطة بأسماء أكثر من الصور غير المرتبطة بأسماء. وأن ما وراء الذاكرة تتطور مع التقدم في العمر. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن ما وراء

الذاكرة ساعدت في تمييز الصور المتشابهة عن غير المتشابهة مما ساعد الأفراد على تذكر أفضل.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول باختلاف نتائج الدراسات السابقة حول فاعلية البرامج التدريبية لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر، فقد وجد عدد من الباحثين (Perez & Garcia, 2002) أن برامج تدريب ما وراء الذاكرة قادرة على تنمية القدرة على التذكر، في حين أكد باحثون آخرون (Eakin, 2005) أن برامج تدريب ما وراء الذاكرة غير قادرة على تنمية القدرة على التذكر. واستخدمت معظم الدراسات (Schlagmuller & Schneider, 2002) استراتيجيات التنظيم الفئوي والتكرار كاستراتيجيات ما وراء الذاكرة في البرامج التدريبية لما وراء الذاكرة. وتختلف الدراسة الحالية لاستخدامها البرنامج التدريبي لأبعاد ما وراء الذاكرة الثلاث (بعد ما وراء الذاكرة الصريحة، وبعد ما وراء الذاكرة الضمنية، وبعد عدم التدخل)، استخدام استراتيجيات التوليف القصصي والتصور العقلي والتنظيم الفئوي واللوني(Jaswal & Dodson, 2009)

أما فيما ما يخص قياس على التذكر، فاستخدمت معظم الدراسات قوائم تذكر أو مقياس لقياس القدرة على التذكر مثل دراسة (Van Ede &Coetzee,1996). أما الدراسة الحالية، فاختلفت بالاختبار الذي أعده الباحثان المعتمد على مقياس الذاكرة لوكسلر، وأسئلة التذكر في اختبار ستانفورد بينيه لقياس القدرة على التذكر السمعي للكلمات، والتذكر السمعي للجمل، والتذكر السمعي للأرقام، وتذكر الصور، وتذكر النصوص. ويمكن القول بوجود علاقة بين ما وراء الذاكرة، والقدرة على التذكر، الأمر الذي يدعم تناول المتغيرين معاً. كما يشير إلى إمكانية تنمية تذكر الطلبة، ومن خلال برامج تدريب ما وراء الذاكرة بأبعاده المختلفة، وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية. وفي حدود علم الباحثين فهناك ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بتصميم برامج تدريبية لما وراء الذاكرة تتضمن الأبعاد الثلاثة لما وراء الذاكرة وخصوصاً في البيئة المحلية.

مشكلة الدراسة وسؤالاها: في ضوء خلفية الدراسة والدراسات السابقة، ومن بين الدوافع الرئيسة لدراسة ما وراء الذاكرة الافتراض النظري بوجود علاقة تربطها بأداء الذاكرة، حيث اعتقد فليفل وويلمان (Flavell & Wellman, 1977) أن ثمة علاقة تبادلية بين المعرفة بما وراء الذاكرة والقدرة على التذكّر، فالمعرفة بما وراء الذاكرة تقوم بدور

مهم في إنتاج السلوك المرتبط بالتذكر وتعديله. وتسعى الدراسة الحالية إلى تطوير برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة بأبعاده الثلاثة: تدريب ما وراء الذاكرة الصريحة، وتدريب ما وراء الذاكرة الضمنية، وتدريب عدم التدخل باستخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة التالية: التوليف القصصي والتنظيم الفئوي واللوني، والتصور العقلي. والكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية القدرة على التذكر بأبعاده المختلفة، هذا ويتوقع الباحثان وجود علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء الذاكرة والقدرة على التذكر، وبالتالي فإن ما وراء الذاكرة قد تسهم في تنمية القدرة على التذكر لدى الطلبة، الأمر الذي يدعم الأساس المنطقي لتناول هذين المتغيرين معاً. كما يشير إلى إمكانية تحسين سلوك الذاكرة لدى الطلبة من خلال برامج تدريب لما وراء الذاكرة، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه. وعليه، تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الأتيين:

السؤال الأول "هل توجد فروق دالة احصائياً (α =0.05) في المتوسطات الحسابية الخاصة بالقدرة على التذكر تعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟ وما الدلالة العملية للبرنامج التدريبي؟"

السؤال الثاني "هل توجد فروق دالة احصائياً (α =0.05) في المتوسطات الحسابية الخاصة بأبعاد القدرة على التذكر(بعد تذكر الكلمات، بعد تذكر الجمل، بعد تذكر الأرقام، بعد تذكر الصور، بعد تذكر النصوص) تعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟ وما الدلالة العملية للبرنامج التدريبي الخاص بكل بعد منها"؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في مجال التعلّم، حيث يمكن تنمية الوعي لدى المعلمين بالاستراتيجيات التي من شأنها أن تساعد الطلبة في تنمية القدرة على التذكّر، تتمثّل في حثّهم على استخدام استراتيجيات معينة، تسهل عليهم تنظيم المعلومات اللازمة للتعلّم. وعندما يستخدم المتعلم إحدى استراتيجيات ما وراء الذاكرة، فإنه يعمل على نقل المعلومات للذاكرة واستدعائها بسهولة. وإن معرفة استراتيجيات ما وراء الذاكرة قد تساعد الفرد على سهولة اكتشاف البنود ذات الارتباطات الضعيفة وتجميعها. كما أن القدرة على التعلّم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة، فإذا كان لدى الطالب قصور في معرفة المعلومات واستدعائها ، فإن أداءه لأية مهمة

يتطلب معرفة لمعلومة معينة، وإلا فإن استدعاءها سوف يتأثر بهذا القصور، وهذا يؤثر تأثيراً مباشراً في العملية التعليمية.

وبناءً على ما سبق، فإنه من الضروري أن يكون المتعلّم واعياً بأهمية استراتيجيات ماوراء الذاكرة المستخدمة في تنمية القدرة على التذكر وفائدتها، وإن المتعلّم الذي يعرف الكثير عن استراتيجيات ما وراء الذاكرة يمكن أن يكون أكثر استخداماً لها، حيث يركز المتعلم في أثناء الدراسة على المبادئ والأسس التي تساعده على تذكر ما تعلمه، إذ إن الخبرات المخزنة لديه تشكل عموميات في الخبرة الجديدة، وهذا يؤدي به إلى استخدام قدرته على التذكر بفاعلية، مما يسهم في الانتقاء الجيد لاستراتيجيات التشفير والاستدعاء الأكثر ملاءمة، والتي يمكن أن تؤدي إلى المراقبة والتنظيم والتقويم المستمر والذاتي للأداء.

التعريفات الإجرائية:

البرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة: عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي قام الباحثان بتصميمها، من أجل فحص فاعليتها في تنمية القدرة على التذكر. ويشمل التدريب ثلاثة أبعاد: بعد تدريب ما وراء الذاكرة الصريحة، وبعد تدريب ما وراء الذاكرة الضمنية، وبعد عدم التدخل.

القدرة على التذكر: استدعاء الخبرة المتعلمة، وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب / الطالبة في اختبارات التذكر الخمسة الآتية:

التذكر السمعي للكلمات: تذكر الطالب / الطالبة أكبر عدد ممكن من الكلمات التي سمعها. وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التذكر السمعي للكلمات.

التذكر السمعي للجمل: تذكر الطالب / الطالبة أكبر عدد ممكن من كلمات الجمل التي سمعها، وبالترتيب نفسه. ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التذكر السمعي للجمل.

التذكر السمعي للأرقام: تذكر الطالب / الطالبة سلاسل أرقام تبدأ بثلاثة أرقام، وتنتهي بسبعة أرقام وبالترتيب نفسه. ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار التذكر السمعي للأرقام.

تذكر الصور: تذكر الطالب / الطالبة أكبر عدد ممكن من الصور التي شاهدها. ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب اختبار تذكر الصور.

تذكر النصوص: تذكر الطالب / الطالبة أهم الأحداث في النص المعروض عليه. ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار تذكر النصوص.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الصف السابع الأساسي، في مديرية البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

اقتصرت الدراسة الحالية على اختبار القدرة على التذكر بأبعاده الآتية فقط: اختبار التذكر السمعي للكلمات، واختبار التذكر السمعي للجمل، واختبار التذكر السمعي للأرقام، واختبار تذكر الصور، واختبار تذكر النصوص.

كما اقتصرت الدراسة الحالية على الأبعاد الثلاثة للبرنامج التدريبي الذي أعده الباحثان، وهي: بعد تدريب ما وراء الذاكرة الصريحة، وبعد تدريب ما وراء الذاكرة الضمنية، وبعد عدم التدخل.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(٨٠) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف السابع الأساسي من مدارس المنصورة التابعة إلى مديرية تربية البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق، تتراوح أعمارهم بين (١٣– ١٤) سنة، حيث اختيرت مدرسة ذكور وأخرى إناث بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم اختيار شعبتين من كل مدرسة مختارة بالطريقة العشوائية ايضاً، بعدها اختيرت إحدى الشعبتين في كل مدرسة عشوائياً، لتكون مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف هذه الدراسة أُستخدم اختبار القدرة على التذكر (القبلي والبعدي). حيث بُني اختبار يهدف إلى قياس القدرة على تذكر الطلبة، وذلك بالرجوع إلى مقياس وكسلر للذاكرة (Wechsler Memory Scale,1987)، واختبار ستانفورد– بينيه للذكاء، وبالتحديد إلى أسئلة الذاكرة، التي تناسب الأعمار من سن (١٢– ١٤) سنة. ويضم الاختبار خمسة اختبارات فرعية، هي:

١- اختبار التذكر السمعي للكلمات: ويتكون هذا الاختبار من أربعة مستويات متدرجة في الطول، حيث يبدأ المستوى الأول بكلمتين، وينتهي المستوى الرابع بخمس كلمات، ويضم كل مستوى فقرتين.

٢- اختبار التذكر السمعي للجمل: يتكون هذا الاختبار من عشر جمل مركبة متدرجة في الطول، حيث تبدأ بثلاث كلمات، وتنتهي بسبع كلمات موزعة على خمسة مستويات، يتكون كل مستوى من فقرتين.

٣- اختبار التذكر السمعي للأرقام: يتألف هذا الاختبار من خمسة مستويات، ويتكون كل مستوى من فقرتين. والارقام في كل مستوى متدرجة في الطول، تبدأ بثلاثة أرقام وتنتهي بسبعة أرقام.

٤- اختبار تذكر الصور: يتألف الاختبار من مجموعة من الصور مرتبطة بأسماء مألوفة، ويتكون الاختبار من جزأين، هما: الجزء الأول (تذكر الصور منفردة) يتكون الاختبار من (10) بطاقات تحوي كل منها صورة لوجه من الوجوه البشرية مرتبطة باسم، حيث يتم عرض هذه البطاقات على المفحوص مدة (3) ثوان للبطاقة الواحدة، ثم يطلب من المفحوص أن يذكر الاسم المرتبط بصورة الوجه. و الجزء الثاني (تذكر الصورة مع صورة جديدة لم تعرض سابقاً)، ويتم عرض بطاقة أخرى عليها صورتان، إحداهما جديدة والأخرى رآها المفحوص سابقاً.

٥- اختبار تذكر النصوص: يتألف هذا الاختبار من ثلاثة نصوص متدرجة في الطول. يهدف الاختبار قياس قدرة الطالب على تذكر أهم الأحداث في النص.

صدق اختبار القدرة على التذكر: قُدِّم الاختبار بصورته الأولية إلى لجنة تكونت من عشرة محكمين من الأساتذة في تخصص علم النفس التربوي في جامعتي اليرموك والأردنية؛ وطلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبة الاختبار للمرحلة العمرية، ومدى دقة الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمتها للهدف الذيّ تقيسه، وكانت نسبة اتفاق المحكمين (٩٠%)، ولحساب صدق البناء طُبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من (٤٠) طالباً من طلاب الصف السابع الأساسي – من غير عينة الدراسة– موزعين على شعبتين، حيث حُسبت قيم معامل ارتباط الاختبار الفرعي مع اختبار القدرة على التذكر الكلي، وكانت

معـاملات الارتبـاط لأبعـاد الاختبـار مـع العلامـة الكليـة (0.85،0.87،0.81،0.74،0.82،0.85) على التوالي، وتم التحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية (٤٠) طالباً اختيروا عشوائياً من خارج عينة الدراسة، وتم اختبار الطلبة وإعادة اختبارهم بفارق زمني قدره (١٤) يوماً. وتم استخراج معاملات الثبات للاختبارات الفرعية عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيق الأول والثاني. كما استخرج معامل كرونباخ–الفا، والجدول (١) يبين قيم هذه المعاملات.

اختبار القدرة على التذكر	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
اختبار التذكر السمعي للكلمات	0.86	0.83	28
اختبار التذكر السمعي للجمل	0.84	0.86	50
اختبار التذكر السمعي للأرقام	0.90	0.85	50
اختبار تذكر الصور	0.86	0.84	20
اختبار تذكر النصوص	0.81	0.82	29
المجموع الكلي للأداة	0.94	0.85	177

الجدول١: معاملات ثبات اختبار القدرة على التذكر وأبعاده المختلفة بطريقة إعادة التطبيق وبطريقة كرونباخ – ألفا

مادة الدراسة: البرنامج التدريبي

استند البرنامج في أساسه النظري إلى نموذج ما وراء الذاكرة الذي قدمه برسلي وبرسكلي وسوليفان (Pressley, Borkowski& O'sullivan,1985)، ويستند إلى نظرية ما وراء الذاكرة عند فليفل (Flavell,1977)، حيث قدم فليفل رؤى مهمة لطبيعة ما وراء الذاكرة لدى الأطفال، وصنف المتغيرات المرتبطة بها إلى متغيرات متعلقة بالفرد، ومتغيرات متعلقة بالمهمة، وأخرى متعلقة بالاستراتيجية المستخدمة. كما تمت الاستعانة ببعض الدراسات السابقة التي اهتمت ببرامج تدريب ما وراء الذاكرة كدراسة رنجل

وسـبرنجر(Ringel &Springer,1980)، ودراسـة شـلجمولر وشـنايدر (Schlagmuller & Schneider, 2002).

تكون البرنامج من ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: بعد ما وراء الذاكرة الصريحة، وتضمن هذا البعـد مجموعـة مـن الإجـراءات التـي تهـدف إلـى تحـسين مـا وراء الـذاكرة لـدى الطلبـة (المعرفـة حـول الاسـتراتيجية) مـن خـلال التـدريب الـصريح لأهميـة اسـتراتيجية الـذاكرة المراد تعلّمها وفوائد استخدامها بالنسبة للأداء. وزُود الطلبة بمعلومات ما وراء الذاكرة عن الاستراتيجية حتى يكونوا على وعي بقيمة الاستراتيجية في أثناء استخدامها. وبعد ما وراء الذاكرة الضمنية، يتضمن مجموعة من الإجراءات تهدف إلى تحسين ما وراء الذاكرة لدى الطلبة (المعرفة حول الاستراتيجيات)، من خلال تدريب الطلبة على مراقبة أدائهم وتقييم الوسائل الفعّالة عند الاختيار بين البدائل المعطاة لهم للوصول إلى الهدف. وذلك من خلال التركيز على فوائد الاستراتيجية بالنسبة لتحسين الأداء، وتوجيه الطلبة إلى استخدام المعلومات في اتخاذ القرار، والاختيار بين الاستراتيجيات التي تحقق الأداء الأفضل، مما يمكن الطلبة من التحقق بأنفسهم من فعالية استراتيجيات الذاكرة المتعلّمة فيما بعد. ودُرب الطلبة على مهارات المراقبة العامة، وهي: تقييم الأداء، والعزو، والاختيار. وبعد عدم التدخل: هو مجموعة من الإجراءات التي يتبعها الطلبة لاستخدام كل من استراتيجية التجميع الفئوي (الاستراتيجية الفعالة)، واستراتيجية التجميع اللوني (الاستراتيجية الأقل فعالية). ويكتشف الطالب الاستراتيجية ذات الفاعلية، ويكون ذلك من خلال خبرة الطالب في استخدام الاستراتيجية.

خطوات بناء البرنامج التدريبي

الاطلاع على البرامج التي اهتمت بموضوع ما وراء الذاكرة، كما وردت في دراسة رنجل وسبرنجر (Ringel & Springer, 1980)، ودراسة شلجمولر وشنايدر (Schlagmuller & Schneider, 2002 بهدف التعرف إلى بناء البرامج التدريبية مع التركيز على مكونات البرنامج الرئيسة، وإجراءاته، وتصميمه، والغرض المستخدم للجلسة التدريبية وللبرنامج ككل.

صدق البرنامج التدريبي: للتحقق من صدق محتوى البرنامج، عُرض البرنامج بصورة الأولية على لجنة من المحكمين تكونت من عشرة محكمين متخصصين في علم النفس التربوي، يعملون في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، طُلب إليهم إبداء الرأي حول أهداف البرنامج ومكوناته، وعدد الجلسات ومحتواها، ومدى ملاءمتها لطلبة الصف السابع الأساسي، والفترة الزمنية اللازمة لكل جلسة، ومستوى الصياغة اللغوية. وقدم المحكمون عدداً من الآراء تتعلق بزيادة عدد الجلسات إلى (٢٥) جلسة، وتغيير بعض الصور التي لا تنتمي لثقافة المجتمع الأردني، وأُخذ برأي المحكمين في زيادة عدد الجلسات وتغيير تلك الصور.

إجراءات الدراسة: اتبعت هذه الدراسة الإجراءات الآتية:

- تطبيق اختبار قبلي يقيس القدرة على التذكر على الطلبة في المجموعات التجريبية والضابطة، للتأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية، والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك بعد تهيئة الجو المناسب للتطبيق.
- طُبق البرنامج التدريبي في (٢٥) جلسة بواقع خمس جلسات أسبوعياً، إضافة إلى جلستين: الأولى تمهيدية والأخرى ختامية، وكانت مدة الجلسة (٤٥) دقيقة.
- طبق الباحثان الاختبار البعدي على أفراد المجموعات التجريبية والضابطة، والذي يقيس القدرة على التذكر.

تصميم الدراسة: اعتمد الباحثان في تنفيذ هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي الذي يشمل هذا التصميم مجموعتين تجريبية وضابطة لكل من الذكور والإناث، تخضعان لاختبار قبلي، ثم تخضع المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، وتخضع المجموعتان لاختبار بعدي.

نتائج الدراسة

أما فيما يتعلق بأسئلة الدراسة، فقد أُجريت التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة على كل سؤال، كما هو آت:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "هل توجد فروق دالة إحصائياً (α =0.05) في المتوسطات الحسابية الخاصة بالقدرة على التذكر تعزى لمتغيري المجموعة والجنس، والتفاعل بينهما، وما الدلالة العملية للبرنامج التدريبي"؟

وللتعـرف إلـى أثـر البرنـامج التـدريبي فـي تنميـة القـدرة علـى التـذكر، حُـسب المتوسـطات الحـسابية والانحرافـات المعيارية لـدرجات الطلبـة على الاختبـارين القبلي والبعدي للتذكر، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلبة على الاختبار البعـدي؛ تبعـاً لاخـتلاف متغيـري الدراسـة (المجموعـة، والجـنس)، كمـا هـو مبـين فـي الجدول(٢):

المجموعة	الجنس	العدد	القدرة على التذكر (مصاحب)		القدرة على التذكر			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدّل	الخطأ المعياري
ضابطة	ذكر	20	104.050	10.95	105.650	16.17	104.573	2.67
	أنثى	20	98.550	11.35	106.850	12.98	107.374	2.64
	الكلي	40	101.300	11.36	106.250	14.49	105.973	1.86
تجريبية	ذكر	20	98.400	15.26	137.550	8.30	138.118	2.64
	أنثى	20	100.400	6.87	139.800	9.66	139.785	2.63
	الكلي	40	99.400	11.73	138.675	8.96	138.952	1.86
الكلي	ذكر	40	101.225	13.42	121.600	20.54	121.345	1.86
	أنثى	40	99.475	9.31	123.325	20.15	123.580	1.86

الجدول ٢: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على اختبار القـدرة علـى التـذكر والمتوسـطات المعدّلـة لدرجـة البعديـة وفقـاً لمتغيـري المجموعـة والجنس

يلاحظ من الجدول (٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجات الطلبة على الاختبارين القبلي والبعدي للتذكر، ناتجة عن اختلاف مستويات متغيري الدراسة، وللتحقق من دلالة هذه الفروق الظاهرية، أُجري تحليل التباين الثنائي المصاحب (2-Way ANCOVA) لتلك المتوسطات الحسابية المعدّلة الخاصة بدرجة الطلبة على الاختبار البعدي للتذكر بعد تحييد أثر درجة الطلبة على الاختبار القبلي حسب متغيري الدراسة (المجموعة، والجنس)، كما هو مبين في الجدول ٣:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
القدرة على التذكر (مصاحب)	**852.047**	**1**	**852.047**	**6.146**	**0.015**	**% 7.6**
المجموعة	**21596.130**	**1**	**21596.130**	**155.783**	**0.000**	**% 67.5**
الجنس	**99.260**	**1**	**99.260**	**0.716**	**0.400**	**% 0.9**
المجموعة*الجنس	**6.253**	**1**	**6.253**	**0.045**	**0.832**	**% 0.1**
الخطأ	**10397.203**	**75**	**138.629**			
الكلي	**32341.888**	**79**				

الجدول ٣: نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للدرجات على اختبار القدرة على التذكر حسب متغيري المجموعة والجنس

يتضح من الجدول (٣) وجود فرق دال إحصائيا (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية المعدّلة الخاصة بدرجة الطلبة على الاختبار البعدي للقدرة على التذكر، تعزى لاختلاف المجموعة، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات المعدّلة في الجدول (٢) يمكن القول إن الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت إلى البرنامج التدريبي، حيث كان متوسط استجابتهم المعدّلة (١٣٨,٩٥) مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة (١٠٥,٩٧) الذين لم يتلقوا أية معالجة، هذا وقد كانت قيمة الدلالة العملية لمتغير المجموعة (٦٧,٥ %)، ما يعني أن البرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة، الذي خضعت له المجموعة التجريبية يفسر (٦٧,٥ %) من التباين في قدرة الطلبة على التذكر. بالإضافة إلى ما تقدم، يتبين من الجدول (٣) عدم وجود فروق دالة احصائياً (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية المعدّلة

الخاصة بدرجة الطلبة على الاختبار البعدي للقدرة على التذكر تعزى لمتغير الجنس أو للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل توجد فروق دالة احصائياً (α =0.05) في المتوسطات الحسابية الخاصة بأبعاد القدرة على التذكر(بعد تذكر الكلمات، بعد تذكر الجمل، بعد تذكر الأرقام، بعد تذكر الصور، بعد تذكر النصوص) تعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟ وما الدلالة العملية للبرنامج التدريبي الخاص بكل بعد منها"؟"؟

للتعرف على أثر البرنامج التدريبي في تنمية القدرة على التذكر بأبعاده المختلفة، حُسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على أبعاد الاختبارين القبلي والبعدي للقدرة على التذكر، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلبة على أبعاد الاختبار البعدي للقدرة على التذكر تبعاً لمتغيري (المجموعة والجنس) كما هو مبين في الجدول (٤):

أبعاد القدرة على التذكر	المجموعة	الجنس	الاختبار القبلي (مصاحب)			الاختبار البعدي			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الانحراف	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي المعدل	المعياري الخطأ
تذكر الكلمات	ضابطة	ذكر	18.750	3.85	16.750	7.55	16.173	1.16
		أنثى	17.300	4.12	18.200	4.19	18.192	1.11
		الكلي	18.025	4.00	17.475	6.07	17.183	0.80
	تجريبية	ذكر	15.800	4.40	24.350	1.63	24.741	1.18
		أنثى	16.450	4.26	23.050	5.06	23.243	1.10
		الكلي	16.125	4.29	23.700	3.77	23.992	0.80
	الكلي	ذكر	17.275	4.34	20.550	6.63	20.457	0.78
		أنثى	16.875	4.16	20.625	5.20	20.718	0.78
تذكرالجمل	ضابطة	ذكر	28.650	4.85	26.650	8.67	26.890	1.54
		أنثى	25.600	6.09	26.950	5.79	27.555	1.47
		الكلي	27.125	5.65	26.800	7.28	27.222	1.06
	تجريبية	ذكر	26.350	6.98	40.900	5.40	40.289	1.56
		أنثى	27.550	5.16	39.200	6.27	38.967	1.46
		الكلي	26.950	6.08	40.050	5.84	39.628	1.06
	الكلي	ذكر	27.500	6.04	33.775	10.14	33.589	1.03
		أنثى	26.575	5.66	33.075	8.60	33.261	1.03
تذكر الارقام	ضابطة	ذكر	24.400	7.97	26.100	7.83	26.293	1.62
		أنثى	22.600	8.18	25.200	8.02	25.914	1.54
		الكلي	23.500	8.02	25.650	7.83	26.103	1.11
	تجريبية	ذكر	25.050	7.29	33.300	6.74	32.608	1.64
		أنثى	24.150	5.23	32.900	6.50	32.686	1.53
		الكلي	24.600	6.28	33.100	6.54	32.647	1.11
	الكلي	ذكر	24.725	7.54	29.700	8.08	29.450	1.08
		أنثى	23.375	6.82	29.050	8.19	29.300	1.08
تذكرالصور	ضابطة	ذكر	17.600	4.64	19.550	3.12	19.389	0.75
		أنثى	16.650	3.70	19.100	3.21	18.781	0.72
		الكلي	17.125	4.17	19.325	3.13	19.085	0.52
	تجريبية	ذكر	13.850	5.17	18.800	4.32	19.369	0.76
		أنثى	16.600	3.30	23.550	3.07	23.462	0.71

أبعاد القدرة على التذكر	المجموعة	الجنس	الاختبار القبلي (مصاحب)			الاختبار البعدي			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الانحراف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدّل	الخطأ المعياري
		الكلي	15.225	4.50		21.175	4.41	21.415	0.52
تذكر النصوص	الكلي	ذكر	15.725	5.21		19.175	3.74	19.379	0.50
		أنثى	16.625	3.46		21.325	3.83	21.121	0.50
	ضابطة	ذكر	14.650	1.93		16.600	1.47	16.864	0.50
		أنثى	16.400	1.90		17.400	1.73	17.384	0.47
		الكلي	15.525	2.09		17.000	1.63	17.124	0.34
	تجريبية	ذكر	17.350	3.70		20.200	3.07	19.913	0.50
		أنثى	15.650	3.56		21.100	1.92	21.138	0.47
		الكلي	16.500	3.69		20.650	2.57	20.526	0.34
	الكلي	ذكر	16.000	3.22		18.400	2.99	18.389	0.33
		أنثى	16.025	2.84		19.250	2.60	19.261	0.33

الجدول ٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابة لدرجات الطلبة على الاختبارين القبلي والبعدي للقدرة على التذكر والمتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجاتهم على الاختبار البعدي وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس.

يلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجات الطلبة على أبعاد الاختبارين القبلي والبعدي للقدرة على التذكر ناتجة عن اختلاف الجنس والمجموعة، ولتحديد أيّ نوعٍ من تحليل التباين المصاحب (تحليل تباين مصاحب أحادي المتغيرات، أم تحليل تباين مصاحب متعدد المتغيرات) توجب على الباحثين استخدامه؛ فقد حُسب العلاقات الارتباطية بين الدرجات الفرعية لأبعاد اختبار القدرة على التذكر في المجموعتين الضابطة والتجريبية متبوعة بإجراء اختبار بارتليت (Bartlett)، الذي يكشف جوهرية العلاقات الارتباطية البينية عن طريق فحص التناسب بين عناصر مصفوفة بواقي التباينات المصاحبة وبين عناصر مصفوفة الوحدة ، وذلك كما في الجدول (٥).

العلاقة الارتباطية	تذكر الكلمات	تذكر الجمل	تذكر الارقام	تذكر الصور	تذكر النصوص
تذكر الكلمات	1				
تذكرالجمل	0.47	1			
تذكر الارقام	0.16	0.43	1		
تذكرالصور	-0.02	0.07	0.13	1	
تذكرالنصوص	0.31	0.39	0.42	0.08	1

	نسبة الأرجحية	كا٢ التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
Bartlett's Test of Sphericity	0.000	126.914	14	0.000

الجدول ٥: معاملات الارتباط الخطية البينية للدرجات الفرعية لأبعاد اختبار القدرة على التذكر وفق متغير المجموعة ونتائج اختبار بارتليت (Bartlett) لها.

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود تناسب جوهري عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين عناصر مصفوفة بواقي التباينات المصاحبة، وعناصر مصفوفة الوحدة، مما يعني أن العلاقات الارتباطية البينية للدرجات الفرعية الخاصة بأبعاد اختبار القدرة على التذكر هي علاقات جوهرية، وهذا يعني وجوب استخدام تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات، كما في الجدول (٦).

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
تذكر الكلمات (مصاحب)	**Wilks' Lambda**	**0.868**	**2.036**	**5**	**67**	**0.085**	**% 13.2**
تذكر الجمل (مصاحب)	**Wilks' Lambda**	**0.868**	**2.040**	**5**	**67**	**0.084**	**% 13.2**
تذكر الارقام (مصاحب)	**Wilks' Lambda**	**0.811**	**3.113**	**5**	**67**	**0.014**	**% 18.9**
تذكر الصور (مصاحب)	**Wilks' Lambda**	**0.772**	**3.955**	**5**	**67**	**0.003**	**% 22.8**
تذكر النصوص (مصاحب)	**Wilks' Lambda**	**0.928**	**1.037**	**5**	**67**	**0.403**	**% 7.2**
المجموعة	**Hotelling's Trace**	**2.680**	**35.916**	**5**	**67**	**0.000**	**% 72.8**
الجنس	**Hotelling's Trace**	**0.191**	**2.562**	**5**	**67**	**0.035**	**% 16.1**
المجموعة*الجنس	**Wilks' Lambda**	**0.845**	**2.457**	**5**	**67**	**0.042**	**% 15.5**

الجدول ٦: نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب متعدد المتغيرات للأداء على أبعاد القدرة على التذكر مجتمعه حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

يتبين من الجدول (٦) وجود أثر دال احصائياً (α=٠,٠٥) لمتغير المجموعة على درجات الطلبة المعدّلة لأبعاد الاختبار البعدي للقدرة على التذكر مجتمعة، كما يبين الجدول وجود أثر دال احصائياً (α=٠,٠٥) لمتغير الجنس وللتفاعل بين متغيري (المجموعة والجنس) على درجات الطلبة المعدّلة لأبعاد الاختبار البعدي للقدرة على التذكر مجتمعة، ولمعرفة على أي بعد من أبعاد القدرة على التذكر وجِدت الفروق الدالة احصائياً، فقد أُجري تحليل التباين الثنائي المصاحب على درجات الطلبة المُعدّلة لكل بعد من أبعاد الاختبار البعدي للقدرة على التذكر، كما هو موضح في الجدول (٧).

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
تذكر الكلمات	تذكر الكلمات (صاحب)	137.816	1	137.816	5.802	0.019	% 7.6
	تذكر الجمل (صاحب)	54.776	1	54.776	2.306	0.133	% 3.1
	تذكر الأرقام (مصاحب)	30.089	1	30.089	1.267	0.264	% 1.8
	تذكر الصور (مصاحب)	2.265	1	2.265	0.095	0.758	% 0.1
	تذكر النصوص مصاحب)	5.798	1	5.798	0.244	0.623	% 0.3
	المجموعة	815.063	1	815.063	34.316	0.000	% 32.6
	الجنس	1.314	1	1.314	0.055	0.815	% 0.1
	المجموعة*الجنس	52.591	1	52.591	2.214	0.141	% 3.0
	الخطأ	1686.374	71	23.752			
	الكلي	2767.388	79				
تذكر الجمل	تذكر الكلمات (مصاحب)	83.174	1	83.174	1.985	0.163	% 2.7
	تذكر الجمل صاحب)	289.935	1	289.935	6.919	0.010	% 8.9
	تذكر الأرقام (مصاحب)	0.224	1	0.224	0.005	0.942	% 0.0
	تذكر الصور (مصاحب)	47.052	1	47.052	1.123	0.293	% 1.6
	تذكر النصوص (مصاحب)	2.582	1	2.582	0.062	0.805	% 0.1
	المجموعة	2705.053	1	2705.053	64.558	0.000	% 47.6
	الجنس	2.084	1	2.084	0.050	0.824	% 0.1
	المجموعة*الجنس	16.790	1	16.790	0.401	0.529	% 0.6
	الخطأ	2975.002	71	41.901			
	الكلي	6907.550	79				

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
تذكر الأرقام	تذكر الكلمات (مصاحب)	70.455	1	70.455	1.525	0.221	% 2.1
	تذكر الجمل صاحب)	21.094	1	21.094	0.457	0.501	% 0.6
	تذكر الأرقام (مصاحب)	560.127	1	560.127	12.125	0.001	% 14.6
	تذكر الصور (مصاحب)	0.105	1	0.105	0.002	0.962	% 0.0
	تذكر النصوص (مصاحب)	2.740	1	2.740	0.059	0.808	% 0.1
	المجموعة	752.508	1	752.508	16.290	0.000	% 18.7
	الجنس	0.440	1	0.440	0.010	0.923	% 0.0
	المجموعة*الجنس	0.891	1	0.891	0.019	0.890	% 0.0
	الخطأ	3279.800	71	46.194			
	الكلي	5170.750	79				
تذكر الصور	تذكر الكلمات (مصاحب)	1.260	1	1.260	0.126	0.723	% 0.2
	تذكر الجمل صاحب)	13.788	1	13.788	1.382	0.244	% 1.9
	تذكر الأرقام (مصاحب)	0.217	1	0.217	0.022	0.883	% 0.0
	تذكر الصور (مصاحب)	180.052	1	180.052	18.044	0.000	% 20.3
	تذكر النصوص (مصاحب)	12.422	1	12.422	1.245	0.268	% 1.7
	المجموعة	95.495	1	95.495	9.570	0.003	% 11.9
	الجنس	58.628	1	58.628	5.875	0.018	% 7.6
	المجموعة*الجنس	93.964	1	93.964	9.417	0.003	% 11.7
	الخطأ	708.477	71	9.979			
	الكلي	1211.000	79				
تذكر النصوص	تذكر الكلمات (مصاحب)	1.362	1	1.362	0.313	0.578	% 0.4
	تذكرالجمل صاحب)	6.198	1	6.198	1.424	0.237	% 2.0
	تذكر الارقام (مصاحب)	18.969	1	18.969	4.359	0.040	% 5.8
	تذكرالصور (مصاحب)	0.182	1	0.182	0.042	0.839	% 0.1
	تذكرالنصوص (مصاحب)	9.608	1	9.608	2.208	0.142	% 3.0
	المجموعة	203.376	1	203.376	46.731	0.000	% 39.7
	الجنس	14.681	1	14.681	3.373	0.070	% 4.5
	المجموعة*الجنس	2.112	1	2.112	0.485	0.488	% 0.7
	الخطأ	308.998	71	4.352			
	الكلي	627.550	79				

الجدول ٧: نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لكل بعد من أبعاد القدرة على التذكر وفقاً لمتغيري (المجموعة والجنس) والتفاعل بينهما

يتضح من الجدول (٧) وجود فرق دال إحصائياً (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية البعدية المعدّلة الخاصة بدرجات الطلبة على جميع أبعاد اختبار القدرة على التذكر: التذكر السمعي للكلمات، والتذكر السمعي للجمل والتذكر السمعي للأرقام، وتذكر الصور وتذكر النصوص تعزى لمتغير المجموعة، لصالح المجموعة التجريبية، الذين تلقوا البرنامج التدريبي مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أية معالجة. كما يلاحظ أن قيم الدلالات العملية لمتغير (المجموعة) على أبعاد اختبار القدرة على التذكر جاءت على النحو التالي: التذكر السمعي للكلمات كانت الدلالة العملية للبرنامج التدريبي (٣٢,٦%)، مما يعني أن البرنامج التدريبي الذي تلقته المجموعة التجريبية هو مسؤول عن تفسير (٣٢,٦%) من التباين في القدرة على التذكر السمعي للكلمات لدى الطلبة. وبالنسبة لاختبار التذكر السمعي للجمل، فقد كانت الدلالة العملية للبرنامج التدريبي (٤٧,٦%). ويعني ذلك أن البرنامج التدريبي الذي تلقته المجموعة التجريبية هو مسؤول عن تفسير (٤٧,٦%) من التباين في القدرة على التذكر السمعي للجمل لدى الطلبة، وفيما يتعلق باختبار التذكر السمعي للارقام، فقد كانت قيمة الدلالة العملية للبرنامج التدريبي (١٨,٧%). ويعني ذلك أن البرنامج التدريبي الذي تلقته المجموعة التجريبية هو مسؤول عن تفسير (١٨,٧%) من التباين في القدرة على التذكر السمعي للأرقام لدى الطلبة. أما اختبار تذكر الصور، فقد كانت الدلالة العملية للبرنامج التدريبي (١١,٩%)، مما يعني أن البرنامج التدريبي الذي تلقته المجموعة التجريبية هو مسؤول عن تفسير (١١,٩%) من التباين في القدرة على تذكر الصور لدى الطلبة. وفيما يتعلق باختبار تذكر النصوص، فقد كانت الدلالة العملية للبرنامج التدريبي (٣٩,٧%)، ويعني ذلك أن البرنامج التدريبي الذي تلقته المجموعة التجريبية هو مسؤول عن تفسير(٣٩,٧%) من التباين في القدرة على تذكر النصوص لدى الطلبة.

ويلاحظ من الجدول (٧) وجود فروق دالة احصائياً (α=٠,٠٥) على اختبار تذكر الصور يعزى لاختلاف الجنس لصالح الإناث، كما يلاحظ وجود فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) بين

المتوسطات الحسابية المعدلة للاستجابة على اختبار تذكر الصور تعزى للتفاعل بين متغيري (المجموعة والجنس).

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب إلى وجود فروق دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في القدرة على التذكر وأبعاده المختلفة (اختبار التذكر السمعي للكلمات، واختبار التذكر السمعي للجمل، واختبار التذكر السمعي للأرقام، واختبار تذكر الصور، واختبار تذكر النصوص) بين مجموعتي الدراسة، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي، وكانت قيمة الدلالة العملية لمتغير البرنامج التدريبي (٦٧,٥%). ويمكن رد تفوق تذكر المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى فاعلية البرنامج التدريبي، وتحقيقه للهدف الذي سعى إليه، وهو تنمية القدرة على التذكر، ما يعني إمكانية تنميتها من خلال تعديل المراقبة الذاتية الواعية لتحقيق المزيد من التذكر. وقد يعود التحسن في القدرة على التذكر لدى طلبة المجموعة التجريبية إلى زيادة وعيهم بذاكرتهم في مراقبة الذات (التي تُعد مسؤولة عن تحديد مهمة التذكر)، والتي تمكنهم من الحصول على معرفة ذاتية عن مستوى وظائف الذاكرة لديهم، ما يجعلهم أكثر وعيا باستراتيجيات ما وراء الذاكرة ، وبالتالي أكثر استخداماً لها، وأكثر قدرة على الاختيار الجيد للاستراتيجيات الأكثر ملاءمة للمهمة المطلوبة منهم، وإن مراقبتهم لذاكرتهم مكنتهم من اختيار استراتيجيات ما رواء الذاكرة الأكثر فاعلية، والأكثر مناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة، كما يعزو الباحثان التحسن في أداء المجموعة التجريبية، إلى إدراكهم للعلاقة بين وعيهم بذاكرتهم، وقدرتهم على التذكر، إذ إن وعيهم بما وراء الذاكرة يؤدي إلى أداء أفضل في التذكر، وفي ضبط تعلمهم مما يؤدي إلى تنظيم انسياب المعلومات واتساقها خلال نظام الذاكرة لديهم. كما أن وعيهم بما وراء الذاكرة يسهم في زيادة وعيهم بأي الاستراتيجيات متاحة، ومتى تُستخدم، وكيف، ولماذا يستخدمونها؟ ويمكن القول إن الوعي باستراتيجيات ما وراء الذاكرة قدم تغذية راجعة للطلبة على تعلمهم، وساعدهم على التعرف إلى أي استراتيجيات ما وراء الذاكرة أكثر ملاءمة، أكثر فاعلية، مما ساعدهم على تحقيق الأهداف المرجوة، والوصول إلى تذكر أفضل. ويمكن القول إن استراتيجيات ما وراء الذاكرة قدمت لأفراد

المجموعة التجريبية سياقاً واضحاً مكّنهم من تنظيم المفردات، وتعزيز تذكر المادة المتعلمة التي تفتقر إلى وضوح المعنى، وذلك من خلال ربطها مع معلومات ذات معنى، والتي شُفرت مع المادة المتعلمة، وبالتالي تفرض على المتعلم أن يكون نشطاً في عملية التعلم. وتتضح فاعلية البرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة في هذه الدراسة من خلال التحسن الملحوظ الذي طرأ على مستوى أداء طلبة المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليهم، والذي ظهر من خلال تفاعلهم في أثناء مهمات التدريب في الغرفة الصفية.

ومن الممكن عزو نتيجة الدراسة الحالية إلى ارتفاع دافعية طلبة المجموعتين التجريبيتين في أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، الأمر الذي ساعدهم على أداء أفضل على الاختبار البعدي، نظراً لتوقعهم أهداف عملية التعلم، ومعرفة استراتيجيات ما وراء الذاكرة، وبناء تعلمهم بأنفسهم. وجاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج دراسة بيرز وكارسيا (Perez& Garcia, 2002) التي استخدمت فيها استراتيجية التنظيم الفئوي واللوني مع الأشياء التي يمكن تصنيفها حسب الفئة أو اللون، ودُرب الطلبة على استخدامها، مما أدى إلى تحسن القدرة على التذكر لديهم. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شلجمولر و شنايدر (Schlagmuller & Schneider, 2002) التي تدرب فيها المفحوصون على استخدام ما وراء الذكرة الضمنية، مما حسّن القدرة على التذكر لديهم. كما جاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع نتائج دراسة شنايدر وشلجمولر وفيس (Schneider, Schlagmuller & Vise, 1998) التي أشارت إلى أن تدريب ما وراء الذاكرة الصريحة له تأثير دال احصائياً في تنمية القدرة على التذكر لدى الطلبة.

كما اتفقت مع نتائج دراسة فإن ادي (Van Ede 1993) التي أشارت إلى أن معرفة استراتيجيات التذكر تُعد جزءاً من مكون المعرفة الخاص بما وراء الذاكرة. وتؤيد نتائج الدراسة الحالية ما أشارت إليه نتائج دراسة شلجمولر و شنايدر(Schlagmuller &Schneider, 2002) إلى أثر التنظيم على الحفظ والتذكر كاستراتيجية من استراتيجيات ما وراء الذاكرة، وأنها تعمل على تحسين القدرة على التذكر. وقد أظهرت النتائج تحسناً في القدرة على تذكر الكلمات تعود لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة، والطلبة الذين تدربوا على استراتيجيات ما وراء الذاكرة أصبحت لديهم استراتيجيات تستخدم

في تخزين المعلومات، ومن ثم استدعائها عند الحاجة إليها. فالخبرات التي تُخزن دون تنظيم أو تعديل أو دمج في خبرات الفرد تظهر مفتتة وناقصة، ولا تخدم صاحبها عند استدعائها. وكثيرا ما تكون الذاكرة القوية نتيجة للتنظيم الذي يضعه الفرد للمادة المطلوب حفظها، فقدرة الطلبة على إقامة علاقات بين أجزاء المادة كلها أو بين أجزاء منها، أي تكوين فئات ضمن المادة تبدو ذات قيمة كبيرة في حفظها واستدعائها. وقد أظهرت النتائج تحسناً في القدرة على تذكر الأرقام، تعود لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة، فقد عمل طلبة المجوعة التجريبية على تنظيم الارقام وعمل علاقات بينها، وربطها مباشرة بحياتهم، ما جعل تذكر الارقام أسهل لديهم. ومما عزز التذكر لدى طلبة المجموعة التجريبية استخدامهم لاستراتيجية التصور العقلي، التي جعلت الطلبة يقبلون على التعلم ويستخدمون إمكانات جديدة لا تتطلب العمل بمستوى عال، وإن استخدامهم لتلك الاستراتيجية عمل على تزويدهم بركيزة أساسية لفهم التعلم ومكوناته، من حيث ما يتضمنه من معلومات عن متى وكيف ولماذا يستخدمون الاستراتيجية، وكيف يمكن أن يكيف الاستراتيجية لتناسب الموقف التعليمي الجديد، ومدى قدرته على اتخاذ القرار في استخدامها، كما أسهمت استراتيجية التصور العقلي في أن يكون الطلبة أكثر حيوية، ويبذلون جهداً بصرياً وعقلياً يمكنهم من ربط الخبرات السابقة بالصورة الجديدة مما يسهل عليهم تذكرها، فنحن لا نتذكر لفظياً، فحسب، وإنما نتذكر بصرياً كذلك. وقد تعود زيادة القدرة على تذكر الجمل لدى طلبة المجموعتين التجريبيتين إلى أنه غلب على أفرادها ترميز الجمل على أساس دلالتها اللفظية، والصورية معاً، فلذلك أصبحت مهمة التذكر لديهم أسهل؛ إذ كان الترميز ثنائياً أي على أساس المعنى والصورة معاً. ويمكن أن يعزى تفوق الإناث على الذكور في تذكر الصور إلى أن لديهن القدرة على توظيف حاسة البصر بطريقة أكبر من الذكور لاستدعاء الخبرة اللازمة عند الحاجة إليها، حيث تعتمد عملية تذكر الصور على حاسة البصر، وإن معظم المعلومات التي يحصل عليها الفرد من العالم الخارجي تأتي عن طريق البصر، فسلامة حاسة البصر تؤثر بشكل كبير على رؤية الصور. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جاسول ودودسن (Jaswal & Dodson, 2009) التي أشارت إلى تفوق الإناث

على الذكور في تذكر أكبر عدد من الصور المعروضة عليهن في اختبار القدرة على التذكر.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحثين يوصيان بالآتي:

١- توظيف استراتيجيات ما وراء الذاكرة في التعلم الصفي؛ لما لها من دور فاعل في تنمية القدرة على التذكر بأبعادها المختلفة.

٢- توجيه الباحثين إلى إجراء دراسات مشابهة، وباستخدام استراتيجيات أخرى لما وراء الذاكرة لتقصي أثرها على التذكر.

٣-استخدام البرنامج التدريبي الذي طوره الباحثان في مواجهة مشكلات ضعف القدرة على التذكر التي يعاني منها بعض الطلبة في المدارس.

* * *

المراجع الإنجليزية

- Anderson, C. Cognitive Psychology and its Implication. Fifth Edition. New York: WH.Freeman. (2002).
- Anderson, J. Cognitive Psychology . New York: Freeman. (2005).
- Bjorklund, F., Douglas P. Instructing children to use memory strategies: Evidence for utilization deficiencies in memory training studies. Developmental Review, 17, 411–441
- Brown, A. Metacognition , executive control, self-regulation ,and other more mysterious mechanisms .In F. Weinert,& R. Hkluwe (Eds) Metacognition, Motivation and Understanding. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. .(1987).
- Brown,A.&Campion,J.Training srategic study time apportionment in educable retarde children. Intelligence. 1. 94-107. .(1977)
- Demarie, D. & Ferron, J.Capacity, strategy, and metamemory: Test of Three- factor model of memory development. Journal of Experimental Child Psychology. 84 .167-193. .(2003)
- Eakin, D. Memory and metamemory of younger and older adults under conditions of retroactive interference. Dissertation Abstracts International, 65(9), 4860B. (2005).
- Flavell, J. Developmental studies of mediation memory, Advances in Child Development and Behavior.5. 182-209. .(1971)
- Flavell, J. &Wellman, H.Metamemory. in ,R. Kail. & J. Hagen (Eds) , Perspective on the Development of Memory and Cognition. Hillsdale, Nj : Erlbaum. .(1977)
- Ghatala, E., Levin, J. L., Pressley, M. and Goodwin,D.A componential analysis of Selections. Journal of Experimental Child Psychology, 41, 76-92. (1986).
- Ghetti, S. Lyons,K. The development of metamemory monitoring during retrieval; the case of memory strength and memory absence. Journal of Experimental Child Psychology . 99. 157-181. ,.(2008).
- Gold Smith, M. Koriat, A. & Pansky, A. (). Strategic regulation of gfrain size in memory reporting overtime. Journal of Memory and Language, 52. 505-525.٢٠٠٢)

- Goswami,U. Cognition in Children .London: Psychology Press, L.T.D . publishera. (1998).
- Hertzog,C.Metacognition in older adults : implications for application T. Perfect& B. Schwartz (Eds), Applied Metacognition .169-196. Cambridge: university press publishers. .(2002)
- Jaswal, K & Dodson, S. Metamemory development:understanding the role of similarity in false memories. Child Development,. 80(3). 629–635. .(2009)
- Locki ,K& Schneider ,W.Knowledge about the mind: links between theory of mind and later metamemory . Child Development,.78(1), 148 – 167. .(2007)
- Maki,R, Willmon,C & Pietan,A. Basis of metamemory judgments for text with multiple- choice, essay and recall tests. Applied Cognitive Psychology. 23 .204-222. .(2009).
- Mazzoni, G. & Nelson, T.: Metacognition and cognitive neuropsychology: Monitoring and control processes. Applied Cognitive Psychology, 4: 293-294. (2000)
- Nelson, T. &Narens, L..Metamemory: A theoretical framework and new findings.In G.H.Bower(Ed).the Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory. 26 . 126-141. .(1990)
- Perez, L.& Garcia, E.Programme for the improvement of metamemory in people with medium and mild mental retardation. Psychology in Spain. 6(1) . 96-101. .(2002)
- Peynircioglu, Z. Rabinovitz ,B &. Thompson, L.. Memory and metamemory for Songs: The relative effectiveness of titles, lyrics, and melodies as cues for each other. Psychology of Music. 36(1): 47–61. .(2008)
- Pressley, M. &Meter, P.What is memory development of ? a 1990 theory of memory and cognitive development twixt 2 and 20 .P. Mosris & M. grunberg (Eds), Theoretical Aspects of Memory. London: Routledge Publishers. .(1994)
- Pressley, M., Borkowski, J. & OSullivan, J. Children's metamemory and the teaching of memory strategies. In D. Forest-Pressley, G. McKinnon, & T. Waller (Eds.), Metacognition, Cognition, and Human performance. 1. 111–154 . (1985)

- Pressley, M., Borkowski, J. &Schneider, W.Cognitive strategies good strategy users coordinate metacognition and knowledge. I. vasta& G . Whitehurst (Eds) ,Annals of Child Development. 26. 126-141. .(1989).
- Rao, S. Neuropsychology of multiple sclerosis: A critical review. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. 8, 503–542. (1986).
- Ringel, B. & Springer, C .On knowing How well one Is Remembering The persistence of strategy use During Transfer. Journal of Experimental child psychology 29. 322- 333. (1980).
- Roebers, M. Von der, L. Schneider, W & Howie, P. (2007). Children's metamemorial judgments in an event recall task. Journal of Experimental Child Psychology .97 , 117–137.
- Schlagmuller, M. &Schneider, W.The development of organizational strategies in children : Evidence from a microgenetic longitudinal study. Journal of Experimental Child Psychology. 81, 298-319. .(2002)
- Schneider, W. The Role of conceptual knowledge and metamemory in the development of organizational processes in memory. Journal of Experimental Child Psychology,42, 218 - 236. (1986).
- Schneider, W. Schlagmuller, &Vise, M The impact of metamemory and domain-specific knowledge on memory performance. European Journal of Psychology of Education. 13.(1). 91-103. .(1998).
- Schneider, W., & Locki, K. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. Perfect & B. Schwartz (Eds.), Applied metacognition (pp.224–257). Cambridge, UK: Cambridge University Press. . (2002)
- Schneider, W. The development of procedural metamemory in childhood and adolescence. Mazzoni,G, & Nelson. O (Ed). Metacognition and Cognitive Neuropsychology. USA: Mahwah, New Jersey. (2000).

- Tulving, E.. Self-knowledge of an amnesic individual is represented abstractly. In T. Srull & R. Wyer, J. (Eds.), The mental representation of trait and autobiographical knowledge about the self 147-156. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (1993)
- Van Ede, D. Metamemory in adult: A cross-cultural study. Unpublished Doctoral thesis. University of South Africa, Pretoria. .(1993).
- Wechsler, D.. Wechsler Adult Intelligence Scale- Third Edition. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc. (1987).
- Wellman, H. Cognitive development: foundational theories of core domains. Annual review of psychology, 43, 337-375. (1998).

* * *

واقع أبعاد سلوك القيادة التحويلية من وجهة نظر العاملين في منظمات قطاع التعليم السعودية

دراسة تطبيقية على العاملين في وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم

د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن عبد العزيز آل سعود
قسم إدارة الأعمال – كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

واقع أبعاد سلوك القيادة التحويلية من وجهة نظر العاملين في منظمات قطاع التعليم السعودية

دراسة تطبيقية على العاملين في وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم

د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن عبد العزيز آل سعود

قسم إدارة الإعمال – كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

إن القيادة والسلوك القيادي، ومواجهة المتغيرات في بيئة العمل تعد من أهم التحديات التي تواجه المنظمات المُعاصرة، ذلك أن القيادة لها دور بارز في توجيه المنظمة نحو تحقيق الأهداف، وتبرز أهمية القيادة التحويلية في أنها أحد أهم الأنماط القيادية للمنظمات المعاصرة التي تعمل في عصر يتسم بكثرة، وتسارع المُتغيرات في بيئة العمل، مما يتطلب تطوير أساليب العمل وابتكار الحلول الإبداعية، والابتكار للرفع من كفاءة المخرجات، وقد تركزت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: – ما واقع أبعاد سلوك القيادة التحويلية من وجهة نظر العاملين في منظمات قطاع التعليم السعودية؟، وذلك بهدف الكشف عن واقع أبعاد سلوكيات القيادة التحويلية في هذه المنظمات، نظراً لأهمية منظمات قطاع التعليم، ومخرجاتها في الأنشطة التحويلية، وأنشطة القطاع الخاص، والذي يُعد الركيزة الأساسية لتوفير الأيدي العاملة، وقيادات المستقبل في ظل عصر متسم بالمتغيرات المطردة، مما يعطي أكثر اهتمام بتبني دراسة مفاهيم القيادة التحويلية في المنظمات المُعاصرة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة على مجتمع مكون من العاملين في وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي السعودية، كما استخدمت الاستبانة المُكونة من جزأين: الجزء الأول خاص بالمتغيرات الشخصية للمبحوثين، والجزء الآخر حول أبعاد القيادة التحويلية والمتمثلة في: الاعتبارات الفردية، والتشجيع على الابتكار والإبداع، والتأثير الكاريزمي للقيادة، ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أسلوب القيادة التحويلية بدرجه متوسطه من وجهة نظر غالبية المبحوثين، في حين أن هناك اتجاهات هامة درجتها ضعيفة في الممارسات القيادية في منظمات قطاع التعليم بمجال تطبيق الدراسة. وعلى ضوء ذلك توصي الدراسة بضرورة تنمية القيادات العاملة في قطاع التعليم بالتدريب المنتظم حول مفاهيم الأنماط القيادية الحديثة، ومتطلبات منظمات المستقبل، وبيئة عمل المنظمات المعاصرة المتغيرة، للرفع من كفاءة منظمات قطاع التعليم الهام في حياة المجتمع .

مقدمة:

إن مستقبل نجاح المنظمات المعاصرة يعتمد على كيفية قدرة القادة على قيادة التغيير، حيث إن القيادة والسلوك القيادي، ومواجهة المتغيرات في بيئة العمل، تعد من أهم التحديات التي تواجه المنظمات.

فالقيادة من أهمْ عناصر السلوك الإنساني؛ نظراً لدورها البارز في توجيه المنظمة نحو تحقيق الأهداف، وهذا يتطلب توافر فئات قيادية تعمل على إحداث التأثير الإيجابي في عناصر المنظمة، ذلك أن العديد من المشكلات الإدارية في المنظمات تعود إلى النقص في المهارات القيادية اللازمة لتوجيه عملية تحقيق الأهداف التنظيمية، كما أن مقومات وشخصية القائد وظروف البيئة التي يعمل فيها تتركْ آثارها على أدائه وأدوار مرؤوسيه.

ويُشير (كوفي ستيفن) إلى أننا نعيش اليوم ضمن مُحيط متغير باستمرار، مما يجعل القيادة الفعالة أكثر صعوبة مما مضى، حيث أثبتت البحوث والدراسات أهمية الأنماط القيادية، والتصاقها بدرجة نجاح المنظمة، وتطور إنتاجها، وتأثيرها سلباً وإيجاباً في مستوى رضاء العاملين[1]، فقد قدم الباحثون وعلماء الإدارة وجهات نظر جديدة لفهم السلوك القيادي في المنظمات، كمفاهيم القيادة التبادلية والقيادة التحويلية، التي تُساعد المنظمات على إحداث تغيرات إيجابية في حياة المنظمات لمواجهة متغيرات بيئة العمل المُعاصرة.

مشكلة الدراسة:-

تتطلب منظمات قطاع التعليم قيادات فاعلة ذات سلوكيات قادرة على مواكبة التغير المطرد في مجال العلوم والتقنية، خاصةً مع أهمية مُخرجات قطاع التعليم في دعم النشاط التنموي وتلبية احتياجات المنظمات من الكوادر البشرية المؤهلة.

وتعتبر القيادة التحويلية أحد أهم الأنماط القيادية للمنظمات المُعاصرة التي تعمل في عصر يتسم بكثرة وتسارع متغيرات بيئة العمل.

خاصةً مع التحولات إلى مفاهيم مُجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة وتبني الأساليب الجديدة في إدارة عمل المنظمات.

فالقيادة التحويلية أصبحتْ مطلباً أكثر أهمية للمنظمات المُعاصرة، لتحقيق كافة أبعادها السلوكية المرتبطة بالأفراد وأساليب العمل والتشجيع على الابتكار والإبداع للرفع من كفاءة مخرجات المنظمات.

وعلى ضوء ذلك فإن مشكلة الدراسة يُمكن تركزها في السؤال الرئيسي التالي: ما واقع أبعاد سلوك القيادة التحويلية من وجهة نظر العاملين في منظمات قطاع التعليم السعودية؟.

أسئلة الدراسة:-

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما مفاهيم وخصائص القيادة التحويلية وانعكاساتها الإيجابية في أداء المنظمات؟.

٢. ما واقع أبعاد سلوكيات القيادة التحويلية في منظمات التعليم السعودي من وجهة نظر العاملين فيها؟.

٣. ما هي متطلبات تفعيل نمط القيادة التحويلية ؟.

٤. ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى إدراك العاملين في قطاع التعليم لأبعاد القيادة التحويلية في منظماتهم؟.

أهمية الدراسة:-

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوع القيادة التحويلية في أدبيات الإدارة، خاصةً وأنها تُعدْ من الدراسات الحديثة في هذا الجانب من واقع عمل المنظمات المُعاصرة في قطاع التعليم خاصةً مع أهمية قطاع التعليم في المجتمع الذي يُعد الركيزة الأساسية لتوفير الأيدي العاملة وقيادات المستقبل اللازمة لأداء منظمات القطاعين العام والخاص، في كل مجتمع في ظل عصر يتسمْ بالمتغيرات المطردة مما يعطي أكثر اهتماماً بتبني دراسة مفاهيم القيادة التحويلية في المنظمات المُعاصرة.

أهداف الدراسة:-

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على مفاهيم وخصائص القيادة التحويلية، وانعكاساتها الإيجابية في أداء المنظمات.

٢. الكشف على واقع أبعاد سلوكيات القيادة التحويلية في منظمات قطاع التعليم السعودي من وجهة نظر العاملين فيها.

٣. تحديد متطلبات تفعيل نمط القيادة التحويلية .

٤. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى إدراك العاملين في قطاع التعليم لأبعاد القيادة التحويلية في منظماتهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم القيادة:

تتعدد التعريفات الموضحة لمفهوم القيادة، حيث تعرف بأنها: "النشاط الذي يُمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ القرارات، وإصدار الأوامر، والإشراف الإداري على الآخرين باستخدام السلطة الرسمية، وعن طريق الاستمالة والتأثير، بقصد تحقيق هدف مُعين" [٢]، وهذا المفهوم يجمع بين استخدام السلطة الرسمية وبين التأثير في سلوك الإداريين، واستمالتهم للتعاون في تحقيق أهداف المنظمة.

كما تعرف القيادة بأنها: "عملية التأثير في الآخرين، لتحقيق أهداف محدده" [٣]، في حين يرى آخرون أن القيادة: "ما هي إلا نشاط إداري يهدف إلى تعظيم الإنتاجية، وتنشيط الابتكار في حل المشكلات أو رفع الروح المعنوية والرضا" [٤].

والقيادة إحدى الوظائف الإدارية البارزة، وبالتالي فإن هناك ارتباطاً وثيقاً بين مفهومي الإدارة ومفهوم القيادة إلا أنهم لا يعنيان الشيء نفسه.

فالدور القيادي يفرض على القائد التزامات وظيفية اجتماعية وشخصية، إذا لم يقم بها يفقد القيادة، ولكنه يحتفظ بمركزه الإداري، وبصفه عامه فإن القيادة ليست سوى إحدى مكونات الإدارة، والتي يتم ممارستها بالعمل مع الأفراد ، أو من خلالهم لتحقيق الأهداف التنظيمية، وتتضمن الإدارة وظائف التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، وتسمى الجوانب التفاعلية مع الإنفراد بالعمل القيادي[٥].

لِذا فالمنظمات تحتاج إلى كل من الإدارة والقيادة، إذا أرادت أن تحقق الفعالية لعملياتها، وبالتالي فالقيادة ضرورية لتحقيق التغيير، كما أن الإدارة ضرورية لتحقيق النتائج المنتظمة، والإدارة في ارتباطها مع القيادة يمكنها مساعدة التنظيم في تحقيق التوافق مع بيئة التنظيم وظروفه المتغيرة.

وعلى ضوء هذه المفاهيم يتضح أن هناك معايير أساسيه لوجود القيادة والتي تتمثل في:

– وجود جماعة من الأفراد، يتفاعلون فيما بينهم بصفة مستمرة ومنتظمة.
– ظهور شخص ذو سِمات خاصة تتحد حوله الجماعة تحت قيادته، وتُعينه على التأثير في سلوك أعضائها.
– توافر الاقتناع لدى القائد وأتباعه بأهداف التنظيم والسعي نحو تحقيقها ضمن الإمكانات المُتاحة، بحيث تعود تلك الأهداف بالنفع على القائد والمرؤوسين وتُلبي رغباتهم المتنوعة.

ويُصنف (سلزنيك) المهام الجوهرية للقيادة في المنظمات إلى أربع فئات وذلك على النحو التالي[٦]:

– المهمة الأولى: تتعلق بتعريف أو تحديد المهمة لدور المنظمة، وهو أمر في غاية الأهمية، نظراً للتغير السريع والمستمر في بيئته عمل المنظمة لِذا يُعد هذا النشاط ديناميكي.
– المهمة الثانية: تحسين هدف المنظمة والذي يقتضي بناء السياسة داخل الهيكل التنظيمي و إقرار الوسائل المناسبة للوصول إلى النهايات المرغوبة.
– المهمة الثالثة: وهي الدفاع عن سلامة المنظمة، وهناك تتداخل القيم مع العلاقات العامة، فالقادة يمثلون منظماتهم عند العامة، وعند زملائهم فهم يحاولون إقناعهم بإتباع قراراتهم.
– المهمة الرابعة: تنظيم الصراع الداخلي.

كما يشير البعض إلى أن مهام القادة الإداريين في المنظمات تتمثل في الجوانب الرئيسية التالية[٧]:

– التخطيط لتحديد الأهداف، واختيار الوسائل اللازمة لتحقيقها.
– التنظيم لإعداد الهياكل التنظيمية المناسبة للإدارة، وتحديد أنشطتها المختلفة، والجهاز البشري للتنفيذ.
– التوظيف لاختيار العاملين، والتثبت من كفاءتهم، والإشراف على تنفيذ الأنظمة المتعلقة بهم.

– الرقابة للتأكد من أن الأعمال تتم وفقاً للقواعد والأصول، لتقويم الانحرافات، ومحاسبة المقصرين، ومكافأة العاملين المتميزين بإنتاجية عالية.

ويقدم آخرون مهاماً أخرى لقيادات المنظمات المعاصرة، والتي تعمل في بيئات متغيرة إلى أن تكون القيادة إبداعية تسعى لتصميم برامج للاقتراحات تشجع العاملين على تقديم قدر مستهدف من الاقتراحات بصفة دورية مع موضوعية تقييمها، وتحفيز أصحاب الاقتراحات المساعدة على التحسين، والتطوير، والأداء الإبتكاري المبدع [٨].

كما يرى البعض أن القيادة يجب أن تراعي عند تصميم العمل أن يكون مثيراً، محفزاً، وممتعاً، يساعد على بلوغ أعلى مستويات من الإبتكارية، والإنتاجية العالية، ويمثل هذا الاعتبار قدرة القائد على إشعال روح المنافسة والابتكار في مرؤوسيه.

الأنماط القيادية:

تنوعت النماذج التي عرفها المفكرون في دراساتهم الخاصة بتحديد الأنماط القيادية، وذلك في تحليلهم أسلوب القائد، وطريقته في ممارسة عمله، والقادة يتعاملون مع المرؤوسين وفقا لأساليب متنوعة، تختلف باختلاف الأعمال المراد انجازها وشخصية المرؤوسين.

وقد تركزت دراسات القيادة في القرن الماضي حول مدخلين متناقضين هي المدخل التسلطي، والمدخل المساند حيث أجريت في الثلاثينيات من القرن الماضي العديد من الدراسات في هذا المجال، لاكتشاف أكثر الأنماط القيادية فاعلية تحت مختلف الظروف، ويمكن إبراز أهم الإنتاج الفكري في هذا المجال في النقاط التالية:

– دراسات ايوا[١٠]: والتي خلصت إلى أن هناك ثلاثة أنماط قيادية تتمثل في: النمط الاستبدادي (الأوتوقراطي) الذي يركز القائد فيه السلطة في يده، وهو الذي يحدد الأنشطة ويوزعها على الأعضاء، ولا يشاركه أحد في اتخاذ القرارات، وهناك النمط الديمقراطي فيه مجال كبير للمشاركة بين القائد والجماعة في تنظيم الأنشطة وتوزيع الأعمال، أما النمط الثالث فهو النمط الحر الذي يسمح بصلاحيات أوسع للمرؤوسين، ومجهود أقل للقيادة في التوجيه والمتابعة وهذا النمط هو الأقل إنتاجية في المنظمات في حين كان النمط الديمقراطي أعلى في ناحية مستوى ألأداء والرضاء الوظيفي.

– دراسات أوهايو[11]: والتي هدفت للتعرف على الوظائف التي يؤديها القائد، وقد توصلت إلى مجموعتين من وظائف القيادة، الأولى الإشارة إلى تنظيم العمل، والثانية الحساسية إلى الآخرين، وقد توصلت إلى وجود نمطين من القيادات في المنظمات هما: النمط الأول أن القيادة المراعية لشعور العاملين، الراغبة في تكوين المناخ الملائم للعمل مع افتراض أن المرؤوسين يعملون ما بوسعهم من أجل الإنجاز، حيث ينجم عن هذا النمط الرضاء الوظيفي، ودافعية عالية للأداء، والنمط الثاني هو القيادة التي تؤكد على الهيكلة، حيث تركز على التخطيط، والتنظيم، والرقابة، وتنسيق نشاطات المرؤوسين، وهنا تنتشر في التنظيم مظاهر الانخفاض في الرضاء الوظيفي ودوران عمل عالي.

– دراسات ميتشيجن[12]: والتي هدفت إلى تحديد الأنماط السلوكية للقيادة، والتي تؤدي إلى الارتفاع بمستوى الأداء والرضاء للعاملين، وقد توصلت الدراسة إلى وجود نمطين يؤثران في أداء العاملين ورضاهم، وهما: نمط مهتم بالعمل، ويركز على الإشراف المباشر، والسلطة، والإنتاج، وتقويم الأداء، ونمط مهتم بالعاملين، حيث يهتم بتفويض المسؤوليات، والاهتمام بمصالح وحاجات العاملين، وتشجيعهم على الاندماج في الجماعة.

– دراسات هارفارد[13]: وهذه الدراسات خلصت إلى أنه في الجماعات الصغيرة يظهر نمطان من القادة هما: القائد الوجداني الاجتماعي، الذي يجعل من السهل على الآخرين التعامل معه، ويسعى إلى التغلب على الصراعات الناشئة داخل الجماعة للحفاظ على وحدتها، وهناك نمط قائد المهمة الذي يصدر المزيد من الاقتراحات والتعليمات في أنشطة تتعلق بالمهمة، ويمارس ضغوطاً متزايدة على الجماعة ليدفعها للهدف.

– دراسات دافعية العاملين[14]: وهو ما قام به (دوجلاس ماكجر يجور) من خلال آرائه بتقديم نظرية (X،Y) لفهم السلوك الانفعالي، ولتفسير أنماط القيادة في المنظمات، وهي امتداد لمدرسة العلاقات الإنسانية.

وأشار إلى النظرية (X) تقابل السلطة التسلطية المهتمة بالإنتاج، والتي ترتكز حول تنظيم العمل، وإجراءاته، في حين أن النظرية (Y) تتشابه مع أنماط القيادة الديمقراطية، والمهتمة بالآخرين، والعلاقات الإنسانية بالعمل، وترفع من نسبة الإنتاجية، والرضاء الوظيفي.

– نموذج الشبكة الإدارية[١٥]: وهي من النماذج الأوسع انتشاراً، لتفسير السلوك القيادي في المنظمات، وهي دراسات كل من (بلاك و موتون) باستخدام الأنماط القيادية الموجودة في دراسات أوهايو بصيغة تفاعل بين هذين النمطين، حيث ينجم عنها خمس مجموعات أساسية، تعكس درجة اهتمام القادة في كل منها بدرجات مختلفة من محوري الاهتمام بالإنتاج أو محور الاهتمام بالعاملين، وبالعلاقات الإنسانية، لذا هناك نمط يمثل القيادة التسيبية ويترك الأمور تجري دون تدخل، وهناك قائد يهتم بالإنتاج والأداء، مع الاستعداد للتضحية برضاء العاملين في سبيل الانجاز، وهو يمثل الخط التسلطي، وهناك نمط القائد المهتم بمشاعر العاملين، ويعطي أدنى اهتمام لأداء العمل والإنتاج على حساب الاهتمام بدوافع المرؤوسين، وهناك نمط قيادي حرج يواجه مشكلات في تحقيق التوازن بين الاهتمام بكل من العمل والإنتاج من ناحية، وبين العلاقات الإنسانية من ناحية أخرى، أما النمط القيادي المثالي فهو الذي يستطيع أن يحقق التوازن والتعامل بين أقصى استخدام للعلاقات الإنسانية، وأعلى تركيز على العمل والإنتاج، لتحقيق أهداف المنظمة بكفاءة.

– نموذج (تننبوم و شميت)[١٦]: وهي من النماذج السلوكية، وقد أسفرت نتائج دراساتها على وجود عدة أنماط للقيادة يختار القائد منها ما يلائمه وفقاً للموقف، حيث إن هناك قوى متعلقة بالقائد من حيث تأثره بمجموعة من الدوافع لديه، وما يتمتع به من خبرة وقيم تسيطر عليه، ومدى الاعتماد على المرؤوسين في المشاركة في اتخاذ القرارات، وهناك القوى المتعلقة بالمرؤوسين، ومدى رغبتهم في تحمل المسؤولية، فإذا كانت الرغبة عالية يختار القائد النمط الديموقراطي بعكس إذا لم يكن لديهم أدنى رغبة في تحمل المسؤولية، حيث يتجه القائد للنمط الأوتوقراطي وهناك القوى المتعلقة بالموقف، وهي عوامل تتعلق بالمنظمة وفق صيغة العمل والإنتاجية المطلوب تحقيقها ووقت تسليمها.

– نماذج الاحتمالات الموقفية[١٧]: ويتم تحديد الأنماط القيادية في هذا الاتجاه وفقا للمواقف ومتطلباتها حيث يتطلب التشخيص هنا أن يقوم القائد بالنمط إلى أربعة مجالات وهي خصائص القائد، و خصائص المرؤوسين، وهيكل جماعة العمل، والعوامل التنظيمية، ومن أبرز نماذج هذا الاتجاه: النظرية الشرطية التفاعلية والتي تشير إلى أن

القيادة الناجحة تعتمد على مزج أسلوب القائد مع متطلبات الموقف، حيث يكون النمط القيادي هنا نوعين: النوع الأول: القائد الذي يركز على العلاقات مع العاملين، وهو يشبه نموذج التركيز على الأفراد في الشبكة الإدارية، والنوع الثاني القائد الذي يركز على الإنتاجية والمهمة.

وهنا فالمتغيرات الموقفية تتمثل في العلاقات بين القائد وعضو التنظيم ، وكذلك البناء الوظيفي للمهام وسلطة مركز القائد من حيث امتداد السلطة الشرعية العقابية ومن نماذج هذه الدراسات نموذج المسار والهدف[١٨] والتي بنيت على مفهوم التوقع والتي تقوم على مسلمة أساسية، وهي أن سلوك الأداء للفرد تسبقه عملية مفاضلة بين بدائل حيث تتمثل في القيام بالسلوك أو عدم القيام به، لذا تبرز في هذا الاتجاه القيادة الموجهة الذي لا يفوض السلطات، ولا يشترك في القرارات أحد، وكذلك القيادة ألإنسانية المهتمة بالمشاعر، وتبرز أيضا قيادة المشاركة في اتخاذ القرارات، وهناك أيضا القيادة المهتمة بالاتجاه حيث يضع القائد الأهداف، ويعطي الثقة للأفراد ويساعدهم في تحقيق الأهداف.

ومن النماذج هنا أيضاً نظرية النضج[١٩]، حيث يقترح هذا النموذج مستوى السلوك القيادي الموجه، والمباشر أو السلوك القيادي المساند، وكلاهما يعتمد على نضج المرؤوسين، أو الفريق الذي يعمل تحت قيادة القائد لذا فإن نوع القيادة يتغير بدرجة النضج لدى المرؤوسين.

– نظرية التدعيم القيادي[٢٠]: والتي تهدف إلى الكشف من جوانب أخرى من السلوك القيادي في المنظمات، وهي مأخوذة من نظرية التعلم والتدعيم، وتقوم على ثلاثة فروض توضح العلاقة بين مبادئ التدعيم وبين سلوك المرؤوسين وهي: أن رضاء المرؤوسين عن القائد يتحدد بمجموع قيم المنافع التي يحصلون عليها، ويؤثر على تفاعل قيم المنافع التي يحصل عليها المرؤوسين من القائد درجة توقف هذه المنافع على أداء المرؤوسين، مع تصميم وتوجيه العمل في تحديد مستوى أداء المرؤوسين، وأن منافع سلوك القائد تتفاعل مع درجة توقف هذه المنافع على أداء المرؤوسين، ومع تصميم وتوجيه العمل، ومع جدول التدعيم في تحديد درجة أداء المرؤوسين عند مستوى عال.

– القيادة الكاريزمية[٢١]: وهي تشير إلى وجود صفات نادرة يمكنها أن تحول فرد معين إلى قائد فعال، وهي تمثل في اتجاهات نظرية السمات القيادية، لذا فالزعامة هنا تشكل جاذبية متبادلة، تثير الدعم والقبول، وتنفيذ المهام بسبب قدرتها على التأثير على المرؤوسين، ولم يتفق الباحثون على الخصائص التي تؤكد مثالية زعامة القائد، كما أشاروا إلى وجود بعض الجوانب المظلمة في أداء هذا الخط القيادي الذي له أثره السلبي على سمعة المنظمات ومكانتها في المجتمع.

النظريات الحديثة (قيادة التغيير الفاعلة):

أولا: القيادة التبادلية[٢٢]:

وهي تؤكد على عملية التبادل، والمقايضة التي تحدث بين القادة، وزملاء العمل، ومرؤوسيهم، وهو قائم على مناقشة القائد مع الآخرين حول ما هو مطلوب، والشروط المحددة للحصول على المكافآت على التميز في الإنجاز، وتعتمد القيادة التبادلية على نوعين من السلوك وهما: (المكافأة – الدعم) المشروطة، سواء كانت المكافأة والدوافع هنا سلبيه أم ايجابية، والنوع الآخر اعتماد القائد على الإدارة بالاستثناء من خلال استخدام العقاب المشروط، وبعض الأفعال التصحيحية لمواجهة الانحرافات، حيث لا يتدخل القائد في التنفيذ إلا إذا لم يستطيع المرؤوسون الوفاء بمعدلات موضوعية للأداء فتدخل القائد هنا عندما تسوء الأحوال فقط، لضمان نجاح الواجبات التعاقدية.

ثانيا: القيادة التحويلية:

مفهوم القيادة التحويلية: ارتبط تطور المنظمات على مدى ما يتوفر لها من قادة إداريين قادرين على توجيه أفراد التنظيم بكفاءة تحقيق أهداف المنظمات بفاعلية، ذلك أن النشاط الإداري في المنظمات يقوم على أساس توجيه جهود الأفراد، والجماعات، وتنظيمها، وتنسيق الأنشطة من خلال السلوك القيادي الذي يمارسه القائد، والذي يعمل على توجيه، وتحفيز المرؤوسين للرفع من الكفاءة الإنتاجية.

ويعرف الهواري القائد التحويلي بأنه: "القائد الذي يرفع من مستوى التابعين في الإنجاز، والتطوير الذاتي، ويروج في الوقت نفسه عملية تنمية المجموعات والمنظمات وتطويرها" [٢٣].

كما أشار آخرون إلى أن القيادة التحويلية: "هي ذلك النوع من القيادة الذي يتجاوز تقديم الحوافز مقابل الأداء المرغوب إلى تطوير، وتشجيع المرؤوسين فكريا وإبداعياً، وتحويل اهتماماتهم الذاتية، لتكون جزءا أساسياً من الرسالة العليا للمنظمة[٢٤].

وهذا المفهوم يركز على أهمية الدور القيادي في التطوير، والابتكار الإبداعي في الأداء، دون الاقتصار على الدور القيادي التقليدي في التوجيه وتحفيز الأداء.

ويرجع ظهور مفهوم القيادة التحويلية في مجال القيادة في عام ١٩٧٨م في أمريكا، حيث أشار Burns إلى أن القيادة تتركز في نمطين رئيسيين، حيث يتمثل النمط الأول: القيادة الإجرائية القائمة على مبدأ تبادل المنفعة، وهي علاقة غير ثابتة، ولا تستمر طويلاً، ومبنية على علاقة عمل ضمن إطار صريح أو ضمني للعقاب، والمكافآت في المواقف.

في حين أن النمط الثاني يمثل القيادة التحويلية: وهي عملية يقوم فيها القائد التحويلي والمرؤوسين بدعم كل منهما الآخر إلى أعلى مستوى من الروح المعنوية[٢٥].

حيث أن القيادة التحويلية تمثل علاقة تبادلية بين القائد والمرؤوسين مبنية على أساس العمل من خلال تشجيع القائد للعاملين على الأتساق، والتوحد مع المنظمة من خلال منح الحوافز المادية والمعنوية بالاعتماد على الواقعية الحقيقية لهم، والتي تمثل في إشباع الحاجات العليا للمرؤوسين [٢٦].

فالقيادة التحويلية من هذا المنظور تسعى إلى الوصول إلى الدوافع الخافية، والظاهرة لدى العاملين، ومن ثم العمل على إشباعها، واستثمار أقصى جهد لدى العاملين؛ للرفع من الكفاءة والإنتاجية للمنظمات.

وقد أشار Burns إلى أن أهم عناصر القيادة التحويلية تتمثل في جاذبية القائد كنموذج للمثل والسلوكيات المشتركة، والاستثارة الفعلية؛ ليكون المرؤوسين مبدعين ومبتكرين، والدافعية المستوحاة من أفعال القائد التي تؤثر في المرؤوسين، وتدفعهم إلى تمثيل خطواته مع الاهتمام بالاعتبارات الفردية والعدالة؛ نظرا لاختلاف قدرات كل فرد عن الآخر[٢٧].

ويشير البعض إلى أن القيادة التحويلية: "ما هي إلا نمط قيادي يسري بين القادة والمرؤوسين، أو يستخدمه القادة لتغيير الوضع الراهن بتعريف المرؤوسين بالمشكلات

القائمة في التنظيم من خلال الإلهام، والإقناع والإثارة؛ لتحقيق مستوى عالٍ من الرؤية، والوضوح؛ لبلوغ الأهداف المرجوة" (٢٨).

وهناك من يرى أن القائد التحويلي: "هو الذي يسعى إلى رفع مستوى العاملين؛ لتحقيق الإنجاز، والتنمية الذاتية، خاصة في ظل الأحوال المتغيرة وغير المستقرة، وفي ظل بيئة عمل متطورة، عندما تصبح المنظمة أمام تحديات وتغيرات عالمية، ومحلية حيث يعمل القائد على تغيير موقفه وأسلوبه القيادي؛ ليكون أكثر مرونة، وإقبالاً على التغيير؛ كي لا يفقد السيطرة على مجريات الأمور في المنظمة" (٢٩).

فالقائد التحويلي من خلال هذه المفاهيم هو: ذلك النمط القيادي الذي يدفع العاملين إلى إنجاز أكثر من المتوقع من خلال تقديم النموذج الذي يحتذي به في التنظيم، مع الاستثارة الفكرية الإبداعية لكافة العاملين من خلال عملية تفاعلية إنسانية بين أفراد التنظيم؛ لمواجهة كافة الظروف المتغيرة في بيئة عمل المنظمات.

خصائص القيادة التحويلية:

تسعى القيادة التحويلية لإحداث تغييرات إيجابية في أساليب الأداء، حيث لا يقتصر ذلك على منح المكافآت أو تطبيق الجزاءات بالنسبة للعاملين، حيث أنه يؤدي دورا في عملية تنمية تطوير المجموعات.

ويشير العديد من الباحثين إلى بعض السمات والصفات للقيادة التحويلية، وتوضح العناصر التالية أهم خصائص القائد التحويلي الفعال(٣٠):

– له رؤية مستقبلية: فهو يخاطب ويوجه الأفراد، وفقا لخصائص كل فرد، وتركيبته النفسية، وخلفيته الثقافية.

ـ المصداقية: حيث أن الأفراد عادة يؤمنون بالنزاهة، واستقامة القيادة، لذا نجد أن العديد من يضحون بالكثير في سبيل إتباع رسالة ما أو رؤية القائد الملهم.

ـ القدرة على إشعار أعضاء التنظيم بالقدرة والثقة بالنفس، حيث يساعد القائد الأفراد على النجاح من خلال وضع مهام أو معايير أداء مناسبة ، أو في مستوى قدرات الأفراد.

ويشير البعض أن سمات القيادة التحويلية ليست محدودة فقط في مستوى الإدارة العليا في التنظيم، بل يمكن أن تكون في مختلف المستويات الإدارية الأخرى، وعلى ضوء ذلك فإن أهم العناصر القيادية لها تتمثل فيما يلي [٣١]:

ـ الدافعية والإلهام: حيث يمتلك القائد التحويلي القدرة على إيصال توقعاته إلى الآخرين، حيث يسهم القائد في استثارة المرؤوسين للإنجاز بكفاءة، وإتاحة الفرصة للمشاركة في تحقيق الأهداف المشتركة، وإذكاء الحماسة، والعمل بروح الفريق الواحد.

ـ التفكير الإبداعي: حيث يسهم القائد في رفع مستوى تفكير العاملين بالتفكير الإبداعي، والتجديد في حل المشكلات، ومعالجة الأساليب القديمة بتبني الأساليب الحديثة، وقبول الأفكار المبتكرة.

ـ المشاعر الفردية: حيث يهتم القائد التحويلي بالمشاعر الفردية الشخصية لكافة أفراد التنظيم، وإدراك الفروق الفردية بينهم، والعمل على تدريبهم، وإرشادهم نحو تحقيق المزيد من النمو والتطور.

ـ التأثير الكاريزمي: ذلك أن القائد التحويلي يعد نموذجاً يقتدي به المرؤوسين، يوضح الرؤية، وينمي الإحساس بالرسالة، ويحوز على احترام الآخرين وثقتهم وإعجابهم به، ولذا فالقائد التحويلي يمتلك قدرات فائقة في التأثير على المرؤوسين.

ويشير آخرون إلى أن نظرية القيادة التحويلية تتمثل في الآتي [٣٢]:

ـ يتمثل القائد التحويلي بأنه صاحب رؤية وصاحب رسالة .

ـ وظيفة حضارية يسهم فيها القائد بنقل الأفراد من حوله نقلة حضارية .

ـ أهدافه عالية ومعاييره مرتفعة .

ـ يتمتع باحترام الآخرين وحب تقليده .

ـ ذو جاذبية خاصة في شخصيته .

ـ يدير بالمعاني والقيم، ويطلق الشعارات والمصطلحات الخاصة برفع مستوى الأداء .

ـ يتصف بمظاهر الديمقراطية وحب المشاركة وتقبل الآراء المختلفة .

أبعاد القيادة التحويلية:

وفقاً لمفاهيم القيادة التحويلية، ودورها الفعال في أداء المنظمات في بيئة عمل تتسم بالتغيير المطرد، فإنه يمكن تحديد أهم أبعاد القيادة التحويلية التطويرية في الاتجاهات التالية:

- الرؤية: وهي استحضار الصورة المستقبلية للمنظمة؛ لتحقيق التميز المرغوب لإيجاد الإحساس الانفعالي؛ لتحفيز الأفراد للعمل والالتزام به، حيث يسهم القائد التحويلي على توصيل فعّال للصورة المستقبلية للمنظمة لكافة أفراد التنظيم، وذلك بإرساء عدد من القيم التي تحكم المنظمة، وتحكم اتجاهها في المستقبل [٣٣].

وهذا بعد هام في فن القيادة التحويلية؛ لصياغة رؤية مستقبلية واحدة مشتركة يتفق عليها الأفراد؛ لتكون واضحة للجميع . فالرؤية أساس أي تطوير وتغيير وتوجه يبرز حقيقة اتجاه القيادات في المنظمة.

- تمكين السلطة للمرؤوسين: حيث يشجع القائد التحويلي المرؤوسين على تحمل المسئولية والاستقلالية في التنفيذ، والمشاركة في حل المشكلات وصنع القرارات، مع مراعاة وضوح الأهداف والفوارق الفردية في المهارات والدوافع، ومكافأة المبدعين، والمحاسبة على الأخطاء وإعادة أساليب العمل لتتوافق مع تمكين المرؤوسين من تنفيذ المهام [٣٤].

إن ذلك من شأنه أن يوفر بيئة عمل تتسم بالتعاون، والثقة، ونمط الاتصال المفتوح التي تسهل عملية التعاون المتبادل، والمشاركة، والدعم بين القائد والمرؤوسين.

- تطوير المرؤوسين: تعمل القيادة التحويلية على تشجيع النمو الذاتي للمرؤوسين من خلال تفويض المهام والمسؤوليات للمرؤوسين، وتوفير فرص التحدي في العمل، والمهارات الجديدة؛ لتتم عملية النمو والتطور بسهولة.

كما يعمل القائد التحويلي إلى استخدام إستراتيجية تسهم في تبني التفكير الإبداعي، والاستثارة الذهنية للمرؤوسين؛ لإيجاد تفاعل إيجابي متبادل مع الثقة؛ لتحقيق الرضاء الوظيفي أيضا من خلال هذا النشاط [٣٥].

إن هذا البعد يسهم بدرجة عالية في عملية التنمية التطويرية لقدرات العاملين، والتي تنعكس إيجابيا على الكفاءة الإنتاجية، وهو نشاط يتوافق مع متغيرات بيئة عمل

المنظمات المعاصرة لتقديم وسائل جديدة، ووجهات نظر وبدائل للرفع من مستوى الإنتاج لدى العاملين.

- التطوير والتغيير: حيث يرى العديد من الباحثين إلى أن أهم أبعاد القيادة التحويلية أن تكون قيادة فاعلة ضمن إدارة التغيير؛ لتطوير رؤية مشتركة، وبناء ثقافة مشتركة داخل التنظيم من خلال تقديم نموذج سلوكي يحتذى به للتطوير التنظيمي؛ لقيادة هيكلية التغيير في المنظمة، والقائد متفهم لديناميكية التغيير، ولديه القدرة على التعامل معها، والعمل بموجبها بكفاءة [٣٦].

أهمية القيادة التحويلية:

إن القيادة التحويلية تنظر إلى دور القائد على أنه يوفر صلة قوية بين السلوك القيادي، والثقافة التنظيمية، والجوانب الرمزية الأخرى في التنظيم، حيث أنها على المستوى الجزئي تؤكد على ردود الأفعال الخاصة للمرؤوسين لرؤية القائد، وتركز على فهم القادة أيضا لتحقيق فهم ومعرفة أفضل للتوجه القيادي في المنظمة؛ لتحقيق الأهداف [٣٧].

ويرى البعض أن المنظمة في مرحلة ما بعد البيروقراطية تقتضي تحالفاً ذا طبيعة مختلفة بين القائد والمرؤوسين، حيث تتطلب من قيادات المستقبل أن يقدروا الاختلافات الثقافية، والمتغيرات المتساوية في بيئة العمل؛ حتى يتمكن القادة من توفير أفضل السبل؛ لبقاء المنظمات وتحقيق النجاح على المدى البعيد من خلال تبني مفاهيم القيادة التحويلية [٣٨].

ويشير Groves إلى أن القيادة التحويلية تمتاز بعدد من الخصائص من أهمها [٣٩]:

- تهيئ الفرص؛ لتحمل المخاطر المختلفة.
- تعترف بإنجازات الآخرين وجهودهم.
- تؤكد المشاركة في عمل الفريق أو جماعة العمل.
- تتيح الفرص لعرض المهارات.
- ترسم الطريق أمام العاملين وتوضحها.
- تسعى إلى تحويل المرؤوسين المتميزين إلى قادة.
- تشجيع الإبداع والنمو المستمرين.

القيادة التحويلية والتغيير:

يحيط بالقيادة العديد من المواقف المؤثرة في أنشطة القيادة وتتدخل عناصر عديدة في تحديد أسلوب التفاعل الضروري مع هذه المواقف كطبيعة العمل ما إذا كان نمطياً، أو قابلا للتنبؤ والارتباطات الأخرى المرتبطة بتدخل جهات أخرى مؤثرة في التنظيم.

وفي العصر الحديث اتسع نطاق المعرفة التنظيمية في نشاط العلوم الإدارية، لتقديم الأساليب المثلى التي يمكن أن تتكيف معها المنظمات، لمواجهة متغيرات بيئة العمل المتلاحقة.

والتطوير التنظيمي الحديث يعني أنه تغيير مخطط، ويشمل كل المنظمة، ويدار من قبل الإدارة العليا، ويهدف إلى زيادة فعالية وصحة المنظمة، وهو تدخل مخطط في عملية التنظيم باستخدام المعرفة المستمدة من العلوم السلوكية يقصد التأثير في قيم التنظيم وآراءه، حتى يتمكن التكيف بشكل أفضل مع الظروف المحيطة [٤٠].

ويشير البعض إلى أن قيادة التغيير والتطوير التنظيمي تتسم بالعديد من الخصائص، من أهمها [٤١]:

- أن تكون قيادة التغيير أسلوباً من أساليب الحياة.
- قيادة التغيير متعددة الجوانب.
- تتطلب قيادة التغيير ارتباط من قبل كل المشتركين.
- قيادة التغيير تعني بطرح التساؤلات الصحيحة، وإنشاء صلات وعلاقات.
- أن تدرك عدم الثبات في التغيير؛ لأنه عملية مستمرة في حياة المنظمات.
- قيادة التغيير تعني التنافس مع الذات وبناء التكامل.

ومن خلال هذه الخصائص تبرز أهمية القيادة التحويلية في إدارة المنظمات المعاصرة للوصول إلى تحقيق النتائج المرغوبة ، لأنها تتضمن في طياتها العديد من هذه الخصائص كالاتجاه نحو التطوير والابتكار، والدعم، والإقناع، والتقدير، والتطور.

ومن خلال الطرح السابق فإن تحقيق التغيير يعد سمة أساسية للقيادة التحويلية، ذلك أن التغير الذي يحدثه القائد التحويلي يرتكز على أسلوبين من التغييرات من خلال ما يتم إحداثه في سلوكيات واتجاهات المرؤوسين، بالإضافة إلى دور القائد التحويلي في

تغيير أساليب العمل وبناء ثقافة تنظيمية تتفق مع كفاءة الإنتاج؛ لتحقيق أهداف المنظمة بفاعلية [٤٢].

فالتغيرات في سلوكيات المرؤوسين أحد المتطلبات الجوهرية لعملية التطوير التنظيمي بالإضافة إلى تطوير الجوانب التنظيمية الأخرى لإحداث تغييرات فعالة في البناء التنظيمي مع مشاركة وإدماج كافة المرؤوسين في هذا المجال.

ويرى البعض أن دور القيادة التحويلية في عملية إدارة التغيير يتم من خلال التالي [٤٣]:

- صياغة الرؤية: لتوفير معنى وغاية العمل الذي تقوم به المنظمة، وهي أساس العمل، وخطوة جوهرية؛ لإنجاح التغيير؛ لأنها تحفز الأفراد؛ لاتخاذ التصرفات السليمة، وتوضيح الاتجاه للتغيير وتساعد لربط الأفراد ببعضهم البعض، وتوحيد جهودهم بأسلوب فعال.

- الإستراتيجية: إن إدارة التغيير يجب أن ترتبط بالرؤية، والأهداف الإستراتيجية للمنظمة، ذلك أن الإستراتيجية: عبارة عن أداة لتحقيق الرؤية، والرسالة حيث تسعى القيادة الفعالة على البناء، والالتزام؛ لتنفيذ استراتيجيات عقلانية رشيدة للأعمال على ضوء احتمالات مستقبلية لاحتياجات المنظمة ، مع إيجاد تحالف مع مجموعة من الأفراد ومنحهم الصلاحيات والعمل بصورة جماعية بروح الفريق الواحد.

- الاتصال: إن أهم المهام الرئيسية للقادة التأكد بأنه تم الاتصال بأسلوب فعال؛ لإيصال الرؤية؛ لكي يتم تحويلها لتصرفات من قبل المرؤوسين في المنظمة، وأن يتم التصرف بأسلوب يتفق مع الرسالة التي تحتويها الرؤية؛ لإيجاد قناعة لدى المرؤوسين لمراحل التغيير، وهي تبرز أهمية القيادة للتغيير المخطط لتحقيق القبول، والرضاء لهذه الإجراءات التطويرية.

- التزام وقناعة القيادة: وهو مطلب لإحداث التغيير المطلوب، ذلك أن أحد أهم أسباب فشل العديد من مبادرات التغيير يرجع لمقاومة التغيير، لذا يبرز دور القيادات في تخفيف حدة مقاومة التغيير.

- التحفيز والإلهام: وهو نشاط مهم؛ لإنجاز العمل مع ربط أهداف المنظمة باحتياجات الأفراد، وقيمهم، واهتماماتهم، وتطبيق التحفيز الملائم من التميز والإبداع في الأداء وهو دور رئيسي في نشاط القيادة التحويلية.

- تمكين العاملين: وهو أحد السمات الجوهرية للقيادة التحويلية، ذلك أن الافتراض الرئيسي إلى فكرة التمكين أن سلطة اتخاذ القرار يجب أن يتم تفويضها للعاملين في الصفوف الأمامية، لكي يمكن تمكينهم للاستجابة بصورة مباشرة لواقع الأداء، واحتياجاتهم، حيث إن ذلك يتطلب قيادة تؤمن بالمشاركة، والتشاور، والثقة، والتفويض، حيث أن القيادة التحويلية تسهم في إيجاد السلوك الإلهامي الذي يعزز الفاعلية الذاتية للعاملين للوصول إلى الأهداف.

وعلى ضوء ذلك فإن التغيير هو تحرك ديناميكي يستخدم أساليب جديدة ومبتكرة لتحقيق أهداف محددة، والقيادة التحويلية من خلال مفاهيمها وأبعادها تمثل بعدا هاماً، لنجاح عملية التغيير المرجوة في المنظمات، فوظيفة القائد التحويلي هي تغيير الأوضاع الحالية من خلال إقناع المرؤوسين بالحاجة إلى التغيير من خلال صياغة رؤية مستقبلية عن عالم أفضل ولذا فلا بد له من اختيار نموذج في التغيير ومساراته ووضع إستراتيجية تنافسية متكاملة الأبعاد والمتطلبات لتحقيق الأهداف بفاعلية.

كما أن الطرح السابق حول مفاهيم وخصائص القيادة التحويلية وأهميتها لتطوير الأداء في المنظمات بشكل عام ، يمكن التوصل لأبعاد نموذج للقيادة التحويلية كمدخل للمنظمات التعليمية الفعالة في عالم سريع التغير يرتكز على خمسة أبعاد وهي على النحو التالي :

- فلسفة التغيير الواقعية التي تقوم على وجود إرادة تؤمن بالقيام بالتغيير مع وجود رسالة توضح كيفية تحقيق الرؤية الواقعية لمستقبل المنظمة .
- المناخ التنظيمي المساند لفتح قنوات اتصال حقيقية لإيجاد رؤية ورسالة مشتركة والارتقاء باحتياجات العاملين واستثارتهم واحترام الآراء المتنوعة ووجهات النظر البديلة.
- التخطيط المستقبلي من خلال مشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة بالمنظمة في عملية التخطيط الشامل وإعداد خطة إبداعية للاستراتيجيات الخاصة بالأنشطة والمسئوليات والمتطلبات البشرية والمادية وتحديد القضايا الرئيسة التي ستمثل محور عمل المنظمة في فترة الخطة.

– الإشراف والمتابعة الإبداعية من خلال السماح بتجريب الأفكار الإبداعية وتعميمها عند التأكد من صلاحيتها والثقة بمواهب العاملين وقدراتهم والتفويض المدروس للسلطة واحترام الآراء المتنوعة ووجهات النظر البديلة والمشاركة في حل مشكلات التنظيم

– التقييم الموضوعي ويتم ذلك من خلال وجود مؤشرات أداء عاليه وبرامج تقييم داخلية وخارجية.

إن مفهوم القيادة لا يقتصر فقط على تلك الفئة الموجودة في مستوى الإدارة العليا، حيث أنه من خلال المفاهيم السابقة للقيادة أن ما يطلق عليه المديرين في العديد من المنظمات يشغلون مناصبا في كافة المستويات الإدارية من عليا ووسطى وتنفيذية طالما أنهم مسئولون عن تحقيق الانجاز من خلال توجيه أعمال الآخرين، فالقائد (المدير) هنا يمارس وظائفه عند كل مستوى وان اختلفت الأهمية النسبية لهذه الوظائف والوقت المستغرق في تنفيذها[٤٤].

لذا فإن فئة القيادات موجودة في كافة المستويات الإدارية طالما أن هناك فردا مسئولا عن إنجاز بعض الأهداف التي تسهم في تحقيق أهداف المنظمة عند كل مستوى، حيث تختلف مسميات أصحاب هذه الوظائف وفقاً لطبيعة نشاط المنظمة وحجمها. فالقيادة الفعالة تمثل نوعاً من العلاقات التي تنشأ بين المدير(القائد) للمنظمة ومجموعة العاملين معه في موقف جماعي معين تهدف إحداث التأثير عليهم لتحقيق الأهداف المحددة.

الدراسات السابقة:

من أهم الدراسات الأجنبية ذات الاهتمام بأبعاد القيادة التحويلية في المنظمات، ما قام به (Bass)[٤٥] عام ١٩٩٧م، حول القيادة التحويلية، والقيادة التبادلية، وذلك بهدف إبراز دور القادة التحويليين في تحفيز العاملين، وبث الشعور بالاهتمام بالعمل من خلال تأثير شخصية القيادة في التنظيم، ومن أهم نتائج الدراسة:

إن التدريب نشاط مهم في حياة قيادات المنظمات؛ ليتعلموا أساليب الوصول إلى الهدف واكتساب المهارات والقيم؛ لكي يصبحوا قادة تحويليين، كما أن القادة التحويليين يعملون على توسيع وتعميق اهتمامات المرؤوسين ويقومون أيضا بزيادة

الوعي لديهم لتقبل كافة المهام الموكلة لهم، والعمل على إثارتهم، لتحقيق أهداف التنظيم.

كما قام كل من (Bass & Steidlmeier)[٤٦] عام ١٩٩٨م، بدراسة عن العلاقة بين علم الأخلاق والشخصية القيادية التحويلية الحقيقية وذلك بهدف استعراض العلاقة بين علم الأخلاق، ومبادئ القيادة التحويلية، ودورها في التطوير التنظيمي، والكشف ما إذا كانت القيادة التحويلية تسهم في بروز نشاط قيادي غير أخلاقي فيما يتعلق بكاريزما القيادة.

ومن أهم النتائج أن القيادة التحويلية الفعالة تعتمد على البعد الأخلاقي والمكونات التالية: التأثير الكاريزمي، والتحفيز الإلهامي، والتحفيز الفكري، والاحترام الفردي، كما أسفرت النتائج عن أن المنظمات المتنوعة، والمستقلة، وشبكات الأعمال الحديثة، بحاجة إلى القيادة التحويلية من أجل أن تعمل على الإبداع والتطور لأفضل جهود للمرؤوسين.

وفي بحث لكل من (Marion & UHL–Bien) [٤٧] عام ٢٠٠٢م، عن نظرية التعقيد في القيادة مقابل نظرية التحول؛ وذلك بهدف المقارنة بين نظرية القيادة التحويلية ونظرية التعقيد في القيادة، من خلال أن النظريتين تركز على عمليات صنع التحول من أجل تحفيز وتنشيط الفاعلية التنظيمية ، فقد توصل الباحثان إلى أن القيادة التحويلية يمكن أن تتحقق بشكل كامل ضمن سياق معين من الاستقلال الشبكي المتداخل ، ويمكن لها أن تشكل النظرية الأوسع للقيادة المعقدة ، كما أن القائد التحويلي يسعى إلى تحقيق الاحتياجات والمتطلبات العليا مستخدما في ذلك شخصية المرؤوس بالكامل ، ومن خلالها يعمل على بناء ثقافة للفاعلية التنظيمية.

وتشير نتائج دراسة كل من (Bono)[٤٨] عام ٢٠٠٣م، حول تأثير القيادة التحويلية وعدم الفهم الدقيق لخصائصها في التنظيم أنه يمكن تفسير آثار القيادة التحويلية من خلال كيفية شعور المرؤوسين حول أنفسهم، وحول مجموعاتهم فيما يتعلق بفاعليتهم وفاعلية مجموعاتهم، كما أن القيادة التحويلية يمكن أن تكون فاعلة عبر ظروف مختلفة، حيث أن الهياكل التنظيمية في بعض المنظمات قد تكون داعمة لتأثير القيادات التحويلية مما يتطلب تطويرها لمواكبة متغيرات بيئة العمل.

في حين أن نتائج دراسة كل من (Barbuto & Marx) [٤٩] عام ٢٠٠٠م، حول الحوافز وسلوكيات القيادة التحويلية في المنظمات، أشارت إلى أن القادة التحويليين يمتلكون القوة العاطفية والرمزية للتغيير التنظيمي، ويرتبط الذكاء العاطفي أحيانا للقادة باستخدامهم للسلوكيات التحويلية، كما أسفرت النتائج أن القيادة التحويلية يمكن أن توصف بأنها: عملية تحفيز المرؤوسين من خلال الإيحاء بالقيم و المثل العليا، كما أن القادة يمتلكون القدرة على توضيح الرؤية للمستقبل.

كما أشارت نتائج دراسة كل من (Piccolo & Colquitt) [٥٠] عام ٢٠٠٦م، خصائص القيادة التحويلية إلى أن ظهور مفهوم القيادة التحويلية في حياة المنظمات المعاصرة يعد أحد أكثر المداخل شيوعا في فهم فاعلية القيادة ، كما أسفرت النتائج على أن سلوكيات القائد المحددة يمكن أن تستثير المرؤوسين إلى مستوى متميز من التفكير الإبداعي، كما أن من خلال التأثير الكاريزمي لشخصية القائد التحويلي يعزز الفهم لدى المرؤوسين بالقيم، والمثل الجديدة للتنظيم، وتطوير طرق جديدة في التفكير حول المشكلات.

كما قام (Supising) [٥١] عام ٢٠٠١م، بدراسة هدفت إلى تعرف نمط القيادة التحويلية الذي يمارسه مديرو المدارس الثانوية بالمنطقة التعليمية الثامنة في أمريكا، حيث توصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي التحويلي الذي يستخدمه مديرو المدارس كان بمستوى جيد، حيث اتفق المديرون ذوو الخبرة أكثر من أحد عشر عاماً بممارستهم للتأثير المثالي، والإثارة، والتحفيز العقلي، والاعتبارات الفردية، وهي مجالات القيادة التحويلية بدرجة عالية.

كما قام (Lucks) [٥٢] عام ٢٠٠٢م، بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين ممارسة القيادة التحويلية في المدارس العامة في نيويورك ويبين واقعية المعلمين حيث بينت النتائج عدم وجود دليل على أن القيادة التحويلية لها أثر في واقعية المعلمين في المدارس بحال تطبيق الدراسة ، وفي دراسة أخرى مشابهة حول العلاقة بين النمط القيادي التحويلي ورضا المعلمين وأدائهم المدرسي.

وأسفرت نتائج دراسة (Griffith) [٥٣] عام ٢٠٠٤م، عن أن القيادة التحويلية تظل أحد أهم أنماط القيادة الأكثر فاعلية في جميع المنظمات بما في ذلك المنظمات التعليمية

الحكومية، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط عالي بين درجة ممارسة القيادة التحويلية والرخاء الوظيفي للعاملين.

ومن الدراسات العربية في مجال القيادة التحويلية ما قام به (زايد)[٥٤] عام ١٩٩٩م، حول تحليل تأثير القيادة في تنمية العاملين، وذلك بهدف التعرف على حقائق الأنماط القيادية المطلوبة لمواجهة التغيرات في بيئة العمل المصرية، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين نمطي القيادة التبادلية، والقيادة التحويلية، وبين الانتماء التنظيمي للعاملين، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق واضحة بين ممارسات المدير، وتأثير تلك الممارسات في رضاء العاملين الوظيفي وقدرتهم على تطوير العمل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية عالية للقيادة التحويلية مقارنة بالنمط التبادلي من خلال التأثير في تطوير أساليب العمل.

كما أجرى (الهلالي)[٥٥] عام ٢٠٠١م، دراسة حول استخدام نظريتي القيادة التحويلية والإجرائية في بعض الكليات الجامعية، من خلال توضيح أنماط القيادة لدى قيادات الجامعة في بعض الكليات الجامعية، والكشف عن المقصود بالقيادة التحويلية والقيادة الإجرائية، ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى عمداء الكليات أعلى بكثير من رؤساء الأقسام، وأن مفاهيم القيادة التحويلية في المنظمات العربية التعليمية لا تطبق بفاعلية مما يتطلب المزيد من الدراسات العلمية في هذا الجانب.

في حين أسفرت نتائج دراسة (الغامدي)[٥٦] عام١٤٢١هـ، حول القيادة التحويلية في الجامعات السعودية ومدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات التحويلية، أن القيادات الأكاديمية تمارس القيادة التحويلية بدرجة متوسطة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بخصائص القائد التحويلي وفقا لمتغير الوظيفة والتخصص، ولا توجد فروق وفقا لمتغير الجامعة.

كما أجرى (العامري)[٥٧] عام ٢٠٠٢م، دراسة حول السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية، ومن أهم نتائجها: أن سلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها المختلفة (الإيثار، والسلوك الحضاري، ووعي الضمير،

والكياسة) متدني في هذه الأجهزة، كما أن السلوك القيادي التحويلي لا يرتقي إلى مستوى تطلعات الموظفين.

أما بالنسبة لمدى توفر سمات القيادة التحويلية في المؤسسات العامة السعودية، فقد قام الباحث نفسه [٥٨] عام ١٤٢٢هـ بإجراء هذه الدراسة على هذا القطاع ومن أهم النتائج:

إن مديري هذه المؤسسات يتمتعون بمستوى متدني في كل خصائص القيادة التحويلية، مما يدل على عدم رضاء الموظفين في هذه المؤسسات عن أوضاع القيادة لديهم.

كما أشار غالبية المبحوثين إلى أهمية التغيير وضرورته في المؤسسات العامة مما يتطلب قيادات تحويلية فاعلة؛ لتحقق التوجه الإيجابي للتغيير، والاقتناع بأهمية وجوده.

وأجرى كل من (عباس الشريف ومنال محمد) [٥٩] عام ٢٠٠٩م، دراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم، حيث توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن درجة ممارسة مدير المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية بشكل عام كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، والمعلمات، وقد يعزي ذلك اعتقادا من أن أفراد العينة يدركون أهمية الجانب الأخلاقي في العمل التربوي والذي ينعكس على الممارسة القيادية في حين كان الاهتمام بالاعتبارات الفردية بدرجة متوسطة.

كما أجرى (مصطفى) [٦٠] عام ٢٠٠٢م دراسة حول تحديد ممارسات القيادة التحويلية التي تميز أداء مديري المدارس، وذلك بهدف وضع تصور مقترح لتطوير أداء مدير المدرسة المصري في ضوء نمط القيادة التحويلية والمعايير العالمية لمدير المدرسة في ظل المتغيرات العالمية، ومن أهم نتائج الدراسة: أن مديري المدارس يستخدمون ثلاثة أنماط قيادية وهي النمط الأوتوقراطي، والنمط الديمقراطي، والنمط الترسلي، حيث اتضح تدني درجة ممارسة نمط القيادة التحويلية في هذه المدارس.

وفي دراسة مشابهه على البيئة المدرسية الأردنية أسفرت نتائج دراسة (بني عطا)[٦١] عام ٢٠٠٥م،: من أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الأردنية لنمط القيادة التحويلية كانت متوسطة، أما دراسة العنزي [٦٢] عام ٢٠٠٥ م، فقد أسفرت عن

انخفاض مستوى السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس السعودية مع انخفاض مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.

كما أجرى (الكساسبة وآخرون) [٦٣] عام ٢٠٠٩م، دراسة حول تأثير ثقافة التمكين والقيادة التحويلية على المنظمة المتعلمة؛ وذلك بهدف الكشف عن المتطلبات المادية، والمعنوية للتحول إلى منظمات القطاع الخاص العربية مع محاولة الربط بين تأثير نمط القيادة التحويلية كخاصية فردية ، وثقافة التمكين كخاصية تنظيمية على المنظمة المتعلمة، ومن أهم نتائج الدراسة: أن نمط القيادي التحويلي الذي يعتبر الموظف شريكاً لا أجيراً، ويثق بالعاملين ويؤمن بطاقاتهم يسهم في رعاية مفهوم المنظمة المتعلمة وتطويرها، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين القيادة التحويلية من جهة، وبناء منظمة التعلم من جهة أخرى.

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة يتضح أهمية دراسة مفاهيم القيادة التحويلية في المنظمات المعاصرة خاصة في ظل اتسام بيئة عمل هذه المنظمات بالتغير المستمر والمطرد؛ للكشف عن مشكلاتها لتعزيز التطوير التنظيمي، ولتطوير المنظمات لتحقيق الكفاءة الإنتاجية. حيث أكدت ذلك غالبية الدراسات الأجنبية من حيث أهميتها في شبكات الأعمال الحديثة كما جاء في نتائج دراسة كل من (Bass & Steidlmeier)، و (Griffith)، و (Piccolo & Colquitt) .

وبالرغم من اتفاق الدراسات على أهميتها إلا أن واقعها في المنظمات العربية مازال دون الحد المطلوب كما أشارت إليه نتائج دراسة كل من الهلالي والغامدي والعامري وبني عطا، كما أشارت بعض النتائج إلى أهميتها في التأثير على المرؤوسين نحو الأداء بفاعلية كما جاء في نتائج دراسة كل من (Bass) ، و(Marion & UHL–Bien) ، و(Barbuto & Marx) ، ودراسة (زايد) . ولعل ما يميز الدراسة الحالية هو تطبيقها على العاملين في أهم منظمتين للتعليم في المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم نظراً لأهمية مخرجاتها وهذا التوجه يتفق مع نتائج دراسة الكساسبة وآخرون من أن تطبيق مفاهيم القيادة التحويلية يسهم في رعاية مفهوم المنظمة المتعلمة وتطويرها وكذلك وجود علاقة بين القيادة التحويلية من جهة، وبناء منظمة التعلم من جهة أخرى .

منهجية الدراسة:-

منهج الدراسة:

انطلاقا من طبيعة أهداف الدراسة، والأسئلة التي تسعى الدراسة الإجابة عليها، فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحقيق أهداف الدراسة، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع أثناء تطبيق الدراسة الميدانية، حيث يهتم هذا الأسلوب بوصف الظاهرة وصفاً جيداً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً؛ لتوضيح خصائصها، ومقدار الظاهرة، وحجمها للوصول إلى استنتاجات لحل مشكلة الظاهرة المراد دراستها [٦٤].

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على العاملين في قطاع التعليم بالمملكة العربية السعودية، ممثلاً بوزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي، بمقارها في مدينة الرياض، وقد تم استقصاء البيانات واستيفاء معلومات هذه الدراسة مع بداية العام الدراسي ١٤٣١-١٤٣٢هـ، وفقاً للتوقيت العام للدراسة بالمملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من العاملين في قطاع التعليم السعودي ممثلا بوزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي وذلك في مقرها الرئيسي بمدينة الرياض، حيث تم اختيار هذا القطاع، نظرا لأهميته في المجتمع مع التحولات والمتغيرات في خصائص المجتمع من حيث التحول إلى مجتمع المعرفة، وتبني مفاهيم اقتصاد المعرفة، والاهتمام بالتطور التقني والمعرفي وفقاً لاتجاهات خطط التنمية السعودية، ومواكبة لتطور نشاط هذا القطاع، وأهمية مخرجاته لسوق العمل، مما يمنح أهمية عالية لقيادات هذا القطاع لتحقيق الأهداف التنموية المرجوة من قطاع التعليم. وقد تم استبعاد فئة من العاملين في هاتين الوزارتين من المستخدمين وذوي المراتب الوظيفية الدنيا أقل من المرتبة (٤) للتأكد من قدرة مجتمع الدراسة على الإجابة على أداة الدراسة ، بالإضافة إلى استبعاد القيادات العليا والوسطى من هذا المجتمع ، وقد بلغ مجتمع الدراسة في وزارة التربية والتعليم (١٣٢٦) مفردة ، في حين بلغ المجتمع في وزارة التعليم العالي (٦٤٧) مفردة .

عينة الدراسة:

نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة، خاصة منسوبي وزارة التربية والتعليم فقد تم اختيار عينة عشوائية تمثل (١٥%) من حجم المجتمع الكلي لتمثيل هذا المجتمع من العاملين بمقر الوزارتين الرئيسي في مدينة الرياض، حيث بلغت نسبة عينة المجتمع من العاملين بوزارة التربية والتعليم (٩،١٩٨) مفردة ، في حين بلغت نسبة عينة المجتمع من العاملين بوزارة التعليم العالي (٠٥،٩٧) مفردة وعلى ضوء هذه النسب فقد تم تطبيق أداة الدراسة بواقع (٣٠٠) مفردة من المجتمع الكلي للدراسة، حيث تم تطبيق الدراسة على (١٠٠) مفردة من العاملين في وزارة التعليم العالي، و(٢٠٠) مفردة من العاملين في وزارة التربية والتعليم وذلك بواقع (١٠٠) مفردة من العاملين الذكور، و (١٠٠) مفردة من العاملات الإناث نظراً لوجود وكالة مستقلة لهم في وزارة التربية والتعليم. وقد تم توزيع الاستبانة على أفراد العينة عشوائياً حسب تواجدهم في مكاتبهم أثناء توزيع الاستبانة بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث فقد تم توزيعها بواسطة أحد العاملين في إدارة العلاقات العامة ليتم توزيعها بالأسلوب نفسه.

وبعد توزيع (٣٠٠) استبانه على أفراد العينة فقد جاء التوزيع والردود على النحو التالي:

جدول رقم (١)

التوزيعات التكرارية لمجتمع الدراسة وفقا لتوزيع أداة الدراسة

الجهة		عينة الدراسة	الاستبانات الموزعة	الاستبانات المعادة	الاستبانات المستبعدة	الاستبانات الصالحة للتحليل	نسبة الاستبانات الصالحة للتحليل
وزارة التربية والتعليم	ذكور	١٠٠	١٠٠	٨٩	٢	٨٧	%٨٧
	إناث	١٠٠	١٠٠	٨٤	-	٨٤	%٨٤
وزارة التعليم العالي		١٠٠	١٠٠	٨٧	-	٨٧	%٨٧
المجموع		٣٠٠	٣٠٠	٢٦٠	٢	٢٥٨	%٨٦

ويلاحظ من بيانات الجدول رقم (١) أنه قد تم توزيع الاستبانات على مجتمع الدراسة كاملاً بواقع (٣٠٠) استبانه، وقد بلغت الردود (٢٦٠) استبانه استبعد منها استبانتان لعدم

إكمال بياناتها حيث بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (٢٥٨) استبانه وذلك بنسبة عائد (٨٦ %) وهي نسبة ردود عالية . مهدت البدء في تحليل البيانات الواردة عنها.

أداة الدراسة:

اعتماداً على أدبيات الدراسة والدراسات السابقة، والمراجع العلمية من خلال الموضوعات ذات الصلة بالدراسة وأهدافها ، فقد تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية كأداة لجمع البيانات، حيث اشتملت على جزأين:

الجزء الأول: البيانات الشخصية للمبحوثين.

الجزء الثاني: اشتمل على عبارات خاصة بأبعاد القيادة التحويلية الرئيسية وهي مدى توافر التشجيع على الابتكار والإبداع في القيادة، ومدى تأثير كاريزما القيادة على العاملين، ومدى توافر الاعتبارات الفردية في القيادة بالمنظمات مجال تطبيق الدراسة.

وقد تم صياغة عبارات الاستبانة بطريقة تتيح للمبحوث فرصة الإجابة عليها وفقاً لتدرج مقياس ليكرت الخماسي الإحصائي، الذي يعطي قيمة إحصائية متدرجة تمثل الأهمية النسبية لكل إجابة، حيث اعتمد الشكل المغلق للإجابة الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال ممثلا في عبارات محاور الدراسة الرئيسية وذلك على النحو التالي:

موافق تماماً=(٥)، موافق=(٤)، غير متأكد=(٣)، غير موافق=(٢)، غير موافق تماماً=(١).

وقد اعتمد قياس درجة الأهمية للإجابة عن العبارات وفقا لقياس درجات المتوسط الحسابي الموزون على النحو التالي:

- المتوسط من ٤,٢١ – ٥,٠٠ يدل على الأهمية العالية جدا لمضمون العبارة.
- المتوسط من ٣,٤١ – ٤,٢٠ يدل على الأهمية العالية لمضمون العبارة.
- المتوسط من ٢,٦١ – ٣,٤٠ يدل على الأهمية المتوسطة لمضمون العبارة.
- المتوسط من ١,٨١ – ٢,٦٠ يدل على الأهمية الضعيفة لمضمون العبارة.
- المتوسط أقل من ١,٨٠ يدل على الأهمية الضعيفة جدا لمضمون العبارة.

صدق الأداة وثباتها:

للتأكد من صدق أداة الدراسة فقد تم عرضها على مجموعة محكمين في صورتها الأولية، وعلى ضوء ملاحظاتهم فقد تم اعتمادها وإضافتها للأداة للوصول إلى شكلها النهائي لتوزيعها على عينة الدراسة.

كما تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات، وحساب معامل الثبات النهائي للأداة حيث بلغ وفقا لمقياس كرونباخ ألفا = ٠,٩٠١١ وهو معامل ثبات مرتفع جداً.

تحليل بيانات الدراسة:-

أولا : الخصائص الشخصية:

جدول رقم (٢)

التوزيعات التكرارية للخصائص الشخصية للمبحوثين

الخصائص الشخصية	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	٢٩	% ١١,٢
من (١) إلى أقل من (٥) سنوات		
من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات	٩٨	% ٣٨
عشر سنوات فأكثر	١٣١	% ٥٠,٨
العمر	١٢	% ٤,٦
أقل من (٢٥) عام		
من (٢٥) إلى أقل من (٣٥) عام	٦٨	% ٢٦,٤
من (٣٥) عام فأكثر	١٧٨	% ٦٩
المؤهل	١٨	% ٧
الثانوي فأقل		
دبلوم بعد الثانوي	٨٣	% ٣٢,٢
بكالوريوس	١٢٢	% ٤٧,٣
دبلوم عالي	٢٦	% ١٠,١
دراسات عليا	٩	% ٣,٤

يتضح من بيانات الجدول رقم (٢) الخصائص الشخصية للمبحوثين من العاملين في قطاع التعليم مجال تطبيق الدراسة، حيث اتضح أن غالبية المبحوثين بنسبة (٥٠,٨ %) لديهم سنوات خبرة من عشر سنوات فأكثر، بينهم أصحاب الخبرة من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات وذلك بنسبة (٣٨ %) كما أن غالبية المبحوثين بنسبة (٦٩ %) أعمارهم من خمسة وثلاثين عاماً فأكثر، وهي بيانات تتفق نسبيا مع سنوات الخبرة، في حين أن غالبية المبحوثين بنسبة (٤٧,٣ %) من حملة مؤهل البكالوريوس

بينهم حملة دبلوم بعد الثانوي وذلك بنسبة (٣٢,٢ %) ويلاحظ قلة أعداد حملة الدراسات العليا حيث بلغت نسبتهم (٣,٤ %).

وبصفة عامة فإن هذه البيانات تعكس قدرة إجابة المبحوثين على عبارات الاستبانة من واقع خبرات عملية جديدة في العمل.

ثانياً: أبعاد القيادة التحويلية:

***) الاعتبارات الفردية:**

جدول رقم (٣)

بيانات إجابات المبحوثين حول مدى توافر الاعتبارات الفردية في القيادة

العبارات		موافق تماماً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماماً	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
تشعرني القيادة بالتقدير عندما أؤدي عملاً جيداً	%	١٤,٦	٢٠,١	٩,٧	٣٦,٢	١٩,٤	٢,٧٤	١,٣٦٤	متوسطة
يركز على نواحي القوة والقدرة لكل موظف	%	١١	٢٨,٢	٨,٧	٣٥,٣	١٦,٨	٢,٨١	١,١١٩	متوسطة
يعطي انتباهاً خاصاً لكل موظف يعمل معه	%	٦,٨	١٨,١	٨,١	٨٤,٢	١٨,٨	٢,٤٦	١,١٨٣	ضعيفة
يهتم بالأمور المتعلقة بالموظفين كاهتمامه بسير العمل	%	٥,٨	١٧,٢	٦,٨	٤٧,٢	٢٣	٢,٣٦	١,١٧٨	ضعيفة
يعلّم الجميع ويدربهم للرفع من مهاراتهم	%	٩,٧	٢١,٧	١٠,٤	٤٠,٨	١٧,٥	٢,٦٥	١,٢٦٤	متوسطة
يتأكد من تحقيق حاجات الموظفين ورغباتهم	%	٨,٤	١٢,٦	٤,٩	٤٦	٢٨,٢	٢,٢٧	١,١٢٣	ضعيفة

توضح بيانات الجدول رقم (٣) مدى توافر الاعتبارات الفردية في السلوك القيادي لدى الأجهزة مجال تطبيق الدراسة، حيث يلاحظ تدني الاهتمام بغالبية الاعتبارات الواردة في عبارات هذا المحور الذي يمثل بعداً هاماً من أبعاد السلوك القيادي للقيادة التحويلية،

حيث إن أهم الاعتبارات توافراً بدرجة متوسطة كان في تركيز القيادة على قدرات الموظفين، والجانب الآخر تمثل بالتقدير للموظفين الذين يؤدون عملاً جيداً متميزاً، وأيضاً يعلّم الجميع ويدربهم للرفع من مهاراتهم ، في حين أن الاعتبارات الأخرى كانت بدرجة ضعيفة لدى السلوك القيادي في منظمات التعليم مجال تطبيق الدراسة من وجهة نظر العاملين.

***) التشجيع على الابتكار والإبداع:**

جدول رقم (٤)

بيانات إجابات المبحوثين حول مدى توافر التشجيع على الابتكار والإبداع في القيادة

العبارات		موافق تماماً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماماً	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
يقترح طرق وأساليب جديدة لتنفيذ الأعمال	%	٩,٨	١٣,٣	١٠	٤٤	٢٣	٢,٤٣	١,٢٤١	ضعيفة
يوضح كيفية النظر إلى المشكلات من زوايا جديدة ومختلفة	%	١٦,٢	٢٩,٤	٧,١	٣٠,٤	١٦,٨	٢,٩٨	١,٣٨٥	متوسطة
يبحث عن الآراء المختلفة المتميزة ويشجع عليها	%	٢٣,٦	٤٣	٥,٨	١٦,٢	١١,٣	٣,٥١	١,٣١٦	عالية
يشجع الموظفين على التعبير عن أرائهم وأفكارهم	%	١٢,٦	٢٣,٣	٩,١	٣٢,٧	٢٢,٣	٢,٧١	١,١٥٥	متوسطة
تحفز آراؤه إلى التفكير في التعامل مع مشكلات العمل بطرق جديدة	%	٩,١	٢٤,٩	٨,٧	٣٧,٥	١٩,٧	٢,٦٦	١,٢٩١	متوسطة
الاقتراحات المتميزة للموظفين توضع محل التنفيذ والتقدير	%	١٤,٢	٣١,١	٧,٨	٣٠,٧	١٦,٢	٢,٩٦	١,٣٥٦	متوسطة
يعطي رؤيته عما يجب عمله ويترك التفاصيل لإبداعات الموظفين	%	١٣,٣	٢٨,٥	٨,٤	٣٠,٤	١٩,٤	٢,٨٦	١,٣٧٢	متوسطة

توضح بيانات الجدول (٤) مدى توافر بعد التشجيع على الابتكار والإبداع في السلوك القيادي لدى الأجهزة مجال تطبيق الدراسة، والتي تعد أبعاداً هامة في السلوك القيادي التحويلي في هذه المنظمات، حيث كان أهم هذه الأبعاد هو بحث القيادات عن الآراء المختلفة المتميزة، والتشجيع عليها، حيث تعد العبارة الوحيدة التي جاءت بدرجة أهمية عالية، وذلك بمتوسط (٣,٥١)، في حين أن بقية الاعتبارات الأخرى جاءت بدرجات متوسطة، أما أقل هذه الاعتبارات توافراً من وجهة نظر العاملين في القطاع التعليمي فقد كان في: اقتراح القيادات طرق وأساليب جديدة لتنفيذ الأعمال حيث جاءت بدرجة أهمية ضعيفة وفقاً لأراء المبحوثين.

***) التأثير الكاريزمي للقيادة:**

جدول رقم (٥)

بيانات إجابات المبحوثين حول مدى التأثير الكاريزمي للقيادة

العبارات		موافق تماماً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماماً	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
يشعر الموظفون بارتياح لوجوده في الإدارة	%	٣١,١	٣٣,٧	٨,٧	١٦,٢	١٠,١	٣,٥٩	١,٣٤٧	متوسطة
يحظى باحترام الجميع	%	٢٠,١	٣٥,٦	١١,٣	٢٢,٧	١٠,٤	٣,٣٢	١,٠٧٩	متوسطة
يتحدث بتفاؤل عن المستقبل	%	٨,١	١٩,٤	٨,١	٣٩,٢	٢٥,٢	٢,٤٦	١,٢٧٨	ضعيف
يراعي الجوانب والقواعد الأخلاقية في تعامله	%	١٣,٣	٢٢	٩,٤	٣٥,٩	١٩,٤	٢,٧٤	١,٣١١	متوسطة
يشعر الموظفين بالحماس والإخلاص في العمل	%	١١,٣	٢٧,٥	٧,٨	٣٨,٢	١٥,٢	٢,٨٢	١,٣٠٠	متوسطة
يعدّ قدوة في أخلاقه وتصرفاته	%	١٣,٩	٢٧,٢	١٠	٤٠,٥	٨,٤	٢,٩٨	١,٢٠١	متوسطة
يمثل رمز النجاح والانجاز في الإدارة	%	١٦,٢	٣٦,٩	٧,٤	٢٨,٥	١١	٣,١٩	١,٣٠٩	متوسطة
يشعر الموظفون معه بالتصرف كقادة ومسئولين عن الأعمال	%	١٠,٧	١٦,٥	٩,١	٤٢,٧	٢١	٢,٥٣	١,٢٨٣	ضعيف
يثق الموظفين بقدرته للتغلب على العقبات التي تواجههم	%	١٨,٤	٣٢	٩,٧	٣٠,٤	٩,٤	٣,٢٠	١,٣٠٦	متوسطة
يجعل الموظفين على بيّنة بالأهداف العامة للجهاز الإداري والشعور بالفخر بانجازاته	%	٦,٨	١٨,٤	١٠,٧	٤٥,٣	١٨,٨	٢,٤٩	١,١٨٦	ضعيف

توضح بيانات الجدول (٥) مدى التأثير الكاريزمي للقيادة إحدى السمات الخاصة للقيادة التحويلية في المرؤوسين في المنظمات مجال تطبيق الدراسة، حيث جاءت غالبية عناصر هذا البعد بدرجة متوسطة، مما يدل على تدني هذا الجانب لدى العديد من قيادات منظمات قطاع التعليم مجال تطبيق الدراسة، كما أن هناك أبعاداً اتفقت غالبية الإجابات على ضعفها في السلوك القيادي لهذه المنظمات، والتي تمثلت في كل من:

يتحدث القائد بتفاؤل عن المستقبل، بجعل الموظفين على بيّنه بالأهداف العامة للجهاز الإداري والشعور بالفخر بإنجازاته و يشعر الموظفين مع القائد بالتصرف كقادة ومسئولين عن الأعمال.

***) مدى وجود اختلاف في إدراك أبعاد القيادة التحويلية في منظمات قطاع التعليم:**

جدول رقم (٦)

تحليل التباين الأحادي لتحديد مدى الاختلاف وفقاً للخبرة

البعد	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة ρ
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	٤	٢,٣٤	٢,٤٧	٢,٣٧	٠,٢٦
	داخل المجموعات	٤٧١	١٥٩,٨١	٠,٢٥		
الإبداع والابتكار	بين المجموعات	٤	١,٨٩	٢,١٨	٦,١١	* ٠,٠٠
	داخل المجموعات	٤٧١	١٦١,٢٥	٠,٢٧		
التأثير الكاريزمي	بين المجموعات	٤	٢,١١	٢,٢٦	٨,٠٤	* ٠,٠٠
	داخل المجموعات	٤٧١	١٥٨,٢٦	٠,٣١		

ρ (*) دالة إحصائياً عندما تكون قيمة (ρ) أقل من (٠.٠٥)

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (٦) أن قيمة (ρ) دالة إحصائياً أقل من (٠,٠٥) أمام بعدي التشجيع على الإبداع والابتكار، والتأثير الكاريزمي للقيادة على العاملين وفقاً لمتغير الخبرة، ولتحديد الفروق باستخدام تحليل شيفيه على النحو التالي:

جدول رقم (٧)

تحليل شيفيه للكشف عن مدى الاختلاف في آراء المبحوثين وفقاً للخبرة

	من (١)–أقل من(٥)	من (٥)– أقل من(١٠)	(١٠) فأكثر	من (١)–أقل من(٥)	من (٥)– أقل من(١٠)	(١٠) فأكثر
من(١)–أقل	–			–		
من (٥)–أقل	٠,١٨١	–		٠,١٤٣	–	
(١٠) فأكثر	* ٠,٣٨٦	* ٠,٥٧٢	–	* ٠,٤٢٥	* ٠,٤٤٦	–
	مدى إدراك بُعد الإبداع والابتكار			مدى إدراك التأثير الكاريزمي		

من خلال بيانات الجدول رقم (٧) يتضح أن هناك إدراكاً أكثر لأبعاد القيادة التحويلية من وجه نظر العاملين لدى ذوي الخبرات في مجال العمل من عشر سنوات فأكثر، وذلك في كلا البعدين التشجيع على الإبداع، والابتكار، والتأثير الكاريزمي، وقد يعزى ذلك إلى قدرة أصحاب الخبرة على فهم السلوك القيادي التي يعملون معها أثناء ممارستهم لمهامهم اليومية كلما زاد وقت العمل تحت إدارة القيادة، وبالتالي فهم السلوك القيادي مع مرور الوقت، ولكن في هذين البعدين فقط.

جدول رقم (٨)

تحليل التباين الأحادي لتحديد مدى الاختلاف وفقاً للعمر

البعد	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة ρ
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	٤	٢,١٦	١,٢١	٢,٤١	٠,٠٨
	داخل المجموعات	٤٧١	١٥٨,٥٥	٠,٢٦		
الإبداع والابتكار	بين المجموعات	٤	١,٦٤	٠,٨١	١,٣٩	٠,٣١
	داخل المجموعات	٤٧١	١٥٩,٧٦	٠,٢٨		
التأثير الكاريزمي	بين المجموعات	٤	٢,١٣	٠,٣٣	٢,٢٣	٠,٢٧
	داخل المجموعات	٤٧١	١٥٨,٢١	٠,٤١		

ρ (*) دالة إحصائياً عندما تكون قيمة (ρ) أقل من (٠.٠٥)

يتضح من بيانات الجدول رقم (٨) أن قيمة (ρ) غير دالة إحصائياً أمام كافة الأبعاد الثلاثة: الاعتبارات الفردية، والتشجيع على الإبداع والابتكار، والتأثير الكاريزمي؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المبحوثين نحو مدى إدراكهم لأبعاد القيادة التحويلية وفقاً لمتغير العمر.

جدول رقم (٩)

تحليل التباين الأحادي لتحديد مدى الاختلاف وفقاً للمؤهل

البعد	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة ρ
الاعتبارات الفردية	بين المجموعات	٤	٠,٥٤	٠,٤٩	٣,٢٤	٠,٢٦
	داخل المجموعات	٤٧١	١٦١,٢٢	١,٢١		
الإبداع والابتكار	بين المجموعات	٤	٢,٧٤	٠,١٨	٠,٥٩	٠,٠٨
	داخل المجموعات	٤٧١	١٥٨,٦٢	٠,٩١		
التأثير الكاريزمي	بين المجموعات	٤	١,٩٤	٠,٤٨	٢,٧١	٠,٦٣
	داخل المجموعات	٤٧١	١٥٩,١٤	٠,٧٥		

ρ (*) دالة إحصائياً عندما تكون قيمة (ρ) أقل من (٠.٠٥)

يتضح من بيانات الجدول رقم (٩) أن قيمة (ρ) غير دالة إحصائياً أمام كافة الأبعاد الثلاثة: الاعتبارات الفردية، والتشجيع على الإبداع والابتكار، والتأثير الكاريزمي؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المبحوثين نحو مدى إدراكهم لأبعاد القيادة التحويلية وفقاً لمتغير المؤهل.

نتائج الدراسة وتوصياتها:-

١- الاعتبارات الفردية في السلوك القيادي التحويلي في المنظمات مجال تطبيق الدراسة:

- ضعف الاهتمام بالعاملين من قبل غالبية القيادات العاملة في منظمات قطاع التعليم.
- غالبية القيادات في منظمات قطاع التعليم لا تعطي انتباهاً خاصاً لكل موظف.
- تدني الاهتمام بالأمور المتعلقة بموظفي القطاع التعليمي.
- عدم الاهتمام برغبات، وحاجات موظفي قطاع التعليم، والتأكد من إشباعها لدى غالبية قيادات قطاع التعليم.
- درجة مراعاة الفوارق بين العاملين، وقدراتهم، وكذلك تقدير المتميزين في العمل تتم بدرجة متوسطة لدى غالبية قيادات قطاع التعليم.

٢- التشجيع على الابتكار والإبداع في الأداء، وحل مشكلات العمل في المنظمات مجال تطبيق الدراسة:

- أبرز اتجاهات السلوك القيادي التحويلي في منظمات القطاع التعليمي تمثل بحث القيادات عن الآراء المختلفة المتميزة، والتشجيع عليها، وهو مؤشر ايجابي في السلوك القيادي.
- عدم اقتراح غالبية القيادات في منظمات قطاع التعليم لطرق وأساليب جديدة لتنفيذ الأعمال؛ مما يدل على النمطية في الأداء، وهي السمة السائدة في بيئة عمل هذه المنظمات.
- غالبية عناصر التشجيع والابتكار للعاملين في السلوك القيادي لمنظمات قطاع التعليم لا تتم إلا بدرجة متوسطة، خاصة في مجال النظر إلى المشكلات من زوايا مختلفة جديدة، وتشجع العاملين للتعبير عن آرائهم، وتحفيزهم لأجل ذلك، وتنمية إبداعاتهم، وتبني مقترحاتهم الجيدة؛ لوضعها تحت التنفيذ.

٣- التأثير الكاريزمي

- عدم وجود رؤية مستقبلية متفائلة لدى غالبية القيادات العاملة في منظمات قطاع التعليم.

- عدم توفر الشعور لدى العاملين بالثقة والتصرف كمسئولين عن أدائهم، بسبب ضعف التأثير القيادي على العاملين في هذا الجانب.
- تدني مظاهر الشخصية القيادية المبينة لأهداف المنظمات التعليمية العامة في المجتمع، وأهمية أدائها، نظراً لعدم شعور غالبية العاملين في هذه المنظمات لهذا المظهر في سلوك قياداتها.
- يوجد تباين في آراء المبحوثين تجاه التأثير الكاريزمي لشخصيات القيادات لديهم، حيث إن غالبية التأثيرات الشخصية للقيادات جاءت في الغالب بدرجات متوسطة في منظمات القطاع التعليمي، حيث يتضح ذلك في مظاهر: الشعور بالارتياح لوجود القائد، ومدى الاحترام له من قبل العاملين، والجوانب الأخلاقية في نشاط القائد، وبث الحماس والإخلاص في العاملين، وأنه رمز الإنجاز في الأداء، وثقة العاملين بقدرته على التغلب على العقبات التي تواجههم.

٤- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، حول مدى إدراك العاملين في المنظمات القطاع التعليمي، لإبعاد السلوك القيادي التحويلي وفق الخبرة في العمل، فكلما زادت الخبرة ارتفع مستوى الإدراك لبعدي التأثير الكاريزمي، والتشجيع على الإبداع والابتكار.

التوصيات:-

على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تنمية القيادات العاملة في منظمات قطاع التعليم في كافة المستويات الإدارية العليا والوسطى والتنفيذية الإشرافية ويتم ذلك من خلال :

*برامج تدريبية منتظمة حول مفاهيم الأنماط الحديثة في القيادة، ومتطلبات منظمات المستقبل، وبيئة عمل المنظمات المتغيرة.

*ورش عمل حول ممارسات القيادة التحويلية وأثرها على تنمية السلوكيات الإيجابية لدى العاملين .

- العمل على تحديد معايير موضوعية لتعيين القيادات لتفعيل نمط القيادة التحويلية في منظمات التعليم، وعدم اقتصارها على سنوات الخبرة، ذلك أن للقيادات دوراً مهاماً في حياة المنظمات وبقائها، وكفاءتها، بالإضافة إلى أن للبعد الشخصي للقادة تأثيراً .

- تفعيل مظاهر نمط القيادة التحويلية في منظمات التعليم من خلال التركيز على توجيه السلوك القيادي نحو الاتجاهات التالية :

* البحث عن الآراء المختلفة المتميزة والتشجيع عليها والبعد عن النمطية في الأداء.

*حث الموظفين على التعبير عن أرائهم وأفكارهم على أن توضع الاقتراحات المتميزة للعاملين محل التنفيذ والتقدير.

*أن يكون قدوة في أخلاقه وتصرفاته ويمثل رمز النجاح والانجاز في الإدارة والتحلي بالمصداقية.

*أن يجعل العاملين على بيّنة بالأهداف العامة وأهمية أدوارهم في تنفيذها.

*تشجيع النمو الذاتي للعاملين من خلال تفويض المهام والمسؤوليات للعاملين، وتوفير فرص التحدي في العمل، والمهارات الجديدة؛ لتتم عملية النمو والتطور بسهولة .

- حث القيادات في منظمات التعليم على الاهتمام بالاعتبارات الفردية لسلوك العاملين للرفع من كفاءة الأداء في مختلف المستويات الإدارية ويتم ذلك من خلال الاتجاهات التالية :

* تقدير الأفراد عندما يؤدون عملاً جيداً ومتميزا.

*تركيز القيادات على نواحي القوة والقدرة لكل موظف

*منح انتباهاً خاصاً لكل موظف يعمل مع القيادات

*الاهتمام بالأمور المتعلقة بالموظفين

*التعليم والتدريب للرفع من مهارات العاملين

*التأكد من تحقيق حاجات الموظفين ورغباتهم

- تطوير أساليب الأداء ومعايير تقييم الأداء لتكون أكثر قدرة على تشجيع العاملين نحو أداء متميز.

* * *

المراجـــع:

١ - المخلافي، أحمد سرحان (٢٠٠٩م) القيادة الفاعلة وإدارة التغيير، الكويت: مكتبة الفلاح، ص (١٩).

٢ - الحبيبي، علي (١٩٨٩م) الإدارة العامة، القاهرة: مكتبة عين شمس، ص (١٨٩).

3- Dubrin، Andrew.J (1996) Applying Psychology: Organizational Effectiveness، Prentice Hall: Int، P(313).

4- Kathryn M. Bartol & David C. Martin (1994) Management، Second Edition، New York، McGraw-Hill، Int، P(406).

٥ - إدريس، ثابت وَجمال الدين المرسي (٢٠٠٢م) السلوك التنظيمي: نظريات ونماذج، تطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة، القاهرة: الدار الجامعية، ص (٥٥٢).

٦ - هال، ريتشارد (٢٠٠١م) المنظمات، ترجمة سعيد الهاجري، الرياض: معهد الإدارة العامة، ص (٣١٣).

٧ - المجذوب، طارق (٢٠٠٢م) الإدارة العامة: العملية الإدارية والوظيفة العامة والإصلاح الإداري، بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية، ص (٤٩٥).

8- Hill، Charles & Grath Jenes (2001) Strategic Management An

Integrated Approach، Boston: Houghton Mifflin، P(127).

9- Newsrom، John & Keith Davis (2002) Organizational Behaviour: Human Behavior At Work، Boston: McGraw-Hill، P(95).

١٠ - ماهر، أحمد (٢٠٠٣م) السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، الإسكندرية: الدار الجامعية.

11- Fisher، B.M. (1988) Consideration & initiating structure and their relation with leader effectiveness، Anaheim.

12- Dessler، Gary (1991) Human Behavior Improving Performance At Work، Virginia Reston Pub Co. Inc.

١٣ - حسن، راوية (٢٠٠٠م) السلوك في المنظمات، الإسكندرية: الدار الجامعية.

14- Bryans P. & Cronin T.P. (1984) Organizational Theory، New York: Facts on File Publication.

15- Black، Robert & Jane Mouton (1988) Eye Crtine Achievement، Singapore: McGraw Hill، New York.

١٦ - حسن، راوية (٢٠٠٠م) مرجع سبق ذكره.

١٧ - سيزلاقي، أندرودي (١٩٩٢م) السلوك التنظيمي والأداء، ترجمة جعفر أبو القاسم، الرياض: معهد الإدارة العامة.

١٨ - عاشور، صقر (١٩٨٣م) إدارة القوى العاملة، بيروت: دار النهضة العربية للنشر.

١٩ - بدر، حامد أحمد (١٩٨٢م) السلوك التنظيمي، الكويت: دار القلم.

٢٠ - عاشور، صقر (١٩٨٣م) مرجع سبق ذكره.

21- Clark، K (1990) Measures Of Leadership. NJ: Center for Creative Leadership Book.

٢٢ - المخلافي، أحمد سرحان (٢٠٠٩م) مرجع سبق ذكره، ص (٢٥٨).

٢٣ - الهواري، سيد (١٩٩٩م) القائد التحويلي، القاهرة: مكتبة عين شمس، ص (٤٧).

24- Conger، M (2002) Leadership: learning to share the vision، Organizational Dynamics، Vol (19). P(29).

٢٥ - الهلالي، الشربيني (٢٠٠١م) القيادة التحويلية والإجرائية في بعض الكليات الجامعية ، مجلة مستقبل التربية العربية، ع (٢١)، ص (١٠).

26- Gradona، Pahia (2002) Transmedental Leadership، web.site: www.management.com/practical.

٢٧ - الهلالي، الشربيني (٢٠٠١م) مرجع سبق ذكره، ص (٢٠).

28 - Lussier، R. & Achua، C. (2003) Leadership: Theory Application and Skill Development، Minesota: Thomson-West، P (37).

٢٩ - الغامدي، سعيد (١٤٢٣هـ) القيادة الإدارية: التحول إلى نموذج القيادي العالمي، مجلة البحوث الأمنية، الرياض: ع (٢٣).

٣٠ - السكارنة، بلال خلف (٢٠١٠م) القيادة الإدارية الفعالة، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، ص (١٢٣).

31- Bass، B.M & Avolio، Bruce (1999) Transformational Leadership & Organizations and Cultures، Binghamton: Center for Leadership Studies. P (86).

٣٢ - العجمي، محمد حسنيه (٢٠٠٨م) القيادة الإدارية والتنمية البشرية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ص (٩٠).

٣٣ - المخلافي، أحمد سرحان (٢٠٠٩م) مرجع سبق ذكره، ص (٢٨٩).

34- Yuki، Gary (2002) Leadership In Organizations، International Processing & Management، USA: Prentice-Hall، Inc، P (110).

35- Bitler، M (2003) Strategic Organizational change، New York: Harper & Row، P (152).

٣٦ - عماد الدين، منى (٢٠٠٤م) آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية ، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي ، ص (٦٦).

37- Marion، R. & M. Uhl-Bien (2002) Complexity v. transformation: The new leadership، Ft Meyers، Florida، P (73).

38- Groves، Delors (1996) The Effects Of Transformational Leadership Behavior of Principals of National Blue Ribbon Secondary Schools، Ohio: University of Akron، P (73).

39- Groves، Delors (1999) The Effects Of Transformational Leadership Behavior، Ohio: P (23).

٤٠ - أبو نبعه، عبدالعزيز (١٤٢٢هـ) المفاهيم الإدارية الحديثة، عمان: مجدلاوي، ص (٧٣).

٤١ - السكارنة، بلال خلف (٢٠١٠م) مرجع سبق ذكره، ص (٣٣٧).

42- Jose، J (2006) Leading Employees Through Organizational Change، NJ: Prentice، P(39).

٤٣ - السكارنة، بلال خلف (٢٠١٠م) مرجع سبق ذكره، ص (٣٤٤).

٤٤– الصحن ،محمد فريد وآخرون (٢٠٠٠م) مبادئ الإدارة، القاهرة: الدار الجامعية، ص (١٠٤).

45- Bass، B.M (1997) Does The Transactional-Transformational Leadership Transcend Organizational and National Borders، American Psychologist Mag (52).

46- Bass، Bernard & Steidlmeier Paul (1998) Ethics، Character، and Authentic Transformational Leadership، Center for Leadership studies of Management، USA.

47- Marion، Russ & Mary UHL – Bien (2002) Complexity v. Transformation: The New Leadership، Florida.

48- Bono، Judge (2003) Self-Concordance at work: Toward understanding leaders، Academy of Management Journal.

49- Barbuto J. & Marx، D. (2000) A Study Of Two Measures Of Work Motivation For Predicting Leader's Transformational Behaviors، Psychological Reports، (86).

50- Piccolo, R. & Colquitt, J (2006) Transformational Leadership & Mediating Role Of Core Job Characteristics, Academy of Management Journal, (49).

51- Supising, Jiraporn (2001) Transformational Leadership Of Secondary Schools Administrators under the Department Of General Education, Journal Of Educational adm. (38).

52- Lucks, Howard Jay (2002) Transformational Leadership & Teacher Motivation across New York City Public Schools, DAI - A63/06.

53- Griffith, J 4(2004) Relation of Principal Transformational Leadership to school staff Job Satisfaction, Journal Of Education adm, 42(3).

٥٤ - زايد، عادل (١٩٩٩م) تحليل تأثير القيادة في تنمية العاملين، المجلة العربية للعلوم الإدارية، مج (٦)، ع (٦).

٥٥ - الهلالي، الشربيني (٢٠٠١م) استخدام نظريتي القيادة التحويلية والإجرائية في بعض الكليات الجامعية ، مجلة مستقبل التربية العربية، ع (٦١)، ابريل.

٥٦ - الغامدي، سعيد بن محمد (١٤٢١هـ) القيادة التحويلية في الجامعات السعودية: مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

٥٧ - العامري، أحمد سالم (٢٠٠٢م) السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، مج (٩)، ع (١).

٥٨ - العامري، أحمد سالم (١٤٢٢هـ) القيادة التحويلية في المؤسسات العامة، دراسة استطلاعية لأراء الموظفين، الرياض: جامعة الملك سعود.

٥٩ - الشريفي، عباس ومنال محمد (٢٠٠٩م) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم، مجلة العلوم الإنسانية، السنة السابعة، ع (٤٥).

٦٠ - مصطفى، يوسف عبد المعطي (٢٠٠٢م) أسلوب القيادة التحويلية كمدخل لتحسين أداء مدير المدرسة في مصر، مجلة التربية، ع (٧).

٦١ - بني عطا، سالم محمود أحمد (٢٠٠٥م) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية لنمطي القيادتين التحويلية والتبادلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٦٢ - العنزي، حمود عايد جمعان (٢٠٠٥م) القيادة التحويلية لمديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمعلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

٦٣ - الكساسبة، محمد و آخرون (٢٠٠٩م) تأثير ثقافة التمكين والقيادة التحويلية على المنظمة المتعلمة، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ج (٥) ع (١).

٦٤ - عبيدات، ذوقان و آخرون (١٩٩٧م) مناهج البحث العلمي، عمان: دار الرسالة، ص (٨٧).

* * *