مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث

ISSN 2518- 5756

المجلد (2) – العدد (1) حزيران 2017

الناشر:

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة الاستقلال

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:

رئيس هيئة التحرير

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة الاستقلال

شارع قصر هشام / أريحا

ص.ب: 10

هاتف: 2322194-2-970+

فاكس: 2322197-2-970+

بريد الكتروني: iuj@pass.ps

حقوق الطبع والتصميم والإقتباس والترجمة والنشر محفوظة للناشر 2017

الهيئة الاستشارية لمجلة جامعة الاستقلال للأبحاث

أ.د. عبد الناصر قدومي

رئيس جامعة الاستقلال.

أ.د. أحمد نجم الدين

رئيس جامعة الحسن الأول - المغرب.

أ.د. عبد الرحمن الشاعر

نائب رئيس جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية - السعودية.

أ.د. غسان الحلو

نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية - جامعة الاستقلال.

أ.د. أحمد محمد باسردة

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية - السعودية.

أ. د. أنمار أمين البرداري

جامعة الموصل - العراق.

أ.د. ابريعم سامية

جامعة العربي بن مهيدي - الجزائر.

أ.د. عدنان شقير

جامعة بيت لحم - فلسطين.

أ.د. زبير عياش

جامعة العربي بن مهيدي - الجزائر.

هيئة تحرير المجلة

المشرف العام:

أ.د. عبد الناصر القدومي

رئيس جامعة الاستقلال - فلسطين

رئيس التحرير:

أ.د. وائل أبو صالح

عميد البحث العلمي والدراسات العليا

هيئة التحرير:

د. عبد الهادي دغلس، د. محمد دبوس، د. عمار شبلي، د. نوال حسن

د. رحاب السعدي، د. محمد هلسه، د. وليد خليليه، د. هاني عويضات

د. خالد ظاهر، د. أسامه السلعوس، أ. سامح القبج

التصميم والإخراج الفني:

أ. ماهر صبري دويكات

تصميم الغلاف:

أ. عدي أبو بكر

التدقيق اللغوي:

أ. هدايات أبو الهوى

المنسق:

أ. محمد فرج بني عوده

قواعد النشر والتوثيق في مجلة جامعة الاستقلال المحكمة:

أولا: أهداف مجلة الجامعة

مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث والدراسات العلمية هي مجلة فصلية دورية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة، تهدف إلى نشر المعرفة والبحث العلمي وفي كافة المجالات العلمية الإنسانية والتربوية والاجتماعية والعسكرية وعلى اختلاف تخصصاتها، وذلك من خلال نشر الأبحاث والدراسات الأصيلة والمتميزة المقدمة من الأكاديميين في الجامعة والجامعات المحلية والعربية والعالمية، وذلك بعد استيفاءها كافة شروط البحث العلمي وتحكيمها من قبل محكمين مختصين.

ثانياً: قواعد ومعايير التقدم لطلب نشر بحث علمي

1. أن لا يتقدم الباحث بأكثر من بحثين في السنة.
2. أن يتم التقيد بتعبئة نموذج عمادة البحث العلمي الخاص بطلب نشر بحث.
3. تعطى الأولوية للأبحاث التي تخدم أهداف الجامعة.
4. أن لا يكون البحث متكرراً بين بحوث أعضاء هيئة التدريس.
5. يجب أن يكون موضوع البحث ذا أصالة وجودة عالية حتى يتم نشره في المجلة المحكمة.
6. تكتب الأبحاث باللغتين العربية والانجليزية.
7. الالتزام بلوائح وتعليمات وأنظمة نشر البحث العلمي المتعارف عليها في فلسطين.
8. لا يحق للباحثين إضافة أو تغيير أعضاء الفريق البحثي الواحد بعد تحكيم البحث.
9. تتم الموافقة على ميزانيات البحوث بعد موافقة عمادة البحث العلمي ورئاسة الجامعة.
10. تتولى عمادة البحث العلمي تحكيم الأبحاث العلمية وحسب ما تراه مناسباً.

ثالثاً: شروط النشر

1. أن تكون الأبحاث مدققة لغوياً وخالية من الأخطاء الإملائية.
2. ترتب الدراسات السابقة حسب السنة تصاعدياً أو تنازلياً.
3. أن لا يزيد حجم البحث عن 30 صفحة حجم A4، وخط Simplified Arabic، وبما يقارب 8000 كلمة وبما فيها الأشكال والرسوم والجداول والهوامش، علماً أن الملاحق لا ترفق بالبحث إلا لغايات التوضيح فقط.
4. أن يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث المطبوعة ومرفق معها نسخة منسوخة على CD غير مسترجعة، سواء تم النشر أم لا.
5. يمكن إرسال البحث من خلال البريد الالكتروني الخاص بعمادة البحث العلمي في الجامعة.
6. أن يُمثل البحث إضافة جديدة لميادين المعرفة، وأن يتميز بالأصالة.
7. أن يرفق في بداية البحث ملخص للدراسة باللغتين العربية والانجليزية، ويثبت في نهايته الكلمات المفتاحية (Key Words) بحيث تمكن القراء من الوصول للبحث من خلال قواعد البيانات.
8. تجنب الإشارة إلى أسم الباحث أو شخصه خلال صفحات البحث لضمان سرية عملية التحكيم.
9. يحق لعمادة البحث العلمي الطلب من الباحث إجراء التعديلات اللازمة على البحث وبما يتناسب مع سياسة النشر في مجلة الجامعة.

رابعاً: مرفقات البحث

1. رسالة من الباحث إلى عمادة البحث العلمي في الجامعة يطلب فيها نشر بحثه في مجلة الجامعة.
2. تقديم تعهد شخصي من الباحث أن بحثه لم ينشر سابقاً في أي مجلة أخرى، أو لم يقدم بحثه للنشر.
3. إرفاق نسخة من الاستبانه إذا كان البحث يتضمن تحليلاً إحصائياً أو أعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات والبيانات اللازمة لبحثه.

خامساً: عملية التوثيق البحثي

١. التوثيق داخل البحث: بإمكان الباحث استخدام نمط التوثيق (APA STYLE) بعد فقرة الاقتباس مباشرة كما هو موضح فيما يلي (اسم عائلة الباحث، سنة النشر، رقم

الصفحة)، وإذا كان المصدر الكتروني يكون التوثيق كما يلي (عنوان الموقع، تاريخ دخول الباحث إلى الموقع، اسم كاتب الموضوع، الموضوع).

٢. التوثيق في نهاية البحث يكون كما يلي:

أ. إذا كان المصدر أو المرجع كتاباً يكون التوثيق كما يلي: (اسم عائلة المؤلف، الاسم الأول للمؤلف، سنة النشر، عنوان الكتاب، مكان النشر، دار النشر، الطبعة، الجزء أو المجلد، بلد النشر).

ب. إذا كان المصدر بحثاً أو دراسة علمية يكون التوثيق كما يلي: (اسم عائلة الباحث، اسم الباحث الأول، السنة: عنوان البحث، منشور أو غير منشور، اسم المجلة، العدد، الجامعة، البلد التي تم النشر فيها).

ج. يتم ترتيب المراجع في نهاية البحث وفق الترتيب الهجائي، الألف بائي وتبعاً لاسم عائلة المؤلف أو الباحث.

سادساً: قواعد عامة لنشر الأبحاث والدراسات

1. تخضع جميع الأبحاث والدراسات للتحكيم من قبل محكمين مختصين لا يقل عددهم عن ثلاثة محكمين وبسرية تامة، وأن لا تقل رتبة المحكم الأكاديمية عن رتبة الباحث.

2. يحق لعمادة البحث العلمي في الجامعة رفض أي بحث دون أبداء الأسباب.

3. يتم نشر البحث بعد موافقة أثنين من المحكمين على الأقل عليه، وإجراء التعديلات المطلوب إن وجدت.

4. الأبحاث المقبولة للنشر يتم ترتيبها بعد موافقة المحكمين على النشر وإجراء التعديلات عليها، لتأخذ دورها في النشر حسب تاريخ قبولها النهائي من عمادة البحث العلمي، والتي بدورها تبلغ الباحث خطياً بالموافقة على النشر.

5. تؤول حقوق الطبع والنشر إلى مجلة جامعة الاستقلال، ولا يجوز للباحث إعادة نشر البحث في مجلات علمية أخرى.

6. يزود الباحث بنسخة واحدة من العدد الذي نُشر فيه بحثه مع ثلاث مستلات من بحثه.

7. البحوث لا تعاد إلى الباحث سواء تم قبولها أو رفضها.

8. عمادة البحث العلمي في الجامعة لا تنظر إلى البحث المخالف لتعليمات قواعد النشر.

جميع الأفكار في المجلة تعبّر عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

الفهرس

الرقم	عنوان البحث	الصفحة
1	اثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية. **د. زياد محمد المشاقبه.**	1-30
2	فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية **د. رحاب عارف السعدي**	31-82
3	تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية في التحليل المكاني للخدمات السياحية:دراسة تطبيقية مدينة أريحا. **د. رائد حلبي.**	83-106
4	تطبيقات نظرية (ميرل) التدريسية في العملية التعليمية **د. معتصم "محمد عزيز" مصلح.**	107-136
5	التطوير المهني للمعلمين الفلسطينيين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول. **د. إيناس موسى أبو لبن.**	137-164
6	الاستثارة الانفعالية وعلاقتها بالذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد. **د. علاء عيسى/ أ. علي قدومي أ. معتصم أبو عليا/ أ. حامد سلامة**	165-192
7	توظيف نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي بفلسطين. **د.معزوز جابر علاونه.**	193-232
8	دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل. **د. سمير سليمان الجمل.**	233-268
9	تقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية. **د. أنور شحادة نصار.**	269-293

الأبحاث
الأبحاث
الأبحاث

اثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية

د. زياد محمد المشاقبه

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية للعام 2017/2016م. تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في حرس الحدود في منطقة الرياض والبالغ عددهم (270) فرداً، وتم اختيار عينة عشوائية منهم بلغ قوامها (167) فرداً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء الاستبانة والمكونة من (23) فقرة بعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على أفراد العينة. وقد أظهرت الدراسة النتائج الاتية:

1. وجودأثر دال إحصائياً لأثر نظام المعلومات على الاداء الامني في جميع المجالات التي تضمنتها أداة الدراسة (تنفيذ المهام والواجبات، الحد من عمليات التسلسل، وضبط الحدود).
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على الاداء الامني تعزى للمتغيرات الأساسية في الدراسة(الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).
3. وجود فروق دالة احصائياً على مجال أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في حماية الحدود، وجاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

وفي ضوء تلك النتائج تم الخروج بمجموعة من التوصيات من أبرزهاضرورة تعزيز تطبيق نظام معلومات الموارد البشرية من اجل الارتقاء بمستوى أداء العاملين في حرس الحدود، وإجراء المزيد من الدراسات لأهمية موضوع نظم معلومات الموارد البشرية.

الكلمات المفتاحية: نظم معلومات الموارد البشرية، الموارد البشرية، الاداء.

The Impact of Applying Human Resources Information Systems on the Effectiveness of the Security Performance of Workers in the Border Guards in Saudi Arabia for the Year 2016/2017

Abstract

This study aimed to show the impact of applying human resources information systems on the effectiveness of the security performance of workers in the border guards in Saudi Arabia for the year 2016/2017. The study population consisted of all employees in the border guard in Riyadh's region which was 270 members, A random sample of (167) persons were chosen. To achieve the objectives of the study a questionnaire was constructed, consisting of (23) items and after confirmation of the validity and reliability it was applied to the sample. The study showed the following results:

1. There was statistically significant effect of the impact of information system security performance in all areas included in the study tool (implementation of tasks and duties, reducing the sneaking operations, and control the borders.
2. There were no statistically significant differences in the impact of the application of human resource information systems security performance were attributable to the basic variables in the study differences (sex, educational qualification, experience.
3. There were significant differences in the area of the impact of the application of human resource information on border protection systems, and the differences were in favor of the Master degrees or higher studies.

In light of these findings a set of recommendations were stated including the need to enhance the application of human resource management system in order to raise the level of performance of employees in the Border guards, and to achieve further studies of human resources information systems because of its importance.

Key words: human resources information systems, human resources, performance

المقدمة:

تشهد المنظمات المعاصرة العديد من الرؤى والأفكار والمبادئ الإدارية الحديثة التي من شأنها رفع كفاءة المنظمة وتحسين أداء كوادرها الإدارية والفنية، ومن بين أبرز هذه الاتجاهات الاهتمام البالغ بالثقافة التنظيمية للمنظمة، باعتبارها من أهم ملامح الإدارة الحديثة.

ويشير (Edvardsson, 2004, p23) إلى أن المنظمات الناجحة تسعى للاستفادة من الأساليب والنماذج الإدارية الحديثة حتى تكون قادرة على التكيف مع المتغيرات الحاصلة في بيئات الأعمال المختلفة كي تتمكن من معالجة القصور في الإمكانات المالية ورفع مستويات الأداء ومستوى الخدمات التي تقدمها المنظمات لتحقيق نجاح متميز يساعدها على تحقيق التقدم والإنجاز الذي تسعى إلى تحقيقه.

ووفقا لفالفيردي وآخرين (Valverde et al. 2006, p184)، فإن أدارة الموارد البشرية هي "جميع الإجراءات الإدارية التي يتم تنفيذها داخل المؤسسة بشأن تنظيم أعمال التنمية واستثمار الموارد البشرية وتأهيلها من أجل تحقيق الأهداف المخطط لها".

وهذا ما أكده (Dessler, 2003 ,p33) "من أن إدارة الموارد البشرية تشمل جميع السياسات والممارسات التي تقوم بها الإدارة والمتعلقة بآلية استقطاب الأفراد من حيث التخطيط والتوظيف، وفحص وتدريب وتقييم الأفراد من أجل تحقيق أهداف المؤسسة".

من جهته أكد (Laudon & Laudon, 2002, p17) على أن المؤسسات الحديثة على مختلف مستوياتها الإدارية تحتاج إلى توفر المعلومات الدقيقة بانتظام للقيام بمهام التخطيط والتنظيم والرقابة بفاعلية، لذا أصبحت المعلومات هي الركيزة الأساسية لنجاح المؤسسات في تنفيذ أعمالها.

حُظي موضوع الموارد البشرية باهتمام علماء الإدارة والسلوك التنظيمي باعتباره رأس مال المنظمة الحقيقي، وبالتالي فإن المنظمات الفاعلة تسعى لاستثمار هذا الجانب وتطوير أدائه من خلال استحداث نظام فاعل في إدارة الموارد البشرية باعتبار أن الموارد البشرية هي العنصر المفكر والرئيسي في الإنتاج والخدمات وهي الوسيلة والغاية من عمليات الإنتاج والخدمات (Abdul Kadir, 2012, p11).

من جهته يرى (الحياصات، 2006، ص 560) أن نظام إدارة الموارد البشرية ينطوي على تحليل احتياجات المنظمة ثم استقطاب المورد البشري الخاص بمنظمة الأعمال واختياره وتعيينه وتدريبه وتطويره وتعويضه وقيادته ورقابته لضمان تحقيق الأهداف المنشودة.

وتتمثل مجالات أدارة الموارد البشرية بالتخطيط لإدارة الموارد البشرية، وكفاءة الاختيار والتعيين في المؤسسة وكفاءة تقييم أداء العاملين في المؤسسة مما يجعل القوى العاملة في أعلى المستويات الممكنة لها من حيث الكفاءات والتنسيق ...إلخ من أجل تحقيق الأهداف المرجوة وبأقل التكاليف وفي وقت وجيز (Liu,2002, p 44).

ونظراً للدور الحيوي لحرس الحدود في متابعة ضبط الحدود وحماية منافذ المملكة البرية، فإن توظيف نظم معلومات الموارد البشرية له أثر كبير على ادائهم وبالتالي جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية والاداء للعاملين في حرس الحدود.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من كثرة الدراسات التي أشارت إلى أن نظم معلومات الموارد البشرية لها انعكاسات إيجابية على أداء المؤسسة التي تطبقها، وذلك من خلال تحسين الأداء الحالي وتحسين علاقات الموظفين وارتفاع مستويات الرضا الوظيفي لديهم، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي سعت للكشف عن اثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وانعكاساته على نظام إدارة الموارد البشرية، إذ لا يمكن الوصول إلى تحقيق نظام فعال لإدارة الموارد البشرية في المؤسسات وخاصة الامنية منها دون تهيئة الوسائل المناسبة لزيادة فعالية نظام إدارة الموارد البشرية، لذا فقد تحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: **ما أثر تطبيقات نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية؟**

أنبثق عن السؤال الرئيس الفرضيات الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وبين فاعلية تنفيذ المهام والواجبات.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وبين الحد من التهريب.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وبين حماية الحدود.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وبين فاعلية الاداء الامني تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة).

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

1. أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية.
2. الكشف عن أثر المتغير المستقل (نظم معلومات الموارد البشرية) على مجالات المتغير التابع (فاعية الاداء الامني والمتمثلة بتنفيذ المهام والواجبات، والحد من التهريب، وحماية الحدود).
3. الكشف عن أثر المتغيرات الشخصية (الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة) على تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وفاعلية الاداء الامني لحرس الحدود.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من الناحية التطبيقية من كونها تتناول مسالة نظم إدارة الموارد البشرية وهو موضوع غاية في الاهمية باعتباره من أهم العناصر التي من شانها الكشف عن أوجه القوة والقصور في اداء حرس الحدود، وكذلك تنبثق أهميتها من كونها من الدراسات الأولى على حد علم الباحث، والتي ربطت بين هذين الموضوعين الإداريين–نظام معلومات ادارة الموارد البشرية والاداء–لذلك تعتبر من الناحية العلمية حجر أساس لدراسات لاحقة في هذا المجال.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

نظام ادارة معلومات الموارد البشرية: يعرف نظام ادارة المعلومات بأنه «الاجراء الذي تتخذه المنظمة لجمع البيانات المتعلقة بالمورد البشري وتخزينها واستراجاعها لغرض توظيفه في انشطتها المختلفة» (السالمي والدباغ، 2001، ص24). ويُعرف إجرائياً لغايات هذه الدراسة بأنه: الآلية المتبعة في مراكز حرس الحدود لتخزين البيانات والمعلومات بحيث تمكنهم من ضبط الحدود والحد من التهريب وتنفيذ المهام الامنية، وتقاس من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الموارد البشرية: تعرف الموارد البشرية على أنها «عملية إعداد العنصر البشري إعداد صحيحاً بما يتفق واحتياجات واهداف المؤسسة التنظيمية ويساعدها على تحقيق تلك الاهداف بفاعلية عالية» (نعيمة، 2009، ص275). وتعرف إجرائياً لغايات هذه الدراسة بأنها «الاسلوب الاداري الذي يتم ممن خلاله التخطيط للقوى البشرية في المنظمة والاختيار الأمثل لتك القوى في التعيين ومن ثم تقييم أداء تلك القوى البشرية».

الاداء: يُعرف الاداء اصطلاحا بأنه: «التفاعل بين السلوك والانجاز أو انه مجموعة السلوك والنتائج التي تحققت معاً مع الميل إلى إبراز الانجاز أو النتائج وذلك لصعوبة الفصل بين السلوك من ناحية وبين الانجاز والنتائج من ناحية أخرى (درة، 2003، ص201). ويُعرَف إجرائياً لغايات هذه الدراسة بأنه السلوك الاداري المُعبر عن قيام حرس الحدود بالوجبات الموكلة إليهم.

التهريب: ويُعرَف اصطلاحاً بأنه: «كل فعل يتعارض مع القواعد التي حددها المشرع بشأن استيراد او تصدير أو عبور وادخال المواد المختلفة دون إذن قانوني مسبق» (ابوفاضل، 2004، ص67). ويُعرَف اجرائياً: بأنه «كل عمل يتعارض مع القواعد التشريعية السعودية والمتعلق بعبور او خروج المواد او الاشخاص على نحو يُشكل فعلاً جرمياً.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة على موظفي حرس الحدود في منطقة الرياض.
- **حدود مكانية:** طُبقت الدراسة في مناطق حرس الحدود في الرياض.
- **حدود زمانية:** طُبقت الدراسة في العام الدراسي 2017/2016.

محددات الدراسة:

اقتصر تعميم نتائج الدراسة على الأداة التي تم استخدامها في هذه الدراسة للكشف عن أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية، وما تتمتع به من صدق وثبات، والتي هي من تطوير الباحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم نظام أداة معلومات الموارد البشرية:

الوحدة المختصة بالهيكل التنظيمي لتوفير المعلومات التي تحتاجها المؤسسة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالعنصر البشري لتحقيق الأهداف التنظيمية (المغربي، 2008، ص238).

ويُعرَف (Jahan ،2014 p32) نظم معلومات الموارد البشرية بأنه: "وسيلة منهجية لتخزين البيانات والمعلومات بحيث تمكن المدراء من التخطيط وصنع القرار بما ينسجم وأهداف المؤسسة". ويشير الصيرفي

(2005، ص 263) إلى "أن ماهية نظم معلومات الموارد البشرية تتمثل بالوحدة المتكاملة من العنصر البشري والأدوات التقنية والمعلومات داخل الهيكل التنظيمي للمؤسسة بغرض التخطيط والرقابة على سير العمل الإداري".

ويمكن تعريف نظم معلومات الموارد البشرية بأنها: "نظم متكاملة تستخدم لجمع وتخزين وتحليل معلومات من أجل تقييم ممارسات الموارد البشرية في المؤسسات" (Hendrickson,2003، p24).

أهمية نظام أداة معلومات الموارد البشرية:

لا شك أن نظم معلومات الموارد البشرية تُعد بمثابة الركيزة الأساسية للمؤسسات المختلفة من اجل تحقيق الأهداف التنظيمية بفاعلية، وفي هذا الصدد يُشير (الكردي، 2002 ص37) إلى أن نظم معلومات الموارد البشرية تسهم في تزويد مختلف المستويات الإدارية للمؤسسة بمختلف المعلومات التي تحتاجها بهدف تنفيذ الأنشطة الإدارية المختلفة، كما أنها تسهل عمليات تخزين واسترجاع المعلومات عند الحاجة. وتزيد من فاعلية القرار الإداري، حيث يعتمد اتخاذ القرار الإداري على كم المعلومات المناسبة، وأخيراً تسهم نظم معلومات الموارد البشرية على اختصار الوقت والجهد والتنبؤ بالمستقبل مما يزيد من الفاعلية التنظيمية والإدارية للمؤسسات.

من جهته أشار (علي، 2005، ص7) إلى أن نظم معلومات الموارد البشرية تلعب دوراً مركزياً بين الإمكانات الحقيقة للمؤسسة وبين متغيرات البيئة الداخلية والخارجية لتلك المؤسسات، حيث تعمل تلك النظم على تقسيم العمل الإداري بين الوحدات الإدارية بما يمنع من التضارب في القرارات الإدارية بين تلك الوحدات، وتعمل أيضا على تطوير أساليب جديدة في اتخاذ القرارات، والاتجاه نحو اللامركزية في الإدارة، والتوظيف المؤقت للاستفادة من مهارات معينة ولأداء مهام محددة، وبروز ظاهرة العولمة والتحول نحو اقتصاد الخدمات.

الأداء الوظيفي:

يُنظر إلى الأداء باعتباره «مجموعة السلوكيات الإدارية المعبرة عن قيام الموظف بعمله»، وعرّف دافت الأداء (Daft ٢٠٠٣, p١٠٣,) بأنه: « قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها باستخدام الموارد بأسلوب فعال وكفؤ». أما دره (٢٠٠٣، ص٢٠١) فقد عرّف الأداء بأنه: «التفاعل بين السلوك والانجاز أو انه مجموعة السلوك والنتائج التي تحققت معاً مع الميل إلى إبراز الانجاز أو النتائج وذلك لصعوبة الفصل بين السلوك من ناحية وبين الانجاز والنتائج من ناحية أخرى. ووفقا لإدريس والغالبي (٢٠٠٩، ص ١٢١) بأنه: «نتيجة ومستوى قدرة منظمة الأعمال على استغلال مواردها وقابليتها في تحقيق أهدافها الموضوعة من خلال أنشطتها المختلفة وفقاً لمحاور تلائم المنظمة وطبيعة عملها.

أبعاد الأداء:

للأداء عدة أبعاد حددها (مخيمر وآخرون، 2000، ص87) بالآتي:

1. مستوى أو وحدة التحليل (Level of analysis): وتشمل مستوى الفرد، ومستوى الوحدة في التنظيم أو الجماعه الصغيره، ومستوى التنظيم (المؤسسة).
2. مقاييس الأداء: وهي العناصر القابلة للقياس في أي مجال من مجالات الأداء وهذه المعايير قد تشمل: الإنتاجية، والفاعلية، والكفاءة، والنوعية، وتحقيق الربح، والنمو، ورضا الموظفين، ورضا العملاء والتجديد والابتكار.
3. قياس الأداء وقد تكون المقاييس هنا كمية وموضوعية أو غير موضوعية.
4. الإطار الزمني للأداء.
5. مجال الاهتمام أو التركيز في الأداء.

أهمية تحديد أداء العاملين:

يُستخدم أداء العاملين أساساً ومقياساً في ترشيح العاملين لشغل الوظائف الأعلى، فشروط شغل الوظائف لا تكفي في حد ذاتها لشغلها إذا تنافس عليها عدد كبير ممن تتوافر فيهم تلك الشروط، حيث يتعين المفاضلة بينهم وفقاً لتقدير كفاءتهم من خلال عملية التقييم (Redman and Wilkinson,2008, p65)

ويؤكد (Torrington, et. Al, 2008, p 302) أن تحديد مستوى أداء العاملين يستخدم للحكم على صلاحية العاملين الجدد الذين يخضعون لمدة اختبار يتقرر على أثرها استمرارهم في شغل وظائفهم أو الاستغناء عنهم.

الاداء الأمني:

يُعرّف الاداء الامني على انه: « قدرة منتسبي الاجهزة الأمنية على تحقيق اهداف الوظائف التي يشغلونها من خلال انجاز المهام والاعمال في الوقت المحدد (الشهري، 2004، ص21)، كما يعرّف الاداء الامني بأنه: «مجموعة الاجراءات التي تتبعها الاجهزة الامنية لوقاية المجتمع من مختلف انواع السلوكيات المنحرفة التي يجرمها القانون ويفرض العقاب على مرتكبيها (الجحني، 2000، ص208).

تتحدد اهمية الاداء الامني لحرس الحدود على وجه الخصوص من خلال الدور الحيوي الذي يقوم به حرس الحدود كأحد اهم القطاعات الامنية والتي تتولى مكافحة التهريب والكشف عن اسبابها وحماية حدود الدولة مما يهدد او يزعزع الامن والاستقرار، خاصة بعد شيوع ظاهرة الارهارب في الوقت الحاضر، كل ذلك يفرض على إدارت حرس الحدود بصفة خاصة تطوير الاداء الامني لمنتسبيها والتغلب على المعوقات التي تحد من الادا الامني للعاملين في تلك الادارت (الصغير، 2008، ص77)

ويرى الباحث أن فاعلية الاداء الامني لمنتسبي الاجهزة الامنية تتبع من خلال جملة الاجراءات والتدابير التي تقوم بها تلك الاجهزة والمتمثلة بالتفتيش والرقابة والحملات الدورية وعمل الكمائن لضبط المشتبه بهم بالتنسيق والاتصال مع باقي الاجهزة الامنية الاخرى، والسعي لمنع وقوع الجرائم أو الحد من ارتكابها.

الدراسات السابقة:

أُجري العديد من الدراسات حول أنظمة معلومات الموارد البشرية، ومن تلك الدراسات دراسة (السبيعي، 2016) بعنوان «نظم معلومات الموارد البشرية ودورها في تطبيقات الموارد البشرية بقطاع حرس الحدود في رابغ»، وهدفت الدراسة الكشف عن دور نظم معلومات الموارد في قطاع حرس الحدود في رابغ، حيث تم اختيار عينة مكونة (208) افراد، وقد خلصت الدراسة إلى أن نظام معلومات الموارد البشرية يؤدي دوراً عالياً في منطقة حرس في رابغ، ولم تُظهر النتائج فروقاً في دور نظم المعلومات تبعاً لمتغيرات العمر أو الحالة الاجتماعية أو الرتبة العسكرية أو عدد سنوات الخبرة.

وأجرى (الحماد،2011) دراسة بعنوان «دور تقنية المعلومات في تحسين أداء منسوبي وكالة وزارة الداخلية للأحوال المدنية»، هدفت الدراسة الى الكشف عن تاثير التقنيات المستخدمة في وزارة الداخلية في تحسين اداء العاملين في الادارات التابعة لوزارة الداخلية السعودية، وتم التطبيق على عينة مكونة من (217) موظفا، وقد أشارت النتائج الى أن للتقنيات دوراً مؤثراً بشكل ايجابي على الأداء من خلال المساعدة في التحقق من صحة الوثائق والتثبت والتحقق من حاملها وتسهيل إجراءات المراجع وتحقيق الدقة والسرعة في الانجاز.

وسعت دراسة (عبد الرحيم، 2010) بعنوان «التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية في القطاع الأردني: دراسة ميدانية في مراكز الوزارات»، وقد سعت إلى الكشف عن أثر «التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية في القطاع العام الأردني»، وتم استخدام استبانة وزعت على (106) مدراء من الموارد البشرية ومدراء التدريب ورؤساء الأقسام في إدارات الموارد البشرية في الوزارات الأردنية، وخلصت الدراسة إلى أن درجة الجاهزية للتخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية في الوزارات الأردنية كانت متوسطة.

أما دراسة (أبو رحمة، 2005) بعنوان «نظم معلومات الموارد البشرية وأثرها على فاعلية الاداء في وزارت السلطة الوطنية الفلسطينية في قطاع غزة»، هدفت إلى الكشف عن دور نظم معلومات الموارد البشرية في إدارة شؤون الموظفين في قطاع غزة، وتم اختيار عينة مكونة من (44) فرداً من مدراء وموظفي الإدارات العامة، وقد خلصت الدراسة إلى أن اغلب الإدارات ما زالت تستخدم النظم اليدوية في إدارة الموارد البشرية.

وهدفت دراسة (الشهري، 2004) بعنوان «الاتصالات الادارية ودورها في الاداء الوظيفي من وجهة نظر منسوبي الامن الجنائي في مدينة الرياض»، التعرف إلى دور التقنيات المستخدمة في الامن الجنائي في رفع مستوى الاداء الوظيفي لمنتسبيه، وتم اختيار عينة بلغت (107) أفراداً. وقد أشارت النتائج إلى أن للاتصالات الادارية دوراً كبيراً في رفع كفاءة منتسبي الأمن العام تمثلت في دقة الانجاز للمهام الامنية وتوفير الوقت والجهد.

وسعت دراسة (Gara 2001,) بعنوان «أثر نظم ادارة الموارد البشرية على أداء الموارد البشرية»، إلى الكشف عن أثر نموذج نظام معلومات الموارد البشرية على الموارد البشرية، حيث تناولت الدراسة في شقها النظري المكونات الأساسية لنظام معلومات الموارد البشرية المحوسبة واليات تنفيذها وخلصت الدراسة إلى أن نظام معلومات الموارد البشرية الحديث يعتمد التكنولوجيا بكافة أبعادها وخاصة الانترنت الأمر الذي يزيد من فاعلية الاتصال الإداري واختصار الوقت والجد وتنفيذ المهام الإدارية بفاعلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يظهر من الدراسات السابقة اهمية نظم المعلومات الادارية ودورها الكبير في زيادة فاعلية الاداء في الاجهزة الامنية دراسة (السبيعي، 2016) ودراسة (الحماد،2011) ودراسة (الشهري، 2004)، كما يظهر من خلال العرض السابق للدراسات أنه تم استخدام الاستبانة اداة لجمع المعلومات مع تبيان المجتمعات التي طبقت عليها الدراسات السابقة، وتمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت الابعاد المختلفة للأداء الامني «تنفيذ المهام والواجبات، والحد من عمليات التسلسل، وضبط الحدود»، في حين اقتصرت الدراسات السابقة على بعض تلك الابعاد مما يجعل من الدراسة الحالية أكثر شمولا للموضوع.

الدراسة الميدانية:

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من حرس الحدود في منطقة الرياض والبالغ عددها (180) فرداً من مجتمع الدراسة البالغ (270) فرداً، ومن شأن هذا النوع من العينات أن يتيح الفرصة لجميع أفراد المجتمع الأصلي للدخول ضمن عينة البحث بصورة متكافئةً، دون تحيز أو تدخل مباشر من الباحث في ذلك، وتم توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة، حيث تم توزيع (180) استبانة، وبعد جمع الاستبانات تم استبعاد (13) استبانة لعدم وضوح الإجابات فيها وبالتالي استقر التحليل على (167) استبانة ليصبح العدد النهائي لأفراد العينة (167) فرداً. ومما هو جدير بالملاحظة أن دور الإناث في حرس الحدود يقتصر على تقديم الدعم اللوجستي (تقديم رعاية طبية، والقيام ببعض الإجراءات الأمنية التي تتعلق بالنساء).

وتم اختيار الإناث كمتغير باعتبار تأثرهن الفعلي بتطبيق نظام إدارة معلومات الموارد البشرية وخدمة الشريحة النسائية القادمة أو المغادرة للمملكة. والجدول أدناه يبين توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدارسة.

الجدول رقم (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة%
الجنس	ذكر	136	81
	أنثى	30	19
المؤهل العلمي	بكالوريوس	121	72.5
	ماجستير فأعلى	46	27.5
عدد سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	28	16.8
	من5 – 10سنوات	68	40.7
	أكثر من 10 سنوات	71	42.5
	المجموع	**500**	**%100**

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات وفيما يلي توضيحا لكيفية بناء الاستبانة والتاكد من إجراءات صدقها وثباتها:

أولاً: خطوات تصمم أداة الدراسة (الاستبانة):

قام الباحث ببنائها وفق الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدبيات التي تناولت موضوعي نظام معلومات الموارد البشرية وإدارة الموارد البشرية والاداء.
2. الاطلاع على الأدب السابق ذي العلاقة بموضوع الدراسة الحالية مثل دراسة (السبيعي، 2016) حيث تلك الأدبيات تسهم في إعطاء فكرة أولية لكيفية قياس أثر نظم إدارة الموارد البشرية على الأداء.
3. إعادة صياغة الفقرات التي توصل إليها الباحث بعد مراجعته للأدبيات العالمية على شكل فقرات قابلة للقياس من حيث مراعاة السهولة والوضوح في بناء الفقرات.
4. تكونت الاستبانة بشكلها الأولي حيث تكونت من (24) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات على النحو الآتي:
   - أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على تنفيذ المهام والواجبات ويتكون من (7) فقرات.
   - أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في الحد من التهريب ويتكون من (8) فقرات.
   - أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في حماية الحدود ويتكون من (8) فقرات.

صدق الأداة (الاستبانة):

قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة بعد تطويرها، بعرضها على مجموعة من المحكمين. ملحق رقم (2). وعددهم (9) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في الجامعات. وذلك لمعرفة ما يلي:

- مدى ملاءمة الفقرات لمجال الدراسة.
- معرفة مدى صلاحية الصيغة اللغوية.
- اقتراح فقرات جديدة ملائمة.

واقترح السادة المحكمون حذف الفقرة (7) من المجال الأول لتشابهها مع الفقرة (5) في نفس المجال، إضافة إلى بعض الصياغات اللغوية وبالتالي اصبحت الاستبانة مكونة من (23) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (40) فرداً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين حيث بلغ (0.87). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ (0.89) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

طريقة تصحيح الأداة:

بعد الانتهاء من جمع الاستبانات ومقياس من عينة الدراسة، تم ترجمة سلم الإجابة الخاص بفقرات الاستبانة من سلم لفظي إلى سلم كمي، وذلك بإعطاء فئة الإجابة «كبيرة جدا» خمس درجات، وفئة الإجابة «كبيرة» أربع درجات، وفئة الإجابة «متوسطة» ثلاث درجات» وفئة الإجابة «قليلة» درجتين، وفئة الإجابة «قليلة جداً» درجة واحدة. وتم حساب مجموع الدرجات المتحققة على فقرات دور المبادرة في ثلاث مستويات (منخفض، متوسط، عالٍ) حسب متوسطات إجابات أفراد العينة لكل فقرة وبذلك تكون المستويات الثلاثة على النحو الآتي:

1. أقل من 1-2.50 درجة تطبيق منخفضة.
2. أقل من 2.50-3.50 درجة تطبيق متوسطة.
3. أقل من 3.50-5 درجة تطبيق عالية.

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات الوسيطة؛ وهي:

1. الجنس؛ وله مستويان: (ذكر، أنثى).
2. المؤهل العلمي؛ وله مستويان: (بكالوريوس، ماجستير فأعلى من بكالوريوس).
3. الخبرة؛ ولها ثلاثة مستويات: (اقل من 5 سنوات، من 5-10سنوات، أكثر من سنوات 10).

- المتغير **المستقل:** نظام معلومات الموارد البشرية.
- **المتغير التابع:** الأداء الأمني لحرس الحدود.

إجراءات الدراسة:

للتوصل إلى نتائج الدراسة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1. تحديد هدف الدراسة والمتمثل بالكشف عن أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية.
2. بناء أداة الدراسة في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة ومن ثم التأكد من صدقها وثباتها وفقاً للإجراءات العلمية المتبعة في بناء الأدوات وحساب الصدق والثبات.
3. اختيار أفراد العينة ثم مقابلتهم وشرح هدف الدراسة لهم.
4. توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة.
5. تعبئة البيانات اللازمة من قبل أفراد عينة الدراسة ثم الإجابة عن فقرات الاداة كما يرونها معبرة عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية. وذلك بعد إحاطتهم علماً أن إجاباتهم سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
6. جمع البيانات ومن ثم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، ومن ثم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، واستخراج النتائج، ومناقشتها وتفسيرها، ووضع التوصيات والمقترحات.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، مثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. إضافة إلى استخدام اختبار (T–Test) للكشف عن الفروقات بين أفراد عينة الدراسة.

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل فرضياتها:

سؤال الدراسة: ما أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في الحد من التهريب	3.90	.5860	مرتفع
3	1	أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على تنفيذ المهام والواجبات	3.79	.4690	مرتفع
5	3	أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في حماية الحدود	3.45	.6360	متوسط
		الدرجة الكلية	**3.71**	**.3700**	**مرتفع**

بين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.45–3.90)، حيث جاء مجال أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في الحد من التهريب في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.90)، بينما جاء مجال أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في حماية الحدود وبمتوسط حسابي بلغ (3.45)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.74) وهو يقابل التقدير بمستوى تاثير عال وفقا للمعيار الاحصائي المستخدم في هذه الدراسة.

اختبار الفرضيات:

لاختبار الفرضيات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

الفرضية الأولى: توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وبين فاعلية تنفيذ المهام والواجبات.

الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بأثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وبين تنفيذ المهام والواجبات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	يسهم تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في تحسين مستوى مراقبة الحدود	3.91	.8200	مرتفع
2	3	يساعد تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في حل المشكلات التي تواجه حرس الحدود أثناء تنفيذ المهام	3.91	.8200	مرتفع
3	2	يسهم تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في رفع مستوى أداء حرس الحدود	3.75	.5780	مرتفع
4	6	يسهم تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في تحديد الاحتياجات الفعلية من الموارد البشرية لحرس الحدود	3.75	.7240	مرتفع
5	1	يساعد تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في استقطاب الكفاءات إلى حرس الحدود	3.72	.7000	مرتفع
6	4	يساعد تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في بناء أسس منهجية لاختيار الكادر البشري لحرس الحدود	3.69	.6000	مرتفع
7	5	يساعد تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على اختيار الموارد البشرية المؤهلة أكاديميا ومهنيا لحرس الحدود	3.68	.7120	مرتفع
		المجال الكلي	**3.79**	**.4970**	**مرتفع**

بين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.68–3.91)، حيث جاءت الفقرة رقم (7) ونصها: «يسهم تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في تحسين مستوى مراقبة الحدود»، في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.91)، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها: «يساعد تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على اختيار الموارد البشرية المؤهلة أكاديمياً ومهنياً لحرس الحدود» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.68). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.79).

وللتحقق من صحة الفرضية ,توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤ 0.05) بين تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وبين فاعلية تنفيذ المهام والواجبات تمت مقارنة المتوسط الحسابي للمجال مع العلامة المعيارية (3) – معيار قبول الفرضية– باستخدام اختبار "T" كما هو مبين في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «T» للعينة الواحدة للفرضية مقارنة بالمعيار (3)

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
فاعلية تنفيذ المهام والواجبات	167	3.79	.497٠	20.507	166	.000٠

بين الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ 0.05) بين المتوسط الحسابي والعلامة المعيارية (3) حيث بلغت قيمة "T" (20.507) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، مما يشير إلى أن الوسط الفرضي اقل من الوسط الحسابي وبهذا يتم قبول هذه الفرضية مما يعني ان هناك أثراً ايجابياً لتطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على تنفيذ المهام والواجبات.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وبين الحد من التهريب.

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بأثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في الحد من التهريب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يساعد تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على الكشف المبكر عن الهاربين أو المتسللين	4.10	.811	مرتفع
2	6	يساعد تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في التصوير المناسب للحدود لتسهيل المراقبة	4.09	.849	مرتفع
3	8	يتيح تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية لتنفيذ الخطط الأمنية للحرس.	4.09	.820	مرتفع
4	5	يوفر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية التقنيات اللازمة للتعامل مع المشكلات الأمنية	4.04	.8240	مرتفع
5	4	يتيح تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في إمكانية الحد من الاختراقات الأمنية	3.86	.8230	مرتفع
6	1	يساعد تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في التأكد من بيانات القادمين	3.81	.8190	مرتفع
7	7	يساعد تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في توفير الجهد والمال لتنفيذ لمهام والمغادرين للمملكة	3.74	.8140	مرتفع
8	3	يسهم تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في الكشف عن الأساليب الاحتيالية للمهربين	3.71	.7210	مرتفع
		المجال ككل	3.90	.5860	مرتفع

بين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.71–4.10)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على: «يساعد تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على الكشف المبكر عن الهاربين أو المتسللين» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.10)، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها «يسهم تطبيقات نظم معلومات الموارد البشرية في الكشف عن الأساليب الاحتيالية للمهربين «بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.71). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.90).

وللتحقق من صحة الفرضية «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وبين الحد من التهريب. تم مقارنة المتوسط الحسابي للمجال مع العلامة المعيارية (3) –معيار قبول الفرضية–باستخدام اختبار «T» كما هو مبين في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «T» للعينة الواحدة للفرضية مقارنة بالمعيار (3)

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الحد من التهريب	167	3.90	.586٠	19.824	166	.000٠

تبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ 0.05) بين المتوسط الحسابي والعلامة المعيارية (3) حيث بلغت قيمة "19.824) "T) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وكان الوسط الفرضي اقل من الوسط الحسابي، وبهذا يتم قبول هذه الفرضية.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وبين حماية الحدود.

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بأثر نظم معلومات الموارد البشرية في حماية الحدود مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يتيح تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية عمليات المراقبة الفورية للحدود	3.56	.8250	متوسط
2	6	يسمح تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في تقييم أداء العاملين على الحدود على أساس علمي دقيق	3.54	.8270	متوسط
3	2	يساعد تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في حماية أمن المنشآت الحيوية المجاورة للحدود	3.53	.8270	متوسط
4	7	يتيح تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية بتتبع الثغرات الأمنية على الحدود	3.44	.8400	متوسط
5	8	يسهم تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في توفير التقنيات الحديثة لزيادة فاعلية عمليات المراقبة على الحدود	3.43	.8950	متوسط
6	3	يسهم تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في استخدام الأسلوب العلمي في عمليات حماية الحدود	3.43	.8250	متوسط
7	5	يوفر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية إمكانية تبادل المعلومات بين نقاط المراقبة على الحدود	3.41	.8230	متوسط
8	4	يتيح تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية أمكانية استرجاع صور المراقبة للحدود بسهولة	3.32	.8310	متوسط
المجال الكلي			**3.45**	**.6360**	**متوسط**

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.32–3.56)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على: «يتيح تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية عمليات المراقبة الفورية للحدود» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.56)، بينما جاءت الفقرة رقم (4) ونصها «يتيح تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية أمكانية استرجاع صور المراقبة للحدود بسهولة» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.32). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.45).

وللتحقق من صحة الفرضية «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وبين حماية الحدود، وتمت مقارنة المتوسط الحسابي للمجال مع العلامة المعيارية (3) – معيار قبول الفرضية– باستخدام اختبار «T» كما هو مبين في الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «T» للعينة الواحدة للفرضية مقارنة بالمعيار (3)

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
حماية الحدود	167	3.45	.636٠	9.175	166	.000٠

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ 0.05) بين المتوسط الحسابي والعلامة المعيارية (3) حيث بلغت قيمة "T" (9.175) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، مما يشير إلى أن الوسط الفرضي اقل من الوسط الحسابي وبهذا يتم قبول هذه الفرضية.

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية وبين فاعلية الاداء الامني تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة).

أولا: الجنس

الجدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «T" لأثر الجنس على المعيارية عند تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية

الفرضية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على تنفيذ المهام والواجبات	ذكر	136	3.80	.5000	−0.254	165	.8000
	أنثى	30	3.78	.4970			
أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في الحد من التهريب	ذكر	136	3.80	.4200	.1840	165	.8540
	أنثى	30	3.74	.5060			
أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في حماية الحدود	ذكر	136	3.84	.6170	−1.219	165	.2250
	أنثى	30	3.77	.5580			
الدرجة الكلية	ذكر	136	3.69	.3430	−1.429	165	.1550
	أنثى	30	3.60	.3890			

بين من الجدول (9)

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

ثانيا: المؤهل العلمي

الجدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "T" لأثر المؤهل العلمي على تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على تنفيذ المهام والواجبات	بكالوريوس	121	3.81	.5240	1.012	165	.3130
	ماجستير فأعلى	46	3.73	.4180			
أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في الحد من التهريب	بكالوريوس	121	3.79	.4870	-.078	165	.9380
	ماجستير فأعلى	46	3.80	.4220			
	ماجستير فأعلى	46	3.49	.7910			
أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في حماية الحدود	بكالوريوس	121	3.83	.5960	-2.551	165	.0120
	ماجستير فأعلى	46	4.08	.5190			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	121	3.72	.3750	-1.202	165	.2310
	ماجستير فأعلى	46	3.80	.3560			

يتبين من الجدول (10)

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء مجال أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في حماية الحدود، وجاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى.

ثالثا الخبرة

الجدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية وانحرافات تطبيقات نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية حسب متغير الخبرة

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على تنفيذ المهام والواجبات	اقل من 5 سنوات	28	3.86	.5420
	من 5–10 سنوات	68	3.81	.5640
	أكثر من 10 سنوات	71	3.74	.4040
	المجموع	167	3.79	.4970
أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في الحد من التهريب	اقل من 5 سنوات	28	3.76	.2630
	من 5–10 سنوات	68	3.84	.5180
	أكثر من 10 سنوات	71	3.75	.4840
	المجموع	167	3.79	.4690
أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في حماية الحدود	اقل من 5 سنوات	28	4.04	.721
	من 5–10 سنوات	68	3.87	.579
	أكثر من 10 سنوات	71	3.87	.531
	المجموع	167	3.90	.586
الدرجة الكلية	اقل من 5 سنوات	28	3.81	.3230
	من 5–10 سنوات	68	3.77	.4020
	أكثر من 10 سنوات	71	3.69	.3550
	المجموع	167	3.74	.3700

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاثر تطبيقات نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية حسب متغير الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (12).

الجدول رقم (12)

تحليل التباين الأحادي لأثر عدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية على تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على فاعلية الأداء الأمني للعاملين في حرس الحدود في المملكة العربية السعودية حسب متغير الخبرة

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية على تنفيذ المهام والواجبات	بين المجموعات	.4090	2	.2050	.8250	.4400
	داخل المجوعات	40.652	164	.2480		
	الكلي	41.061	166			
أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في الحد من التهريب	بين المجموعات	.3240	2	.1620	.7330	.4820
	داخل المجوعات	36.213	164	.2210		
	الكلي	36.537	166			
أثر تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية في حماية الحدود	بين المجموعات	.7040	2	.3520	1.027	.3600
	داخل المجوعات	56.205	164	.3430		
	الكلي	56.909	166			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.3470	2	.174	1.268	.2840
	داخل المجوعات	22.435	164	.1370		
	الكلي	22.782	166			

بين الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لعدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

1. وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر نظم معلومات الموارد البشرية على الأداء الأمني لحرس الحدود عند أبعاد أداة الدراسة الثلاثة «تنفيذ المهام والواجبات والحد من التهريب، وحماية الحدود، إن تطبيق نظم معلومات الموارد البشرية يتيح لحرس الحدود تنفيذ المهام الأمنية بفاعلية عالية، حيث توفر نظم معلومات الموارد البشرية كماً هائلاً من المعلومات المختلفة التي تشكل حجر الزاوية لعملية مراقبة الحدود وحمايتها والحد من عمليات التسلسل وذلك من خلال إدارة وتوجيه الموارد المتاحة بطريقة كفؤة وفعالة، والإستعداد لمواجهة التحديات الأمنية التي تواجه حرس الحدود، وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة (السبيعي، 2016) ودراسة (Gara ،2001).

2. كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغيرات الجنس أو الخبرة أو المؤهل العلمي، وربما تعود النتيجة السابقة الى ان افراد العينة يخضعون لنفس نظام إدارة معلومات الموارد البشرية وبالتالي فإنهم يعيشون في بيئة إدارة متشابهه وبالتالي لم تظهر فروق دالة إحصائيا.

3. أشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائياً على مجال أثر تطبيقات نظم معلومات الموارد البشرية في حماية الحدود، وجاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى، وربما تعود النتيجة السابقة الى أن ذوي المؤهل العلمي الأعلى أكثر قدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة من التخصصات الإنسانية وبالتالي فإنهم أكثر وعيا بالآثار الايجابية لنظام معلومات الموارد البشرية.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة فإن الباحث يوصي بالآتي:

1. ضرورة تعزيز تطبيق نظام إدارة الموارد البشرية من أجل الارتقاء بمستوى أداء العاملين في حرس الحدود.

2. ضرورة رفد الأجهزة الأمنية بالتقنيات الحديثة بإستمرار لما لها من دور كبير في تفعيل نظم معلومات إدارة الموارد البشرية وبالتالي تحسين الأداء الأمني.

3. إجراء المزيد من الدراسات حول مواقع أخري من أجل الوصول إلى صورة متكاملة عن مستوى تطبيق نظام إدارة المعلومات في المملكة العربية السعودية.

المراجع العربية

- أبورحمة، أمل (2005) نظم معلومات الموارد البشرية وأثرها على فاعلية الاداء في وزارت السلطة الوطنية الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة: فلسطين.
- ابوفاضل، فيليب(2004) قاموس المصطلحات القانونية، مكتبة لبنان، لبنان.
- إدريس، وائل محمد صبحي؛ والغالبي، طاهر محسن، (2010) السيناريو والعملية التخطيطية: مفاهيم وعمليات»، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان: الأردن
- الجحني، علي(2000) الاعلام الامني والوقاية من الجريمة. الرياض، جامعة نايف الامنية.
- الحماد، محمد(2011) دور تقنية المعلومات في تحسين أداء منسوبي وكالة وزارة الداخلية للأحوال المدنية" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف، للعلوم الامنية: المملكة العربية السعودية.
- الحياصات، خالد محمد (2006)، معايير قياس كفاءة وفاعلية استراتيجية إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بالأداء المؤسسي في المؤسسات الصحفية الأردنية من وجهة نظر الموظفين، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، الجامعة الأردنية، الاردن، المجلد (2)، العدد (4) 558--583.
- درة، عبدالباري إبراهيم. (2003). تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات: الأسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية: القاهرة، مصر.
- السالمي، علاء والدباغ، رياض(2001) تقنيات المعلومات الادارية، دار وائل للنشر، عمان.
- السبيعي، نايف(2016) نظم معلومات الموارد البشرية ودورها في تطبيقات الموارد البشرية بقطاع حرس الحدود في رابغ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف الأمنية: المملكة العربية السعودية.
- الشهري، علي(2004) الاتصالات الادارية ودورها في الاداء الوظيفي من وجهة نظر منسوبي الامن الجنائي في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة نايف، للعلوم الامنية: المملكة العربية السعودية.
- الصغير، فهد(2002) المناخ التنظيمي وأثره على الاداء العاملين في الاجهزة الامنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة نايف، للعلوم الامنية: المملكة العربية السعودية.
- الصيرفي، محمد(2005) نظم المعلومات الإدارية، دار حورس، القاهرة: مصر.
- عبد الرحيم، قتيبة « محمد جاد الله(2010) التخطيط الاستراتيجي للموارد البشرية في القطاع الأردني: دراسة ميدانية في مراكز الوزارات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: الاردن.
- علي، عصام(2005) تأثير نظم المعلومات على الإدارة الحكومية في المدينة العربية في ظل الثورة

الرقمية، المؤتمر المعماري الدولي السادس الثورة الرقمية وتأثيرها على العمارة والعمران، قسم العمارة – كلية الهندسة –جامعة أسيوط: مصر، 15–17 مارس 2005م

– الكردي، منال(2002) مقدمة في نظم المعلومات الإدارية: النظرية . الأدوات . التطبيقات»، مطابع الدار الجامعية، الإسكندرية: مصر.

– مخيمر وآخرون، (2000) قياس الأداء المؤسسي للأجهزة الحكومية، المنظمة العربية لتنمية الإدارة، القاهرة: مصر.

– نعيمة، بارك (2009) تنمية الموارد البشرية وأهميتها في تحسين الإنتاجية وتحقيق الميزة التنافسية، مجلة اقتصاديات شمال أفريقيا: الجزائر، العدد السابع، 273–288.

المراجع الاجنبية

- Abdulkadir, D. S. (2012). Strategic human resource management and organizational performance in the Nigerian industry: The impact of organizational climate. Business Intelligence Journal, 5(1), 820-.
- Daft, Richard L.، (2003) Management, 4th ed. Dryden Press، Orlando، USA.
- Dessler, Gary.(2003) Human Resource Management, 9th edition (New Jersey: Prentice Hall)
- Edvardsson, B., et al., (2000) «New service Development and Innovation in the New Economy, student Litterateur, Lund
- Gara, Steven J. (2001) "How An HRIS Can Impact HR: A Complete Paradigm Shift For The 21st Century", Society for Human Resources Management (SHRM).
- Hendrickson, A.R. (2003) Human Resource Information Systems: Backbone Technology of Contemporary Human Resources. Journal of Labor Research, 24, 381.
- Jahan, Sabrina (2014) Human Resources Information System (HRIS): A Theoretical Perspective, Journal of Human Resource and Sustainability Studies, 2014, 2, 3339-
- Laudon, Kenneth & Laudon Jane (2002), "Management Information Systems", 7th edition, USA: Prentice hall.
- Redman, Tom &Wilkinson, Adrian (2008). "Contemporary Human Resource Management: Text and Cases" 3rd Edition, Pearson
- Torrington, Derek, Laura, Hall& Steven Taylor, (2008) Fundamentals of Human Resource Management Managing People at work, Pearson, USA.
- Valverde, M., Ryan, G., & Soler, S (2006) Distributing HRM responsibilities: a classification of organizations, Information Systems Journal 16 (2), 181211-

فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية

د. رحاب عارف السعدي/ جامعة الاستقلال

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني وقلق المستقبل لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، وكذلك التعرف إلى درجة فاعلية الذات والذكاء الوجداني وقلق المستقبل في ضوء متغيرات (الجنس، الخبرة). وتكونت عينة الدراسة من (105) من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وتمثل ما نسبته 30% من مجتمع الدراسة. استخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس مقياس فاعلية الذات من إعداد (سميرة شند وأماني عبد المقصود: 2010)، ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد (الباحثة)، ومقياس قلق المستقبل من إعداد (زينب شقير: 2005). وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت أن درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين جاءت بدرجة مرتفعة، في حين أن درجة قلق المستقبل لدى المرشدين التربويين جاءت بدرجة منخفضة، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات وبين متوسطات قلق المستقبل، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات وبين متوسطات الذكاء الوجداني، في حين أنه يوجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قلق المستقبل وبين متوسطات الذكاء الوجداني.

وقد أوصت الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول فاعلية الذات والذكاء الوجداني وقلق المستقبل وضمن متغيرات أخرى ومع فئات مختلفة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات، الذكاء الوجداني، قلق المستقبل، المرشد التربوي.

ABSTRACT

The Efficacy of the Self and its Relationship with a Number of Psychological Variables Among Educational Counselors in Governmental Schools in the Governorates of Northern West Bank

The current study aimed to uncover the relationship between the efficacy of the self and affective intelligence and future anxiety among educational counselors working in governmental schools (a field study of the schools of Jenin Governorate), and also to get acquainted with the degree of self efficacy, affective intelligence and future anxiety in the light of the variables of (gender, experience). The sample of the study consisted of (105) educational counselor working in the governmental schools in Jenin Governorate, and its represents 30% of the population of the study. The researcher used three measures :self efficacy measure prepared by Samira Shanad and Amani Abdul-Maqsoud (2010), affective intelligence measure prepared by the researcher, and future anxiety measure prepared by Zainab Shuqair (2005). The results of the study revealed that the degree of self efficacy among the educational counselors came with a high degree . Also the results showed that the degree of affective intelligence among the educational counselors came with a high degree, whereas the degree of future anxiety among the educational counselors came with a low degree. The results also revealed that there is a statistically significant negative relationship between the means of the self efficacy and the means of the future anxiety and between the means of affective intelligence, whereas there is a statistically significant negative relationship between the means of the future anxiety and the means of affective intelligence.

The researcher recommended conducting more studies which deal with self efficacy, affective intelligence and future anxiety within other variables and with different segments.

Key Words: Self Efficacy, Affective Intelligence, Future Anxiety, Educational Counselor.

مقدمة:

يعد الإرشاد التربوي في المدارس من القضايا الهامة التي تحظى باهتمام المسؤولين بشكل متزايد، وذلك لما تعكسه عملية الإرشاد التربوي من توفير الوقت والجهد في دفع العملية التربوية والارتقاء بها إلى خدمات تربوية متكاملة تعود بالنفع والفائدة على الطلبة والمؤسسة التعليمية بشكل عام.

إن للمرشد التربوي دوراً كبيراً في تحقيق أهداف العملية الإرشادية ومساعدة المسترشد على تحقيق طموحاته، من خلال الدور المنوط به في تقديم الخدمات الإرشادية المتخصصة، والعمل على بناء شخصية المتعلم بما يتوافق مع متطلبات العملية التربوية الحديثة.

إن نجاح المرشد التربوي في عمله يعتمد إلى حد كبير على مجموعة من المقومات والقدرات التي تميزه عن غيره، أو ما يطلق عليها الفاعلية الذاتية، هذه الفاعلية التي تؤهله للاضطلاع بدوره القيادي والوفاء بمسؤولياته المهنية والتربوية.

الفاعلية الذاتية هي إيمان الشخص بقدرته في مؤسسة ما على تنفيذ المهام الموكلة إليه بنجاح (Goulão, 2014: 237)، حيث أكدت نظرية باندورا Bandura على دور الثقة وتقدير الذات وعلاقتها بالقدرة على العمل، وهذا يرتبط بالبناء المعرفي والاجتماعي للفرد، والذي يعتقد من خلاله أنه غير قادر على أداء سلوك أو مهمة معينة (Larwin, 2014: 1)، والأفراد الذين لديهم قدر كبير من الفاعلية فإن هذا يؤثر في أدائهم، ويكونون أكثر مواجهة للتحديات الصعبة بدلاً من التهديدات، وتعزيز الدافعية، والالتزام والمثابرة وزيادة آليات التكيف (Noyelles, et al, 2014: 257). كما أن الاشخاص ذوو الفاعلية العالية يعزون فشلهم لتدني مستوى المحاولات، أما الأشخاص ذوي الفاعلية المنخفضة فهم يعزون فشلهم لتدني مستوى القدرات لديهم، كما أن الفاعلية تعد عنصراً أساسياً في تعزيز التنمية الصحية للفرد، من خلال تصور الفرد لقدرته على فعل شيء معين والنجاح فيه، وهذا بدوره يؤثر في طريقة تفكير الأشخاص (Shattuck, et al, 2014: 2; 2015: Mohammadi & Saravani) ;1860,.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

وانطلاقاً من أهمية العملية الإرشادية ودور المرشد التربوي في المدرسة، ومن خلال إحساس الباحثة بأهمية المرشد التربوي وضرورة أن يتمتع بصفات وخصائص نفسية تساعده على القيام بدوره على أحسن وجه، خاصة في ظل المشكلات التربوية العديدة التي تواجه الطلبة، والتي تتطلب من المرشد التربوي أن يكون لديه قدر عال من الدافعية والمثابرة والقدرة على المواجهة، حتى يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه. من هنا تنبثق مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس في الدراسة:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات فاعلية الذات وبين قلق المستقبل والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس لا بد من الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) (في متوسطات درجة فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات(الجنس، سنوات الخبرة)؟
3. ما درجة قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) (في متوسطات درجة قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات(الجنس، سنوات الخبرة)؟
5. ما درجة الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) (في متوسطات درجة الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات(الجنس، سنوات الخبرة)؟
7. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) (بين متوسطات فاعلية الذات وقلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة؟
8. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) (بين متوسطات فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة؟
9. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) (بين متوسطات قلق المستقبل والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الجنس.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
7. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات فاعلية الذات وقلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة.
8. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.
9. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات قلق المستقبل والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- إثراء الجانب النظري بمفاهيم فاعلية الذات وقلق المستقبل والذكاء الوجداني.
- تكمن أهمية الدراسة بأنها تسلط الضوء على أهمية خصائص المرشد التربوي النفسية، لما في ذلك من أثر كبير على العملية الإرشادية.

الأهمية التطبيقية:

- تعد هذه الدراسة– وبحدود علم الباحثة– الدراسة الأولى في فلسطين التي جمعت بين المتغيرات الثلاثة(فاعلية الذات، وقلق المستقبل، والذكاء الوجداني).
- ستسهم نتائج الدراسة بإثارة انتباه المسؤولين وأصحاب القرار لتسليط الضوء على أهمية المرشد التربوي في المدارس، وتنمية الصفات النفسية الإيجابية للقيام بواجباته المهنية.
- ستكون هذه الدراسة مدخلاً لدراسات وأبحاث أخرى للبحث في متغيرات أخرى.

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى درجة كل من فاعلية الذات وقلق المستقبل والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.
2. التعرف إلى درجة كل من فاعلية الذات وقلق المستقبل والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيري(الجنس وسنوات الخبرة).
3. التعرف إلى العلاقة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة.
4. التعرف إلى العلاقة بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.
5. التعرف إلى العلاقة بين قلق المستقبل والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.
6. التعرف إلى العلاقة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

فاعلية الذات Self–Efficacy: هي اقتناع الفرد حول قدرته لتحريك الدوافع ومصادر المعرفة من أجل تنفيذ المهمات والأهداف بنجاح (Jensen, 2008: 1337).

أما التعريف الإجرائي فهو: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات المعد لهذا الغرض.

قلق المستقبل Future Anxiety: هو شعور طبيعي من القلق المعمم والذي يثير في الإنسان حالة من التحدي لبذل مزيد من الجهد لتلبية دوافع التعلم وتحقيق مزيد من الأهداف التي تعبر عن طموح الإنسان، وهو عامل ديناميكي لبناء الشخصية (Abdelrazek, 2016: 62) .

أما التعريف الإجرائي فهو: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل المعد لهذا الغرض.

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence: هو مجموعة من المهارات والقدرات والمواهب لدى الشخص التي تساعده على التكيف مع البيئة المحيطة وتحقيق النجاح، وهو يتضمن الوعي العاطفي، والمسؤولية، والمرونة، والتسامح، التفاؤل وحل المشكلات(Ataabadi a , et al, 2014 :36).

أما التعريف الإجرائي فهو: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني المعد لهذا الغرض.

المرشدون التربويون: هم الأشخاص المهنيون الذين يحملون الشهادة الجامعية في الإرشاد التربوي أو علم النفس أو الخدمة الاجتماعية، والذين يعملون في المدارس الحكومية ولا زالوا على رأس عملهم.

المدارس الحكومية: هي المدارس الحكومية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم والعالي الفلسطيني في رام الله، وتضم هذه المدارس الصفوف الدنيا حتى الصف الثاني عشر.

مديريات محافظات شمال الضفة الغربية: وهي مديريات التربية والتعليم التي تقع في محافظات جنين(وتضم أيضا مديرية قباطية)، نابلس(وتضم أيضا مديرية جنوب نابلس)، وطولكرم، وقلقيلية، وطوباس، وتقع جميعا في شمال الضفة الغربية في فلسطين.

محددات الدراسة:

حدود مكانية: المدارس الحكومية في محافظة جنين.

حدود بشرية: المرشدون التربويون العاملون في المدارس الحكومية.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/ 2017.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: فاعلية الذات Self-efficacy

مقدمة:

اهتم علماء النفس لسنوات عديدة بالجوانب السلبية للسلوك البشري والأداء إلا أنه في السنوات الأخيرة زاد الاهتمام بالجوانب الإيجابية للسلوك لزيادة فاعلية الأفراد وقدرتهم على الإنجاز ونجاحهم في الأداء.

وقدم باندورا Bandura نظريته في الفاعلية الذاتية كمكون أساسي من نظريته المعرفية الاجتماعية والتي بحثت في الدافع الأكاديمي والتعلم بالملاحظة والتجربة الاجتماعية في تنمية الشخصية، وذلك من خلال اعتقاد الفرد في قدرته على تحديد الأهداف ومواجهة التحديات من أجل تحقيق النجاح. وأضاف باندورا Bandura إن الشعور بفاعلية الذات يساعد على خلق مشاعر السكينة والهدوء لتنفيذ المهمات الصعبة (Hebert, et al, 2014: 45; Yazici, et al, 2011: 2320; Eniola & Busari, 2014: 172).

وذكر الكين (Alkin, 2008) المشار إليه في (Mohammadi1& Saravani, 2015: 1860) فاعلية الذات تقييم مدى نجاح الشخص وتنفيذ مهامه وأعماله، حيث أكد باندورا Bandura على دور الثقة وتقدير الذات وعلاقتها بالقدرة على العمل، حيث إن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يعزون فشلهم لتدني مستوى المحاولات، أما الأشخاص ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة فهم يعزون فشلهم لتدني مستوى القدرة. وتلعب فاعلية الذات دوراً مهماً في الصحة العقلية للأفراد.

وقد عرف باندورا Bandura فاعلية الذات بأنها إيمان الشخص بقدرته في مؤسسة ما على تنفيذ المهام الموكلة إليه من قبل الإدارة في مختلف الظروف (Mohammadi1& Saravani, 2015: 1860).

إن فاعلية الذات الاجتماعية والعاطفية لها تأثير كبير على التطور العاطفي للفرد، حيث أن فاعلية الذات المنخفضة قد تؤدي إلى الفشل بسبب عدم وجود الحوافز، في حين أن فاعلية الذات العالية تزيد من التفاعلات الاجتماعية وتحقيق الإنجازات مما يقلل من أعراض الاكتئاب، وتزيد من قدرة الأفراد على السيطرة على مجريات الأحداث، ويمنحهم مزيداً من الثقة لمواجهة العقبات وتحقيق النجاح: (Amitay&Gumpel, 2015 :206; Drysdale & Mcbeath, 2014:71).

وتؤكد هذه النظرية على مبدأ الحتمية التبادلية من خلال التفاعل بين السلوك والعوامل البيئية والعوامل الشخصية(المعرفية والوجدانية والعوامل البيولوجية) (Khan, et al, 2015:118)، لذلك فإن للأفراد نظاماً من ضبط النفس وقوة التنظيم الذاتي التي يسيطرون من خلالها على أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم، وهم بذلك يلعبون دوراً حاسماً في تقرير مصيرهم. (Ebrahimi & Jahanian, 2014: 251) وكذلك تزداد ثقة الأفراد واعتقادهم بقدرتهم على النجاح في مهمة معينة وكيفية مواجهة التحديات بدلاً من تجنبها (Hasheminasab, et al, 2014:259). وتتفاوت تقديرات الفاعلية تبعا لثلاثة أبعاد: حجم أو قدر الفاعلية Magnitude وتعني مستوى دافعية الفرد لأداء المهمة، وهذا يعتمد على صعوبة المهمة أو الموقف وقوة فاعلية الفرد الشخصية، والبعد الثاني هو القوة Strength والتي تعني بأن الفرد يركز قوته لتحقيق المهمة بنجاح من خلال اعتقاده بأنه قادر على تنفيذ المهمة، ولديه الثقة الكاملة بقدرته مهما واجه من تحديات. أما البعد الثالث العمومية Generality فهو يشير إلى مدى تعميم الفاعلية على مواقف أخرى مشابهة للمواقف التي مروا بها لتحقيق النجاح (Denoyelles, et al,2014:257) .

وهناك أربعة مصادر لفاعلية الذات تتمثل في:

1. الإنجازات الأدائية Performance accomplishment: تشير إلى خبرات الفرد وتجاربه السابقة ومدى النجاح أو الإخفاق فيها، فالأفراد الذين لديهم شعور قوي بالفاعلية الشخصية يكون لديهم قدرة على تنفيذ الأنشطة وتحديد الأهداف الصعبة والالتزام بتنفيذها وتركيز الجهود لمواجهة الفشل، هؤلاء يكونون أكثر قدرة على استعادة ثقتهم بأنفسهم والاقتراب من المهام الصعبة، بينما الأفراد الذين لديهم إخفاق أو فشل متكرر فإن هذا يخفض من الفاعلية لديهم، وهذه الإنجازات الأدائية يمكن نقلها من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الفاعلية لدى الفرد; (Iroegbu, 2015: 171 .(Hemmings, 2015: 3
2. الخبرات البديلة Vicarious Experiences: يمكن استخلاص فاعلية الذات من التجارب غير المباشرة، أو من خلال ملاحظة الفرد للآخرين الذين لديهم مهام متشابهة، مما يمكن أن ينتج عنها توقعات عالية من الملاحظة الجيدة مع الرغبة في الإنجاز والنجاح، وهذا ما يطلق عليه التعلم بالنموذج

وملاحظة الآخرين، إن الأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يستخدمون هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة. (Bandura , 1998 ,624)

3. الإقناع اللفظي Verbal persuasion: يعد هذا وسيلة بناءّة لمساعدة الأفراد من أجل تحقيق النجاح من خلال إقناعه لفظياً عن طريق استعراض خبرات الآخرين الناجحة والأفراد الموثوق بهم والذين يعبرون عن ثقتهم بأدائهم، مما يزيد من رغبتهم في الأداء وتعزيز الفاعلية لديهم. وبالتالي فإن هذا يؤثر في سلوكهم أثناء محاولتهم تنفيذ المهمة، وذكر باندورا Bandura بأن الإقناع اللفظي من السهل تحقيقه إلا أنه يكون غير مجدياً إذا كان الإقناع والثناء سطحياً وغير متوازن مع أداء الفرد .(Hendricks, 2015: 10; Lamport, et al, 2012, 70)

4. الحالة النفسية والفسيولوجية :Psychological and physiological state تتأثر فاعلية الذات بالحالة الانفعالية للأفراد والتي تنعكس سلباً أو إيجاباً على قدراتهم في تحقيق أهدافهم. إن الحالة الانفعالية الإيجابية تعزز من الفاعلية المدركة، بينما الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها (Whetten & Kim, 1998). كما تنخفض فاعلية الأفراد الذين يعانون من التعب والإرهاق الجسمي الدائم، في حين أن الراحة والاستقرار النفسي يعززان فاعلية الذات ويزيدان ثقة الفرد في النجاح عند أداء السلوك المرغوب (المزروع، 2007: 73).

وهناك عدة أنواع لفاعلية الذات:

- فاعلية الذات الاجتماعية: وتعني قدرة الفرد على فهم المعايير الاجتماعية السائدة وتقبلها.
- فاعلية الذات التعليمية: إدراك الفرد لقدراته في التعلم وحل المشكلات التربوية وتحقيق النجاح الأكاديمي.
- فاعلية الذات العاطفية: إدراك الفرد لقدراته في السيطرة على إدارة الأفكار والمشاعر السلبية.
- فاعلية الذات الفيزيائية: إدراك الفرد لقدراته البدنية وذات الأثر الإيجابي على الآخرين .(Richardson, 1999)

ويعد الذكاء الوجداني وفاعلية الذات من الأسباب الهامة في تقييم النجاح أو الفشل، حيث يرتبط الذكاء الوجداني بفاعلية الذات بشكل إيجابي، وأن الفشل في إدارة الضغوط والتوتر وزيادة القلق ناجم عن انخفاض فاعلية الفرد، إذ إن الأفراد الذين لا يؤمنون بقدراتهم في مواجهة المواقف الصعبة، يكون أداؤهم أكثر عرضة للفشل ومن ثم شعورهم بالنقص (Gharetepeh, et al, 2015: 51). إن الكفاءة العاطفية والاجتماعية لا تقل أهمية عن الأبعاد التقليدية للقدرات الفكرية والشخصية، فهي تساعد الفرد في مجالات الحياة بمختلف مكوناته العاطفية (Goleman, 1998).

وكان ماير وسالوفي Mayer & Salovey قد أشارا إلى الذكاء الوجداني بمفهوم الذكاء الاجتماعي الذي يعني قدرة الفرد على رصد مشاعره ومشاعر الآخرين والتمييز بينهما، واستخدام هذه المعلومات في توجيه سلوكه وانفعالاته (Matthews, et al, 2012: 106). وهو أيضا قدرة الفرد على إدراك العواطف فهمها وتنظيمها وإدارتها في علاقاتنا مع الآخرين، مما يساعد على نمو الشخصية (Igbo, et al, 2016: 10).

ويشير مفهوم الذكاء الوجداني إلى مجموعة من الصفات الشخصية تتمثل بقدرة الفرد على الإدراك وفهم وتدبر أموره والتصرف بحكمة وتنظيم مشاعره في علاقاته مع الآخرين.

(Alghamdi, 2014: 361; Masum & Khan, 2014: 36; Cherniss, 2010: 183).

كما يسهم الذكاء الوجداني في تحسين وتطوير المهارات القيادية للأفراد والتي تساعدهم على استخدام الأفكار والمعلومات لفهم العاملين وتحفيزهم للعمل كفريق عمل فعال لمواجهة المهام والمسؤوليات بمزيد من العمل والإنجاز، مما يزيد من مشاعر الثقة والولاء بينهم، وزيادة الانتاجية والفاعلية لدى الفرد والفريق.

(Akduman, et al, 2015: 127; Owoseni & Olakitan, 2014: 262)

وقدم جولمان Goleman تعريفا للذكاء الوجداني والذي يتضمن القدرة على التعرف إلى المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، والقدرة على تحفيز الذات وإدارة الانفعالات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين (عبد الله والعقاد، 2009: 8) ويتضمن هذا النموذج خمسة أبعاد هي:

1. الوعي بالذات: Self– Awarenessهو إدراك الفرد المستمر لحالته النفسية والانفعالية، والذي يدل على فهم الإنسان لذاته، وأن القدرة على فهم المشاعر الحقيقية تجعل الشخص قادراً على الثقة بنفسه ولديه القدرة على اتخاذ القرارات.
2. إدارة الانفعالات M anaging Emotions: وتعني قدرة الشخص على التعامل مع الانفعالات التي تتلاءم مع الأوضاع الراهنة من خلال التخلص من مظاهر القلق والإكتئاب والاستثارة السريعة، مما يجعله يتمتع بالحيوية والنشاط.
3. تحفيز الذات (دافعية الذات): Self– Motivation ويعني توجيه المشاعر والانفعالات لتحقيق أهداف خاصة، والتحفيز على الإبداع والتميز، ومن يمتلك هذه المهارة يكون لديه الكفاءة للقيام بالمهام الموكلة إليه.
4. التعاطف Empathy: ويعني القدرة على الإحساس بمشاعر الآخرين وانفعالاتهم، ومشاركتهم وجدانياً وهذا يعتمد على وعي الفرد وتعاطفه التي تجعله قادراً على اكتشاف الأفراد الذين هم بحاجة إليه.

5. المهارات الاجتماعية Social Skills: وهذا يشير إلى توجيه العلاقات الإنسانية أو المهارات الاجتماعية من خلال إدارة والتكيف مع الآخرين. إن القدرة على القيادة والتأثير الفعال على الآخرين يكون من خلال مشاعره (Al-Tamimi & Al-Khawaldeh , 2016, 132).

أما ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) المشار إليهما في (Ataabadi, et al, 2014: 36) فقد ذكرا بأن الذكاء الوجداني يشتمل على أربعة مكونات هي:

1. إدراك المشاعر والتعبير عنها Emotional perception and expression: ويتضمن هذا قدرة الفرد على التعرف إلى المشاعر الذاتية، ومشاعر الآخرين، مع القدرة على التعبير عنها بشكل واضح، وبطريقة لا تتنافى مع المعايير الاجتماعية.

2. وضوح التفكير من خلال التحكم بالعواطف To facilitate thinking with emotion: وهذا يعني توظيف العواطف كجزء من الإدراك مثل الإبداع وحل المشكلات.

3. فهم الانفعالات والإدراك Emotion's comprehension and cognition: وهذا يشمل العمليات المعرفية والعاطفية التي تم الحصول عليها عن الذات والآخرين.

4. إدارة الانفعالات Emotion management: ويعني هذا قدرة الفرد على تنظيم الانفعالات وضبطها، والتكيف في المواقف الاجتماعية المختلفة مع الآخرين.

أما بار- أون فقد ركز على الكفاءات غير المعرفية والمهارات الانفعالية والاجتماعية المترابطة، والتي تساعد الفرد على مواجهة مشكلاته. ويتضمن نموذج بار- أون سبعة أبعاد هي: مهارات داخل الشخص Interapersonal skills (الوعي العاطفي الذاتي، وتقدير الذات، والمواجهة، والاستقلالية، والإدراك الذاتي)، مهارات العلاقات بين الأشخاص Interpersonal relations skills (التعاطف، المسؤولية الاجتماعية، العلاقات الشخصية)، القدرة على التكيف Adaptability (المرونة وحل المشكلات، والتحليل الواقعي، إدارة الضغوط Stress management (تحمل الضغوط والسيطرة على الانفعالات)، والمزاج العام General mood (السعادة والتفاؤل) (Bar- On, 2010: 55; Dolev &Leshem, 2016: 76-77) ويشهد العصر الذي نعيش فيه العديد من التغيرات السريعة والتي يرافقها العديد من مظاهر الضغوط الحياتية، والتي تنعكس على النواحي الجسمية والنفسية للفرد، مما يؤدي به إلى مزيد من مظاهر القلق كسمة حالية للعصر الذي نعيش فيه.

ويعد القلق أحد الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً في الآونة الأخيرة نظراً لتعقيدات أدوار الفرد ومسؤولياته المتنوعة، وزيادة مخاوفه من المستقبل. حيث يشير القلق إلى الحالة العاطفية التي ترتبط مع التفكير بالمستقبل،

مع ازدياد التناقضات والتحديات وعدم وجود فرص لتحقيق الذات، والضغوطات التي يواجهها الإنسان سواءً في العمل أو على مستوى العلاقات والقيم الاجتماعية، مما يؤدي إلى الشعور بالتوتر والقلق لعدم القدرة على التنبؤ بما سيحدث بالمستقبل (Hammad, 2016: 54).

والقلق جزء طبيعي من الانفعالات الإنسانية الأساسية، والتي تؤثر بدورها في مظاهر السلوك الإنساني في جميع مجالات الحياة وبالتالي على صحة الفرد ومستقبله. وحيث أن المستقبل يعد من أهم مكونات حياة الإنسان، والتي يسعى من خلالها لتحقيق أهدافه، فإن الخوف من المستقبل والقلق بما هو قادم يبقى هاجساً مؤرقاً للإنسان، حيث أن قلق المستقبل يمثل الخوف من المجهول (المشاقبة، 2015: 39)، (Upadhyay, 2009: 155). في حين أن التوجه نحو المستقبل يعد مؤشراً للأداء النفسي الإيجابي والصحة النفسية السليمة، مثل تقدير الذات واحترامها والثقة بالنفس(Smokowski, et al, 2013) . لذا فإن القلق يعد عاملاً ديناميكياً هاماً لبناء الشخصية، حيث أنه يثير حالة من التحدي لدى الإنسان تمكنه من مواجهة ظروف الحياة. (Elmomany& Naeem 2013)

وقد أطلق على هذا المفهوم ما عرف بصدمة المستقبل، حيث أشار زاليسكي Zaleski إلى قلق المستقبل بأنه الخوف والشك والقلق من تغييرات غير المرغوب فيها من المتوقع أن تحدث في المستقبل، وهذا يشمل مجموعة من التهديدات المتوقعة بما في ذلك التهديدات الجسدية (مرض أو حادث)، والتهديدات العاطفية (فقدان أحد أفراد العائلة). وقلق المستقبل يعكس خوف الفرد من فشله في تحقيق أهدافه (Hammad, 2016: 54)، مما يدفع بالفرد إلى بذل المزيد من الجهد والمثابرة لتجنب الفشل وتحقيق المزيد من النجاح (Abdelrazek, 2016)، كذلك عدم قدرة على الاستمتاع بالحياة أو العيش باللحظة الحاضرة (Mueller, et al, 2010).

وتم تعريف قلق المستقبل بأنه حالة من القلق كقلق الموت والقلق الاجتماعي، وهو حالة من التوجس وعدم اليقين والخوف من التغيرات غير المرغوب فيها والمتوقع حدوثها في المستقبل، والشعور بأن هناك خطراً ما غير واقعي سيحدث للفرد في المستقبل (Zaleski, 1996: 165). إن المستقبل الغامض وغير الواضح يؤدي إلى شعور الفرد بالعجز وعدم القدرة السيطرة على مستقبله، مما يجعله غير قادر على التفكير والتخطيط لمستقبله، مما يؤدي إلى شعور الفرد بالقلق من المستقبل وبشكل مستمر (Hammad, 2016: 55).

ويعد الجانب المعرفي من المكونات الأساسية لقلق المستقبل، حيث إن أنماط التفكير الخاطئة والتشوهات المعرفية، وتفسير الأحداث بشكل سلبي، كل هذا يقود للتوجس والخوف وسيطرة الانفعالات السلبية على الفرد . (Luxon , 2009:35)

ويرى زاليسكي بأن مطالب العصر الحالي تخلق التوتر والضغوطات بما تحمل من توقعات وتغيرات مفاجئة، مما يكون هذا معوقا أمام الفرد في سبيل تحقيق أهدافه وطموحاته، من هنا يصبح التفكير بالمستقبل مصدراً للخوف والقلق، كما أن خبرات الماضي المؤلمة وعدم التيقن والمعرفة مما سيحدث بالمستقبل، وضعف الفاعلية الذاتية وعدم القدرة على التعامل مع ردود الأفعال السلبية للأحداث المستقبلية، كل هذا أسهم في إحساس الفرد بالتوجس والخيفة من المستقبل (عسلية والبنا، 2011: 1127)، (Hammad, 2016: 54; Miranda & Mennin, 2007 :73).

ومن أعراض قلق المستقبل:

- الأعراض الفسيولوجية: وتتمثل في التغيرات التي تحدث للجسم مثل ارتفاع ضغط الدم، وجفاف الحلق، والتوتر والخمول، وسرعة نبضات القلب، والتعرق، واضطرابات المعدة(مساوي، 2012).
- الأعراض النفسية: وتتمثل في الخوف الشديد، والشعور بالعجز، وفقدان الأمن والطمأنينة والاستقرار، والانسحاب من المواجهة(المشاقبة، 2015)، كذلك نوبات الهلع الشديدة، واليقظة والأفكار المستمرة توقعاً لحدوث خطر في المستقبل والانطوائية(محمد، 2010).

وترى الباحثة أن فاعلية الذات والذكاء الوجداني والنظرة الإيجابية للمستقبل، تلعب دوراً كبيراً في مساعدة الأفراد في اكتساب المهارات الاجتماعية والتي بدورها تقوم بتمكينهم للتعامل مع الحالات الاجتماعية المختلفة، سواء في العمل أو الدراسة أو الحياة الاجتماعية. وهم أيضاً يتمتعون بمهارات اجتماعية عديدة يستطيعون من خلالها استشعار مشاعر وانفعالات الطلبة. من هنا تأتي أهمية دور المرشد التربوي في عمله مع الطلبة، فهو القادر على استكشاف حاجاتهم الانفعالية بما لديه من مهارات اجتماعية ودافعية عالية للعمل لمساعدة الآخرين. إن ضعف فاعلية المرشد ومهارات الذكاء الوجداني لديه، مع ازدياد مخاوفه وتشاؤمه من المستقبل، يؤدي به إلى عدم قدرته على السيطرة على المشاعر مثل الخوف، والقلق والغضب، مما يجعله ضعيف الثقة بنفسه وغير قادر على تجاوز الصعوبات.

دراسات سابقة: بعد اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، إرتأت الباحثة تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور:

المحور الأول: دراسات تتعلق بفاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات.

- **أجرى بقيعي وهماش (2015)** دراسة بعنوان «الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية». هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الفاعلية

الذاتية وما وراء الاستيعاب لدى طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (151) طالباً وطالبة من جامعة الإسراء والزيتونة وكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية (الاونروا) خلال العام الدراسي 2011/ 2012 تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياس الفاعلية الذاتية والثاني يقيس ما وراء الاستيعاب.أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية تبعا لمتغير الجنس.

- **وأجرى مقدام أيضاً (Moghadam, 2015)** دراسة بعنوان «تحري العلاقة بين الذكاء الوجداني لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للإيرانيين في المدارس الثانوية وفاعليتهم الذاتية». هدفت الدراسة تحري العلاقة بين الذكاء الوجداني لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للإيرانيين في المدارس الثانوية وفاعليتهم الذاتية، ودراسة تأثير عمر وجنس معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على فاعليتهم الذاتية. بلغت عينة الدراسة (100) معلم ومعلمة تم اختيارهم حسب إجراءات العينة المتوفرة. استخدم الباحث استبانتان تتعلقان بالذكاء الوجداني والفاعلية الذاتية. أظهرت نتائج الدراسة بأنه يوجد علاقة إيجابية قوية بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني، كذلك يوجد علاقة إيجابية قوية بين الفاعلية الذاتية للمعلمين وأعمارهم، كما حصل المعلمون على درجات أعلى في فاعلية الذات أكثر من المعلمات الإناث.

- **أما أكرم وغضنفر (Akram& Ghazanfar, 2014)** فقد أجريا دراسة بعنوان «فاعلية الذات والأداء الأكاديمي لدى طلبة جامعة جوجارت في باكستان». هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية الذات والأداء الأكاديمي لدى طلبة جوجارت. تكونت عينة الدراسة من (193) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات والأداء الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات والأداء الأكاديمي لصالح الذكور.

- **وأجرت البادي (2014)** دراسة بعنوان «بعض سمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس سلطنة عمان». هدفت الدراسة التعرف على بعض سمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأخصائيين الاجتماعيين. وتكونت عينة الدراسة من (75) من الأخصائيين الذكور، و(125) من الإناث في مدارس سلطنة عمان. واستخدمت الباحثة أداة لقياس سمات الشخصية ومقياس فاعلية الذات. وأشارت الدراسة بأنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في سمات الشخصية وفاعلية الذات.

- **في حين أجرى عربيات وحمادنة (2014)** دراسة بعنوان «فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل». هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى فاعلية الذات في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (280) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، منهم (152) من الذكور و(128) من

الإناث، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، ولتحقيق غرض الدراسة تم تطوير مقياس فاعلية الذات. وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي.

- **وأجرى البهدل (2014)** دراسة بعنوان «الفاعلية الذاتية وعلاقتها بعوامل الشخصية لدى المرشدين الطلبة الملتحقين بدبلوم التوجيه والإرشاد ببعض الجامعات السعودية». هدفت الدراسة كشف علاقة فاعلية الذات بعوامل الشخصية لدى المرشد الطلابي. وتكونت عينة الدراسة من (209) أفراد من المرشدين الطلابيين الملتحقين بدبلوم التوجيه والإرشاد في عدد من الجامعات السعودية. تم استخدام مقياس فاعلية الذات واستخبار ايزنك للشخصية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات وأبعادها جميعاً وعاملي العصابية والذهانية، وعدم وجود فروق في فاعلية الذات تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة.

- **إلا أن حمادنة وشرادقة (2013)** أجريا دراسة بعنوان «الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعياً». هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة من المعوقين سمعياً. وتكونت عينة الدراسة من (28) طالباً من الذكور، و(29) طالبة من الإناث. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

- **في حين أجرت حجازي (2013)** دراسة بعنوان «فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية». هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى فاعلية الذات ومستوى التوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الذات لدى معلمات غرف المصادر جاء مرتفعاً يزيد عن 80% كمستوى افتراضي.

- **أما أبو غالي (2012)** فقد قامت بدراسة بعنوان «فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى». هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات وضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، والتعرف إلى مستوى كل من فاعلية الذات وضغوط الحياة لديهن. وأظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية الذات جاءت منخفضة لديهن.

- **في حين أجرى جوبتا وكومار (Gupta& Kumar, 2010)** دراسة بعنوان «العلاقة بين الصحة النفسية وكل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعات». تكونت عينة الدراسة من (100) من الذكور، و(100) من الإناث. وأظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية الذات والذكاء الوجداني يرتبطان بشكل إيجابي مع الصحة النفسية، كما كشفت الدراسة أن الطلاب الذكور أفضل في مجال الصحة النفسية والذكاء الوجداني وفاعلية الذات.

- **أما جيالو وليتل (Giallo & Llittle, 2003)** فقد أجريا دراسة لتحديد أثر الخبرة التدريسية وإعداد المعلمين على الفاعلية الذاتية للمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من(54) معلماً من المدارس الابتدائية، و(25) طالباً من كلية إعداد المعلمين في استراليا. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى المعلمين ذوي الخبرة العالية.

المحور الثاني: دراسات تتعلق بالذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات.

- **في حين أجرى امارو (U umaru, 2015)** دراسة بعنوان «تأثير التعليم بمهارات الذكاء الوجداني على مركز الضبط وفاعلية الذات الأكاديمية بين طلبة المدرسة الإعدادية في دولة النيجر». وتكون مجتمع الدراسة من (105034) طالباً وطالبة، تم اختيار (40) طالباً منهم بطريقة قصدية. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فرق بين الجنسين في تاثير مهارات الذكاء الوجداني على الطلبة. وأوصت الدراسة ضرورة التدريب على مهارات الذكاء الوجداني.

- **وقام كار وآخرون (Kar, et al, 2014)** بدراسة عنوانها «قياس الذكاء الوجداني لدى طلبة المدارس الثانوية وعلاقته بالجنس ومكان السكن». هدفت الدراسة إلى تحقيق دقيق في فهم العلاقات المتبادلة بين أعمق المشاعر الإنسانية والذكاء تبعا لمتغيري الجنس والسكن. وتكونت عينة الدراسة من (235) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مكان السكن يلعب دوراً هاماً في التطور العاطفي، في حين لا يوجد تأثير للجنس على الذكاء الوجداني.

- فيما أجرى أحمدي زادة وآخرون (Ahmadizadeh, et al, 2013) دراسة بعنوان «مقارنة في فاعلية الذات والذكاء والوجداني بين الطلبة العاملين وغير العاملين». هدفت الدراسة على تقصي العلاقة بين العاملين وغير العاملين من الطلبة بالنسبة لفاعلية الذات والذكاء الوجداني. وتكونت عينة الدراسة من (9775) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق كبير في الذكاء العاطفي والفاعلية الذاتية بين الطلبة العاملين و الطلبة غير العاملين ولصالح الطلبة العاملين.

- وأجرت علوان والنواجحة (2013) دراسة بعنوان «الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة. وهدفت الدراسة التعرف إلى علاقة الذكاء الوجداني بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى. وتكونت عينة الدراسة من (247) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مقياسي الذكاء الوجداني والإيجابية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني والإيجابية لصالح الإناث.

- أجرى بهجت (Bahjat, 2012) دراسة عنوانها «الذكاء الوجداني والفاعلية الذاتية وتقبل التنوع لدى طلبة الجامعات: دراسة علاقة». هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الوجداني ودوافع الفاعلية الذاتية وتقبل التنوع لدى طلبة الجامعات من الخارج. وبلغت عينة الدراسة (89) طالباً وطالبة مسجلين

في برامج الدرسات العليا لإدارة الأعمال، حيث تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. واستخدم الباحث مقياس العواطف ومقياس الفاعلية الذاتية ومقياس تقبل التنوع. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة خاصة بين الذكاء الوجداني والفاعلية الذاتية وتقبل التنوع لدى طلبة الجامعات.

- في حين قام هاشمي (Hashemi, 2011) بدراسة عنوانها

- الذكاء الوجداني وفاعلية الذات: «دراسة حالة لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للطلبة الجامعيين الإيرانيين». هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين الذكاء الوجداني لطلبة اللغة الإنجليزية وشعورهم بمعتقدات فاعلية الذات. وبلغت عينة الدراسة (97) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جامعات إيرانية مختلفة. واستخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني ل(بار- اون) ومقياساً لفاعلية الذات. ودلت نتائج الدراسة على وجود علاقة هامة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لهؤلاء الطلبة، كما بينت نتائج الدراسة أن تحمل الضغط يتنبأ بشكل إيجابي عن فاعلية الذات.

المحور الثالث: دراسات تتعلق بقلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات.

- **أجرى عبد الرزاق (Abdelrazek, 2016)** دراسة بعنوان «مستوى الطموح، التفكير الناقد قلق المستقبل كعوامل منبئة عن دافعي التعلم لدى عينة من طلاب جامعة نجران». هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين التفكير النقدي ومستوى الطموح وقلق المستقبل كعوامل منبئة لدافعية التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (81) طالبا من كلية التربية وكلية الهندسة في نجران. واستخدم الباحث مقاييس دافعية التعلم والتفكير الابتكاري ومستوى الطموح ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث. واظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سالبة بين قلق المستقبل ودافعية التعلم.

- **أجرى المشاقبة (2015)** دراسة بعنوان «جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية». هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى جودة الحياة، ومستوى قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، وهدفت أيضاً التعرف إلى العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل، وهل يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة. وتكونت عينة الدراسة من (284) طالباً من كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية. وتم استخدام مقياس جودة الحياة ومقياس قلق المستقبل. وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من جودة الحياة، ووجود متوسط من قلق المستقبل لديهم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين جودة الحياة وقلق المستقبل.

- **وأجرى الزواهرة (2015)** دراسة بعنوان «العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة حائل». هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية وكل من قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة حائل». تكونت عينة الدراسة من (400) طالبٍ وطالبة.

واستخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية من إعداد مخيمر (2002)، ومقياس قلق المستقبل من إعداد شقير (2005)، ومقياس مستوى الطموح للرفاعي (2010). وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل وبين مستوى الطموح، كذلك يوجد فروق دالة إحصائياً في قلق المستقبل لصالح الذكور.

- **وأجرى جماليل (Jamalallail, 2014)** دراسة بعنوان «قلق المستقبل والتفاؤل بين أولياء أمور الطلبة الموهوبين». هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الفرق بين آباء وأمهات الطلبة الموهوبين في قلق المستقبل والتفاؤل تجاه أبنائهم والعلاقة بين القلق الوالدي والتفاؤل. وتكونت عينة الدراسة من (47) أباً و(48) أمّاً. وأشارت النتائج أنه لا أهمية بين الآباء والأمهات في كل من القلق الوالدي والتفاؤل. وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة سلبية بين القلق الوالدي والتفاؤل. وأخيراً تشير النتائج إلى أن الخوف من أزمة مستقبلية كان الأكثر شيوعاً بين الآباء والأمهات.

- **في حين قامت السيد(2013)** بإجراء دراسة بعنوان «فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعات». هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني وقلق المستقبل لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعات. استخدمت الباحثة مقياس فاعلية الذات (شند وعبد المقصود: 2010)، ومقياس الذكاء الوجداني (القطان: 2009)، ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحثة. أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات وقلق المستقبل، كما أنه لا توجد فروق في أبعاد قلق المستقبل وفاعلية الذات وفقا للجنس، كما توجد علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني، في حين لا يوجد علاقة بين الذكاء الوجداني وقلق المستقبل.

- **أما المساوي (2012)** فقد أجرى دراسة بعنوان «قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات» هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى درجة قلق المستقبل لدى الطالب المعلم واختلاف درجة قلق المستقبل باختلاف العمر الزمني والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي. وبلغت عينة الدراسة (109) طالب تحت التخرج من كلية المعلمين بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى عال من قلق المستقبل لدى الطالب المعلم.

- **في حين أجرت المصري (2011)** دراسة بعنوان «قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة». هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل وكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، وتحديد أثر كل من المتغيرات (الجنس، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والتخصص). وتكونت عينة الدراسة من (626) طالباً وطالبة، منهم (298) من الذكور، و(328) من الإناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. واستخدمت الباحثة مقاييس (قلق المستقبل من إعداد زينب شقير)،(فاعلية الذات من إعداد

الباحثة) و(مستوى الطموح من إعداد صلاح أبو ناهية 1986). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً على الفاعلية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل على مستوى فاعلية الذات لصالح منخفضي قلق المستقبل على فاعلية الذات. كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين قلق المستقبل وأبعاده وفاعلية الذات.

- **فيما أجرت محمد (2010)** دراسة بعنوان «قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات». هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل عند الشباب، وتحديد أثر كل من المتغيرات (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية والمهنة). وتكونت عينة الدراسة من (151) شاباً وشابة. استخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل من إعداد (مسعود، 2006). وتوصلت الدراسة إلى أن عينة البحث لديها قلق من المستقبل، كما أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح غير المتزوجين، ويوجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الموضوع والهدف: لاحظت الباحثة أن الدراسات تشابهت من حيث استخدام المنهج، حيث استخدمت جميعها المنهج الوصفي باستخدام مقاييس فاعلية الذات والذكاء الوجداني وقلق المستقبل مثل دراسة بقيعي وهماش (2015)، ودراسة مقدام (Moghadam, 2015)، ودراسة أكرم وغضنفر (Akram& Ghazanfar, 2014)، ودراسة عربيات وحمادنة(2014)، ودراسة البهدل(2014)، ودراسة حمادنة وشرادقة (2013)، ودراسة حجازي (2013)، ودراسة جوبتا وكومار (Gupta& Kumar, 2010)، ودراسة جيالو ولينتل (Giallo & Llittle, 2003)، ودراسة امارو (U umaru, 2015)، ودراسة كار وآخرين (Kar, et al, 2014،) وعلوان والنواجحة (2013). إلا أن الباحثة لم تجد أية دراسة استخدمت المنهج التجريبي.

من حيث العينة: وقد اختلفت وتنوعت عينات الدراسة فكان هناك دراسات بحثت فاعلية الذات مع الطلبة الثانويين مثل دراسة مقدام (Moghadam, 2015)، ودراسة عربيات وحمادنة (2014)، ودراسة حمادنة وشرادقة (2013). في حين تناولت دراسات الطلبة الجامعيين مثل دراسة بقيعي وهماش (2015)، ودراسة أكرم وغضنفر (Akram& Ghazanfar, 2014) ودراسة أبو غالي (2012)، ودراسة جوبتا وكومار (Gupta& Kumar, 2010). وكان هناك دراسات تناولت المرشدين الطلبة مثل دراسة البهدل (2014)، ودراسةامارو (U umaru, 2015).

وقد تناولت الدراسات متغيرات عدة مثل: دراسة فاعلية الذات وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى طلبة اللغة الإنجليزية الجامعيين مثل دراسة بقيعي وهماش (2015)، في حين بحثت دراسة مقدام

(Moghadam, 2015) في العلاقة بين الذكاء الوجداني لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ودراسة أكرم وغضنفر (Akram& Ghazanfar, 2014) التي بحثت في فاعلية الذات والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وكذلك دراسة البادي (2014) التي تناولت بعض سمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأخصائيين الاجتماعيين، ودراسة عربيات وحمادنة (2014) التي تناولت فاعلية الذات لدى الطلبة الثانويين، كذلك تناولت دراسات العلاقة بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني مثل دراسة هاشمي (Hashemi, 2011)، ودراسة بهجت (Bahjat, 2012) أحمدي زادة وآخرين (Ahmadizadeh, et al, 2013)، ودراسة امارو (U umaru, 2015). وهناك دراسات تناولت العلاقة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل مثل دراسة السيد (2013)، ودراسة المصري (2011).

من حيث النتائج: أوضحت نتائج الدراسات بأن هناك علاقة إيجابية بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني مثل دراسة هاشمي (Hashemi, 2011)، ودراسة بهجت (Bahjat, 2012)، ودراسة السيد (2013)، ودراسة جوبتا وكومار (Gupta& Kumar, 2010). في حين أشارت دراسة السيد (2013) إلى عدم وجود علاقة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل، كذلك لا يوجد علاقة بين فاعلية الذات وقلق المستقبل.

أهم ما يميز هذه الدراسة: حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة معرفة علاقة فاعلية الذات بكل من الذكاء الوجداني وقلق المستقبل، وبحدود علم الباحثة فإن هذه الدراسة الأولى التي تناولت دراسة هذه المتغيرات جميعاً، كما تتميز هذه الدراسة بأنها تناولت دراسة هذه المتغيرات لدى المرشدين التربويين، وهذا يشكل دوراً هاماً ومحورياً لعمل المرشد التربوي.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته طبيعة هذه الدراسة. حيث تم استقصاء آراء المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني وقلق المستقبل.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية، والبالغ عددهم (352) مرشداً ومرشدة، حسب إحصاءات رسمية صادرة عن مديريات التربية والتعليم في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية، وقد اشتمل مجتمع الدراسة على المدارس الحكومية فقط، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديرية.

جدول (1): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديرية

الرقم	المديرية	العدد
1	جنين	64
2	جنوب نابلس	36
3	نابلس	81
4	طولكرم	70
5	قلقيلية	39
6	قباطية	42
7	طوباس	20
المجموع		**352**

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الكلية من (99) مرشداً ومرشدة من كلا الجنسين، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة بنسبة (30%) من مجتمع الدراسة الكلي، وبعد إتمام عملية جمع البيانات، تم استبعاد (3) استبانات بسبب عدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي لكي تصبح عينة الدراسة التي تم إجراء التحليل الإحصائي عليها (96) مرشداً ومرشدة، والجدول رقم (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، وسنوات الخبرة.

جدول(2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب (الجنس، وسنوات الخبرة).

المتغير		11	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	40	41.7	96
	أنثى	56	58.3	
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	20	20.8	96
	بين ٥ – ١٠ سنوات	32	33.3	
	أكثر من ١٠ سنوات	44	45.8	

أداوات الدراسة: بعد إطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة، وعلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة وأهدافها وفروضها، قامت بتطوير استبانة لقياس درجة الذكاء الوجداني، حيث استعانت بعدة دراسات منها دراسة علوان والنواجحة (2013) ودراسة السيد (2013)، دراسة هاشمي (Hashemi, 2011)، ودراسة المزروع (2007)، ودراسة عبد الله والعقاد (2009). واعتمدت الباحثة مقياس فاعلية الذات من إعداد (شند وعبد المقصود:2010)، ومقياس قلق المستقبل من إعداد (شقير، 2005). وقد تكونت أداوت الدراسة في صورتها النهائية من أربعة أقسام:

القسم الأول: تضمن بيانات أولية عن عينة الدراسة.

القسم الثاني: تضمن الأسئلة التي تقيس درجة الذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين في مديرية تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية، وعدد فقرات هذا القسم (60) فقرة، وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي والسلبي، حسب سلم خماسي وأعطيت الأوزان للفقرات الإيجابية كما هو آت: (دائماً: خمس درجات، غالباً: أربع درجات، أحياناً: ثلاث درجات، نادراً: درجتين، مطلقاً: درجة واحدة). وقد طبق هذا السلم الخماسي على جميع الفقرات الإيجابية، أما الفقرات السلبية فقد تم تصحيحها بطريقة عكسية وهي (5، 6، 7، 10، 11، 15، 16، 49، 50، 53).

وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد (درجة الذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين في مديرية تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية)، تم حساب المدى (5-1 =4)، ثم تم تقسيمه على (5) للحصول على طول الخلية الصحيح (5/4 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الإستبانة (أو بداية الإستبانة وهى الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلى:

جدول(3): يوضح معايير تقييم النتائج.

الرقم	المستوى	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 1 – 79.1	منخفضة جداً
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 1.80 – 2.59	منخفضة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 2.60 – 3.39	متوسطة
4	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 3.40 – 4.19	مرتفعة
5	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 4.20 – 5	مرتفعة جداً

القسم الثالث: تضمن الأسئلة التي تقيس درجة فاعلية الذات من وجهة نظر المرشدين التربويين في مديرية تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية، وعدد فقرات هذا القسم (21) فقرة، وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي والسلبي، حسب سلم ثلاثي وأعطيت الأوزان للفقرات الإيجابية كما هو آت: (نعم: ثلاث درجات، إلى حد ما: درجتين، لا: درجة واحدة). وقد طبق هذا السلم الثلاثي على جميع الفقرات الإيجابية، أما الفقرات السلبية فقد صححت بطريقة عكسية وهي (7، 13، 18).

وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد (درجة فاعلية الذات من وجهة نظر المرشدين التربويين في مديرية تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية)، تم حساب المدى (3-1 =2)، ثم تم تقسيمه على (2) للحصول على طول الخلية الصحيح (3/2 = 0.66)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الإستبانة (أو بداية الإستبانة وهى الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلى:

جدول (4): يوضح معايير تقييم النتائج.

الرقم	المستوى	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للدرجة الكلية أو الفقرة بين 1 – 1.66	منخفضة
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للدرجة الكلية أو الفقرة بين أكثر من 1.67 – 2.32	متوسطة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للدرجة الكلية أو الفقرة بين أكثر من 2.33 – 3	مرتفعة

القسم الرابع: تضمن الأسئلة التي تقيس درجة قلق المستقبل من وجهة نظر المرشدين التربويين في مديرية تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية، وعدد فقرات هذا القسم (28) فقرة، وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي والسلبي، حسب سلم ثلاثي وأعطيت الأوزان للفقرات الإيجابية كما هو آت:(لا تنطبق: ثلاث درجات، أحياناً: درجتين، تنطبق: درجة واحدة). وقد طبق هذا السلم الثلاثي على جميع الفقرات السلبية، أما الفقرات الإيجابية فقد صححت بطريقة عكسية وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11).

وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد (درجة قلق المستقبل من وجهة نظر المرشدين التربويين في مديرية تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية)، تم حساب المدى (3-1 =2)، ثم تم تقسيمه على (2) للحصول على طول الخلية الصحيح (3/2 = 0.66)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الإستبانة (أو بداية الإستبانة وهى الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلى:

جدول (5): يوضح معايير تقييم النتائج..

الرقم	المستوى	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للدرجة الكلية أو الفقرة بين 1 – 1.66	منخفضة
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للدرجة الكلية أو الفقرة بين أكثر من 1.67 – 2.32	متوسطة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للدرجة الكلية أو الفقرة بين أكثر من 2.33 – 3	مرتفعة

صدق الأدوات: تم التأكد من صدق الأدوات في الدراسة الحالية بعرضها على عشرة محكمين من المختصين في التربية وعلم النفس، وكان هناك اتفاق بينهم على صلاحية الأدوات، في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأدوات على أساسه حيث أجريت بعض التعديلات على الفقرات حسب ما اقترح المحكمون.

ثبات الأدوات: قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة على الدرجة الكلية لكل متغير من متغيرات الدراسة وكذلك على الأبعاد الفرعية، حيث تم حساب الثبات لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة بطريقة الاتساق الداخلي، بحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وقد جاءت النتائج كما هي واضحة في الجدول (6).

جدول(6): يوضح معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأدوات الدراسة.

الرقم	القيمة	عدد الفقرات	قيمة Alpha
البعد الأول	الوعي بالذات	12	0.710
البعد الثاني	ادارة الانفعالات	12	0.822
البعد الثالث	الدافعية	12	0.792
البعد الرابع	التعاطف	12	.920٠
	التواصل الاجتماعي	12	0.825
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني		60	0.944
مقياس فاعلية الذات		21	0.760
مقياس قلق المستقبل		28	0.866

تشير المعطيات الواردة في جدول(6) السابق إلى أن أدوات الدراسة بأبعادها المختلفة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت درجات الثبات بين (71%) وبين (92%) على أبعاد الذكاء الوجداني، معبرة عن درجة بين عالية وعالية جداً من الثبات، وبلغت قيمة ألفا على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني (83%) معبرة عن درجة عالية من الثبات. بينما بلغت قيمة ألفا على الدرجة الكلية لفاعلية الذات (76%) معبرة عن درجة عالية من الثبات. كذلك بلغت قيمة ألفا على الدرجة الكلية لقلق المستقبل (87%) معبرة عن درجة عالية من الثبات.

إجراءات تطبيق الدراسة:

قامت الباحثة بإجراءات الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- القيام بحصر مجتمع الدراسة والمتمثل في المرشدين التربويين العاملين في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية.
- تطوير واختيار أدوات الدراسة بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسة.
- التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على عشرة من المحكمين.
- توزيع أداة الدراسة على المجتمع المستهدف، في بداية الفصل الأول من العام الدراسي (2016 – 2017م) باليد وأجاب المبحوثون على الإستبانات بوجود الباحثة.
- تم إِعطاء الإستبانات الصالحة أَرقاماً متسلسلة وإِعدادها لإِدخالها في الحاسوب.
- استخدم البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

المعالجة الإحصائية: تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، وتم استخدام الإحصاء الوصفي باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة واستجاباتهم على الإستبانة(فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية)، وقد فحصت فرضيات الدراسة عن طريق الاختبارات الإحصائية التحليلية الآتية: اختبار (ت) (t–test)، ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way Analysis of Variance) كما استخدم معامل الثبات كرونباخ ألفا لحساب ثبات الأداة، ومعامل الارتباط بيرسون، وذلك باستخدام الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: ما درجة فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين العاملين في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخرجت الباحثة الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الذات من وجهة نظر المرشدين التربويين على الدرجة الكلية، وذلك كما هو واضح في جدول(7).

جدول (7): يوضح الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية الذات للمرشدين

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	96	2.38	0.24	مرتفعة

يتضح من الجدول (7) أن درجة فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (2.38) مع انحراف معياري (0.24). وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأن المرشدين التربويين يتلقون دعماً نفسياً ومهنياً عالياً من المسؤولين عن برامج الإرشاد التربوي، نظراً لأهمية الدور الذي يقومون به خاصة في ظل المشكلات التي يعاني منها الطلبة، كما أن معظم المرشدين التربويين تلقوا العديد من الدورات المهنية والنفسية والتي زادت من خبرتهم العملية، والتي استطاعوا من خلالها تطوير قدراتهم الذاتية، فأصبح لديهم الكثير من الإنجاز. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حجازي (2013)، إلا أنها تختلف مع دراسة عربيات وحمادنة (2014) التي جاءت فاعلية الذات بمستوى منخفض، في حين كانت فاعلية الذات في دراسة أبو غالي (2012) منخفضة.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة فاعلية الذات من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية (2-1) وفيما يلي نتائج فحصها:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة فاعلية الذات من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدمت الباحثة اختبار ت (t–test)، كما هو واضح في جدول(8).

جدول(8): يوضح نتائج اختبار ت (t–test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لفاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
فاعلية الذات	ذكور	40	2.45	0.24	2.531	94	0.013*
	إناث	56	2.33	0.23			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكور (2.45) وكان لدى الإناث (2.33. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإناث يواجهن ضغوطاً اجتماعية وأسرية منذ الصغر، وذلك من خلال التربية والتنشئة الاجتماعية، فدائماً يكون الذكر له صفة القيادة والمسؤولية، بينما الأنثى يجب أن تكون في دور التبعية والانقياد لأسرتها أولا ولتقاليد المجتمع ثانياً، وهذا يؤثر في ثقتها بنفسها، ويكون عادة العديد من العراقيل والصعوبات التي تكون معيقة لتحقيق الذات لدى الإناث، فنظرة المجتمع نظرة ذكورية ويمارسون هذا الدور بطريقة واعية أو غير واعية، وهذا يعود للتنشئة الاجتماعية التي تعطي قيمة واحتراماً للذكر أكثر من الأنثى. ويتفق هذا مع دراسة مقدام. (Moghadam,2015) وتتفق أيضاً مع دراسة أكرم وغضنفر (Akram& Ghazanfar, 2014)، كذلك تتفق مع دراسة جوبتا وكومار (Gupta& Kumar, 2010)، إلا أن هذه النتيجة تختلف مع دراسة بقيعي (2015)، ودراسة البادي (2014)، ودراسة البهدل (2014)، ودراسة حمادنة وشرادقة (2013) حيث تبين من هذه الدراسات بأنه لا يوجد فروق تعزى لمتغير الجنس.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05) $\alpha \leq$) في متوسطات درجة فاعلية الذات من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجة فاعلية الذات من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما هو واضح في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9): يوضح الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فاعلية الذات	أقل من 5 سنوات	20	2.34	0.20
	بين 5 – 10 سنوات	32	2.45	0.26
	أكثر من 10 سنوات	44	2.34	0.24

يتضح من الجدول (9) وجود تقارب في متوسطات درجة فاعلية الذات من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة على اختلاف سنوات خبرتهم، ولفحص الفروق تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way Analysis of Variance) كما هو وارد في جدول (10).

جدول (10): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
فاعلية الذات	بين المجموعات	0.262	2	0.131	2.249	0.111
	داخل المجموعات	5.422	93	0.058		
	المجموع	5.684	95			

يتضح من الجدول(10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة فاعلية الذات من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية (2.249) إذ كانت قيمة الدلالة (0.111)، وتبعاً لعدم وجود فروق على الدرجة الكلية تم قبول الفرضية الصفرية الثانية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأن المرشدين التربويين بمختلف خبراتهم يمتلكون قدراً عالياً من الفاعلية، وذلك نظراً للخبرة المهنية التي يتلقونها حتى قبل دخولهم لمعترك الوظيفة، ناهيك أن المجتمع الفلسطيني يواجه العديد من المشكلات السياسية بسبب ممارسات الاحتلال الإسرائيلي من تعطيل للعملية التربوية واجتياح المناطق الفلسطينية واعتقال وتشريد المواطنين، مما جعل المرشدين يتلقون المزيد من الدورات المهنية المتخصصة والتي زادت من كفاءتهم المهنية، كذلك فإن وزارة التربية والتعليم الفلسطيني تعقد للمرشدين الدورات التدريبية المتخصصة بين الحين والآخر،

فأصبح لديهم قدر كافٍ من فاعلية الذات وقدرتهم على التعامل مع المواقف الطارئة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البهدل(2014)، إلا أنها تختلف مع نتيجة دراسة جيالو وليتل((Giallo & Llittle, 2003حيث كانت النتيجة لصالح ذوي الخبرة العالية.

نتائج السؤال الثالث: ما درجة قلق المستقبل لدى المرشدين التربويين العاملين في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخرجت الباحثة الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة قلق المستقبل من وجهة نظر المرشدين التربويين على الدرجة الكلية، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (11).

جدول(11): يوضح الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة قلق المستقبل لدى المرشدين

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
الدرجة الكلية لقلق المستقبل	96	1.51	0.30	منخفضة

يتضح من الجدول (11) أن درجة قلق المستقبل لدى المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية جاءت بدرجة منخفضة، فقد بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (1.51) مع انحراف معياري (0.30). **وتعزو الباحثة** هذه النتيجة إلى أن المرشدين التربويين يتمتعون بدرجة عالية من الصحة النفسية ودرجة إيمانية عالية من حيث إيمانهم بالقضاء والقدر، لذلك لا يواجهون الخوف من المستقبل، وهذا نابع من إيمانهم بأن كل شيئ مقدر ومكتوب، كما أن المرشدين يتمتعون بأمن وظيفي، ولا يوجد لديهم هاجس البحث عن المال لقضاء المتطلبات. كذلك فإن الدورات التدريبية التي يتلقونها انعكست على أنماط تفكيرهم من حيث التفكير بشكل إيجابي وواقعي. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المساوي (2012) والتي كان فيها قلق المستقبل عالياً، كذلك دراسة المشاقبة (2015) والتي كان فيها قلق المستقبل متوسطاً، وكذلك دراسة المصري (2010) التي أظهرت بأن عينة البحث كان لديها قلق من المستقبل.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة قلق المستقبل من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية (2-1) وفيما يلي نتائج فحصها:

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة قلق المستقبل من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة استخدم اختبار (t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (12).

جدول(12): يوضح نتائج اختبار (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لقلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
قلق المستقبل	ذكور	40	1.54	0.34	0.592	94	0.555
	إناث	56	1.50	0.28			

يتبين من الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة قلق المستقبل لدى المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكور (1.54) وكان لدى الإناث (1.50). كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية (0.592)، عند مستوى دلالة (0.555). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرشدين – ذكوراً وإناثاً– يعيشون الظروف المعيشية نفسها، كما أن أسلوب التنشئة الاجتماعية لا يختلف من حيث التنشئة الدينية والإيمان بالقضاء والقدر والتوكل على الله في كل مناحي الحياة، وهذا يدل بأن المرشدين على اختلاف جنسهم يتمتعون بدرجة عالية من الصحة النفسية، فلا يوجد لديهم خوف من المستقبل. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المشاقبة (2015) ودراسة المصري (2011)، ودراسة الزواهرة (2015) والتي كان فيها قلق المستقبل لصالح الذكور، وكذلك تختلف مع دراسة محمد (2010) والتي كان فيها قلق المستقبل لصالح الإناث.

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة قلق المستقبل من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجة قلق المستقبل من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما ورد في الجدول(13).

جدول رقم(13): يوضح الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلق المستقبل	أقل من 5 سنوات	20	1.57	0.32
	بين 5 – 10 سنوات	32	1.43	0.26
	أكثر من 10 سنوات	44	1.55	0.32

يتضح من الجدول (13) وجود تقارب في متوسطات درجة قلق المستقبل من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة على اختلاف سنوات خبرتهم، ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way Analysis of Variance) كما ورد في جدول (14).

الجدول (14): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
قلق المستقبل	بين المجموعات	0.333	2	0.167	1.849	0.163
	داخل المجموعات	8.375	93	0.090		
	المجموع	8.708	95			

يتضح من الجدول (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة قلق المستقبل من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية (1.849) عند مستوى دلالة (0.163). وتعزو الباحثة هذه النتيجة كون المرشدين لا يوجد لديهم قلق من المستقبل وبالتالي فإن سنوات الخبرة ليس

لها تأثير على القلق لديهم، فهم يعيشون بأمن نفسي عال يحميهم من كل المؤثرات الضاغطة، كما يغلب على هؤلاء المرشدين نمط التفكير الإيجابي الذي يجعلهم يتمتعون بالنظرة المتفائلة وإعطاء الأمور حجمها ما تستحقه من التفكير دون أية مبالغات في التفكير والقلق. ولم تجد الباحثة دراسات سابقة تتفق أو تختلف بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج السؤال الخامس: ما درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين العاملين في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس استخرجت الباحثة الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين على الدرجة الكلية، وذلك كما هو واضح في الجدول (15).

جدول (15): يوضح الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين العاملين في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية.

الرقم	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الوعي بالذات	96	3.88	0.38	مرتفعة
2	إدارة الانفعالات	96	3.96	0.50	مرتفعة
3	الدافعية	96	4.04	0.44	مرتفعة
4	التعاطف	96	4.40	0.54	مرتفعة جداً
5	التواصل الاجتماعي	96	3.98	0.47	مرتفعة
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني		96	4.05	0.40	مرتفعة

يتضح من جدول (15) أن درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (4.05) مع انحراف معياري (0.40). أما عن أهم أبعاد الذكاء الوجداني فقد تمثلت في بعد (التعاطف)، حيث جاء بدرجة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي قدره (4.40)، وجاء في المرتبة الثانية بعد (الدافعية) بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره (4.04)، وجاء في المرتبة الثالثة (التواصل الاجتماعي) بدرجة مرتفعة وبمتوسط

حسابي قدره (3.98)، وجاء في المرتبة الرابعة (الوعي بالذات) بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره (3.88). وتعزو الباحثة هذه النتيجة بأن المرشدين يتمتعون بدرجة جيدة من قدرتهم على التواصل وإدارة انفعالاتهم، كذلك لديهم الإحساس والتعاطف مع الطلبة، وهذا يبرز الدور الإيجابي للتطور المهني والنفسي الذي يتلقونه من الوزارة والمؤسسات التي تعنى بالحاجات النفسية والإرشادية، وهذا يعكس أيضاً رغبة المرشدين في تطوير أدائهم المهني طوال الوقت مما ظهرت نتائجه على سماتهم الشخصية، وقدرتهم على التفاعل والتفكير بشكل إيجابي فيما يعترضهم من صعوبات.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة الذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية (2-1) وفيما يلي نتائج فحصها:

نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة الذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية الخامسة استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول (16).

الجدول (16): يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الوعي بالذات	ذكور	40	3.89	0.35	0.232	94	0.817
	إناث	56	3.87	0.40			
ادارة الانفعالات	ذكور	40	3.98	0.57	0.259	94	0.796
	إناث	56	3.95	0.45			

الدافعية	ذكور	40	4.04	0.47	0.071	94	0.944
	إناث	56	4.04	0.43			
التعاطف	ذكور	40	4.39	0.51	−0.218	94	0.828
	إناث	56	4.41	0.57			
التواصل الاجتماعي	ذكور	40	4.03	0.46	0.858	94	0.393
	إناث	56	3.95	0.47			
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	ذكور	40	4.07	0.40	0.265	94	0.792
	إناث	56	4.04	0.40			

يتبين من الجدول (16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس سواء على الدرجة الكلية أو باقي الأبعاد الأخرى للذكاء الوجداني، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للذكور (4.07) وكان لدى الإناث (4.04). وتعزو الباحثة ذلك أن المرشدين التربويين يمتلكون درجة مرتفعة من فاعلية الذات ودرجة منخفضة من قلق المستقبل مما يؤثر في أدائهم المهني ويجعلهم متفائلين وقادرين على تحقيق درجات عالية في التطور المهني والنفسي، ويجعلهم يتمتعون بقدر كاف من الوعي لذواتهم وللآخرين ويكون التواصل الاجتماعي لديهم فعالاً، وهذا التطور المهني والنفسي يسعى إليه كلا الجنسين، فالمرأة بقدراتها الذاتية أصبحت تنافس الرجل في مواقع كثيرة، وهذا يدل بأن فرص التطور معطاة للجميع بدون تمييز بين الذكر والأنثى، وأن معيار الحكم على الشخص هو الأداء نفسه دون اعتبار للنوع الاجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة امارو (U umaru, 2015)، ودراسة كار وآخرين (Kar, et al, 2014)، فيما تختلف النتيجة مع نتيجة دراسة علوان والنواجحة (2013) والتي كانت لصالح الإناث.

نتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة الذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية السادسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجة الذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما ورد في الجدول (17).

الجدول (17): يوضح الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي بالذات	أقل من 5 سنوات	20	3.82	0.37
	بين 5 – 10 سنوات	32	3.96	0.42
	أكثر من 10 سنوات	44	3.85	0.34
إدارة الانفعالات	أقل من 5 سنوات	20	4.03	0.50
	بين 5 – 10 سنوات	32	4.10	0.50
	أكثر من 10 سنوات	44	3.83	0.47
الدافعية	أقل من 5 سنوات	20	4.05	0.38
	بين 5 – 10 سنوات	32	4.17	0.50
	أكثر من 10 سنوات	44	3.94	0.41
التعاطف	اقل من 5 سنوات	20	4.37	0.55
	بين 5 – 10 سنوات	32	4.45	0.53
	أكثر من 10 سنوات	44	4.39	0.56
التواصل الاجتماعي	أقل من 5 سنوات	20	3.97	0.54
	بين 5 – 10 سنوات	32	4.08	0.46
	أكثر من 10 سنوات	44	3.91	0.43
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	أقل من 5 سنوات	20	4.05	0.40
	بين 5 – 10 سنوات	32	4.15	0.42
	أكثر من 10 سنوات	44	3.98	0.38

يتضح من الجدول (17) وجود تقارب في متوسطات درجة الذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة على اختلاف سنوات خبرتهم، ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way Analysis of Variance) كما ورد في الجدول رقم (18).

جدول (18): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الوعي بالذات	بين المجموعات	0.333	2	0.166	1.183	0.311
	داخل المجموعات	13.080	93	0.141		
	المجموع	13.413	95			
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	1.475	2	0.737	3.110	*0.049
	داخل المجموعات	22.050	93	0.237		
	المجموع	23.525	95			
الدافعية	بين المجموعات	1.004	2	0.502	2.630	0.077
	داخل المجموعات	17.746	93	0.191		
	المجموع	18.750	95			
التعاطف	بين المجموعات	096.	2	0.048	0.159	0.853
	داخل المجموعات	27.960	93	0.301		
	المجموع	28.055	95			
التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	0.515	2	0.258	1.195	0.307
	داخل المجموعات	20.047	93	0.216		
	المجموع	20.562	95			
الدرجة الكلية الذكاء الوجداني	بين المجموعات	0.529	2	0.265	1.694	0.189
	داخل المجموعات	14.520	93	0.156		
	المجموع	15.049	95			

يتضح من الجدول (18) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية وباقي الأبعاد الاخرى للذكاء الوجداني باستثناء بعد (إدارة الانفعالات)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية (1.694) عند مستوى دلالة (0.189)، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة على بعد (إدارة الانفعالات) (3.110) عند مستوى دلالة (0.049)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة على بعد إدارة الانفعالات قامت الباحثة باستخدام اختبار (Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (19).

جدول (19): يوضح نتائج اختبار (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على بعد إدارة الانفعالات.

المتغير	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	بين 5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
إدارة الانفعالات	أقل من 5 سنوات		−0.06823	0.20189
	بين 5 – 10 سنوات			*0.27012
	أكثر من 10 سنوات			

يتضح من الجدول (19) أن الفروق كانت دالة لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق في درجات (إدارة الانفعالات) أن الفروق كانت بين المبحوثين الذين سنوات خبرتهم (بين 5 – 10 سنوات) وبين المبحوثين الذين خبرتهم الحالية (أكثر من 10 سنوات) لصالح المبحوثين الذين سنوات خبرتهم (بين 5 – 10 سنوات)، وتبعاً لعدم وجود فروق على الدرجة الكلية لذا تم قبول الفرضية الصفرية السادسة، في حين تم رفضها على بعد إدارة الانفعالات. وتعزو الباحثة ذلك أن المرشدين التربويين يكونون في هذه الفترة من سنوات الخبرة في أوج عطائهم ونشاطهم وحيويتهم، مما ينعكس على أدائهم المهني، وهم أيضاً يسعون للتميز والإبداع واكتساب المزيد من الخبرات المهنية، فيكون لديهم القدرة على إدارة انفعالاتهم بنجاح في المواقف المختلفة، حيث يكون لديهم القدرة على فهم وإدراك العناصر السلوكية والعاطفية، ومن ثم يكون لديهم القدرة على صنع القرار. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أحمدي زادة وآخرين (Ahmadizadeh, et al, 2013).

نتائج السؤال السابع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات وبين قلق المستقبل والذكاء والوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية ؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية الاتية:

نتائج الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات فاعلية الذات وبين قلق المستقبل من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية.

وللتحقق من صحة الفرضية السابعة استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين فاعلية الذات وبين قلق المستقبل وذلك كما ورد في الجدول (20).

جدول (20): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين فاعلية الذات وبين قلق المستقبل.

المتغيرات		فاعلية الذات	قلق المستقبل
فاعلية الذات قلق المستقبل	معامل الارتباط		-0.253*
	مستوى الدلالة		0.013

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ** دالة إحصائياً بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (21) وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرشدين الذين يتمتعون بدرجة عالية من الفاعلية لا يوجد لديهم قلق من المستقبل، حيث أن هؤلاء المرشدين يشعرون بالأمن الوظيفي، كما أن طبيعة عملهم الإرشادي جعلهم يدركون مخاوفهم بطريقة صحيحة دون التأثير في أوضاعهم النفسية والانفعالية، وهذا يدل بأنهم يعيشون في حالة من السلام النفسي الداخلي، ويمتلكون نظرة متفائلة، ويمتلكون القدرة على الإدراك الذاتي وحل المشكلات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد(2013).

نتائج الفرضية الثامنة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات فاعلية الذات وبين الذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية.

للتحقق من صحة الفرضية الثامنة استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين فاعلية الذات وبين الذكاء الوجداني وذلك كما في الجدول (22).

جدول(22): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين فاعلية الذات وبين الذكاء الوجداني.

المتغيرات		فاعلية الذات	الوعي بالذات	ادارة الانفعالات	الدافعية	التعاطف	التواصل الاجتماعي	الدرجة الكلية الذكاء الوجداني
فاعلية الذات	معامل الارتباط		**0.467	**0.536	**0.524	**0.431	**0.515	**0.577
	مستوى الدلالة		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الوعي بالذات	معامل الارتباط			**0.551	**0.588	**0.545	**0.604	**0.748
	مستوى الدلالة			0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ادارة الانفعالات	معامل الارتباط				**0.752	**0.689	**0.707	**0.875
	مستوى الدلالة				0.000	0.000	0.000	0.000
الدافعية	معامل الارتباط					**0.684	**0.709	**0.875
	مستوى الدلالة					0.000	0.000	0.000
التعاطف	معامل الارتباط						**0.732	**0.872
	مستوى الدلالة						0.000	0.000
التواصل الاجتماعي	معامل الارتباط							**0.883
	مستوى الدلالة							0.000
الدرجة الكلية الذكاء الوجداني	معامل الارتباط							
	مستوى الدلالة							

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ** دالة إحصائياً بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (22) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات فاعلية الذات وبين متوسطات الذكاء الوجداني على الدرجة الكلية وباقي الأبعاد الأخرى للذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية، وتبعاً لوجود علاقة دالة إحصائياً فإن هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية الثامنة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن المرشدين يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية مما انعكس على الذكاء الوجداني لديهم، فهم واعون لذواتهم قادرون على التحكم بانفعالاتهم ويسعون للنجاح والتميز في مجال الوظيفة، والمرشدون ذوو الفاعلية العالية يكون لديهم مقدرة عالية على التواصل مع الآخرين، سواءً من الطلبة أو زملائهم أو المسؤولين، وهم أيضا قادرون على فهم الانفعالات وتحديدها لدى الآخرين بشكل إيجابي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مقدام (Moghadam, 2015) ودراسة بهجت (Bahjat, 2012) ودراسة هاشمي (Hashemi, 2011) وكذلك دراسة السيد (2013).

نتائج الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات قلق المستقبل وبين الذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية.

وللتحقق من صحة الفرضية التاسعة استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين قلق المستقبل وبين الذكاء الوجداني وذلك كما ورد في الجدول (23).

جدول (23): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين قلق المستقبل وبين الذكاء الوجداني.

المتغيرات		فاعلية الذات	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	الدافعية	التعاطف	التواصل الاجتماعي	الدرجة الكلية الذكاء الوجداني
قلق المستقبل	معامل الارتباط		**-0.438	**-0.350	**-0.348	**-0.279	**-0.296	**-0.393
	مستوى الدلالة		0.000	0.000	0.001	0.006	0.003	0.000
الوعي بالذات	معامل الارتباط			**0.551	**0.588	**0.545	**0.604	**0.748
	مستوى الدلالة			0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ادارة الانفعالات	معامل الارتباط				**0.752	**0.689	**0.707	**0.875
	مستوى الدلالة				0.000	0.000	0.000	0.000
الدافعية	معامل الارتباط					**0.684	**0.709	**0.875
	مستوى الدلالة					0.000	0.000	0.000
التعاطف	معامل الارتباط						**0.732	**0.872
	مستوى الدلالة						0.000	0.000
التواصل الاجتماعي	معامل الارتباط							**0.883
	مستوى الدلالة							0.000
الدرجة الكلية الذكاء الوجداني	معامل الارتباط							
	مستوى الدلالة							

* دالة إحصائيا عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) **دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$).

يتضح من الجدول (28) وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات قلق المستقبل وبين متوسطات الذكاء الوجداني على الدرجة الكلية وباقي الأبعاد الأخرى للذكاء الوجداني من وجهة نظر المرشدين التربويين العاملين في مديريات تربية وتعليم محافظات شمال الضفة الغربية، وتبعاً لوجود علاقة دالة إحصائياً فإن هذا يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية التاسعة. وتعزو الباحثة ذلك بأن المرشدين لديهم مستوى عالٍ من الذكاء الوجداني، وهم بذلك قادرون على التكيف والرضا عن الحياة ومواجهة الصعاب ومعايشة الواقع وإدارة انفعالاتهم بطريقة إيجابية، ويعملون لتحقيق النجاح، ولديهم القدرة على إدراك وفهم الأفكار، وهم بذلك لا يوجد لديهم قلق من المستقبل فهم قادرون على إدارة حياتهم الشخصية والمهنية بنجاح ولديهم نظرة مستقبلية متفائلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد (2013) ودراسة المصري (2011).

التوصيات:

- إجراء المزيد من البحوث على عينة الدراسة الحالية وضمن متغيرات أخرى.
- إيلاء وزارة التربية والتعليم وخاصة قسم الإرشاد التربوي الأهمية للمرشدين التربويين من أجل تنمية وتطوير قدراتهم المهنية لزيادة الإنجاز المهني لديهم.
- إجراء المزيد من البحوث حول فاعلية الذات والذكاء الوجداني وقلق المستقبل لدى عينات أخرى.
- تصميم وإعداد برامج تدريبية لتنمية فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى المرشدين ومن ثم تطبيقها على الطلبة للمساهمة في رفع كفاءتهم للتعامل مع المشكلات والتفكير بصورة إيجابية.
- ضرورة الاهتمام بتقديم الخدمات والمتطلبات الوظيفية كافة للمرشدين من أجل القيام بأعبائهم الوظيفية مثل الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية.

المراجع العربية:

- أبو غالي، عطاف محمود (2012). فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والنفسية، مجلد (20)، عدد (1)، ص ص –619 654.

- البادي، عائشة بنت سعيد بن سالم (2014). بعض سمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة نزوى.

- بقيعي، نافز أحمد عبد، هماش، حنان أحمد اسماعيل (2015). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (16)، عدد (3)، سبتمبر، ص ص –595 627.

- البهدل، دخيل بن محمد (2014). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بعوامل الشخصية لدى المرشدين الطلابيين الملتحقين بدبلوم التوجيه والإرشاد ببعض الجامعات السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (15)، عدد (1)، مارس، ص ص –140 177.

- حجازي، جولتان (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (9)، عدد (4)، ص ص419–433.

- حمادنة، برهان محمود، شرادقة، ماهر تيسير (2014). الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعيا، مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثاني، عدد (5)، نيسان، ص ص –177 208.

- الزواهرة، محمد خلف (2015). العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة حائل، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مجلد (3)، عدد (10) نيسان، ص ص –47 80.

- السيد، علياء رجب محمد (2013). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- محمد، هبة مؤيد (2010). قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، عدد (27)، ص ص –321 377.

- المزروع، ليلى بنت عبد الله (2007). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (8)، عدد (4) ديسمبر، ص ص –68 89.

- مساوي، محمد بن علي (2012). قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسات تربوية ونفسية(مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق)، عدد (75)، ص ص –279 308.

- المشاقبة، محمد أحمد خدام (2015). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، مجلد (10)، عدد (1)، ص ص –33 49.

- المصري، نيفين عبد الرحمن (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر: غزة.

- عبد الله، هشام إبراهيم، العقاد، عصام عبد اللطيف عبد الهادي (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية ، كلية الآداب، جامعة المنيا، مجلد (19) يناير، ص ص –1 64.

- عربيات، أحمد عبد الحليم، حمادنة، برهان محمود (2014). فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (15)، عدد (1)، مارس، ص ص –90 109.

- عسلية، محمد، البنا، أنور (2011). فاعلية برنامج في البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأقصى المنتسبين للتنظيمات بمحافظات غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 25، عدد 5، ص ص –1119 1158.

المراجع الأجنبية:

- Abdelrazek, Osama Hasan Gaber (2016). Level of Aspiration, Critical Thinking and Future Anxiety as Predictors for the Motivation to Learn among a Sample of Students of Najran University, International Journal of Education and Research, Vol. 4 No. 2 February: pp 61- 70.
- Ahmadizadeh ,Zahra ; M.A, Asma taheri; Heydarinejad, Sedighe(2013). Comparison of Self-Efficacy and emotional intelligence of active and inactive students,International Research Journal of Applied and Basic Sciences, Vol, 4, No. 9: pp 2553-2556.
- Al-Tamimi, Eman Mohammad Reda Ali & Naseer Ahmad Al-Khawaldeh(2016). Emotional Intelligence and Its Relation with the Social Skills and ReligiousBehaviour of Female Students at Dammam University in the Light of Some Variables, International Education Studies, Vol. 9, No. 3, pp 131- 147.
- Amitay , Gila & Thomas, Gumpel(2015). Academic self-efficacy as a resilience factor among adjudicated girls, International Journal of Adolescence and Youth, Vol. 20, No. 2: pp 202–227.
- Alghamdi, Faris S.(2014). The Role of Trait Emotional Intelligence in Individual Performance: A Descriptive Study in Albaha University, Saudi Arabia, Journal of Service Science and Management, Vol. 7: pp 361-367.
- Akram1, Bushra& Ghazanfar, Lubna(2014). Selfefficacy and Academic Performance of the Students of Gurjrat University, Pakistan, Academic Research International, Vol. 5, No. 1: pp 283- 290.,, nnnVnnnnnnol. 5 No. 1 January ssssssvvVol.Vol5 No. 1
- Akduman, Gülbeniz; Hatipoğlu, Zeynep; Yüksekbilgili, Zeki(2015). A Research about Emotional Intelligence on Generations, International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Review, Vol. 3, No. 4, Winter: pp 124- 133.
- Ataabadi, Setareh; Yusefi, Zahra; Morad, Azam(2014). Predicting academic achievement among deaf students: emotional intelligence, social skills, family communications and self-esteem, European Journal of Research on Education, Vol. 2 No 1: pp35-46.

- Bar-On, R. A. (2010). Emotional İntelligence: An İntegral Part of Positive Psychology. South African Journal of Psychology, Vol. 40, No. 1: 54-62.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory, Psychology and Health, Vol .13, No.4: pp 623-649.
- Cherniss, Cary(2010). Emotional Intelligence: New Insights and Further Clarifications, Industrial and Organizational Psychology,Vol. 3 (2010): pp 183–191.
- Denoyelles, Aimee ; Hornik, Steven R.; Johnson, Richard D.(2014). Exploring the Dimensions of Self-Efficacy in Virtual World Learning: Environment, Task, and Content, MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, Vol. 10, No. 2, June: pp 255- 271.
- Dolev, Niva &Leshem, Shosh(2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training, International Journal of Emotional Education:Special Issue Vol. 8, No. 1, April 2016: pp 75-94.
- Drysdale, Maureent & Mcbeat, Margaret(2014). Exploring hope, self-efficacy, procrastination, and study skills between cooperative and non-cooperative education students, Asia-Pacific Journal of Cooperative Education,Vol. 15, No. 1: pp 69-79.
- Ebrahimi, Mitra & Jahanian, Ramezan(2014). Strategies To Increase The Self- Efficacy Of Educational Administrators, International Journal of Management and Sustainability, Vol.3, No. 4: pp 250-260.
- Elmomani, Mohammed & Naeem, Mazen Mahmoud (2013) The relationship between future anxiety and some variables for the community college students in the Galilee city,The Jordan Journal of Educational Sciences ,Vol. 9,No. 2: pp 173- 185.
- Eniola, S. Mike & Busari, A.O.(2014). Emotional Intelligence in Promoting Self-Efficacy of the Visually Impaired Fresh Students of Federal College of Education (Special) Oyo, Nigeria, International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 4, No. 14; December: pp 170- 178.
- Hammad ,Mahammad Ahmed(2016). Future Anxiety and its Relationship to Students' Attitude toward Academic Specialization, Journal of Education and Practice, Vol.7, No.15, pp 54- 64.

- Hasheminasab, Mohsen; Zarandi, Zahra Ghanbari; Azizi, Jasem; Zadeh, Mahmoud Shamsi(2014). Investigating the Relationship between Self-Efficacy with Academic Achievement, Discipline, Urban-Rural and Order Birth of High School Students in Rafsanjan, International Journal of Psychology and Behavioral Research. Vol. 3, No. 4: pp 258-264.
- Hashemi, Mohammad Reza(2011). Emotional Intelligence and Self-Efficacy: A Case of Iranian EFL University Students, International Journal of Linguistics, Vol. 3, No. 1: pp 1- 16.
- Hebert, Corie; Kulkin, Heidi S.; Ahn, Bonnie(2014). Facilitating Research Self-Efficacy through Teaching Strategies Linked to Self-Efficacy Theory, American International Journal of Social Science, Vol. 3 No. 1, January: pp 44- 50.
- Hemmings, Brian Colin(2015). Strengthening the teaching self-efficacy of early career Academics, Issues in Educational Research, Vo. 25, No.1: pp 1- 17.
- Hendricks, Karin S.(2015). The sources of self-efficacy, Educational research and implications for music, Education Online First doi:10.1177/875512331555, 1- 22.
- Igbo ,Janet Ngozi ; Nwaka, Ruth N. ; Mbagwu ,Felicia; Mezieobi, Dan(2016). Emotional Intelligence as a Correlate of Social and Academic Adjustment of First Year University Students in South East GEO– Political Zone of Nigeria. Journal of Advanced Research, Vol. 5, No 1, pp 9- 20.
- Iroegbu, Manasseh N.(2015). Self Efficacy and Work Performance: A Theoretical Framework of Albert Bandura's Model, Review of Findings, Implications and Directions for Future Research, Psychology and Behavioral Sciences. Vol. 4, No. 4, : pp. 170-173.
- Jamalallail, Mohammad(2014). Future Anxiety and Optisim Among Gifted Students Parents, The 2014 WEI International Academic Conference Proceedings Budapest, Hungary.
- Jensen, Susan M.(2008). Psychological Capital and Entrepreneurial Stress:
- Propositions For Study, University of Nebraska Kearney: pp 1333-1345.

- Gharetepeh, Ameneh; Safari, Yahya; Pashael, Taerehpashael; Razaei, Mansour; Bagherkajba, Mohammad(2015). Emotional intelligence as a predictor of self efficacy among students with different levels of academic achievement atKermanshah University of Medical Sciences, Adv Med Educ Prof. Apr, Vol. 3, No. 2: pp 50–55.
- Giallo, R., & Llittle, E. (2003). Classroom Behavior Problems, The Relationship between Preparedness,Classroom Experiences and Self-Efficacy in Graduate and Student Teachers. Australian Journal of Educational & Developmental, Psychology, 3, pp. 21-34.
- Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence, New York: Bantam Books.
- Goulão, Maria de Fátima(2014). The Relationship between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners, Athens Journal of Education, Vol. 1, No. 3: pp 237- 246.
- Gupta ,Garima & Kumar, Sushil(2010). Mental Health in Relation to Emotional Intelligence and Self Efficacy among College Students, Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, Vol.36, No.1:pp 61-67.
- Kar, Dhiman; Saha,Birbal ; Mondal, Bhim Chandra(2014). Measuring Emotional Intelligence of Secondary School Students in Relation to Gender and Residence: an Empirical Study, American Journal of Educational Research, 2014, Vol. 2, No. 4, pp: 193-196.
- Khan, Azizuddin; Fleva, Eleni; Qazi, Tabassum(2015). Role of Self-Esteem and General Self-Efficacy in Teachers' Efficacy in Primary Schools, Psychology,Vol. 6: pp 117-125.
- Larwin, Karen(2014). Statistics Related Self-Efficacy: A Confirmatory Factor Analysis Demonstrating a Significant Link to Prior Mathematics Experiences for Graduate Level Students, Mathematics Education Trends and Research, Educational Foundations Research Technology and Leadership Youngstown State University, United States: pp 1- 18.
- Lamport, Mark A.; Ware, Katherine Carpenter-, Harvey, David W. (2012). Learning Disabilities:The Impact Of Social Interaction On Education Outcomes For Learners With Emotional And Behavioral Disabilities, European Journal of Business and Social Sciences, Vol. 1, No. 8: pp 67- 77.

- Luxon, Katy ; Fletcher, Richard; Leeson,Heidi(2009). Predictors of Future Anxiety About Male Pattern Baldness in New Zealand Males, New Zealand Journal of Psychology, Vol. 38, No. 3, pp 35- 41.
- Masum, Rubina & Khan, Imran(2014). Examining the Relationship between Emotional Intelligence and Aggression among Undergraduate Students of Karachi, Educational Research International, Vol. 3, No. 3, June: pp 36-41.
- Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R.D. (2012). Emotional İntelligence: A promise unfulfilled? Japanese Psychological Research, Vol. 54, No. 2: pp 105–12.
- Miranda, Regina& Mennin Douglas S.(2007). Depression, Generalized Anxiety Disorder, and Certainty in Pessimistic Predictions about the Future, Published online: 21 February 2007 , Springer Science+Business Media, Vol. 31: pp71-82.
- Mohammadi, Abdolmalek Dehvari & Saravani, Mohammad Reza(2015). Relationship Between Self-Efficacy and EmotionalIntelligence in Teachers of Saravan City, Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, Vol. 5, No 2: pp 1860-1863.
- Mueller, Erik M.; Nguyen, Jennifer; Ray, William J., Borkovec, Thomas D.(2010). Future-oriented decision-making in Generalized Anxiety Disorder is evident across different versions of the Iowa Gambling Task, Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, Vol. 41: pp 165- 171.
- Noyelles, Aimee de ; Hornik, Steven R.; Johnson, Richard D.(2014). Exploring the Dimensions of Self-Efficacy in Virtual World Learning: Environment, Task, and Content, MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, Vol. 10, No. 2, June: pp 255- 271.
- Owoseni & Olakitan, Omosolape(2014). Emotional Intelligence and Perceived Leadership Behaviour Effectiveness in Organizations, International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 4, No. 2 [Special Issue – January], pp 262- 269.
- Richardson, E.D., (1999). Adventure based theory and self efficacy theory: Test of treatment model for late adolescents with depressive symptomatology, Dissertation of Virginia Polytechnic Institute and State University.

- Shattuck, Paul T.; Steinberg, Jessica; Yu, Jennifer; Wei, Xin; Cooper, Benjamin P.; Newman, Lynn, and Anne M. Roux1(2014). Disability Identification and Self-Efficacy among College Students on the Autism Spectrum, Autism Research and Treatment, Vol. 2014, pp 1-7.
- Smokowski, Paul R. ; Evans ,Caroline B. R. ; Cotter Katie L. •; Webber, Kristina C.(2013). Ethnic Identity and Mental Health in American Indian Youth:
- Examining Mediation Pathways Through Self-esteem, and Future Optimism, Youth Adolescence, Springer Science+Business Media New York .
- Upadhyay ,Sushmita (2009). Coping with Surgery and Accompanying Environmental Changes, Journal of the Indian Academy of Applied Psychology,October, Vol. 35, Special Issue, 154-163.
- Umaru, Yunusa(2015). Effect of Instruction in Emotional Intelligence Skills on Locus of Control and Academic Self –Efficacy among Junior Secondary School Students in Niger State, Nigeria, Journal of Education and Practice, Vol.6, No.18: pp 164- 1690.
- Whetten, D.A. and S.C. Kim (1998). Developing management skills. New York: Addison – Wesley, Wheelan.
- Yazici, Hikmet; Seyis, Sevda; Altuna, Fatma(2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students, Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol.15 (2011) : pp 2319–2323.
- Zaleski, Z. (1996). Future anxiety, Concept , measurement and preliminary research. Personality and individual Differences,Vol. 21, No. 2, 165-174.

تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية في التحليل المكاني للخدمات السياحية:دراسة تطبيقية مدينة أريحا

د. رائد حلبي/ جامعة الاستقلال

الملخص

تم التعرف من خلال هذه الدراسة إلى نمط توزيع وكثافة الخدمات والمواقع السياحية في مدينة أريحا واستخدمت الدراسة أسلوب المسح الشامل لجميع المرافق والخدمات السياحية في المدينة بهدف بناء قاعدة بيانات مكانية لها، وكشفت الدراسة عن نمط توزيع الكثافة للخدمات والمواقع السياحية من خلال تطبيق تحليل صلة الجوار (Nearest Neighbor Analysis)، وتحليل الكثافة Density، وتحليل الإحصاء المكاني (مربع كاي).

وأظهرت نتائج الدراسة أن قيمة معامل الجوار (Nearest Neighbor Analysis) هي (0,25) في نتائج التحليل، ومعنى ذلك أن نمط التوزيع داخل المدينة هو النمط المتقارب (Clustered) المركز وغير المنتظم. كما اتضح في نتائج تحليل الكثافة أن المواقع والخدمات السياحية كانت مركزة في وسط المدينة وغير موزعة بصورة منتظمة على مساحة المدينة، كما انتهت الدراسة إلى بعض التوصيات والمقترحات التي يؤمل أن يستفاد منها في تطوير الاستخدام السياحي داخل المدينة كذلك الى ضرورة أن يكون هناك تنسيق متكامل بين الجهات المسئولة كافة داخل المدينة من أجل وضع خطط تعنى بالتنمية والتطوير السياحي فيها، لأن مدينة أريحا مدينة سياحية، وهي تحتاج إلى ذلك.

الكلمات الدالة: تطبيقات نظم معلومات جغرافية ،التحليل المكاني ، الخدمات السياحية.

GIS applications in the spatial analysis of Tourist Services: An Empirical Study of Jericho

Abstract:

This study is an attempt to identify the distribution pattern and intensity of services and tourist sites in Jericho. Its aim is to build a database for all services and tourist sites in Jericho. The study revealed the pattern of distribution and the density of services at the tourist sites using the application of analysis related to the neighborhood (Nearest Neighbor Analysis); the analysis of density , and analysis of spatial statistics (Kai-square). The results showed that the value of the coefficient of the neighborhood (Nearest Neighbor Analysis) is (0.25), meaning that the distribution pattern at tourist attractions and tourist centers within the city is a style of convergent (Clustered) center and non-regularly and spatiality distributed As evidenced by the results of the analysis that the density of sites and tourist services were very focused in the center of the city and not regularly distributed in the different areas of the city. The study also come up with some of the recommendations and suggestions that will be helpful and in the development of tourism in the city.

Key words: GIS applications, spatial analysis, Tourism Services.

الفصل الأول

مشكلة وإجراءات الدراسة وخلفيتها:

المقدمة:

إن انتشار نظام المعلومات الجغرافية (GIS) قد أدى إلى ثورة تكنولوجية متمثلة في استخدام الحواسيب الآلية والبرامج المختلفة في التحليل المكاني للمواقع السياحية، والتعرف إلى خصائصها وتوزيعها داخل المدن من أجل تطويرها وتنميتها والإفادة منها ما أمكن .

تعد تقنية نظم المعلومات الجغرافية أداة فاعلة في التحليل المكاني للمواقع والخدمات السياحية من جهة، ومن جهة أخرى فهي تسهم في بناء قاعدة بيانات جغرافية تتناول المواقع السياحية كافة في مدينة أريحا المتمثلة في الكنائس، الحدائق، والفنادق، والمعالم الأثرية.....الخ.

انتشرت تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية انتشاراً سريعاً على المستوى العالمي، كإحدى الوسائل المهمة في التحليل والمعالجة للمواقع والخدمات السياحية داخل المدن، بغية وضع الخطط المناسبة لتحقيق الاستخدام الأمثل لما هو متوفر من إمكانات هائلة ومتقدمة في رصد المكان وتحليله، وإخراجه في صورة قاعدة بيانات مرتبطة بخرائط توضح شخصية المكان إذ تعد دليلاً لحركة السياحة.

مشكلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى البحث في التحليل المكاني لتوزيع الخدمات السياحية في مدينة أريحا والتعرف إلى كثافتها، مستخدمة نظم المعلومات الجغرافية (Geographic Information System)، من خلال بناء قاعدة بيانات جغرافية للمدينة وتصنف الدراسات التي تناولت المواقع والخدمات السياحية في غالبيتها باهتمامها بدراسة الجوانب التقليدية، لم يكن من الممكن استخدام هذه النظم في إجراء التحليلات المكانية والإحصائية المختلفة حتى تطور استخدام نظم المعلومات الجغرافية وانتشارها. وفي سبيل ذلك ستحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. كيف يمكن تصنيف الاستخدامات السياحية وتحليلها داخل مدينة أريحا ، وكيف يبدو الانتشار والتوزيع المكاني لها ؟
2. كيف يمكن استخدام نظام المعلومات الجغرافية في بناء قاعدة بيانات جغرافية تساعد على تنشيط السياحة داخل مدينة أريحا؟

3. كيف تبدو الكثافة في توزيع الخدمات السياحية داخل حدود المدينة؟

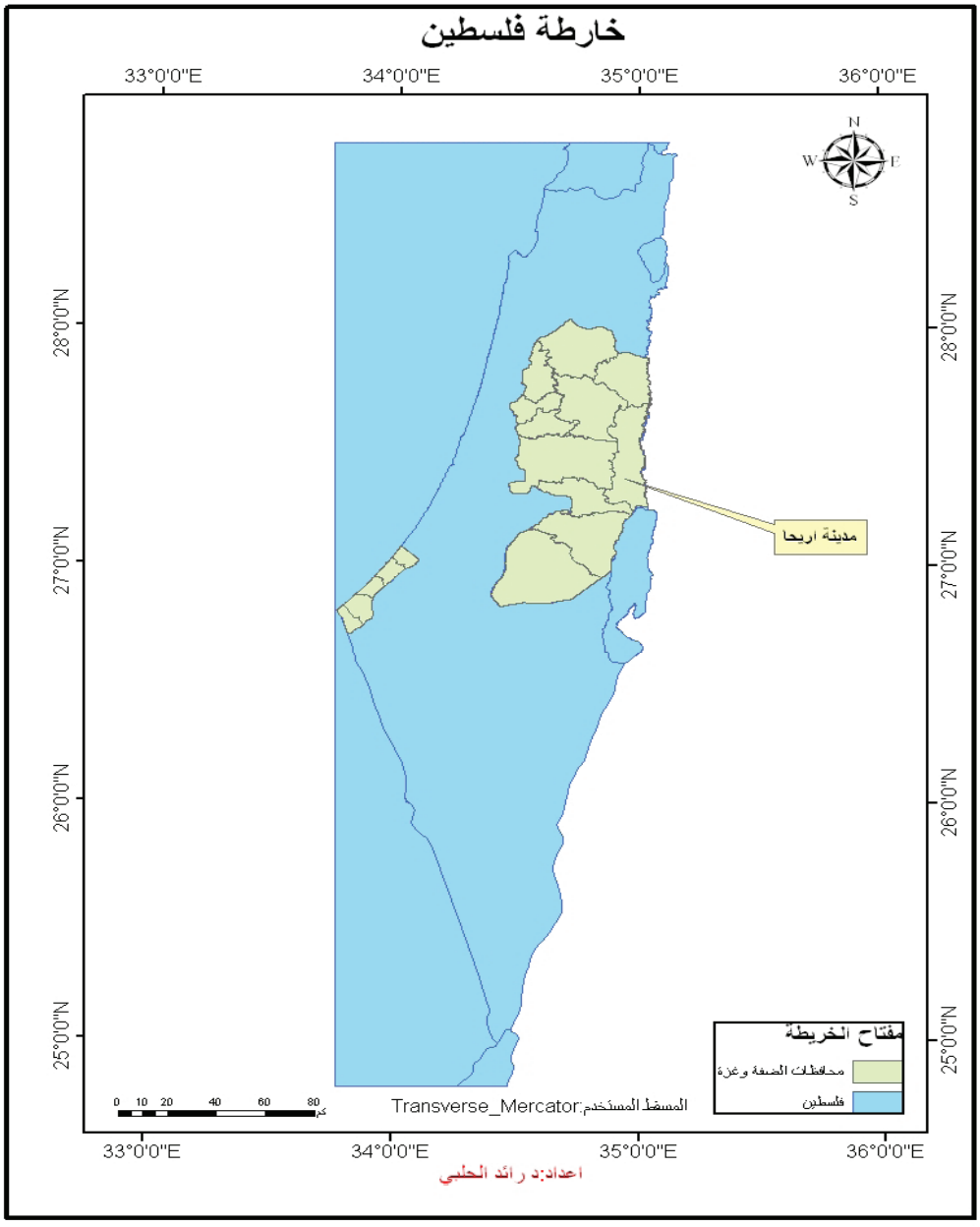
أهداف الدراسة:

1. بناء قاعدة بيانات تشمل المواقع والخدمات السياحية كافة داخل المدينة.
2. معرفة كثافة الاستخدام السياحي داخل المدينة.
3. تحليل التباين المكاني لتوزيع الخدمات السياحية في مدينة أريحا.
4. إجراء التحليل المكاني لتوزيع الخدمات السياحية في مدينة أريحا.
5. إنتاج خرائط سياحية في ضوء الإمكانات المتاحة بهدف تعزيز الواقع السياحي في المدينة.

منطقة الدراسة:

مدينة أريحا مدينة سياحية ، تقع في أخفض نقطة في وادي نهر الأردن، على بعد عشرة كيلومترات غرب نهر الأردن، واثنى عشر كيلو متراً شمال البحر الميت، شكل رقم (1) وهي جزء مما يعرف بوادي الصدع العظيم (الشق الآسيوي الإفريقي)، إذ يبدو واضحاً على سطح الأرض، ويمتد من شمال سوريا إلى شرق إفريقيا، ويشكل وادي الأردن أعمق جزء فيه، ويعد وادي الصدع العظيم، الذي يشمل البحر الميت ومدينة أريحا، جزءاً من خط صدع جيولوجي، وهو منطقة غير مستقرة، تتكون من سهول جافة، ترويها ثلاثة ينابيع رئيسة هي: عين السلطان، وعين الديوك، وعين النويعمة، وإلى الجنوب الغربي من أريحا تجري مياه نبع وادي القلط، وهناك أيضاً عين الفوار وعين الفأر التي تقع على مسافة أميال غرب أريحا. وإلى الجنوب من أريحا تجري المياه عبر وادي النويعمة. هذه التركيبة من التربة والينابيع الدائمة الجريان والمناخ الجاف جعلت من أريحا مكاناً جذاباً للاستقرار السياحي (طه، حمدان، 2010).

خريطة رقم (1) موقع منطقة الدراسة.



المصدر: إعداد الباحث (2017).

خريطة رقم (2) الصورة الجوية التي غطت منطقة الدراسة.

المصدر: بتصرف الباحث: المركز الجغرافي الفلسطيني (2015).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في الجانبين الآتيين:

أولاً: الجانب التطبيقي: من خلال بناء نموذج علمي في تطبيق نظام المعلومات الجغرافية في بناء قاعدة بيانات للمواقع والخدمات السياحية داخل مدينة أريحا.

ثانياً: الجانب التحليلي: ويتمثل في الإفادة من تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية في دراسة التحليل المكاني للخدمات السياحية داخل المدينة.

مبررات الدراسة:

1. مدى الحاجة لمثل هذه الدراسات في تحليل المواقع وتوزيع الخدمات السياحية داخل المدينة.
2. قلة الدراسات التي تناولت تحليل مواقع توزيع الخدمات السياحية باستخدام نظام المعلومات الجغرافي (GIS).
3. النهوض في الاستخدام السياحي وتطويره داخل مدينة أريحا .
4. الزيادة المتوقعة للحركة السياحية.

الدراسات السابقة:

يشهد علم السياحة إقبالاً شديداً من قبل العلماء، وذلك للزيادة المضطردة في الحركة السياحية العالمية، وكذلك مساهمة السياحة في الدخل القومي للدول، ومن أهم الدراسات التي تناولت تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية في السياحة:

1. دراسة بعنوان:

"توزيع وتخطيط الخدمات والمرافق السياحية في مدينة أريحا"

للباحث: جمال عبد الحق (2009). هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع الخدمات والمرافق السياحية وتوزيعها وتخطيطها في المدينة، إذ اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي والوصفي وكذلك التحليلي، كما توصلت إلى نتائج أهمها:

1. وجود عناصر جذب سياحي في المدينة.
2. وجود نقص في الاهتمام بالخدمات السياحة.
3. وجود ضعف في التنسيق داخل المؤسسات الحكومية من جهة، وبين والقطاع الخاص من جهة أخرى.

2. دراسة بعنوان:

«تطبيقات GIS في التخطيط والتسويق السياحي»

للباحث: بظاظو، إبراهيم، (2009).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق الأردن ، إذ تجمع بين النظرية والتطبيق، حيث توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- إن إدارة الكنائس البيزنطية وتطويرها باستخدام نظم المعلومات الجغرافية من شانها أن توفر الوقت والجهد.
- إجراء التحليلات للوصول إلى نتائج دقيقة إذا ما قورنت بالوسائل التقليدية.

3. دراسة بعنوان:

« Planning» GIS Applications In Tourism "

للباحث: (Wayne Giles.2004). هدفت الدراسة إلى استخدام (GIS) في التخطيط السياحي، واستخدمت نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في عملية التحليل. وتوصلت إلى نتائج عدة أهمها: وجود عجز في التخطيط السياحي في تحقيق التنمية السياحية المستدامة على مستوى مكاني.

4. دراسة بعنوان:

« Archaeological Site of Solunto GIS Application in"

للباحث. (Maria Daniela Tantillo, 2007) هدفت هذه الدراسة إلى استخدام (GIS) في عملية التحليل المكاني وتوصلت إلى أهم النتائج: تعتبر نظم المعلومات الجغرافية أداة وتقنية فعالة في تحليل المواقع السياحية من خلال توفير سجل دقيق يشمل المواقع التراثية كافة؛ مما يسهم في حماية هذه المواقع التراثية ويؤمن الرقابة الفعالة والتحليل المكاني المتقدم.

5. دراسة بعنوان:

"Application of A GIS for the Accessibility of Archaeological Sites by Visitors with Disability"

للباحث: .Ioannidis, K. Th. Vozikis, (2007)

تناولت هذه الدراسة أهمية استخدام (GIS) في تخطيط المواقع السياحية، واستخدمت (GIS) في عملية التحليل، وتوصلت إلى أن نظم المعلومات (GIS) عبارة عن وحدة متكاملة يكمل بعضها بعضاً في عملية التحليل للموقع في دراسة الطاقة الاستيعابية والحركة السياحية داخل المواقع الأثرية من خلال بناء عدد من النماذج وقواعد البيانات لمنطقة الدراسة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على مقاييس إحصائية وكمية وتقنية تطبيقيه للقيام في أساليب التحليل المكاني مثل: مقاييس النزعة المركزية، كما ورد في دراسة (قطيشات، أبو صبحة، (2014)، الأسلوب الكمي الكارتوغرافي، مقاييس التشتت، (مربع كاي) الجار الأقرب أو صلة الجواركما ورد في دراسة (الجابري، 2005)، و وتم معالجة البيانات باستخدام برامج (GIS Arc) الإصدار (9،3)، وكذلك تم استخدام أسلوب المسح الشامل لمنطقة الدراسة، حيث تم استخدام المنهج التحليلي.

إجراءات الدراسة:

أشملت إجراءات الدراسة على بناء قاعدة بيانات للمواقع والخدمات السياحية داخل المدينة مرت الدراسة بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: مرحلة جمع البيانات والمعلومات والبيانات الخاصة بمنطقة الدراسة من خلال المسح الشامل للمرافق والخدمات السياحية داخل منطقة الدراسة.

المرحلة الثانية: إدخال البيانات الخاصة بالمواقع السياحية ومعلوماتها الوصفية من أجل بناء قاعدة البيانات الخاصة بمنطقة الدراسة.

المرحلة الثالثة: التحليل المكاني والمعالجة والإخراج للبيانات على هيئة (مخططات هيكلية، خرائط سياحية، وجداول، ورسومات ، وصور)، للمواقع والخدمات السياحية في مدينة أريحا.

وتتضمن مراحل بناء قاعدة البيانات للدراسة ما يأتي:

أولاً: جمع البيانات وتصحيحها (Data Collection & Correction).

تعد مرحلة جمع البيانات المرحلة الأولى الأساسية لبناء نظام معلومات مكاني، حيث تم فيها جمع البيانات التي تم تحديدها سلفاً، بناء على تحديد الغرض من النظام والنتاج المتوقعة منه(عودة،2008). وستعرض الدراسة أولاً البيانات التي تم إدخالها في النظام، وهي:

النوع الأول: البيانات المكانية الجغرافية Geographical Data) .

تشمل البيانات المكانية أشكال البيانات الخاصة بالمواقع والخدمات السياحية داخل مدينة أريحا التي ترتبط بإحداثيات معينة، فكل خدمة أو موقع في مدينة أريحا تم تحديدها بطريقة محددة على شكل إحداثيات (y،x) أو إحداثيات ثلاثية (z،y، x). صنفت البيانات المكانية إلى ثلاث مجموعات من الظاهرات عند تمثيلها في الخرائط وهي الظاهرات النقطية (Point Features)، الظاهرات الخطية (Line Features)، الظاهرات المساحية (Polygon Features).

النوع الثاني: البيانات الوصفية (Attribute Data).

تأتي عملية جمع البيانات الوصفية بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات الجغرافية وتحضيرها، التي تنتهي غالباً إلى إنشاء مجموعة الخرائط الخاصة حسب التقسيمات السابقة (الخطية، النقطية، المساحية)، يتميز النظام المعلوماتي بإمكانية ربط البيانات الوصفية للظاهرة الجغرافية وإمكانية التحليل المكاني لها ولغيرها من الظواهر وبصورة عامة فإن هذا الأسلوب يعد من أهم مصادر المعلومات الوصفية التي اعتمدت الدراسة عليها:

1. الدراسة الميدانية: تعد الدراسة الميدانية مصدراً مهماً للبيانات الوصفية اللازمة لإثراء الدراسة وإخراجها بشكل يستفاد منة، وقد شملت الدراسة الميدانية الإجراءات الآتية:
   - جمع العينات على اختلاف أنواعها.
   - الملاحظة المباشرة؛ كون الباحث يعمل في ميدان الدراسة.
2. الصور الجوية والمرئيات الفضائية، حيث قام الباحث في استخدام الصور الجوية المأخوذة من المركز الجغرافي الفلسطيني عام (2012– 2013) بعد قيام الباحث في تعريفها إحداثياً تم جمع مجموعة من الصور ومعالجتها من خلال ما يعرف بالموزيك (Mosaic) بوصفها الصورة التي تغطي منطقة الدراسة، وقد تميزت بقدرة تمييزية بلغت (0,5*0,5) كما في الشكل رقم (2).

3. البيانات الإحصائية المنشورة وغير المنشورة.

4. نظام تحديد المواقع العالمي (GPS) System Position Global.

الذي تم من خلاله أخذ إحداثيات مجموعة من النقاط إلى الصورة الفضائية من أجل القيام في عملية التصحيح الهندسي.

طرق تمثيل البيانات في نظام المعلومات المكاني الخاص في منطقة الدراسة:

أولاً: نظام الفكتور (Vector Model GIS).

يعتمد نظام الفكتور على تمثيل البيانات على شكل خطوط ونقاط ومضلعات، وليس على شكل خلايا، فالتنظيم الخطي مثل البيانات لشبكة المواصلات داخل مدينة أريحا، أما المواقع والخدمات السياحية فتمثلت على شكل نقاط داخل المدينة، بينما تمثلت مناطق البناء على شكل مضلعات من خلال نظام الفكتور داخل منطقة الدراسة.

ثانياً: نموذج الراستر (Raster Model GIS).

تعتمد طريقة الراستر في تمثيل البيانات والمعلومات المكانية على شكل خلايا، فالخلية والواحدة تحتوي على مجموعة من البيانات المسجلة التي ترتبط بالدقة التمييزية للصورة كما ظهرت في دراسة (بظاظو، 2009)، فكلما زاد عدد الخلايا زادت درجة الوضوح كما في الشكل رقم (3).

الفصل الثاني

الحركة السياحة في الضفة الغربية ما بعد قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية:

مع بدء عملية السلام في الشرق الأوسط في العام 1991، بدأت النقلة النوعية في مجيء السياح إلى الأراضي الفلسطينية في الضفة الغربية، حيث فاق عدد السياح الذين أموا كنيسة المهد في بيت لحم عام 1995، المليون سائح، علماً أن 10% من هذا العدد من السياح يزورون الخليل، وأن 300 ألف يؤمون المواقع الأثرية في أريحا،وبلغت العوائد الكلية للقطاع السياحي في الضفة والقطاع باستثناء القدس الشرقية في العام 1995 حوالي 26 مليون دولار، مقارنة مع 155 مليون في القدس الشرقية، و2930 مليون دولار في إسرائيل.

تبذل السلطة الفلسطينية جهوداً حثيثة لدعم وتنشيط صناعة السياحة وتنشيطها في الضفة الغربية، ومختلف الأراضي الفلسطينية، وذلك من خلال تقديم التسهيلات للمستثمرين في المشاريع السياحية المختلفة، بما في ذلك، إقامة فنادق جديدة، فقد ارتفع عدد الفنادق السياحية في الأراضي الفلسطينية في نهاية العام (2000)، 106 إلى فنادق، يتوفر فيها 4,708 غرف متاحة، وتضم 10,063 سريراً متاحاً، كما بلغ إجمالي عدد ليالي المبيت 1,016,683 ليلة في جميع الفنادق العاملة في الأراضي الفلسطينية، منها 48,241 ليلة في قطاع غزة، كما بلغ مجموع النزلاء حسب الجنسية خلال العام (2000) أيضاً 335,711 نزيلاً (47). كما عملت السلطة الوطنية الفلسطينية على الترخيص للكثير من المكاتب السياحية حتى بلغ عدد وكالات السياحة والسفر 92 مكتباً في الضفة الغربية وقطاع غزة، يوجد من بينها 32 مكتباً سياحياً في قطاع غزة.، وقد قامت السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة للسياحة والآثار للعناية بالشؤون السياحية في فلسطين، إلا أن دورها مازال محدوداً، وذلك بسبب محدودية الإمكانات، والنقص الشديد في عدد الموظفين المؤهلين العاملين لدى الوزارة، وضعف قدراتهم الإبداعية.

وهكذا نجد أن فلسطين كانت منذ القدم ومازالت قبلة للسياح والحجاج والزائرين من مختلف الأصقاع والأجناس والملل، ولاشك أن ازدهار الحركة السياحية وتطورها مرهون بالاستقرار السياسي الذي لن يتحقق إلا بتعزيز التعاون الإقليمي في المجال السياحي، مع الدول المجاورة، خاصة مصر والأردن ولبنان.

أولاً: الحركة السياحية في مدينة أريحا:

زار مدينة أريحا 71 ألف سائح وزائر في شهر شباط الماضي، وجزء كبير منهم سياحة أجنبيه ومحلية. تنوعت مصادر السياح فقد ظهر أن عدد السياحة الأجنبية بلغ (33960) سائحاً، وبلغ عدد السياح من مختلف

المحافظات الفلسطينية (23560) مواطن ومواطنة، وبلغ عدد الزائرين من فلسطينيي أل 48 (13470) زائرا ، بينما بلغ عدد النزلاء في فنادق المدينة للفترة نفسها وحسب التقرير (6001) نزيل , وبلغ عدد الحافلات السياحية التي دخلت مدينة أريحا خلال الشهر (887حافلة التي تشهد تزايداً مستمراً ، وإن المواقع السياحية والمتنزهات إضافة إلى العديد من المواقع الأثرية شهدت حركة سياحية نشطة خلال هذا العام(2016)، حيث شجع جو أريحا المعتدل الكثير من العائلات لزيارتها والاستمتاع بالمناظر الخلابة الموجودة فيها، وفي محيطها من القرى والمناطق المفتوحة إضافة للحالة الأمنية والهدوء الذي يسود المحافظة بشكل عام .وتستعد مدينة أريحا السياحية لاستقبال أفواج كبيرة خلال فصل الشتاء الحالي من الرحلات المدرسية والزوار، وخاصة مع انطلاق الرحلات المدرسية ، حيث وضعت خطة متكاملة لإدارة الموسم السياحي بالتعاون مع الشركاء كافة وهم المحافظة، ووزارة السياحة، ووزارة التربية والتعليم، ولجنة السلامة العامة.

ثانياً: المقومات السياحية في مدينة أريحا:

1. أريحا القديمة (تل السلطان):

تقع أقدم منطقة في أريحا على سفح تلة تشرف على هذه الواحة الغناء على بعد 2 كيلو متراً إلى الجانب الشمالي الغربي من مركز المدينة الحالية، وأظهرت الاستكشافات الأثرية التي قام بها عالم الآثار البريطاني ك. كينيون وجود مستوطنات تعود إلى حوالي 9000 سنة قبل الميلاد، وتعتبر هذه الفترة، فترة الانتقال من البداوة إلى الاستقرار الزراعي، ويعتقد بوجود بقايا لـ 23 حضارة قديمة قامت بالبناء في هذا الموقع، ويوجد فيها العديد من الهياكل القديمة من ضمنها أقدم نظام درج في العالم، وأقدم حائط، وأقدم برج دائري للدفاع في العالم، حيث يعود إلى حوالي (7000) سنة قبل الميلاد، وهو موجود وسط الموقع، هذه الاكتشافات جعلت من مدينة أريحا أول مدينة محصنة في التاريخ، وتعود آخر سلالة قامت بالاستيطان في هذا الموقع إلى العصر البيزنطي والعصر الإسلامي الأول.

2. جبل التجربة:

كانت مدينة أريحا البيزنطية موجودة داخل المدينة الحالية الحديثة وحولها فقد تم اكتشاف العديد من الأديرة والكنائس هنا، أهمها الاكتشافات الخاصة بدير قرنطل (جبل الأربعين) إذ، يبلغ ارتفاع جبل قرنطل نحو 350متراً إلى الغرب من مدينة أريحا الذي يطل على وادي الأردن.

3. دير اللاتين:

بنى هذا الدير جماعة الفرنسيسكان سنة 1925 م على مقربة من مركز المدينة، ويوجد فيه كنيسة الراعي صالح، ويوجد داخلها عدة أيقونات جميلة، ومروحة، ونوافذ مزخرفة، وتمثال للسيدة العذراء والطفل يسوع وتمثال للسيد المسيح، وبعض اللوحات الزيتية، وفي الكنيسة مكان لتعميد الأطفال وآخر للاعتراف أمام الكاهن. وهناك مجموعة من الأديرة الأخرى مثل دير الروم، ودير الحبش، ودير المسكوب، والمغطس، ودير القبط، ودير القلط، وقصر حجلة أو دير حجلة.

4. طواحين السكر:

في منتصف الطريق بين تل السلطان وجبل قرنطل وعلى جهة اليمين تقع طواحين السكر، ومن المعروف أن إنتاج قصب السكر وتصنيعه كان معروفاً منذ زمن الأمويين، وقد قام الصليبيون بتوسيع إنتاج السكر للتصدير إلى أوروبا، ولهذا قاموا ببناء طواحين سكر متطورة بقيت آثارها في مدينة أريحا، وهناك الآثار الدالة على القنوات التي جلبت المياه من عين الديوك وما تزال ظاهرة للعيان حتى اليوم، وقد وفرت المياه الطاقة اللازمة لتشغيل الطواحين، إضافة إلى ورشات صناعة الخزف فيها، ويستطيع المرء أيضاً رؤية الآثار القديمة للمعصرة والمصنع.

5. قصر هشام:

على بعد 5 كيلو متراً إلى الشمال من مركز المدينة وفي منتصف منطقة صحراوية يقع القصر الرائع المسمى بقصر هشام، كان القصر الذي شيده الخليفة الأموي هشام بن عبد الملك سنة (724 –743م) أو الوليد بن يزيد (743 –49م) مقراً للدولة، فمن المعروف أن السلالة الأموية العربية قد حكمت إمبراطورية تمتد من الهند إلى فرنسا، وكما هو الحال مع معظم الخلفاء العرب، فقد فضل الخليفة هشام بن عبد الملك حرية الصحراء على حياة المدينة في العاصمة دمشق، والقصر عبارة عن مجموعة من الأبنية وأحواض الاستحمام والجوامع والقاعات الكبيرة المختصة للتشريفات واستقبال الضيوف.

6. وادي القلط ودير السان جورج (دير القلط):

الوادي هو انحدار طبيعي بين الهضاب المجاورة، وهو مكون من جدران صخرية عالية تمتد لمسافة 45 كيلو متراً بين أريحا والقدس، الطريق الضيقة والوعرة التي تمتد بمحاذاة الوادي كانت في يوم من الأيام الطريق الرئيسي لمدينة أريحا ولكنها تستعمل الآن من قبل السياح الزائرين للدير. في القدم، كان الوادي والجداول وأنظمة الري القديمة تعتبر الأكبر والأكثر أهمية في البلاد.

7- مقام النبي موسى:

من المتعارف عليه محلياً أن مقام النبي موسى يعتبر مكاناً مقدساً لأنه يضم ضريح النبي موسى، والحجارة الحمراء القابلة للاشتعال تزيد من قداسة هذا المقام وحرمته، هذه الميزة الرائعة في هذه الحجارة ترجع إلى احتواء الأملاح الموجودة فيها على القطران و الزيت، وقد استخدم الحجاج هذه الحجارة للطهو وللحصول على الدفء في فصل الشتاء.لقد كان هذا الضريح مركزاً للمهرجان السنوي الذي يقيمه الحجاج والمعروف باسم «المواسم» وذلك زمن القائد العظيم صلاح الدين الأيوبي محرر القدس من الطغيان الصليبي في القرن الثاني عشر الميلادي، ويعتقد المسلمون أن سيدنا موسى عليه السلام قد دفن هنا مع العلم ووفقاً لكتاب العهد القديم (سفر تثنية الاشتراع (34) لم يدخل سيدنا موسى عليه السلام فلسطين أو أرض الميعاد أبداً، ولكنه في الأغلب مات في جبل نيبو في الأردن.

الفصل الثالث

التحليل المكاني للمواقع والخدمات السياحية للنظام المعلوماتي في منطقة الدراسة:

أولاً: استخدمت معاملات التحليل الإحصائي المهم في نظم المعلومات الجغرافية (GIS Nearest Neighbor Analysis) معامل الجار الأقرب، من اجل قياس نمط توزيع المواقع والخدمات السياحية وتوضيحها داخل مدينة أريحا، ومن ثم توضيح تركيز المواقع والخدمات السياحية في منطقة محدودة من جهة، وموزعة من جهة ثانية، ومتباعدة من جهة ثالثة، وبذلك اخذ ت ثلاث طبقات من قاعدة البيانات تتضمن:

1. طبقة نقطية تحتوي على المواقع والخدمات السياحية كافة داخل المدينة كما في الشكل رقم (4).
2. طبقة خطية تحتوي على الشوارع الرئيسة والفرعية كافة موزعة عليها الخدمات والمواقع السياحية كما في الشكل رقم (3).
3. طبقة مساحية تحتوي على مساحة منطقة الدراسة حتى يتم حساب معامل الجوار بناء على المسافة المتوسطة لكل موقع مقاسه إلى اقرب جار لها لنفس الطبقة نفسها كما في الشكل رقم (3).

ويعرف تحليل صلة الجوار بأنه حساب معامل الجوار بناء على المسافة المتوسطة لكل خدمة وموقع سياحي بالنسبة إلى أقرب جار في الطبقة نفسها أو الرقعة الجغرافية في منطقة الدراسة، حيث إن معادلة معامل الجار الأقرب هي:

ل =2م (ن / ح) حيث:

م= متوسط المسافة الفعلية.

ن= عدد النقاط.

ح= مساحة منطقة الدراسة.

جدول رقم (1) يوضح معاملات التحليل الإحصائي لصلة الجوار

النمط	قيمة معامل الجار الأقرب	النمط الفرعي	قيمة معامل الجار الأقرب
المتقارب المتجمع	اقل من1،0	متجمع تماماً	صفر
		متقارب لكن غير منتظم	صفر إلى 0،5
		متقارب يتجه ناحية عشوائية	1،0 – 0،5
العشوائي	1،0		
المتباعد المنتظم	أكثر من 1،0	المتباعد المسافات	من 1،0– 2،0
		المنتظم الشكل المربع	2،0
		المنتظم الشكل السداسي	أكبر من 2،0

من عمل الباحث (2017).

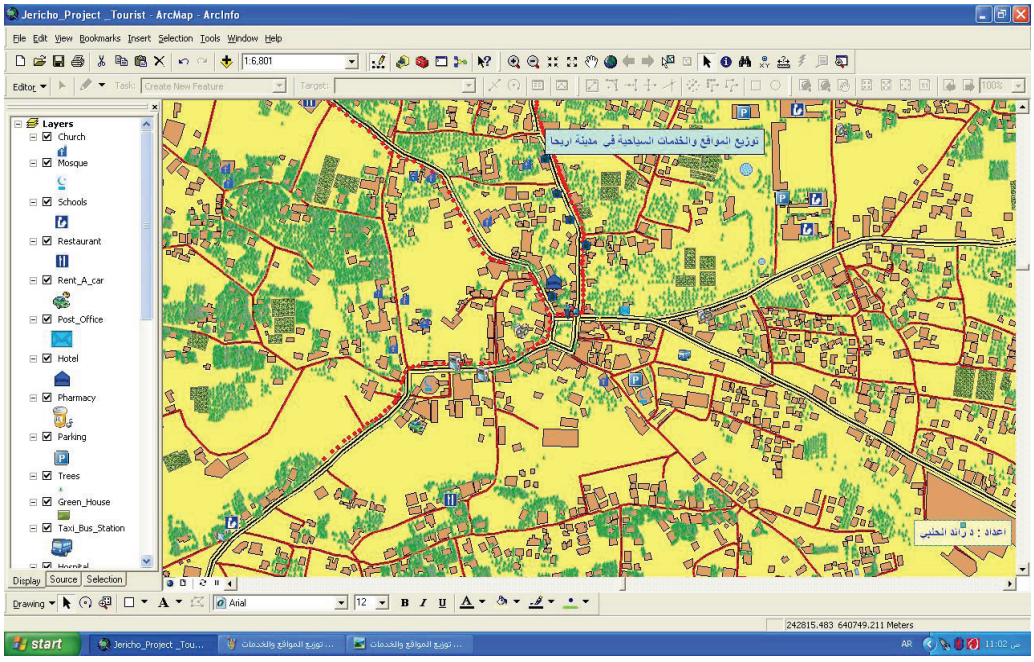
نتائج التحليل الإحصائي لصلة الجوار للمواقع والخدمات السياحية في مدينة أريحا كما يأتي :

بلغت قيمة معامل الجوار(0,25) (Nearest Neighbor Analysis) في نتائج التحليل الإحصائي للمواقع والخدمات السياحية في مدينة أريحا، ومعنى ذلك أن نمط التوزيع داخل المدينة هو النمط المتقارب (Clustered) المركز وغير المنتظم كما هو في الشكل (4).

ثانياَ: استخدمت معاملات التحليل الإحصائي المكاني الثاني (تحليل الكثافة (Density) من أجل حساب كثافة الخدمة والموقع السياحي داخل حدود منطقة الدراسة، من اجل إجراء التحليل تم استخدام الآتي:

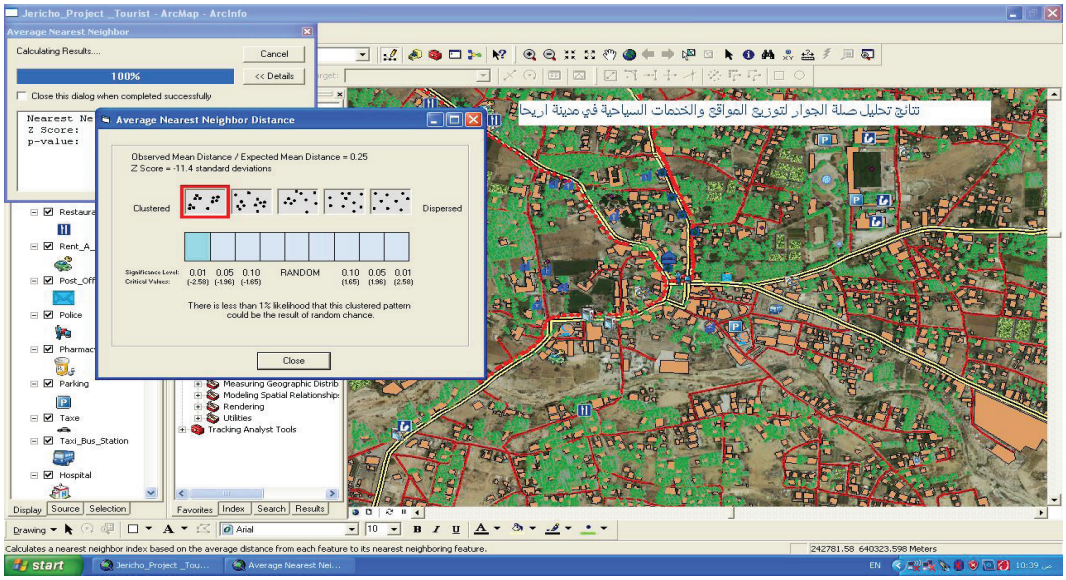
- طبقة نقطة تحتوي على المواقع والخدمات السياحية جميعها داخل المدينة كما في الشكل رقم (3).

خريطة رقم (3) توزيع المواقع والخدمات السياحية في قاعدة البيانات



المصدر: إعداد الباحث (2017).

خريطة رقم (4) نتائج تحليل صلة الجوار لتوزيع المواقع والخدمات السياحية في مدينة أريحا.



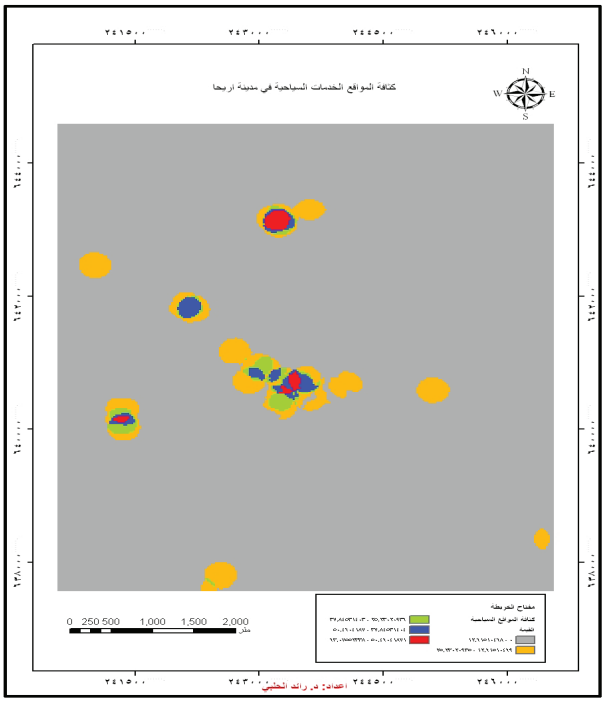
المصدر: إعداد الباحث (2017).

- يحتوي جدول البيانات الوصفية في قاعدة البيانات على المواقع السياحية الاتية في المدينة، وهي: فندق الانتركونتينال، والكازنو، ومطعم الدولفين، وقصر هيرودس، وحديقة العمورة، ودير الأقباط، ودير الروم والأرثوذكس، ودير اللاتين، وكنيسة اللاتين، وفندق قصر هشام، والدير الروسي، ودير الأقباط، البطريركية اللاتينية، ومطعم ومنتزه الجندل، ومطعم الشجيرات السبع، ومطعم الواد الأخضر، ومطعم الخيام، وحديقة ومنتزه البباي، الجميزة، ومطعم ومنتزه الناعور، وتلفريك أريحا، ومطعم ومنتزه الخيمة، تل السمرات، والمنتزه الاسباني، وفندق القدس ، وقصر هشام، والقرية السياحية، وكنيسة شهوان، ومنتزه الاستقلال، وحديقة الاستقلال، وبركة الشلال السياحية ، ودير قرنطل، ومطعم السلطان، وقلعة عين الديوك.....الخ انظر شكل رقم (6). وكانت نتائج التحليل ما يأتي:

1. تبين من نتائج التحليل أن كثافة المواقع والخدمات السياحية كانت عالية جداً وسط المدينة، كما في الشكل رقم (5).

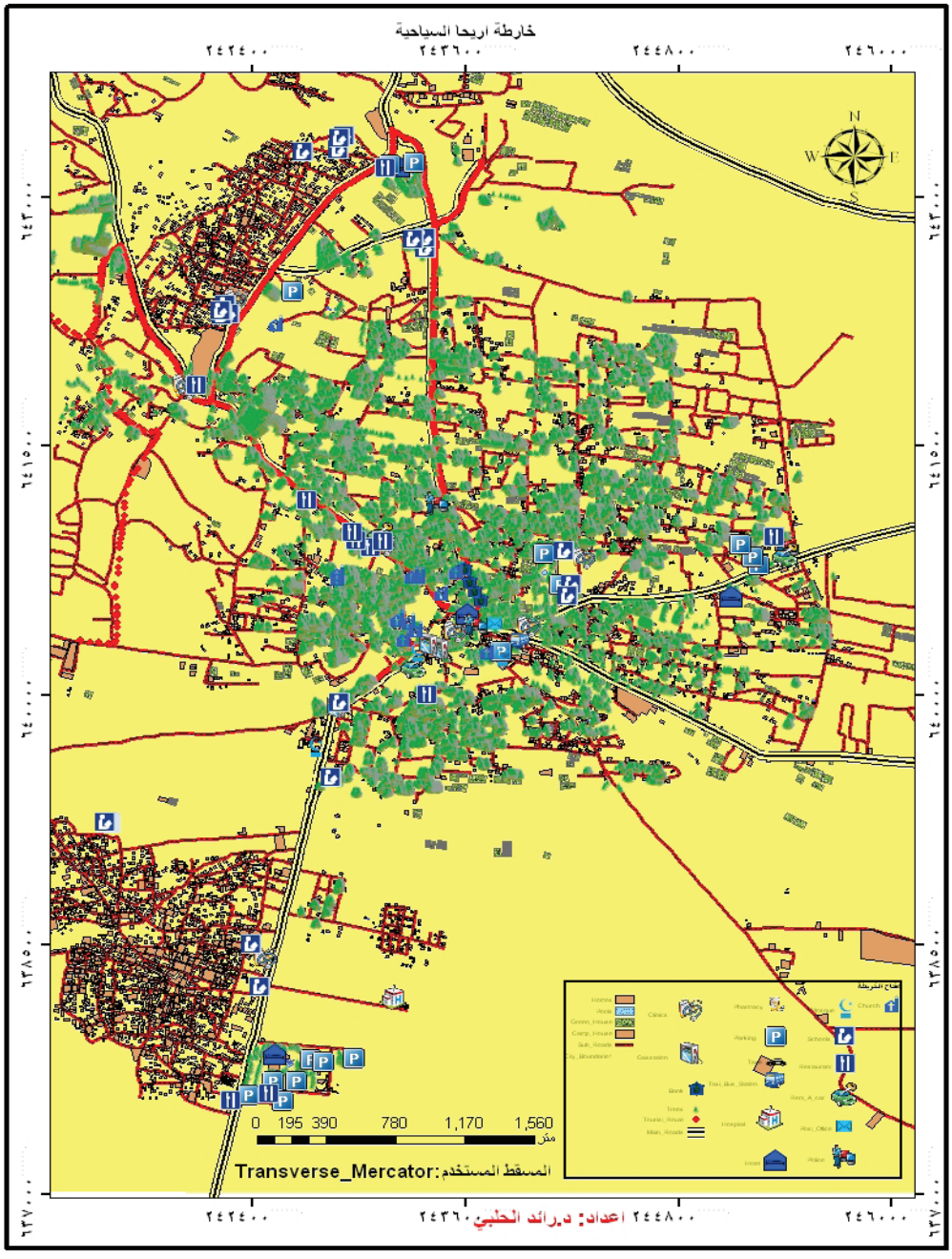
2. كما يظهر في الخريطة الملونة أن المنطقة ذات اللون الغامق تدل على أعلى كثافة في المدينة محسوبة بالكيلو متر المربع من مساحة المدينة، وموزعة مكانياً على المدينة، كما في الشكل رقم (5).

خريطة رقم (5) نتائج تحليل الكثافة لتوزيع المواقع والخدمات السياحية في مدينة أريحا.



المصدر : إعداد الباحث (2017).

خريطة رقم (6) خريطة أريحا السياحية.



المصدر: إعداد الباحث (2017).

أولا :نتائج الدراسة:

1. بلغت قيمة معامل الجوار (0,25) (Nearest Neighbor Analysis) في نتائج التحليل الإحصائي للمواقع والخدمات السياحية في مدينة أريحا، ومعنى ذلك أن نمط التوزيع داخل المدينة هو النمط المتقارب (Clustered) المركز وغير المنتظم.
2. تبين من نتائج التحليل المكاني أن كثافة المواقع والخدمات السياحية كانت عالية جداُ وسط المدينة .
3. تبين من نتائج التحليل وجود ضعف وعشوائية في توزيع الخدمات السياحية في المدينة.
4. يستطيع نظام المعلومات الجغرافية إجراء التحليلات المكانية والإحصائية من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة في فترة زمنية قصيرة .
5. تم إنشاء قاعدة بيانات للمواقع والخدامات السياحية داخل مدينة أريحا ، يستفاد منها في تطوير واقع الاستخدام السياحي وتخطيطه داخل المدينة.
6. أنشئت خريطة سياحية حديثة مرتبطة بقاعدة البيانات، يستفاد منها في الإرشاد السياحي وكدليل للمواقع داخل المدينة، إذ يمكن أن تحمل على مواقع الانترنت الخاصة بالبلديات والجامعات ووزارة السياحة داخل المدينة.

ثانياً: التوصيات:

1. من الضروري وضع منهجية واضحة لتوزيع الاستخدام السياحي داخل المدينة.
2. أوصي باستخدام نظام المعلومات الجغرافي (GIS) في إدارة المواقع والخدمات السياحية، من اجل توجيه الاستثمار السياحي داخل المدينة: لأنها تحتاج إلى إدارة وتخطيط.
3. أوصي باستخدام تحليل الملاءمة المكانية للمواقع والخدمات السياحية من قبل أصحاب القرار في المدينة.
4. ضرورة العمل على تحفيز الاستثمار السياحي داخل المدينة، بحيث يتحقق التوازن في توزيع المواقع والخدمات بدلاً من تركزها في مكان واحد.
5. ضرورة أن يكون هناك تنسيق متكامل بين الجهات المسؤولة كافة داخل المدينة من اجل وضع خطط تعنى بالتنمية والتطوير: لأن مدينة أريحا مدينة سياحية تحتاج إلى ذلك.

المصادر والمراجع العربية:

- بظاظو، إبراهيم، (2009) تطبيقات (GIS) في التخطيط والتسويق السياحي، الأردن، دار الوراق للنشر، ص50.
- الجابري، نزهة يقظان، (2005)، تحليل النظام الحضري بمنطقة مكة المكرمة: دراسة في جغرافية العمران، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جدة، السعودية،ص22.
- طه، حمدان، (2010)، أريحا تاريخ حي عشرة آلاف سنة من الحضارة، مؤسسة الناشر– رام الله، فلسطين، ص16.
- عبد الحق، جمال، (2009) توزيع وتخطيط الخدمات والمرافق السياحية في مدينة أريحا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ص15.
- عودة، سميح، (2008) نظم المعلومات الجغرافية في رؤية جغرافية، الطبعة الأولى، الأردن، دار المسيرة، ص36.
- قطيشات، أبو صبحة، (2014)، تحليل أنماط التّوزّيع المكاني للمدن الأردنية باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 41، العدد2، ص12.
- يوسف، طاهر، (2007)، التحليل المكاني للخدمات التعليمية في مدينة نابلس باستخدام تقنية (GIS)، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس ، فلسطين، ص16.

المراجع الأجنبية:

- Hanna, J. R. P. and Milla, R. J. (1997). "Promoting Tourism on the Internet." International Journal of Tourism Management, 18(7): 469470-.
- Tantillo, Maria Daniela (2007), "GIS Application in Archaeological Site of Solunto," Journal of Planning Tourism, vol. 2 , Numbers.
- Wayne, Giles: (2004) "GIS Applications In Tourism Planning, Journal of Travel and Tourism Marketing , vol. 6 , Numbers 34/.

تطبيقات نظرية (ميرل) التدريسية في العملية التعليمية

د. معتصم "محمد عزيز" مصلح/ جامعة القدس المفتوحة

الملخص:

هدف هذا البحث التعرف إلى ماهية نظرية ميرل وعناصرها وإجراءاتها واستخدامها ومبادئها الأساسية ومميزاتها، وكذلك بيان نموذج تطبيقي من الباحث حتى تتم الاستفادة منه أثناء تأديته الدرس على أرض الواقع، والتعرف إلى مدى تطبيقها من قبل المدرسين في المراحل الأساسية المختلفة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لوصف النظرية وإجراءات استخدامها، وخلصت النتائج إلى تعريف نظرية ميرل وبيان أسسها النظرية والافتراضات التي تم بناء النظرية عليها، وبيان مميزات نظرية ميرل والنماذج التعليمية، و نظرية ميرل شاملة في تصميم التعليم وتعلمه وأعدت لتنظيم محتوى المادة الدراسية على المستوى المصغر، وتعود أسس النظرية إلى كل من (ايفا وهوم وجليسر) حول القاعدة والأمثلة، وإلى بيان الافتراضات التي بنيت عليها النظرية حيث تبين وجود أنواع مختلفة من الذاكرة الترابطية والخوارزمية وإل مميزات النظرية ومنها تفصل الموضوع عن الأداء وتزود النظرية بإرشادات تساعد في اتخاذ قرار تصميمي دقيق موجه نحو التعليم، كما بينت النتائج أن نظرية ميرل تعتمد على عرض المادة التعليمية وشرحها ومستوى الأداء التعليمي المتوقع من المتعلم إظهاره بعد عملية التعلم، وقد أوصى الباحث ضرورة تدريب المعلمين على تحليل المحتوى التعليمي لبيان عناصر العملية التعليمية من (مفاهيم، ومبادي، وحقائق، وإجراءات) حتى يسهل على المعلم كيفية تدريسها من المنهاج، وضرورة الاسترشاد بالأمثلة التطبيقية من الباحث في أثناء تأدية الحصة الدراسية في كافة المقررات الدراسية.

Abstract:

This study aimed at identifying Meryl's theory, its elements, procedures, application, basic principles and characteristics. Furthermore, in this study the researcher presents a practical model which teachers can make use of in the classroom and through which we assert to what extent this theory has been applied over the various basic stages. The analytical descriptive method was employed to describe the theory and the procedures of applying it.

The conclusions of this study led to defining Meryl's theory, clarifying its theoretical bases and the assumptions on which the theory was built as well as pointing out the characteristics of the theory and the teaching models. It was revealed that the theory is comprehensive in terms of designing teaching and learning; and that it was prepared to organize the content of the educational material on the micro level. The bases of this theory can be traced to Eva, Home and Glaser regarding the rules, the examples and the assumptions on which the theory was built. It was found out that there are different types of associational memory; and that the theory has a number of theoretical advantages among which that it is generative to all kinds of materials and preparations. In addition, the theory provides some guidelines which help in making a precise designing decision regarding the teaching process. The conclusions also indicate that Meryl's theory depend on presenting the educational material, explaining it and showing the level of the learner after the learning process.

The researcher recommends that it is essential to train teachers to analyze the educational content in order to clarify the components of the educational process (concepts, principles, facts and procedures) so that it would be easy for the teacher to teach them through the curriculum. It is also essential to make use of the researcher's practical examples during the process of delivering the educational lessons in all school textbooks.

المبحث الأول: أساسيات البحث

المقدمة:

لقد أثقلت التغيرات السريعة والمتطورة التي شهدها العالم المعاصر دور المعلم بكثير من المسؤوليات والواجبات الواقعة على عاتقه، ما دفع الجامعات إلى إجراء مراجعة شاملة ودقيقة لنظريات التدريس وللأساليب والطرق والممارسات المعتمدة في تدريب المعلم / الطالب قبل الخدمة لعملية التدريس وأثناءها، و من ثمَّ إدخال تعديلات جذرية ومهمة على هذه العملية، والحد من المشكلات المواجهة لبرامج تدريب المعلمين، حتى يتمكن معلم المستقبل من قيامه بأداء أدواره الجديدة على الوجه الأكمل) مصلح، وأقطيش، 2016، مقبول للنشر)

ويتضمن برنامج إعداد المعلم بشكل عام الجوانب العلمية التخصصية ، والثقافية، والتربوية المهنية بشكل متوازن مع المرحلة التعليمية وطبيعة التخصص، حيث يهدف جانب الإعداد العلمي التخصصي تزويد المعلم بالمعرفة العلمية الوظيفية بطريقة تجعله قادراً على مواصلة تطوره المهني ومتابعة كل جديد من نظريات تدريسية وأساليبها، وإكسابه القدرة على طرق التفكير العلمي الصحيح، كما يهدف الجانب الثقافي تزويده بقدر من الثقافة الإنسانية عامة، وثقافة المجتمع بصفة خاصة، ومن أهم جوانب إعداد المعلم الجانب التربوي المهني الذي يهدف إلى تكوين مربٍ قادر على توجيه دفة العملية التربوية نحو طريقها السليم، ولب هذا الجانب هو التربية العملية، إذْ يبدأ المعلم ممارسة مهنة التدريس على أرض الواقع بتوجيه من مشرف أكاديمي ومعلم متعاون متخصصين ومدير مدرسة متمرس من ذوي الخبرة في مهنة التدريس من أجل ترجمة المعرفة العلمية إلى مهارات تطبيقية على أرض الواقع (الفقعاوي، 2011).

ويتطلب من القائمين بمهنة التعليم التمتع بدرجة عالية من الكفاءة والاستعداد المهني لها،كما يتطلب تطبيق برنامج تدريبي تأهيلي يلائم أعداد المعلمين، ويسهم في تزويدهم بالمعلومات والنظريات التدريسية، وأساليب التدريس الحديثة، والمبادئ الأساسية في التربية وعلم النفس، بالإضافة إلى المواد الأكاديمية التخصصية اللازمة ليتمكنوا منها، وإعطاء المعلمين المتدربين فرصة لممارسة التعليم الذي درسه نظريا عملياً تحت إشراف المعلم المشرف والمدير في المؤسسة التي تعدهم لمهنة التدريس لفترة كافية؛ ليتمكن المعلم من تطبيق المبادئ والنظريات التدريسية التي درسها في الجامعة على أرض الواقع (دندش، عبد الحفيظ، 2002).

ويشبه الإسلام عمل المعلم بعمل الأنبياء، ويكفي مهنة التدريس شرفا أن محمداً – صلى الله عليه وسلم– حث عليها وقال « إن الله لم يبعثني معنتاً ولا متعنتاً ولكن بعثني معلماً ميسراً» رواه النيسابوري، صحيح مسلم، ص 187، برقم 3763)، لأن المعلم يقوم بمسؤوليات كبيرة في بناء رجال العلم والسياسة والمسؤولين الحقيقيين في المجتمع وتربيتهم لمواجهة التحديات والصعوبات التعليمية والحياة، ولأنه يتمتع بقيمة عالية على

أرفع المستويات في المجتمع، كما أنّه يمارس العمل التربوي المقدس مباشرة على أرض الواقع (الرمضان، 2005).

فقد شغل إعداد المعلم مكانة كبيرة من المربين والساسة وراسمي السياسات التعليمية، وأصبح محوراً في مناقشاتهم في ورش العمل والندوات والمؤتمرات العلمية ومراكز البحوث والجامعات على المستويين العالمي والوطني؛ وذلك لأن مهنة التعليم ترتكز على أصول تقوم على كثير من الحقائق والمبادئ العلمية والتربوية التي تكتسب بالممارسة العملية والدراسة المنظمة (الخطابي، واخرون، 2005).

إنّ المعلم الماهر هو الذي يستطيع أن ينوع أساليب تدريسه؛ ليناسب المادة الدراسية من ناحية، ونوعية الطلبة وقدراتهم من ناحية ثانية، بحيث إنه من غير المناسب تربوياً أن يستمر في استخدام أسلوب تدريسي معين بغض النظر عن نوعية المادة الدراسية التي يتناولها ومستوى الطلبة الذين يدرسهم، كما يحتاج المعلم أيضاً إلى أن يغيّر أسلوب تدريسه حتى في حالة المجموعة الصفية الواحدة نفسها التي يقوم بتدريسها؛ وذلك لزيادة مشاركة أفراد تلك المجموعة، وتنشيط فاعليتهم (عدس، واخرون، 2014)

ويرتبط أسلوب التدريس بصورة أساسية بخصائص المعلم وصفاته وسماته، ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على المعلم إتباعها في أثناء قيامه بعملية التدريس على أرض الواقع ، لذا فإن طبيعة أسلوب التدريس وطرقها تظل مرهونة بالمعلم وبشخصيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت،ومخارج الحروف، والإشارات، والإيماءات، والتعبير عن القيم، وغيرها. (إبراهيم،2005)

وتتطلب كل طريقة من طرق التدريس عدداً من المهارات الأدائية(العملية) ،فمثلا إذا تخير المعلم أن يعتمد في نشاط تعليمي على طريقة المحاضرة ، فإنه حتى ينجح في أداء الطريقة عليه أن يتقن مهارة تقديم الدرس ومهارة الشرح، ومهارة استخدام الوسائل التعليمية..... وهكذا (كوجك،2006).

ويتم تطوير عملية التدريس بإتباع طرق النظم على عدة مراحل، ففي المرحلة الأولى يتم تقويم طرق التدريس ومدى مراعاتها لحاجات التلاميذ، ومدى اهتمامها بحاجاتهم وقدراتهم، وتقدير حاجات المجتمع المحلي وتطلعاته من خلال طرق التدريس ، ثم الفلسفة والأهداف المراد تحقيقها، وبعدها بعض المقاييس الدائمة للنظام المتبع حاليا، أما في المرحلة الثانية من عملية تطوير طرق التدريس فتتمثل في التخطيط لتطوير البرنامج المدرسي جميعه، ويتم في المرحلة الثالثة إجراءات تطوير طرق التدريس، ثم مرحلة تقويم النتائج (الحريري، 2011).

وقد أثبتت نتائج البحوث المتعلقة بالتربية العملية أن المعلم ترجع كفاءته في ممارسة مهارات التدريس إلى خبراته المباشرة في التربية العملية على أرض الواقع في المدارس، كما أنه كثيراً ما يحتفظ بهذه الخبرات بعد تخرجه من الجامعة، والتي تؤثر في سلوكه التعليمي في غرفة الصف؛ لأنها فرصة ذهبية وحقيقية للمعلم لاكتساب هذه الخبرة تحت إشراف معلم مشرف في المدرسة وعضو هيئة تدريس في الجامعة مشرف متخصص في استخدام مهارات التدريس الفعالة (مصلح، 2015).

وقد بدأت الجامعات الفلسطينية بخططها الجديدة لمقرر التربية العملية، إذ إنها اهتمت بأمور عديدة منها تحسين جودة التدريب العلمي للمعلمين على تطبيق نظرية (ميرل) وتدريسها بعناصرها الأربعة (المفاهيم، والمبادئ، والإجراءات، والحقائق) في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية التي احتضنت التربية العملية، وتمكين الطالب– المعلم من ربط المفاهيم النظرية التي درسها في الجامعة بالتطبيق العملي في المدارس (مصلح ،2016).

وقد كان لنظرية (ميرل) دور مهم في تدريس المواد وإيصال المعلومات للمتعلم بطريقة ترسخ المعلومات في ذهنه وتوصل المعلومة بالطريقة الأسهل والأبسط للمتعلم، وبهذا كان لا بد من التركيز عليها لبيان أهميتها وجوانبها المختلفة وأهمية استخدامها في التعليم للمراحل الأساسية الأولى نظراً لأهمية هذه المرحلة في نشأة جيل قادر على التعلم الفعال، وبناء جيل متعلم يمتلك المهارات والمعلومات الكافية التي تأهله لقيادة المجتمع إلى ما هو أفضل، و من ثمَّ مواكبة التطورات الناشئة نظراً لأن العالم يتغير ويعتمد على العلم في كثير من جوانبه في الحياة العامة ؛لهذا كان لا بد من التركيز على النظريات المهمة في التعليم؛ ليكون المعلم قادرا على إيصال المعلومة وتوضيحها للمتعلم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. التعريف بما هية نظرية (ميرل) وعناصرها وإجراءات استخدامها ومبادئها الأساسية ومميزاتها.
2. التعرف إلى مدى تطبيقها من قبل المدرسين في المراحل الأساسية المختلفة.
3. بيان نموذج تطبيقي من الباحث حتى يتم الاستفادة منه في أثناء تأديته الدرس على أرض الواقع.

أهمية الدراسة:

1. تركز على ماهية نظرية ميرل وعناصرها ومبادئها الأساسية ومميزاتها.
2. لفت نظر المعلم إلى تطبيق نظرية ميرل في التدريس وخاصة في المراحل الأساسية المختلفة لأهمية هذه المرحلة التأسيسية في توصيل المعلومات وترسيخها في ذاكرته.
3. ترشد المعلم إلى كيفية التطبيق العملي لنظرية ميرل التدريسية من خلال نموذج التطبيق من الباحث
4. تعتبر الدراسة الأولى التي تتناول تطبيقات ميرل في العملية التدريسية

المصطلحات الدراسية:

1. نظرية ميرل: «هي نظرية في تنظيم المحتوي التعليمي وتعلمه في نفس الوقت، وقد وضعت هذه النظرية طرائق تعليمية لاربعة أنواع من المحتوى التعليمي وهي (المفاهيم والمبادئ والحقائق والإجراءات) واستعملت هذه الطرائق كأساس لتنظيم المحتوى». (الداوود،2014)

– ويعرف الباحث (نظرية ميرل) التدريسية: هي المتعلقة بالعناصر التعليمية التي تتمحور حول كيفية تعليم المفاهيم والمبادئ والحقائق والإجراءات.

2. طريقة التدريس: « سلسلة من الإجراءات تنظم تعليم المادة لغرض تحقيق الأهداف مع عمليات تقويمية مستمرة وتغذيات راجعة». (مرعي واخرون، 2016)

– ويعرفها الباحث: الأسلوب الذي يسلكه المعلم في توصيل المفاهيم والمبادئ والإجراءات والحقائق التي جاءت في الكتاب المدرسي أو المنهاج التعليمي، وما يرافقها من معلومات ونشاطات وخبرات وينقلها بسهوله للطلبة، بحيث تكفل طريقة التدريس التفاعل بين المعلم والطلبة من ناحية، وبين الطلبة والمادة الدراسية والطلبة أنفسهم، بهدف إحداث التغير الإيجابي في سلوك الطالب الدائم نسبياً.

مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحث في تدريب المعلمين في مدارس دولة فلسطين (المدرسة وحدة تدريب) لأحظ أن أن كثيرا من المعلمين يدرسون نظرية (ميرل) ولكن ليس بالطريقة المطلوبة في خطوات تعليم عناصرها ما أدى إلى ضعف في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية، المختلفة كما لاحظ الباحث – على الرغم من الدراسات التي أجريت من قبل الباحثين على التحصيل العلمي– تدني التحصيل العلمي لدى طلاب المراحل الأساسية الدنيا، كما اتضح في دراستي (مصلح 2014،2016) لأسباب تعود إلى أن كثيراً من المعلمين

يفتقرون إلى امتلاك المهارات في إيصال المعلومة وتطبيقها ،واعتمادهم بشكل كبير على الطرق التقليدية المستخدمة في التدريس التي تعتمد على التحفيظ الآلي للحقائق والمعلومات العامة ،بالإضافة إلى ضعف المعرفة السابقة في طرائق التدريس والخبرة الشخصية ،ما أثار الاهتمام لدى الباحث في البحث عن طرق أخرى وبدائل جديدة لطرق التدريس؛ لرفع التحصيل العلمي في المدارس لدى طلبة المرحلة الأساسية، هذا ما جعل الباحث يقوم بالبحث نظرياً عن أكثر الطرق استخداماً والأسهل في التعليم؛ لإيصال المعلومة بشكل أسرع إلى المتعلم، ومن هذه الطرق نظرية (ميرل) التي تلعب دوراً أساسياً في مهنة التعليم.

أسئلة الدراسة:

لتحقيق أهداف البحث فإن الباحث يسعى للإجابة عن السؤال الرئيس:

ما نظرية (ميرل) وأسسها وافتراضياتها وفرضياتها ومميزاتها وعناصرها ونماذجها؟

ويتفرع عن هذا السؤال السؤلان الآتيان:

1. ما مدى تطبيق المعلمين لنظرية ميرل في المدارس الحكومية؟
2. كيف يمكن الاسترشاد بنموذج تطبيقي لنظرية ميرل؟

المبحث الثاني:

الدراسات السابقة

أجرى «صيدم 2012» دراسة هدفت إلى معرفة أثر نموذج (ميرل) في بناء المفاهيم الهندسية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة غزة، حيث قام باختيار مدرسة تونس الثانوية للبنين بطريقة قصدية، وتم اختيار الصفوف بشكل عشوائي، وتكونت عينة الدراسة من 75 طالباً من طلاب الصف الثامن الأساسي موزعين على صفين أساسيين ،وتوصلت إلى أن استخدام نموذج (ميرل) أدى إلى رفع التحصيل في بناء المفاهيم لدى الطلبة.

أجرى صالح 2011: دراسة هدفت إلى تبيان أثر استخدام نظرية (ميرل) على تحصيل العلوم العامة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، حيث طبقت الدراسة على عينة تكونت من 134 طالباً وطالبة موزعين على شعب في أربع مدارس مختلفة، وأظهرت النتيجة أن استخدام نموذج (ميرل) حسّنَ من مستوى التحصيل لدى الطلبة، ويعتبر إستراتيجية فعّالة في تنظيم المحتوى التعليمي.

وأجرى الحراسيس 2007: دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر نموذج (ميرل تيتسون وهيلدا) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم التاريخية واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ، واشتملت عينة الدراسة على 253 طالباً وطالبة موزعين على ست شعب دراسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام نموذج (ميرل) زاد من تحصيل الطلبة وامتلاكهم للمفاهيم التاريخية.

وأجرى الظفيري 2005: دراسة هدفها التعرف إلى مدى فاعلية استخدام نموذج (ميرل) في إكساب عينة من طلبة الصف الثاني المتوسط في دولة الكويت بعض مهارات الكتابة والنحو، مقارنة بالطريقة التقليدية المعتاد استخدامها في مدارس التعليم العام ،وتكونت عينة الدراسة من 129 طالباً، تم انتقاؤهم من مدرسة واحدة، وقد أظهرت النتائج أن نموذج (ميرل) ذو مستوى كفاءة مقبول تربوياً في إكساب الطلبة بعض مفاهيم الكتابة.

وأشار كلوزماير 1992: في دراسة بعنوان (تعلم المفاهيم وتعليمها) حيث تقدم هذه الورقة نموذجاً لتعلم المفاهيم وتطوير تعليم المفاهيم وتصميمها، وتعتمد مبادئ التعلم الموجودة في النموذج على تجارب صفية حددت المتغيرات التي تسهل تعلم المفاهيم عند كل واحد من مستويات الفهم الأعلى في نظرية (ميرل) حيث استطاع الإفراد من خلاله التقدم في التعلم والتعرف إلى التطور المفهومي لدى المتعلم واستكشاف طبيعة المفاهيم.

وأجرى كلوزماير 1995 دراسة أشار فيها إلى أن المفاهيم هي تشكيلات عقلية ومعاني كلمات، وأنها تمتلك صفة التركيب وغامضة عندما لا تتضمن حدوداً واضحة، وتم مناقشة الفروق الفردية بين المفاهيم الخطأ والمفاهيم الناقصة، وكذلك الفروق بين النموذج الكلاسيكي للمفاهيم ونموذج النموذجية، وأدت نواقص النظريتين إلى تطوير نموذج أكثر تعقيداً وأكثر شمولاً لتعليم المفاهيم والتطور، وأشار إلى نماذج تدعم تعليم المفهوم، وخاصة نموذج (ميرل) ودراسة (دان) التي قارنت بين أثر طرق التدريس وبعض المفاهيم الكيميائية وأشارت إلى أن طريقة (ميرل) أفضل الطرق المستخدمة.

التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة أبحاثاً تجريبية في بناء المفاهيم، سواء أكانت تتعلق بالتاريخ أو الهندسة، بينما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، فهو يصف أهمية استخدام النظرية في التطبيق العملي في المدارس من خلال الدراسات السابقة والأمثلة التطبيقية للباحثين، وقد استفاد الباحث من نتائج الدراسات السابقة في الاشارة إلى أهمية استخدام نظرية ميرل التدريسية في تدريس العناصر الأساسية (المفاهيم والمبادئ والإجراءات، والحقائق)

نتائج الدراسة:

ولتحقيق الأهداف فإن الباحث يسعى للاجابة عن أسئلة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الرئيس الذي نصه:

1. ما نظرية (ميرل)؟
2. ما أسس نظرية (ميرل)؟
3. ما الافتراضات التي تم بناء النظرية عليها؟
4. ما فرضيات نظرية (ميرل)؟
5. ما مميزات نظرية (ميرل)؟
6. ما عناصر نظرية (ميرل)؟
7. ما النماذج التعليمية لنظرية (ميرل)؟

المبحث الثالث: الإطار النظري:

1. ما نظرية (ميرل) التدريسية؟

تعد مرحلة التعليم للمرحلة الأساسية الدنيا (1–4) الأساس الذي ترتكز عليه المراحل التعليمية اللاحقة؛ لأنها توفر لطلبتها خبرات تمكنهم من اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات، وتكشف عن استعداداتهم وقدراتهم العقلية. (شاهين2005)

حيث يرى العلماء أن المرحلة الأساسية الدنيا تعتبر من أهم مراحل النمو والتحصيل العلمي، وأن ما يتعلمه الطفل عند وصوله نهاية المرحلة الأساسية لا بد أن يحدد ويؤثر إلى حد كبير في كل ما يمكن أن يتعلمه ذلك الطفل في سنواته القادمة. (قطامي، آخرون،2015)

ومن أهم أسباب تعلم وتعليم المفاهيم أنها تشكل القاعدة الأساسية للسلوك المعرفي عند الطلبة كالمبادئ والقوانين وحل المشكلات، وأن المفاهيم جزء أساسي من أجزاء المعرفة الإنسانية، وتعتبر هدفا تربويا في جميع مراحل التعليم في المجتمعات الإنسانية، حيث يرى بعض الباحثين أن تعلم المفاهيم هدف وغاية أساسية من غايات التربية في جميع مراحلها ومستوياتها (مرعي، واخرون،2012)

ومن المعروف أن مهمة تعليم المفهوم تشكل جزءاً مهماً من عملية التعليم داخل غرفة الصف، حيث يقوم المعلمون وبشكل مستمر بتعليم مفاهيم جديدة ومتنوعة للطلبة تتباين في طرق عرضها، وأحيانا ما يحدث التباين لدى نفس المعلم في عرض مفهومين لصف واحد، فعند تعليم أي مفهوم يبدأ المعلم بإعطاء تعريف له، ثم يعرض أمثلة عليه، ثم يتبع ذلك إعطاء مثال لا يتفق مع المفهوم، والمعلم في تعليمه المفاهيم يلجأ إلى استخدام لغة المحسوس أو لغة غير المحسوس. (شيانه،2005)

وتعتبر نظرية (ميرل) شاملة في تصميم التعليم وتعليمه، وأعدت لتنظيم محتوى المادة الدراسية وتعليمه على المستوى المصغر، وهو المستوى الذي يتناول مجموعة محددة من (المفاهيم، والمبادئ، والحقائق، والإجراءات)، كل منها على حدة في حصة دراسية لا تتجاوز 45 دقيقة (دروزة،1995)

2. ما أسس نظرية (ميرل) التدريسية؟

يعود أساس النظرية إلى كل من (ايفا وهوم وجليسر) حول القاعدة والأمثلة بحيث يجب أن تبدأ بعرض الفكرة العامة أولاً (القاعدة أو المبدأ) ،ثم الانتقال إلى عرض الأمثلة التي توضحها،وبعد ذلك قام (ميرل) بتوسيع نظام التصنيف من خلال الفصل ما بين المحتوى ومستوى الأداء، ويتألف بعد الأداء من: تذكر شاهد ،تذكر

عمومية، استخدام عمومية بشاهد متوافق، وإيجاد (اشتقاق) عمومية، أما بعد المحتوى فيتألف من الحقائق، والتصورات، والإجراءات، والقواعد، وأضاف تصنيفاً مفصلاً أكثر حول أنواع أشكال العرض، حيث إنَ التعليم يكون أكثر فعالية عندما يحتوي على أشكال العرض الضرورية الأولية والثانوية وأشكال العرض الأخرى، فالدرس الكامل هو الذي يحتوي على الأهداف السلوكية متبعة بخليط من القواعد والأمثلة والاستحضار الذهني والممارسة العملية، والملاحظات، والمساعدة، ومعاني المصطلحات المناسبة للموضوع والغرض التعليمي، ويقترح النموذج مزيجاً فريداً من أشكال العرض الذي ينتج خبرة تعلم فعالة، لهدف تدريبي معطى، ولمتدربين معينين، وتتكون أشكال العرض من أشكال العرض الأولية ،وتتألف من قواعد (عرض توضيحي للمعلومات)، وأمثلة (عرض توضيحي للأمثلة)، واستذكار (طلب عموميات) وتمرين (طلب أمثلة)، ومن ثم أشكال العرض الثانوية، وتتألف من معلومات تم إضافتها من أجل تسهيل التعلم مثل: مساعدة لجذب الانتباه، وشرح المصطلحات ،والتغذية الراجعة، وأشكال العرض الأخرى مثل: المحفز، والنتيجة النهائية، والإرشاد، والمصطلحات، وإستراتيجية التعلم، (صالح، 2011)

3. ما الافتراضات التي تم بناء النظرية عليها؟

وضح (ميرل) عام (1983) الافتراضات التي بنى عليها النظرية، فبعد الإيمان بوجود أنواع مختلفة من الذاكرة، أشار (ميرل) إلى أن تراكيب الذاكرة الترابطية والذاكرة الخوارزمية ترتبط مباشرة بمكونات (التذكر، والاستعمال، والاشتقاق) على التوالي، والذاكرة الترابطية ذات تركيبة شبكية تسلسلية ،وتحتوي الذاكرة الخوارزمية على مخططات أو قواعد ،والاختلاف ما بين أداء الاستعمال وأداء الاشتقاق في الذاكرة الخوارزمية هو استخدام المخطط الآتي لمعالجة المدخلات مقابل خلق مخطط جديد من خلال إعادة تنظيم القواعد الموجودة (المرابط،2009).

	المحتوى				
		الحقائق	المفاهيم	الإجراءات	القواعد
الأداء	التذكر				
	الاستخدام				
	الاشتقاق				

4. فرضيات نظرية (ميرل).

وقد اعتمدت النظرية على فرضيتين هما:

1. إن عملية التعلم تتضمن إطارين:

- عرض المادة التعليمية أو شرحها او توضيحها، أو تعليمها.
- السؤال عن هذه المادة التعليمية.

ويمكن استعمال هذين الإطارين مع نمطين من أنماط المحتوى التعليمي من وجهة نظر ميرل وهما الأفكار العامة والأمثلة التي توضحها.

2. إن نتائج عملية التعلم يمكن تصنيفها بناءً على بعدين هما:

- نوع المحتوى التعليمي المراد تعلمه (مفاهيم،أو حقائق،أو مبادئ ،أو إجراءات)
- مستوى الأداء التعليمي المتوقع من المتعلم إظهاره بعد عملية التعلم .(الداوود،2014)

مبادئ النظرية:

1. سيكون التعليم فاعلاً أكثر إذا توفرت أنواع الأداء الثلاثة (التذكر، والاستعمال، والاشتقاق).
2. من الممكن تقديم أشكال العرض الأولية من خلال إما إستراتيجية الشرح (العطاء) أو إستراتيجية (الأخذ).
3. إن تعاقب أشكال العرض الأولية ليس حاسماً ما دامت كلها موجودة.
4. يجب أن يعطى للمتدربين التحكم ببنود الأمثلة والتمرينات التي يستقبلونها (المرابط،2009)

5. ما مميزات نظرية (ميرل) التدريسية؟

1. تفصل الموضوع عن الأداء، فهي تميز بين أربعة مكونات رئيسية في التعلم ، والحقائق، والتصورات، والإجراءات، والقواعد، فالنظرية لا تهدف إلى سلسلة عملية التعلم بل إلى التمييز بين أربعة أشكال من الأحداث التعليمية (أشكال العرض).
2. إنها توليدية لكل أنواع المواد والإعدادات، وهذا جانب قوة فيها.

3. تزود النظرية بإرشادات تساعد في اتخاذ قرار تصميمي دقيق، في حين أن هذه القرارات موجهة تجاه التعليم، فإن الافتراض الأساسي الذي يقوم عليها هو أن الطالب يستطيع التحكم بالمحتوى والإستراتيجية، ومن الممكن تطبيق هذه النظرية في تصميم البرامج، والمقررات، والمواد، أو الدروس الفردية (صالح،2011).

6. ما عناصر نظرية (ميرل)؟

تشمل أربعة عناصر، وهي:

1. المفهوم (Concept):

هو مجموعة من الموضوعات، أو العناصر، أو الحوادث، أو الرموز، أو الأشياء التي يجمع بينها خصائص مشتركة، بحيث يمكن أن نطلق الاسم نفسه على كل عنصر من عناصر المفهوم، ويعرف المفهوم: بأنه مجموعة الفئات التي يندرج في إطارها عدد من العناصر المتشابهة ذات الخصائص المشتركة، مثال: نطلق على الموز، والتفاح، والعنب، والخوخ..... الخ اسم فاكهة.

2. المبدأ (Principle):

هو العلاقة السببية التي تربط بين مفهومين أو أكثر، بحيث تصف طبيعة التغير بينهما، وغالبا ما تسمى هذه العلاقة بعلاقة السبب والنتيجة، وهذه العلاقة قد تكون طردية تزداد في شقها الأول كلما ازدادت في شقها الثاني، مثال: يزداد حجم المعادن بارتفاع درجة الحرارة، أو تكون عكسية بحيث تنقص في شقها الأول كلما ازدادت في شقها الثاني، مثال: يقل الزمن كلما زادت السرعة.

3. الحقيقة (Fact):

وهي مجموعة من المعلومات اللفظية الإخبارية التي تمثل الأسماء، والتواريخ، والرموز، والعناوين، والألقاب، وغيرها من المعلومات الوثائقية التي ارتبطت فيما بينها في بادئ الأمر بطريقة عشوائية، ثم أصبحت فيما بعد حقيقة ثابتة، مثال: عندما ارتبطت حرب حزيران بتاريخ الخامس من حزيران عام سبعة وستين، لم يكن هذا التاريخ مقصودا في البداية ومحددا مع سبق الإصرار، لكن بعد وقوع الحرب أصبح هذا التاريخ حقيقة ثابتة مرتبطة بحرب حزيران، مثال آخر: اسم الشخص وعنوان سكنه والجامعات التي درس فيها، وأرقام الهواتف ...، وينطبق ذلك على أسماء الشركات، والمؤسسات والمدارس، والشوارع، والفنادق وغيرها من الأسماء والعناوين، والتواريخ، كلها تدل على محتوى الحقائق.

4. الإجراء (Procedure):

يعرف الإجراء بأنه تلك المهارات، أو الطرق،أو الخطوات، التي يؤدي القيام بها بتسلسل معين إلى الهدف المنشود أو النتيجة المبتغاة، والإجراءات تتكون من خطوات عملية إجرائية، وخطوات قراريه، ويحتاج الإجراء إلى تناسق عصبي حركي، وهو يختلف عن المهارات العقلية التي تتطلب إجهاد الذهن وإعمال العقل في حل مشكلة ما، كحل مسألة رياضية، أو القيام برسم معين. (دروزة،2011)

وأشارت دروزة (2011) إلى طريقتين لتعليم المحتوى التعليمي(المفاهيم، والمبادئ، والإجراءات، والحقائق) بحيث تتمثل الأولى في عرض الفكرة العامة أو المعلومات العامة، وتعرض الأمثلة التي توضحها، وتتمثل الطريقة الثانية بالسؤال عن الفكرة أو المعومات العامة، وتسأل عن الأمثلة التي توضحها.

والمعلومات العامة: هي تلك العبارات أو الجمل أو الأفكار العامة التي تعكس تعريفاً لمفهوم أو مبدأ، أو إجراء عام، ويمكن تمثيله في أكثر من موقف تعليمي، أما المثال الذي يوضح المفهوم فهو عبارة عن موضوع ،أو عنصر، أو رمز، أو حادثة محددة في البيئة الخارجية تتضمن جميع الخصائص الحرجة التي تميز المفهوم، كذلك الحال بالنسبة إلى المبادئ، فالمعلومات العامة هي تلك العبارات أو الجمل التي تشكل قانوناً عاماً يمكن استعماله في أكثر من موقف، أما المثال الذي يوضح هذا المبدأ فهو موضوع أو عنصر أو رمز أو حادثة محددة في البيئة الخارجية ويتضمن العلاقة السببية التي تفسر المبدأ، وكذلك الحال بالنسبة إلى الإجراء، فالمعلومات العامة هي تلك الخطوات المرتبة بتسلسل معين والتي يؤدي إجراؤها إلى تحقيق هدف ما، أما المثال الذي يوضح هذا الإجراء فهو القيام الفعلي بالخطوات التي تحقق الهدف، والسؤال عن هذه المادة المشروحة تتضمن خطوتين هما:

1. السؤال واختبار الفكرة العامة، إما بعرض مضمونها والسؤال عن اسمها أو عرض اسمها والسؤال عن تعريفها.
2. السؤال عن المثال الذي يوضح الفكرة العامة. (صالح،2011)

مستوى الأداء التعليمي:

يعرف بأنه السلوك الذي يتوقع من المتعلم أن يقوم به بعد عملية التعلم، فإن (ميرل) نظر إليه من زاويتين هما: طريقة التعليم ونوع المحتوى التعليمي، وبذلك فإن كانت طريقة التعليم عبارة عن شرح المعلومات العامة، فمستوى الأداء التعليمي يكون على ما يلي:

- مستوى تذكر المعلومات العامة:

وتعرف بأنها القدرة التي تتطلب من المتعلم استدعاء المعلومات المتعلمة المخزنة في دماغه.

- مستوى التطبيق:

هو العملية التي يقوم بها المتعلم بتوظيف المعلومات العامة المتعلمة، أو نقلها إلى مواقف تعليمية جديدة لم يتعرض لها المتعلم مسبقاً، وهذه العملية تتطلب توظيف المفهوم المتعلم.

- مستوى الاكتشاف:

وهو العملية التي يقوم بها المتعلم أما باشتقاق المعلومات العامة، أو باختراعها، أو إيجادها من خلال معالجته لمواقف جديدة لأول مرة، وهذه العملية من الاكتشاف قد تتطلب اكتشاف تعريف المفهوم.

أما إذا كانت طريقة التعليم عبارة عن عرض الأمثلة الموضحة للمعلومات العامة، فيكون الأداء على مستوى تذكر الأمثلة فقط، بحيث لا يمكن تعميمها في مواقف أخرى. (دروزة، 2000)

1. ما النماذج التعليمية في نظرية (ميرل)؟

أولاً: نموذج تعليم المفاهيم ويتضمن ما يلي:

– طريقة تعليم المفهوم العام:

يعرف بأنه مجموعة من الفئات التي تتدرج في إطارها مجموعة من العناصر ذات صفات مشتركة، والتي يمكن تصنيفها تحت اسم الفئة المناسبة التي ينتمي إليها، وتتضمن الخطوات الآتية: ذكر اسم المفهوم، وتعريف المفهوم، وتعريف العناصر التي يتكون منها المفهوم، وتوضيح العلاقات الداخلية التي تربط عناصر المفهوم، ومن ثم توضيح الخصائص الحرجة التي تميز المفهوم عن غيره.

– طريقة تعليم المثال الذي يوضح المفهوم العام:

يعرف المثال الذي يوضح المفهوم بأنه عبارة عن موضوع ، أو عنصر، أو رمز، أو حادثة محددة في البيئة الخارجية، ويشكل عنصرا في فئة المفهوم، وتتضمن الخطوات الآتية بالترتيب: ذكر اسم مثال المفهوم، وعرض المثال والموضوع الحقيقي الذي يوضح المفهوم، وبيان جميع الخصائص الحرجة التي تجعله عنصراً في فئة المفهوم، وعرض اللامثال الذي يمثل المفهوم ؛وذلك من أجل مقارنة الأمثلة واللا أمثلة.

كما يتوجب على المعلم في أثناء تعليم الطلبة المفاهيم الانتباه إلى أن بعض الطلبة ينتبهون إلى بعض الحقائق والصفات، ويتجاهلون خصائص وصفات أخرى على أهميتها للمفهوم، وعلى المعلم في هذه الحالة أن يولي اهتماما على الصفات غير الواضحة وغير السائدة، وأن يحاول جاهدا أن يبينها ويوضحها للطلبة، وممكن أن تتم بطرق عديدة منها: (نبرة الصوت من مثال إلى آخر ومن صفة إلى أخرى، وإشارات متنوعة بيديه ورأسه وعينيه، ووضع خطوط تحت الصفات المهمة للمفهوم) والتي من شأنها أن تبين المفهوم وتجعله أكثر وضوحا، وهناك من يقترح طريقة عملية مناسبة لتعلم المفاهيم أيا كانت للطلبة، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

1. تحديد المفهوم الذي يريد تدريسه للطلبة.
2. تحديد الهدف الذي يريده المعلم جراء تدريسه للمفهوم.
3. تحليل المهمة المنوطة بالمعلم وطلابه التي يمكن تلخيصها.

تحديد المستوى المعرفي للتعلم المطلوب في ضوء مستويات الأهداف التي وضعها بلوم (مرعي، وآخرون، 2016).

– طريقة السؤال عن المفهوم العام:_

وهي الأسلوب الذي يستعمله المعلم للتأكد من حدوث عملية تعلم المفهوم، والسؤال هنا يكون على عدة مستويات، وهي:

1. السؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على استرجاع المفهوم المدروس(تذكر عام) ،وذلك عندما يطلب المعلم من المتعلم تعريف المفهوم كتابة أو لفظاً عندما يعطيه اسمه، أو يطلب المعلم من المتعلم ذكر اسم المفهوم كتابة أو لفظاً عندما يعطيه تعريفه، وعملية التذكر هنا، إما أن تكون حرفية بكلمات الكتاب المدرسي أو حرفية بكلمات المتعلم.
2. السؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على تطبيق المفهوم المدروس في مواقف تعليمية جديدة، وذلك بان يطلب المعلم من المتعلم تصنيف أمثلة جديدة للمفهوم.
3. السؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على استنباط الخصائص الحرجة لمفهوم غير مدروس مسبقاً،او اشتقاق تعريف لهذا المفهوم وذلك من خلال غطاء المتعلم أمثلة جديدة لأول مرة.

– طريقة السؤال عن المثال الذي يوضح المفهوم العام.

تعرف بأنها الأسلوب الذي يستعمله المعلم للتأكد من حدوث عملية تعلم مثال المفهوم، وربما يكون المثال حالة خاصة محددة لا يمكن تعميمها على مواقف أخرى مشابهة، لذا فإن السؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على استرجاع مثال المفهوم المدروس يكون فقط على مستوى التذكر الجزئي الخاص وبكلا فرعيه: تذكر حرفي وتذكر غير حرفي، وهنا يطلب من المتعلم إعادة تصنيف أمثلة للمفهوم كما ذكرت في غرفة الصف (دروزة، 2000)

ثانيا: نموذج تعليم المبدأ العام:

إستراتيجية تعليم المبدأ العام:ـ

يعرف المبدأ العام بأنه العلاقة السببية التي تربط بين مفهومين أو أكثر، وتصف طبيعة التغير بينهما، حيث إن إستراتيجية تعليم المبدأ تشمل الخطوات الآتية بالترتيب : ذكر اسم المبدأ، وتعريف المبدأ، ومن ثم تعريف العناصر التي يتكون منها المبدأ.

إستراتيجية تعليم المثال الذي يوضح المبدأ العام:ـ

يعرف المثال الذي يوضح المبدأ بأنه عبارة عن التفسير لحدوث ظاهرة معينة أو التنبؤ بنتيجة ما، لذا فإن أفضل طريقة لتعليم مثال المبدأ تشمل الخطوات الآتية بالترتيب : ذكر اسم مثال المبدأ، وعرض المثال (المشكلة الحقيقية،أو الموقف مع ذكر متغيراته، وشرطه) ومن ثم وصف العلاقة السببية التي تربط المتغيرات ومعالجتها المشكلة.(دروزة ،2000)

استراتيجية السؤال عن المبدأ العام:ـ

هو الأسلوب الذي يستعمله المعلم للتأكد من حدوث عملية تعلم المبدأ، والسؤال هنا يكون أيضاً على عدة مستويات، هي:

السؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على استرجاع المبدأ (تذكر عام) ،وذلك بأن يطلب المعلم من المتعلم إعادة تفسير العلاقة السببية المتعلمة كتابة أو لفظاً عندما يعطيه العلاقة السببية، وعملية التذكر هنا تكون حرفية أو غير حرفية.

السؤال الذي يختبر قدرة التعلم على تطبيق المبدأ في مواقف تعليمية جديدة، وذلك بأن يطلب المعلم من المتعلم المبدأ المتعلم، وتوظيفه في حل مشكلة جديدة.

السؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على اكتشاف العلاقة السببية لمبدأ غير متعلم، وذلك بأن يطلب المعلم من المتعلم التنبؤ بنتيجة لمشكلة جديدة أو التفسير لظاهرة ما بطريقته الخاصة.

استراتيجية السؤال عن المثال الذي يوضح المبدأ العام:ـ

هو الأسلوب الذي يستعمله المعلم للتأكد من حدوث عملية تعلم مثال المبدأ، وبما أن المثال هو حالة خاصة محددة لا يمكن تعميمها على مواقف أخرى، لذا فإن السؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على تعلم مثال المبدأ يكون على مستوى التذكر الجزئي فقط وبكلا فرعيه: تذكر حرفي، وتذكر غير حرفي، وذلك بأن يطلب من المتعلم أن يعطي تفسيراً للظاهرة أو يعيد حل المشكلة كما عولجت في غرفة الصف.

ثالثاً: نموذج تعليم الإجراءات

1. إستراتيجية تعليم الإجراء العام:

يعرف بأنه مجموعة من المهارات التي تؤدي بتسلسل معين إلى تحقيق الهدف المنشود، حيث إن إستراتيجية تعليم الإجراء تتضمن الخطوات الآتية بالترتيب:إعطاء اسم الإجراء، وتعريف الإجراء، وتذكر الخطوات التي يتألف منها بترتيب معين، ثم ذكر القرارات المناسبة والمتعلقة بالخطوات الرئيسية والخطوات الفرعية المراد إجراؤها التي تبين للمتعلم كيفية الانتقال من خطوة إلى أخرى.

2. إستراتيجية تعليم المثال الذي يوضح الإجراء العام:

يعرف المثال الذي يوضح الإجراء بأنه عبارة عن الانخراط الفعلي بالإجراء،أي أن مثال الإجراء هو طريقة أدائه وتجربته مباشرة، لذا فإن إستراتيجية تعليم مثال الإجراء تتضمن الخطوات الآتية: ذكر اسم الإجراء، وذكر الخطوات التي يتكون منها أو تحضير الأدوات المراد معالجتها، ثم العمل الفعلي وأداء هذه الخطوات بترتيب معين أو استعمال الأدوات والمواد.

3. إستراتيجية السؤال عن الإجراء العام:

وتعرف بأنها الأسلوب الذي يستعمله المعلم للتأكد من حدوث عملية تعلم الإجراء، والسؤال هنا يكون على عدة مستويات هي:

السؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على استرجاع الإجراء المدروس (تذكر عام) وذلك بأن يطلب المعلم من المتعلم ذكر الخطوات التي يتكون منها الإجراء كتابة، أو لفظاً بتسلسل معين، مع ذكر القرارات المتعلقة بأدائه كما ذكرت أو كما أجريت في غرفة الصف، وذلك عندما يعطي المتعلم اسم الإجراء، أو يطلب المعلم من المتعلم ذكر الإجراء كتابة أو لفظاً عندما يعطي الخطوات اللازمة لأدائه.

السؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على تطبيق الإجراء المتعلم في مواقف تعليمية جديدة ،وذلك بأن يطلب المعلم من المتعلم أداء خطوات الإجراء المتعلمة في مواقف جديدة.

السؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على اكتشاف إجراء عام غير مدروس مسبقاً من خلال معالجة مواقف جديدة، كأن يطلب من المتعلم تجريب خطوات تمكنه من الوصول إلى نتيجة معطاة ، أو يطلب منه أن يكتشف نتيجة ما من خلال أدائه لخطوات معطاة.

رابعاً: نموذج تعليم الحقائق والأمثلة:ـ

إستراتيجية السؤال عن الحقيقة:

تعرف بأنها الأسلوب الذي يستعمله المعلم للتأكد من حدوث عملية تعلم الحقيقة ، وبما أن الحقيقة حالة خاصة لا يمكن تعميمها على مواقف أخرى، لذا فإن اختبارها يكون على مستوى التذكر الجزئي الخاص فقط وبكلا فرعيه: حرفي وغير حرفي، فالسؤال يكون بعرض جزء من الحقيقة والطلب من المتعلم إكمال الجزء الأكبر، كأن نعرض اسم المعركة ونطلب من المتعلم ذكر التاريخ الذي حدثت فيه.

وقد قدم (ميرل) في السنوات الأخيرة نسخة جديدة من نظرية عرض العناصر 1994 حيث تصف النسخة المحدثة العناصر الدقيقة لعملية التعلم بشكل أكبر في التركيز على هيكل المقرر بدلا من هيكل الدرس. (المرابط،2009)

السؤال الفرعي الأول الذي نصه :ما مدى تطبيق المعلمين لنظرية ميرل في المدارس الحكومية؟

إنَّ عملية التعليم لا بد ان تمر في مرحلتين الأولى: طور إنجاز العمل والثانية: طور الاستبقاء او الاحتفاظ بحيث يمكن ان يتم ذلك من خلال إجراء تجارب علمية بسيطة، أو التدريب على إنجاز العمل ، إلا أن هناك مشاكل يعاني منها المعلمون في تدريس بعض المقررات الدراسية مثل مقرر العلوم، حيث تشير نتائج الدراسات والبحوث التربوية إلى وجود صعوبات كثيرة في تعليم المفاهيم العلمية وإكتسابها لنظراً لتفاوتها من حيث أنواعها وبساطتها وتعقدها وتجريدها ومألوفيتها،ومن هذه الصعوبات طبيعة المفهوم العلمي والخلط في معناه أو دلالته

اللفظية، والنقص في خلفية الطالب أو الفهم الخاطئ لمفهوم سابق مرتبط بالمفهوم الجديد، ويمكن أن تعزى هذه الصعوبات إلى عدد من المصادر أو العوامل يرتبط بعضها بالمتعلم كأستعداداته وميوله وبيئة الطالب وخبرته، وإلى عوامل خارجية مثل: المنهاج وطرائق التدريس التي يستخدمها المعلم(صالح،2011)

ومن المعروف أن مهنة تنمية المفهوم تعتبر جزءا مهما من عملية التعليم داخل غرفة الصف، حيث يقوم المعلمون بشكل مستمر بتعليم مفاهيم جديدة ومتنوعة للطلبة متباينة في عرضها للطرق والأساليب ، وقد يحدث هذا التباين لدى نفس المعلم في عرض مفهومين لصف واحد ، فعند تعليم أي مفهوم قد يبدأ المعلم باعطاء تعريف للمفهوم، ثم يعرض أمثلة عليه، ثم يتبع ذلك باعطاء مثال لا يتفق مع المفهوم ، والمعلم في تعليمه المفاهيم يلجأ إلى استخدام لغة المحسوس أو غير المحسوس(شبانه،2005)

إلا أن الدراسات السابقة التي أجريت مثل دراسة (صيدم 2012، وصالح، 2011، والحراسيس، 2007 والظفيري، 2005) أكدت أن استخدام المعلمين هذه النظرية بغض النظر عن المشكلات التي يعاني منها المعلم قد أدت إلى رفع التحصيل العلمي للطلبة.

إجابة السؤال الثاني الفرعي الذي نصه : كيف يمكن الاسترشاد بنموذج تطبيقي لنظرية ميرل؟

وفيما يلي أمثلة توضيحية تطبيقية من الباحث على طرق تدريس وتعليم هذه العناصر.

طريقة تدريس المفهوم:ـ

1. اسم المفهوم: الشمس
2. تعريف المفهوم: نجم من النجوم الكثيرة تشع الضوء ،ونشاهدها في النهار في حين تختفي في الليل، لذلك تبدو أكبر من بقية النجوم ،وأشعتها لا تمكننا من رؤية النجوم الأخرى.

تعريف العناصر التي تكون منها المفهوم.

1. النجوم: أجسام متوهجة ،لكنها تختلف في درجة حرارة سطحها، وأكثر النجوم ارتفاعاً في درجة الحرارة هي الزرقاء فالصفراء ثم البرتقالية ،وأقل النجوم درجة في الحرارة هي الحمراء.
2. الضوء: هو سيل من الدقائق الصغيرة جداً المسماة (فوثرنات)التي تنطلق من مصدر الضوء في جميع الاتجاهات بخطوط مستقيمة ،وإذا كان الوسط الذي تسير فيه متجانساً وبسرعة عالية، فإنها تبلغ 3000 ألف كم في الثانية، وينعكس على السطوح المصقولة وينكسر إذا انتقل من وسط إلى آخر مختلف.

توضح العلاقات الداخلية التي تربط بين عناصر المفهوم.

هناك علاقة واضحة بين النجوم والضوء، فالنجوم أجسام متوهجة، وهذه الأجسام المتوهجة التي تخرج من النجوم تشع ضوءا وحرارة، والضوء ينطلق من الأجسام المتوهجة في جميع الاتجاهات.

توضيح الخصائص الحرجة التي تميز المفهوم عن غيره.

هو مصدر الضوء الطبيعي «الشمس»، حيث يختلف عن المصباح الكهربائي وغيره من مصادر الضوء، منه قوة الإضاءة لأشعة الشمس، وانعكاس الضوء بسرعة فائقة وانكسار الأشعة بسرعة أكثر من المصادر الضوئية الأخرى.

الخصائص الحرجة التي تميز المفهوم عن غيره:ـ

1. قوة الإضاءة.
2. سرعة انعكاس الضوء، انكسار الأشعة بسرعة أكبر.

إستراتيجية تعليم المثال الذي يوضح المفهوم العام.

يتضمن الخطوات الآتية:-

1. ذكر اسم مثال المفهوم.
2. نعرض المصباح الكهربائي على الطلبة في غرفة الصف أو إضاءة الكهرباء أمام الطلبة ،بحيث تظهر فيه خصائص أشعة الشمس.
3. نعرض الموضوع الذي لا يمثل المفهوم، وهو إضاءة عود الكبريت، حيث نلاحظ أن ضوء المصباح يشبه ضوء أشعة الشمس تقريباً في انعكاس الضوء والإضاءة، أما عود الكبريت فليس له قدرة على الإضاءة بوضوح أو انعكاس ضوء.

	(المثال) المصباح الكهربائي	(اللامثال) عود الكبريت
1	ارتداد الضوء إلى زوايا عديدة	لا يوجد ارتداد للضوء
2	ترتد الأشعة بزوايا انعكاس متساوية	لا ترتد الأشعة بزوايا انعكاس
3	قوة الإضاءة	ضعف الإضاءة
4	سرعة الانعكاس	ليس سريعا في الانعكاس
5	يحتفظ باللون الأبيض	لا يحتفظ باللون

السؤال عن المفهوم

أ. عرف الشمس. **(مستوى تذكر)**

ب. يمكنه على النحو الآتي: نجم من النجوم الكثيرة تشع الضوء ،حيث نشاهدها في النهار في حين تختفي في الليل، لذلك تبدو أكبر من بقية النجوم، وأشعتها لا تمكننا من رؤية النجوم الأخرى.

ج. صنف كلا مما يلي إلى ضوء طبيعي وصناعي (مستوى التطبيق)

1- المصباح الكهربائي 2- أشعة الشمس 3- أشعة × 4- الفانوس

1. اكتشف أوجه الشبه بين ضوء المصباح الكهربائي وأشعة الشمس. **(مستوى الاكتشاف)**

2. أو نقول له:

الشمس: نجم مضيء.

الشمس: تشع الضوء والحرارة.

الشمس: تعكس الضوء بشكل واضح.

الشمس: الشمس أقرب النجوم إلى الأرض.

الشمس: تبدو أكبر من بقية النجوم وأشعتها لا تمكننا من رؤية النجوم الأخرى.

الشمس: حين يختفي ضوؤها يحل الظلام.

من خلال هذه التعريفات فقد اشْتُق للشمس تعريف واضح **(مستوى اكتشاف)**

السؤال عن المثال:ـ

أعد تصنيف أمثلة للمفهوم كم ذكر في غرفة الصف؟

- ما المقصود بالمصباح الكهربائي؟

نموذج تعليم المبادئ:ـ

إستراتيجية تعليم المبدأ العام:ـ

اسم المبدأ: كلما ازداد بعد النجم عن الأرض بدت قوة إضاءته أقل.

تعريف المبدأ: العلاقة السببية التي تربط بُعد النجم عن الأرض بقلة الإضاءة هي أن الأشعة لا تصل بسرعة فائقة ،مما يقلل الإضاءة ،بينما لو كانت قريبة لكانت سرعة الانعكاس سريعة.

عناصر المبدأ: النجم، الإضاءة ، العلاقة السببية.

النجم: جسم متوهج يختلف في درجة حرارته، حيث يشع الضوء والحرارة.

الإضاءة: أشعة ضوئية صادرة عن النجم أو أشعة الشمس.

العلاقة السببية: كلما ازداد بُعد النجم عن الأرض قلت الإضاءة.

طريقة تعليم المثال الذي يوضح المبدأ العام:ـ

ذكر اسم المثال: ضوء الكهرباء.

عرض المثال: تعرض الكهرباء التي تتكون من بطارتين.

كلما ازداد بُعد ضوء الكهرباء عن المكان الذي تريد رؤيته تقل الرؤية ،حيث نجد السبب أن الضوء لا يصل إلى المنطقة التي نراها إذا ابتعدت بشكل كبير، ولكن إذا قرّبت الضوء فإنك تراها بوضوح ؛لأن الأشعة عندما تبعد تتشتت فلا ترى ضوءا، أو كلما ضعفت قوة الضوء ضعفت الرؤية.

السؤال عن المبدأ العام.

مستوى التذكر: فسّر العلاقة السببية بين بعد النجم وقلة الإضاءة.

مستوى التطبيق: شعاع ضوء ضعيف سقط على سطح مكان معتم كيف تكون الرؤية ؟

مستوى الاكتشاف: فسّر الظاهرة الآتية بطريقتك الخاصة.

كلما قرب النجم إلى الأرض بدت قوة إضاءته أقوي.

طريقة السؤال عن المثال الذي يوضح المبدأ العام.

فسّر الظاهرة التي تقول: إنَ أقرب النجوم إلى الأرض يعطي قوة إضاءة أقوى.

طريقة تعليم الإجراء العام.

اسم الإجراء: إثبات اختلاف ألوان النجوم.

تعريف الأجراء: إنَ النجوم لا تحمل جميعها لونا واحدا.

أن أكثر النجوم ارتفاعاً في درجة الحرارة هي الزرقاء فالصفراء ثم البرتقالية.

خطوات الإجراء:

1. أشعل موقد بنس حتى تصبح شعلته زرقاء.
2. ادخل الكره النحاسية أو كره ليف الجلي في شعلة المصباح.
3. راقب بدقة التغيرات التي تطرأ على الكره أو ليف الجلي في أثناء التسخين.
4. استمر في التسخين لفترة من الزمن بعد أن تصبح الكرة حمراء.

طريقة تعليم المثال الذي يوضح الإجراء:_

وهو الانخراط الفعلي في هذه التجربة

إستراتيجية تعليم:

	المثال	اللامثال
1	تكون الشعلة زرقاء	لا تكون الشعلة زرقاء
2	بعد أن تصبح زرقاء تدخل إلى المصباح	ليس من الضروري عمل مثل ذلك
3	استمرار التسخين لفترة طويلة يجعل لون الكرة متغيرا	مهما تستمر في التسخين ليس شرطا تغير اللون
4	معرفة الألوان التي تخرج	ليس من الضروري معرفة الألوان
5	رسم الألوان التي خرجت	يمكن عدم حدوث ألوان

طريقة السؤال عن المثال الذي يوضح الإجراء العام:_

1. صمم تجربة تثبت فيها اختلاف ألوان النجوم.
2. لديك كرة صغيرة من النحاس أو ليف جلي على شكل كرة، وموقد بنس، وحامل، وماسك، اجرِ التجربة موضحا فيها أن النجوم منها الحمراء والزرقاء والصفراء.

طريقة تعليم الحقيقة الآتية:_

تعلم على النحو الآتي: تعاقب الليل والنهار ناتج عن دوران الأرض حول نفسها أمام الشمس.

طريقة السؤال عن الحقيقة على مستوى التذكر فقط:_

تعاقب الليل والنهار ناتج عن ـــــــــــــــــــ حول نفسها أمام الشمس

المبحث الرابع: إجراءات البحث:_

منهجية البحث: اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف النظرية وإجراءات استخدامها.

المبحث الخامس:

مناقشة النتائج:

أظهرت الدراسة من خلال الأبحاث التطبيقية التي أجريت على استخدام نظرية (ميرل) أن لهذه النظرية دورا مهما في إيصال المفهوم وترسيخه ؛لاستدعاء الأفكار المرتبطة بها لدى الطلبة.

كما تبين لنا أهمية استخدامها في حل المشكلات الدراسية لدى الطلبة من خلال بيان العناصر الأساسية لهذه النظرية وكيفية التعامل معها من قبل المدرس، وأوضحت أن استخدام النظرية في التدريس كما أشارت إليها الدراسات يزيد من تحصيل الطلبة ،وكان للنظرية دور مهم في لفت انتباه المسؤولين إلى دورها في دعم المعلم والمتعلم في التوصل إلى المفاهيم الأساسية بجميع المواد التدريسية.

المبحث السادس

التوصيات:

وبناءً نتائج الدراسات السابقة التي أوصت باستخدام نظرية ميرل في التدريس ونتائج بحث الباحث يوصي بما هو أت.

1. ضرورة الاسترشاد بالأمثلة التطبيقية من الباحث أثناء تأدية الحصة الدراسية في كافة المقررات الدراسية.
2. ضرورة تدريب المعلمين على تحليل المحتوى التعليمي لبيان عناصر العملية التعليمية من (مفاهيم، ومبادي، وحقائق، وإجراءات) حتى يسهل على المعلم كيفية تدريسها من المنهاج.
3. ضرورة استناد المدرسين في أثناء التدريس على فرضيات نظرية ميرل المتعلقة بعرض المادة التعليمية وشرحها للمتعلم.
4. دمج استراتيجيات نظرية (ميرل) في المنهاج الفلسطيني ؛لتدريس المواد الأساسية.
5. ضرورة توفير المدربين الأكفاء ؛لإعطاء الدورات وورشات العمل لدى المعلمين وخاصة الجدد منهم ،والتركيز على هذا النوع من النظريات في الدورات الأساسية للمعلم.
6. إجراء دراسات نظرية حول نظريات أخرى في المناهج وطرق التدريس

المراجع

- إبراهيم، فراس (2005). طرق التدريس ووسائله وتقنياته (وسائل التعلم والتعليم) دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الحراسيس، صابرين محمد (2007). اثر نموذج (ميرل) – تنيسون وهيلدا تابا في تحصيل المفاهيم التاريخية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وفي اتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الحريري، رافدة (2011). الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الخطابي، عبد الحميد بن عويد، والحربي، عبد الله، وغندوره، عباس، علي، وحكيم، عبد الحميد، والظاهري، يحي (2005). تقويم أداء خريجي كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، وكالة الوزارة للتطوير التربوي (الإدارة العامة للدراسات والبحوث التربوية).
- دروزة، أفنان نظير (1995). إجراءات في تصميم المناهج، ط2، مركز التوثيق والأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- دروزة، أفنان نظير (2011). تصميم التدريس، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- دروزة، أفنان نظير (2000). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، ط، عمان– الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- دندش، فايز مراد، عبد الحفيظ، الأمين (2002). دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، مصر.
- الرمضان ، عادل موسى (2005). المشكلات الإدارية التي تواجه المشرفين والطلاب في برنامج التربية العملية في كليات التربية – دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، عمان.
- شاهين، نجاة حسن أحمد. (2005). تصورات معلمي العلوم الابتدائية لبعض المفاهيم الكيميائية الأساسية والعلاقات بينها، مجلة التربية العملية، (8).
- شبانة، هاني زينهم (2000)، فاعلية نموذج (ميرل) وتنسيون لإكساب المفاهيم النحوية المقررة في

تحسين التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر. متوفر على http://shanaway.ahlamontada.com/montada-f5

- صالح، جيهان محمد أحمد (2011). أثر نظرية (ميرل) في تعليم المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

- صيدم، شادي محمد خميس (2012). أثر توظيف نموذج (ميرل) وتنيسون في بناء المفاهيم الهندسية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي – كلية التربية، فلسطين.

- الظفيري، محمد دهيم (2005). فاعلية نموذج (ميرل) – تنيسون في تنمية بعض مهارات الكتابة والنمو لدى طلبة الصف الثاني المتوسط – دراسة تجريبية بدولة الكويت متوفر على .http://pubcouncil kuniv.edu.kw/kashaf/abstract.asp?id=4837

- عدس، عبد الرحمن، قطامي، يوسف، ومنيزل، عبد الله، وخالد، يوسف.2014. علم النفس التربوي ، ط 1، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

- الفقعاوي، أحلام محمد إبراهيم (2011) تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر – عمادة الدراسات العيا والبحث العلمي– كلية التربية، فلسطين متوفر على موقع /www.alazhar.edu.pu.ps/Library aattached file.asp?id_ n0=0045326

- قطامي يوسف، وطقامي نايفة، وباكير أمية، والزعبي رفعة، وأبو طالب صابر، وبريك وسام، وخالد يوسف (2015). علم النفس التطوري، ط1، جامعة القدس المفتوحة، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

- كوجك، كوثر حسين (2006). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط3 عالم الكتب للنشر والتوزيع– القاهرة.

- المرابط.2009. نظرية عرض العناصر متوفر على_http://edutrapedia.illaf.net/arabic/cat articles.thtml?c_id=42

- مرعي توفيق، والقواسمة رشدي، وعلاونة شفيق، وسلامة كايد، وخالد يوسف (2012) . طرائق التدريس والتدريب العامة، ط1، جامعة القدس المفتوحة، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين

- مرعي توفيق، والقواسمة رشدي، وعلاونة شفيق، وسلامة كايد، وخالد يوسف (2016). طرائق التدريس والتدريب العامة، ط2، جامعة القدس المفتوحة، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

- مصلح، معتصم « محمد عزيز» (2014 مقبول للنشر). أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الأساسي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، مجلة جامعة الأقصى، فلسطين.

- مصلح، معتصم « محمد عزيز» (2016). مستوى أداء الطلبة – المعلمين في المدارس المتعاونة مع جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد العشرين، العدد الأول ص ص 142–174، فلسطين.

- مصلح، معتصم «محمد عزيز» (2015). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في التطبيق الميداني في محافظات جنوب الضفة الغربية بجامعة القدس المفتوحة من منظور مشرفي المقرر، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد السابع والثلاثون، الجزء الثاني، تشرين الأول، ص ص 11– 46 فلسطين.

- مصلح، معتصم «محمد عزيز»، أقطيش، هشام محمد (2016 مقبول للنشر). واقع إعداد الطالب – المعلم في جامعة القدس المفتوحة في التدريب العملي لمقرر التربية العملية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين المشرفين، مجلة جامعة عمان التطبيقية الخاصة، عمان، الأردن.

- الداوود، شيخه عثمان عبد العزيز (2014). الأسس النظرية للتصميم التعليمي، جامعة الملك سعود – كلية التربية– قسم الدراسات العليا متوفر على موقع .sheikhahaldawood.files.wordpress com/…d8a7d984d8a7d

- Klausmeier, Herbert, J. Concept learning and concept learning.

- Wisconnsin, Madison, US .Journal Articles, 1/9-12/95, Vol 27(3) 267- 286. (1992).

- Klausmeier,Herbert,J..Conceptualizing. Dimension of thinking and cognitive instruction. (Beau fly Jones, Lornal Idol,Eds),pp.93-138. Lawrence Eflbaum Associates,Inc,Hillsdale, NJ,US (1995).

التطوير المهني للمعلمين الفلسطينيين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول

د. إيناس موسى أبو لبن/ جامعة الاستقلال

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى واقع التطوير المهني لدى المعلمين في محافظات غزة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (330) معلماً ومعلمة في قطاع غزة (213) ذكراً، (117) أنثى، وقامت الباحثة ببناء أداة الدراسة الاستبانة وتحديد فقراتها وصياغتها لتحقيق أهداف الدراسة، وكانت من أهم نتائج الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات التطوير المهني لدى المعلمين الفلسطينيين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول وفقاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

ومن أهم ما توصي به الباحثة في ضوء النتائج تشجيع وتوعية المعلمين بخصائص المستحدثات التكنولوجية واستخدامها في تحسين عملية التعلم والتعليم والتشارك الرقمي، والاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في برامج التنمية المهنية للمعلمين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية. وتدريب المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية لرفع مهارتهم، وكيفية توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس.

Professional Development of Palestinian Teachers Towards Using Technological Innovations in the Light of the Experiences of Some Countries

ABSTRACT

The current study aimed to know the reality of professional development of teachers in the Gaza governorates in using the technological innovations in the light of the experiences of some countries from their points of view. The sample of the study consisted of (350) male and female teachers in the Gaza Strip, (213) male teachers and (117) female teachers. The researcher constructed the tool of the study, the questionnaire, delineated its items and formulated them in order to achieve the aims of the study. Among the most important results of the study were the following:

- There were no statistically significant differences at the significance level of ($\alpha \leq 0.05$) among the means of the professional development of Palestinian teachers towards using technological innovations in the light of the experiences of some countries which are due to the variables of social gender, educational qualification and experience .

In the light of the results of the study, the researcher recommends encouraging and raising the awareness of the teachers concerning the characteristics of technological innovations and using them in improving the process of learning and teaching and digital participation, benefiting from the experiences of the developed countries in the programs of professional development of teachers for using the technological innovations, training the teachers in using technological innovations to upgrade their skills, and how to employ technological innovations in teaching.

مقدمة:

تطورت مهنة التعليم وطرائقها وأساليبها لتتلاءم والمتغيرات الحضارية التي يواجهها المجتمع في حاضره ومستقبله، والتي يجب أن تتهيأ لها وتتفاعل معها أنظمة المجتمع المختلفة، وخاصة في ضوء التقدم العلمي والتكنولوجي، وثورة المعلومات، وثورة الاتصالات.

فقد تحولت العملية التعليمية داخل الصف وخارجه إلى نشاط له أهداف ونتائج تخضع للقياس والتقنين، وأصبح للتقنيات التعليمية الحديثة دور فاعل بين مدخلات هذا النشاط ومخرجاته. وفضلاً عن ذلك فقد صارت التكنولوجيا تلعب دوراً مهماً في تطوير عناصر النظام التربوي كافة بوجه عام، وعناصر المنهج على وجه الخصوص، وجعلها أكثر فاعلية، وذلك من خلال الاستفادة منها في عملية التعليم والتعلم مما يسهم بشكل كبير في تحقيق أهداف العملية التعليمية المنشودة (شوق،54:2001).

كما شهدت السنوات الماضية طفرة هائلة في المستحدثات التكنولوجية المرتبطة بمجال التعليم، وقد تأثرت عناصر منظومة التعليم على اختلاف مستوياتها في العديد من الدول بهذه المستحدثات، فتغير دور المعلم بصورة واضحة وأصبحت كلمة معلم / مدرس Teacher غير مناسبة للتعبير عن مهامه الجديدة، وظهرت في الأدبيات الحديثة كلمة مسهل Facilitator لوصف مهام المعلم على أساس أنه الذي يسهل عملية التعلم لطلبته (البحيري،56:2005).

وعليه يتوجب على المعلم إتقان الأساليب الحديثة في العملية التعليمية لما لها من فائدة في تحسين العملية التعليمية التعلمية والسير بها نحو الأمام وخاصة في ظهور التقنيات الحديثة كالحاسوب والشبكة العنكبوتية (الكثيري،124:2004).

ويؤكد الحجايا (128:2009) أن التطوير المهني للمعلم يواجه مطالب التغيير والتطوير السريع، والانفجار المعرفي، والعلمي والتكنولوجي في العالم المعاصر، إذ يحتاج إلى إعداد وتدريب مستمر يمكنه من ملاحقة الجديد في ميدان عمله، ومن رفع كفايته الإنتاجية، بما سيسهم في تطوير العملية التربوية ذاتها وتحسينها، على اعتبار أنه معلم المستقبل وأهم مدخلات العملية التعليمية والضامن لنجاحها.

لذلك يعد موضوع تطوير المعلمين من الموضوعات المهمة، ويرجع ذلك إلى التطورات المتعددة التي تمر بها المؤسسة التعليمية والثورة التكنولوجية، والتي تتطلب متابعتها بشكل مستمر من أجل الاستفادة منها في العملية التعليمية.

ومما سبق جاءت أهمية التطوير المهني التكنولوجي لتنمية قدرات المعلمين لاستخدامات تطبيقاتها بهدف مواكبة التطورات التكنولوجية المعاصرة التي تواجهها العملية التعليمية، وسد الثغرة بين كفايات المعلمين نحو

توظيف تطبيقات ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية؛ ولتسهيل الوصول إلى مصادر التعلم والخدمات بهدف تحسين التعليم.

ومن الواضح أن أبرز تقنيات المعلومات تتمثل في تطور تقنية الحاسب الآلي، وشبكة المعلومات الدولية، والتي نشأت بناء عليها فكرة التعليم الإلكتروني، وذلك لإحداث تحسين في العملية التعليمية، ومواجهة المدارس والمناهج للانفجار المعرفي والتكنولوجي ومسايرته، فيما تتيح شبكة المعلومات الفرص للتعلم ذاتيًا أومن خلال الأقران، كما توفر التقنيات الحديثة إمكانية الحوار التفاعلي بين المعلم وطلبته، مما يساعد على استكمال عناصر العملية التعليمية، إضافة إلى أن استخدام المستحدثات التكنولوجية وأدواتها في التعليم لها مميزات عديدة مما يعود بالنفع على التربية (فرج،251:2005).

لذا أكدت مجموعة من الدراسات على أهمية التعلم المعتمد على التكنولوجيا في تعلم الطلبة, وتحسين مستويات تحصيلهم واتجاهاتهم نحو التعلم بشكل عام، ففي الدراسة التي قامت بها شبكة نود لتكنولوجيات التعلم (The Node Learning Technologies Network, 2003)، بينت نتائجها أن التعلم المعتمد على دمج تطبيقات التكنولوجيا الحديثة أفضل من التعلم الاعتيادي، مع أفضل ما يمكن أن يقدمه التعلم عن طريق شبكة الإنترنت، لتحسين التفاعل وملاءمة التعلم الموجّه ذاتيًّا من قبل الطلبة (Alger,2007:9).

واعتنت الجامعات الأمريكية بتطوير خبرة المعلمين حيث يشير مشروع الولايات المتحدة الأمريكية والقائم على المعايير الوطنية للتكنولوجيا التعليمية للمعلمين «National Educational Technology Standards for Teachers» إلى الدور المتوقع للمعلم متمثلًا في أن يكون المُصمم والمقيم والمشارك في إنتاج تكنولوجيا التعليم، بما تشمله من استخدام شبكة الإنترنت والتعليم عن بعد، وإنتاج البرامج التعليمية وبرامج المحاكاة. (Sanjaya,2008:36)

وفي بريطانيا يتم اختيار المدربين للمعلمين من محاضري وأساتذة الجامعات الذين يقيِّمون البرامج ويتم الاستعانة بالخبراء في المجالات التعليمية، ويتم اختيار المتدربين حسب قدراتهم واحتياجاتهم، وتنشر معلومات عن كل برنامج وتزود بها المدارس والجهات المعنية بالأمر، مما يتيح أمام المتدربين اختيار ما يناسبهم (أبو عطوان، 2008: 86).

في ضوء عرض تجارب الدول الرائدة في مجال برامج التطوير المهني في الجامعات المتقدمة، فإن مؤسسات التعليم الفلسطينية في حاجة لاستخلاص أهم النظم العالمية في بنية تكوين التطوير المهني في ضوء المستحدثات التكنولوجية والخاصة بتنمية المعلم على الاستفادة من التقنيات التعليمية الحديثة مثل تطبيقات جهاز الحاسوب، وتطبيقات شبكة الإنترنت.

مشكلة الدراسة:

أخذ الاهتمام بتطوير المعلمين في مؤسسات التعليم يحظى باهتمام كبير في كثير من الدول من مثل: ماليزيا، بريطانيا، أمريكا، الأردن؛ لذا يمثل التطوير المهني للمعلمين أحد أكثر القضايا شيوعاً في ضوء التوجهات العالمية لتحديد مواصفات معلم القرن الحادي والعشرين فيلاحظ أن منظمة إعادة التشكيل المهني لمعلم القرن الحادي والعشرين بولاية أوهايو الأمريكية تقدم توصيفًا للتوجه نحو إعداد معلم يرتكز على التمكين ضمن مجموعة من المعايير الحاكمة التي تصف الأداء، وتتدرج هذه المهنية في كافة المهارات التدريسية التي يديرها معلم العصر الحديث.

ومما سبق يتبين أهمية التطوير المهني للمعلمين في القرن الحادي والعشرين، وتركز الباحثة على مجال التطوير المهني لاستخدام المستحدثات التكنولوجية لما تمثله من أهمية كبيرة في إعداد المعلم العصري، المعلم الملم بعلوم الحاضر والمستقبل، المطلع على التطورات العلمية الحديثة في مجال تخصصه، الذي يستطيع التعامل بمهارة مع المستحدثات التكنولوجية المتجددة في ضوء التجارب (الماليزية، البريطانية، الأمريكية).

في ضوء ما سبق تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع التطوير المهني لدى المعلمين في محافظات غزة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول من وجهة نظرهم؟
2. ما خبرات وتجارب الدول المتقدمة في مجال التطوير المهني للمعلمين في ضوء استخدام المستحدثات التكنولوجية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة التطوير المهني لدى المعلمين الفلسطينيين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول تعزى لمتغير (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى واقع التطوير المهني لدى المعلمين في محافظات غزة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول من وجهة نظرهم.
2. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة التطوير المهني لدى المعلمين الفلسطينيين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تكمن أهميـة الدراسـة فيما يلي:

1. الاهتمام العالمي المتزايد بضرورة استخدام المستحدثات التكنولوجية كمصدر لتطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية.
2. قد تفيد المعلمين في تطويرهم مهنياً على استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول.
3. قد تفيد هذه الدراسة الجامعات وكليات التربية في تحديد أوجه القوة والقصور في مستوى الإعداد الأكاديمي والمهني لدى الطلبة المعلمين في ضوء استخدام المستحدثات التكنولوجية؛ ولتأخذ بعين الاعتبار خبرات بعض الدول.
4. يمكن أن تساعد هذه الدراسة المسؤولين في التعليم خاصة وزارة التربية والتعليم في توفير برامج التأهيل والتدريب للمعلمين أثناء الخدمة نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية.
5. قد تفيد هذه الدراسة الباحثين والمختصين في مجال إعداد وتدريب المعلمين وذلك في تحديد المشكلات المهنية التي تواجه المعلمين وأدائهم نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

1. **البشرية:** اقتصرت الدراسة على المعلمين.
2. **المكانية:** محافظات غزة.
3. **الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني 2015-2016م.

مصطلحات الدراسة:

1. التطوير المهني:

عرفه (عبد السلام، 2000): بأنه الفرص المناسبة للتعليم والتعلم والتي سيحتاجها المعلمون لتطوير فهمهم عن مجالات تخصصهم وتدريسها وتعلمها وما يجب أن يقوموا به ليساعدوا ويوجهوا كل الطلاب، وهو الفرص التي تتوفر لهم للاشتراك في الدراسة والبحث في تدريس مناهجهم، وهو عملية مستمرة مدى الحياة تساعد في تنمية معارفهم وأفكارهم ومعتقداتهم وفهمهم لقدراتهم.

وتعرفه الباحثة إجرائياً: زيادة فعالية المعلم أثناء الخدمة عن طريق تحسين كفايتهم لاستخدام مستحدثات التكنولوجيا، ورفع مستوى أدائهم، وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم وإنعاش معلوماتهم وتجديد خبراتهم لمواجهة التطور التكنولوجي في المواقف التعليمية، واستثمار أدوات التكنولوجيا لتحقيق الأهداف المرجوة.

2. المستحدثات التكنولوجية:

عرفها (الشرقاوي،2003) بأنها تصميم وإنتاج ثم استخدام كل جديد في مجال تكنولوجيا التعليم، بغرض تحقيق أقصى فاعلية في مواقف التعليم والتعلم وحل مشكلات الاختصاص التعليمية.

وتعرفها الباحثة إجرائياً: أنها القدرة على اكتساب مهارات استخدام كل ما هو جديد وحديث في مجال توظيف مستحدثات التكنولوجيافي العملية التعليمية، من أجهزة وآلات حديثة وأساليب تدريسية؛ بهدف زيادة قدرة المعلم على التعامل معها وتوظيفها في العملية التعليمية والتي تم قياسها بالدرجة الكلية التي حصل عليها الباحث بالاستبانة.

3. تعرف الباحثة إجرائياً تجارب بعض الدول:

بأنها مجموعة المعايير والمؤشرات العالمية المرتبطة بالتطوير المهني بما يجب أن يصل إليه المعلمون في مجال استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء التجربة (الماليزية، البريطانية، الأمريكية).

الإطار النظري:

المعلم من أهم العناصر الفعالة في العملية التعليمية وخاصة عندما يواجه مطالب التغيير والتطوير السريع والانفجار المعرفي والعلمي والتكنولوجي في عالمنا المعاصر، يحتاج إلى إعداد وتدريب مستمر يمكنه من اللحاق بكل جديد في ميدان العلم، ومن رفع كفاياته بما يسهم في تطوير العملية التربوية وتحسينها، فنظم التعليم على اختلاف فلسفاتها وأهدافها تولي عملية التمكين المهني للمعلمين قبل وأثناء الخدمة أهمية وعناية فائقة إدراكاً منها بأن زيادة فعالية المعلم, وارتقاء أدائه في مهنته ينعكس على فاعلية النظام التربوي.(نصر،2004:53)

هنا كضرورة للتمكين المهني في ضوء المستحدثات التكنولوجية لمعلم الغد، ذلك إدراكاً لخطورة التخلف عن مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة، لمواجهة الزيادة المطردة في المعلومات ومصادرها فالحقيقة التي يجب أن نعيها هي أن أي تقاعس أو تخلف في استخدامات التكنولوجيا، وما نجمعها من تطبيقات كالتعليم الالكتروني، سيؤثر في حاجة المتعلم التعليمية ويجعله يبتعد شيئاً فشيئاً عن روح العصر الرقمي الذي نعيشه (العلي،2005:108).

وترى الباحثة أن المستحدثات التكنولوجية تضم قدرات هائلة من الوسائط والتي يتم فيها عرض المعلومات (الصوت، الصورة، الرسوم المتحركة، لقطات الفيديو)، والتي من شأنها أن تستخدم في تدعيم المناهج التعليمية المتقدمة، وتطور أداء المعلم مهنياً، من خلال ما توفره من الخبرات والنشرات والقراءات الإلكترونية التي تزيد من قدرته على إثارة وتشويق الطلبة نحو التعلم، ومما يحسن من أدائهم ورفع مستوى تحصيلهم، وزيادة الحماس والتشويق والإثارة للطلبة مما يدعم تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وتستعرض الباحثة بشكل عام خبرات بعض الدول في كل من(ماليزيا، بريطانيا، أمريكيا) فقط باعتبار أنها من الدول المتقدمة تربوياً، والتي تواكب آخر المستحدثات والتطورات التكنولوجية من ناحية، ولطبيعة الدراسة التي لا تمكن الباحثة من عرض المزيد من خبرات الدول الأخرى، وتتمتع هذه الدول بسمعة جيدة لتكون أفضل الخيارات للاستفادة من تجاربهم في هذه الدراسة وفقاً لما يلي:

التجربة الماليزية:

تهدف برامج التدريب في أثناء الخدمة التي تقدمها وزارة التربية للمعلمين والموظفين بالوزارة إلى رفع مستوى المهارات المهنية وتحديثها في مجال الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، والتخطيط والبحوث التربوية، والتخصصات الأخرى. وتقوم مختلف الأقسام التابعة للوزارة بتنظيم التدريب.

وتطبق وزارة التربية الماليزية نظام التدريب في أثناء الخدمة كل خمس سنوات، إذ يتم إعادة تدريب المعلمين بعد قضائهم خمس سنوات في مهنة التدريس لتلبية المتطلبات الجديدة والحديثة من أساليب التدريس والمعارف الجديدة. وتعد مراكز مصادر التعلم التي توفرها الوزارة في مختلف المناطق والولايات والمدارس نوعاً آخر من أنواع التدريب في أثناء الخدمة، وتعد كمراكز للمعلمين، حيث يلتقون بعضهم بعضاً لتبادل الآراء والأفكار حول مختلف الشؤون التعليمية (إسماعيل،54:2014).

وتوافقًا مع ثورة عصر التقنية في مجال الاتصالات والمعلومات.. تخطو الحكومة الماليزية نحو إعادة تصنيف المدارس الحكومية بالاتجاه نحو إقامة العديد مما يعرف بالمدارس الذكية (Smart Schools) التي تتوفر فيها مواد دراسية تساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم واستيعاب التقنية الجديدة.

فالمدرسة الذكية هي مؤسسة تعليمية تم ابتداعها على أساس تطبيقات تدريس وإدارة جديدة تساعد التلاميذ على اللحاق بعصر المعلومات، وأهم عناصر المدرسة الذكية هي: بيئة تدريس من أجل التعلم، نظم وسياسات إدارة مدرسية جديدة، إدخال مهارات وتقنيات تعليمية وتوجيهية متطورة. وما زالت عملية اختبار هذه العناصر وإعادة هندستها لتحقيق كفاءة وفاعلية هذه المدرسة مستمرة ويتم تقييم التجربة في أعلى المستويات القيادية بالدولة.

- يعمل في إدارة تقنيات التعليم ما يزيد على (250) موظفاً يساعدهم حوالي (1600) موظفا في مختلف المناطق بالإضافة إلى عدد كبير من المتعاونين.
- يتوفر مركز إنتاج تلفزيوني أقرب إلى أن يكون محطة تلفزيون متكاملة، يتكون المركز من استديو كبير وغرف للإخراج التلفزيوني والتسجيل.
- أنشئ (14) مركزاً لمصادر التعلم، و (352) مركزاً لنشاط المعلمين تتبع للإدارة العامة لتقنيات التعليم، وتسهم هذه المراكز في نشر تقنيات التعليم في البلاد.
- توفير وحدات مهتمة في مجال التقنيات وحدة البحوث والتقويم، حيث تعد دراسات استطلاعية عن مدى ملاءمة البرامج.
- تركز ماليزيا على إعداد المعلمين على تقنية المعلومات المعتمدة على الحاسوب في المدارس.
- يتم حالياً تحويل المكتبات المدرسية في المدارس الثانوية إلى مراكز تعلم إلكترونية تعتمد على الحاسوب في الوصول إلى المعلومات من خلال الشبكة المحلية والعالمية، وبالتالي تقدم على مدار متوازٍ أعداد المعلمين.
- الاهتمام بالتعليم التقني والمهني بشكل واضح وجعله مساراً موازياً للتعليم الأكاديمي في المرحلة الثانوية العليا (السنة العاشرة والسنة الحادية عشرة) (دخيسي، 16:2010).

المعايير الوطنية الماليزية لتكنولوجيا المعلومات في إعداد المعلم:

- اهتمام المعلم بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمسؤولية وبأسلوب أخلاقي.
- يختار المعلمون ويطبقون مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الملائمة.
- يمتلك المعلمون القدرة على البحث والتحليل واستعمال المعلومات باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتلبية الحاجات الخاصة بالعملية التعليمية التعلمية.
- يستخدم المعلمون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير قدراتهم المعرفية.
- يوظف المعلمون في العملية التعلمية التعليمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لحل المشاكل وصناعة القرارات الهادفة.
- امتلاك المعلمين لمهارات تحسين معدل الإنتاج والتعلم بوساطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- تطوير قدرات المعلمين بوساطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإبداء الأفكار والمعلومات الخلاقة والمبدعة (www.iste.org/standards/global-reach.aspx)

مما سبق تستنتج الباحثة أن هناك حاجة ملحة إلى الاستفادة من التجربة الماليزية، نظراً لتشابه الظروف في كثير من الأحوال، علماً بأن وزارة التربية والتعليم قد خطت خطوات رائدة في هذا المجال بحيث تم توفير شبكة إلكترونية رابطة بين المدارس والمديريات والوزارة، مع التخطيط لحوسبة المواد التعليمية والمناهج الدراسية والبدء بعملية توظيف المستحدثات التكنولوجية ومنها التعليم الإلكتروني.

التجربة البريطانية:

يحظى المعلم في إنجلترا باهتمام بالغ، إعداداً وتدريباً وتقويماً وخدمة، باعتباره ركيزة أساسية من ركائز التعليم، ولذلك لابد على الراغبين في الالتحاق بمهنة التدريس من الحصول على إجازة في هذا المجال، وأنشئت عام (1994م) وكالة تدريب للمعلمين وهي هيئة أهلية تعاونية تستهدف رفع مستويات المعلمين بتدريبهم، وتتضمن مهماتها أيضاً تحسين نوعية التعليم وتطويره، وإجمالاً فإن أهدافها الأساسية تشمل:

- توفير التدريب المتنوع والراقي الذي يتيح للمدرسين الجدد قدراً كبيراً من المعرفة والتفاهم والكفاءة، ما يعينهم على التفاعل مع طلبتهم (أبو شتات، 52:2005):
- تأمين مشاركة فعالة للمدارس في كل أنواع التدريب.
- تحسين ظروف المهنة وتطوراتها.
- توفير تعليم متميز وعالي الجودة.
- تقديم المشورة لوزير الدولة لشؤون التعليم وغيره من المسؤولين فيما يتعلق بتدريب المعلمين عبر قنوات اتصال مع الإدارات والهيئات المعنية.
- إدارة نشاطاتها بفعالية ومراجعتها باستمرار وتوظيف مؤهلات عامليها بإيجابية.
- توفير المعلمين وتوظيفهم.
- الاستمرار في إجراء دراسات التطوير المهني.

وذكر موراي (Murray, 1997) المشار إليه في زرقان (2013: 143) بأن تجربة جامعة ستراثكلايد Strathclyed التي تقدم برامجها من خلال مركز التطوير التعليمي للطلبة المعلمين حول عدد من المهارات يشمل:

- تطوير المهارات الفنية مثل (عرض الصوت واستخدام الوسائل السمعية والبصرية).
- تطوير المهارات المهنية مثل (التدريس والأبحاث والإدارة).
- تطوير المهارات المرتبطة بالتدريس مثل (تطوير المنهج والتقويم).
- السعي لتحقيق براعة وانتقائية وكفاءة للمعلمين مع الشعور بالمسؤولية.

وترتكز تطبيقات المعلومات التكنولوجية في التعليم والإعداد على الوسائل المستخدمة في هذا المجال بعد البدء بوجهة نظر شاملة عن الوسائل القديمة المستخدمة في التعليم، ويتلقى المعلمون تدريباً للتدريس والتعليم عبر شبكة الانترنت والوسائط المتعددة، وبعد تمرنهم على هذه التقنيات بأنفسهم ودراستها ومناقشتها بالتفصيل، فإنهم يجب أن يكونوا على دراية بمميزات وعيوب الوسائل المختلفة في السياقات الخاصة.

وتوفر وكالة تدريب المعلمين قاعات المحاضرات، والمختبرات، والمعامل، والورش، وتجهيزها بأحدث الوسائل والتقنيات المتاحة، مع جدولة هذه القاعات بالتنسيق مع الأقسام والكليات، كما توفر وسائل تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة (هاتف، فاكس، بريد إلكتروني، حاسب شخصي، حاسب مركزي ... وغيرها). (بدوي،22:2014).

ومن خلال ما تم سرده يعد النمو المهني في انجلترا متطلباً مهماً للغاية، من خلال عقد دورات وورش عمل في مجال الاهتمام بالنمو المهني للمعلم، والاستفادة من المفاهيم والنظريات المتعلقة بتطوير الاداء المهني من أجل الرقي بالمعلم الفلسطيني.

التجربة الأمريكية:

تتكون التجربة الأمريكية في تطوير المعلمين لاستخدام تكنولوجيا التربية من سبعة معايير رئيسة كما تشير النادي (51:2007) ويتكون كل معيار من مجموعة مؤشرات وهي:

المعيار الأول: طبيعة التكنولوجيا.

ويتضمن هذا المعيار:

- تحليل المعلومات المتعلقة بخصائص التكنولوجيا وتطبيقها عملياً.
- التطبيق العملي لمفاهيم التكنولوجيا الأساسية.
- تحليل العلاقة بين التكنولوجيا وميادين الدراسة الأخرى.

المعيار الثاني: التكنولوجيا والمجتمع.

ويتضمن هذا المعيار:

- تحليل علاقة المواطن بالتكنولوجيا.
- توضيح تأثير التكنولوجيا على البيئة.
- وصف تطور التصميم والاختراع عبر التاريخ.
- توضيح قضايا الملكية الفكرية وكيفية الاستخدام الأخلاقي والقانوني للتكنولوجيا.
- تحديد تأثير المنتجات والأنظمة التكنولوجية.

المعيار الثالث: تطبيقات الإنتاج.

ويتضمن هذا المعيار:

- معرفة المكونات المادية والبرمجية.
- توظيف المصادر التكنولوجية المناسبة لحل المشكلات ودعم التعليم.
- توظيف أدوات الإنتاج في الأعمال الإبداعية وعمل المجلات والنشرات وإنشاء نماذج تكنولوجية معدلة.

المعيار الرابع: التكنولوجيا وتطبيقات الاتصالات.

ويتضمن هذا المعيار:

- معلومات الاتصال، مبادئ التصميم في تكوين الرسائل .
- تطوير وعرض المعلومات بالشكل المناسب للمحتوى والناس.
- توظيف أدوات تكنولوجيا الاتصال المناسبة وتصميم مشاريع تفاعلية للاتصال.

المعيار الخامس: التكنولوجيا والثقافة المعلوماتية.

ويتضمن هذا المعيار:

- تقييم مدى دقة وموضوعية وشمولية وفائدة مصادر المعلومات.
- توظيف التكنولوجيا لتنظيم البحث واتباع الخطوات النموذجية للبحث التي تشمل تطوير الأسئلة المهمة. وتمييز المصادر والاختيار واستخدام وتحليل المعلومات وإعداد المنتج وتقييم العمليات والمنتج.
- تطوير استراتيجيات البحث واستعادة المعلومات في أشكال متعددة وتقييم نوعية مصادر الانترنت.
- توظيف المصادر الإلكترونية المناسبة لتحديد المعلومات المطلوبة.

المعيار السادس: التصميم.

ويتضمن هذا المعيار:

- تقييم المكونات الجمالية والوظيفية للتصميم وتمييز التأثيرات الإبداعية.
- إدراك أهمية التصميم الهندسي واختبار أهمية عمليات التصميم .
- فهم وتطبيق البحث والإبداع والاختراع لحل المشكلات.

المعيار السابع: العالم المصمم.

ويتضمن هذا المعيار:

- تطوير القدرة على اختيار واستخدام التقنيات الفيزيائية.
- تطوير القدرة على اختيار واستخدام التقنيات المعلوماتية.
- تطوير فهمه لكيفية تغير التكنولوجيا الحيوية عبر الوقت.

وتؤكد الباحثة أن المقصود بعرض هذه الخبرات والتجارب، هو إعطاء فكرة، تساعدنا على فهم طرائق استخدام المستحدثات التكنولوجية لنستفيد منها في تجربتنا الفلسطينية المستقبلية في تطوير المعلم الفلسطيني.

الدراسات السابقة:

دراسة شقور (2012)، هدفت الدراسة إلى تحديد واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامها، وطبقت استبانة قياس واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية ومعوقاتها. وأظهرت الدراسة أن واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية متوسطة، وكانت درجة معوقات استخدام التكنولوجيا مرتفعة، مع عدم القدرة على استخدام الأجهزة من قبل المعلمين والمعلمات.

دراسة الكندي (2011)، هدفت الدراسة التعرف إلى واقع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والصعوبات التي تواجهها في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان وتحديد الصعوبات التي تعوق توظيف هذه التقنيات في خدمة التعليم، واستخدم الباحث (4) استبانات اثنتين منها للطلاب تمحورتا حول واقع استخدام التقنيات الحديثة بالمدارس الحكومية وصعوباتها، أما الاستبانتان الأخريان للمعلمين، وتمحورتا أيضاً حول واقع استخدام التقنيات الحديثة في هذه المدارس وصعوباتها، وأظهرت الدراسة أن المعلمين يولون أهمية كبيرة للوسائل التعليمية وأن لديهم وعياً كبيراً بهذه الأهمية، إن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام التقنيات التعليمية من أهمها عدم توافر الدورات التدريبية للمعلمين على إنتاج وتطوير المواد التعليمية وعدم صيانة الوسائل التعليمية الموجودة داخل المدرسة.

دراسة الناقة، وأبو ورد (2009)، هدفت الدراسة إلى تعرف الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وهي دراسة وصفية تحليلية تقوم بعملية مسح لمجموعة من الأدبيات العربية والأجنبية المتعلقة بتنمية المعلم مهنياً وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات المعاصرة والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنياً. وقد أظهرت الدراسة الاهتمام المتزايد للدول المتقدمة والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في مراحل التعليم العام، كذلك توصلت الدراسة إلى أن إعداد المعلم هي عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة.

دراسة العنقري (2008)، هدفت الدراسة إلى تحديد المستحدثات التكنولوجية التي يمكن الاستعانة بها في تطوير منظومة التعليم العالي السعودي لمواجهة التحديات التي تواجهه ومتطلبات تطويره من وجهة نظر المعلمين، واستعرضت الدراسة مجموعة من المستحدثات التكنولوجية (التعليم الإلكتروني – التعليم عن بعد – التعليم الجوال – الجامعات الافتراضية..... الخ). وأظهرت الدراسة أن هناك ضعفاً في استخدام المعلمين للمستحدثات التكنولوجية.

دراسة إسماعيل (2008)، هدفت الدراسة إلى تحديد التقديرات التقويمية لمهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين بالجامعة الإسلامية في غزه في ضوء المعايير العالمية للأداء، وذلك من خلال التعرف إلى

المعايير العالمية للأداء التي يتم في ضوئها تقويم مهارات تدريس التكنولوجيا، وقد توصلت الدراسة إلى مستوى مهارة التخطيط لتدريس التكنولوجيا في ضوء المعايير العالمية للأداء بدرجة متوسط، ومستوى مهارة تنفيذ تدريس التكنولوجيا بدرجة كبيرة، ومستوى مهارة تقويم تدريس التكنولوجيا بدرجة متوسطة، ولم يصل مستوى مهارات التكنولوجيا وهي (التخطيط لتدريس التكنولوجيا، تنفيذ تدريس التكنولوجيا، تقويم تدريس التكنولوجيا) إلى مستوى إتقان.

دراسة الهنداوي (2007)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل المكونة لبنية تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر، وتقدير مستوى التمكين لدى المعلمين، وأعد الباحث الاستبانة لجمع المعلومات لقياس تمكين المعلمين بالمدارس المصرية، وقد توصلت الدراسة إلى أن التنمية المهنية للمعلمين في ضوء المتغيرات المعاصرة ومنها ثورة التكنولوجيا ضعيفة، ضعف حرية المعلم واستقلاليته باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة.

دراسة العاجز (2006)، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الدور الكبير الذي تقوم به الجامعات الفلسطينية في عمليات إعداد المعلمين قبل الخدمة من خلال البرامج التعليمية والتربوية التي تقدمها للطلبة المعلمين، والتعرف إلى بعض النظم والمعايير العالمية في اختيار المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى توظيف التقنية الحديثة في زيادة فاعلية برامج الإعداد وإثراء مفرداتها، وتنمية قدرات المعلمين والارتقاء بمستويات أدائهم.

دراسة شريف(2005)، هدفت الدراسة إلى تقويم المتطلبات اللازمة لإعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة توفر متطلبات إعداد المعلم كانت منخفضة بصورة واضحة، وقد تنعدم في بعض المتطلبات، وأكدت على أهمية الإعداد التكنولوجي كمتطلب من متطلبات تنمية المعلم وكذلك انتقاء المعلومات والاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية والتقنية خاصة شبكة الاتصالات.

دراسة 2004 (Hill)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن طرق اختيار وإعداد وتشكيل الطاقم المناسب من المعلمين للتعليم، وتحديد من هم مستعدون لتطوير مهاراتهم، وتحتاج إليهم إدارة التعليم في ضوء المتغيرات المعرفية والتكنولوجية، وقد توصلت الدراسة إلى أن أبرز المشاكل التي اعترضتهم هي ضعف المهارات الحاسوبية والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وضعف قدرتهم على القيام بالأبحاث العلمية.

دراسة 2004 (Kent)، هدفت الدراسة إلى تقييم تجربة جامعة برمنجهام من خلال استخدام المعلمين لتقنيات التعليم الإلكتروني باستخدام برنامج (Web–Ct)، وأظهرت الدراسة تدني استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني الحديثة من قبل المعلمين، وقلة الاهتمام ببرامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين على طرق التدريس الأكاديمي باستخدام برنامج (Web–Ct)، وتطبيقاته.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء استعراض الدراسات السابقة فإننا نلاحظ أنها أكدت على أن استخدام المستحدثات التكنولوجية على جانب كبير من الأهمية في العملية التعليمية، لأنها تكسب العملية التعليمية التعلمية الإثارة والتشويق فيما تواكب متطلبات العصر، طبقت معظم الدراسات استخدام المستحدثات التكنولوجية مثل تطبيقات الحاسوب وشبكة الإنترنت، وأشارت بعض الدراسات إلى ضعف في استخدام المستحدثات التكنولوجية بالتعليم بشكل عام أو التقنيات التعليمية بشكل خاص، وبعضها أشارت إلى مجموعة من المعوقات التقنية، وأخرى بمعرفة واقع استخدام المعلمين في مجال المستحدثات التكنولوجية، وأوعزى البعض منها ذلك إلى القصور في برامج التنمية المهنية وبرامج التدريب.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يفيد في فهم أفضل وأدق لجوانب وأبعاد الظاهرة موضوع الدراسة حيث يصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً وكمياً.

ثانياً: مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الفلسطينيين في قطاع غزة.

ثالثاً: عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية عددها (330) معلماً ومعلمة في قطاع غزة، موزعين حسب متغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) كما في الجدول (1).

جدول (1) خصائص عينة الدراسة

البيانات الشخصية		العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكور	213	64.5%
	إناث	117	35.5%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	242	73.3%
	دراسات عليا	88	26.7%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	87	26.3%
	من 6-10 سنوات	128	38.7%
	10 سنوات فأكثر	115	34.8%
المجموع الكلي		**330**	**100%**

رابعاً: أداة الدراسة: قامت الباحثة ببناء الاستبانة وتحديد فقرات الاستبانة وصياغتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتتكون الاستبانة من مجموعة من الفقرات، تبين درجة الموافقة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتم تحديد القيم (5، 4،3، 2،1) لتقابل التقديرات السابقة لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

وقد تم استخدام مقياس خماسي التدريج، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول(2) مقياس خماسي التدريج

الدرجة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المتوسط الحسابي	أكبر من 4.2-5	أكبر من 3.4-4.2	أكبر من 2.6-3.4	أكبر من 1.8-2.6	أكبر من 1-1.8
الوزن النسبي	أكبر من 84%-100%	أكبر من 68%-84%	أكبر من 52%-68%	أكبر من 36%-52%	أكبر من 20%-36%

خامساً: صدق الاستبانة:

1. صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على خمسة من المحكمين من ذوى الاختصاص, من أجل التأكد من سلامة الصياغة اللغوية للاستبانة، ووضوح تعليمات الاستبانة، وانتماء الفقرات، ومدى صلاحية هذه الأداة لقياس الأهداف المرتبطة بهذه الدراسة، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.

2. صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (3) يبين معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.518	0.000	16	0.412	0.024
2	0.478	0.000	17	0.583	0.000
3	0.444	0.005	18	0.605	0.014
4	0.513	0.004	19	0.489	**0.000
5	0.644	**0.000	20	0.541	**0.002
6	0.518	**0.000	21	0.620	0.000

7	0.540	0.026	22	0.504	0.000
8	0.654	0.001	23	0.620	**0.000
9	0.489	**0.000	24	0.504	**0.000
10	0.613	0.000	25	0.610	**0.000
11	0.496	0.000	26	0.526	**0.003
12	0.518	**0.000	27	0.654	**0.001
13	0.504	**0.000	28	0.505	**0.020
14	0.518	0.003	39	0.583	0.000
15	0.435	0.016	30	0.489	0.000

يتضح من الجدول (3) أن جميع فقرات الاستبانة مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية، وهذا يدلل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عند مستوى 0.01 ومستوى 0.05.

سادساً: ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة الفعلية، وقد تم التأكد من ثبات الاستبانة، كما يلي:

1. التجزئة النصفية: تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول للاستبانة، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب الارتباط بين النصفين وبلغ (0.77)، وبعد التعديل بمعادلة سبيرمان براون (Spearman–Brown Coefficient) أصبحت قيمة معامل الارتباط (0.87).
2. طريقة ألفا كرونباخ: قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ alpha Cronbach coefficient، والتي تعتمد على الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وتستند إلى الانحراف المعياري للاختبار والانحرافات المعيارية للفقرات مفردة، وهذه الطريقة تعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات الاستبانة بجانب أنها لا تتطلب إعادة تطبيقه، وحصل معامل ألفا كرونباخ على (0.84).

سابعاً: نتائج الدراسة وتفسيرها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب تسلسل أسئلة الدراسة.

إجابة السؤال الأول: والذي ينص على: ما واقع التطوير المهني لدى المعلمين في محافظات غزة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والأوزان النسبية لكافة فقرات الاستبانة، كما يوضحها الجدول رقم (4):

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والأوزان النسبية لكافة فقرات الاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
1	أهتم بأحدث البرمجيات الحاسوبية.	3.86	0.931	77.2	كبيرة
2	أناقش متخصصين من ذوي الخبرة عند مواجهة مشكلات تكنولوجية.	4.51	1.17	90.2	كبيرة جداً
3	أتعامل مع المكتبات الرقمية وقواعد البيانات الرقمية.	3.69	1.01	73.8	كبيرة
4	أمنح الطلبة فرصة المناقشة والاستفسار خلال الوسائط الرقمية.	4.32	1.11	86.4	كبيرة جداً
5	أستطيع إدارة المنتديات التعليمية.	3.34	0.983	66.8	متوسطة
6	أستخدم برامج التصفح الخاصة بالشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت).	4.41	0.81	88.2	كبيرة جداً
7	أستخدم البريد الإلكتروني في التواصل مع الآخرين.	4.58	1.113	91.6	كبيرة جداً
8	أهتم بتقديم تغذية راجعة فورية من خلال ما يطرحه الطالب إلكترونياً.	4.02	1.027	80.4	كبيرة
9	أستخدم مواقع التواصل الاجتماعي كـ (الفيس بوك، تويتر) لأغراض تعليمية.	4.34	0.854	86.8	كبيرة جداً
10	أستخدم السبورة الإلكترونية بفاعلية بالعملية التعليمية.	3.78	1.21	75.6	كبيرة
11	أهتم بالتبادل الإلكتروني للمعلومات.	4.34	1.131	86.8	كبيرة جداً
12	أستطيع تنفيذ اللقاءات التدريسية عبر الصفوف الافتراضية.	2.80	1.02	56.01	متوسطة
13	أحصل على برامج وأفلام تعليمية عبر شبكة الإنترنت.	2.78	1.03	55.6	متوسطة

14	أقدم بعض الدروس من خلال شبكة الإنترنت.	2.87	1.10	57.4	متوسطة
15	أستطيع توصيل جهاز عرض الشرائح (LCD) بالحاسوب أثناء الموقف التعليمي.	3.86	1.01	77.2	كبيرة
16	أحرص على نشر الوعي بأهمية المستحدثات التكنولوجية بين الطلبة.	3.35	1.11	67.00	متوسطة
17	أستخدم شبكة الإنترنت لإثراء المادة التعليمية.	3.46	1.04	69.2	كبيرة
18	أستطيع التدريس وفق إدراج الرسوم والصور والأشكال خلال الوسائط الإلكترونية المستخدمة.	3.65	1.09	73.0	كبيرة
19	أستطع تصميم موقع تعليمي إلكتروني.	3.24	1.02	64.8	متوسطة
20	أوظف المواد التعليمية بمختلف أنماطها الإلكترونية (صوتية، مرئية، برمجية).	4.03	1.30	80.6	كبيرة
21	رفع برامج أو ملفات على شبكة الإنترنت (Uploading).	4.16	1.04	83.2	كبيرة
22	استخدم التقويم الإلكتروني في العملية التعليمية.	3.39	1.09	67.8	متوسطة
23	أتعامل مع محركات البحث في البحث عن المعلومات والبيانات.	4.35	1.05	87.0	كبيرة جداً
24	أستخدم جهاز (DVD) في عرض الأفلام التعليمية عبر الحاسوب.	3.67	1.02	73.4	كبيرة
25	استخدم شبكة الإنترنت في الحصول على البحوث المنشورة في المجلات الالكترونية.	4.16	1.101	83.2	كبيرة
26	أحقق الإثارة في العملية التعلمية باستخدام التكنولوجيا.	3.46	1.14	69.2	كبيرة
27	أوظف المستحدثات التكنولوجية في معالجة الفروق الفردية بين الطلبة.	3.24	1.12	64.8	متوسطة
28	أستخدم مواقع إلكترونية متعلقة بتخصصي.	3.59	0.98	71.8	كبيرة
29	أستخدم برامج الترجمة عبر شبكة الإنترنت.	3.26	0.88	65.2	متوسطة
30	أتعامل مع فهارس المكتبات الإلكترونية بكفاءة.	3.11	1.18	62.2	متوسطة
	المجموع	3.72	1.19	74.4	كبيرة

تشير بيانات الجدول (4) إلى أن المتوسط الكلي لتقدير المعلمين على مقياس استبانة واقع التطوير المهني لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول من وجهة نظرهم قدره (3.72) والانحراف المعياري بلغ (1.19)، بوزن نسبي قدره (74.4) بدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى نتيجة اهتمام المعلمين وحرصهم على استخدام المستحدثات التكنولوجية كتقنيات أصبحت من المتطلبات الأساسية في ضوء عصر التكنولوجيا والاتصالات وأداة رئيسة في كافة مجالات الحياة، واتفقت بذلك مع دراسة (الكندي،2011)، ودراسة (الناقة، وأبو ورد، 2009)، بأن المعلمين يولون أهمية كبيرة لاستخدام التقنيات الحديثة.

وهذا يؤكد على أهمية التنمية المهنية للمعلمين من خلال عقد الدورات التدريبية المتضمنة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية التي يمكن أن توظف بشكل يطور العملية التعليمية. وفيما تحققه من إيصال المعلومات للطلبة وإثارة الدافعية لديهم بما تحتوي عليه من أشكال ورسومات وصور وألوان وحركة ولقطات فيديو ومحاكاة وبرامج محادثة ومؤتمرات مرئية ومسموعة وبريد إلكتروني، وما يشجع على ذلك رغبة المعلمين في مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي كما هو واضح في استجاباتهم على فقرات الاستبانة.

وبشكل عام فإن المستحدثات التكنولوجية أصبحت أمراً ضرورياً، باعتبار تكنولوجيا التعليم انطلاقة جديدة للتعليم بدأت في عصر المعلومات والتكنولوجيا والمعلومات؛ إلا أنه ما زال هناك حاجة أكبر للعمل على تأهيل وتنمية المعلمين وتطوير ثقافتهم وإمكاناتهم في مجالات التعليم التكنولوجي بما يحقق متطلبات التعليم الحديث، والتوجه نحو المشروعات التعليمية كما في الدول المتقدمة كالتعليم الإلكتروني والمدرسة الذكية، ومدرسة المستقبل.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة التطوير المهني لدى المعلمين الفلسطينيين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام T-test لحساب دلالة الفروق لمتغير النوع الاجتماعي في الاستجابة على فقرات الاستبانة.

جدول (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «T" للاستبانة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
ذكور	213	2.48	0.54	1.114	غير دالة عند (0.05)
إناث	117	2.51	0.59		

يتضح من الجدول السابق (5) أن قيمة «T» المحسوبة أقل من قيمة «T» الجدولية في جميع فقرات الاستبانة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، لدرجة التطوير المهني لدى المعلمين الفلسطينيين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول، وبذلك تتفق مع دراسة (شقور، 2012) بعدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وتفسر الباحثة ذلك بأن المعلمين من الجنسين لديهم اهتمام مشترك نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية، واستخدام فاعل على الحاسب الآلي والإنترنت، ومتابعة التطورات التكنولوجية المستخدمة في الجامعة، ويأتي ذلك مع اتجاه مؤسسات التعليم ومنها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نحو التعليم بمزج التقنيات الحديثة كوسائط تكنولوجية تثري العلمية التعليمية. ورغبة المعلمين في تحديث أساليبهم التعليمية، والاهتمام والجدية في توظيف المهارات اللازمة للتعامل مع تلك المستحدثات.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة التطوير المهني لدى المعلمين الفلسطينيين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام T-test لحساب دلالة الفروق لمتغير المؤهل العلمي في الاستجابة على فقرات الاستبانة.

جدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «T» للاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
بكالوريوس فأقل	242	2.58	0.60	1.85	غير دالة عند (0.05)
دراسات عليا	88	2.27	0.45		

يتضح من الجدول السابق (6) أن قيمة «T» المحسوبة أقل من قيمة «T» الجدولية في جميع فقرات الاستبانة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، دراسات عليا)، لدرجة التطوير المهني لدى المعلمين الفلسطينيين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول، وبذلك تكون النتيجة مختلفة مع دراسة (شقور، 2012) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتفسر الباحثة ذلك إلى أن المستحدثات التكنولوجية التي بدأت توفرها المؤسسات التعليمية فعلياً وتقوم بتوظيفها من خلال المختبرات الحاسوبية المجهزة في أغلب المدارس الفلسطينية وربطها بشبكات الإنترنت وعليه فالمعلمون من كلا الجنسين ملزمون باستخدام تلك المستحدثات التكنولوجية، وربطها بالعملية التعليمية، فضلاً عن تلقي المعلمين والمعلمات لعدد من الدورات التدريبية المتخصصة في توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس. مما ترتب عليه عدم وجود فروق دالة إحصائيا وفقاً لمتغير الجامعة.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة التطوير المهني لدى المعلمين الفلسطينيين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لحساب دلالة الفروق لمتغير سنوات الخبرة في الاستجابة على عبارات الاستبانة.

جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.56	2.00	0.78	1.85	غير دالة
داخل المجموعات	211.05	328	0.42		
المجموع	212.61	330			

يتضح من الجدول السابق (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 6–10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) على كافة فقرات الاستبانة، وبذلك تكون النتيجة مختلفة مع دراسة (شقور، 2012) حيث أشارت نتائجه إلى وجود فروق تعزي لمتغير سنوات الخبرة ، وتعزو الباحثة ذلك إلى حداثة استخدام المستحدثات التكنولوجية في المؤسسات التعليمية، وبذلك يتساوى كافة المعلمين سواء أكانوا من ذوي الخبرة الأقل أو الأقدم في استخدام المستحدثات التكنولوجية بموضوع الدراسة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن أهم ما توصي به الباحثة ما يلي:

1. تشجيع وتوعية المعلمين بخصائص المستحدثات التكنولوجية واستخدامها في تحسين عملية التعلم والتعليم والتشارك الرقمي.
2. الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في برامج التنمية المهنية للمعلمين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية.
3. تدريب المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية لرفع مهارتهم.
4. عقد دورات تدريبة للمعلمين حول كيفية توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس.
5. عقد لقاءات تدريبية، وورش عمل، ونشر مطويات مستمرة للمعلمين تساعدهم على توظيف المستحدثات التكنولوجية.
6. توفير المتطلبات المناسبة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في مؤسسات التعليم الفلسطيني في ضوء خبرات الدول المتقدمة المستخدم لديها في العملية التعليمية التعلمية.
7. تسهيل إجراءات السفر للمعلمين المتميزين لمؤسسات التعليم في الدول المتقدمة للتعرف والاستفادة في مجال توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم.
8. تشجيع المعلمين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية لمناقشة استخدام المستحدثات التكنولوجية من خلال إتاحة فرص اللقاءات والحوارات مع المتخصصين في تكنولوجيا التعليم.

المراجع:

- أبو شتات، سمير محمود (2005): أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طلبة الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحوها والاحتفاظ بها، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

- أبو عطوان، مصطفى (2008): معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الإسلامية، غزة.

- إسماعيل، بهجت محمود (2008): تقويم مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير العالمية للأداء، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

- إسماعيل، محمد صادق (2014): التجربة الماليزية، دار العربي للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

- البحيري، خلف(2005): «إدارة الاعتماد المهني لإعداد المعلم في الجامعات المصرية»، المؤتمر القومي الثاني عشر، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد ، ديسمبر، القاهرة.

- بدوي، عبير عبد الصادق (2014): تطوير عضو هيئة التدريس أكاديمياً في ضوء التجارب الدولية، جامعة المجمعة، قسم الأدب والنقد، ملف بوربوينت إلكتروني، https://www.google.ps/search?q

- الحجايا، نايل (2009): واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية، جامعة الطفيلة التقنية، الأردن، www.econf.uob.edu.bh

- دخيسي، أحمد (2010): التعليم في ماليزيا، موقع الكتروني، (http://www.iste.org/standards/global-reach.aspx).

- زرقان، ليلى (2013): اقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي في جامعة سطيف 1-2 نموذجا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف، الجزائر.

- شريف، سهير محمد (2005): متطلبات إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع 9، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس.

- شقور، علي (2012): واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 27(2)، ص ص 283-416.

- شوق، محمود أحمد (2001): معلم القرن الحادي والعشرين، اختياره، إعداده، تنمية في ضوء التوجيهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة.

- الشرقاوي، جمال (2003): مستوى التنور في مستحدثات التكنولوجيا التعليم لدى كلا من طلاب كلية التربية شعبة صناعية ومعلمي التعليم الثانوي الصناعي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع91 ، ديسمبر، ص32.

- عبد السلام، عبد السلام مصطفي (2000): أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلمين، القاهرة : دار الفكر العربي.

- العاجز، فؤاد (2006): معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج (الواقع والتطلعات)، المنعقد في الفترة (19-20) ديسمبر، جامعة الأقصى – غزة.

- العلي، أحمد عبد الله (2005): التعليم عن بعد، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

- العنقري، عبد العزيز (2008): تطوير التعليم العالي السعودي على ضوء بعض المستحدثات التكنولوجية، المؤتمر القومي الخامس عشر، السعودية.

- فرج، عبد اللطيف حسين (2005): توظيف الإنترنت في التعليم ومناهجه، المجلة التربوية، 16 (3).

- الكثيري، راشد بن حمد (2004): رؤية نقدية لبرامج إعداد المعلم في الوطن العربي، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، يوليو 21-22 ، جامعة عين شمس، القاهرة .

- الكندي، سالم بن مسلم (2011): واقع استخدام تقنيات التعليم الحديثة و الصعوبات التي تواجهها بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، دراسة مقدمة إلى المديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة الشرقية شمال، سلطنة عمان.

- النادي، عائدة خضر (2007): إثراء محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي في ضوء المعايير العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الناقة، صلاح أحمد وأبو ورد، إيهاب محمد (2009): إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، مقدم للمؤتمر التربوي المعلم الفلسطيني – الواقع والمأمول، يونيو 2009م.

- نصر، نجم الدين (2004): التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة، ، مجلة كلية التربية، ع46 ، جامعة الزقازيق.

- الهنداوي، ياسر فتحي (2007): تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ص 115- 138.

- Hill M.(2004):Staffing Learning Team. Whom Do You Really Need? Journal of Distance Learning Administrative Contents,1.

- Kent Tomas. (2004):Supporting staff using WE-BCT at the learning .25-26 November. Electronic Journal of E-learning, l2(1), 69-80.

- Sanjaya Mishra,(2008): Staff Training and Development in Open and Distance Education. British Journal of Educational Technology, 5(39).

- Alger.P.(2007):Electronic communication،Availableat،25-6-2016

الاستثارة الانفعالية وعلاقتها بالذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد

د. علاء عيسى
أ. علي قدومي
أ. معتصم أبو عليا
أ. حامد سلامة

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد، بالإضافة إلى تحديد الفروق في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية تبعا إلى متغيرات الجامعة، والمستوى الدراسي، وممارسة اللعبة. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (56) لاعبا من لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد في جمع البيانات، طبق عليهم مقياسي عبد الرضا (2002) للاستثارة الانفعالية والعنزي (2011) للذات المهارية بعد مراجعتهما، وإجراء معاملي الصدق والثبات لهما، وتم استخدام برنامج (SPSS) في تحليل البيانات.

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود علاقة ايجابية بين الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.407).
- وجود فروق دالة إحصائيا في الذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تعزى لمتغير الجامعة، وعدم وجود فروق في الاستثارة الانفعالية لدى اللاعبين.
- وجود فروق دالة إحصائيا في الاستثارة الانفعالية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وعدم وجود فروق في الذات المهارية لدى اللاعبين.
- وجود فروق دالة إحصائيا في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا لمتغير ممارسة اللعبة لصالح لاعب النادي.

وأوصى الباحثون بعدة توصيات من أهمها: الاهتمام بالإعداد النفسي في مختلف الألعاب الرياضية، وإجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية على فئات عمرية مختلفة وألعاب رياضية مختلفة ولكلا الجنسين.

كلمات مفتاحيه: الإعداد النفسي، الاستثارة الانفعالية، الذات المهارية، الألعاب الرياضية، الجامعات الفلسطينية.

The Relationship between Emotional Arousal and Skilful Self Among Handball Players of Palestinian Universities' teams

Abstract

The purpose of this study was to identify the relationship between emotional arousal and skilful self among handball players of Palestinian universities teams, in addition to determine differences in the emotional arousal and skilful self according to the university, the studying level and game practice variables. To achieve that, the study was conducted on simple random sample consisting of (56) handball players from the Palestinian universities teams. To collect data, the researchers used two scales, the first was (Abed Al-Rida, 2002) for measuring emotional arousal and the second was (Al-Anzi, 2011) for measuring skilful self. SPSS was used for the data analysis.

The results of the study were the following:

- There was medium positive relationship between the emotional arousal and skilful self and the value of Pearson correlation was (R= 0.407).
- There were significant differences in the skilful self among handball players of Palestinian universities teams according to university variable and no significant differences in the emotional arousal.
- There were significant differences in the emotional arousal among handball players of Palestinian universities teams according to studying level variable and no significant differences in the skilful self.
- There were significant differences in the emotional arousal and skilful self among handball players of Palestinian universities teams according to game practice variable in favor of club players.

Based on the study findings, the researchers recommended that the coaches should be interested in the psychological preparation for various sport games and carry out similar studies on different age groups and different athletic games for both genders.

Key words: Psychological preparation, Emotional arousal, skilful self, sport games, Palestinian universities.

مقدمة الدراسة:

تختلف الخصائص النفسية للالعاب الرياضية باختلاف نوع النشاط الرياضي الممارس، فلكل نشاط رياضي خصائصه النفسية التي ينفرد بها عن غيره سواء بالنسبة لطبيعة مكوناته، أو محتويات نوع النشاط، أو بالنسبة لطبيعة المهارات الحركية والمتطلبات البدنية والمكونات الخططية التي يشتمل عليها، أو بالنسبة لما يتطلبه النشاط من عمليات عقلية أو بالنسبة لما يجب أن يتميز به ممارسو النشاط من سمات انفعالية.

وأصبح الإعداد النفسي أحد الأعمدة الأساسية التي ترتكز عليها العملية التدريبية، فضلا عن جوانب الإعداد الأخرى (خميس، 2008، ص280)، حيث أشار محمد (2005، ص492) إلى أن الإعداد البدني، والمهاري، والخططي لا يكفي لإحراز الفوز والتفوق بمعزل عن الإعداد النفسي، كما أشار روشال (Rushall, 1979, p137) إلى ضرورة اهتمام برامج التدريب الحديثة بتنمية الجوانب النفسية للاعب كمتطلب لتحقيق الانجازات الرياضية العالية.

حيث أشار (عبد المقصود، 1994) أن القدرات النفسية تؤثر في صفات الأسس البدنية ويمكن أن تلعب دورا مهما في تحديد مستواها.

وتعد لعبة كرة اليد واحدة من الألعاب الجماعية التي تتطلب الإعداد والتهيئة النفسية حتى يستطيع اللاعب السيطرة على انفعالاته وضبط سلوكه نتيجة ما يتعرض له من مواقف وحالات نفسية مصحوبة بالانفعال والإثارة أثناء التدريب والمنافسة (خميس، 2008، ص280).

كما أشارت (خميس، 2010، ص66) إلى أن اللاعب يتعرض لمواقف مختلفة من زملائه والحكم والجمهور ولاعبي الفريق الخصم أثناء المباراة تولد له دراجات مختلفة من الاستثارة تؤثر في وظيفة قدراته العقلية من تفكير وإدراك وتذكر وبالتالي تؤثر في مستوى السلوك المهاري والخططي أثناء المباراة.

واستنادا إلى ما سبق يرى بيرتولو وآخرون (Berttolo & et al, 2012, p92) أن عملية البحث في مجال الاستثارة النفسية والأداء الرياضي لابد من تناول بعض المصطلحات مثل: الانفعال واليقظة وتركيز الانتباه.

فقد عرف المقدادي والعمايره (2002، ص90) الاستثارة (Arousal) على أنها: «مجموعة ردود أفعال نفسية وجسمية تجعل الشخص مبتهجا، ومتميزا، وعلى درجة عالية من الوعي»، وأشار فايلير وآخرون (Filaire & et al, 2009) أن الاستثارة تصاحبها بعض التغيرات الفسيولوجية منها: ارتفاع معدل التنفس، وزيادة ضربات القلب (HR)، وزيادة توتر العضلات، والتعرق، والشعور ببرودة الأطراف وخاصة اليدين.

أما الانفعال (Emotion) فقد عرفه ديسي (Deci, 1980) وحنين (Hanin, 2000) على أنه ردود أفعال حقيقية أو وهمية تصاحبها تغيرات واستجابات فسيولوجية ونفسية.

كما عرفه (فوزي، 2006، ص257) بأنه: "استجابة وجدانية شعورية تصاحبها حركات تعبيرية وتغيرات جسمية تتوقف شدتها تبعا لنوع المثير وشدته، وأيضا هو: حالة من التوتر الجسمي النفسي تنزع بالفرد إلي القيام بالنشاط اللازم لاستعادة توازنه الذي اختل".

بينما نظر علاوي (1998، ص438) إلى الاستثارة الانفعالية من وجهة النظر الفسيولوجية على أنها: حالة شعورية ذاتية في الكائن الحي تصاحبها تغيرات فسيولوجية داخلية ومظاهر تعبيرية خارجية قد تعبر غالبا عن نوع الانفعال، وتعمل على توجيه سلوكهم حسب نوع الاستثارة إن كانت ايجابية أو سلبية وبالتالي تؤثر في مستواه.

وقد ظهرت هنالك العديد من النظريات التي اهتمت وتناولت الاستثارة والانفعال مثل: نظرية الإثارة التي افترضت أن السلوك الانفعالي والسلوك الدافعي لهما نفس الأساس الفسيولوجي (شعيشع، 1998، ص 244)، وبينما افترضت نظرية جيمس لانج أن التغيرات العضوية في الجسم تسبق الانفعال، وإن هذه التغيرات العضوية تأتي بعد حدوث المنبه (عكاشة، 1993، ص170)، وفي حين افترضت نظرية جان بول سارتر أن الانفعال هو "حدث سايكولوجي، أو هو سلوك سحري يرمي إلى غاية وهي: التخلص من موقف معين" (فهمي، 1975، ص141)، وأما نظرية السلوكيين فقد افترضت أنه يوجد لدى الأطفال ثلاثة انفعالات لكل واحد منها منبه خاص، واستجابة خاصة لذلك المنبه والانفعالات هي: الخوف، والغضب، والحب (الهيتي، 1985، ص45).

وفيما يتعلق بالذات المهارية (Skillful Self) والتي تعد أحد أنواع مفهوم الذات (Self-Concept) الذي تناول ماهية الإنسان أو الطبيعة الإنسانية، وعن الحقوق والكرامة وعن غياب الإنسان وعن الاختلاف، فقد ذكر سليمان: (1992، ص88) أن الذات هي أسلوب الفرد في الحياة مما يحدد له شخصيته ويفسر له الخبرات، وكذلك هي التقدير الشخصي للنفس، كما عرفت الذات على أنها: "حكم الشخص للفرد على قيمته الذاتية والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد نحو نفسه"، كما عرفها اكينادي (Akinade, 2001) بأنها رأي الفرد بنفسه.

وقد أشار روجرز والكسندر (Rogers & Alexander, 0199) إلى أن "مفهوم الذات هو المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه، والقيم الإيجابية والسلبية التي تتعلق بهذه الخصائص».

أما عن مفهوم الذات المهارية في المجال الرياضي فقد عرفها البدري (2000) على أنها صورة من صور مفهوم، وإدراك الرياضي لمهاراته الحركية في التمرين والمباريات والتي قد تكون ايجابية أو سلبية، كما تعد تعبيرا لما يتمتع به الفرد من مهارات حركية خاصة بلعبته، فضلا عن كونها تعبيرا عن مدى كفايته، واستعداده ليؤدي المهارات في التمرين والمنافسة حسب منظوره الشخصي.

ويرى علاوي (1997، ص21) أن الذات المهارية واحدة من الخصائص والصفات النفسية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالصفات البدنية والجسمية، ودونها يصبح أداء اللاعب ضعيفا، ومن هنا أصبحت الصفات البدنية للاعب أحد الجوانب المهمة في خطط التدريب اليومية والأسبوعية والفترية والسنوية، كما ان تحسين المتطلبات البدنية للاعبي كرة اليد يساهم بشكل كبير في تحسين المستوى المهاري للاعبين وبالتالي تزداد الثقة بالنفس لدى اللاعبين ويصبح أداؤهم ايجابيا، وسلوكهم أكثر ضبطا أثناء المباراة.

كما أشار أبو كركي (2009، ص2) إلى أن لاعبي المستويات العالية يتفاوتون بدرجة كبيرة من حيث قدراتهم البدنية والمهارية والخططية، إلا أن هناك عاملا مهما يحدد نتيجة الفروق بينهم أثناء المنافسة والذي يتأسس عليه النجاح والتفوق آلا وهو العامل النفسي الذي يعد جزءا مهما من الإعداد المتكامل للرياضيين.

ويرى علاوي (1998) أن الذات المهارية تتأثر بعدة عوامل نتيجة للممارسة والتجريب واكتساب الخبرة من أهمها: انجازات الأداء، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والحالة الفسيولوجية.

ويرى الباحثون أن لعبة كرة اليد الحديثة تمتاز بالسرعة، والقوة، وتعدد الخطط المتنوعة، والاحتكاك المباشر، والخشونة، ومواقف اللعب المتغيرة مما يجعلهم يفقدون أعصابهم وتثار انفعالاتهم وبالتالي؛ يفقدون جزءا كبيرا من مستواهم المهاري والخططي، ويكون هذا ناتجا سلبيا كبيرا على المستوى الفني للاعب وبخاصة في المنافسات القوية والحاسمة، فالانفعال الشديد هو العدو اللدود للتفكير الهادئ والتصرف الموزون؛ لأنه يبعد اللاعب عن رؤية كثير من الحقائق والتأمل في مجريات اللعب السريع، وهذا يتطلب الإعداد الشامل المسبق للاعب للتغلب على ظروف اللعب المختلفة وتحقيق الانجاز، ومن هنا ظهرت أهمية إجراء الدراسة لدى الباحثين.

مشكلة الدراسة:

تعد لعبة كرة اليد الجامعية احدى الألعاب الرياضية الجماعية التنافسية التي تتميز بالأداء الحركي المتغير والمستمر، والذي يتطلب القدرة على التجاوب السريع مع ظروف المباراة، كما أنها تتميز بالاحتكاك المباشر بين الفرق الجامعية، إضافة إلى أنها مليئة بالعديد من مواقف اللعب والضغوط النفسية التي تتميز بشدتها وسرعة تغيرها، والذي من شأنه أن يؤثر في الأداء المهاري والخططي للاعب ثم في نتيجة المباراة، ويعد

موضوعا الاستثارة الانفعالية ومفهوم الذات المهارية أحد المهارات النفسية المهمة التي تؤثر بشكل مباشر في دقة الأداء المهاري للفرق الجامعية، شأنها شأن الصفات البدنية والخططية. ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحثين من أجل معرفة نوع العلاقة بين الاستثارة، والذات المهارية وبالتالي تجاوز الحالات السلبية، وإيجاد المستوى المناسب من الاستثارة الانفعالية والذات المهارية للاعب، والفريق الجامعي ككل، والوصول إلى مستوى الانجاز الجيد.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى العلاقة بين الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد.
2. التعرف إلى الفروق في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير الجامعة.
3. التعرف إلى الفروق في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير المستوى الدراسي.
4. التعرف إلى الفروق في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير ممارسة اللعبة.

تساؤلات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. هل توجد علاقة بين الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تعزى إلى متغير الجامعة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تعزى إلى متغير المستوى الدراسي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تعزى إلى متغير ممارسة اللعبة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. من الناحية النظرية تعد الدراسة الحالية – في حدود علم الباحثين– من الدراسات المهمة والحديثة في البيئة الفلسطينية والتي تناولت مثل هذا الموضوع، كما تساهم في جذب الإنتباه للمدربين والأخصائيين النفسيين والباحثين والأكاديميين إلى إجراء دراسات مشابهة لمختلف الألعاب الرياضية لكلا الجنسين والفئات العمرية المختلفة.
2. من الناحية العملية تساهم معرفة بعض الصفات النفسية لدى لاعبي كرة اليد في الجامعات الفلسطينية إلى حد كبير في عملية الإعداد النفسي، وهذا يوفر الوقت والجهد لدى المدربين، ويساهم أيضا بدرجة كبيرة في تحقيق الانجاز الرياضي والفوز بالبطولات.

حدود الدراسة:

التزم الباحثون أثناء الدراسة بالمحددات الآتية:

1. الحد البشري: يتمثل في لاعبي كرة اليد في جامعات الضفة الغربية.
2. الحد المكاني: بطولة كرة اليد – جامعة النجاح الوطنية.
3. الحد الزماني: أجريت الدراسة على لاعبي كرة اليد المشاركين في البطولة الجامعية في الفصل الدراسي الأول بتاريخ –25 –10 2016 من للعام الدراسي 2016 – 2017.

مصطلحات الدراسة:

– الانفعال (Emotion): «حالة وجدانية عنيفة تصحبها اضطرابات فسيولوجية داخلية وتغييرات حركية" (حسين، 1990، ص42).

– كما عرفه (See, N., 1993) بأنه: "حالة الشعور المكثف لشخص ما تجاه الآخرين أو الأشياء".

– الاستثارة الانفعالية (Emotional Arousal): "استجابة الفرد للبيئة، وتكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بشدة السلوك" (راتب، 1997، ص272).

– الذات المهارية في المجال الرياضي(Skillful self): هي "ما يكونه الرياضي من صورة عن نفسه من خلال ما يؤديه من مهارات رياضية مختلفة، وبعدها مصدرا للتأثير في البيئة المحيطة" (علاوي، 2002، ص33).

– الذات المهارية في كرة اليد: هي "معرفة وتقدير لاعب كرة اليد لما يتمتع به من مهارات حركية خاصة بلعبة كرة اليد، ومدى كفايته واستعداداته بالنسبة للمهارات الحركية المختلفة التي تشكل في مجموعها المهارات الحركية الأساسية في لعبة كرة اليد" (تعريف إجرائي من الباحثين).

الدراسات السابقة:

من خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة والمشابهة وانسجاما مع أهداف الدراسة يعرض الباحثون بعضا من الدراسات ذات العلاقة في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية في مختلف الألعاب الرياضية على النحو الآتي:

قام سوياش وجوزيف (Suyash & Joseph, 2015) بدراسة هدفت التعرف إلى الفروق في مستوى مفهوم الذات لدى لاعبي الكريكيت في مختلف المستويات، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (150) لاعبا من ولاية اتار (Uttar Pradesh) في الهند، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات متساوية تبعا لمتغير العمر وهي: (1) 15– 17، (2) 17– 19، (3) 19– 25. وتم تطبيق مقياس مفهوم الذات في جمع البيانات، حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين المجموعة الأولى والثانية، ووجود فروق بين المجموعة الثالثة والأولى والمجموعة الثالثة والثانية ولصالح المجموعة الثالثة.

كما قام ساثي (Sathe, 2014) بدراسة هدفت التعرف إلى الفروق في مستوى مفهوم الذات لبعض لاعبي الفرق الرياضية المختلفة تبعا لمستوى الدراسة في جامعة «(Devi Ahilya) دراسة مقارنة»، أجريت الدراسة على عينة قوامها (30) لاعبا لكل لعبة. ويمارسون ألعاب كرة القدم والكريكت والهوكي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات المهارية بين اللاعبين في جميع الألعاب.

وأجرى فايبين واميريب (Vipene & Emeribe, 2014) دراسة هدفت التعرف إلى قياس مفهوم الذات، وتقدير الذات لدى لاعبي ولاعبات بعض الألعاب الرياضية وهي (ألعاب القوة وكرة اليد والسلة والتنس) في ولاية ريفرز في نيجيريا، وتم استخدام المنهج الوصفي بتطبيق مقياسي مفهوم الذات وتقدير الذات، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستجابة على المقياسين كانت مرتفعة، وكانت الفروق بين متوسطات اللاعبين واللاعبات في جميع الألعاب لصالح اللاعبين.

كما أجرت خميس (2010) دراسة هدفت التعرف إلى الاستثارة الانفعالية وعلاقتها بالذات المهارية للاعبي بعض فرق الكرة الطائرة للشباب، واستخدم المنهج الوصفي المسحي على عينة من لاعبي للكرة الطائرة للشباب في العراق قوامها (78) لاعبا، طبق عليهم مقياسي الاستثارة الانفعالية والذات المهارية، حيث أظهرت النتائج أن الاستثارة الانفعالية كانت مرتفعة والذات المهارية منخفضة والعلاقة عكسية بينهما.

وقام حرافشة وآخرون (2010) بدراسة هدفت التعرف إلى مفهوم الذات لدى الطلبة الممارسين للأنشطة الرياضية في الجامعة الهاشمية، تكونت عينة الدراسة من (124) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية منهم (90) طالبا و(34) طالبة من الممارسين للأنشطة الرياضية المختلفة (كرة القدم، وكرة السلة، والكرة الطائرة، وكرة اليد، والسباحة، وألعاب القوى، وألعاب المضرب، وألعاب الدفاع عن النفس)، حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المفهوم بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي.

كما قام هدايت (2010) بدراسة هدفت التعرف إلى الاستجابة الانفعالية وعلاقتها بالأداء المهاري للاعبي كرة اليد، تم استخدام المنهج الوصفي على عينة الدراسة وقوامها (14) لاعبا، وطبق عليهم مقياس الاستجابة الانفعالية في الرياضة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن لاعبي كرة اليد يتميزون بالاستجابة الانفعالية المرتفعة، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الاستجابة الانفعالية والأداء المهاري بكرة اليد.

وأجرى أبو كركي (2009) دراسة هدفت التعرف إلى مفهوم الذات البدنية والمهارية لدى لاعبي المنتخب الوطني لكرة الطاولة بالأردن، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (48) لاعبا ولاعبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة مفهوم الذات المهارية كانت مرتفعة، بينما درجة مفهوم الذات البدنية كانت متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات البدنية والمهارية تبعا لمتغيرات الجنس والخبرة والعمر والمؤهل العلمي.

كما أجرى نيكولاس (Nicholls & et al. 2009) دراسة هدفت التعرف إلى الاستجابات الانفعالية الحادة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى لاعبي الرجبي من خلال التدريبات والمباريات الرياضية، أجريت الدراسة على عينة قوامها (10) لاعبين محترفين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس الاستجابة الانفعالية، والملاحظة اليومية لمدة (31) يوما متتالية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستجابة الانفعالية والضغوط النفسية جاءت متوسطة في التدريبات مقارنة بالمباريات الرسمية، كما أظهرت النتائج أن الزيادة الكبيرة في الاستجابة الانفعالية، والضغوط كانت في يوم المباراة، وكذلك أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين المواجهة المباشرة في المباريات، والاستجابات الانفعالية لدى لاعبي الرجبي.

وقامت خميس (2008) بدراسة هدفت التعرف إلى الاستثارة الانفعالية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى لاعبي الكرة الطائرة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة من لاعبي الفرق الجامعية للكرة الطائرة في العراق قوامها (43) لاعبا، حيث طبق عليهم مقياسا الاستثارة الانفعالية ودافعية الانجاز الرياضي، وأظهرت النتائج أن الاستثارة الانفعالية كانت عالية ودافعية الانجاز منخفضة، والعلاقة كانت عكسية بين المقياسين.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، وباحدى صوره الارتباطية نظرا لملائمته لأغراض الدراسة وتساؤلاتها وإجراءاتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع لاعبي منتخبات كرة اليد المشاركين في بطولة الجامعات والكليات في الضفة الغربية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016– 2017.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من لاعبي كرة اليد المشاركين في البطولة الجامعية التي أجريت في جامعة النجاح الوطنية والبالغ عددهم (56) لاعبا، والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعا إلى متغيرات الجامعة والمستوى الدراسي وممارسة اللعبة.

الجدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة تبعا إلى متغيرات الجامعة والمستوى الدراسي وممارسة اللعبة. (ن=56)

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغيرات	التكرار (لاعب)	النسبة المئوية %
الجامعة	جامعة خضوري	14	25
	جامعة النجاح	14	25
	جامعة الخليل	14	25
	جامعة القدس أبو ديس	14	25
المستوى الدراسي	سنة أولى	8	14
	سنة ثانية	9	16
	سنة ثالثة	18	32
	سنة رابعة	21	38
ممارسة اللعبة	لاعب جامعة	29	52
	لاعب ناد	27	48
المجموع		**56**	**% 100**

أدوات الدراسة:

قام الباحثون باستخدام مقياسين وهما:

1. مقياس الاستثارة الانفعالية: حيث اشتمل المقياس على (31) فقرة، وسلم الإجابة عنها وفقا لثلاث استجابات وهي: (3) درجات للبديل (غالبا)، و (2) درجة للبديل (أحيانا)، و (1) درجة للبديل (نادرا) (عبد الرضا، 2002).
2. مقياس الذات المهارية: حيث اشتمل على (22) فقرة، منها (11) فقرة ايجابية وهي: الفقرات ذات التسلسلات (1، 2، 3، 4، 5، 8، 12، 14، 17، 19، 21) و(11) فقرة سلبية وهي: الفقرات ذات التسلسلات (6، 7، 9، 10، 11، 13، 15، 16، 18، 20، 22)، كما اشتمل سلم الاستجابة على (5) استجابات كما أعدت بطريقة ليكرت السلم الخماسي وهي: (5) درجات للبديل (دائما)، و(4) درجات للبديل (غالبا)، و(3) درجات للبديل (أحيانا)، ودرجتان اثنتان للبديل (نادرا)، و درجة واحدة للبديل (أبدا) والعكس للفقرات السلبية (العنزي، 2011).

صدق أدوات الدراسة:

للتحقق من صدق أداتي الدراسة قام الباحثون باستخدام صدق المحكمين، وذلك بعرض أداتي الدراسة على مجموعة من الخبراء والأكاديميين والعاملين في مجالي علم النفس الرياضي والتدريب الرياضي في الجامعات الفلسطينية وتم الاجماع على فقرات باعطاء نسبة لكل فقرة من 75 % فأعلى حيث تبين أن أداتي الدراسة على درجة عالية من الصدق فيما وضعت لقياسه.

ثبات أدوات الدراسة:

قام الباحثون باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معامل ثبات أداتي الدراسة، حيث بلغت قيمته لأداة الاستثارة الانفعالية (84 %)، وقيمته لأداة الذات المهارية (85 %)، وتظهر القيمتين أن أداتي الدراسة ثابتة وصالحة للتطبيق في البيئة الفلسطينية وتفي لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة:

لقد اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة (Independent variables):

- لاعبو الجامعات بكرة اليد ولها أربعة مستويات هي: (خضوري،والنجاح، والخليل، والقدس أبو ديس).

- المستوى الدراسي وله أربعة مستويات هي: (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة).
- ممارسة اللعبة ولها مستويان هما: (لاعب جامعة، ولاعب ناد).

ب- المتغيرات التابعة (dependent variables):

وتتمثل في استجابة لاعبي كرة اليد في منتخبات الجامعات الفلسطينية على مقياسي الاستثارة الانفعالية والذات المهارية.

المعالجات الإحصائية:

قام الباحثون باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات، وذلك من خلال تطبيق ما يلي:

- معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للإجابة عن التساؤل الأول.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واختبار اقل فرق دال (LSD Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للإجابة عن التساؤلين الثاني، والثالث.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent samples t test) للإجابة عن التساؤل الرابع.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والذي نصه:

هل توجد علاقة بين الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد؟

وللإجابة عن التساؤل الأول قام الباحثون باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لتحديد العلاقة بين الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد، والجدول رقم (2) يبين ذلك.

نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد (ن= 56)

المتغيرات التابعة	المتوسط	الانحراف	قيمة (R)	الدلالة
الاستثارة الانفعالية	3.60	0.52	**0.407	دال
الذات المهارية	2.52	0.23		

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من الجدول رقم (2) وجود علاقة ايجابية بين الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد، حيث كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) كما بلغت قيمة قيم معامل الارتباط بيرسون (R=0.407)، ويعزو الباحثون ذلك إلى الاهتمام من قبل المدربين في الجامعات الفلسطينية في جانب الإعداد النفسي الجيد وذلك من خلال بث روح الحماسة والتشجيع، أثناء التدريب والمنافسات، وتنمية الاستثارة الايجابية، والتحكم بالتصرفات، وتجنب التفكير في خبرات الفشل والهزيمة والخوف والارتباك، إضافة إلى جانب تنمية الذات المهارية لديهم من خلال التدريب على المهارات الأساسية بشكل مستمر وبمواقف لعب مختلفة تشبه المنافسة وإعدادهم بشكل جيد لها. وهذا يتفق مع ما أشار إليه (عرب وموسى، 2006) أن الانفعالات تلعب دورا مهما في حياة اللاعب الرياضية، إذ ترتبط بسمات شخصيته وسلوكه ودوافعه وحاجاته وبأنواع الأنشطة التي يمارسها، إذ لا توجد على الإطلاق أنواع من الممارسات الرياضية دون أن تصطبغ بالانفعالات. كما أشار (حميدي وآخرون، 2006) أن الأداء الذي يمارسه اللاعب والذي تكون للانفعالات دورا مهما فيه سواء أكان أثناء التدريب أو في حالات المنافسة، ويكون لها تأثير سلبي أو ايجابي في العمليات الوظيفية من جهة، وفي السلوك الخاص بالفرد الرياضي من جهة أخرى، حيث لا يمكن التعرف أو الجزم بان هذا الانفعال سلبي أو ايجابي إلا بعد أن تتم مقارنته مع نتيجة الأداء أو الإنجاز، وهذا يتوقف على طبيعة الأداء، ونوع الرياضة الممارسة، ومستوى اللاعبين، من حيث الخبرة والتجربة والمرحلة العمرية ومستوى الإنجاز.

في حين اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (خميس، 2010) التي أظهرت أن الاستثارة الانفعالية كانت مرتفعة والذات المهارية منخفضة، والعلاقة عكسية بينهما، كما اختلفت مع نتائج دراسة (هدايت، 2010) التي أظهرت عدم وجود علاقة بين الاستجابة الانفعالية والأداء المهاري لدى لاعبي كرة اليد. كما اختلفت أيضا مع دراسة (خميس، 2008) التي تناولت العلاقة بين الاستثارة الانفعالية ودافعية الانجاز لدى لاعبي الكرة الطائرة، حيث أظهرت نتائجها أن الاستثارة الانفعالية كانت عالية، ودافعية الانجاز منخفضة، والعلاقة كانت عكسية، واختلفت أيضا مع نتائج دراسة (محمد، 1996) والتي أظهرت نتائجها أن العلاقة بين الاستثارة الانفعالية والذات المهارية كانت عكسية، ويعزو الباحثون سبب الاختلاف إلى عدة أمور أهمها: عدم توفر

الإعداد النفسي الجيد أثناء ممارسة التدريب أو المنافسة، وغياب روح الحماسة والمثابرة والتشجيع، وهذا يولد استثارة انفعالية سلبية تنعكس على الأداء المهاري والخططي للاعبين، إضافة إلى ضعف خبرة اللاعبين وإدراكهم للمنافسة، وقدرتهم على التحكم بالتصرفات والانفعالات، والتي تؤثر بشكل مباشر في تدني مستوى الأداء المهاري، وإمكانية الإخفاق في تحقيق الانجاز الرياضي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تعزى إلى متغير الجامعة؟

وللإجابة عن التساؤل الثاني قام الباحثون باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتحديد الفروق في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير الجامعة، والجدولان رقم (3، 4) يبينان ذلك.

الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير الجامعة (ن= 56).

المتغيرات التابعة	جامعة خضوري		جامعة النجاح		جامعة الخليل		جامعة القدس أبوديس	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
الاستثارة الانفعالية	2.58	0.264	2.59	0.197	2.39	0.214	2.52	0.214
الذات المهارية	3.93	0.416	3.62	0.530	3.20	0.399	3.61	0.512

الجدول رقم (4) نتائج تحليل التباين الأحادي للاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير الجامعة (ن= 56).

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة *
الاستثارة الانفعالية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.335 2.587 2.922	3 52 55	0.112 0.050	5.645	0.092
الذات المهارية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	3.709 11.389 15.098	3 52 55	1.236 0.219	2.245	*0.002

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (4) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاستثارة الانفعالية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير الجامعة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير الجامعة، ولتحديد بين من كانت الفروق تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجدول رقم (5) تبين ذلك.

الجدول رقم (5) نتائج اختبار أقل فرق دال (LSD Test) لدلالة الفروق في الذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير الجامعة (ن= 56).

المتغير التابع	الجامعة	خضوري	النجاح	الخليل	القدس أبو ديس
الذات المهارية	خضوري		0.31	*0.73	0.32
	النجاح			0.42*	0.01
	الخليل				*0.41-
	القدس أبو ديس				

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (5) نتائج اختبار اقل فرق دال (LSD Test) لدلالة الفروق في الذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير الجامعة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي لجامعة خضوري والمتوسط الحسابي لجامعة الخليل ولصالح المتوسط الحسابي لجامعة خضوري وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي لجامعة خضوري والمتوسطين الحسابيين لجامعتي النجاح والقدس أبو ديس، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي لجامعة النجاح و المتوسط الحسابي لجامعة الخليل ولصالح المتوسط الحسابي لجامعة النجاح، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي لجامعة النجاح و المتوسط الحسابي لجامعة القدس أبو ديس، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي لجامعة الخليل و المتوسط الحسابي لجامعة القدس أبو ديس ولصالح المتوسط الحسابي لجامعة القدس أبو ديس، ويعود عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاستثارة الانفعالية تبعا إلى متغير الجامعة إلى التشابه في عملية الإعداد النفسي أثناء ممارسة التدريب وفي المنافسات، أي أن جميع اللاعبين متشابهين في السمات الانفعالية مثل: الرغبة والإصرار، والثقة بالنفس، والتحكم بالتوتر، وضبط النفس، والمسؤولية الشخصية، إضافة إلى قلة الضغوط النفسية الواقعة على اللاعبين أثناء المنافسة من قبل الجماهير، والحكام، والإعلام الرياضي، ومواقف اللعب المختلفة، والزملاء في الفريق، والمدربين، وأيضا يعود إلى تقارب الخبرات بين اللاعبين. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (جابر،2011) التي أجريت على لاعبي الدرجة الممتازة في كرة اليد والتي أظهرت عدم وجود فروق في السمات الانفعالية. وتختلف النتائج مع نتائج دراسة نيكولاس (Nicholls et al, 2009) والتي أظهرت أن درجة الاستجابة الانفعالية والضغوط النفسية جاءت متوسطة في التدريبات مقارنة بالمباريات الرسمية، كما أظهرت النتائج أن الزيادة الكبيرة في الاستجابة الانفعالية، والضغوط كانت في يوم المباراة، وكذلك أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين المواجهة المباشرة في المباريات، والاستجابات الانفعالية لدى لاعبي الرجبي.

وفيما يتعلق بالذات المهارية أظهرت نتائج الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذات المهاري تبعا إلى متغير الجامعة، ويعود السبب إلى طبيعة إمكانات وقدرات اللاعبين المهارية الفردية والجماعية، والحالة التدريبية، والعمر التدريبي لهم، ويعود أيضا إلى عملية الإعداد المهاري، وهيكلية التدريب المتبعة في الجامعات الفلسطينية، وما يسلكه المدربون من خطوات علمية وعملية مدروسة في تعليم وتدريب المهارات والحركات الأساسية في لعبة كرة اليد، والتنوع في أدائها حسب مواقف اللعب المختلفة، وهنا نلاحظ أن المدربين يشكلون سببا رئيسيا في تطوير وتحسين الأداء المهاري للاعبين والوصول بهم إلى أعلى مستوى من الأداء، وهذا يتطلب امتلاك اللاعبين قدرات بدنية جيدة، حيث أشار (علاوي، 1997، ص21) أن الذات المهارية واحدة من الخصائص والصفات النفسية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالصفات البدنية والجسمية،

ودونها يصبح أداء اللاعب ضعيفا، ومن هنا أصبحت الصفات البدنية للاعب أحد الجوانب المهمة في خطط التدريب اليومية والأسبوعية والفترية والسنوية، كما أن تحسين المتطلبات البدنية للاعبي كرة اليد يساهم بشكل كبير في تحسين المستوى المهاري للاعبين، مما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس لديهم ويصبح أداؤهم ايجابيا وسلوكهم أكثر ضبطا أثناء المباراة. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (أبو كركي، 2009) والتي أظهرت عدم وجود فروق في مفهوم الذات البدنية والمهارية لدى لاعبي ولاعبات منتخب كرة الطاولة الأردني تبعا لمتغيرات الدراسة.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تعزى إلى متغير المستوى الدراسي؟

وللإجابة عن التساؤل الثالث قام الباحثون باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتحديد الفروق في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير المستوى الدراسي، والجدولان رقم (6، 7) تبين ذلك.

الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير المستوى الدراسي (ن= 56).

المتغيرات التابعة	سنة أولى		سنة ثانية		سنة ثالثة		سنة رابعة	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
الاستثارة الانفعالية	2.46	0.150	2.38	0.186	2.65	0.261	2.48	0.192
الذات المهارية	3.56	0.411	3.25	0.433	3.75	0.538	3.61	0.544

الجدول رقم (7) نتائج تحليل التباين الأحادي للاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى المستوى الدراسي (ن = 56).

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	الدلالة *
الاستثارة الانفعالية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	5820. 2.340 2.922	3 52 55	0.194 0.045	4.311	*0.009
الذات المهارية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	1.537 13.561 15.098	3 52 55	0.512 0.261	1.965	0.131

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (7) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاستثارة الانفعالية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير المستوى الدراسي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير المستوى الدراسي، ولتحديد بين من كانت الفروق تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الجدول رقم (8) تبين ذلك.

الجدول رقم (8) نتائج اختبار أقل فرق دال (LSD Test) لدلالة الفروق في الذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى المستوى الدراسي (ن= 56).

المتغير التابع	الجامعة	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الاستثارة الانفعالية	سنة أولى		0.08	*-0.19	-0.02
	سنة ثانية			-0.27*	-0.10
	سنة ثالثة				*0.17
	سنة رابعة				

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (8) نتائج اختبار اقل فرق دال (LSD Test) لدلالة الفروق في الذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تبعا إلى متغير المستوى الدراسي، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي لسنة أولى و المتوسط الحسابي لسنة ثالثة ولصالح المتوسط الحسابي لسنة ثالثة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية المتوسط الحسابي لسنة أولى والمتوسطين الحسابيين لسنة ثانية وسنة رابعة، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي لسنة ثانية والمتوسط الحسابي لسنة ثالثة ولصالح المتوسط الحسابي لسنة ثالثة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي لسنة ثانية و المتوسط الحسابي لسنة رابعة، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي لسنة ثالثة والمتوسط الحسابي لسنة رابعة ولصالح المتوسط الحسابي لسنة ثالثة، ويعزو الباحثون عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذات المهارية تبعا إلى متغير المستوى الدراسي يعود إلى التشابه في هيكلية الإعداد المهاري لدى جميع لاعبي كرة اليد في الجامعات الفلسطينية، إذ يتبعون نفس النهج والطريقة في عملية تعلم المهارات الأساسية والجمل الحركية المركبة والتدريب من جهة، ومن جهة أخرى تقارب مستوى القدرات المهارية والبدنية لديهم. وهذه النتائج تتشابه مع نتائج دراسة (أبو كركي، 2009) والتي أظهرت عدم وجود فروق في مفهوم الذات البدنية والمهارية لدى لاعبي ولاعبات منتخب كرة الطاولة الأردني تبعا لمتغيرات الدراسة، وتتشابه أيضا مع نتائج دراسة ساثي (Sathe, 2014) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات المهارية بين اللاعبين في جميع الألعاب، كما تتشابه أيضا مع نتائج دراسة (حرافشة وآخرين، 2010) والتي أظهرت عدم وجود فروق في مفهوم الذات لدى الطلبة الممارسين للأنشطة الرياضية في الجامعة الهاشمية تبعا لمتغير المستوى الدراسي، بينما اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة سوياش وجوزيف (Suyash & Joseph, 2015) التي هدفت التعرف إلى الفروق في مستوى مفهوم الذات لدى لاعبي الكريكيت في مختلف المستويات، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق بين متوسطي المجموعة الثالثة والأولى ومتوسطي المجموعة الثالثة والثانية ولصالح متوسط المجموعة الثالثة. كما اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة فايبين واميريب (Vipene & Emeribe, 2014) والتي أظهرت نتائجها الى وجود فروق بين المتوسطين الحسابيين للاعبين واللاعبات في جميع الألعاب لصالح المتوسط الحسابي للاعبين.

وفيما يتعلق بالاستثارة الانفعالية أظهرت نتائج الجدول رقم (8) وجود فروق دالة إحصائيا في الاستثارة الانفعالية تبعا إلى متغير المستوى الدراسي، ويعزو الباحثون السبب إلى طبيعة لعبة كرة اليد التي تتسم بالقوة، والسرعة، ومواقف اللعب المختلفة، والمتغيرة، وتنوع خطط اللعب، وطبيعة المنافس، وهذا يؤثر بشكل مباشر وبمردود ايجابي أو سلبي في الاستثارة الانفعالية لدى اللاعبين وذلك؛ نتيجة لبعض الأسباب وهي: التفاوت في الخبرات بين اللاعبين، وعدد المشاركات في المنافسات وطبيعتها، والحالة التدريبية، والعمر التدريبي،

والسمات النفسية والانفعالية التي يمتلكونها، إضافة إلى الضغوطات النفسية التي يتعرض إليها بعض اللاعبين أثناء المنافسة من الجمهور، والحكام، والمدربين، والأقران، والإعلام الرياضي، وطبيعة أرضية الملعب (صالة أم إسفلت)، ويؤكد على ذلك (علاوي، 2002، ص33) بأن المنافسة الرياضية تعد مصدرا خصبا للعديد من المواقف الانفعالية المتعددة والمتغيرة؛ نظرا لارتباطها بتعدد مواقف خبرات النجاح والفشل، وتعدد مواقف الفوز، أو التعادل، أو الهزيمة من لحظة إلى أخرى أثناءها.

رابعا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تعزى إلى متغير ممارسة اللعبة؟

وللإجابة عن التساؤل الرابع قام الباحثون استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent samples– t–test)، ونتائج الجدول رقم (9) تبين ذلك.

الجدول رقم (9) نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تعزى إلى متغير ممارسة اللعبة (ن= 56).

المتغيرات التابعة	لاعب جامعة (ن= 29)		لاعب ناد (ن= 27)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الاستثارة الانفعالية	2.45	0.177	2.59	0.259	−2.42	0.035*
الذات المهارية	3.45	0.487	3.74	0.528	−2.42	0.019*

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أظهرت نتائج الجدول رقم (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد تعزى إلى متغير ممارسة اللعبة بين المتوسط الحسابي للاعب جامعة والمتوسط الحسابي للاعب ناد ولصالح المتوسط الحسابي للاعب نادٍ، ويرى الباحثون سبب وجود الفروق من ناحية الذات المهارية لدى لاعب ناد إلى أن لاعب الجامعة لديه الممارسة والتجريب والتدريب المستمر، ففي الجامعة يمارس اللاعب كرة اليد ويتدرب على مهاراتها مع

زملائه بفريق الجامعة، ويشارك في المنافسات، وهذا يكسبه الخبرة ولكن تكون غير كافية عند مقارنتها بلاعب يمارس اللعبة بالجامعة والنادي، إذ نلاحظ اكتسابه للمهارات بشكل أفضل نتيجة للممارسة والتدريب، وعدد المنافسات التي يشارك فيها أكثر، واختلاف هيكلية التدريب، وطبيعة المنافسات ودرجة صعوبتها، واختلاف أساليب التدريب من مدرب إلى مدرب آخر، إضافة إلى اختلاف الفئة العمرية التي يلعب معها وهذا يساعد في تطوير وتحسن المستوى المهاري وقدرة اللاعب على معرفة قدراته المهارية وإدراكه لها، وهذا يولد الثقة بالنفس عند اللاعب ويؤكد على ذلك (راتب، 1997، ص173) كلما تمتع الرياضي بثقة عالية بالنفس استطاع أن يضع لنفسه أهدافا تتناسب مع قدراته، ومثل هذه النتائج تتفق أيضا مع نتائج دراسة (القدومي وآخرين، 1998) التي هدفت التعرف إلى درجة مفهوم الذات البدنية والمهارية لدى لاعبي منتخبات المحافظات للكرة الطائرة بالضفة الغربية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات المهارية بين أصحاب الخبرة الطويلة وأصحاب الخبرة القصيرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة.

وفيما يتعلق بالاستثارة الانفعالية فقد أظهرت نتائج الجدول رقم (9) وجود فروق دالة إحصائيا في الاستثارة الانفعالية تبعا إلى متغير ممارسة اللعبة لصالح لاعب ناد، ويعزو الباحثون السبب إلى عملية الإعداد النفسي قبل المنافسة وأثنائها من خلال بث روح التشجيع والحماسة وتعبئة الطاقة النفسية لدى اللاعبين، وقدرتهم على التحكم في التصرفات، وضبط النفس، والتركيز، والثقة بالنفس، وتوظيف الاستثارة الانفعالية بشكل ايجابي لتتماشى مع مواقف وظروف اللعب المختلفة مما يؤدي إلى أداء المهارات والواجبات بشكل أفضل، وعلى أكمل وجه؛ نتيجة للخبرات التي يتمتع بها لاعبو النادي بسبب كثرة المشاركات والمنافسات، وتفاوتها في درجات صعوبتها وأهميتها، واكتسابهم السمات الانفعالية الايجابية.

الاستنتاجات:

وفقا لنتائج الدارسة ومناقشتها توصل الباحثون إلى الاستنتاجات الآتية:

- وجود علاقة ايجابية بين الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد، وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.407).
- وجود تأثير لمتغير الجامعة على الذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد، وعدم وجود تأثير على الاستثارة الانفعالية.
- وجود تأثير لمتغير المستوى الدراسي على الاستثارة الانفعالية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد، وعدم وجود تأثير على الذات المهارية.
- وجود تأثير لمتغير ممارسة اللعبة على الاستثارة الانفعالية والذات المهارية لدى لاعبي منتخبات الجامعات الفلسطينية لكرة اليد لصالح لاعب النادي.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحثون بالآتي:

- ضرورة الاهتمام بالإعداد النفسي للاعبي الألعاب الرياضية المختلفة بالتزامن مع باقي الإعدادات البدنية والمهارية والخططية والذهنية.
- ضرورة وجود أخصائي نفسي رياضي متخصص ومتفرغ لكل لعبة تخصصية.
- ضرورة إجراء دورات تدريبية دورية ومتخصصة من قبل الأندية، والمعاهد والجامعات، والاتحادات الرياضية، في مجال المهارات النفسية للرياضيين.
- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية على لاعبي الأندية، والمنتخبات الوطنية لكرة اليد، ولكلا الجنسين، ولمختلف الفئات العمرية، وباقي الألعاب الرياضية.

المراجع العربية

- أبو شعيشع، السيد.(1998). أسس علم النفس الفسيولوجي. القاهرة: مكتبة النهضة العربية، ط2، مصر.

- أبو كركي، زياد محمود.(2009). «مفهوم الذات البدنية والمهارية لدى لاعبي المنتخب الوطني لكرة الطاولة». رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- البدري، عمر فاضل.(2000). «مفهوم الذات وعلاقته بسرعة الاستجابة الحركية لدى لاعبي المبارزة». رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد.

- جابر، رمزي رسمي.(2011). «السمات الانفعالية المميزة لدى لاعبي كرة اليد في فلسطين. مجلة جامعة الأزهر بغزة"، سلسلة العلوم الإنسانية، 13(2)، غزة، فلسطين: -396 430.

- حرافشة، إبراهيم، وفالح سلطان أبو عيد، وتغريد عمر البيطار.(2010). «مفهوم الذات لدى الطلبة الممارسين للأنشطة الرياضية في الجامعة الهاشمية». دراسات العلوم التربوية، 37 (1)، الأردن.

- حسين، قاسم حسن.(1990). علم النفس الرياضي. بغداد: مطبعة التعليم العالي، العراق: 42.

- حميدي، محمد، ومحسن السعداوي، وصريح عبد الكريم.(2006). «تأثير تمرينات الاسترخاء (الذاتي- التخيلي) في الاستثارة الانفعالية وبعض المتغيرات الكينماتيكية من البدء إلى اجتياز الحاجز الأول في عدو ١١٠ م حواجز». مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، 5(2)، العراق.

- خميس، شيماء علي.(2008). «الاستثارة الانفعالية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى لاعبي الكرة الطائرة». مجلة علوم الرياضة، 9(1)، العراق: -280 296.

- خميس، شيماء علي.(2010). «الاستثارة الانفعالية وعلاقتها بالذات المهارية للاعبي فرق الكرة الطائرة الشباب». مجلة علوم الرياضة، 3(1)، العراق: -63 88.

- راتب، أسامة كامل.(1997). علم النفس الرياضي» المفاهيم-التطبيقات". القاهرة: دار الفكر العربي، ط2، مصر: 272.

- سليمان، عبد الرحمن سيد.(1992). «بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية». مجلة علم النفس،1(24)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

- عباس، رائد عبد الأمير.(2014). التوافق العضلي العصبي وعلاقته بالمهارات النفسية ودقة التصويب من القفز لدى لاعبي كرة اليد. مجلة جامعة بال (العلوم الإنسانية)، 22(4)، العراق: 854-873.

- عبد الرضا، عصام محمد.(2002). «الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الاستثارة الانفعالية لدى لاعبي كرة السلة». رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، العراق.

- عبد المقصود، سيد.(1994). نظريات التدريب الرياضي. الإسكندرية: دار بورسعيد، مصر.

- العنزي، أحمد مؤيد حسين.(2011). «بناء مقياس الذات المهارية لدى لاعبي كرة اليد في المنطقة الشمالية في العراق». مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل للعلوم الرياضية، 4 (4)، العراق.

- عرب، محمد جسام، كاظم، موسى جواد.(2006). «مقارنة مستوى الاستجابة الانفعالية بين المتقدمين والشباب في لعبة الملاكمة». مجلة كلية التربية الرياضية، 15(4)، العراق: 98- 109.

- عكاشة، احمد.(1993). علم النفس الفسيولوجي. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية، ط2، مصر.

- علاوي، محمد حسن.(2002). سيكولوجية المدرس الرياضي. القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، مصر: 33.

- علاوي، محمد حسن، وراتب، أسامة كامل.(1998). البحث العلمي في التربية وعلم النفس الرياضي. القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، مصر.

- علي، علي احمد.(2009). «علاقة الحالة البدنية بدافعية الانجاز الرياضي لدى لاعبي كرة اليد بالجمهورية اليمنية». رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.

- علاوي، محمد حسن.(1997). الممارسة التطبيقية في كرة اليد. القاهرة: دار الفكر العربية، مصر.

- علاوي، محمد حسن.(1998). مدخل في علم النفس الرياضي. القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ط1، مصر.

- عيسوي، عبد الرحمن محمد.(1991). علم النفس الفسيولوجي. بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر، دراسة في تفسير السلوك الإنساني، لبنان.

- فهمي، مصطفى.(1975). علم النفس (أصوله وتطبيقاته). القاهرة: مكتبة الخانكي، مصر.

- فوزي، احمد.(2006). مبادئ علم النفس الرياضي « المفاهيم – التطبيقات». القاهرة: دار الفكر العربي، ط2، مصر: 257.

- القدومي، عبد الناصر، ووليد خنفر، ويحيى خضر.(1998). «مفهوم الذات البدنية والمهارية لدى لاعبي منتخبات المحافظات لكرة الطائرة بالضفة الغربية». أبحاث اليرموك للعلوم الإنسانية، 15(4)، الأردن: 35- 52.

- كاظم، أفراح رحمان.(2015). «علاقة دافعية الانجاز والثقة بالنفس بدقة التصويب من القفز عاليا بكرة اليد». مجلة علوم التربية الرياضية، 8(4)، العراق: 3- 13.

- محمد، عبد الكريم حمدي.(1996). «الاستثارة الانفعالية وعلاقتها ببعض المتغيرات الفسيولوجية والأداء المهاري في الكرة الطائرة». المؤتمر العلمي (التنمية البشرية بين التحديات والطموحات)، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، القاهرة: ص45.

- محمد، عليه.(2005). «العلاقات الاجتماعية وانعكاساتها على السمات الانفعالية من خلال الرياضات الجماعية». وقائع المؤتمر العلمي الدولي الثاني، جامعة اليرموك، الأردن.

- المقدادي، يوسف موسى، والعمايرة علي محمد.(2002). علم النفس الرياضي. عمان: مطبعة المكتبة الوطنية، الأردن.

- هدايت، نبراس.(2010). «الاستجابة الانفعالية وعلاقتها بالأداء المهاري للاعبي كرة اليد». مجلة علوم الرياضة، كلية التربية الرياضية، العدد الأول، جامعة ديالى، العراق: 116-131.

- الهيتي، مصطفى عبد السلام.(1985). القلق. بغداد: مكتبة النهضة، ط2، العراق.

المراجعة والأجنبية

- Akinade, E.A.(2001). Modern Concise Dictionary of Psychology. Lagos: Pumark Nigeria Limited.
- Bertollo, M., Robazza, C., Falasca, W. N., Stocchi, M., Babiloni, C., Del Percio, C. & Marzano, N..(2012). Temporal pattern of pre-shooting psychophysiological states in elite athletes: A probabilistic approach. Psychology of Sport and Exercise, 13: 91–98.
- Deci, E.L.(1980). The psychology of self-determination. Lexington, MA: Heath.
- -Filaire, E., Alix, D., Ferrand, C., & Verger, M.(2009). Psychophysiological stress in tennis players during the first single match of a tournament. Psychoneuroendocrinology, 34: 150–157.
- hanin. Y. L..(2000). Emotions in sport. Champaign: Human Kinetics.
- Nicholls, A,et al.(2009).Acute sport-related stressors, coping, and emotion among professional rugby union players during training and mat. Scandinavian Journal of Medicine Science in Sport, 19: 113–120.
- Rogers, J. and Alexander, R..(1990). The effect of running on self-concept and self-efficacy. Research Report. Ohio. U.S.
- Rushall, B.(1979). Psyching in sport. London, Pullman books.
- Sathe. V. B..(2014). A comparative study of self concept among university level male players of various team game. Online International

Interdisciplinary Research Journal, 4 (6): 612-615.

– See N. H. Frijda,.(1993). Moods, Emotion Episodes and Emotions. in M. Lewis and J. M. Haviland (eds.), Handbook of Emotions (New York: Guilford Press: 381–403.

– Suyash, S. & Joseph, S..(2015). Comparison of self-concept among male cricket players of various levels. International Journal of Scientific and Innovative Research, 3 (2): 96- 99.

– Vipene J.B. & Emeribe V.C.(2014). Measurement of self-concept of athletes in selected Sports in rivers state, Nigeria. Journal of Education and Practice, 5 (33): 62 -67.

توظيف نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي بفلسطين

د.معزوز جابر علاونه/ جامعة القدس المفتوحة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى توظيف أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في منهاج التاريخ، ومن أجل تحقيق ذلك قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي لمنهاج التاريخ، تكون بصورته الأولية من (136) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل. وتم تطبيقه على عينة مؤلفة من (327) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مدينة نابلس، من أجل تحليل البيانات وقد استخدمت البرمجية الإحصائية (winsteps)، والرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وقد تم التحقق من مطابقة الاختبار التحصيلي لافتراضات أنموذج راش، إذ حذف (25) فرداً، لعدم مطابقتهم لافتراضات الأنموذج، بالإضافة إلى (5) فقرات من فقرات الاختبار، وقد التحقق من صدق الاختبار وثباته؛ وأشارت النتائج أنَ ثبات الأفراد الذين طبق عليهم الاختبار (0.80) في حين بلغ معامل ثبات فقرات الاختبار(0.73)، وبناء على النتائج أوصت الدراسة بإجراء دراسة مقارنة بين نظرية القياس الحديثة، والكلاسيكية في التحقق من خصائص الاختبارات التحصيلية.

الكلمات المفتاحية: نظرية الاستجابة للفقرة، أنموذج راش، اختبار تحصيلي.

Employing Rush Model for Test Construction of the History Curriculum of 12th Grade in Palestine

Abstract

This study aimed at employing Rasch model for constructing achievement test for the history Curriculum. To achieve, this objective a (136) multiple-choice item test of four alternative each was administered among a sample of (327) male and female students in the second secondary grade (Literary stream) in Nablus city. The statistical software (Winsteps) and SPSS were used to analyze the data. To fit the achievement test with Rasch Model, (25) students were excluded from the sample because they were found to be inconsistent with the model suppositions; in addition; (5) items were excluded. Furthermore, test validity and reliability were ensured and showed that the participants> reliability was (0.80) while test reliability was (0.73). In light of the results further comparative research is recommended to compare between the modern measurement theory and the classical theory to verify achievement test properties.

Keywords: Item Response Theory, Rasch Model, Achievement Test

مقدمة:

قام علماء القياس النفسي بمحاولات عدةّ في سبيل التوصل إلى الموضوعية والدقة في تقدير السلوك، فتحقيق الموضوعية والدقة في تقدير السلوك يُعدّ الخطوة الأولى في فهم الظاهرة السلوكية وضبطها والتحكم فيها، لذا، فبناء الأداة التي تصل إلى التقدير الموضوعي للسلوك من أهم أهداف العاملين في المجال السلوكي (الشواورة، 2013).

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات القياس شيوعاً واستخداماً في تقويم الطلبة، في معظم البلدان العربية والعالمية، وقد نالت عملية بنائها وتطويرها اهتماماً بالغاً من التربويين وصناع القرار في المجال التربوي، وذلك لما يمكن أن تقدمه من بيانات يمكن الاعتماد عليها في صنع القرارات التربوية السليمة، التي تهدف إلى تحسين عمليتي التعلم والتعليم (أبو جراد، 2011).

وقد كانت الاختبارات التحصيلية، وما زالت ، من أهم الوسائل وأكثرها فاعلية بالنسبة لأطراف العملية التعليمية التعلمية جميعها، لما تقدمه من معلومات مفيدة لهم، ولما تتمتع به من سهولة التنفيذ وبساطته، ولكن مع تقدم العلوم التربوية والنفسية، بشكل عام، وعلم القياس بشكل خاص، تبين قصور استخدام الاختبارات التحصيلية في قياس قدرات الطلبة التحصيلية، وتحديد مستوياتهم الدراسية، إذ وجهت لنظرية القياس التقليدية مجموعة من الانتقادات بسبب اعتمادها على معيار معين ووحيد في تفسير الدرجات، وهذا المعيار هو معيار الجماعة في الاختبارات جماعية المعيار، ومعيار المحك في الاختبارات محكية المرجع(علي، 2012).

وتعد الاختبارات التحصيلية أدوات لقياس مدى تمكن الفرد من الفهم والمعرفة والمهارة في محتوى علمي معين، أو مادة دراسية، أو تدريبية، أو محتوى مجموعة من المواد الدراسية في مرحلة معينة. وتُعدّ الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون لقياس مستوى تحصيل طلبتهم من أهم أدوات التقويم التربوي، وأكثرها شيوعاً في مجال التقويم التربوي، والوسيلة الأساسية المستخدمة في انتقاء الطلبة وتوجيههم، ولذا، فإن الاختبار التحصيلي يحتل مكانة مهمة، خاصة بين أدوات التقويم التربوي، لما لها من أهمية في صنع القرارات التربوية، إذ لا تقتصر على ترفيع الطلبة وترسيبهم بل تتعدى إلى تحديد مستوياتهم وتصنيفهم في فئات مختلفة حسب مستوياتهم (السحيمات، 2007).

ونظراً لأهمية الاختبارات بشكل عام، واختبارات التحصيل بشكل خاص، فقد اهتم الباحثون بإجراء الكثير من الدراسات والبحوث التي اهتمت ببناء فقرات الاختبارات وانتقائها بالاعتماد على نظرية القياس التقليدية، وكان نتيجتها قيام الكثير من العلماء مثل ثرستون (Thurstone,1995)، ولورد (Lord,1953) وبيرنبوم

(Birnbaum,1958) بتوجيه مجموعة من الانتقادات لنظرية القياس التقليدية، بسبب قصورها في تحقيق الموضوعية في القياس، والمتمثلة في اعتماد القياس على خصائص الاختبار المستخدم (الصدق، والثبات، والموضوعية)، بمعنى اختلاف نتيجة القياس باختلاف الاختبار المستخدم، وكذلك اختلاف نتيجة القياس باختلاف مستوى الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار، وبالإضافة إلى ذلك، عدم خطية القياس؛ أي عدم وجود وحدات متساوية على مدى المتصل (القدرة) الذي يتدرج عليه المتغير موضوع القياس (علام، 2010)، وهذا ما دفع الكثير من الباحثين والمهتمين بالقياس إلى بناء نظرية حديثة تتسم بالمرونة، والقدرة على تلافي المشكلات التي تعاني منها أساليب القياس التقليدية من جهة، وتحقيق الدقة والموضوعية من جهة أخرى.

وتعد نظرية القياس الحديثة، أو ما يُعرف بنظرية الاستجابة للفقرة طريقة موضوعية لنمذجة البيانات، بمعنى أنها تحاول نمذجة العلاقة بين المتغير غير الملاحظ ويسمى قدرة الفرد، واحتمال الإجابة الصحيحة على الفقرة وما يعرف بمتغير الملاحظ، ويعتمد صدق طرق نظرية الاستجابة للفقرة، في جزء كبير، على البيانات المستمدة من أداء الفرد (Harwell,1997)، ويشير أنجيبو (Ingebo,1993) إلى أن نظرية الاستجابة للفقرة تقوم على أساس الجمع بين متغيرين في علاقة رياضية واحدة، وتمثل هذه العلاقة أنموذجاً احتمالياً، وذلك نظراً لأن طبيعة البيانات تسمح بالتنبؤ باحتمال النجاح على فقرة من الفقرات المدرجة، كما توفر تقديرات لقدرات الأفراد بوحدات الأنموذج المستخدم.

وتتضمن نظرية الاستجابة للفقرة نماذج عدةّ تسمح بالقياس الموضوعي، حيث يتم التركيز على الفقرات الاختبارية، مما يسمح بإضافة مفردات، أو حذفها، أو تعديلها، دون أن يتأثر الاختبار ككل، مما يساعد في التغلب على مشكلات القياس النظرية والتطبيقية التي فشلت نظرية القياس الكلاسيكية في حلها (اسماعيل، 2007).

ويعدّ أنموذج راش (Rasch Model) من أهم نماذج نظرية السمات الكامنة وأبسطها، وأكثرها استخداماً في بناء الاختبارات وتحليل فقراتها، فهو من أكثر النماذج التي أجريت حوله بحوث متعددة للتحقق من خصائصه، وقدرته على بناء الاختبارات ومواجهة أوجه القصور الناتجة عن استخدام المدخل الكلاسيكي في القياس النفسي والتربوي (زكريا، 2009). ويمتاز هذا الأنموذج من غيره عن نماذج نظرية الاستجابة للفقرة بمجموعة من الخصائص، من أهمها: اعتماد الأنموذج على إعطاء استجابتين للفقرة، وهي إما صح أو خطأ ويعبر عنها بالأرقام (1 ، 0) وهذا من شأنه أن يصل بالمقياس إلى الموضوعية، أو تقترب استجابات المفحوصين من الدقة (مقارنة بما لو كانت أكثر من استجابتين) (Moral et al., 2006). كما يؤدي الأنموذج إلى منحنيات مميزة للفقرات تكون على شكل متوازيات، وكذلك فان هناك منحنيات مميزة للأفراد الذين يطبق

عليهم الاختبار، فالمنحنى المميز للفقرة هو عبارة عن دالة رياضية تربط بين احتمال الإجابة الصحيحة لفرد ما على فقرة اختبارية وبين القدرة التي يقيسها الاختبار (Vanderlinden,2001). كما أن صعوبة الفقرات لا تعتمد على تقديرات صعوبة الفقرات الأخرى المكونة للاختبار، كذلك لا تعتمد على تقديرات الأفراد اللذين يجيبون عن الاختبار، كما لا تعتمد تقديرات قدرة الفرد على تقديرات قدرة أي مجموعة من الأفراد الذين يؤدون الاختبار، أو على تقديرات صعوبة فقرات الاختبار (Avery L, Russell D, Raina P, Walter S, Rosenbaum P,2003) كذلك توفير برامج حاسوبية متعددة لمعالجة البيانات، وبأسعار مناسبة غير مكلفة (أبو هاشم، 2006).

ويعبر عن أنموذج راش بالدالة الرياضية التي تربط بين احتمال الاستجابة الصحيحة باقتران لوجستي للفرق بين برامتري قدرة الفرد وصعوبة الفقرة، كما يفترض هذا الأنموذج تساوي القوة التمييزية للفقرات، وأن معلمة التخمين تساوي صفراً لجميع الفقرات، والدالة الرياضية للأنموذج يعبر عنها في المعادلة الآتية:

$$p_i(\theta) = \frac{e^{D(\theta - b_i)}}{1 + e^{D(\theta - b_i)}} \quad , \qquad (i = 1, 2, 3, \dots\dots, n) \dots\dots\dots\dots\dots\dots$$

حيث:

$p_i(\theta)$ احتمال الإجابة الصحيحة لفرد قدرته (θ) عن فقرة (i) حيث (i) تعني رقم الفقرة (١ ، ٢، ٣،....)

e تعني الأساس اللوغاريتمري وهو (2.718)

D عامل تدريج ويقدر بـ (١,٧)

(θ) قدرة فرد ما

(b_i) معلم صعوبة الفقرة (i)

ويعتمد هذا الأنموذج على الفرق بين القدرة (θ)، التي يمثلها المفحوص حرف (S)، في السمة المراد تقديرها (القدرة الكامنة) وراء إجابة المفحوص، ودرجة الفقرة (i)، التي يرغب المفحوص بالإجابة عنها، والتي يمثلها الرمز (b_i) (التقي، 2013).

ويعد أنموذج راش، الذي وضعه العالم الدنمركي جورج راش في عام (1960)، وطوره للتطبيق العملي العالم الأمريكي رايت (Wright)، من أهم نماذج نظرية القياس الحديثة، إذ يهدف هذا الأنموذج إلى تحقيق خاصية الموضوعية في القياس النفسي والتربوي (Harris,1989).

وتقيّم الفقرات الاختبارية حسب أنموذج راش، حسب مطابقتها للأنموذج الذي يصف العلاقة بين الاستجابة والقدرة باستخدام اختبار إحصائي أو تحليل البواقي (Residuals)، فيتم التعرف إلى الفقرات الضعيفة من خلال مؤشرات التمييز التي تكون سالبة أو موجبة، وتقديرات مؤشرات الصعوبة، وإلا تكون الفقرات سهلة جداً، أو صعبة جداً لدى مجموعة من المفحوصين، كما يتم أيضا تقدير قدرة المفحوصين من خلال ربط استجابة المفحوص على فقرات الاختبار باستخدام طريقة الأرجحية العظمى بإيجاد قيمة (θ) التي تعطي أرجحية عظمى للحصول على نمط الإجابة عن فقرات الاختبار، ويقوم هذا الأساس على إيجاد الأرجحية العظمى للقدرة (θ)، التي تتراوح بين (+∞ ، −∞) من خلال الاعتماد على طرق رياضية وبتقريب هذه القيمة من خلال تحسين عملية التقدير بدءاً من قيمة تحدد مسبقاً (التقي، 2013).

وفي هذا المجال، أشار الكثير من الباحثين، إلى فاعلية أنموذج راش في بناء الاختبارات التحصيلية، فقد أشار فوربس (Forbes,1989)، في دراسته حول فاعلية استخدام أنموذج راش في بناء الاختبارات التحصيلية، في اللغة الانجليزية، والعلوم، والرياضيات إلى أنه يمكن إعداد اختبارات تحصيلية أكثر جودة باستخدام هذا الأنموذج، وتوصلت دراسة عبد الوهاب (2010) إلى ضرورة توعية المتخصصين في مجال القياس النفسي بأهمية استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تحليل مفردات الاختبارات والمقاييس المستخدمة ومحاولة تطويرها، كما أوصت علي (2012) في دراستها إلى استخدام أنموذج راش في بناء اختبارات تحصيلية.

مشكلة الدراسة:

يغلب على الاختبارات التحصيلية المستخدمة في المدارس العربية بشكل عام، والمدارس الفلسطينية بشكل خاص، اعتمادها عند بنائها واستخراج خصائصها السيكومترية على مبادئ نظرية القياس التقليدية وأسسها، ونتيجة للعيوب المنطقية المتعلقة بنتائج تحليل الاختبارات التحصيلية باستخدام نظريه القياس التقليدية، ونظراً للمشكلات الكثيرة التي كانت تحتويها الاختبارات التحصيلية التي بنيت وفق نظرية القياس التقليدية والتي تمثلت في حصول الفرد على علامتين مختلفتين إذا تم اختباره باختبارين مختلفين يقيسان نفس السمة، وذلك لاختلاف الخطأ المعياري في الحالتين، (Domino&Domino,2006) وتأثر أداء الفرد على نفس الاختبار وتحت نفس الظروف الاختبارية إذا أعيد تطبيقه عليه مرة أخرى وذلك بسبب وجود الخطأ العشوائي في الدرجة التي يحصل عليها (Sijitsma&Junker,2006)، كما تفترض نظرية القياس التقليدية أن الدرجة الملاحظة التي يحصل عليها في اختبار معين هي مجموع درجاته على جميع فقرات الاختبار، وبالتالي قد يحصل فردان على نفس الدرجة رغم اختلاف الفقرات التي أجابا عنها، كما أنه قد يتساوى الفرق بين درجتي فردين منخفضين في القدرة، أو السمة مع الفرق بين درجتي فردين مرتفعين في القدرة أو السمة التي يقيسها المقياس رغم اختلاف صعوبة المفردات في الحالتين (Baker, 2001)، كما أن اعتماد النظرية الكلاسيكية في تحليل المفردات على عينة الأفراد المطبق عليهم المقياس سواء عند حساب الثبات أو معاملات التمييز أو معاملات الصعوبة يؤدي إلى عدم توفر القياس الموضوعي لهذه السمة أو القدرة (Stage,2008) إذ يتأثر حساب الثبات مثلاً بدرجة تجانس العينة، كما تتأثر معاملات صعوبة المفردات باختلاف مستوى الأفراد المطبق عليهم الاختبار(Reeve,2004) في الوقت الذي تتعدد فيه عيوب النظرية الكلاسيكية في القياس تزداد مزايا نظرية الاستجابة للمفردة بنماذجها المختلفة، وتتمثل هذه المزايا في استقلال خصائص المفردات (مثل: معاملات الصعوبة والتمييز) عن عينة الأفراد المستخدمة في التحليل، وكذلك استقلال تقدير قدرات الأفراد عن عينة المفردات المكونة للمقياس، كما أن تفسير درجات الأفراد يتم في ضوء المفردات وليس في ضوء الجماعة المرجعية كما في النظرية الكلاسيكية، وتتحقق خصائص الميزان الفتري وربما القياس النسبي دون ضرورة أن يكون توزيع مستويات القدرة في المجتمع المستهدف اعتدالياً، ويتم تقدير الخطأ المعياري لكل مختبر على حده وليس خطأ معياري واحد لكل المختبرين، مع إمكانية المقارنة بين أداء الأفراد الذين اختبروا باختبارات مختلفة تقيس نفس السمة أو القدرة دون أن تكون هذه الاختبارات متوازية (علام،٢٠٠٥) وفي ظل التزايد الواضح في مزايا نظرية الاستجابة للمفردة وتعدد عيوب النظرية الكلاسيكية اتجه أغلب العلماء إلى استخدام مبادئ نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبارات جديدة أو التأكد من مطابقة اختبارات معدة مسبقاً لافتراضات نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، أو تطوير هذه الاختبارات لتتطابق مع تلك النماذج؛ وذلك من أجل تحقيق شروط القياس الموضوعي للسمة أو القدرة المراد قياسها، تلك الشروط المتمثلة في استقلال تقدير خصائص المفردات عن عينة الأفراد المطبق عليهم المقياس، واستقلال تقديرات الأفراد عن مجموعة المفردات المكونة للمقياس (الشرقاوي، وآخرون، 1996).

ولعل من أهم الحلول التي وضعت لمعالجة هذه المشكلات هو تطبيق نماذج نظرية القياس الحديثة التي اقترحها أصحاب هذه النظرية، ومن أشهر هذه النماذج وأبسطها أنموذج راش أحادي المعلمة، وبناءً على ما سبق، فقد ارتأى الباحث إجراء دراسة تعتمد على استخدام أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في مادة التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي بفلسطين، وقد قام الباحث باختيار منهاج التاريخ دون غيره لما له من مكانة عظيمة بين مختلف المناهج في المرحلة الثانوية في الفرع الادبي بفلسطين ومن هنا، فقد تحددت مشكلة الدراسة بتوظيف أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي بفلسطين، وبالتحديد إن مشكلة الدراسة تتلخص في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى مطابقة فقرات الاختبار التحصيلي محكي المرجع مع افتراضات أنموذج راش؟
2. ما تقدير قدرات الأفراد المقابلة لكل درجة كلية محتملة على الاختبار التحصيلي في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي، حسب أنموذج راش؟
3. ما تقدير صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي، في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي، حسب ملاءمتها لأنموذج راش؟
4. ما مدى صدق الاختبار التحصيلي وثباته في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي باستخدام أنموذج راش؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1. توظيف أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي بفلسطين.
2. مطابقة فقرات الاختبار التحصيلي محكي المرجع مع افتراضات أنموذج راش.
3. تقدير قدرات الأفراد المقابلة لكل درجة كلية محتملة على الاختبار التحصيلي في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي حسب أنموذج راش.
4. تقدير صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي حسب ملاءمتها لأنموذج راش.
5. التحقق من صدق الاختبار التحصيلي وثباته في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي باستخدام أنموذج راش.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها كونها من أولى الدراسات – في حدود علم الباحث – التي تناولت بناء اختبار تحصيلي في منهاج التاريخ باستخدام أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، ولما لهذه النظرية من أهمية في التغلب على الكثير من مشكلات القياس التي كانت تواجه نظرية القياس التقليدية، وتحقيقها لأهداف القياس الموضوعي، وتأتي أهمية هذه الدراسة من خلال استخدامها أنموذج راش الذي يحقق خاصية الصدق، من خلال استبعاد الأفراد غير الملائمين، والمفردات غير الملائمة، واستبقاء استجابات الأفراد الصادقة في تدريجها على متغير موضوع القياس، والمفردات الصادقة في تعريفها للمتغير موضوع القياس. بالإضافة إلى أن منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي، الذي يعد من المقررات الأساسية في هذا الصف.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

1. طلبة الصف الثاني الثانوية الأدبي في مدينة نابلس، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2015م
2. الاختبار التحصيلي في منهاج التاريخ الفلسطيني للصف الثاني الثانوي الأدبي.
3. اختبار التاريخ المؤلف من (136) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.
4. أحد نماذج نظرية القياس الحديثة أنموذج راش اللوغرتمي الذي يعتمد على معلم واحد.
5. إجراء التحليل الإحصائي باستخدام برمجية (winsteps) وبرنامج (SPSS)

مصطلحات الدراسة :

نظرية الاستجابة للفقرة: Item Response Theory

وهي نظرية تفترض أنه يمكن التنبؤ بأداء الأفراد، وتفسير أدائهم في اختبار تربوي معين بناءً على خاصية أو خصائص مميزة لهذا الأداء تسمى سمات، وتحاول هذه النظرية تقدير درجات الأفراد في هذه السمات، ونظراً لصعوبة ملاحظة هذه السمات أو قياسها بطريقة مباشرة، فإنه يجب تقديرها أو الاستدلال عليها من خلال استجابات الأفراد الملاحظة على الاختبار الذي تقيسه السمة، لهذا، يطلق عليها بعض العلماء نظرية السمات الكامنة، وتهدف هذه النظرية الى تقدير إحصاءات الفقرة والقدرة جميعها، وكلما كان هناك ملاءمة بين الأنموذج المستخدم ومجموعة البيانات، أدى ذلك إلى الحصول على تقديرات دقيقة لهذه الإحصاءات(عبد المسيح، 1990).

أنموذج راش: Rash Model

هو أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، قام بوضعه جورج راش وهو نموذج لوجستي ذو معلمة واحدة، ويعمل على تقدير احتمالية إجابة الفرد عن فقرة ما إجابة صحيحة، بدلالة قدرته، ومعامل صعوبة الفقرة بغض النظر عن عدد فقرات الاختبار وعدد أفراد العينة(حمادنه والبلاونه، 2015) واستخدم نموذج راش في تحليل فقرات الاختبارات التي تعطى فيها درجة خام واحدة عن كل استجابة صحيحة على المفردة، ودرجة خام صفر عن كل استجابة خاطئة (ابو جراد، 2014).

اختبار تحصيلي:

طريقة منظمة لقياس مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات مادة دراسية ومهاراتها من خلال الإجابة عن مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية (عودة، 2010).

الدراسات السابقة:

بعد مراجعة مصادر المعلومات المختلفة، تبين للباحث أن هناك الكثير من الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة بجوانبه المختلفة، سواء كان من خلال بناء اختبارات التحصيل، والخصائص السيكومترية أو توظيف نظرية القياس الحديثة في بناء الاختبارات التحصيلية، وتوظيف النظرية التلقليدية في بناء الاختبارات التحصيلية، غير أن الباحث لم يتوصل إلى أية دراسة تناولت توظيف أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في التاريخ، سواء على المستوى المحلي أو العربي أو العالمي، وبناءً عليه فإن الباحث ارتأى عرض مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، خاصة الدراسات التي تناولت نظرية القياس الحديثة، وخاصة أنموذج راش، و وفيما يأتي عرض هذه الدراسات:

ففي دراسة أجراها الطراونه (2016). هدفت الدراسة إلى بناء اختبار محكي المرجع في الإحصاء التحليلي لطلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة، ومن أجل تحقيق ذلك، قام الباحث باختيار عينة مؤلفة من (319) طالبا وطالبة من طلبة الماجستير في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وقام بتوزيع الاختبار التحصيلي عليهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَ مطابقة عينة الدراسة وفقرات الاختبار التحصيلي لافتراضات أنموذج راش، كما تم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة. وقد تم حساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار باستخدام البرنامج الإحصائي (Bigsteps) وقد تكون الاختبار بصورته النهائية من (36) فقرة، وأظهرت النتائج أن الاختبار يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة.

أما الدراسة التي قام بها المصري (2015)، والتي هدفت إلى استخدام نظرية الاستجابة للفقرة في بناء اختبار محكي المرجع في البحث التربوي وفق الأنموذج اللوجستي أحادي المعلمة ، ومن أجل تحقيق ذلك، تم بناء اختبار مؤلف من (48) فقرة تم توزيعه على عينة بلغ حجمها (220) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن الاختبار حقق افتراضات الأنموذج أحادي المعلمة، كما تبين أن (42) فقرة مطابقة للأنموذج، كما أظهرت نتائج تقديرات قدرات الأفراد استبعاد (7) أفراد غير مطابقين للأنموذج، وتراوحت معالم القدرة لأفراد عينة الدراسة ما بين (2.659−) لوجيت و (2.812) لوجيت.

كما أجرى العنزي (2014) دراسة هدفت إلى تحديد علاقة الحكمة الاختبارية بتحصيل طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، في اختبار تحصيلي مبني وفق أنموذج راش، ومن أجل تحقيق ذلك قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي حسب أنموذج راش تم توزيعه على عينة مؤلفة من (284) طالبا وطالبة، فأشارت النتائج إلى أن الاختبار التحصيلي تمتع بصدق وثبات مناسبين وذلك حسب أنموذج راش.

وقام أون (Onn, 2013) بدراسة هدفت إلى مقارنة بين النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة ، وذلك من حيث عدد الفقرات المنتقاة، ومعلمة الثبات، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في مادة الفيزياء تكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، قام بتوزيعه على عينة مؤلفة من (69) طالبا وطالبة من طلبة المدارس في نيجيريا ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مطابقة (38) فقرة لنظرية الاستجابة للفقرة، وحذف (12) فقرة، كما أشارت النتائج إلى تدني معامل الثبات للاختبار وذلك وفق نظرية الاستجابة للفقرة، فقد بلغ معامل الثبات (0.67).

أما الدراسة التي أجراها هادي ومراد (2013) والتي هدفت إلى استخدام أنموذج راش في إعداد وتقنين اختبار في اللغة العربية لقبول الطلبة في الدراسات العليا بكليات العلوم الإنسانية بجامعة الكويت، ومن أجل تحقيق ذلك قام الباحث ببناء اختبار مؤلف من (130) فقرة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (86) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج عن حذف (30) فقرة وتعديل (16)، وقام الباحثان بتطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة بلغ حجمها(335) طالباً وطالبة، وتم تحليل البيانات باستخدام أنموذج راش، وقد أسفرت نتائج التحليل باستخدام أنموذج راش، إلى تدريج فقرات الاختبار المؤلف من (100) فقرة، فقد تم حذف(26) فرداً و(19) فقرة وذلك لعدم ملاءمتهم للأنموذج، وأظهر التحليل عن معامل ثبات جيد للاختبار بلغ (0.81 و 0.99) لقدرات الأفراد وتراوح مدى القدرة بين (2+،2−) لوجيت وبمتوسط يساوي (0.5) وهو مستوى جيد.

وفي دراسة أجراها السامرائي والخفاجي (2012) هدفت إلى بناء اختبار تحصيلي في مادة علم النفس الخواص لطلبة أقسام العلوم التربوية والنفسية في الجامعات العراقية وفق نظرية السمات الكامنة ونماذج القياس المنبثقة عنها (أنموذج راش)، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحثان ببناء اختبار تحصيلي مؤلف من (160) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تم توزيعه على عينة مؤلفة من (349) طالبا وطالبة، فأشارت نتائج الدراسة إلى عدم مطابقة (35) فقرة من فقرات الاختبار لنتائج التحليل؛ فقد تم استبعادها، ومطابقة الفقرات المتبقية والبالغ عددها (125) فقرة متطلبات استقلالية القياس، كما أظهرت النتائج اقتراب معامل التمييز للاختبار من (1)، وكانت قيمة معامل التمييز من المدى المقبول والبالغة (1.106)، وبلغت قيمة معامل الثبات باستخدام أنموذج راش (0.957).

أما دراسة علي (2012) فقد هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استخدام أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع لمقرر القياس والتقويم في التربية، ومن أجل تحقيق ذلك، قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي محكي المرجع مؤلف من (99) فقرة من نوع الاختيار من أربعة بدائل، وقد تم توزيعه على عينة مؤلفة من (426)طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، وقد توصلت الدراسة إلى أنه تم حذف (10) فقرات من الاختبار ليصبح(89) فقرة ، وتم الحذف نتيجة وقوع هذه الفقرات خارج حدود المطابقة والتي حددت بـ(0.7-1.3)، كما أشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار بلغ (0.98)، في حين بلغ معامل ثبات الأفراد(0.95). كما بينت النتائج أيضا، أن الاختبار يحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة، كما بينت النتائج أن قيمة دالة المعلومات للاختبار تقدم أكبر كمية معلومات عند مستويات القدرة المتوسطة.

كما أجرى الخياط (2012) دراسة هدفت إلى التحقق من درجة مطابقة اختبار تحصيلي، وفق أنموذج راش أحادي المعلمة، في الكشف عن مستوى المعرفة العلمية، في المهارات الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة، تم تطبيق فقرات الاختبار على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي بلغ حجمها(599) طالباً وطالبة، ومن أجل تحليل البيانات، استخدم البرنامج الإحصائي (Rumm2010). وأشارت نتائج الدراسة إلى تمتع الاختبار المقدم بالصدق والثبات؛ فقد بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار (0.90). أما معامل الصدق بدلالة المحك بين درجات الطلبة على الاختبار، ودرجاتهم في مادة الرياضيات فقد بلغت (0.87). كما أشارت النتائج أيضا إلى مطابقة (25) فقرة من فقرات الاختبار البالغ عددها (35) فقرة للبيئة المحلية، بحيث تمتعت بخصائص إحصائية مناسبة من حيث معامل صعوبة الفقرة.

وفي دراسة أجراها الربيعي (2012) هدفت إلى بناء اختبار تحصيلي في مادة الأحياء لدى طلبة الصف الأول متوسط وفق أنموذج راش، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي في مادة الأحياء للصف الأول متوسط مؤلف من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، قام الباحث بتوزيعه على عينة مؤلفة من (200) طالباً وطالبة، وحللت نتائج الاختبار إحصائياً باستخدام التحليل العاملي؛ حيث أشارت نتائجه إلى أن الاختبار يحقق افتراض أحادي البعد، ثم تم تحليل البيانات باستخدام أنموذج راش، فقد تم تدريج الفقرات، حيث تم حذف (6) فقرات لم تحقق افتراضات الأنموذج، وأصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (34) فقرة.

أما دراسة الجبوري (2012) فقد هدفت إلى بناء اختبار تحصيلي لمادة الإشراف التربوي، وفق نظرية السمات الكامنة لطلبة معاهد إعداد المعلمين، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بصياغة (153) فقرة اختبارية من الاختيار من أربعة بدائل، تم تطبيقه على عينة مؤلفة من (310) طالباً وطالبة، ومن أجل تحليل النتائج استخدم الباحث أنموذج راش الذي أشارت نتائجه إلى مطابقة (110) فقرة من فقرات الاختبار فقد تحققت خاصية استقلالية القياس التي تحقق موضوعية القياس، وامتاز الاختبار بالتمييز، حيث اقترب معامل تمييز الاختبار من (1) صحيح، كما بلغ معامل ثبات الاختبار (0.95).

وقامت الحموري (2011) بدراسة هدفت استقصاء إمكان استخدام نماذج الاستجابة للمفردة في بناء اختبار تحصيلي من إعداد المعلم، تم بناء اختبار تحصيلي مؤلف من (23) فقرة من نمط أربعة بدائل تقيس العدد نفسه من الأهداف المقصودة طبق الاختبار على عينة مؤلفة من (284) طالبا وطالبة، وحللت البيانات الناتجة من الناتجة من الاستجابة للفقرة وفق نظرية الاستجابة للفقرة. وكشفت نتائج الدراسة عدم إمكانية استخدام هذه النظرية لبناء الاختبارات ذات العدد القليل من الفقرات.

أما شانج وآخرون (Chang et al., 2010) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحليل فقرات اختبار قرائي خاص بقبول طلبة كلية الطب بتايوان باستخدام أنموذج راش، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة طبق الباحثون اختباراً مؤلفاً من (100) فقرة على عينة بلغ حجمها (36) فرداً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط قدرة المفحوصين كانت أعلى من متوسط صعوبة فقرات المقياس، كما أشارت النتائج إلى أن هناك (60) من أصل (100) فقرة دون مستوى قدرة المفحوصين، وعدم فاعلية أنموذج راش المستخدم في الدراسة في تحليل بيانات الاختبار القرائي.

وأجرى ادواردز والكوك (Edwards and Alcock,2010) دراسة هدفت إلى تحليل نتائج اختبار في الرياضيات في بريطانيا وفق أنموذج راش، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحثان ببناء اختبار مؤلف

من (11) فقرة، وقد تم توزيعه على عينة الدراسة المؤلفة من (164) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى في المرحلة الجامعية، وقد طلب من أفراد العينة ترتيب فقرات الاختبار حسب مستوى صعوبتها، وبعد ذلك تم تحليل البيانات، التي تم الحصول عليها، باستخدام أنموذج راش، وأشارت النتائج إلى عدم مطابقة فقرات الاختبار لستة أشخاص فقط من عينة الدراسة، بعد إعادة ترتيب فقرات الاختبار حسب أنموذج راش.

وفي دراسة أجراها حمادنه (2009) هدفت إلى بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في الرياضيات وفق الأنموذج اللوجستي ثلاثي المعلم في الأردن، ومن أجل تحقيق ذلك قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي في الرياضيات يقيس تحصيل الطالب في الإحصاء مكون من (28) فقرة من نوع الاختيار من متعدد من نوع أربعة خيارات، وقد تم تطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (411) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي العلمي في الأردن، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى تحقق الاختبار لافتراضات نظرية الاستجابة للفقرة، كما أشارت النتائج إلى مطابقة (24) فقرة من فقرات الاختبار لتوقعات الأنموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة، وحذف(4) فقرات لم تطابق الأنموذج، وأن تقديرات معالم الفقرات (الصعوبة والتمييز والتخمين) لها كانت مقبولة ضمن المحكات الواردة في أدبيات القياس التربوي.

وقد قام الحواري وعودة (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الخصائص السيكومترية لصورة مختارة من اختبارات الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب في الأردن، ومعادلة درجاته، وباستخدام أنموذج راش، أحادي المعلم، من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، وعلى عينة مؤلفة من (1200) مفحوص اختيروا بالطريقة العشوائية، وزعت على ثلاث مجموعات متكافئة، تم تطبيق نماذج المقاييس الفرعية وهي: المفاهيم الأساسية، واستخدام الحاسوب، وإدارة الملفات، ومعالجة الكلمات، وجداول البيانات، والعروض التقدمية، والمعلومات، والاتصالات؛ وقد أظهرت النتائج أن المعادلة وفق أنموذج راش كانت الأفضل، والأكثر فاعلية في معادلة درجات المفحوصين من خلال وضعهم على تدريج مشترك بالاعتماد على المعايير السابقة.

أما دراسة ويلسون وماك (Wilson and Mac,2007) فقد هدفت إلى قياس المهارات الرياضية باستخدام اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد حسب أنموذج راش، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم تطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (566) طالبا وطالبة، وقد تم إعطاء معظم الطلبة مهارات في الجبر والحساب تعتمد على المهارات الرياضية، واستخدم أنموذج راش عند تحليل البيانات لاعتماد الاختبار، إضافة إلى وصف مستويات الطلبة في المهارات الرياضية، وقد أظهرت النتائج أن درجات الطلبة على المقياس تعتمد على الأكبر سنا ومعرفة بالمهارات الرياضية، إضافة إلى مستواهم السابق في القدرات الرياضية، كما أظهرت نتائج التحليل مطابقة البيانات للأنموذج.

وفي دراسة أجراها كوه، وهسويه، و وانج، ويو، و ونج ، و هسيه , Hsueh, Wang, Sheu, Yu, Wang, Koh & Hsieh, 2006) هدفت إلى التحقق من أن فقرات اختبار (ARAt) وفق نظرية الاستجابة للفقرة وباستخدام أنموذج راش، ومن أجل تحقيق ذلك تم تطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (351) فرداً في تايوان، وقد أظهرت نتائج الدراسة مطابقة (19) فقرة من فقرات الاختبار لأنموذج راش، إضافة إلى دعم النتائج لافتراض أحادية البعد للفقرات السابقة، كما أظهرت النتائج عدم مطابقة (4) فقرات من فقرات الاختبار لأنموذج راش.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة، أن غالبية الدراسات استخدمت أنموذج راش في بناء الاختبارات مثل دراسات المصري (2015)، والعنزي (2014)، وهادي، ومراد (2013)، والسامرائي والخفاجي (2012) . كما أشارت نتائج بعض هذه الدراسات إلى مطابقة الاختبارات التحصيلية الى افتراضات أنموذج راش، مثل دراسة الطراونه (2016)، ودراسة علي (2012) ودراسة الربيعي (2012).

كما يلاحظ أيضا من خلال الدراسات السابقة، اختلاف في حجم العينات التي تم تطبيق الاختبارات عليها، غير أن غالبية الدراسات السابقة زاد حجم العينة فيها عن (200) فرد مثل دراسة الجبوري (2012)، ودراسة حمادنه (2009)، ودراسة ويلسون وماك (Wilson and Mac,2007)، ودراسة كوه وآخرين (Koh et al.,. 2006).

نجد أيضا تفاوت في الدراسات في عدد فقرات الاختبار التحصيلي فبعضها زاد عدد فقرته على (100) فقرة، مثل دراسة هادي، ومراد (2013)، ودراسة السامرائي والخفاجي (2012)، وبعضها الآخر قل عدد فقرات الاختبار التحصيلي فيها عن (30) فقرة مثل دراسة كوه وآخرين (Koh et al., 2006)

وتتميز الدراسة الحالية، عن باقي الدراسات، بأنها تعد الدراسة الأولى(في حدود علم الباحث)، التي تناولت موضوع توظيف أنموذج راش في بناء اختبار محكي المرجع في منهاج التاريخ بفلسطين. وقد استفادت الدراسة الحالية، من الدراسات السابقة، في تحديد المنهج المناسب، حيث إن جميع الدراسات، التي استخدمت أنموذج راش، استخدمت المنهج الوصفي، بالإضافة إلى الاستفادة في بناء الاختبار التحصيلي، والرجوع إلى المراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتحديد المعالجات الإحصائية المناسبة، وطريقة عرض نتائج الدراسة.

المنهجية والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، في مدينة نابلس وقد بلغ عددهم (2541) طالباً وطالبة، بواقع (1015) طالباً، و(1526) طالبة، خلال العام الدراسي (2016/2015).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (327) طالبا وطالبة، من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، في مدينة نابلس، وقد تم تحديد حجم العينة بناءً على معادلة ستيفن ثامبسون، كما جاءت في (بشماني، 2014)، والتي تنص على:

n	حجم العينة
N	حجم المجتمع
z	الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96
d	نسبة الخطأ وتساوي 0.05
p	نسبة توافر الخاصية والمحايدة = 0.50

وقد تم اختيار عينة الدراسة بناءً على طريقة العشوائية العنقودية من (12) مدرسة ثانوية للذكور والإناث من مدارس مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس، وقد تم اختيار جميع الطلبة في هذه المدارس بواقع (193) طالبة، و(134) طالبا.

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي لمنهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي، مستنداً على الخطوات العلمية المتبعة في بناء الاختبارات . وقد اعتمد الباحث، في بناء الاختبار، على الخطوات العلمية التي تناولها الإطار النظري ذو العلاقة بموضوع إعداد الاختبار التحصيلي وفق نظرية القياس التقليدية ونظرية القياس الحديثة مثل العتيبي (2014)، وعودة (2010)، والقدومي (2008)، وعلام (2007)، وعلام (2006)، والعبادي (2006)، وعلام (2002)، وفيما يلي عرضا لهذه الخطوات:

أولاً: تحديد محتوى الاختبار:

قام الباحث بتحديد محتوى الاختبار من خلال تحليل عناصر محتوى منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي المقرر، من خلال وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وقد شمل المنهاج ثلاث وحدات دراسية وهي:

الوحدة الأولى: التغلغل والتنافس الأجنبي على الوطن والعالم في القرن العشرين.

الوحدة الثانية: الحربان العالميتان الأولى والثانية.

الوحدة الثالثة: المنظمات والتكتلات والأحلاف الدولية والإقليمية بعد الحرب العالمية الثانية.

ثانياً: صياغة الأهداف السلوكية:

قام الباحث بالاطلاع على الأهداف العامة الواردة في دليل المعلم لمنهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي، وبناء على الأهداف العامة، قام الباحث بصياغة الأهداف السلوكية لكل فصل من فصول المنهاج، وبحسب المستويات المعرفية الأولى، ضمن تصنيف بلوم للأهداف التربوية، في المجال المعرفي، وهي (تذكر، فهم واستيعاب، وتطبيق) وقد بلغ مجموع الأهداف السلوكية، التي تم صياغتها (145) هدفاً، ومن أجل التحقق من سلامة صياغة هذه الأهداف، قام الباحث بعرضها على لجنة متخصصة في المجال التربوي، وبخاصة القياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس، ومدرسي منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي والذي بلغ عددهم(15) محكماً، وقد تم تعديل صياغة الأهداف السلوكية لتتناسب مع طبيعة المحتوى فقد تم حذف (12) هدفا وإضافة (3) أهداف وإعادة صياغة (19) هدفاً فأصبح عدد الأهداف (136) هدفاً.

ثالثاً: إعداد جدول المواصفات:

في هذه الخطوة قام الباحث ببناء جدول المواصفات، وذلك بناء على عناصر المحتوى والأهداف السلوكية والقيم الوزنية لكل منهما، والجدول الآتي يوضح جدول المواصفات للاختبار التحصيلي في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي:

جدول (1): جدول المواصفات الخاص بالاختبار التحصيلي لمنهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي

مستوى / الهدف الوحدة	معرفه	فهم	تحليل	المجموع	النسبة المئوية
الوحدة الأولى	29	14	14	57	0.42
الوحدة الثانية	12	15	15	42	0.31
الوحدة الثالثة	18	6	13	37	0.27
المجموع	59	35	42	136	1
النسبة المئوية	0.43	0.26	0.31	1	

رابعاً: بناء فقرات الاختبار التحصيلي:

في هذه الخطوة قام الباحث بإعداد الصيغة الأولية لفقرات الاختبار التحصيلي، وهي من نوع الاختيار من متعدد، وقد اعتمد الباحث هذا النمط من الأسئلة لشيوع استخدامها في الدراسات التي هدفت إلى توظيف أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي، وكذلك للموضوعية التي يحققها هذا النوع من الاختبار، وبخاصة في مجال تصحيحها. وقد قام الباحث بصياغة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من أربعة بدائل، معتمداً في ذلك، على جدول المواصفات السابق؛ وقد تم صياغة (136) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وذلك بناءً على محتوى المنهاج وأهدافه السلوكية، وتم الأخذ بعين الاعتبار معايير صياغة فقرات الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد الجيدة، وذلك كما جاءت في الأدب التربوي، وبعض الدراسات السابقة مثل دراسة ظاظا (2012).

خامساً: تحكيم المحتوى والأهداف السلوكية والفقرات:

من أجل التحقق من صلاحية الفقرات، قام الباحث بعرضها في صيغتها الأولية على لجنة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم، ومناهج وطرق التدريس والتاريخ بلغ عددهم (10) محكمين من حملة الدكتوراة في القياس والتقويم ومناهج وطرق التدريس والتاريخ، كما تم عرض الاختبار على (5) مدرسين ممن يدرسون منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي، وقد قام الباحث بتعديل وحذف واعادة بعض الفقرات حتى أصبح الاختبار في صيغته الاولية مؤلفاً من (136) فقرة.

سادساً: إعداد الاختبار في صيغته الأولية:

تكون الاختبار، في صيغته الأولية، من (136) فقرة موزعة على ثلاثة مستويات معرفية، وهي: تذكر، وفهم واستيعاب، وتطبيق، وقد اتبع الباحث التسلسل المنطقي لفقرات الاختبار حسب المحتوى التعليمي، وكان الهدف من ذلك تسلسل فقرات الفصل الواحد، وتجميع فقرات الفصل، وتتابع فصول منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي لسهولة استرجاع المعلومات بالنسبة للطلبة خوفا من التشتت، وزيادة قلق الاختبار خلال تنقل الطالب في الإجابة عن فقرات الاختبار.

سابعاً: إعداد كراسة الاختبار وتعليمات الإجابة على ورقة الإجابة:

قام الباحث بإخراج الاختبار بحيث تضمن ثلاثة أقسام؛ تضمن القسم الأول تعليمات الاختبار، ومن أهم هذه التعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها، ونقل الإجابة إلى ورقة الإجابة المخصصة في نهاية الاختبار، وزمن الاختبار. أما القسم الثاني، فقد تضمن فقرات الاختبار من نوع الاختيار من أربعة إجابات، والمكون من (136) فقرة، في حين تضمن القسم الثالث ورقة الإجابة للاختبار.

ثامناً: التجربة الاستطلاعية:

قام الباحث، بهذه الخطوة، من أجل التعرف إلى مدى وضوح التعليمات، وطريقة الإجابة، ومتوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، كذلك التأكد من وضوح صياغة فقرات الاختبار للفئة المستهدفة، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، قام الباحث بتطبيق الاختبار على شعبتين صفيتين بواقع (60) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، ولكن من خارج عينة الدراسة الفعلية، وقد قام الباحث بتوزيع كراسة الاختبار على الطلبة، وطلب منهم قراءة تعليمات الاختبار جيداً قبل البدء بالإجابة عن فقرات الاختبار، وبعد التأكد من وضوح التعليمات، وطريقة الإجابة طلب الباحث من الطلبة البدء بالإجابة عن فقرات الاختبار حتى يستطيع تحديد متوسط الزمن اللازم لتطبيقه، وقد تم تسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب للإجابة، فقد تراوح بين (60 دقيقة الى 120 دقيقة) وبمتوسط (90) دقيقة.

تاسعاً: تجربة التحليل الإحصائي:

في هذه المرحلة قام الباحث بتنفيذ الخطوات الآتية :

1. اختيار عينة التحليل الإحصائي، فقد تكونت عينة الدراسة من (327) طالبا وطالبة.
2. توزيع الاختبار على عينة الدراسة الفعلية.

3. تصحيح أوراق الإجابة، وفي هذه الخطوة قام الباحث بتصميم مفتاح تصحيح مثقب من أجل تصحيح أوراق الإجابة، وقد تم التصحيح بإعطاء علامة واحدة(1) للإجابة الصحيحة، وصفر(0) للإجابة الخاطئة، وبذلك تمثل علامة الطالب النهائية مجموع العلامة التي يحصل عليها في الاختبار (المجموع الكلي لعدد فقرات الاختبار التي أجاب عنها الطالب إجابة صحيحة).

4. إدخال العلامات إلى الحاسب الآلي.

5. تحقيق افتراض أحادية البعد.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:

ما مدى مطابقة فقرات الاختبار التحصيلي محكي المرجع مع إفتراضات أنموذج راش؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من إفتراضات أنموذج راش، حيث قام الباحث بإدخال البيانات إلى البرمجية الإحصائية (wensteps)، فقد تم إدخال البيانات المتعلقة باستجابات أفراد العينة والبالغ عددهم (327) طالبا وطالبة عن فقرات الاختبار التحصيلي والمكون من (136) فقرة وذلك وفق تصحيح الإجابات الصحيحة والخاطئة التي اعتمدت (صفر) للإجابة الخاطئة و(واحد) للإجابة الصحيحة، وقد تم استخراج نتائج الدراسة للسؤال الأول حسب الخطوات الآتية:

1. مؤشرات حسن المطابقة الخاصة بأفراد عينة الدراسة (Persons Fit):

من أجل التعرف إلى مؤشرات مطابقة أفراد عينة الدراسة، تم تحديد قدرة كل فرد من أفراد العينة، كما تم حساب الخطأ المعياري في قياس قدرة أفراد العينة، كذلك قام الباحث بحساب إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT) ويُعدّ هذا المؤشر مؤشراً إحصائياً لسلوك أفراد العينة غير المتوقع الذي يؤثر في الاستجابات عن الفقرات التي تكون قريبة من مستوى معين، كما تم حساب مؤشر إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT) وذلك لكل تقدير من هذه التقديرات، وإحصائي المطابقة الخارجية يعد مؤشراً أكثر حساسية للسلوكيات غير المتوقعة من الأفراد عن الفقرات التي تبتعد عن مستوى قدراتهم، غير أنّ له مؤشرات مشابهة من إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT) ونتائج الجدول (2) توضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري لكل تقدير من تقديرات قدرات أفراد عينة الدراسة، في قياس قدراتهم، وكذلك متوسطات المربعات لإحصائي المطابقة الخارجية والداخلية وقيم إحصائيات المطابقة (ZSTD) لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية.

جدول (2): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات قدرات الأفراد والخطأ المعياري في قدرة الأفراد، ومتوسطات المربعات (MNSQ) لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية وقيم إحصائيات المطابقة (ZSTD) لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية

	القدرة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)	
			متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)
المتوسط الحسابي	1.41	0.25	1	0.00	0.99	0.00
الانحراف المعياري	1.02	0.09	0.05	0.90	0.10	1

يلاحظ، من خلال البيانات الواردة، في الجدول السابق، المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات (MNSQ) الداخلية، والخارجية فقد كانت على الترتيب (1.00) و (0.99)، وهذه القيم قريبة من الواحد صحيح، وهو الوضع المثالي الذي يتوقعه الأنموذج، كما نلاحظ أيضا من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق، أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية للإحصائي (ZSTD) قد بلغت (0.00)، وهذه القيمة أيضا تقترب من القيم المثالية التي يفترضها الأنموذج وهي (صفر، 1) على الترتيب، وبعد تفحص قيم إحصائي المطابقة الخارجية الموزون للأفراد فقد تبين أن (25) فرداً من أفراد عينة الدراسة غير مطابقين للأنموذج، وذلك حيث تجاوزت قيم المطابقة الداخلية والخارجية لهم عن (2+) أو(2−)، فقد قام الباحث باستبعادهم من التحليل، وهذا مؤشر للباحث أن قيم متوسط المربعات المناظرة لقدراتهم تزيد عن الواحد صحيح أو أن قيم إحصائي المطابقة الخارجية المقابلة لقدراتهم تزيد عن (2+) وذلك كما أشار كلٌ من الأستير، وهيتشينسو (Alastair and Hutchinson,1987) بأنه إذا كانت قيمة المؤشرات الإحصائية تزيد أو تنقص عن (+2) أو (2−) فإن قدرة الفرد تعد غير متطابقة مع قدرات مجموعة الأفراد، وبناءً على ذلك، فان هؤلاء الأفراد غير مطابقين للأنموذج، ويجب استبعادهم واستكمال التحليل. والجدول (3) يوضح بيانات الطلبة غير المطابقين للأنموذج:

جدول (3): إحصائي المطابقة الداخلية والمطابقة الخارجية للأفراد غير المطابقين مع أنموذج راش

رقم الطالب	القدرة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الداخلية INFIT		إحصائي المطابقة الخارجية OUTFIT	
			MSQ متوسط المربعات	ZSTD قيمة الإحصائي	MSQ متوسط المربعات	ZSTD قيمة الإحصائي
13	0.15	0.17	0.9	−3.7	0.89	−3.72
2	0.18	0.17	0.9	−3.44	0.89	−3.48
54	0.27	0.18	0.9	−3.09	0.89	−3.08
5	0.4	0.18	0.88	−3.03	0.86	−3.17
19	0.06	0.17	0.92	−2.93	0.92	−2.93
56	−0.06	0.17	0.93	−2.83	0.92	−2.82
29	0.27	0.18	0.91	−2.82	0.9	−2.83
49	−0.27	0.18	0.91	−2.79	0.91	−2.45
58	0.43	0.18	0.88	−2.77	0.87	−2.87
59	0.15	0.17	0.92	−2.69	0.92	−2.74
110	0.4	0.18	0.9	−2.56	0.89	−2.65
52	−0.18	0.17	0.93	−2.51	0.92	−2.5
125	0.15	0.17	0.93	−2.4	0.93	−2.48
22	−0.43	0.18	0.9	−2.39	0.89	−2.48
121	0.33	0.18	0.91	−2.38	0.9	−2.47
62	0.21	0.17	0.93	−2.13	0.93	−2.13
16	0.55	0.18	0.89	−2.11	0.87	−2.43
15	0.03	0.17	0.95	−2.01	0.94	−2.03
130	0.69	0.18	1.13	2.05	1.17	2.38
195	0.46	0.18	1.1	2.09	1.11	2.17
205	−0.59	0.18	1.12	2.2	1.15	2.4
250	0.15	0.17	1.07	2.36	1.08	2.48
249	−0.03	0.17	1.07	2.48	1.07	2.52
89	−0.3	0.18	1.15	4.1	1.17	4.24
104	0	0.17	1.13	4.66	1.13	4.43

يلاحظ، من خلال البيانات الواردة، في الجدول السابق، قيم المطابقة الداخلية (INFT) للأفراد غير المطابقين مع بيانات أنموذج راش فقد تراوحت قيمة الإحصائي ZSTD عليها ما بين (3.7- 4.66)، كما نلاحظ أيضا، من خلال الجدول السابق، قيم إحصائي المطابقة الخارجية للأفراد غير المطابقين مع بيانات أنموذج راش فقد تراوحت قيمة الإحصائي ZSTD عليها ما بين (3.72- 4.43).

١. مؤشرات حسن المطابقة الخاصة بمعالم صعوبة فقرات القائمة الدراسة (Item- Fit) بعد استبعاد الأفراد غير المطابقين للأنموذج:

لقد تم استبعاد (25) طالباً وطالبة، وهم الطلبة الذين لم تتطابق استجاباتهم مع توقعات الأنموذج فقد قام الباحث بإعادة التحليل الإحصائي مرة أخرى لمعرفة مدى مطابقة فقرات القائمة للأنموذج (Item-Fit)، قد جرى تقدير معلم الصعوبة لكل فقرة والخطأ المعياري في قياس هذا المعلم، كما تم استخراج إحصائي المطابقة الداخلية، وإحصائي المطابقة الخارجية، وذلك لكل معلم من معالم الصعوبة، والجدول (4) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من تقديرات معالم الصعوبة والخطأ المعياري في قياس هذه التقديرات، بالإضافة إلى الإحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية للفقرات.

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات معالم والخطأ المعياري في معالم صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي، ومتوسطات المربعات (MNSQ) لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية وقيم إحصائيات المطابقة (ZSTD) لإحصائي المطابقة الداخلية والخارجية

	القدرة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)	
			متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)
المتوسط الحسابي	0.00	0.14	1.00	0.00	0.99	0.0
الانحراف المعياري	0.32	0.01	0.06	0.9	0.13	1.00

يلاحظ، من خلال البيانات الواردة، في الجدول السابق، أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات، كانت قريبة جداً من الواحد صحيح، وهذا هو الوضع المثالي كما يتوقعه الأنموذج، كما نلاحظ أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الداخلية بلغ (0.00)، والانحراف المعياري (0.9) وهذه القيمة قريبة من القيم المثالية

التي يفترضها الأنموذج، وهي (0، 1) على الترتيب، وتبين أيضا، من خلال الجدول السابق، أن متوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية، بلغ (0.0) والانحراف المعياري لها بلغ (1.0)، وتعد هذه القيم مثالية، وتقترب من القيم المثالية التي يفترضها الأنموذج.

وبعد تفحص قيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية، لفقرات الاختبار التحصيلي، بصورته الأولية البالغة (136) فقرة، تبين أن عدد الفقرات غير المطابقة للأنموذج بلغت (4) فقرات، فقد تجاوزت قيم إحصائي المطابقة لها (+2) و (−2)، كما تجاوزت قيم متوسط المربعات لها الواحد صحيح، وهذا مؤشر أن هذه الفقرات غير مطابقة لتوقعات الأنموذج (Linacre and Wright,1993) والفقرات التي تجاوزت قيم إحصائي المطابقة عن (+2) و(−2) كانت على التوالي (133 ,126 ,135, 1 ,136)، وبناء على عدم مطابقة هذه الفقرات للأنموذج، فقد تم استبعادها من التحليل. والجدول (5) يوضح نتائج الفقرات غير المطابقة للأنموذج:

جدول (5):إحصائي المطابقة الداخلية والمطابقة الخارجية للفقرات غير المتطابقة مع أنموذج راش

رقم الفقرة	القدرة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الداخلية INFIT		إحصائي المطابقة الخارجية OUTFIT	
			متوسط المربعات MSQ	قيمة الإحصائي ZSTD	متوسط المربعات MSQ	قيمة الإحصائي ZSTD
136	0.57	0.14	1.25	3.84	1.53	4.69
1	1.19	0.13	1.11	2.53	1.15	2.08
135	0.53	0.14	1.14	2.17	1.26	2.47
126	0.15	0.15	1.16	1.96	1.3	2.23
133	0.15	0.15	1.15	1.8	1.33	2.4

يلاحظ، من خلال البيانات الواردة، في الجدول السابق، قيم المطابقة الداخلية (INFT) لفقرات الاختبار التحصيلي في التاريخ غير المتطابقة مع بيانات أنموذج راش، وقد تراوحت قيمة الإحصائي ZSTD عليها بين (1.8− 3.84)، كما نلاحظ أيضا، من خلال الجدول السابق، قيم إحصائي المطابقة الخارجية للفقرات غير المتطابقة مع بيانات أنموذج راش، فقد تراوحت قيمة الإحصائي ZSTD عليها بين (2.4 − 4.69)، ويظهر من خلال البيانات أيضا، أن قيم المطابقة الداخلية للفقرتين (126, 133) كانت أقل من (2) وهي ضمن القيم المطابقة مع بيانات الأنموذج غير أن قيم المطابقة الخارجية لها كانت أكبر من (2) وبناء على ذلك تم استبعاد هذه الفقرات.

2. التحقق من افتراض أحادي البعد:

تركز نظرية الاستجابة للفقرة على توافر عدة افتراضات في أداء الأفراد المراد تطبيق أداة الدراسة عليهم، ومن هذه الافتراضات، افتراض أحادية البعد؛ بمعنى وجود قدرة واحدة تفسر أداء الأفراد المراد تطبيق أداة الدراسة عليهم، ولهذا سميت هذه النظرية بنماذج أحادية البعد، ومن أجل التحقق من ذلك، استخدم الباحث التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، التي تعد من أكثر الطرق استخداماً في التحقق من فرض أحادي البعد في نظرية الاستجابة للفقرة، ومن أجل استخراج التحليل العاملي للاختبار التحصيلي، تم حساب المتوسطات الحسابية لكل مستوى من مستويات الأهداف لكل وحدة من وحدات مقرر التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي، وذلك حسب ما تم إعدده في جدول المواصفات، وبعد ذلك استخدم الباحث البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد أشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود عامل واحد، وبعد تدوير العامل على محاور متعامدة بطريقة الفايرمكس (Varimax) لكايزر تم الحصول على عاملين اثنين فسر العامل الأول منهما عاملاً عاماً واحداً، وبذلك تكون نتائج التحليل العاملي قد أفرزت عاملاً عاماً يقيسه الاختبار التحصيلي بشكل أساسي، ويتضح ذلك من خلال تشبع المستويات بالعامل العام، وبذلك يكون قد تحقق فرض أحادي البعد في الاختبار التحصيلي لمنهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي، الذي يعد أحد فروض نظرية الاستجابة للفقرة والجدول (6) يوضح نتائج التحليل العاملي للاختبار التحصيلي:

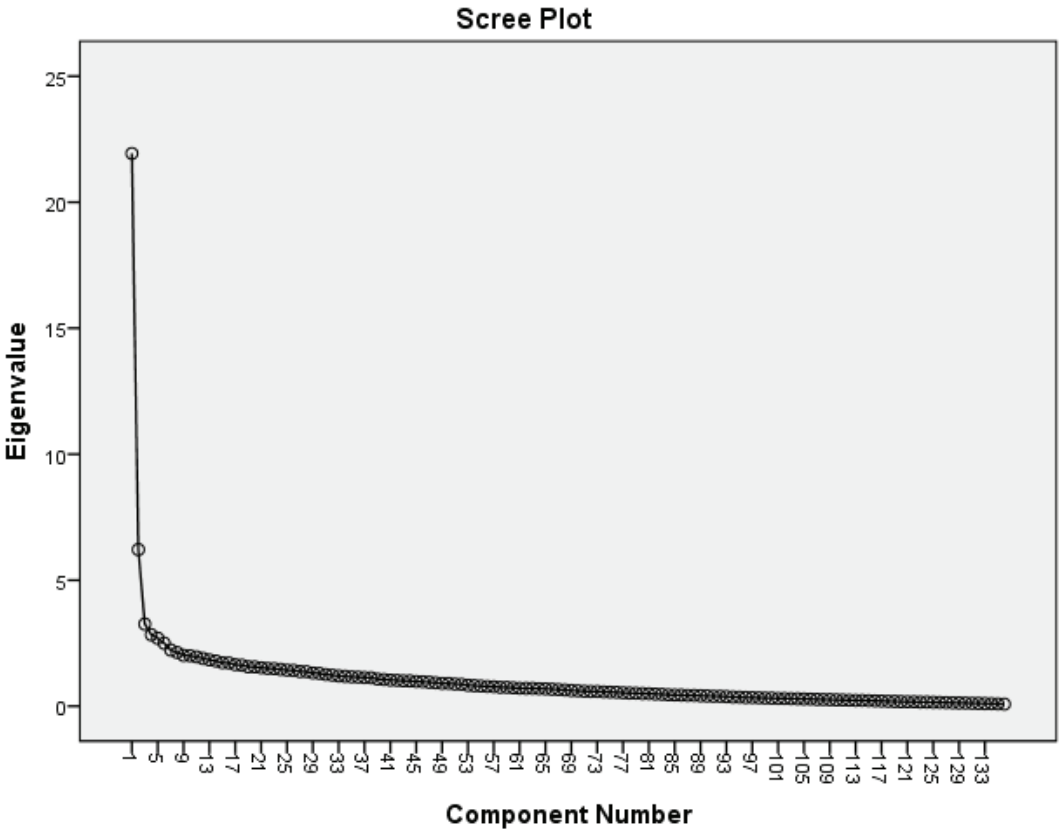
جدول (6): نتائج التحليل العاملي لإستجابات أفراد عينة الدراسة (327)طالبا وطالبة على الاختبار التحصيلي (136) فقرة.

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
1	21.93	16.13	16.13	23	1.49	1.10	51.22
2	6.21	4.57	20.70	24	1.46	1.07	52.30
3	3.26	2.40	23.09	25	1.43	1.05	53.35
4	2.84	2.09	25.18	26	1.42	1.04	54.39
5	2.70	1.98	27.16	27	1.37	1.01	55.40
6	2.50	1.84	29.00	28	1.37	1.01	56.41

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
7	2.23	1.64	30.64	29	1.32	0.97	57.38
8	2.13	1.57	32.21	30	1.30	0.96	58.33
9	2.01	1.48	33.69	31	1.26	0.93	59.26
10	2.00	1.47	35.16	32	1.23	0.90	60.16
11	1.96	1.44	36.60	33	1.20	0.88	61.05
12	1.89	1.39	38.00	34	1.19	0.87	61.92
13	1.83	1.35	39.35	35	1.17	0.86	62.78
14	1.79	1.32	40.66	36	1.15	0.85	63.63
15	1.73	1.27	41.93	37	1.14	0.84	64.46
16	1.72	1.26	43.20	38	1.13	0.83	65.29
17	1.65	1.21	44.41	39	1.08	0.79	66.08
18	1.63	1.20	45.60	40	1.06	0.78	66.86
19	1.57	1.15	46.75	41	1.04	0.76	67.62
20	1.56	1.15	47.90	42	1.03	0.76	68.38
21	1.53	1.12	49.02	43	1.01	0.74	69.12
22	1.50	1.10	50.12	44	1.00	0.74	69.86

نلاحظ، من خلال البيانات الواردة في الجدول السابقة، أن قيم جذور العوامل الكامنة التي زادت على الواحد صحيح فسرت ما نسبته (69.86%) من تباين استجابات أفراد عينة الدراسة، وقد بلغت قيمة الجذر الكامل للعامل الأول (21.93)، وتُعدُّ هذه القيمة مرتفعة إذا ما قورنت بالعامل الثاني الذي بلغ (6.21)، أما بقية الجذور الكامنة للعوامل الأخرى فقد كانت منخفضة ومتقاربة، وهذا يعد مؤشراً على وجود عامل سائد يرجح أحادية البعد لأغراض التحليل باستخدام نماذج الاستجابة للفقرة، أما بالنسبة للتباين الذي فسره كل عامل فنجد ان نسبة التباين المفسره بالعامل الأول بلغت (16.3%) من التباين الكلي، بينما كانت نسبة التباين المفسرة في

العامل الثاني (4.57%) من التباين الكلي، ويلاحظ ان نسبة التباين المفسرة في العامل الأول عالية بالمقارنة مع نسبة التباين المفسرة في العامل الثاني، كما يلحظ ان الفروق في نسبة التباين المفسرة لكل العوامل المتبقية قليلة جداً ومتقاربة وهذا يؤكد تحقق أحادية البعد، وقد أشار في هذا المجال كل من هامبلتون وسواميناثون (Hambleton and Swaminathan,1985)، وريكاسي (Reckase,1979) أنه إذا بلغت نسبة قيمة الجذر الكامن للعامل الأول الى قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (3.56)، وبما أن هذه النسبة أكبر من (2) فيعد هذا مؤشراً على أن العامل الأول هو عامل مسيطر، وهذا مؤشر يؤكد تحقق افتراض أحادي البعد للاختبار التحصيلي. ويتعزز افتراض أحادية البعد للاختبار من خلال تمثيل الجذور الكامنة بيانياً باستخدام ما يعرف بمخطط ساكري (Scree Plot) الذي يظهر في الشكل الآتي:



الشكل (1): التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة للاختبار التحصيلي على البيانات الكلية.

يتبين من الشكل السابق رقم(١) أن الجذر الكامن للعامل الأول يطغى، بشكل واضح، على الجذور الكامنة لبقية العوامل، وهذا مؤشر أيضا على أحادية البعد لبيانات الاختبار.

3. التحقق من افتراض الاستقلال الموضعي:

أشار هامبلتون وسواميناثان (Hambleton &swaminathan,1985) إلى أن افتراض الاستقلال الموضعي في الاختبار يتحقق من خلال تحقق افتراض أحادي البعد، وهذا يعني أن افتراض الاستقلال الموضعي قد تحقق في هذا الاختبار.

4. تساوي معاملات التمييز:

قام الباحث بحساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار، من خلال حساب معامل الارتباط الثنائي، بين أداء الطلبة، على كل فقرة وأدائهم على الاختبار ككل، وهو يُعدُ مؤشراً لدرجة تمييز الفقرة والجدول (7) يبين نتائج ذلك:

جدول (7): معاملات التمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز
1	0.3	35	0.52	69	0.35	103	0.28
2	0.33	36	0.44	70	0.36	104	0.36
3	0.3	37	0.46	71	0.27	105	0.28
4	0.37	38	0.47	72	0.26	106	0.36
5	0.47	39	0.49	73	0.3	107	0.4
6	0.42	40	0.47	74	0.33	108	0.36
7	0.38	41	0.52	75	0.43	109	0.28
8	0.33	42	0.4	76	0.32	110	0.25
9	0.28	43	0.47	77	0.29	111	0.28
10	0.34	44	0.44	78	0.31	112	0.25
11	0.36	45	0.48	79	0.35	113	0.27
12	0.3	46	0.46	80	0.33	114	0.32
13	0.41	47	0.43	81	0.33	115	0.26

0.26	116	0.36	82	0.52	48	0.45	14
0.27	117	0.29	83	0.39	49	0.41	15
0.29	118	0.34	84	0.48	50	0.43	16
0.27	119	0.33	85	0.37	51	0.42	17
0.26	120	0.36	86	0.5	52	0.43	18
0.27	121	0.29	87	0.42	53	0.4	19
0.26	122	0.32	88	0.42	54	0.43	20
0.27	123	0.31	89	0.43	55	0.49	21
0.29	124	0.38	90	0.31	56	0.42	22
0.25	125	0.29	91	0.4	57	0.38	23
0.28	126	0.28	92	0.38	58	0.48	24
0.26	127	0.29	93	0.39	59	0.49	25
0.28	128	0.29	94	0.4	60	0.52	26
0.27	129	0.35	95	0.41	61	0.46	27
0.32	130	0.28	96	0.41	62	0.43	28
0.36	131	0.33	97	0.33	63	0.41	29
0.36	132	0.3	98	0.33	64	0.42	30
0.25	133	0.29	99	0.4	65	0.44	31
0.25	134	0.33	100	0.35	66	0.43	32
0.43	135	0.32	101	0.25	67	0.48	33
0.26	136	0.4	102	0.4	68	0.42	34

يلاحظ، من خلال البيانات الواردة، في الجدول السابق، أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي تراوحت بين (0.52) و (0.25)؛ أي أن مدى معامل التمييز الذي تقع فيه الفقرات هو (0.15)، وحتى يتحقق افتراض تساوي معاملات التمييز ومطابقتها للأنموذج يجب أن تكون جميع قيم معاملات التمييز واقعه بين المدى المبين في المعادلة التالية:

المدى = المتوسط الحسابي لمعاملات التمييز (± 0.15)

بلغ المتوسط الحسابي لمعاملات التمييز (0.37)، وتراوح المدى حدود المطابقة بين (0.52-0.25) وكما نلاحظ، من البيانات في الجدول السابق، فان جميع قيم معاملات الفقرات وضعت ضمن هذا المدى، وهذا مؤشر على تحقق افتراض تساوي معاملات التمييز (Hambleton &swaminathan,1985)

5. التحقق من افتراض التحرر من السرعة:

قام الباحث بالتحقق من هذا الافتراض من خلال إعطاء الطلبة وقتا كافيا للإجابة عن فقرات الاختبار، حيث استطاع جميع الطلبة إنهاء الإجابة عن الاختبار قبل الوقت المحددة وهو (ساعتان) على اعتبار أن جلسة امتحان الطلبة في هذا الصف هي ساعتين، وبعد تدقيق الإجابات تبين أن جميع الطلبة قاموا بالإجابة عن جميع الفقرات، وبذلك يكون الباحث قد تأكد من أن عامل السرعة لا يؤدي دوراً في الإجابة عن فقرات الاختبار، وهذا يعني أن إخفاق الطلبة في الإجابة عن فقرات الاختبار يعود إلى تدني قدراتهم وليس إلى عامل السرعة في الإجابة.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على:

ما تقدير قدرات الأفراد المقابلة لكل درجة كلية محتملة على الاختبار التحصيلي في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي حسب أنموذج راش؟

قام الباحث باستخدام البرمجية الإحصائية (winsteps)، من أجل الحصول على تقديرات نهائية متحررة لكل من قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات ، فقد بلغ عدد الأفراد (302) فرداً، و(131) فقرة، والجدول (8) يبين نتائج تحليل القيم المتحررة لقدرات الأفراد:

جدول (8) : نتائج التحليل للقيم المتحررة لقدرات الأفراد على الاختبار التحصيلي في التاريخ (عدد الأفراد= 302 فرد، عدد الفقرات، 131 فقرة)

	القدرة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)	
			متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)
المتوسط الحسابي	1.55	0.26	1.00	0.00	0.99	0.0
الانحراف المعياري	1.02	0.10	0.03	0.4	0.09	0.6

يَلاحظ، من خلال البيانات، الواردة في الجدول السابق، أن متوسط توزيع القدرات النهائية لقدرات أفراد عينة الدراسة، بعد استبعاد الأفراد غير المطابقين، بلغ (1.55) وحدة لوجت، والانحراف المعياري لها بلغ (1.02) وحدة لوجيت، وهي تقترب من الوضع المثالي للأنموذج، بالإضافة إلى أن هذه القيمة متدنية، وتشير إلى دقة تحديد موقع الأفراد على متصل السمة.

نتائج السؤال الثالث الذي ينص على:

ما تقدير صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي حسب ملاءمتها لأنموذج راش؟

قام الباحث باستخدام البرمجية الإحصائية (winsteps)، من أجل الحصول على نتائج تحليل القيم المتحررة لصعوبة فقرات الاختبار التحصيلي في التاريخ المؤلف من (131) فقرة.، والجدول (9) يبين نتائج تحليل القيم المتحررة لصعوبة فقرات القائمة (131) فقرة.

جدول (9) : نتائج تحليل القيم المتحررة لصعوبة فقرات الاختبار التحصيلي في التاريخ (عدد الأفراد302 فرداً، و131 فقرة)

	القدرة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة الداخلية (INFIT)		إحصائي المطابقة الخارجية (OUTFIT)	
			متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)	متوسط المربعات (MNSQ)	قيمة الإحصائي (ZSTD)
المتوسط الحسابي	0.0	0.10	1.00	0.00	0.99	0.00
الانحراف المعياري	0.27	0.01	0.06	0.6	0.13	0.9

يلاحظ، من خلال البيانات، الواردة في الجدول السابق، أن متوسط القيم التقديرية المتحررة لصعوبة الفقرات تتوزع بمتوسط حسابي قدره (صفر) لوجيت، وانحراف معياري قدرة (0.27) وحدة لوجت، وهذا يعني أن هناك اتساقاً في تدرج صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي في التاريخ ، بمعنى أن هذا الاختبار يقيس مدى قدرات متوسطة.

نتائج السؤال الرابع والذي ينص على:

ما مدى صدق الاختبار التحصيلي وثباته في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي باستخدام أنموذج راش؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج معاملات صدق الاختبار وثباته، وقد تم ذلك من خلال الخطوات الآتية:

أولاً: صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عدة طرق، وهي على النحو الآتي:

1. تتحقق موضوعية القياس بتحقق افتراضات أنموذج راش بصيغته النهائية، كما تتحقق موضوعية تفسير نتائج الاختبار أيضا بالطريقة نفسها، وقد تم التحقق من ذلك من خلال عملية حذف الفقرات غير المطابقة لافتراضات الأنموذج، كما تم حذف الأفراد غير المطابقين مع الأنموذج، ويعد التحقق من افتراضات الأنموذج تقويما لمدى صدق الاختبار في تحقيق موضوعية القياس (Stenner,1990).
2. التحقق من صدق المحكمين للاختبار التحصيلي، وقد تم توضيح ذلك تحت عنوان تحكيم المحتوى والأهداف السلوكية والفقرات، وذلك من خلال عرض الاختبار على لجنة من المحكمين.
3. قام الباحث باستخراج مؤشرات الصدق المتعلقة بالاختبار التحصيلي من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون(Person Correlation) بين أداء الأفراد على كل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي، والدرجة الكلية للاختبار وذلك باستخدام برنامج (SPSS) ونتائج الجدول (10) توضح ذلك:

جدول (10): معامل الارتباط بيرسون بين أداء الأفراد على كل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي.

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	**0.64	**0.62	**0.58	**0.54	**0.49	**0.49	**0.35	**0.32	**0.71
2		**0.75	**0.67	**0.50	**0.47	**0.50	**0.34	**0.32	**0.74
3			**0.67	**0.50	**0.48	**0.49	**0.35	**0.28	**0.73
4				**0.59	**0.47	**0.46	**0.31	**0.32	**0.72
5					**0.72	**0.65	**0.49	**0.50	**0.80

6								**0.76	**0.59	**0.58	**0.82
7								**0.69	**0.64	**0.84
8									**0.65	**0.73
9										**0.69

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01).

يلاحظ، من خلال البيانات، الواردة في الجدول السابق، قيم معاملات الارتباط بين، الأداء، على كل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي مع بعضها بعضاً والدرجة الكلية، وكانت هذه المعاملات جميعها دالة إحصائياً، وتشير إلى وجود علاقة ارتباطية قوية فيما بينها، وفقد بلغ مستوى الدلالة الإحصائية عليها جميعاً أقل من (0.01).

ثانياً: ثبات الاختبار:

يشير معامل الثبات، في نظرية الاستجابة للفقرة، إلى دقة تقدير مواقع الأفراد والفقرات على متصل السمة المراد قياسها، ويمكن تحديد مدى هذه الدقة في التقدير بحساب معامل الفصل بين الفقرات (Item Separation Index) الذي يشار له بالرمز (Gi)، قد بلغ (2.7)، فيما بلغت قيمة معامل الفصل بين الأفراد(Person Separation Index) الذي يرمز له بالرمز(3,92) (Gp) وهذه القيم المتعلقة بمعامل الفصل بين الفقرات والأفراد تعبر عن النسبة بين الانحراف المعياري للقيم التقديرية لقدرات الأفراد وصعوبة الفقرات، ومتوسط الخطأ المعياري وزيادة هذه القيم عن (2) يُعدّ دليلاً على أن عينة الأفراد كافية للفصل بين قدرات الأفراد والفقرات، وبناءً على القيم السابقة، يمكن الحصول على معاملات الثبات لكل من الأفراد والفقرات من خلال استخدام الصيغة الرياضية الآتية (G2 1+/R=G2)، حيث تعني (R) معامل الثبات، وتعني(G) معامل الفصل (Masters and Wright,1982) وقد بلغ معامل ثبات الفقرات والأفراد على التوالي(0.73) ،(0.80)، وتشير هذه القيم الى كفاية عينة الأفراد في الفصل بين الفقرات في تعريف متصل السمة الذي تقيس هذه الفقرات، وتدل القيمة الثانية على كفاية عينة الفقرات في الفصل بين الأفراد في التمييز بين أبعاد الاختبار التحصيلي لدى عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة نابلس. ومن الملاحظ أن قيمة معامل ثبات الأفراد كانت أعلى من قيمة معامل ثبات الفقرات، غير أنها تُعدّ مناسبة.

ومن أجل تحديد عدد الطبقات الإحصائية المتعلقة بالفقرات والأفراد، فقد استخدم الباحث المعادلة الآتية: 3/H=4G+1 ويشير الرمز(H) الى عدد الطبقات الإحصائية لكل من الفقرات والأفراد، وبناء على المعادلة السابقة فقد بلغ عدد الطبقات المتعلقة بالفقرات (3,93)، وتشير هذه القيمة إلى قدرة الفقرات على إظهار

الفروق الفردية بين الأفراد من حيث امتلاكهم للسمة، كما بلغ عدد الطبقات الإحصائية المتعلقة بالأفراد أيضا باستخدام المعادلة نفسها (5.56) وتشير هذه القيمة إلى أن هناك خمسة مستويات لدى الطلبة الذين طبق عيهم الاختبار التحصيلي.

وفي الختام فقد هدفت هذه الدراسة إلى توظيف أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي بفلسطين، وقد اعتمد الباحث في ذلك على الدراسات السابقة في هذا المجال واتفقت غالبية نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية مثل نتائج دراسات الطراونه (2016)، والعنزي (2014)، وهادي ومراد (2013)، والسامرائي والخفاجي (2012)، وتوصلت جميعها إلى أن الاختبارات التحصيلية المستخدمة فيها تمتعت بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. كما أنها قامت بحذف مجموعة من الأفراد والفقرات حتى تصبح ملائمة لنموذج راش، واتفقت أيضا مع ما توصلت اليه نتائج دراسة الحموري (2011) في أن نظرية الاستجابة للفقرة غير مناسبة لبناء اختبارات تحصيلية ذات عدد قليل من الفقرات، وخاصة أن الدراسة الحالية اعتمدت على اختبار تحصيلي مؤلف من (131) فقرة.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة أون (Onn,2013) التي توصلت إلى تدني معامل الثبات الاختبار التحصيلي المستخدم فيها.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة، فإن الدراسة توصي بما يأتي:

1. اعتماد الاختبار التحصيلي بصورته النهائية البالغة (131) فقرة؛ لقياس تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي بفلسطين؛ لما يتحقق له من مؤشرات صدق وثبات موثوقة وفق النظرية الحديثة في القياس.
2. إجراء دراسة مقارنة بين نظرية القياس الحديثة والكلاسيكية للتحقق من خصائص الاختبار التحصيلي.
3. التحقق من خصائص الاختبار التحصيلي باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة الأخرى بخاصة الأنموذج ثنائي المعلمة، والأنموذج ثلاثي المعلمة.
4. استخدام أنموذج راش في بناء اختبارات تحصيلية لمناهج دراسية مختلفة للصف الثاني الثانوي الأدبي بفلسطين.

المراجع العربية:

- أبو جراد، حمدي. (2011). مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، م(13)، ع(2) ص ص:89-106.
- أبو هاشم، السيد. (2006). مقارنة بين النظرية التقليدية وأنموذج راش في اختيار فقرات قائمة مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع(52)، ص ص:1-53.
- إسماعيل، ميمي. (2007). الخصائص السيكومترية لاختبار القدرة العقلية باستخدام أنموذج راش لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.
- بشماني، شكيب. (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية: سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، م(63)، ع (5)، ص ص: 85-100.
- التقي، أحمد. (2013). النظرية الحديثة في القياس. ط(3)، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان الاردن.
- الثبيتي، سالم. (2014). بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس مهارات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية لمقرر الحاسب الآلي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة ، المملكة العربية السعودية.
- الجبوري، رشيد. (2012). بناء اختبار تحصيلي لمادة الإشراف التربوي على وفق نظرية السمات الكامنة لطلبة معاهد إعداد المعلمين. مجلة الأستاذ، ع(203)، ص ص:1392-1420
- حمادنه، إياد. (2009). استخدام نظرية الاستجابة للفقرة في بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق الأنموذج اللوجستي ثلاثي المعلم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، م(10)، ع(2)، ص ص: 216-230.
- حمادنه، إياد والبلاونه، فهمي. (2015). بناء مقياس اتجاهات معلمي الرياضيات نحو حل المسالة الرياضية وفق نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م(13)، ع(3)، ص ص: 223-247.
- الحموري، هند. (2011). دراسة استكشافية لملائمة نماذج الاستجابة للمفردة في بناء اختبار تحصيلي من إعداد المعلم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، م(12)، ع(2)، ص ص: 47-81.
- الحواري، أروى وعودة، أحمد. (2008). الخصائص السيكومترية لصورة مختارة من اختبارات الرخصة

الدولية لقيادة الحاسوب في الأردن، ومعادلة درجاته. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، جامعة اليرموك، م(4)، ع(4). ص ص: 297-319.

- الخياط، ماجد. (2012). مطابقة اختبار تحصيلي وفق أنموذج راش أحادي المعلمة في الكشف عن مستوى المعرفة العلمية في المهارات الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، م(16)، ع(1)، ص ص: 87-111.
- الربيعي ، ياسين. (2012). بناء اختبار تحصيلي على وفق أأنموذج راش في مادة الأحياء لدى طلبة الصف الأول متوسط . مجلة الباحث، جامعة كربلاء، م(2)، ع(2)، ص ص:211-256.
- زكريا، علي. (2009). الخصائص السيكومترية لاختبار (اوتيس- لينون) للقدرة العقلية مقدرة وفق القياس الكلاسيكي وأنموذج راش. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.
- السامرائي، محمد والخفاجي، أحمد. (2012). بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة علم النفس لطلبة أقسام العلوم التربوية والنفسية. مجلة الأستاذ، ع(203)، ص ص: 964-1002
- السحيمات، منير. (2007). بناء اختبار تحصيلي في الرياضيات متعدد المستويات للصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، مؤته، الأردن.
- الشرقاوي، أنور، والشيخ سليمان، وكاظم، أمينة، وعبد السلام، نادية. (1996). اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الشواورة، ياسين. (2013). دراسة مقارنة بين أنموذجي التقدير الجزئي والاستجابة المتدرجة في معادلة درجات الاختبارات. رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- الطراونه، صبري. (2016). بناء اختبار محكي المرجع في الإحصاء التحليلي لطلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، م(17)، ع(1)، ص ص: 515-542
- ظاظا، حيدر. (2012). الكشف عن مدى انتهاك قواعد صياغة فقرة الاختيار من متعدد في أسئلة الثانوية العامة في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م(8)، ع(1)، ص ص:81-91.
- العبادي، رائد. (2006). الاختبارات المدرسية. مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.
- عبد المسيح، عماد.(1991). استخدام نموذج راش اللوغريتمي أحادي البارامتر في تحليل مفردات الاختبارات المعرفية مرجعية المعيار ثنائية القطب. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ع(4)، ص ص: 443-475.

- عبد الوهاب، محمد. (2010). استخدام نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية في تدريج مفردات بعض الاختبارات المعرفية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، المنيا، مصر.
- علام، صلاح الدين. (2006). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أسسه وتطبيقاته، وتوجهاته المعاصرة. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- علام، صلاح الدين. (2007 أ). الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- علام، صلاح الدين. (2007 ب). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أسسه وتطبيقاته، وتوجهاته المعاصرة. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- علام، صلاح. (2005). نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- علي، نداء. (2012). فاعلية استخدام أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع لمقرر القياس والتقويم. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- العنزي، سامي. (2014). علاقة الحكمة الاختبارية بتحصيل طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت في اختبار تحصيلي مبني وفق أنموذج راش. مجلة عالم التربية، ع(47)، ص ص: 345-369.
- عودة، أحمد.(2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
- القدومي، عبد الناصر. (2008). الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها. جامعة النجاح الوطنية، مركز القياس والتقويم.

https://www.najah.edu/media/cms_page_media/588/lecture2.pdf.

- المصري، محمد. (2015). الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في البحث التربوي وفق نظرية القياس الحديثة. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، م(21)، ع(89)، ص ص: 701-728.
- هادي، فوزية ومراد، صلاح. (2013). استخدام أنموذج راش في إعداد وتقنين اختبار في اللغة العربية لقبول طلبة الدراسات العليا لكليات العلوم الإنسانية في جامعة الكويت. المجلة التربوية، ع(106)، ج(1)، ص ص: 15-53.

المراجع الأجنبية:

- Avery L, Russell D, Raina P, Walter S, Rosenbaum P. (2003). Rasch analysis of the Gross motor function measure: Validating the assumption of the Rasch model to create an interval – level measure, Arch phys Med Rehebil, Vol. 84, PP. 97-705.
- Baker,F.(2001). The Basics of Item Response Theory (2nd ed.). The ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation,USA.
- Chan, k. and et. al, (2010). Item analysis for the writing test of Taiwanese board certification examination in anesthesiology using the Rasch model. British Journal of Anaesthesia, vol(104), no(6)m, pp:717-722.
- Domino,G.& Domino,M.(2006): Psychological Testing: An Introduction. (2nd ed.) Library of Congress, New York, USA.
- Edwards, H. and ASlcock, l. (2010). Using Rasch analysis to identify uncharacteristic responses to undergraduate assessment . Teacher Mathematics and its Application,(29), pp:165-175.
- Forbes, D.(1986). The Rasch model asa practical and effective procedure for Educational measurement :Paper presented at their Annual Meeting of NCME. San Francisco.
- Hambletone, R. and Swaminathan, H. (1985). Item response theory: principles and applications. Boston , MA.
- Harris, D. (1989). Comarison of 1- , 2-, and 3- parameter IRT models. Educational Measurement: Issue and Practice . 8: 35-41.
- Harwel, M. (1997). Analyzing the result of monte carlo studies in item response theory. Education and psychological Measurement, vol(57), No(2), p p: 266-279.
- Ingebo, G.(1993). Examining item response theory: Consistency of rash calibration in basic skill item banks, ERIC, no: ED 408307.

- Koh C, Hsueh I, Wang W, Sheu C, Yu T, Wang C, Hsieh C. (2006). Validation of the action research arm test using item response theory in patients after stoke. Journal rehabilitation medicine (38), pp:375-380.
- Masters. G. and wright B.(1982). Rating scale analysis. Ahand book for research measurement Chicago: MESA press.
- Moral, F. and et al. (2006): Mapping and hazard assessment of atmospheric pollution in a medium sized urban area using the Rasch model and geo statistic techniques, Atmospheric Environmental, Vol. 40, pp. 1408 – 1418.
- Onn, D. (2013). Classical test theory versus item response theory: An evaluation comparability of item analysis result. Joint admissions and matriculation board, 1-23.
- Reckase, M.(1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. Journal of Educational Statistics, vol(4), no(3), pp: 207-230.
- Reeve,B.(2004).An Introduction To Modern Measurement Theory. Division Of Cancer Control And Population Science, National Cancer Institute.
- Sijetsma,K.Junker,B.(2006). Item Response Theory: Past Performance, Present Development, And Future Expectations. Behavior metrika, 33(1),75-102.
- Stage,C.(2003). Classical Test Theory Or Item Response Theory: The Swedish Experience. Spanish, Centro de Estudios Públicos, Santiago, Chile.
- Stenner, G. (1990). Objectivity specifc and general. Rasch Measurement Tran actions, vol(4), no (3),pp: 111-118.
- Vanderlinden, W. (2001). Applying the Rasch model. International Journal of Testing, Vol. 3, No. 4, pp. 319 – 326
- Wilson , T. and Mac, G. (2007). Counting on basics: Mathematical skill among tertiary entrants. International journal of mathematical education in science and technology, vol (38), no(1), pp:19-41.

دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل

د. سمير سليمان الجمل

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل، وفقاً لعدة متغيرات هي: (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وجنس المدرسة ومستوى المدرسة). اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكون مجتمع الدراسة من (137) مديراً ومديرة. تم استخدام استبانة مكونة من (29) فقرة، موزعة على اربعة مجالات هي (مجال الطالب ومجال المعلم ومجال البيئة التعليمية ومجال أولياء الأمور). بلغ حجم العينة الدراسية (72) مديراً ومديرة بنسبة (52.6%) من حجم المجتمع الكلي. أشارت نتائج الدراسة أن للمرشد التربوي دوراً مرتفعاً في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل على الدرجة الكلية، وجاء ترتيب مجالات الدراسة تنازلياً: (مجال أولياء الأمور، مجال الطالب، مجال المعلم، مجال البيئة التعليمية). كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل تبعا لمتغيرات: (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وجنس المدرسة ومستوى المدرسة). وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: (تفعيل دور المرشد التربوي عن طريق منحه مزيداً من الصلاحيات في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة، متابعة المرشد التربوي لمدى اهتمام المعلمين بالطلبة أثناء الحصص الصفية، إطلاع المرشد التربوي على الاختبارات لمتابعة مدى مراعاتها للفروق الفردية، قيام المرشد التربوي بتنظيم جلسات دورية خاصة مع المعلمين لمناقشة الأمور الأكاديمية وتحسين مستوى التحصيل للطلبة).

الكلمات المفتاحية: المرشد التربوي، الضعف الأكاديمي، مديري المدارس الحكومية.

«The Role of the Educational Counselor in Addressing the Problems of Academic Impairment among Students from the Perspectives of the headmasters of Governmental Schools in Southern Hebron"

Abstract:

The study aimed to identify the role of the educational counselor in addressing the problems of academic weakness among the students from the viewpoints of the principals of the public schools in southern Hebron according to several variables: gender, qualification, years of experience, school type and school level. The study followed the descriptive analytical method.

The study population consisted of (137) headmasters. The questionnaire consisted of (29) paragraphs, divided into four areas (student, teacher, educational environment and parents). The sample size was (72) director forming (52.6%) of the total size of the society. The results of the study indicate that the educational counselor has a high role in addressing the problems of academic weakness among the students from the viewpoints of the principals of the public schools in southern Hebron. The order of the fields of the study came down: (the field of parents, the field of students, the field of teachers, and the field of the educational environment). In addition, there were no statistically significant differences in the role of the educational counselor in addressing the problems of academic weakness of the students from the viewpoints of the principals of the public schools in southern Hebron according to the variables (gender, qualification, years of experience, type of school and school level). The study was came with a number of recommendations, the most important: (Activating the role of the educational counselor by granting him/her more power in treating the problems of academic weakness among the students; following up the educational advisor to the extent of interest of teachers during the classes; The educational advisor organizes special sessions with the teachers to discuss academic matters and improve the level of students' achievement).

Key words: Educational counselor, academic weaknesses, public school administrators.

المقدمة:

تتعدد أهداف التوجيه والإرشاد التربوي، فهناك أهداف تكاد تكون خاصة بكل مسترشد، حسب حالته وتوقعاته وإمكاناته، وهناك أهداف عامة موحدة لجميع المسترشدين للحالات جميعاً. وإن نجاح العمل الإرشادي بالمدرسة يعتمد على فعالية المرشد وترتبط هذه الفعالية بعوامل متعددة منها مهاراته في الاتصال وهي مهارات قابلة للتعديل والاكتساب عن طريق برامج التدريب المناسبة، وتحسين فاعلية الإرشاد أمر ضروري للعملية التربوية بمجملها، وإن مستقبل الإرشاد يعتمد على توفير بيانات محسوسة حول فوائده ومحدداته. (جرادات، 1994).

وينطلق المرشد التربوي في عمله من قاعدة نظرية، يمكنه الحصول عليها وتكوينها من المراجع والمصادر المتوفرة، بالرغم من عدم ملاءمة بعض التجارب والخبرات المتضمنة فيها مع واقع المشكلات التي يعيشها الطلبة في فلسطين، وحتى تنجح عملية الإرشاد وتزداد فعاليتها فإن ذلك يتطلب تحديد آليات عملية الإرشاد، لتساير في واقعها المجتمع الفلسطيني، وتستمد من واقعه. (وزارة التربية والتعليم العالي، دليل المرشد التربوي الجديد، 2009).

أشار ديزيري (Desiree William, 2008) أن الدور المبهم للمرشد المدرسي قد يؤدي إلى المزيد من القلق، وإن النزاع في الدور ينتج عن نقص المعرفة الأساسية، ويستند إلى نقص الخبرات الأساسية والأولية. ويجب أن تشمل هذه الخبرات المعارف وإلمام المسئولين والمرشدين بالمعايير الوطنية والمحلية للبرنامج الإرشادي من أجل الوصول إلى أجندة شاملة للإرشاد وبرامج الإرشاد المدرسية، وتكون هذه البرامج فاعلة وناجحة ومؤثرة على حياة الطلبة المدرسية ومستقبلهم العلمي والمهني والشخصي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشار سعد (1991) إلى أن النظرة التي تبنتها العملية التربوية تشير إلى أهمية التركيز على الطالب بدرجة أكبر من التركيز على المنهج الدراسي مما أتاحت الفرصة أمام نظريات الإرشاد التربوي للإسهام بفاعلية في رفع المستوى التعليمي للطالب، نتيجة توافقه الدراسي والاجتماعي والنفسي، وبالتالي أصبح لبرامج الإرشاد التربوي مكانة هامة في العملية التربوية من أجل بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة والمتزنة في مختلف جوانبها.

ويبين زهران (1987) أن الإرشاد التربوي يعد جزءاً رئيساً في أي نظام تربوي، حيث قامت المؤسسات التربوية بتعيين متخصصين في الإرشاد والتوجيه، لتقديم الخدمات للطلبة، وقد تم تعيين مرشدين ومرشدات للمدارس من أجل تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة لمساعدتهم على حل مشاكلهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية. وحيث أن العديد من الطلبة في مختلف المراحل الدراسية يعانون ضعفاً أكاديمياً في مجالات

متعددة مما يؤخر تقدمهم الدراسي؛ ونظراً للدور الكبير والهام للمرشد التربوي للتخفيف من تلك الظاهرة فقد ارتأى الباحث الإطلاع على هذا الدور ومدى مساهمة المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤالين الرئيسين الآتيين:

السؤال الأول: «ما دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل؟

السؤال الثاني: «هل يختلف دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل تبعا لمتغيرات: (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وجنس المدرسة ومستوى المدرسة) ؟

فرضيات الدراسة: وللإجابة عن أسئلة الدراسة صاغ الباحثان الفرضيتين الآتيتين:

- لا يوجد دور للمرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل. تعزى لمتغيرات الدراسة الديموغرافية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ، وجنس المدرسة، ومستوى المدرسة).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف إلى:

1. دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل.
2. التعرف على الفروق بين بعض المتغيرات الوظيفية والديموغرافية في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مدراء المدارس الحكومية في جنوب الخليل.

أهمية الدراسة: يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة بما يأتي:

1. نتائج هذه الدراسة قد تفيد المسؤولين في الجامعات الفلسطينية للوقوف على الدور الذي يلعبه المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس في جنوب الخليل.
2. قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تطوير الآليات والأساليب والطرق التي يمكن اتباعها من أجل إعطاء دور بارز للمرشد التربوي ومنحه المزيد من الصلاحيات من أجل القيام بالمهام والخطوات اللازمة لعلاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة.

حدود الدراسة: تتحدد حدود هذه الدراسة بما يأتي:

الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل، وهي:(مجال الطالب، مجال المعلم، مجال البيئة التعليمية، مجال أولياء الأمور).

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على مديري المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم/جنوب الخليل والذين هم على رأس عملهم.

الحدود المكانية: ستجرى الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.

الحدود الزمنية : الفصل الثاني من العام الدراسي (2016/2015).

مصطلحات الدراسة: فيما يلي تعريف لبعض مصطلحات الدراسة:

- **المرشد التربوي:** هو شخص موجود في المدرسة يحمل مؤهلاً علمياً في تخصص الإرشاد التربوي، يعمل على مساعدة وتشجيع الطالب لكي يعرف نفسه، ويفهم ذاته، ويدرس شخصيته جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، ويفهم خبراته ،ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له، وأن يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع، وأن يحدد اختياراته ،ويتخذ قراراته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته بنفسه، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة، تحقق ذاته، وتحقق الصحة النفسية له مع نفسه، ومع الآخرين، وفي المجمع المحلي، والتوفيق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا. (وزارة التربية والتعليم العالي، دليل المرشد التربوي الجديد، 2009).
- **الدور:** مجموعة أنماط سلوكية تكون وحدة ذات معنى وتبدو ملائمة لشخص يشغل مكانة معينة في المجتمع مثل (طبيب)، أو يشغل مركزاً محدداً عرفياً في علاقات شخصية متبادلة مثل (وسيط) أو توحد مع قمة معينة في المجتمع .(مخيمر، وميخائيل، 1978).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه مجموعة من النشاطات المترابطة أو السلوكيات التي يتوقع من المرشد التربوي أن يقوم بها نحو للطلبة بغض النظر عن الأداء المتوقع منهم.

- **التوجيه والإرشاد:** هو عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكاناته وقدراته وتعليمه، ما يمكنه من التكيف مع نفسه والمجتمع الذي يعيش فيه.(وزارة التربية والتعليم العالي، 2009: 2).
- **الضعف الأكاديمي:** يعرفه الباحث إجرائيا بأنه قصور في التحصيل الدراسي للطالب، والذي مرده إلى قصور في الطالب نفسه أو في المعلم أو المناهج أو البيئة الصفية أو بسبب العوامل الاجتماعية.

الأدب التربوي والدراسات السابقة

الأدب التربوي:

مقدمة:

تعد الاتجاهات الحديثة في التربية المعاصرة أمراً معقداً للغاية،لأنها تتضمن مجموعة من الأفكار والآراء والاتجاهات والميول والاهتمامات وغيرها من العوامل المادية والبشرية والطبيعية تتداخل معظمها أو كلها مع بعضها في تحديد صياغة العمليات التربوية الديناميكية، لنمو وتقدم المجتمع الإنساني، وحيث إن النظرة التي تبنتها العملية التربوية تشير إلى أهمية التركيز على الطالب بدرجة أكبر من التركيز على المنهج الدراسي مما أتاحت الفرصة أمام نظريات الإرشاد التربوي للإسهام بفاعلية في رفع المستوى التعليمي للطالب، نتيجة توافقه الدراسي والاجتماعي والنفسي، وبالتالي أصبح لبرامج الإرشاد التربوي مكانة هامة في العملية التربوية من أجل بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة والمتزنة في مختلف جوانبها. (سعد، 1991).

ومن أجل ذلك أصبح الإرشاد التربوي جزءاً رئيساً في أي نظام تربوي حيث قامت المؤسسات التربوية بتعيين متخصصين في الإرشاد والتوجيه، لتقديم الخدمات للطلبة، وقد تم تعيين مرشدين ومرشدات للمدارس كذلك تم تعيين موجه خاص لبرامج التوجيه والإرشاد بالمدارس، كما تم عقد الدورات التدريبية الخاصة بالتوجيه والإرشاد للمعلمين الراغبين في ذلك، وذوى الكفاءة لتطبيق برامج التوجيه والإرشاد بحسب الإمكانات المتاحة وتقديم الخدمات الإرشادية للطلبة لمساعدتهم على حل مشاكلهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية. (زهران، 1987).

وللمرشد التربوي دور واضح وأساسي في العمل على تحقيق النمو النفسي السوي، فهو يقدم خدمة إرشادية أكاديمية مهنية عن طريق توجيه الطلبة الجدد في المدرسة وفق مستوياتهم التحصيلية واستعداداتهم وميولهم وظروفهم الاجتماعية ووفقاً لحاجات المجتمع وإمكانات المدرسة ويساعدهم على تحقيق أهدافهم الدراسية، ومعرفة مستوياتهم العقلية وصفاتهم الشخصية وميولهم الدراسية والمهنية، وتعريف الطلبة بفرص الدراسة والعمل المتاحة لهم، ثم اختيار التشعيب الدراسي المناسب، وبهذا يتم تحقيق النمو العقلي للمتعلم، كما يقدم خدمة إرشادية نفسية عن طريق مساعدة الطلبة على التغلب على ما يواجهونه من مشكلات أو صعوبات أو مساعدة الطلبة لتحقيق الصحة النفسية لهم وإعداد برامج إرشادية وقائية ونمائية للصحة النفسية، أو تحويل الحالات التي تتطلب علاجاً عقلياً إلى الجهات المختصة المسئولة عن المساعدة، وبهذا سيتم تحقيق النمو النفسي للمتعلم، كما يقدم خدمة إرشادية اجتماعية عن طريق توجيه الطلبة بما يساعدهم على التغلب على مشكلاتهم المشتركة، وتكوين عادات واتجاهات وقيم سليمة والقضاء على غير السليم منها، وذلك بالتعاون مع الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة وبالتالي تحقيق النمو الاجتماعي للمتعلم. (أبو عيطة، 1997).

ويهدف الإرشاد المدرسي إلى(المساعدة في حل المشاكل المتعلقة بالتعليم، إرشاد الأفراد والجماعات، توفير مجالات الاستكشاف المهني، مساعدة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ترسيخ العلاقة بين المدرسة والبيت لتسريع العملية التعليمية والاجتماعية والنمو العاطفي).

ويساعد المرشدون الطلبة في جميع مراحل التعليم في تقييم قدراتهم وثقتهم بأنفسهم ومواهبهم وصفاتهم الشخصية من اجل تطوير أهداف وظيفية تعليمية حقيقية، ويستخدمون من اجل ذلك وسائل متعددة منها الجلسات الإرشادية، الاختبارات وغيرها، ويساعدون للطلبة في تطوير عادات الدراسة الجيدة، كما يقوم المرشد بإرشاد للطلبة في المجالات التربوية والشخصية والجسدية والاجتماعية والإرشاد المهني ويقدم الاستشارة للآباء ومستخدمي المدرسة، ويساعد على تفسير نتائج الاختبارات والمقاييس للمدير والمعلمين والآباء. (Herman ,2001).

وتعد مشكلة التحصيل الأكاديمي من أكثر المشكلات التربوية شيوعاً والتي يعاني منها المعلم والمرشد وولي الأمر وتشكل عبئاً ثقيلاً على الفرد والمجتمع. وقلما يخلو فصل دراسي من وجود مجموعة من الطلبة يعجزون عن مسايرة زملائهم في التحصيل واستيعاب المنهج المقرر وفي بعض الأحيان تتحول هذه المجموعة إلى مصدر شغب داخل الصف مما يصدر عنه اضطرابات في العملية التربوية وذلك مما يعانيه المتأخرون دراسياً من مشاعر النقص وعدم الكفاءة والإحساس بالعجز عن مسايرة زملائهم. والتحصيل الدراسي من اكثر المفاهيم التربوية تعقيداً وتركيباً نظراً لاشتراك العديد من العوامل والعمليات المدرسية في إنتاجه. كما أنه يمارس دوراً هاماً في صنع الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمع. ولا يوازيه في ذلك أي مفهوم تربوي آخر سواء الطالب نفسه المنتج للتحصيل. (Cummings, 1997).

ويواجه المرشد التربوي جملة من الصعوبات المتعلقة بمهام مهنته منها (الخطيب، والزبادي، 2001: 21):

1. مصاعب من العلاقة بين المدرسين والمرشدين من حيث التقدير الإيجابي من قبل المدرسين نحو مهنة المرشد، مصاعب ذاتية تتعلق برضا المرشد النفسي التربوي نفسه عن مهنته.
2. مصاعب من الإدارة المدرسية تتمثل في عدم الاعتراف الكافي بأهمية هذه المهنة.
3. مصاعب من الطلبة وأولياء الأمور تتمثل في عدم اهتمامهم بطلب الخدمات النفسية أو إهمال تنفيذ الرعاية.

وتشكل هذه الصعوبات الاتجاهات السلبية نحو ممارسة مهنة المرشد التربوي، تلك الاتجاهات التي لها أسباب عديدة بعضها ناشئ من الخلط بينها وبين مهنة أخرى، وربما لأنه تاريخياً كان يقوم به أفراد آخرون

بالإضافة إلى مهامهم الأصلية كمدرسين والأخصائيين الاجتماعيين والأطباء، ويعتبر جهل المرشد وعدم وضوح مفهوم الإرشاد لديه، وعدم التزامه بدوره الإرشادي، وعدم توفر الوقت الكافي للإرشاد لديه وكثرة عدد للطلبة للمرشد الواحد وعدم توافر الثقة والمناخ الإرشادي الودي بين المرشد والطالب، وضعف التنسيق بين المعنيين بالعملية الإرشادية، وضعف الإعداد للعملية الإرشادية، جميعها من الأسباب المعوقة لأداء المرشد التربوي والحد من فعاليته. (الخطيب، والزبادي، 2001: 21).

ومن أهم معوقات المرشد التربوي تكليفه بواجبات غير إرشادية منها(Stoder & Somer, 2000):

1. تسجيل للطلبة المتأخرين.
2. الاستقبال والرد على الهاتف.
3. التمريض والعمل الطبي.
4. سجل الحضور والغياب.
5. الاكتفاء بالاستقبال المكتبي.
6. المسئولون عن النوادي واللجان.
7. إعداد أسئلة الاختبارات والتناقضات في مهمة الإرشاد التربوي تتبع من المرشدين أنفسهم وذلك لعدم توضيح دور المرشد.
8. التشويشات المحيطة بهذا الدور وتقييم المرشد بالطريقة نفسها التي يتم بها تقييم المعلم..

وقد حددت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مهمات المرشد التربوي بالآتي (وزارة التربية التربية والتعليم العالي، 2009):

أولاً: المهمات الأساسية:

الجانب الإداري:

1. يقوم المرشد بتوضيح طبيعة عمله للإدارة والهيئة التدريسية وللطلبة وأولياء الأمور في بداية عمله أو كلما اقتضت الضرورة أو في بداية العام الدراسي للطلبة الجدد أو المعلمين حديثي التعيين.
2. التخطيط لاجتماعات الآباء والمعلمين مع الإدارة المدرسية.
3. عقد الندوات والمحاضرات التي تتناول القضايا الخاصة بالطلبة.

4. يعمل المرشد على تنفيذ خطة العمل وتقييمها بالتعاون مع الإدارة والهيئة التدريسية وأولياء الأمور ومصادر البيئة المحلية .

5. تنفيذ خطة العمل وتقييمها بالتعاون مع الإدارة والهيئة التدريسية وأولياء الأمور.

6. إعداد النشرات لتوضيح طبيعة عمله .

7. يقوم المرشد بدور المستشار للإدارة والهيئة التدريسية في الأمور والقضايا التربوية .

8. متابعة حالات الغياب المتكرر والتسرب أو أية حالة محولة من قبل الإدارة أو المعلمين وأولياء الأمور.

الجانب الفني:

1. إجراء مقابلات فردية للطلبة.

2. يجمع المعلومات عن الطلبة وينظمها من خلال سجل الطالب الإرشادي .

3. العمل على رفع التحصيل الدراسي للطلبة من خلال زيادة دافعيتهم للدراسة وخفض مستوى القلق والخوف من الامتحان.

4. يقوم بالتوجيه الجمعي في الصفوف ويناقش مع طلبة الصف الواحد موضوعات وقضايا تخصهم، ويزودهم بمعلومات لا تتوفر في المناهج الدراسية لمساعدتهم في حل مشكلاتهم.

5. أن يقوم بالإرشاد الجماعي مع المجموعات الصغيرة من الطلبة يتراوح ما بين (5–8) طلاب يواجهون مشكلات مشتركة.

6. يقوم بالزيارات المنزلية عند الضرورة لأغراض إرشادية.

7. أن يساعد المرشد الطلبة في التعرف على ميولهم وقدراتهم والتعرف على المهن ويساعدهم في اتخاذ قرار مهنة المستقبل .

8. أن يعمل على وضع برنامج لاستقبال الطلبة الجدد لتهيئتهم للتكيف مع جو المدرسة الجديد.

ثانياً: المهمات الثانوية:

دور المرشد التربوي في مجال النشاطات المدرسية:

1. يقوم المرشد بالتعاون مع رؤساء الأنشطة المختلفة في المدرسة بتوظيف الأنشطة المدرسية كأساليب وقائية وعلاجية للحالات الفردية التي يتعامل معها المرشد..
2. يعمل على إبراز أهمية النشاطات المدرسية للطلبة من خلال اللقاءات الفردية والجماعية معهم.

دور المرشد التربوي في مجال الخدمات الصحية:

1. من خلال الملاحظة والسجل الإرشادي يتعرف إلى الطلبة الذين يعانون من مشكلات جسمية وصحية.
2. ينسق مع لجان الأنشطة الثقافية والاجتماعية والعلمية والصحية لوضع برنامج يتعلق بالتوعية الصحية.

ضعف التحصيل الدراسي:

مقدمة:

ضعف التحصيل الدراسي، من التحديات التي تواجه الآباء والأمهات والمعلمين على حدٍّ سواء، ويعد ضعف التحصيل الدراسي موضوعاً مؤرقاً، لما له من تبعاتٍ كثيرة، تتعلق بمستقبل جيل بأكمله، والتحدي الأكبر، هو إيجاد الحلول المناسبة، لمعالجة ضعف التحصيل، ومعرفة الأسباب الحقيقية، التي تجعل من التحصيل الدراسي العالي أمراً صعباً، ويشترك في مشكلة ضعف التحصيل أطراف كثيرة، وهي ليست مشكلة الطالب الضعيف وحده، بل مشكلة الطالب والأهل والمعلم والإدارة، ولا يمكن حل هذه المشكلة، بدون تضافر جميع الجهود، ومحاولة وضع النقاط على الحروف، وإيجاد حل جذريّ لضعف التحصيل الدراسي، بأساليب تربوية مهنية راقية، دون معالجة المشكلة بمشكلةٍ أخرى، كالعقاب النفسي والبدني، الذي يمارسه بعض الأهالي والمعلمين، على الطالب الضعيف في التحصيل الدراسي. (البوريني، 2015).

أسباب ضعف التحصيل الدراسي (البوريني، 2015):

1. أسباب تتعلق بالضعف العقلي عند الطلبة.
2. ضعف التركيز العام، وتشتت الانتباه.
3. قلة مستوى الذكاء، والذاكرة الضعيفة.
4. معاناة الطالب من اضطرابات نفسية.
5. أسباب انفعالية، مثل التوتر والإحباط، وعدم الثقة بالنفس، وضعف الشخصية داخل غرفة الصف، وعدم القدرة على التكيف.
6. خمول الطالب الزائد عن الحدّ، وحبّه للنوم بشكلٍ مفرط، وإصابته بالبلادة أثناء شرح المعلم للدرس.
7. وجود مشاكل شخصية، تُشعر الطالب بعدم القدرة على التحصيل، وتمنحه إحساساً بالفشل، مثل كُره المواد الدراسية، أو كره المعلم، أو فقدان الرغبة بطلب العلم.
8. وجود مشاكل صحية عن الطالب، مثل بطء النمو، والهزال المفرط، وعد قدرة الحواسّ على أداء وظائفها بشكلٍ كامل، مثل ضعف النظر، وضعف حاسة السمع، ووجود لثغة في اللسان، وضعف النطق، والصحة العامة للطالب، وإصابة الطالب بالأنيميا.
9. وجود ظروف اجتماعية سيئة، يعاني منها الطالب، مثل انفصال الوالدين، أو المشاكل العائلية، وعدم الاستقرار الأسريّ، والتمييز بين الأبناء، وعدم وجود انسجام بين أفراد الأسرة. 10.الظروف الاقتصادية الصعبة، مما يشعر الطالب أنّه أقلّ من أقرانه درجةً، وعدم توفر غرفة مخصصة في البيت ليدرس بها الطالب، وكثرة عدد أفراد العائلة، وهذه أسباب تشعر الطالب بالإحباط الذي يجعله يعزف عن الاهتمام بدراسته، مما يؤدي لضعف التحصيل الدراسي.
10. تحميل الآباء والأمهات أبناءهم عبئاً يفوق قدراتهم الدراسية، ممّا يؤدي لشعور الأبناء بالتوتر، لمعرفتهم أنهم غير قادرين على مجاراة طموح آبائهم.
11. انخفاض مستوى التعليم لدى أحد الوالدين أو كليهما، وهذا قد يكون سبباً في قلة اهتمامهم بحجم تحصيل ابنهم الدراسي.
12. أسلوب التربية الخاطئ، الذي تربى عليه الطالب، مما يجعل نظرته للعلم والتحصيل الدراسي، نظرةً سلبيةً جداً. أسباب تتعلق بالمدرسة، مثل عدم توافر الوسائل التعليمية، وعدم صلاحية البيئة التعليمية للدراسة والاجتهاد.
13. كثرة الواجبات على الطالب، وتتابع أيام الامتحانات وتزاحمها.
14. التغيب المستمر عن المدرسة أو الجامعة، وعدم حضور الدرس واستيعاب مفاهيمه.

حلول مشكلة ضعف التحصيل الدراسي:

يمكن إجمال الحلول التي تساعد في حل مشكلة التحصيل الدراسي بالآتي (البوريني، 2015):

1. وجود مرشد نفسي في المدرسة أو الجامعة، للوقوف على أسباب ضعف التحصيل الدراسي للطالب، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة.
2. تحفيز الطالب وترغيبه بطلب العلم، من خلال التشجيع، وبث روح التفاؤل والإيجابية في نفسه. مساعدة الطالب على التكيف مع ظروفه الاقتصادية والاجتماعية، والفصل بين الاهتمام بالدراسة، وبين الأشياء الأخر.
3. الانتباه للفروق في قدرات للطلبة عن بعضهم البعض، ومحاولة ردم الفجوة بين عقول للطلبة وتقريب المسافات التعليمية، التي تتناسب مع الفروق الفردية للطلبة.
4. التأكد من تعيين أساتذة أكفاء، قديرين على شرح المناهج بكل بساطة، وتمتعهم على قدرة كبيرة في إيصال المعلومة للطلبة.
5. الحرص على استغلال الأدوات التعليمية الحديثة، والاستعانة بالتكنولوجيا، والأجهزة السمعية، وكذلك الأجهزة البصرية، وتوظيفها في مساندة الطالب في مسيرته التعليمية.
6. وضع نظام المكافآت والجوائز للطالب المتفوق، والطالب الناجح في التحصيل العلمي.
7. عمل لقاءات شهرية بين المؤسسة التعليمية والأهل، للوقوف على أداء الطالب، ومراقبة مستواه في التحصيل الدراسي.
8. الاهتمام بالطالب مهما كان جنسه أو شكله أو ترتيبه بين الأبناء؛ لأنّ الإهمال من أهمّ أسباب ضعف التحصيل.
9. متابعة دروس وواجبات وامتحانات الطالب من الأهل بشكل شبه يومي.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

*** دراسة سميح (2004) بعنوان «مهام المرشد الطلابي ذات الأهمية الكبرى والصغرى في منطقة الرياض التعليمية بالمملكة العربية السعودية"**

هدفت الدراسة التعرف إلى مهمات المرشد الطلابي ذات الأهمية الكبرى والصغرى، والتحقق من مهماته ذات الأهمية، وتحديد المعوقات التي تحول دون ممارسة المرشد الطلابي لمهماته. تكونت عينة الدراسة من (90) مديراً ومرشداً من مدارس التعليم العام في منطقة الرياض. وأظهرت نتائجها أن المديرين والمرشدين قد اتفقوا على تحديد المهمات العشر ذات الأهمية الكبرى مع اختلاف بسيط في النسب المئوية لكل مجموعة، وكانت المهمات الرئيسة ذات الأهمية العالية قد تحددت في اتخاذ المرشد الطلابي الخطوات اللازمة للارتقاء بمستويات المتأخرين دراسياً، واهتمام المرشد الطلابي بمعالجة سلوك للطلبة داخل المدرسة، وبحث المرشد لحالات للطلبة التحصيلية والسلوكية، واعتماده الخطة السنوية لبرامج التوجيه والإرشاد من قبل مدير المدرسة. وأظهرت النتائج إيجابية أكثر في ممارسة المرشد الطلابي لمهماته في المرحلة الثانوية من المراحل الأخرى، وكانت أهم المعوقات لعمل المرشد الطلابي وأدائه لمهماته تتمثل في عدم وجود المرشد الطلابي المتخصص، وعدم إدراك المرشد الطلابي لمهماته وتطبيقه لها من وجهات نظر المدراء، بينما كان ترتيبها متأخراً من وجهات نظر المرشدين أنفسهم، مما دلل على وجود تباين كبير بين آراء المديرين والمرشدين في تحديد هذه المعوقات، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات.

*** دراسة البشري (2004) بعنوان « دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً على منطقة عسير التعليمية".**

هدفت الدراسة إلى: (1).الكشف عن دور المرشد الطلابي حيال العنف المدرسي.(2). الوقوف على مظاهر العنف السائدة في المدرسة. (3). التعرف إلى أسباب العنف المدرسي من الناحية الدينية والاجتماعية الأسرية والنفسية ودور البيئة المدرسية في العنف المدرسي من وجهة نظر المرشد الطلابي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:(1).إن التقليد المتعمد للممارسات الخاطئة والسيئة مع الآخرين مما يؤكد العنف والذي قد يبادر الطرف الآخر بالرد عليه مما يكون له عواقب غير مرضية.(2).الخوف والقلق من المستقبل قد يدفع الإنسان إلى اللامبالاة مما يجعله يتصرف مع الآخرين تصرفات غير مرضية.(3). التأكيد على مصاحبة أهل الخير والصلاح من قبل الوالدين للأبناء والبعد عن رفاق السوء.(4).ضرورة المتابعة من الوالدين أو ولي الأمر للأبناء سواء داخل المدرسة أو خارجها.(5).ضرورة التأكيد على التعاون والتكاتف بين جميع العاملين في المؤسسة التربوية من اجل سير العملية التعليمة التربوية بكفاءة وفعالية.

*** دراسة شاهين (2009) بعنوان «دور المرشد التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية بين الواقع والمأمول".**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجهات النظر لمديري المدارس والمرشدين التربويين في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية، حول ممارسات المرشد التربوي وأهميتها، وتحديد أكثر المعوقات تأثيراً على ممارسة المرشد التربوي لمهماته، والتعرف إلى الفروق في تحديد أهمية هذه الممارسات لدى هاتين الفئتين وفقًا لمتغيرات المستوى العلمي، والخبرة، والوظيفة الحالية. استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي (البحث الميداني) بأدائه الاستبانة لملاءمتها لطبيعة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (46) مدير، و(50) مرشد تربوي، بنسبة إجمالية تزيد عن (73%) للمرشدين. توصلت الدراسة إلى أن هنالك تباينًا واضحًا في آراء المديرين والمرشدين في تحديد المهمات ذات الأهمية القصوى والثانوية في ممارسات المرشد التربوي، وكان هذا التباين محدودًا في تحديد المعوقات الأساسية في ممارسة المرشد التربوي لمهماته، والتي كان على رأسها غياب نظام حوافز مناسب للمرشدين التربويين، وعدم وجود المرشد التربوي المتخصص، وعدم وجود خطة إرشادية عامة وأنظمة تحدد دور المرشد التربوي وصلاحياته. كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في مجال الوظيفة، والخبرة، والمستوى التعليمي، وفي تفاعل هذه العوامل مجتمعة في ممارسة المرشد التربوي لمهماته، ولم يكن هذا التفاعل دالاً إحصائياً في مجال الخبرة والمستوى التعليمي معًا، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

*** دراسة (Ginter, 1990) بعنوان "الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشد في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المدرسين ".**

هدفت الدراسة تقييم دور المرشد التربوي في هذه المدارس من وجهة نظر المدرسين، واستخدام عينة مكونة من (1313) مدرساً ومدرسة من مدرسي المدارس الابتدائية في ولاية لويزيانا الأمريكية. وأعد الباحثون استبانة تضمنت (11) خدمة إرشادية من المفترض أن يقوم بها المرشد في المدرسة الابتدائية وطلب من كل فرد من أفراد العينة أن يختار أهم (7) خدمات يمكن أن تساعد في تفاعل وإتمام العملية التعليمية داخل المدرسة. وتوصلت الدراسة بعد تحليل البيانات أن أكثر الخدمات الإرشادية التي يمكن أن تفعّل العملية التعليمية تمحورت حول محورين أساسيين هما الخدمات المساعدة والخدمات الاستشارية.

*** دراسة (Desiree William, 2008) الموجودة في دراسة شاهين (2009) بعنوان " دور المرشد التربوي المدرسي"**

هدفت الدراسة التعرف إلى دور المرشد التربوي المدرسي، حيث وجد بأن الدور المبهم للمرشد المدرسي قد يؤدي إلى المزيد من القلق. النزاع في الدور ينتج عن نقص المعرفة الأساسية، ويستند إلى نقص الخبرات الأولية والأساسية. ويجب أن تشمل هذه الخبرات المعارف إلمام المسئولين والمرشدين بالمعايير الوطنية والمحلية للبرنامج الإرشادي من أجل الوصول إلى أجندة شاملة للإرشاد وبرامج الإرشاد المدرسية، وتكون هذه البرامج فاعلة وناجحة ومؤثرة على حياة الطلبة المدرسية ومستقبلهم العلمي والمهني والشخصي، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات.

*** دراسة (Cross, 2009) بعنوان "أسباب تدني مستوى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية"**

هدفت الدراسة الكشف عن الأسباب وراء تدني مستوى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود جملة من الأسباب كان أهمها: عدم توفر الاستعدادات اللازمة لتعلم الرياضيات لدى الطلبة، وعد م استخدام المعلمين لأساليب مشوقة وجذابة في تدريس الرياضيات، والخبرات السيئة والاتجاهات السلبية التي يحملها الطلبة عن الرياضيات ومعلمي الرياضيات، وصعوبة المفاهيم المتعلقة بالرياضيات وعدم عرضها بشكل جيد، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاستعراض السابق للدراسات السابقة العربية والأجنبية توصل الباحث إلى أن موضوع الإرشاد التربوي ودوره في المساعدة في حل مشاكل الطلبة قد حظي باهتمام الباحثين، حيث تناولت دراسات عديدة دور المرشد التربوي ومهامه في المدارس مثل دراسة سميح (2004)، ودراسة البشري (2004)، ودراسة شاهين (2009)، ودراسة (Desiree William, 2008). وتناولت الدراسات الأسباب المؤدية إلى تدني ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة مثل دراسة (Cross, 2009)، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في التعرف إلى مجالات الدراسة ومتغيراتها والأساليب الإحصائية في تحليل نتائجها وكذلك في بناء بنود الاستبانة ومجالاتها وفقراتها، كما استفاد من النتائج والتوصيات والمقترحات التي خرجت بها هذه الدراسات. فقد أسهمت تلك الدراسات بإثراء هذه الدراسة بالخبرات الواردة فيها. ولعل أهم ما يميز هذه الدراسة أنها عنيت بمعرفة دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة في من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل، حيث لم يتم تناول هذا الموضوع بهذه الصورة في الدراسات السابقة – على حد علم الباحث – إضافة إلى تفردها في بحث دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى

الطلبة في من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل بشكل خاص، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على ضرورة الاهتمام بعلاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة عماد المستقبل.

منهج الدراسة: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016/2015)، واستخدم الباحث في إنجازها المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية العاملين في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل، والبالغ عددهم (137) مدير/ة.

عينة الدراسة: قام الباحث بتوزيع (137) استبانة على جميع مديري ومديرات المدارس في جنوب الخليل، وبلغ عدد الاستبانات المستردة من الميدان (72) استبانة أي ما نسبته (52.6%) من حجم المجتمع الكلي وهي عينة ممثلة إحصائياً، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

الرقم	المتغيرات		العدد	النسبة المئوية	القيم الناقصة
1	الجنس	ذكر	32	44.4%	–
		أنثى	40	55.6%	
2	المؤهل العلمي	دبلوم	5	6.9%	–
		بكالوريوس	47	65.3%	
		ماجستير فأكثر	20	27.8%	
3	سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	9	12.5%	–
		5–اقل من 10 سنوات	14	19.5%	
		من10 سنوات فأكثر	49	68%	
4	جنس المدرسة	ذكور	27	37.5%	–
		إناث	28	38.9%	
		مختلطة	17	23.6%	
5	مستوى المدرسة	أساسي دنيا	23	31.9%	–
		أساسي عليا	21	29.2%	
		ثانوي	28	38.9%	

أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد استبانة لقياس « دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل»، بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، وقد تكونت الاستبانة بمجملها من قسمين:

القسم الأول: ويحتوي هذا الجزء على البيانات الأولية عن مدير/ة المدرسة الذي يقوم بتعبئة الاستبانة وهي: (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وجنس المدرسة ومستوى المدرسة).

القسم الثاني: ويقيس دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل، ويتكون من أربعة مجالات رئيسة و(29) فقرة تناولت فرضيات البحث والإجابة عن أسئلة الدراسة وقد كانت إجابة هذه الفقرات (موافق بشدةً، موافق، محايد، معارض، معارض)، وقد تم تقسيم هذه الاستبانة كما في الجدول (2).

جدول (2): محاور الدراسة الرئيسية

الرقم	المحور	عدد الفقرات
دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل، ويتكون من:		
1	مجال الطالب	8
2	مجال المعلم	10
3	مجال البيئة التعليمية	4
4	مجال أولياء الأمور	7
المجموع		**29**

صدق الأداة: يعبر صدق الأداة عن مدى صلاحية الأداة المستخدمة لقياس ما وضعت لقياسه، وقد قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المختصين وذوي الخبرة في عدد من الجامعات الفلسطينية من حملة شهادات الدكتوراه والماجستير، وقد تم تعديل فقرات الاستبانة وفق الملاحظات والتعديلات المقترحة، وأعيد صياغة الاستبانة بشكلها النهائي وفقاً لذلك ليُصبح عدد فقرات الاستبانة بشكلها النهائي (29) فقرة.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات أداة القياس تم فحص الاتساق الداخلي والثبات لفقرات الاستبانة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach alpha)، وذلك وفق الجدول (3).

جدول (3): معاملات الثبات لأبعاد الدراسة الخاصة بمجالات الدراسة حسب معاملات الثبات كرونباخ ألفا

مجالات الدراسة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
مجال الطالب	8	0.933
مجال المعلم	10	0.957
مجال البيئة التعليمية	4	0.914
مجال أولياء الأمور	7	0.908
الدرجة الكلية	29	0.972

من خلال النظر إلى جدول (3) يتبين أن معاملات ثبات أداة الدراسة في كل مجالات الدراسة تراوحت بين (0.908) و (0.957)، وقد حصل مجال المعلم على أعلى معامل ثبات في حين حصل مجال أولياء الأمور على أدنى معامل ثبات، وأخيراً بلغت قيمة ألفا على الدرجة الكلية (97.2%)، مما يشير إلى دقة أداة القياس.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات الديموغرافية:

1. الجنس، وله مستويان: (ذكر، أنثى).
2. المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات: (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأكثر).
3. سنوات الخبرة، ولها ثلاث مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5–أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات فأكثر).
4. جنس المدرسة، ولها ثلاثة مستويات: (ذكور، إناث، مختلطة).
5. مستوى المدرسة، ولها ثلاثة مستويات: (أساسي دنيا، أساسي عليا، ثانوي)

ثانياً: المتغير المستقل: «دور المرشد التربوي: (مجال الطالب، مجال المعلم، مجال أولياء الأمور، مجال البيئة التعليمية)».

ثالثاً: المتغير التابع: «علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل».

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة قام الباحث بمراجعتها وذلك تمهيدا لإدخالها للحاسب وقد تم إدخالها للحاسب وذلك بإعطائها أرقاما معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية حيث أعطيت الإجابة موافق بشدة خمس درجات، والإجابة موافق أربع درجات، والإجابة محايد ثلاث درجات، والإجابة معارض درجتين، والإجابة معارض بشدة درجة واحدة. وذلك في فقرات الدراسة جميعها، وبذلك أصبحت الاستبانة تقيس دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل بالاتجاه الموجب. وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج التكرارات، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي ومعادلة الثبات كرونباخ الفا وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات

يتناول هذا المبحث عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة حول دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل، وفقاً لتساؤلات الدراسة وفرضياتها، ويمكن تفسير قيمة المتوسط الحسابي للعبارات في أداة الدراسة (الاستبانة) كما يلي:

جدول (4): دلالة المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	الدلالة
1.80-1.00	منخفض جداً
2.61-1.81	منخفض
3.42-2.62	متوسط
4.23-3.43	مرتفع
5.00-4.24	مرتفع جداً

وفي ضوء معالجة بيانات الدراسة إحصائيا توصل الباحث للنتائج التالية:

أولاً: تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: «ما دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل؟

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل حسب مجالات الدراسة.

مجالات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجـــة
مجال الطالب	3.84	0.775	مرتفع
مجال المعلم	3.24	0.849	متوسط
مجال البيئة التعليمية	3.09	0.898	متوسط
مجال أولياء الأمور	3.91	0.651	مرتفع
دور المرشد التربوي بشكل عام	3.54	0.702	مرتفع

يتضح من الجدول (5) ومن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة، أن للمرشد التربوي دوراً مرتفعاً في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل على الدرجة الكلية بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (0.702)، وقد جاءت أعلى المجالات مجال أولياء الأمور بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.651)، تلاه مجال الطالب بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (0.775)، تلاه مجال المعلم بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري(0.849)، وأخيراً مجال البيئة التعليمية بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (0.898). ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى الضبابية في التعليمات المعطاة للمرشدين التربويين، وكذلك عدم السماح للمرشد التربوي بالتدخل في الأمور التي تعزز حب الطالب وانتمائه لمدرسته كالبيئة التعليمية، وما يحيط بها من متغيرات ومؤثرات. وعدم إدراك المرشد لمهماته وتطبيقه لها من وجهات نظر المدراء، وقد اتفقت تلك النتائج مع دراسة سميح (2004)، ودراسة شاهين (2009).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل حسب فقرات الدراسة.

فقرات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجــة	المجال
يحصر أسماء الطلبة ذوي الأداء المتدني	4.06	0.924	مرتفع	مجال الطالب
يسهم في حصر الحاجات الخاصة بهم	3.94	0.886	مرتفع	
يتابع نتائج الطلبة	3.90	0.906	مرتفع	
ينظم لقاءات فردية وجماعية خاصة بهم	3.97	0.804	مرتفع	
ينظم نشاطات فردية وجماعية خاصة بهم	3.66	1.07	مرتفع	
يعمل على دمجهم في النشاطات الصفية واللاصفية	3.76	0.985	مرتفع	
ينظم جلسات تفريغ خاصة بهم	3.79	0.933	مرتفع	
يسهم في دمج الفئة التي أحرزت تقدماً مع الطلبة العاديين	3.62	0.984	مرتفع	
يتابع مدى مراعاة الاختبارات للفروق الفردية	3.38	1.08	متوسط	مجال المعلم
يتابع مدى اهتمام المعلمين بالاختبارات التشخيصية	3.26	1.10	متوسط	
يسهم في إعداد الخطط العلاجية	3.22	1.03	متوسط	
يتابع مدى تنفيذ الخطط العلاجية	3.20	0.977	متوسط	
يتابع الحصص الإضافية	3.05	0.947	متوسط	
يعمل على توفير معلمين مساندين	2.93	0.877	متوسط	
يدعم باتجاه إعداد أوراق عمل خاصة بهم	3.23	0.999	متوسط	
ينظم جلسات دورية (خاصة بهم) مع المعلمين	3.26	1.02	متوسط	
يتابع مدى اهتمام المعلمين بهم أثناء الحصص الصفية	3.38	1.00	متوسط	
يدعم المعلمين في فرز الطلبة كل حسب حاجته	3.51	0.992	مرتفع	

يسهم في توفير وسائل تعليمية خاصة بهم	3.15	1.07	متوسط	مجال البيئة التعليمية
يتابع الحصص الصفية الخاصة بالتجارب العلمية	2.98	1.02	متوسط	
يتابع مدى مشاركتهم في حصص التكنولوجيا	3.04	0.999	متوسط	
يسهم في إثراء المكتبات المدرسية	3.19	0.929	متوسط	
يطلع أولياء الأمور على تحصيل أبنائهم أولا بأول	3.87	0.963	مرتفع	مجال أولياء الأمور
ينظم لقاءات هادفة مع أولياء الأمور	4.01	0.778	مرتفع	
يشجع أولياء الأمور على المشاركة في النشاطات المدرسية	3.91	0.782	مرتفع	
يشارك في اجتماعات مجالس التعلم المجتمعية	3.73	0.787	مرتفع	
يفيد من إمكانات المجتمع المحلي في علاج ضعف الطلبة	3.70	0.846	مرتفع	
يسهم في بناء علاقات اجتماعية بين أقطاب العملية التعليمية	3.91	0.782	مرتفع	
يسهم في متابعة الأوضاع الصحية للطلبة.	4.20	0.710	مرتفع	

من خلال النظر إلى جدول (6)، يتبين أن أعلى الفقرات في كافة مجالات الدراسة كانت كالآتي:

(يسهم في متابعة الأوضاع الصحية للطلبة، يحصر أسماء الطلبة ذوي الأداء المتدني، ينظم لقاءات هادفة مع أولياء الأمور، ينظم لقاءات فردية وجماعية خاصة بهم، يسهم في حصر الحاجات الخاصة بهم، يسهم في بناء علاقات اجتماعية بين أقطاب العملية التعليمية، يشجع أولياء الأمور على المشاركة في النشاطات المدرسية، يتابع نتائج الطلبة، يطلع أولياء الأمور على تحصيل أبنائهم أولا بأول، ينظم جلسات تفريغ خاصة بهم، يعمل على دمجهم في النشاطات الصفية واللاصفية، يشارك في اجتماعات مجالس التعلم المجتمعية، يفيد من إمكانات المجتمع المحلي في علاج ضعف الطلبة، ينظم نشاطات فردية وجماعية خاصة بهم، يسهم في دمج الفئة التي أحرزت تقدماً مع الطلبة العاديين، يدعم المعلمين في فرز الطلبة كل حسب حاجته).

في حين جاءت أدنى الفقرات كالآتي:(يتابع مدى اهتمام المعلمين بهم أثناء الحصص الصفية، يتابع مدى مراعاة الاختبارات للفروق الفردية، ينظم جلسات دورية (خاصة بهم) مع المعلمين، يتابع مدى اهتمام المعلمين بالاختبارات التشخيصية، يدعم باتجاه إعداد أوراق عمل خاصة بهم، يسهم في إعداد الخطط العلاجية، يتابع مدى تنفيذ الخطط العلاجية، يسهم في إثراء المكتبات المدرسية، يسهم في توفير وسائل تعليمية خاصة بهم، يتابع الحصص الإضافية، يتابع مدى مشاركتهم في حصص التكنولوجيا، يتابع الحصص الصفية الخاصة بالتجارب العلمية، يعمل على توفير معلمين مساندين).

- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل باختلاف: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وجنس المدرسة ومستوى المدرسة).

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الصفرية الآتية، والتي تنص على»لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل باختلاف: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وجنس المدرسة ومستوى المدرسة).

وللإجابة عن هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار «ت»، ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، ويبين ذلك الجداول من (7-11).

جدول (7): نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكر	32	3.38	0.702	31	0.480	0.07
أنثى	40	3.68	0.683	39		

*** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

بالنظر إلى جدول (7) يتضح أن نتائج الدراسة أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الدلالة الإحصائية >0.05 وهي غير دالة إحصائياً. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن التعليمات المعطاة للمرشدين وطبيعة عملهم والمهام التي يمارسونها متشابهة بغض النظر عن جنس مدير المدرسة، فجميع مديري المدارس يطبقون قوانين متشابهة صادرة عن جهة واحدة.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ف ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل تبعا لمتغير: المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
دور المرشد التربوي في علاج الضعف الأكاديمي لدى الطلبة	بلوم	5	3.88	0.429	بين المجموعات	1.428	2	0.714	1.465	0.238
	بكالوريوس	47	3.45	0.760						
	ماجستير فأكثر	20	3.69	0.576	داخل المجموعات	33.638	69	0.488		
	المجموع	72	3.67	0.702	المجموع	35.066	71			

بالنظر إلى جدول (8) يتضح أن نتائج الدراسة أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت الدلالة الإحصائية >0.05 وهي غير دالة إحصائياً. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن التعليمات المعطاة للمرشدين وطبيعة عملهم والمهام التي يمارسونها متشابهة بغض النظر عن مؤهل مدير المدرسة، فمديرو المدارس جميعاً يطبقون قوانين متشابهة صادرة عن جهة واحدة.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ف ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل تبعا لمتغير: سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة	أقل من 5	9	3.19	0.752	بين المجموعات	1.459	2	0.729	1.497	0.231
	من 5- اقل من 10	14	3.68	0.944						
	من 10 سنوات فأكثر	49	3.57	0.603	داخل المجموعات	33.608	69	0.487		
	المجموع	72	3.54	0.702	المجموع	35.066	71			

بالنظر إلى جدول (9) يتضح أن نتائج الدراسة أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت الدلالة الإحصائية >0.05 وهي غير دالة إحصائياً. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن التعليمات المعطاة للمرشدين وطبيعة عملهم والمهام التي يمارسونها متشابهة بغض النظر عن سنوات الخبرة لمدير المدرسة، فمديرو المدارس جميعاً يطبقون قوانين متشابهة صادرة عن جهة واحدة.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ف ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل تبعا لمتغير: جنس المدرسة

المجالات	جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة	ذكور	27	3.44	0.588	بين المجموعات	0.913	2	0.457	0.923	0.402
	إناث	28	3.68	0.768						
	مختلطة	17	3.48	0.757	داخل المجموعات	34.153	69	0.495		
	المجموع	72	3.54	0.702	المجموع	35.066	71			

بالنظر إلى جدول (10) يتضح أن نتائج الدراسة أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل تعزى لمتغير جنس المدرسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية >0.05 وهي غير دالة إحصائياً. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن التعليمات المعطاة للمرشدين وطبيعة عملهم واحدة بغض النظر عن جنس المدرسة (ذكوراً أم إناثاً أم مختلطة).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ف ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل تبعا لمتغير: مستوى المدرسة

المجالات	مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة	أساسي دنيا	23	3.77	0.398	بين المجموعات	1.938	2	0.969	2.019	0.141
	أساسي عليا	21	3.50	0.868						
	ثانوي	28	3.39	0.734	داخل المجموعات	33.128	69	0.480		
	المجموع	72	3.54	0.702	المجموع	35.066	71			

بالنظر إلى جدول (11) يتضح أن نتائج الدراسة أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل تعزى لمتغير مستوى المدرسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية >0.05 وهي غير دالة إحصائياً. ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن التعليمات المعطاة للمرشدين وطبيعة عملهم واحدة بغض النظر عن مستوى المدرسة (أساسية أم ثانوية)، رغم الفارق في طبيعة التعامل بين طالب المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة:

في ضوء تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- للمرشد التربوي دور مرتفع في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل على الدرجة الكلية.
- جاء ترتيب مجالات الدراسة تنازلياً كالآتي: (مجال أولياء الأمور، مجال الطالب، مجال المعلم، مجال البيئة التعليمية).
- تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل تبعا لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وجنس المدرسة ومستوى المدرسة.
- جاءت أعلى فقرات الدراسة كالآتي: (يسهم في متابعة الأوضاع الصحية للطلبة، يحصر أسماء الطلبة ذوي الأداء المتدني، ينظم لقاءات هادفة مع أولياء الأمور، ينظم لقاءات فردية وجماعية خاصة بهم، يسهم في حصر الحاجات الخاصة بهم، يسهم في بناء علاقات اجتماعية بين أقطاب العملية التعليمية، يشجع أولياء الأمور على المشاركة في النشاطات المدرسية، يتابع نتائج الطلبة، يطلع أولياء الأمور على تحصيل أبنائهم أولا بأول، ينظم جلسات تفريغ خاصة بهم، يعمل على دمجهم في النشاطات الصفية واللاصفية، يشارك في اجتماعات مجالس التعلم المجتمعية، يفيد من إمكانات المجتمع المحلي في علاج ضعف الطلبة، ينظم نشاطات فردية وجماعية خاصة بهم، يسهم في دمج الفئة التي أحرزت تقدماً مع الطلبة العاديين، يدعم المعلمين في فرز الطلبة كل حسب حاجته)،
- جاءت أدنى الفقرات كالآتي: (يتابع مدى اهتمام المعلمين بهم أثناء الحصص الصفية، يتابع مدى مراعاة الاختبارات للفروق الفردية، ينظم جلسات دورية (خاصة بهم) مع المعلمين، يتابع مدى اهتمام المعلمين بالاختبارات التشخيصية، يدعم باتجاه إعداد أوراق عمل خاصة بهم، يسهم في إعداد الخطط العلاجية، يتابع مدى تنفيذ الخطط العلاجية، يسهم في إثراء المكتبات المدرسية، يسهم في توفير وسائل تعليمية خاصة بهم، يتابع الحصص الإضافية، يتابع مدى مشاركتهم في حصص التكنولوجيا، يتابع الحصص الصفية الخاصة بالتجارب العلمية، يعمل على توفير معلمين مساندين).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وأهدافها يوصي الباحث بما يلي:

- تفعيل دور المرشد التربوي عن طريق منحه مزيداً من الصلاحيات في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة.
- متابعة المرشد التربوي لمدى اهتمام المعلمين بالطلبة أثناء الحصص الصفية.
- إطلاع المرشد التربوي على الاختبارات لمتابعة مدى مراعاتها للفروق الفردية.
- قيام المرشد التربوي بتنظيم جلسات دورية خاصة مع المعلمين.
- متابعة المرشد التربوي لمدى اهتمام المعلمين بالاختبارات التشخيصية.
- إطلاع المرشد التربوي على أوراق العمل خاصة بالطلبة.
- مساهمة المرشد التربوي في إعداد الخطط العلاجية ومتابعة مدى تنفيذها.
- تفعيل دور المرشد التربوي في إثراء المكتبات المدرسية وتوفير الوسائل التعليمية.
- قيام المرشد التربوي بحث المعلمين على إعطاء حصص إضافية للطلبة ذوي الأداء المتدني ومتابعتها.
- متابعة المرشد التربوي لمدى مشاركة الطلبة في حصص التكنولوجيا والحصص الصفية الخاصة بالتجارب العلمية.
- قيام وزارة التربية والتعليم العالي بتعيين المزيد من المرشدين التربويين بحيث يتم توفير مرشد تربوي لكل مدرسة.

المراجع العربية:

- أبو عيطة، سهام درويش. (1997). «مبادئ الإرشاد النفسي». ط1، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان.
- البوريني، عاتكة. (2015). "ضعف التحصيل الدراسي"، موقع على الانترنت،.http://mawdoo3 /com
- البشري ، عامر بن شايع بن محمد. (2004): «دور المرشد التربوي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً على منطقة عسير التعليمية»، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، المملكة العربية السعودية.
- جرادات، عزت. (1994). «ندوة نحو تطوير التوجيه والتوجيه للطالب»، قسم التوجيه التربوي، الأردن.
- الخطيب، هشام، الزبادي، أحمد. (2001). «مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي». دار الثقافة: عمان.
- زهران، عبد السلام حامد. (1987): « الإرشاد التربوي في الوطن العربي»، مجلة دراسات تربوية، المجلد الثاني، جزء 9، ديسمبر، عالم الكتب، القاهرة ، جمهورية مصر العربية ص6.
- سعد، عبد المنعم فهمي.(1991): «إدراك معلمات المستقبل في كليات التربية لأهداف التوجيه والإرشاد التربوي»، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، العدد (22)، ص 163.
- السميح، د. عبد المحسن بن محمد. (2004). «مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة– دراسة ميدانية على مدراء ومستشاري مدارس التعليم العام في الرياض التربوية»، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مجلد (16)، عدد (1). الرياض، المملكة العربية السعودية.
- شاهين، د. محمد. (2009). « دور المرشد التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة بين الواقع والمأمول»، مجلة أبحاث الدراسات الفلسطينية، عدد (10).
- مخيمر، صلاح، وميخائيل عبده. (1978): « سيكولوجية الشخصية»، الانجلو مصرية: القاهرة، مصر.
- وزارة التربية والتعليم العالي، الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة. (2009): « دليل المرشد التربوي الجديد، بدعم من صندوق الأمم المتحدة للسكان»، رام الله، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- Cross, D. (2009). «Creating optimal mathematics learning environments: Combining argumentation and writing». International Journal of Science and Mathematics Education, 7(5), 905-930
- Cummings, S. (1997). Responding To school Needs The Role of the Psychologists, Psychology in school. 33 (1), 46-55.
- Ginter , E ., Scalise . J and presser , N .,(1990): The Elementary School Counselor , s Role ; Perceptions of Teachers The School Counselor ,384 ,18- 23.
- Herman, A. (2001). Occupational Outlook Hand book, U.S. Department of Labor, Bulletin, 2520, 175-178.
- Stoder. J. & Somers, A.(2000).The professional school counselor and accountability. University of Illinois 04.

استبانة للرأي

الأخ/ت : مدير/ ة المدرسة المحترم/ة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان « **دور المرشد التربوي في علاج مشاكل الضعف الأكاديمي لدى الطلبة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية في جنوب الخليل**»

أرجو منكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية، علما بأن البيانات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة وهي لأغراض البحث العلمي فقط.

مع الشكر والتقدير

الباحث: د. سمير الجمل

القسم الأول : بيانات أولية:

أرجو وضع إشارة (×) أمام الاختيار المناسب

1- الجنس: ( ) ذكر، أنثى ( )

2- المؤهل: ( ) دبلوم، ( ) بكالوريوس، ( ) ماجستير فأكثر.

3- سنوات الخبرة: ( ) أقل من 5 سنوات، ( ) من 5- أقل من10 سنوات ( ) من 10 سنوات فأكثر.

4- جنس المدرسة: ( ) ذكور، ( ) إناث، ( ) مختلطة.

5- مستوى المدرسة: ( ) أساسية دنيا، ( ) أساسية عليا، ( ) ثانوي.

القسم الثاني: فقرات الاستبانة: يرجى الإجابة بوضع إشارة (X) في المكان المنسب لك.

الرقم	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: مجال الطالب						
	يحصر أسماء الطلبة ذوي الأداء المتدني					
	يسهم في حصر الحاجات الخاصة بهم					
	يتابع نتائج الطلبة					
	ينظم لقاءات فردية وجماعية خاصة بهم					
	ينظم نشاطات فردية وجماعية خاصة بهم					
	يعمل على دمجهم في النشاطات الصفية واللاصفية					
	ينظم جلسات تفريغ خاصة بهم					
	يسهم في دمج الفئة التي أحرزت تقدماً مع الطلبة العاديين					
المجال الثاني: مجال المعلم						
	يتابع مدى مراعاة الاختبارات للفروق الفردية					
	يتابع مدى اهتمام المعلمين بالاختبارات التشخيصية					
	يسهم في إعداد الخطط العلاجية					
	يتابع مدى تنفيذ الخطط العلاجية					
	يتابع الحصص الإضافية					
	يعمل على توفير معلمين مساندين					
	يدعم باتجاه إعداد أوراق عمل خاصة بهم					

	ينظم جلسات دورية (خاصة بهم) مع المعلمين					
	يتابع مدى اهتمام المعلمين بهم أثناء الحصص الصفية					
	يدعم المعلمين في فرز الطلبة كل حسب حاجته					
المجال الثالث: مجال البيئة التعليمية						
	يسهم في توفير وسائل تعليمية خاصة بهم					
	يتابع الحصص الصفية الخاصة بالتجارب العلمية					
	يتابع مدى مشاركتهم في حصص التكنولوجيا					
	يسهم في إثراء المكتبات المدرسية					
المجال الرابع: مجال أولياء الأمور						
	يطلع أولياء الأمور على تحصيل أبنائهم أولا بأول					
	ينظم لقاءات هادفة مع أولياء الأمور					
	يشجع أولياء الأمور على المشاركة في النشاطات المدرسية					
	يشارك في اجتماعات مجالس التعلم المجتمعية					
	يفيد من إمكانات المجتمع المحلي في علاج ضعف الطلبة					
	يسهم في بناء علاقات اجتماعية بين أقطاب العملية التعليمية					
	يسهم في متابعة الأوضاع الصحية للطلبة.					

تقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية

د. أنور شحادة نصار/ جامعة القدس المفتوحة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة (864) مبحوثاً من المستفيدين من خدمات المؤسسات الخاصة.

وقد كشفت النتائج أن مستوى تقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية بلغ نسبة مئوية قدرها (74.6%) بدرجة كبيرة، وجاءت نتائج مجالات الاستبانة مرتبة تنازلياً مجال تقييم الأنشطة بنسبة مئوية قدرها (78.2%) بدرجة كبيرة، ومجال تقييم الأهداف بنسبة مئوية قدرها (74.2%) بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الأخيرة مجال تقييم النتائج بنسبة مئوية قدرها (71.4%) بدرجة كبيرة.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح الفئة الحاصلة على تعليم جامعي ودراسات عليا، وللفئة العمرية لصالح الفئة العمرية من 35 عاماً إلى أقل من 55 عاماً.

وأهم التوصيات ضرورة تبني التخطيط الاستراتيجي في عمل المؤسسات الخاصة نحو تنمية الموارد البشرية، العمل على التعاون والتنسيق بين أكثر من مؤسسة لتصميم مراكز أو برامج أو نشاطات مشتركة تستهدف تنمية الموارد البشرية لأعضائها، الاهتمام بوجود جهاز إداري كفؤ، الاهتمام باتخاذ القرارات الرشيدة السليمة، وتبني النظرة المعاصرة للخدمات التي تقدم للمستفيدين.

الكلمات المفتاحية: تقييم، مؤسسات القطاع الخاص، تنمية الموارد البشرية، فلسطين.

Abstract:

This study aimed to assess the role of the Palestinian private sector institutions in the development of human resources. The study used a descriptive and analytical approach. The study sample consisted (864) of the beneficiaries of the services of private institutions.

The results revealed that the level of assessment of the role of the Palestinian private sector institutions in the development of human resources reached a significant level of (74.6%), The results of the areas of the questionnaire are order in descending manner the evaluation of the activities reached the percentage of (78.2%). The evaluation of goals reached the percentage of (74.2%), and in last place the evaluation of the results reached the percentage of (71.4%).

The results showed the absence of statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) between the mean scores of estimation respondents to the role of the Palestinian private sector organizations in human resource development from the perspective of the beneficiaries due to the variable sex while there is no statistically significant due to the variable level of education differences for the benefit of a college education and graduate category, and for the age group in favor of the age group of 35 years to less than 55 a year.

The most important recommendations are the following: there is a need to adopt a strategic planning in the work of private institutions towards the development of human resources, to work on cooperation and coordination between more than one institution to design centers or programs or joint activities aimed at human resources to its members the development of interest in a competent administrative body. The decision-making should be keen in, and the adoption of modern services provided to beneficiaries decision-making should be keen in, and the adoption of modern services provided to beneficiaries.

Keywords: Evaluation, the private sector, human resource development, Palestine.

المقدمة:

يعاني المجتمع الفلسطيني من شح في الموارد الطبيعية، لكنه غني في موارده البشرية، ذلك أن المجتمع الفلسطيني استثمر في هذه الموارد منذ عقود قليلة ماضية، فأنشأ المدارس والجامعات وكليات المجتمع والمعاهد، وأوفد الآلاف من أبنائه وبناته في بعثات داخلية وخارجية، ونظم الآلاف من البرامج التأهيلية والتدريبية، مما تمخض عنها توفر موارد بشرية متعلمة مدربة كفؤه، في محاولة لدفع عجلة التنمية الشاملة إلى الأمام. كذلك فإن الآلاف من القوى العاملة الفلسطينية المدربة هاجرت إلى دول العالم، ولا سيما دول الخليج العربي، فأسهمت في بناء تلك البلاد وإعمارها، وكانت مصدراً لعوائد مالية ضخمة انصبت في مشاريع العمران والتنمية داخل فلسطين.

والمجتمع الفلسطيني، إذ قام بذلك ويقوم به، فإنه ينطلق من قاعدة فلسفية معروفة وهي إعطاء الأولوية لتنمية الموارد البشرية، مما يشكل الأساس في الاستخدام الأمثل لها، وهو المحرك الرئيس للعملية التنموية الإنتاجية في المجتمع.

إن تنمية الموارد البشرية للمؤسسات المعاصرة أصبحت أمراً مقبولاً عموماً في جميع المجتمعات الحديثة، المتقدمة والنامية، ومن المتوقع أن تزداد مستقبلاً أنشطة ومجالات تلك التنمية، وأن يزداد طلب الإفصاح عن آثار تلك الأنشطة، ولا شك أن المؤسسات تتطور في وظائفها الاجتماعية وتتوسع مجالات تطبيقها واستخداماتها تبعاً لتغيرات الوسط وظروف المجتمع (مخلوف،5:2012).

يضاف إلى ذلك أن موضوع تنمية الموارد البشرية يحتل في العصر الحديث اهتماماً بارزاً ومتزايداً على كافة الأصعدة، حيث أخذ حيزاً واسعاً من فكر الباحثين والمنظمات المهنية والهيئات العلمية إضافة إلى التشريعات القانونية لمعظم دول العالم (عواد،5:2010).

وإذا كانت عملية تنمية الموارد البشرية عملية أساسية وضرورية في مؤسسات القطاع العام والخاص فإنها لا تقل أهمية وضرورة في مؤسسات المجتمع المدني (الفضل، 211:2002)، وذلك للدور البارز الذي تلعبه تلك المؤسسات في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وإدراكاً بأهمية تنمية الموارد البشرية كإحدى دعائم الحياة المجتمعية المهمة ووسيلة للتقدم الفردي والجماعي.

وتمثل مسؤولية المؤسسات أحدى الآليات التي تشكل وتعمق الشعور بالمسؤولية الاجتماعية نحو تنمية الموارد البشرية داخل المجتمع، وتلزم المؤسسات بدرجة عالية من الشعور بالانتماء الوطني والشعور بالمسؤولية الاجتماعية إزاء المشكلات والقضايا ذات الطابع المجتمعي (فهمي، 120:2001).

ولذلك فإن تنمية الموارد البشرية للمؤسسات تصبح شيئاً فشيئاً من الممارسات الأساسية في ثقافتها، وتولد نطاقاً جديداً من الشراكة بين القطاعات العامة والخاصة وغير الربحية من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية وإذكاء الوعي الاجتماعي.

والواقع أن موضوع تنمية الموارد البشرية Human Resources Development يعني معاني مختلفة للباحثين والممارسين الذي يتناولونه. بعض هؤلاء الباحثين والممارسين ينظر إليه نظرة ضيقة، وبعضهم الآخر يضفي عليه صبغة شمولية، بعضهم يعتبره نشاطاً تقوم به المؤسسات بشكل جزئي متناثر، وبعضهم الآخر يعتبره نشاطاً استراتيجياً مرتبطاً وثيقاً برسالة المؤسسة Mission، ورؤيتها Vision وأهدفها، بعضهم يحصره فيما يعطي في قاعة المحاضرة من محاضرات وتمارين والبعض الآخر يعتبره نشاطاً شمولياً يتناول الموظف ككائن متعلم Learner لديه حاجات وقدرات وآمال في التقدم والنمو.

إن تنمية الموارد البشرية تتمثل في تغطية الجانب الأول من معادلة التنمية البشرية وهي تنمية قدرات البشر (الناس) أما استدامة تلك القدرات فيكون لدفع عملية التقدم الاقتصادي والاجتماعي إلى الأمام. إن تنمية الموارد البشرية هي الاستثمار الذي تخصصه مؤسسات المجتمع ومنظماته في تنمية معارف ومهارات وقدرات واتجاهات الموارد البشرية وفي صحتهم ورفاهيتهم، آخذين بعين الاعتبار العوامل والمستجدات والتغيرات محلياً ووطنياً ودولياً. (المغربل و فؤاد، 4:2008)

ويرى الباحث أن تنمية الموارد البشرية كوظيفة في المؤسسة فيمكن اعتبارها وظيفة مهمة وحساسة من وظائف إدارة الموارد البشرية في المؤسسة. وتعني هذه الوظيفة مجموعة الانشطة المترابطة التي تقوم بها المؤسسة وترمي إلى تزويد الموارد البشرية فيها بالمعارف والمهارات والاتجاهات، وصقل تلك الجوانب خلال فترة زمنية محددة.

وباستعراض الجهود المبذولة في تنمية الموارد البشرية في التجربة الفلسطينية بوحي من الحقائق والبيانات الدالة على حجم الإنجاز في مجال تنمية الموارد البشرية في الواقع الفلسطيني، فإن الباحث يورد الملاحظات الآتية:

1. إن السمة الغالبة والواضحة على هذه التجربة كونها شهدت تعدداً وتنوعاً في الرؤى والاجتهادات كما شهدت تعدداً وتنوعاً مماثلاً وموازياً في الأجهزة والمؤسسات. إن هذا التعدد والتنوع يكون ظاهرة محمودة إذا صاحبه تنسيق وتكامل بين البرامج والخطط وبين الأجهزة والمؤسسات. وهذا ما يعترف به أصحاب القرار في مجال تنمية الموارد البشرية.

2. إن الواقع الفلسطيني في مجال الموارد البشرية خاصة أنه عاني وما زال يعاني من بطش الاحتلال الإسرائيلي وحصاره إلا أنه لا أحد ينكر تميز وإبداعات الإرادة الفلسطينية على مختلف الاصعدة المحلية الحكومية الخاصة والإقليمية والعربية.
3. يوجد الكثير من البرامج والخطط والرؤى الفلسطينية في مجال تنمية الموارد البشرية خاصة في إطار عمل المؤسسات حبيسة افكار وعقول أصحابها.
4. إن اعتماد آليات محددة ملزمة ومقننة للتنسيق والمتابعة بين مختلف الأجهزة والمؤسسات والبرامج والخطط هي الوسيلة التي توفر للجهود المبذولة المؤسسية والمصداقية والاستمرارية، والتجربة الفلسطينية كانت ولا تزال تشكو من ضعف جلي في هذا المجال.
5. لا تزال المشاركة والشراكة بين مختلف القطاعات الحكومية والمؤسسات الخاصة في جهود التنمية عموماً وتنمية الموارد البشرية بشكل خاص قاصرة عن تحقيق الرؤى المطلوبة، الأمر الذي لا بد معه من دراسة حقيقية وميدانية للتعرف على جهود مؤسسات القطاع الخاص في تنمية الموارد البشرية وكشف الأسباب الحقيقية التي تحول دون تحقيق الرؤى المطلوبة والعمل على تلافيها وتطوير وتعزيز تجربة المشاركة الحقيقية.

واهتم عدد من المؤسسات والجمعيات في مختلف دول العالم في حقل التدريب والتنمية (Training and Development) ومنها: الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية (The American Society for Training and Development–ASTD) في مدينة الاسكندرية بولاية فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتضم في عضويتها (70) ألف عضو أكثر من (100) دولة في العالم، وتتمثل رسالتها في التأكيد على التميز وربط التعلم والأداء والموارد البشرية في مواقع العمل، وتقدم الخدمات في مجلة التدريب والتنمية الموارد البشرية الربعية (HRD Quarterly) وملخصات لمقالات حديثة في التدريب، وشبكة تعليمية وقاعدة معلومات للأبحاث والمقالات والكتب.

والجمعية الدولية لتحسين الأداء (The International Society for Performance Improvement–ISPI) ترجع أصول هذه الجمعية المهنية إلى البحوث التي كتبت في الأداء وتصميم التعليم فقد تأسست عام 1962م، ونمت الجمعية دولياً واعتبر الأداء البشري وتحسينه باستخدام تقنيات وتدخلات مختلفة في عملية اختيار وتحليل وتصميم وتطوير وتنفيذ وتقييم برامج تؤثر على الأداء البشري بشكل يراعي الكلفة والمنفعة، ويتجاوز عدد أعضائها عشرة ألاف عضو من أكثر من 40 بلداً. وأما عن رسالة الجمعية فإنها تتمثل في تحسين الأداء البشري في مواقع العمل للأفراد والمنظمات بأساليب منتظمة ذات منهجية علمية معتمدة على التطبيقات الناجحة لتكنولوجيا الأداء البشري ودعم النمو المهني والبحوث في حقل الأداء البشري وتعمقه، وتقديم المجلات والنشرات والكتب المختلفة في برامج التعليم والتثقيف في تكنولوجيا الأداء البشري.

والجمعية الكندية للتدريب والتنمية (Canadian Society for Training and Development– CSTD) لقد تأسست هذه الجمعية عام 1946م، وتضم 1900 عضو، وتتمثل رسالة الجمعية في وضع معايير والسعي إلى التميز لمهنة التدريب والتنمية، وأما عن الخدمات التي تقدم فهي: الادوات والتقنيات والممارسات التدريبية الناجحة، نشرة الجمعية الإلكترونية، الكتب والأدلة التي تحمل أثار التدريب والتنمية، كم تقدم الجوائز للأفراد الذين طوروا أو أنتجوا منتجات أو خدمات إبداعية في حقل التدريب والتنمية.

المعهد الايرلندي للتدريب والتنمية (The Irish Institute of Training & Development– IITD) وهو هيئة مهنية تضم أعضاء مهتمين بتدريب الموارد البشرية وتنميتها في ايرلندا، وتتمثل رسالته في ضمان أفضل الممارسات في التدريب والتنمية في ايرلندا، وإجراء البحوث واقتراح معايير المقارنة باستمرار، وتوفير تثقيف مهني في التدريب والتنمية، أما عن الخدمات فهي: المؤتمرات والندوات، ومجلة المعهد وجوائز المعهد السنوية.

الجمعية الهندية للتدريب والتنمية (Indian Society For Training and Development– ISTD) وهدف الجمعية تطوير الممارسات والأدوات والتقنيات في تدريب الموارد البشرية وتنميتها ومن الخدمات التي تقدمها الجمعية: المساهمة في تنظيم برامج التدريب والتنمية في المؤسسات، وتقديم الاستشارات، والمساهمة في دراسة وتحليل مشكلات المؤسسات المتعلقة بالتدريب، معهد التدريب التابع للجمعية (39) فرعاً في الهند، المجلة الهندية للتدريب والتنمية.

الجمعية البحرينية للتدريب والتنمية، وقد تأسست عام 1979م وأعيد تنظيمها في نيسان 1994م، ومن الخدمات التي تقدمها الجمعية: تنظيم برامج ومشاغل وندوات تعليمية، والاستفادة من خدمات المكتبة بالجمعية، واصدار نشرات دورية، واصدار اوراق بحثية، وتنظيم الرحلات، وتنظيم المؤتمرات الدولية والاقليمية.

وحيث أن المجتمع الفلسطيني يعاني أوضاعاً متناقضة وظروفاً صعبة، حيث الاحتلال والعدوان والحصار، وحيث ارتفاع نسبة الفقر والبطالة والأوضاع الاقتصادية المتردية، وكذلك الانقسام والاستقطاب السياسي والتوتر والمصير المجهول، وغيرها من المشكلات الاجتماعية، الأمر الذي يدعو لتضافر جهود جميع أفراد المجتمع ومؤسساته في حل هذه المشكلات ومواجهة المخاطر التي تحيط بهم، وذلك عبر الوسائل والأساليب المتاحة، ويبرز هنا دور المؤسسة الخاصة كمنظمة اجتماعية توفر الأمان لأعضائها وتوفر الفرص لتنمية قواهم واستعداداتهم هي وسيلة جماعية لرفع الروح المعنوية، وتعمل على استدامة التنمية، وتفتح المجال لبناء مجتمع يعمل كخلية النحل في بناء مستقبل أفضل، وذلك بأن تكاليف اليوم التي تدفعها الشركات والمجتمع هي مستقبل الأطفال والأجيال القادمة.

مشكلة الدراسة:

يعمل في فلسطين عدد كبير من مؤسسات القطاع الخاصة التي تحاول تنفيذ عدد من البرامج والمشاريع الاجتماعية والاقتصادية، فتعتبر عملية تقييم تنمية الموارد البشرية من خلال دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية وآليات تنفيذها والفئات المستهدفة مقياساً للحكم على مدى نجاح ذلك القطاع نحو مسؤولياتها في تمكين الموارد البشرية الفلسطينية تمكيناً اجتماعياً وتنموياً واقتصادياً. وعلى الرغم من إدراك أهمية الموضوع والاهتمام به، إلا أنه ما زالت الدراسات التي تناولت دور القطاع الخاص في تنمية الموارد البشرية قليلة نسبياً – لاسيما على المستوى الوطني– وفي فلسطين.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية؟

وقد تفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى تقييم أهداف مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين؟
2. ما مستوى تقييم أنشطة مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين؟
3. ما مستوى تقييم نتائج مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المستوى التعليمي، الفئات العمرية)؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد

العينة لدور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين تعزى لمتغير المستوى التعليمي (أقل من ثانوية عامة، تعليم متوسط (ثانوي)، تعليم جامعي، دراسات عليا).

3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين تعزى لمتغير الفئات العمرية (من 19 عاماً إلى أقل من 35 عاماً، ومن 35 عاماً إلى أقل من 55 عاماً، من 55 عاماً فأكثر).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بشكل رئيس إلى التعرف والكشف عن دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين، ويندرج تحت هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

1. التعرف إلى درجة تقييم أهداف مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية.
2. التعرف إلى درجة تقييم أنشطة مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية.
3. التعرف إلى درجة تقييم نتائج مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية.
4. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين تعزى إلى المتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، الفئات العمرية).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو تقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية التي تعتبر أحد ملامح الوطن؛ حيث بيان أهمية المؤسسات والجمعيات في تنمية الموارد البشرية وتحسين أدائها هو الهدف الأساسي نحو المستقبل في مساهمة لدعم تطوير كفاءة المؤسسة وفعاليتها، من هنا فإن هذه الجهود ترمي إلى تنشيط وتجديد الموارد المادية والفنية والبشرية، وتبرز أهمية الدراسة من خلال:

1. قد تسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات التطبيقية في هذا المجال الهام بما يشكل إضافة للأدب الإداري.

2. تساعد هذه الدراسة المؤسسات والجمعيات لتحديد الاحتياجات الفعلية المطلوبة من الموارد البشرية لتحقيق الأهداف الاستراتيجية ضمن الخطط متوسطة المدى.
3. تنبع أهمية هذه الدراسة للباحثين كونها تتوافق مع تطلعاتهم المهنية في العمل في هذا المجال الهام.
4. تنبع أهمية الدراسة الحالية في كونها تهتم بالمؤسسات والجمعيات التي تعتبر ركيزة من ركائز المجتمع المدني وركناً متقدماً من أركان الحكم الرشيد، وأن أية محاولة للنهوض والتقدم سواء على الصعيد الاقتصادي أو السياسي أو الاجتماعي لا يكتمل إذا لم يكن لمؤسسات المجتمع المدني دور واضح في الإعداد والتنفيذ وملأ الفراغ في جهود وتحقيق التنمية المستدامة.
5. قد تساهم الدراسة الحالية في إدارة الأنشطة لتنمية الموارد البشرية في المؤسسات والجمعيات العاملة في فلسطين، لتحقيق الأهداف التي تمثلها المخرجات والاعتزاز بدورها الوطني في دعم قضايا المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- الموضوعي: تقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية.
- البشري: تم تطبيق الاستبانة على عينة من المستفيدين من خدمات المؤسسات الخاصة (مراكز اجتماعية وتعليمية ذات مناشط اقتصادية).
- المكاني: محافظات قطاع غزة.
- الزماني: تم إجراء هذه الدراسة في النصف الأول من شهر يوليو/ تموز 2016م.

الطريقة والإجراءات:

تمهيداً للوصول إلى النتائج سيتم هنا عرض منهجية الدراسة المشتملة على مجتمع الدِّراسة وعيِّنتها، ووصفًا لأدواتها وإجراءاتها التِّي تمَّ وفقها تطبيق الدِّراسة، والمعالجات الإحصائيَّة المستخدمة واللَّازمة لتحليل البيانات، والوصول إلى الاستنتاجات، وذلك كما يلي:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثيَّة التِّي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافيًا ودقيقًا لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظَّاهرة محل الدِّراسة، وبالتالي تم جمع المعلومات وتحليل البيانات لتقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين.

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة يعرف بأنه:» جميع الأفراد (أو الأشياء أو العناصر) التي لها خصائص واحدة يمكن ملاحظتها والتي يدرسها الباحث»، وبناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها فإن مجتمع الدراسة يتكون من جميع المستفيدين من المؤسسات الخاصة وهم ما زالوا أعضاء في تلك المؤسسات ومستفيدين من خدماتها.

عينة الدراسة:

يتم اختيار العينة العشوائية بأنواعها المختلفة عندما يكون مجتمع الدراسة محدداً ومعروفاً من حيث الحدود الجغرافية والعددية، ويتم الاختيار بطريقة غير انتقائية وإنما بشكل عشوائي، يخضع لشروط محددة حسب نوع العينة أخذين بعين الاعتبار التجانس والتباين في المجتمع (حسن،441:2011).

وقد شمل نطاق عينة الدراسة الميدانية عينة من المستفيدين من المؤسسات الخاصة لتقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية في قطاع غزة بلغت (864) مستفيداً، والجدول الآتي يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المستوى التعليمي، الفئات العمرية).

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة الميدانية

البيان	المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	452	52.3%
	إناث	412	47.7%
البيان	المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
المستوى التعليمي	أقل من ثانوية عامة	193	22.4%
	تعليم متوسط (ثانوي)	224	25.9%
	تعليم جامعي	349	40.4%
	دراسات عليا	98	11.3%
البيان	المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
الفئات العمرية	من 19-35	352	40.7%
	من 35-55	295	34.2%
	من 55 عام فأكثر	217	25.1%
الإجمالي		**864**	**100.0**

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبانة لتقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين، حسب الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب الخاص بتقييم المؤسسات الخاصة وتنمية الموارد البشرية والاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة.
- تحديد فقرات الأداة الخاصة بكل مجال؛ لتحقيق أهداف الدراسة وهما: مجال تقييم (الأهداف، والأنشطة، والنتائج).
- صياغة عددٍ من الفقرات الخاصة بكل مجال من مجالات الاستبانة بهدف تقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة (38) فقرة.

التقديرات المستخدمة:

استخدام الباحث التدرج الخماسي لتقديرات تكرارات استجابات عينة الدراسة كالآتي: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجة، قليلة جداً (1) درجة واحدة، فإنه عادة ما تدخل القيم(النسبة المئوية) كما في الجدول التالي:

جدول رقم (2): مقياس ليكرت والمحك المعتمد

مستوى الموافقة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
الوسط الحسابي (طول الخلية)	أكبر من 4.2-5	أكبر من 3.4-4.2	أكبر من 2.6-3.4	أكبر من 1.8-2.6	أكبر من 1-1.8
النسبة المئوية	أكبر من 84%-100%	أكبر من 68%-84%	أكبر من 52%-68%	أكبر من 36%-52%	أكبر من 20%-36%

صدق الاستبانة وثباتها:

تم عرض الأداة على (11) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعات الفلسطينية في محافظة غزة، وقد طُلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول صلاحية الاستبانة للهدف الذي وضعت لأجله، ومدى مناسبة الفقرات لكل مجال، ومدى الدقة العلمية واللغوية، واقتراح ما يرونه مناسباً.

وفي ضوء ما ورد من ملاحظات تم إضافة بعض الفقرات، ودمج البعض الآخر، وحذف بعضها، وتعديل البعض الآخر، وقد تكونت الأداة بعد إجراء التعديلات من (33) فقرة موزعة على مجالات الدراسة، الأول: مجال تقييم الأهداف (15) فقرة، والثاني: مجال تقييم الأنشطة (9) فقرات، والثالث: مجال تقييم النتائج (9) فقرات.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (42) مبحوثاً من خارج عينة الدراسة الفعلية، وباستخراج معاملات الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (3): معاملات الثبات لأداة الدراسة

المجال	البيان	معامل الثبات
المجال الأول	تقييم الأهداف	0.84
المجال الثاني	تقييم الأنشطة	0.83
المجال الثالث	تقييم النتائج	0.85
الثبات الكلي للأداة		0.84

وقد أعدَّ الباحث معاملات الثبات المحسوبة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مستوى تقييم أهداف مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين؟

للإجابة عن التساؤل السابق، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، لكل فقرة من فقرات الاستبانة المتعلقة بتقييم أهداف مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين. كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (4): تقييم أهداف مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية مرتَّبة تنازليًا

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	التقدير
2	تسعى المؤسسة لتحقيق نمو معرفي للمستفيدين.	4.36	0.612	87.2	كبيرة جداً
9	تساهم المؤسسة في تعزيز الوعي الثقافي.	4.11	0.890	82.2	كبيرة
4	تعمل المؤسسة على تقديم خدمات تلبي الاحتياجات.	3.97	0.577	79.4	كبيرة
6	توفر المؤسسة مكتبة متخصصة.	3.92	0.807	78.4	كبيرة
1	تساعد المؤسسة على توفير بيئة حوارية تدعم الأفكار.	3.84	0.807	76.8	كبيرة
3	تعمل المؤسسة على إصدار مجلات أو دوريات.	3.77	0.971	75.4	كبيرة
5	توفر المؤسسة برامج التعليم والتدريب المناسبة.	3.72	0.978	74.4	كبيرة
8	تساهم المؤسسة في معالجة المشاكل والمعوقات التي تواجه المستفيدين.	3.67	1.036	73.4	كبيرة
7	توفر المؤسسة الإمكانات الكافية لتحقيق الأهداف.	3.64	0.572	72.8	كبيرة
11	تضع المؤسسة الجداول الزمنية الملائمة لعقد المؤتمرات والندوات.	3.61	0.686	72.2	كبيرة
13	تراعي المؤسسة رفع الكفاءة والإنتاجية للأعضاء.	3.60	0.577	71.13	كبيرة
14	تهتم المؤسسة بوضع ترتيبات للتنسيق مع الشركاء المختصين.	3.52	0.710	70.4	كبيرة
10	تدعم المؤسسة البحوث العلمية.	3.50	0.910	70.0	كبيرة
15	تصمم المؤسسة البرامج التدريبية التي تلبي احتياجات الفئات المستهدفة.	3.31	0.836	66.2	متوسطة
12	تتعرف المؤسسة إلى الاحتياجات المتصلة بتنمية قدرات المستفيدين.	3.18	0.836	65.1	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.71**	**1.05**	**74.2**	**كبيرة**

يتضِّح من نتائج الجدول السَّابق رقم (4) ما يلي:

- إنَّ الدرجة الكلية لمتوسطات مجال تقييم أهداف مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية كما يراها المستفيدون حصلت على (3.71)، ونسبة مئوية قدرها (74.2%) أي بدرجة كبيرة.
- كانت أعلى المتوسطات من نصيب العبارتين رقم (2-9) اللتين تنصان على أن « تسعى المؤسسة لتحقيق نمو معرفي للمستفيدين « بمتوسط حسابي (4.36)، بنسبة مئوية قدرها(87.2%) بدرجة كبيرة جداً، وكذلك « تساهم المؤسسة في تعزيز الوعي الثقافي» بمتوسط حسابي (4.11)، بنسبة مئوية قدرها(82.2%) بدرجة كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى درجة الوعي والانتماء المرتفعة من قبل القائمين على المؤسسات الخاصة بأهمية تنمية الموارد البشرية وتلبية احتياجات المستفيدين.

- كانت أدنى المتوسطات من نصيب العبارتين رقم (15-12) اللتين تنصان على « تصمم المؤسسة البرامج التدريبية التي تلبي احتياجات الفئات المستهدفة» بمتوسط حسابي (3.31)، بنسبة مئوية قدرها(66.2%) بدرجة متوسطة، و» تتعرف المؤسسة إلى الاحتياجات المتصلة بتنمية قدرات المستفيدين» بمتوسط حسابي (3.18)، بنسبة مئوية قدرها(65.1%) بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف المؤسسات في تحديد احتياجات الفئات التي تتنوع خبراتهم وتخصصاتهم، وذلك لضعف الخبرة لدى القائمين على المؤسسة في كيفية كل عضو من ناحية، وقلة توفير التنسيق بين الأقسام الداخلية في المؤسسة والجهات الخارجية سواء الرسمية وغير الرسمية من ناحية أخرى.

وبشكل عام يتوفر اهتمام لدى المؤسسات الخاصة في فلسطين بتحديد الأهداف لتنمية الموارد البشرية التي تتم فيها المساهمة بتحقيق القدرات وتأهيل المستفيدين وفق احتياجاتهم ورؤية ورسالة المؤسسة التي تبادر فيها بتنمية المجتمع الفلسطيني، وأيضاً تتوفر المحاولة للتعرف إلى الاحتياجات الحقيقية للفئات المستهدفة ومحاولة وضع مكونات وعناصر الإطار المنطقي لمسؤوليتها نحو تنمية الموارد البشرية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما مستوى تقييم أنشطة مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين؟

للإجابة عن التساؤل السابق، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، لكل فقرة من فقرات الاستبانة المتعلقة بتقييم أنشطة مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين. كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (5): تقييم أنشطة مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية مرتَّبة تنازليًا

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	التقدير
6	تتابع المؤسسة أنشطتها بشكل دوري لملاحظة مساهماتها.	4.29	0.666	85.8	كبيرة جداً
2	توفر المؤسسة الطاقم الإداري الخاص بكل نشاط.	4.24	1.127	84.8	كبيرة جداً
7	تمتلك المؤسسة طاقم عمل ذا خبرة ترشد المستفيدين لكل نشاط.	4.15	0.784	83.0	كبيرة
8	تناقش المؤسسة المشاكل التي تواجه تنفيذ أي نشاط تدريبي.	4.05	0.894	81.0	كبيرة
4	تأخذ المؤسسة بأفكار وحلول المستفيدين في مواجهة مشاكل تنفيذ النشاط.	3.83	0.911	75.6	كبيرة
1	تتابع المؤسسة الفئة المستفيدة من برامجها وأنشطتها.	3.78	0.950	75.6	كبيرة
3	تحرص المؤسسة على التغذية الراجعة من عملية تنفيذ كل نشاط.	3.71	1.025	74.22	كبيرة
5	توفر المؤسسة احتياجات المستفيدين والمواصفات اللازمة لأنشطتهم.	3.64	0.906	72.81	كبيرة
9	تمتلك المؤسسات أفكاراً تجاه مسؤولياتها نحو التنمية.	3.50	0.815	70.0	كبيرة
	الدرجة الكلية	**3.91**	**1.032**	**78.2**	**كبيرة**

يتضِّح من نتائج الجدول رقم (5) ما يلي:

- إنَّ الدرجة الكلية لمتوسطات مجال تقييم أنشطة مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية كما يراها المستفيدون حصلت على (3.91)، ونسبة مئوية قدرها (78.2%) أي بدرجة كبيرة.
- كانت أعلى المتوسطات من نصيب العبارتين رقم (6-2) اللتين تنصان على « تتابع المؤسسة أنشطتها بشكل دوري لملاحظة مساهماتها « بمتوسط حسابي (4.29)، بنسبة مئوية قدرها(85.8%) بدرجة كبيرة جداً، وكذلك « توفر المؤسسة الطاقم الإداري الخاص بكل نشاط» بمتوسط حسابي (4.24)، بنسبة مئوية قدرها (84.8%) أي بدرجة كبيرة جداً.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المؤسسات تحرص – وعلى الرغم من الظروف المتغيرة التي يعيشها المجتمع الفلسطيني– على متابعة مسؤولياتها وأنشطتها، وإيجاد طاقم مدرب للمتابعة وخبير في عملية الإشراف على الأنشطة والحصول على التغذية الراجعة.

- كانت أدنى المتوسطات من نصيب العبارتين رقم (5-9) اللتين تنصان على « توفر المؤسسة احتياجات المستفيدين والمواصفات اللازمة لأنشطتهم» بمتوسط حسابي (3.64)، بنسبة مئوية قدرها(72.81%) بدرجة كبيرة، و » تمتلك المؤسسات أفكاراً تجاه مسؤولياتها نحو التنمية» بمتوسط حسابي (3.50)، بنسبة مئوية قدرها(70.0%) بدرجة كبيرة.

ويعزو الباحث إلى أن التنوع والاختلاف بالاحتياجات التدريبية وفقاً للتخصصات يشكل تحدياً قوياً أمام قدرات المؤسسات العاملة في فلسطين نظراً لقلة الإمكانات المادية والظروف الاقتصادية والسياسية الصعبة التي تواجهها المؤسسات الخاصة والعاملة وتحديداً في محافظات قطاع غزة.

وبشكل عام هناك مستوى كبير للمؤسسات الخاصة حول أنشطتها وبرامجها الخاصة بتنمية الموارد البشرية كما يراها المستفيدون، ولكن تبقى دائماً بحاجة إلى زيادة الاهتمام بتدريب طواقم العمل لمتابعة أنشطتها وبرامجها التدريبية، والمتابعة المستمرة للمستفيدين وفق احتياجاتهم وتطلعاتهم المستقبلية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما مستوى تقييم نتائج مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين؟

للإجابة عن التساؤل السابق، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، لكل فقرة من فقرات الاستبانة المتعلقة بتقييم نتائج مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين. كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (6): تقييم نتائج مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية مرتَّبة تنازليًا

ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	التقدير
5	تقيس المؤسسة مدى تحقيق أهداف برامجها التدريبية.	3.84	0.94	76.8	كبيرة
1	تساهم المؤسسة في تحقيق الأهداف التنموية نحو الاستقرار لدى المستفيد.	3.77	0.971	75.4	كبيرة
6	تضيف المؤسسة خبرات ومهارات جديدة للفئة المستفيدة من البرامج التدريبية.	3.73	0.926	74.6	كبيرة
2	تساهم المؤسسة في تحسين الوضع المهارى للفئات التي تستهدفها.	3.72	0.963	74.4	كبيرة
7	تهتم المؤسسة نحو تمكين الفئات المستفيدة من القدرة على توظيف أدوات التكنولوجيا.	3.69	0.912	73.8	كبيرة
3	تهتم المؤسسة بالمعلومات حول مدى التوقع من نتائج برامجها التدريبية.	3.61	0.738	72.2	كبيرة
9	تدرب المؤسسة الفئات المستهدفة وتأهليهم ضمن برامج تدريبية تدعمها.	3.43	0.936	68.61	كبيرة
8	تحرص المؤسسة على تحقيق منافسة كبيرة بين المستفيدين منها.	3.36	0.852	67.2	متوسطة
4	تعمل المؤسسة على تحقيق أهدافها في ضوء احتياجات المستفيدين من خدماتها.	3.05	0.936	61.0	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.57	0.897	71.4	كبيرة

يتضِّح من نتائج الجدول رقم (6) ما يلي:

- إنَّ الدرجة الكلية لمتوسطات مجال **تقييم نتائج مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية كما يراها المستفيدون حصلت على (3.57)، ونسبة مئوية قدرها (71.4%) أي بدرجة كبيرة.**

- كانت أعلى المتوسطات من نصيب العبارتين رقم (5-1) اللتين تنصان على» أن تقيس المؤسسة مدى تحقيق أهداف برامجها التدريبية" بمتوسط حسابي (3.84)، بنسبة مئوية قدرها(76.8%) أي بدرجة كبيرة، وكذلك " تساهم المؤسسة في تحقيق الأهداف التنموية نحو الاستقرار لدى المستفيد" بمتوسط حسابي (3.77)، بنسبة مئوية قدرها(75.4%) بدرجة كبيرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى منهجية عمل المؤسسات نحو تنمية الموارد البشرية، وهذا يعني أن المؤسسات تهتم بالوقوف على أهداف برامجها التدريبية والتنموية التي تقدمها لأعضائها.

- كانت أدنى المتوسطات من نصيب العبارتين رقم (8-4) اللتين تنصان على « تحرص المؤسسة على تحقيق منافسة كبيرة بين المستفيدين منها « بمتوسط حسابي (3.36)، بنسبة مئوية قدرها(67.2%) أي بدرجة متوسطة، و»تعمل المؤسسة على تحقيق أهدافها في ضوء احتياجات المستفيدين من خدماتها» بمتوسط حسابي (3.05)، بنسبة مئوية قدرها(61.0%) أي بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المؤسسات بحاجة إلى التخطيط الدائم والمتابعة لتحقيق التميز بمستوى تنمية الموارد البشرية وتحقيق أهدافها في دعم قدرات ومهارات المستفيدين، وعليها توسيع برامجها لكل لتمكين كل الفئات المستفيدة.

وبشكل عام فإن تقييم نتائج المؤسسات الخاصة لتنمية الموارد البشرية بحاجة إلى متابعة للوقوف على استقرار وتطوير مخرجات المؤسسات والتطلعات المستقبلية، ويبدو ذلك من خلال تقديم المؤسسات التقارير والاستفادة من متابعة المستفيدين ومدى تنمية خبراتهم ومهاراتهم في ضوء احتياجاتهم من البرامج التدريبية والتنموية، وتمكين الفئات من تحسين الاستخدام التكنولوجي من خلال ما يمكن أن تقدمه لهم بما يتوافق مع تحقيق أهداف المؤسسة في تنمية الموارد البشرية.

مستوى مجالات الاستبانة معاً:

تم ترتيب الاستجابات حسب المتوسطات الحسابية تنازلياً ضمن كل مجال، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (7): تقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية وفقاً للمجالات مرتَّبة تنازليًا

المجال	البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية
المجال الثاني	تقييم الأنشطة	3.91	1.032	78.2
المجال الأول	تقييم الأهداف	3.71	1.05	74.2
المجال الثالث	تقييم النتائج	3.57	0.897	71.4
الدرجة الكلية		**3.73**	**1.059**	**74.6**

يبين الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي الكلي لتقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية عند أفراد العينة من المستفيدين قد بلغ (3.73)، بنسبة مئوية قدرها(74.6%) أي بدرجة كبيرة، أما بالنسبة لمجالات الاستبانة فقد حصل المجال الثاني (تقييم الأنشطة) على المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (3.91)، بنسبة مئوية قدرها (78.2%) بدرجة كبيرة، وجاء في المرتبة الثانية المجال الأول(تقييم الأهداف) بمتوسط حسابي بلغ (3.71)، بنسبة مئوية قدرها (74.2%) أي بدرجة كبيرة، بينما جاء في المرتبة الأخيرة مجال (تقييم النتائج) حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.57)، بنسبة مئوية قدرها (71.4%) أي بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بفروض الدراسة ومناقشتها:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على: «لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)».

تم استخدام اختبار «test-T» لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (8): نتائج اختبار «test-T» لمتغير الجنس

المجال	المتوسطات		قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
	ذكور	إناث		
أهداف المسؤولية الاجتماعية	3.41	3.41	0.006-	0.995
أنشطة المسؤولية الاجتماعية	3.65	3.51	0.674	0.911
نتائج المسؤولية الاجتماعية	3.51	3.54	0.364-	0.716
جميع المجالات معاً	3.52	3.48	0.399	0.874

الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (8) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار T أكبر من مستوى الدلالة 0.05 لكل مجال من مجالات الاستبانة، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين تعزى لمتغير الجنس وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة وللمجالات مجتمعة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن تقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية كان متوافقاً سواء بين الذكور أو الإناث من المستفيدين الأعضاء بتلك المؤسسات، حيث إن الخدمات والبرامج التدريبية والتنموية المقدمة من المؤسسات للكل دون تمييز بين الذكور أو الإناث، وأيضاً يعكس اهتمام المؤسسات الخاصة بتعزيز مكانة المرأة الفلسطينية واشراكها بكافة البرامج وتمكينها في مختلف المجالات.

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على: « لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين تعزى لمتغير المستوى التعليمي (أقل من ثانوية عامة، تعليم متوسط (ثانوي)، تعليم جامعي، دراسات عليا)".

تم استخدام اختبار» كروسكال ولاس» لمعرفة مستوى الفروق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (9): نتائج اختبار « كروسكال ولاس» لمتغير المستوى التعليمي

المجال	المتوسطات				قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
	أقل من ثانوية عامة	تعليم متوسط (ثانوي)	تعليم جامعي	دراسات عليا		
تقييم أهداف المسؤولية الاجتماعية	2.87	2.42	4.53	4.40	4.252	0.023
تقييم أنشطة المسؤولية الاجتماعية	2.56	3.06	4.12	4.43	6.134	0.001
تقييم نتائج المسؤولية الاجتماعية	2.38	2.42	3.57	4.26	2.752	0.009
جميع المجالات معاً	2.60	2.63	4.07	4.36	4.37	0.012

الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (9) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار" كروسكال ولاس" أقل من مستوى الدلالة 0.05 لمجالات الاستبانة، وبذلك يمكن استنتاج أنه يوجد فروق في مستوى تقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين تعزى لمتغير المستوى التعليمي لكل مجالات الاستبانة وذلك لصالح الفئة الحاصلة على تعليم جامعي ودراسات عليا.

ويعزو الباحث ذلك إلى أنه كلما زاد المستوى التعليمي للفئة زادت قدرتها على التقييم حيث يكون أصحاب المؤهلات المرتفعة أقدر على فهم الإجراءات وخطط البرامج التدريبية التي تقدمها المؤسسات الخاصة وفاعلية أنشطتها ومدى مناسبتها لاحتياجات المستفيدين.

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على: «لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين تعزى لمتغير الفئات العمرية (من 19 عاماً إلى أقل من 35 عاماً، من 35 عاماً إلى أقل من 55 عاماً، من 55 عاماً فأكثر).

تم استخدام اختبار» كروسكال ولاس» لمعرفة مستوى الفروق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (01): نتائج اختبار « كروسكال ولاس» لمتغير الفئات العمرية

المجال	المتوسطات			قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
	من 19 عاماً إلى أقل من 35 عاماً	من 35 عاماً إلى أقل من 55 عاماً	من 50 عاماً فأكثر		
تقييم أهداف المسؤولية الاجتماعية	2.39	3.98	2.39	0.652	0.035
تقييم أنشطة المسؤولية الاجتماعية	3.83	4.32	3.31	0.032	0.048
تقييم نتائج المسؤولية الاجتماعية	2.04	4.52	2.34	0.672	0.036
جميع المجالات معاً	2.75	4.27	2.68	1.452	0.041

الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار "كروسكال ولاس" أقل من مستوى الدلالة 0.05 لمجالات الاستبانة، وبذلك يمكن استنتاج أنه يوجد اختلاف في درجة استجابة أفراد عينة الدراسة لتقييم دور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر المستفيدين تعزى لمتغير الفئات العمرية لصالح الفئة العمرية من 35 عاماً إلى أقل من 55 عاماً.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن أصحاب هذه الفئة العمرية من 35 عاماً إلى أقل من 55 عاماً لديهم خبرة في اصدار الأحكام؛ بحيث تجاربهم الحياتية نمت لديهم خبرات مختلفة ومتنوعة ظهرت في تقييمهم لدور مؤسسات القطاع الخاص الفلسطيني في تنمية الموارد البشرية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. ضرورة تبني التخطيط الاستراتيجي في عمل المؤسسات الخاصة نحو تنمية الموارد البشرية من خلال:
   - انشاء معهد خاص للمدربين.
   - إنشاء مراكز أو وحدات متخصصة بالدراسات والأبحاث في المؤسسات.
   - زيادة فرص الدعم للمؤسسات في مجال تنمية الموارد البشرية.
2. أهمية المتابعة المستمرة واعطاء المزيد من الاهتمام لأدوار المؤسسات الخاصة في تنمية الموارد البشرية.
3. العمل على التعاون والتنسيق بين أكثر من مؤسسة لتصميم مراكز أو برامج أو نشاطات مشتركة تستهدف تنمية الموارد البشرية لأعضائها.
4. الاهتمام بوجود جهاز إداري كفؤ يساعد قيادات المؤسسة على تحقيق أهدافها، وتسيير عملياتها بكفاءة واقتدار، ومراقبة ومتابعة ما يتم من تنفيذ للخطط والبرامج.
5. دعم البرامج التدريبية والتنموية الناجحة من قبل المؤسسات وتبادل المعلومات والخبرات للتعميم، وتعزيز مسؤوليات المؤسسات من خلال ورشات عمل أو ندوات ولقاءات مجمعة.
6. الاهتمام باتخاذ القرارات الرشيدة السليمة بشكل عام، والحرص على تنفيذ البرامج والأنشطة التدريبية التي تحقق النمو المعرفي والتكنولوجي.
7. الحرص على تقديم خدمات شاملة للأعضاء وتعزيز انتمائهم المهني مما يساعد كثيراً على تحسين مستوى الأداء بها وتحقيق أهدفها.
8. تبني النظرة المعاصرة للخدمات التي تقدم للمستفيدين ومنها تنمية الموارد البشرية كاستخدام الوسائل التكنولوجية المعاصرة.

المراجع:

- أبو سمرة، حامد أحمد (2009). معوقات الإفصاح عن المسؤولية الاجتماعية في تقارير الشركات المساهمة العامة المدرجة في سوق فلسين للأوراق المالية، قسم المحاسبة والتمويل، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.
- حسن، عبد الباسط (2011). أصول البحث الاجتماعي، ط14 ، القاهرة ، مكتبة وهبة.
- درة، عبد الباري، وعليان، عبد الله و حداد، أمجد (2006). دور النقابات والجمعيات المهنية في تنمية الموارد البشرية في الأردن، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، مشروع منار.
- عواد، يوسف ذياب (2010). دليل المسؤولية المجتمعية للجامعات، جامعة القدس المفتوحة.
- الفضل، مؤيد (2002). المشاكل المحاسبية المعاصرة، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فهمي، نورهان منير (2001). تصور مقترح لدور خدمة الجماعة في تنمية المسئولية الاجتماعية «دراسة عن المشاركة السياسية للشباب الجامعي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، مصر، ع (11)، ص ص 115 – 146
- قليوبي، خالد بن محمد (2009). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بكل من وجهة الضبط وفاعلية الذات لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- محمود، برفين (2004). نطاق المسؤولية الاجتماعية للشركات في البلدان النامية، ورقة منشورات (UNCTAD) «عمل مقدمة لمؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية» الأونكتاد الأمم المتحدة، نيويورك. ص 65–77
- مخلوف، شادية (2012) ضمان جودة المسؤولية المجتمعية للتعليم الجامعي الفلسطيني (نموذج مقترح)، نسخة الكترونية. http://www.qou.edu/arabic/conferences
- المغربل، نهال، وفؤاد، ياسمين (2008). المسؤولية الاجتماعية لرأس المال في مصر: بعض التجارب الدولية، ورقة عمل رقم (138)، المركز المصري للدراسات الاقتصادية، القاهرة، مصر، نسخة الكترونية.
- Abu-Baker Nafez, (2008), Corporate social reporting and disclosure practice in Jordan: an empirical investigation, Dirasat, Jan, 2000, vol 27, No. 1. pp249-263.
- Rahahleh, Muhammad, and Sharairi, Yassein, (2008), The Extent of Social Responsibility Accounting Application in the Qualified Industrial Zones in Jordan, International Management Review, Vol. 4. No16

Articles

No.	Research Title	Page No.
1	The Impact of Applying Human Resources Information Systems on the Effectiveness of the Security Performance of Workers in the Border Guards in Saudi Arabia for the Year 2016/2017 - Dr. Zeyad Mohammad Al-Mashaqbeh.	1-30
2	The Efficacy of the Self and Its Relationship with a Number of Psychological Variables Among Educational Counselors in Governmental Schools in the Governorates of Northern West Bank - Dr. Rehab Al-Sa'dy.	31-82
3	GIS Applications in the Spatial Analysis of Tourist Services: An Empirical Study of Jericho - Dr. Raed Al-Halaby.	83-106
4	Teaching Applications of (Meryl) Theory in the Teaching process - Dr. Mu'a tasem "Mohammad Aziz" Musleh.	107-136
5	Professional Development of Palestinian Teachers Towards Using Technological Innovations in the Light of the Experiences of Some Countries - Dr. Inas Mousa Abu-Laban.	137-164
6	The Relationship Between Emotional Arousal and Skilful Self Among Handball Players of Palestinian Universities' Teams Dr. Alaa Issa, Mr. Ali Qaddoumi, Mr. Mu'atasem Abu Alia, Mr. Hamed Salameh.	165-192
7	Employing Rush Model for Test Construction of the History Curriculum of 12th Grade in Palestine - Dr. Mazouz Jaber Alawneh	193-232
8	The Role of the Educational Counselor in Addressing the Problems of Academic Impairment Among Students from the Perspectives of the Headmasters of Governmental Schools in Southern Hebron - Dr. Sameer Suleiman Aljamal	233-268
9	The Role of the Palestinian Private Sector Institutions in the Development of Human Resources - Dr. Anwar Shehadeh Nassar	269-293

The Editorial Board of the Journal

General Supervisor:

Prof. Abdelnaser Qadoumi

Editor in Chief:

Prof. Wael Abu Saleh

The Dean of Scientific Research and Graduate Studies

Editorial Board:

Dr. Abdalhadi Deghles, Dr. Mohammad Dabbous, Dr. Ammar Shibli
Dr. Nawal Hasan, Dr. Rehab Al-Sa'dy, Dr. Mohammad Halaseh,
Dr. Walid M. Khalilia, Dr. Hani Oweidat, Dr. khaled Taha Thaher,
Dr. Osama Alsallous, Mr. Sameh Al.Qubbaj

Design & Production:

Maher Sabri Dwekat

Design Cover:

Odai Abu Baker

Editing and Proofreading:

Mr. Faiz Maharmah
Mrs. Hidayat Abul Hawa

Coordinator:

Mohammad Bani Oudeh

Consultancy Board of Al-Istiqlal University Research Journal

Prof. Abdelnaser Qadoumi

Rector of Al-Istiqlal University

Professor Ahmad Najm Al- Deen

Rector of Al Hassan 1st – Morocco

Professor Abed Al-Rahmman Al Sha'er

Deputy President of Naif University for Security Sciences – Saudi Arabia Kingdom

Professor Ghassan Al Helow

Academic Deputy of Al-Istiqlal University

Professor Ahmad Mohammad Basrda

Naif University for Security Sciences – Saudi Arabia Kingdom

Professor Anmar Ameen Al Bardary

Mosul University – Iraq

Professor Abra'eem Samiah

L arbi Ben M'hidi University – Algeria

Professor Adnan Shiqeer

Bethlehem University

Dr. Marwan Darweesh

Al-Quds Open University

Prof. Zoubeir Ayache

L arbi Ben M'hidi University – Algeria

Al – Istiqlal University Research Journal

ISSN 2518- 5756

Volume (2) number (1) June 2017

Publisher:

Deanship of scientific research and graduate studies

Alistiqlal University

For mailing and sending researches on the following address

Editor in Chief

Deanship of scientific research and graduate studies

Al-Istiqlal University

Hisham's Palace Street / Jericho

B. O. :10

Phone: 0097222322194

Fax: 0097222322197

Email: **iuj@pass.ps**

All Rights Preserved for the publisher 2017